

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS – UEG
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS – CCSEH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS

**A (IN)VISIBILIDADE DA MULHER EM LIVROS DIDÁTICOS, NA PERSPECTIVA
DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA FEMINISTA**

Maria Regina de Lima Gonçalves Oliveira

Anápolis-GO

2019

MARIA REGINA DE LIMA GONÇALVES OLIVEIRA

**A (IN)VISIBILIDADE DA MULHER EM LIVROS DIDÁTICOS, NA PERSPECTIVA
DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA FEMINISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias

Linha de pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais

Orientador: Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira

Anápolis-GO

Março/2019

A (IN)VISIBILIDADE DA MULHER EM LIVROS DIDÁTICOS, NA PERSPECTIVA DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA FEMINISTA

Esta dissertação foi considerada aprovada para obtenção do título de Mestra pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 22 de março de 2019.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira (Universidade Estadual de Goiás – PPGIELT/UEG)
Orientador/Presidente

Profa. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva (Universidade Estadual de Goiás – PPG-
IELT/UEG)
Membro interno

Prof. Dr. Sostenes Cezar de Lima (Universidade Estadual de Goiás – PPG-IELT/UEG)
Membro interno

Profa. Dra. Aparecida de Jesus Ferreira (Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG -
Programa de Pós-Graduação em Linguagem, Identidade e Subjetividade)
Membro externo

Profa. Dra. Viviane Pires Viana Silvestre (Universidade Estadual de Goiás – PPG-
IELT/UEG)
Suplente

Anápolis-GO, 22 de março de 2019

DEDICATÓRIA

Ao meu padrinho **Antônio Pereira de Lima**, que, entre todas as pessoas, que passou pela minha vida, não cessou um dia sequer de me incentivar a estudar enquanto estive fisicamente neste plano; que dizia “quero muito que você se *forme* primeiro, antes de qualquer outra coisa”, se referindo a uma possibilidade de casamento, que muito agradava ao meu pai e à minha mãe. A ele, primeiramente, por todos os incentivos, por acreditar no meu potencial, por ter dito, orgulhosamente, a toda a vizinhança, que eu tinha sido aprovada no vestibular, por me considerar sua filha e por ter sido um ser humano incrível do qual sinto muita, muita falta... uma saudade indescritível.

A todas as mulheres que sofreram e ainda sofrem com o machismo e a misoginia.

A todas/os as/os feministas, sobretudo, aquelas/es que tentam desconstruir o machismo presente em nossa sociedade por meio da educação.

À/Aos minhas/meus queridas/os amigas/os, companheiras/os de luta do PPG-IELT, sobretudo, àquelas/es que, assim como eu, viajavam todas as semanas para as aulas, como **Juliana Squinca, Gersion e Stephany**. Só nós sabemos o que passamos no nosso primeiro ano no IELT!

À minha querida amiga e ex professora, **Lídia da Cruz Ribeiro** e ao meu querido amigo **Érico Ricard Cavalcante Mota**, @s quais me orientaram infinitas vezes antes e durante todo o curso de mestrado. A el@s, por toda inspiração e incentivo.

À minha amiga e irmã, **Gabriela Cristina Maia de Assis Fogaça**, que esteve comigo durante todo o curso, me deu seu apoio e incentivo, tendo, inclusive me feito refletir sobre minha militância enquanto feminista, ao dizer que sou uma “feminista de letra” e que preciso rever minhas atitudes. A ela, também, por compartilharmos as mesmas angústias enquanto mulheres numa sociedade machista e misógina.

A meus amigos **Renan Nogueira** e **Rodrigo Rocha**, os quais têm contribuído, cotidianamente, com minha formação enquanto acadêmica e ser humana. A eles, por toda reflexão causada por nossas conversas e por serem tão amigos e presentes.

Enfim, a todas/os que, como eu, sofrem ou sofreram com o machismo, mas que ousam enfrentá-lo e destruí-lo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por ter me permitido fazer o curso de mestrado e por ter me protegido nas incontáveis viagens que fiz de Crixás a Anápolis e vice-versa. Segundamente, agradeço a meu padrinho **Antônio Pereira de Lima**, que partiu muito cedo desse plano e deixou uma saudade muito doída em mim... Dindinho, obrigada por seu incentivo, por sua proteção, por ter me considerado sua filha e por ter acreditado em mim apesar da nossa difícil situação.

Agradeço à minha mãe **Maria Pereira de Lima Gonçalves** e ao meu pai **Amilton Pereira Gonçalves** pela vida, por suas preocupações com minhas viagens e pelo auxílio financeiro em um momento do curso, quando pensei em desistir por não ter condições de manter as idas e vindas de Crixás a Anápolis e vice-versa. As preocupações e o auxílio financeiro vindos de pessoas tão simples e pobres como eu, valem muito pra mim. Agradeço ao meu irmão **Amilton Pereira Gonçalves Júnior** por acreditar tanto no meu potencial. Mãe e pai, reconheço o esforço de vocês para não faltar comida em nossa casa e o quanto vocês trabalharam para que nós pudéssemos sobreviver. Com isso quero dizer que, embora eu não compreenda a proibição de vocês quanto à minha louca e angustiada procura por melhora de vida e ao meu sonho de continuar estudando, eu reconheço que a vida de vocês não foi fácil e que as concepções de futuro de vocês são diferentes das minhas. Então, mesmo indignada por terem ceifado meus sonhos, eu agradeço pela presença de vocês em minha vida e por vocês perceberem hoje a importância do ambiente acadêmico pra mim.

Agradeço à minha ex-professora e amiga **Lídia da Cruz Ribeiro**, a qual plantou a primeira “sementinha” fazendo com que eu sonhasse com o mestrado. Sou grata por sua amizade e orientação e a considero minha “mãe intelectual”. Igualmente, agradeço ao meu amigo **Érico Ricard Cavalcante Mota**, por quem tenho um carinho muito especial e a quem recorro sempre que preciso. Obrigada por ser um amigo que fala o que precisa e não o que quero ouvir. Obrigada por ter me orientado na elaboração do projeto de pesquisa que me permitiu ingressar no PPG-IELT e pela parceria nas produções acadêmicas.

Agradeço também à minha querida amiga **Anália Dias Souto**, a qual sempre acreditou em mim e deu todo apoio desde processo seletivo. Saiba que você é uma pessoa de uma generosidade incrível!

Nesse mesmo sentido, agradeço à professora e militante feminista **Fátima Regina Almeida de Freitas** por todos os textos, orientações e encaminhamentos que me auxiliaram,

veementemente, na organização do que eu queria pesquisar. Fátima, você foi e é uma inspiração para mim.

Agradeço à minha amiga **Gabriela Cristina Maia de Assis Fogaça** e ao meu amigo **Renato Rodrigues Ferreira**, os quais leram meu projeto de pesquisa, apresentaram sugestões, criticaram e acreditaram em mim. Gabi, mais do que amiga, é uma irmã. Tem estado comigo em todos os momentos e tem feito minha vida mais feliz. Renato, um amigo que desejou me ver “encrencada” com textos pra ler, artigos para fazer, dissertação para escrever... Amigo, seu desejo se realizou, estou mesmo encrencada.

Sou muito grata também ao meu orientador **Ariovaldo Lopes Pereira**. Ary, agradeço por ter me escolhido e ter acreditado na minha proposta de pesquisa. Agradeço em especial por ter me incentivado a apresentar minha pesquisa no IX Congresso Internacional da Associação Brasileira de Estudos da Homocultura (CINABEH), em Fortaleza-CE. Com essa viagem, pude participar pela primeira vez de um evento internacional, conhecer o mar e voar. Ary, muito obrigada por ser um “orientador-amigo”, pela paciência, por suportar minha dificuldade com crase e vírgula e pela parceria. Você é um ser humano incrível, simples e companheiro.

Tenho muito a agradecer também às/aos minhas/meus amigas/os e colegas do PPG-IELT. Nunca havia conhecido uma turma tão unida e amiga! Em especial, agradeço a:

i) **Gersion Rodrigues Marques**, primeiro colega a se tornar meu amigo no programa. Lembro-me bem que no dia da matrícula, com a vida muita incerta quanto à minha participação no mestrado – por causa da distância e da falta de grana – estava desanimada, triste e pensando em desistir, mas meu encontro no terceiro lance de escada com Gersion me fez repensar minha vida. Devo a ele minha permanência no IELT, a pronúncia do nome de muitas/os autoras/es e uma amizade linda, fincada em suas problematizações, em nossos encontros e em nossas incontáveis conversas.

ii) **Juliana Paula Squinca**, segunda pessoa a se tornar minha amiga no programa, pela qual tenho um carinho muito especial e espero ter pra sempre em minha vida. Ju foi aquela que se tornou minha confidente, que conheceu meus sentimentos mais sombrios e me fez compreender que “sou humana” e, por isso, posso ter bons e maus sentimentos. Ju, agradeço imensamente sua empatia, gentileza, amizade, carinho, orientações, trocas... Você é um presente que o IELT me deu.

iii) **Stephany Pikhardt Martins**, devo muito a você também. Agradeço pela parceria em nossos artigos, pelas trocas de trabalhos que fizemos durante o curso de mestrado, pelas sugestões de autoras/es... Obrigada por ter estado comigo nesse difícil percurso.

iv) **Caroline Francielle Alves**, pela amizade, parceria e por me fazer entender que as identidades sociais são transitórias e mutáveis e, por isso, “tudo bem” não conseguir me fixar em uma. Carol, sem dúvidas, você é a pessoa com a qual mais me identifico no programa. Você vem de uma família humilde como a minha, passou por dificuldades financeiras e luta cotidianamente contra o machismo, como eu. Também agradeço por todas as sugestões teóricas, pelas incansáveis leituras que fez de meus artigos e desta dissertação. Obrigada pela parceria em nossos artigos e por me ajudar a pensar o processo de *desprincesamento*.

v) **Alda Franciele Gomes Alves**, por ser uma amiga tão compreensível, por sua empatia e por me ajudar a entender que o luto precisa ser vivido para ser superado. Muito obrigada pelas trocas, pela confiança, por toda a ajuda que me dispensou durante o mestrado. Você é muito especial para mim.

vi) **Juliane Prestes Meotti**, pelas trocas de textos e sofrimentos, pelas sugestões de leitura, pelos áudios explicativos, pelos “puxões de orelha” quando pensei em desistir... Obrigada por pensar comigo as questões de gênero e por me ajudar sempre que preciso.

Agradeço também àquelas/es que possibilitaram minha permanência no mestrado. Refiro-me a pessoas sem as quais eu não poderia ter conseguido cursar o mestrado:

- Meu companheiro **José Divino de Oliveira**, o qual me acompanhou e me apoiou de todas as formas possíveis durante o mestrado.
- Minha amiga **Rosimeyre Fernandes Araújo**, pelo empréstimo de seu *data show*, já que, como forma de manter os custos das viagens semanais, quando não fui mais contemplada com a bolsa da UEG, prestei serviços como professora em uma faculdade e não tinha o referido recurso pedagógico e nem mesmo condições para comprá-lo. O vencimento dessas aulas possibilitou minha permanência no programa. Então, devo isso a você, Rosy. Obrigada!
- @s amig@s, **Paula Lima, Edgar Stéfano, Larissa Costa e Luiz Carlos**. Paula, Edgar e Larissa, por terem trabalhado em meu lugar nos dias em que tinha aulas em Anápolis e por terem sido tão prestativ@s e parceir@s durante todo o curso. Luiz Carlos, por ter me ajudado a organizar e protocolar um requerimento junto à prefeitura de Crixás, solicitando minha substituição no trabalho nos dias que tinha aula em Anápolis. Uma vez que o plano de carreira do município não prevê licença para formação continuada, esse requerimento foi de grande importância para que eu pudesse frequentar as aulas e pagar a substituição referente a esse período.

Não poderia deixar de agradecer também aos meus amigos **Renan Nogueira e Rodrigo Rocha**. Esse casal que tanto amo contribuiu bastante com minhas reflexões e escrita.

Muito obrigada pela disponibilidade em ajudar e pela empatia de vocês... Sempre solícitos com a frase: “se precisar de algo, entre em contato”! Obrigada por enfrentarem e resistirem comigo.

Minha gratidão à família do meu companheiro, por toda a atenção e ajuda durante o período de mestrado. Agradeço pelos bolos, quibes, biscoitos etc. que vocês faziam com tanto carinho para comermos no longo caminho de Crixás a Anápolis. Minha gratidão à minha sogra **Maria Inês de Oliveira**, ao meu sogro **Alexandre Duques de Oliveira**, às tias **Rosa e Maria Helena** e @s prim@s **Rosana, Rosimeire, Emilly e Robson**. Vocês tornaram minhas constantes viagens mais leves e prazerosas.

À **Universidade Estadual de Goiás – UEG**, pelo suporte financeiro proporcionado pela bolsa *Stricto Sensu*, pois sem ela eu não teria conseguido cursar as disciplinas do programa de mestrado.

Devo muito às/aos professoras/es do PPG-IELT. Agradeço de forma mais específica à **Barbra Sabota**, ao **Hélvio Frank de Oliveira**, ao **Ged Guimarães**, à **Sandra Elaine Aires de Abreu**, ao **Sostenes Cezar de Lima** e à **Viviane Pires Viana Silvestre**, pelas trocas, sugestões de leituras e contribuições com minha pesquisa e reflexão. Especialmente, meu reconhecimento e minha eterna gratidão à Barbra, por ter me acompanhado durante todo curso de mestrado – da banca de entrevista à defesa. Também por ter tecido críticas quanto à ausência de posicionamento em meus textos e por ser pra mim, uma co-orientadora atenciosa e solícita.

Enfim, agradeço a todas/os que de alguma forma contribuíram para minha entrada e permanência no mestrado.

Algumas pessoas perguntam: 'Por que a palavra feminista? Por que não só dizer que você acredita nos direitos humanos ou algo assim?' Porque isso seria um jeito de fingir que não são as mulheres que têm, por séculos, sido excluídas. Isso seria uma forma de negar que os problemas de gênero afetam as mulheres.

Chimamanda Ngozi Adichie

RESUMO

OLIVEIRA, Maria Regina de Lima Gonçalves Oliveira. *A (in)visibilidade da mulher em livros didáticos, na perspectiva da Análise de Discurso Crítica Feminista*. Ano: 2019. 170f. Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias. Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis – GO, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira
Defesa: 22 de março de 2019.

Esta dissertação tem como objetivo analisar discursos de gênero presentes em representações da mulher em livros didáticos de Língua Portuguesa, que realizam a visibilidade e/ou apagamento dessa categoria social. Para tanto, alinho-me aos princípios teóricos do feminismo pós-estruturalista e em suas possibilidades de estudo pautados na centralidade da linguagem e na interseccionalidade (LOURO, 2014; BUTLER, 1990; LAZAR, 2007). Nesse sentido, a pesquisa, de base qualitativa, se dá a partir da articulação do tripé gênero, discurso e ideologia. Para a análise, restrita à primeira fase do Ensino Fundamental (1º ao 5º anos), utilizo a corrente analítica de discurso crítica associada ao feminismo, porquanto intento desvelar discursos de gênero presentes em livros didáticos das coleções utilizadas em Crixás-GO, bem como discursos suscitados na prática pedagógica pautada nesses materiais. Desse modo, o trabalho se desdobra em duas fases complementares: a análise documental e a pesquisa de campo. Na primeira fase, selecionei textos e ilustrações com discursos de gênero, sobretudo aqueles que tinham relação com os âmbitos público e privado (profissões e esporte), a divisão de tarefas domésticas, a organização familiar e os estereótipos associados à ideia de fragilidade feminina. Na segunda fase, observei a prática pedagógica dos conteúdos selecionados, utilizando, para a coleta de dados, a gravação em áudio e anotações em um diário de campo. Posteriormente, os discursos suscitados em sala de aula foram transcritos e articulados a análise inicial dos livros didáticos. Com efeito, a pesquisa revela um apagamento da mulher nos materiais analisados e uma reiteração dessa supressão em sala de aula. Isso ocorre, principalmente, quando a temática é “profissão”. A representação da mulher se dá, de forma exclusiva, no ambiente privado/doméstico, confirmando resultados alcançados em outras pesquisas (BIROLI, 2014; DEIRÓ, 2005). Além disso, o trabalho revela duas outras questões importantes: 1) há, no livro didático e na prática pedagógica, uma associação da mulher ao termo princesa e, em decorrência disso, se espera que essa categoria social incorpore as características entendidas socialmente como próprias de uma “verdadeira” princesa (ADICHIE, 2017; ALVES; OLIVEIRA, 2017), como a submissão, a fragilidade, a necessidade de um homem que a salve, a proteja etc. (AUAD, 2016); 2) um dos livros didáticos analisados, o do 5º ano, apresenta, em uma unidade, situações discursivas contrárias aos outros materiais e até mesmo ao restante de seu próprio conteúdo. Os discursos dessa unidade podem ser definidos como “discursos contrários” (PINTO, 2004), haja vista a presença de textos verbais e não verbais que desconstroem pressupostos sexistas. Em sala de aula, os discursos sobre esse material foram, além de contrários, resistentes e afrontosos em relação às imposições sociais, sobretudo no que se refere à concepção de identidade social como algo imutável e fixo e ao machismo presente na sociedade.

Palavras-chave: Discurso de gênero. (In)visibilidade da mulher. Livros didáticos. Feminismo.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Maria Regina de Lima Gonçalves Oliveira. *A (in)visibilidade da mulher em livros didáticos na perspectiva da Análise de Discurso Crítica Feminista*. Ano: 2019. 170f. Dissertação de Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias. Universidade Estadual de Goiás – UEG, Anápolis – GO, 2019.

Orientador: Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira
Defesa: 22 de março de 2019.

This dissertation aims to analyze gender discourses in women's representations in textbooks of Portuguese, through the visibility and/or erasure of this social category. Therefore, I align myself with the theoretical principles of poststructuralist feminism and its possibilities of study based on the centrality of language and on intersectionality (LOURO, 2014, BUTLER, 1990, LAZAR, 2007). This is a qualitative research (MINAYO, 2001) which was built upon the articulation of the tripod genre, discourse and ideology. For the analysis, restricted to the first phase of Elementary School (1st to 5th grades), I use the critical trend of discourse associated with feminism, since I try to identify gender discourses in the textbooks of the collections used in the city of Crixás, state of Goiás, Brazil, as well as discourses raised in the pedagogical practice based on these materials. In this way, the work unfolds in two complementary phases: documentary analysis and field research. In the first phase, I selected texts and illustrations with gender discourses, especially those related to the public and private spheres (professions and sports), the division of household tasks, family organization and the stereotypes associated with the idea of female fragility. In the second phase, I observed the pedagogical practice of the selected contents, using audio recording and notes in a field diary for data collection. Subsequently, the discourses raised in the classroom were transcribed and articulated to the initial analysis of textbooks. In fact, the research reveals an erasure of women in the materials analyzed and a reiteration of this suppression in the classroom practice. This is especially true when the theme is 'profession'. The representation of women occurs exclusively in the private/domestic environment (BIROLI, 2014, DEIRÓ, 2005). In addition, the investigation brings up two other important findings: 1) there is in the textbook and pedagogical practice an association of women with the term princess and, as a result, it is expected that this social category incorporates the socially understood characteristics of a "true" princess (ADICHIE, 2017, ALVES, OLIVEIRA, 2017), such as submission, fragility, the need for a man to save her, protect her and so on (AUAD, 2016); 2) the textbook of the fifth grade presents, in one specific unit, discursive situations contrary to other materials and even to the rest of its own content. The discourses of that unit can be defined as 'opposing discourses' (PINTO, 2004), given the presence of verbal and non-verbal texts that deconstruct sexist assumptions. In classroom, the discourses on this material were, in addition to opposites, resistant and confrontational in relation to social impositions, especially regarding the conception of social identity as something immutable and fixed and the sexism in society.

Key words: Discourse of gender. (In)visibility of women. Textbooks. Feminism.

LISTA DE FIGURAS/TABELAS

Tabela 1	28
Tabela 2	29
Tabela 3	37
Tabela 4	38
Figura 1	87
Figura 2	88
Figura 3	92
Figura 4	93
Figura 5	101
Figura 6	102
Figura 7	106
Figura 8	112
Figura 9	113
Figura 10	114
Figura 11	115
Figura 12	116
Figura 13	125
Figura 14	126
Figura 15	127
Figura 16	128
Figura 17	129
Figura 18	130
Figura 19	136
Figura 20	137

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ADC – Análise de Discurso Crítica

ADCF – Análise de Discurso Crítica Feminista

BBB – Bancadas do boi, da bala e da bíblia

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

HQ – História em Quadrinho

LAC – Linguística Aplicada Crítica

LD – Livro Didático

LP – Língua Portuguesa

LSF – Linguística Sistêmica Funcional

MEC – Ministério da Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPG – IELT – Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PT – Partido dos Trabalhadores

SEB – Secretaria da Educação Básica

UEG – Universidade Estadual de Goiás

UFG – Universidade Federal de Goiás

SUMÁRIO

SITUANDO A PESQUISA E O MEU LUGAR DE FALA.....	15
CAPÍTULO I – CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	25
1.1 A coleção “Eu gosto – Letramento e Alfabetização” no PNLD 2016.....	30
1.2 A coleção “Projeto Coopera – Língua Portuguesa” no PNLD 2016.....	33
1.3 A pesquisa de campo: as/os docentes, as/os discentes, a escola e eu.....	36
CAPÍTULO II – O TRIPÉ “GÊNERO, DISCURSO E IDEOLOGIA” SOB UM ALINHAMENTO TEÓRICO FEMINISTA.....	40
2.1 Os feminismos e as problematizações dos termos sexo e gênero.....	41
2.2 Performatividade e desconstrução de gênero.....	46
2.3 Gênero e interseccionalidade no feminismo pós-estruturalista.....	50
2.4 O discurso.....	53
2.5 A Análise de Discurso Crítica: princípios teóricos e metodológicos.....	55
2.6 Por que uma análise feminista do discurso é necessária?.....	61
2.7 A Análise de Discurso Crítica Feminista (ADCF): o discurso, o gênero e a ideologia.....	65
CAPÍTULO III – DISCURSOS EM LIVROS DIDÁTICOS E SOBRE/COM ELE.....	71
3.1 A razão de ser do livro didático: mercadoria cultural e/ou recurso pedagógico.....	72
3.2 A centralidade do livro didático no processo de ensino e aprendizagem.....	74
3.3 O discurso do livro didático: representações estereotipadas e desigualdades naturalizadas.....	79
3.4 A hierarquização de gênero na sociedade brasileira: entre o público e o privado.....	81
3.4.1 A hierarquização de gênero no livro didático: entre o público e o privado.....	83
3.5 A mulher no livro didático: entre a visibilidade estereotipada e o apagamento da categoria.....	86
3.5.1 Visibilidade e apagamento feminino nos espaços privado e público no livro didático: reflexos na prática pedagógica?.....	96

3.6 A visibilidade, o apagamento da mulher nos âmbitos privado e público e os pressupostos ideológicos dos estereótipos de gênero.....	100
3.7 O lugar da mulher no livro didático: princesa ou heroína?.....	111
3.7.1 O lugar da mulher no livro didático: o herói <i>versus</i> a princesa.....	124
3.8 “Eu brinco com boneca, o que é que tem?”: lazer, esporte, estereótipos e discursos concorrentes em sala de aula.....	135
CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....	145
REFERÊNCIAS.....	154
ANEXO A.....	164

SITUANDO A PESQUISA E O MEU LUGAR DE FALA

A pesquisa aqui reportada se deu no âmbito do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT) da Universidade Estadual de Goiás – UEG. Inscrita no campo de estudos da linguagem, na linha de pesquisa denominada Linguagem e Práticas Sociais, esta dissertação versa sobre as representações de gênero em livros didáticos considerando, para tanto, a articulação entre gênero, discurso e ideologia. Assim, posso dizer que este tripé teórico-conceitual sustenta a presente pesquisa.

O objetivo principal desta pesquisa é analisar discursos de gênero expressos em representações da mulher em livros didáticos de Língua Portuguesa, buscando identificar ocorrência de visibilidade e/ou apagamento dessa categoria social, por meio da análise de aspectos ideológicos de gênero em discursos veiculados tanto pela presença quanto pela ausência de representações da mulher nos livros didáticos. Por se relacionar de forma específica com o ensino, é objetivo também desta pesquisa oferecer subsídios às/aos agentes de ensino (professoras/es e discentes) para uso crítico e reflexivo dos materiais didáticos.

Considero importante, inicialmente, me reportar ao que aponta Djamila Ribeiro (2017), quando esta assevera que precisamos conhecer o lugar de fala das pessoas para, com isso, entender o que elas falam, por que elas falam e de onde elas falam. Por isso, numa tentativa de possibilitar essa compreensão, exporei os motivos pessoais que me levaram a esta pesquisa, isto é, o meu lugar de fala, ou ainda, a voz que fala neste texto e, a partir disso, exporei, posteriormente, a relevância acadêmica de minha pesquisa e meu objeto.

Primeiramente, quero dizer que, como tantas pessoas neste país, nasci num ambiente atravessado pelo machismo¹ e pelo sexismo². Posso dizer que cresci envolta em comportamentos extremos de supremacia masculina e submissão feminina. Lembro-me de que meus brinquedos e as brincadeiras eram todos voltados à vida que eu deveria assumir quando adulta. Embora eu seja de família muito pobre, tive alguns brinquedos dos quais me recordo bem: bonecas, liquidificadores e fogões. Aos três anos, eu sonhava em ter uma bicicleta, mas além de não ter condições de comprar, minha mãe e meu pai não achavam adequado uma “moça” andando de bicicleta. Mais do que a disciplina do corpo, pensando nos termos de Michel Foucault (1987), fui educada para ser tímida e ao mesmo tempo sorridente.

¹ Pinto, Meneghel e Marques (2007, p. 239) entendem machismo como “o conjunto de atitudes e ideias que considera o sexo masculino superior ao sexo feminino, garantindo a superioridade de direitos para os homens e reforçando a inferioridade atribuída à mulher”.

² De acordo com Montserrat Moreno (1999), o sexismo é a discriminação baseada em critérios sexuais. Ou seja, trata-se do entendimento binário, no qual há a relação homem/dominador X mulher/dominada, assim como da perspectiva biologizante.

Devia me mostrar calada frente aos homens e, estranhamente, deveria sorrir constantemente, ocultando qualquer sentimento de raiva ou tristeza que me abatesse.

De forma ainda mais estranha, dado à passividade com que fui ‘criada’, por morar na zona rural, ia para a escola sozinha, a cavalo. E quando eu digo sozinha, me refiro à ausência das pessoas de minha família. Por vezes, pegava chuva na estrada e chegava resfriada em casa; a aula começava às 11h30 e terminava às 16h30. Julgo importante dizer aqui que, por eu ir na companhia de colegas e, por vezes, de algum adulto da vizinhança, eu via a caminhada rumo à escola como uma forma de liberdade, sentia uma segurança em mim como eu não podia sentir em casa. Era muito divertido!

Em segundo lugar, quero dizer que fui filha única até os 9 anos de idade, mas não sei dizer se após ter um irmão minha situação de “moça de família” melhorou ou piorou. Com o nascimento dele (que era um sonho pra mim), pesou sobre mim o cuidado e o trabalho de casa. Embora eu tenha lembrança de que desde os 5 anos de idade eu era ‘incentivada’ a lavar louças, cozinhar, fazer café, limpar a casa etc., com o nascimento de meu irmão as tarefas se ampliaram, pois tive que cuidar de minha mãe, dele, do meu pai e da casa. Isso não me custou muito, dado o costume desde tenra idade, mas hoje vejo o quanto de infância eu perdi ou, na verdade, não tive.

Quando concluí a quinta série, hoje chamada sexto ano, mudei-me para a cidade de Crixás-GO, que fica a cerca de 22 km da fazenda onde morava. Morei por quatro anos em casas de tias e tios, até que a prefeitura disponibilizou um meio de transporte para fazer a rota da fazenda onde minha família morava até a cidade. Foi minha pior fase, por vezes a ideia de desistência vinha me assombrar. Tinha que acordar às 3h da manhã para dar tempo de fazer toda a rota pelas fazendas vizinhas e chegar às 7h na escola. Nessa época, tive boas/bons professoras/es, as/os quais não me permitiram desistir. A jornada era longa e cansativa, lembro-me de chegar em casa por volta das 14h30, já não sentia mais fome, só sentia cansaço. Enfim, chegando ao terceiro ano do Ensino Médio, hoje chamado terceira série, fiquei depressiva porque via meu contato com o ensino acabar. Minha família não me permitiu enviar minha nota do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) ao PROUNI (Programa Universidade para Todos) para pleitear a bolsa de estudos para cursar Direito, até então o curso dos meus sonhos.

Fui extremamente vigiada em toda a minha adolescência, não tive nenhuma experiência de passeio, festa ou outra forma de lazer. A virgindade é, na minha família, considerada a mais nobre virtude que uma ‘moça’ pode ter. Então, quando eu digo vigiada, estou me referindo mais precisamente ao sexo. Eu fui criada para casar, ter filhas/os, servir ao

meu marido e ao meu lar. Não pude estudar ‘fora’ como eu sonhava. Porém, a primeira ruptura, e talvez a mais importante, foi causada por mim quando ‘desobedeci’ minha mãe e meu pai e fiz o vestibular para Pedagogia na UEG (Universidade Estadual de Goiás – Câmpus Crixás). Fui aprovada em excelente posição e, novamente, vim morar em Crixás, mas desta vez havia uma diferença, não tinha o consentimento de minha família, tinha apenas uma coragem única de enfrentar tudo e todas/os que tentassem me impedir de ter acesso ao Ensino Superior. O ambiente acadêmico sempre me encantou!

Tive, nesse Câmpus, oportunidade de conhecer alguns profissionais que fariam toda diferença na minha vida, em especial, destaco a profª Lídia Cruz Ribeiro, sem a qual eu não teria ingressado no PPG-IELT (Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar de Educação, Linguagem e Tecnologias). Penso, até hoje, que essa decisão de enfrentar a minha família foi a principal de minha vida, posto que sem ela eu não seria a pessoa que sou hoje em termos de formação e profissão.

Julgo importante também dizer que, aos 7 anos de idade, eu ouvi do ‘patrão’ do meu pai, dono da fazenda onde morávamos, que quando eu completasse 16 anos, iria “lavar louças” pra ele, fato que minha família considerou interessante, já que para ela “pobre não poderia ‘formar’”. A atitude de aceitação soava forte nas palavras e nos gestos, lembro-me de ouvir bastante a frase “pobre não sonha” e eu, na contramão, vivia a sonhar.

Por minha trajetória de vida estar, logicamente, bastante vinculada à minha família, creio ser importante dizer quem são essas pessoas. Tanto meu pai quanto minha mãe estudaram apenas até o quarto ano do Ensino Fundamental e sabem ler e escrever o que el@s chamam de “básico”, mas, infelizmente, pela história de vida del@s, não perceberam a importância dos estudos para mim.

Compreendo que o machismo era o principal obstáculo à visão de minha mãe e de meu pai. E vejo que as ideias plantadas enquanto vivia com el@s ainda estão aqui, hoje, e convivo com elas cotidianamente. Por isso, me considero em desconstrução. Tenho me aproximado, diariamente, de forma prática mesmo, do derrubamento das hierarquias propostas por Jacques Derrida (1975) como pontapé inicial para a desconstrução. Então, se eu fosse tentar responder à pergunta “por que estou pesquisando relações de gênero?” Responderia que é porque estou me fazendo agora, estou me constituindo e me ressignificando enquanto mulher, e as práticas sociais empreendidas para manter as hierarquias entre homens e mulheres me inquietam, me indignam desde sempre. E se eu fosse mais além e tentasse responder “o que isto tem a ver com meu lugar de fala?” Diria que já fui privada demais por causa dessa instituição de hierarquias e já sofri demais por ser mulher.

Sofri porque perdi oportunidades na vida, embora saiba que elas foram perdidas não apenas por meu gênero, mas também pela minha condição social que levava à submissão, pelo meu acatamento desmedido aos padrões sociais impostos, principalmente, por minha família. É preciso reconhecer, entretanto, que esse comportamento repressor é resultado das práticas discursivas às quais meu pai e minha mãe foram expostos e que, talvez, eles não tenham “consciência” das privações impostas a mim, isto é, por estarem imersos em uma cultura machista, absorveram tais valores e ditames e os reproduziram comigo.

Vivemos numa sociedade opressora, o que já pode ser até considerado clichê, mas essa opressão assombra e abunda de forma veemente sobre a mulher. Eu, mulher branca, filha de mãe e pai pobres e sem escolaridade, professora, sofro com uma opressão que um homem, ainda que seja pobre e professor, como eu, não sofre. São “vomitadas” sobre mim, diariamente, cobranças sociais quanto à minha forma de vida. Casei-me em 2010 (talvez esta seja uma informação importante) e sei que a sociedade e principalmente minha família esperam que eu acione aqueles ensinamentos segundo os quais, por ser mulher e pobre, eu deveria apenas cuidar de casa, do marido e ter e cuidar de filhas/os. O grande *porém* aqui, é que nosso arranjo de vida se difere, obviamente, do esperado. E eu não tenho nenhum pesar em quebrar expectativas alheias. Cá estou, sem filhas/os, cuidando em realizar meus sonhos acadêmicos, estudando relações de gênero, que é uma rachadura no esteio que construíram pra mim.

E se eu ainda tentasse responder a mais uma pergunta, a saber, “por que pesquisar a representação da mulher em livros didáticos?”, eu diria que, ao adentrar em sala de aula de Ensino Fundamental, inicialmente como intérprete de Libras e posteriormente como professora de apoio, presenciei a reiteração ou talvez a produção do machismo e da invisibilidade da mulher. Instigaram-me os discursos presentes nos materiais didáticos utilizados, assim como aqueles advindos dos grupos docentes com os quais trabalhei. Percebi a importância de intervir, de problematizar questões sociais que passavam “despercebidas”(?) anteriormente. Daí que pesquisar o livro didático é mais do que uma forma de enfrentamento, de questionamento; é uma maneira de oferecer subsídios a nós, profissionais da educação básica, para o uso crítico e reflexivo desse material.

Assim, embora formada em Pedagogia, senti-me muito atraída pelos estudos da língua(gem), e isso me foi permitido em um curso de especialização que cursei na Universidade Federal de Goiás (UFG) intitulado “Educação para a diversidade, cidadania e direitos humanos”. Nele, tive contato com profissionais bastante críticos, dos quais destaco Fátima Regina Almeida de Freitas, professora, pesquisadora e militante feminista. Ela me

inspirou a pensar a condição da mulher, as violências de gênero, bem como me influenciou a pesquisar gênero sob o viés da linguagem (e do discurso). Quando me deparei pela primeira vez com o uso do símbolo @ – expressão usada para desconstruir o machismo presente na língua – imaginei que ela fosse uma professora muito ruim e que ela estava “assassinando a Língua Portuguesa”; porém, mais à frente, fui observando seu modo de falar, suas produções acadêmicas e, com um contato no *Facebook*, me aproximei ainda mais de seu alinhamento teórico. Prontamente, esta professora me indicou autoras/es, textos e eu fui me aproximando cada vez mais dos estudos de gênero e discurso.

Então, se eu fosse sucintamente apontar meu lugar de fala e tentar, igualmente, mostrar os motivos pessoais dessa pesquisa, pensando que por minha condição de raça e sexualidade posso ser considerada dominante, eu diria que em minhas vivências enquanto mulher, pobre e professora de educação básica, o sexismo tem se manifestado cotidianamente. E se fosse voltar à minha infância, eu teria ainda mais motivos para pesquisar sobre a mulher, sobretudo pelo ambiente familiar em que cresci. Vejo esse ato (de pesquisar) como uma forma de rebelião aos ditames aos quais fui submetida e silenciosamente obediente. Além disso, ao me aproximar da vertente de análise feminista de discurso (LAZAR, 2007) e dos textos de Guacira Lopes Louro – autora que conheci na especialização, mencionada acima, por meio da Fátima – percebi a preponderância da linguagem para a constituição do que somos e/ou do que devemos ser. Percebi o peso do discurso na (des)construção das identidades sociais e, com isso, senti a importância de me apegar ao livro didático como objeto de pesquisa e de me preocupar com os discursos veiculados nele.

Já sabia o que queria pesquisar, mas a sala de aula em que atuava e os livros didáticos adotados foram extremamente relevantes para a delimitação do trabalho, assim como as incontáveis conversas com Fátima Regina, Lídia e Érico Ricard, este um amigo do qual falo mais em outro espaço – o de agradecimentos.

É fato que é por meio das nossas experiências sociais que nos constituímos enquanto pessoa e profissional. E minhas vivências pessoais e profissionais, sobretudo as primeiras, inquietaram-me, fazendo com que chegasse às minhas principais perguntas de pesquisa e organizasse o projeto que me permitiu ser aprovada no processo seletivo do PPG-IELT. Para a construção do projeto e, posteriormente, da dissertação, aponto-me em autoras e autores que pesquisam sobre as relações de gênero, sobre discurso e sobre ideologia. Entretanto, devo dizer, priorizo (é esta mesmo a palavra) as autorAs, uma vez que, por serem mulheres, embora perpassadas por diferentes marcadores sociais, possuem vivências que se assemelham às minhas no que se refere àquela opressão sofrida simplesmente por ser mulher. Além disso,

anseio por uma ruptura epistemológica que possa, ainda que de forma incipiente, ser causada pela aparição de produções acadêmicas escritas por mulheres.

Assim, numa tentativa sucinta de acenar do meu lugar de fala e de demonstrar de quem é essa voz que inquietamente fala neste texto, eu diria que a opressão sentida por mim desde criança não pode ser pensada somente à luz da classe – dado que muitas/os acreditam que algumas oportunidades e coisas não vividas ocorreram em função da condição financeira de minha família nesta sociedade capitalista – mas também à luz dos estudos de gênero. Sem a pretensão de colocar essas categorias sob uma espécie de soma, me atrevo a dizer que essa dualidade me constitui e, assim, vejo essas minorias de forma correlacionada e não isolada.

Por considerar minha pesquisa uma tentativa de causar uma nova ruptura, como aquelas feitas na minha infância e adolescência, e por ela ser parte de minha inquietação, intento não separar meus anseios da minha escrita. Com isso, almejo apresentar um texto que, abertamente, se declare questionador e assuma um posicionamento não só acadêmico, mas político e social. Isto porque considero minha produção como forma de enfrentamento, dado o contexto que vivemos.

Devido a isso, julgo importante pensar, além do meu lugar de fala, o contexto sociopolítico de onde falo, pensando, aqui, de forma mais específica no momento social, político, econômico, cultural da sociedade atual, e não somente em minhas experiências de vida. Daí, trago uma indagação que fiz a mim mesma durante o processo de escrita deste trabalho e que julgo ser um ponto importante a se pensar, até mesmo porque, assim como Paulo Freire, não acredito na existência da neutralidade e sim de bases ideológicas que nos constitui: qual o significado de se pesquisar gênero e livro didático no atual contexto político e social?

Escrevo minha dissertação não em qualquer momento histórico, mas em um momento de pós-golpe, haja vista que entendo o *impeachment* em desfavor da presidenta da república Dilma Rousseff como um golpe de Estado, pensado e executado por uma frente política declarada de direita. Para essa afirmação, ancoro-me em Marilena Chauí, Luis Felipe Miguel, Djamila Ribeiro e Renan Quinalha no livro *Por que gritamos golpe? – Para entender o impeachment e a crise política do Brasil* (2016).

Desse contexto, ressoam discursos conservadores, em geral, travados pela aliança entre política e setores religiosos, os quais assujeitam, estereotipam e discriminam aquelas/es que pertencem a grupos sociais minorizados, como as mulheres, por exemplo. Com isso, não

quero dizer que esses discursos³ não existiam antes da consumação do golpe, mas percebo que eles se disseminaram, tornaram-se corriqueiros, recorrentes e foram naturalizados nesse período sob a justificativa de assegurar os valores cristãos e preservar a “família tradicional”⁴.

Foi justamente nesse período que os estudos de gênero e os seus desdobramentos passaram a ser definidos e disseminados como “ideologia de gênero”. Esse termo é frequentemente utilizado quando se quer combater a ideia de que existem pessoas que não se identificam com o sexo dado no nascimento. Para Jimena Furlani (2016), a origem da expressão se dá em dois livros, a saber, *Agenda de gênero* (1996) de Dale O’Leary e *Ideologia de gênero: o gênero como ferramenta de poder* (2010) de Jorge Scala.

De acordo com Furlani (2016), para Dale O’Leary – ativista pró-vida – o movimento feminista se perdeu em meio à interseccionalidade com outros marcadores sociais, como a sexualidade. Para a ativista, o feminismo deu lugar à “promiscuidade sexual” quando se preocupou com questões além da luta por “igualdade” entre homens e mulheres. Ou seja, para ela, tornou-se uma ideologia de gênero ao passo que começou a questionar a biologia e o sexo. Posteriormente, o termo é novamente utilizado em uma Conferência Católica realizada no Peru sob o tema “A ideologia de gênero – seus perigos e alcances” (FURLANI, 2016).

O segundo livro de Jorge Scala, chega ao Brasil com o título “Ideologia de gênero – o neototalitarismo e a morte da família” (2015) com tradução do Padre Luiz Carlos Lodi da Cruz, o qual é presidente do Instituto Pró-Vida, em Anápolis-GO. Segundo o tradutor, no prefácio do referido livro, Scala adverte que

[n]ão devemos falar de gênero quando nos referimos a pessoas, mas simplesmente de sexo. Gênero é um conceito ideológico que tenta anular as diferenças e aptidões naturais de cada sexo. A população se divide em homens e mulheres, não em homossexuais e heterossexuais. Esta última classificação é perigosa, pois tende a colocar no mesmo nível uma anormalidade (o homossexualismo) e a normalidade sexual, como se tudo fosse mera questão de legítima opção. Não se deve falar, sem mais, que a Igreja é contrária à discriminação aos homossexuais. O Catecismo da Igreja Católica teve o cuidado de distinguir: “evitar-se-á para com eles todo sinal de discriminação injusta” (n.º 2358). O texto supõe, portanto, que a Igreja admite discriminações justas para com os homossexuais. E de fato admite. Uma delas é a proibição de receberem a Sagrada Comunhão, enquanto não abandonarem seu pecado (o que vale também para qualquer outro pecado grave). Outra é a impossibilidade de serem admitidos em seminários e casas religiosas. Tampouco um

³ Sobre esses discursos, ver: Carla Lisboa Grespan e Silvana Vilodre Goellner no artigo “*Querem, na escola, transformar seu filho de 6 a 8 anos em homossexual*”: *Sexualidade, educação e a potência do discurso heteronormativo* (2011), produção na qual as autoras analisam a afirmação distribuída pelo então Deputado Federal Jair Bolsonaro, publicada na capa do Panfleto. Ver também os vídeos disponíveis em: <https://www.youtube.com/watch?v=ONkCAuh4qPY>; https://www.youtube.com/watch?v=l3_EB8KXPKE; <https://www.youtube.com/watch?v=QJNy08VoLZs>.

⁴ Termo utilizado por alguns ativista pró-família.

cristão deve dizer que se opõe à homofobia, pois este vocábulo pejorativo foi criado para designar as discriminações justas. (CRUZ, 2017)⁵

Como ponto comum, é possível perceber que as gêneses do termo possuem base cristã, sobretudo, católica. Tratam-se de concepções religiosas voltadas, quase que exclusivamente, ao público católico. Para Mota, Oliveira e Freitas (2018, p. 249), “o que se pode perceber neste confronto, entre a orientação religiosa e as contribuições da ciência, é que volta em cena a diáde do século XVI entre igreja e ciência [...]”. De acordo com a/os autora/es, esse termo reacendeu “[o] velho debate que predominou as três primeiras décadas do século XX no Brasil, entre qual orientação as escolas deveriam seguir: a orientação cristã ou laica”. É evidente que há posicionamentos contrários entre os setores conservadores, representados, quase sempre, pela igreja, e as epistemologias críticas e subversivas, conforme o excerto:

[o] debate permanece vivo, entre a epistemologia essencialista do corpo humano como divino, sacralizado, intocável e a epistemologia existencialista da ciência humanista que compreende o homem e a mulher em todas as suas infinitas possibilidades subjetivas. O que está em jogo não é só o corpo do/a homem/mulher, mas o usufruto do corpo e da mente humana. As bandeiras religiosas estão sempre privando principalmente a mulher do uso e arbítrio do seu próprio corpo e da liberdade sobre ele. Se considerar que o conceito de ideologia como algo negativo, no sentido de entendê-la como verdade parcial, adulterada, manipulada por alguém, não faz sentido falar em ideologia de gênero. Ora, a visão científica dos fatos concebe o homem e a mulher com todas as suas potencialidades, desejos, inclinações, pulsões, emoções, enquanto a visão religiosa idealiza um homem e uma mulher obedientes a Deus, de essência pura, divina e sacralizada. (MOTA, OLIVEIRA, FREITAS, 2018, p. 249-250)

Ante esses fatos, a educação é a principal esfera afrontada por essa concepção, assim como as/os sujeitas/os que fogem às “normas” de gênero e sexualidade. Nesse sentido, pesquisar gênero numa aproximação direta com livro didático é um ato de enfrentamento, dado que esse material é considerado o cânone da educação e, muitas vezes, inquestionável.

Embora esse contexto político/social tenha suscitado esses discursos conservadores e preconceituosos, não o considero “o pior momento” de escrita da minha dissertação, já que esta parte de fechamento e reflexão final está sendo realizada após as eleições presidenciais de 2018. Assim, não bastasse o retrocesso social propiciado pelo golpe – dado à ascensão das classes e grupos subalternizados no governo do Partido dos Trabalhadores (PT), divididos entre os mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff⁶ – nas últimas eleições

⁵ CRUZ, Luiz Carlos Lodi da. Disponível em: <http://www.providaanapolis.org.br/index.php/produtos/item/244-ideologia-de-generoneototalitarismo-e-morte-da-familia>.(prefacio). Acesso em: 22/12/2017.

⁶ Exemplo disso são a Lei nº 10.639/03, alterada pela Lei 11.645/08, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio, e a Lei nº 11.340/06, mais conhecida como Lei Maria da Penha, a qual cria mecanismos para coibir e

presidenciais (primeiro turno 07/10 e segundo turno 28/10/2018), a população brasileira elegeu um candidato cujos discursos remetem às bases da extrema-direita.

De acordo com o filósofo Renato Janine Ribeiro (2015, p. 1), o extremismo político da direita brasileira se distingue de outras vertentes por apresentar “um ódio cabal aos direitos humanos”. Esse ódio é resultado da confluência de dois discursos principais, que chamo de “discursos-base” ou “discursos de origem”, os quais podem ser fundamentados: 1) em ideais conservadores e supostamente cristãos e; 2) em valores pautados no nacionalismo exacerbado, sobretudo, aquele de gênese militar.

Assim, com a disseminação e legitimação desses discursos, os quais representam, por vezes, o pensamento de grande parte da sociedade brasileira, um retrocesso social e político acomete o país, numa onda ultraconservadora que surge, de acordo com entrevista de Marilena Chauí à Revista Cult (2016), no ano de 2015, quando essas pautas ganham maior representatividade política, e se consuma, diria eu, com o resultado das eleições presidenciais de 2018.

Ainda na entrevista, Chauí (2016) afirma que a partir de 2015 começou a haver, no Brasil, um certo clamor pela volta da Ditadura Militar, sobretudo por parte das bancadas parlamentares denominadas conjuntamente de 3Bs⁷ – bancadas do boi, da bala e da bíblia, as quais defendem, obviamente, os interesses dos setores agropecuarista (Boi), militar (Bala) e religioso conservador cristão (Bíblia). Com isso, o país passa por um retrocesso sociopolítico incomum, que tem influenciado e, de certa forma, até mesmo autorizado e validado, a violação de direitos antes conquistados (CHAUÍ, 2016).

Em decorrência disso, as conquistas sociais relacionadas a educação, classe, raça, gênero, sexualidade etc., estão ameaçadas, até mesmo porque o contexto sociopolítico atual é silenciador, opressor e antidemocrático. Logo, pesquisar sobre a representação da mulher nesse momento é uma forma de questionar esse contexto e enfrentar os ditames advindos dele.

Em outras palavras, eu falo/escrevo em meio a essas circunstâncias. E é exatamente por isso que anseio por uma pesquisa situada historicamente e que aponte exatamente qual o meu posicionamento ante tais circunstâncias.

Com base nesses anseios de pesquisa, organizo a dissertação em cinco partes: “Situando a pesquisa e o meu lugar de fala”; “Contextualizando a pesquisa: caminhos metodológicos”; “O tripé ‘gênero, discurso e ideologia’ sob um alinhamento teórico

prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, dentre outras.

⁷ Também chamadas de BBB.

feminista”; “O discurso do livro didático e os discursos suscitados sobre/com ele” e; “Considerações transitórias”.

Nesta primeira parte, procurei situar meu trabalho de acordo com o meu lugar de fala e com a necessidade de posicionamento ante o contexto sociopolítico atual, haja vista que foram as minhas vivências pessoais e profissionais que me motivaram a pesquisar a representação da mulher em livros didáticos, assim como a situação política que se desenha no país.

No primeiro capítulo, apresento a perspectiva da pesquisa e os percursos que segui para a produção deste trabalho. Falo sobre as lacunas e as etapas da pesquisa, nas quais considero o levantamento bibliográfico em banco de dados, a análise documental (livro didático) e a observação da prática pedagógica. Para tanto, divido o capítulo nas seções: 1.1 A coleção “Eu gosto – Letramento e Alfabetização” no PNLD 2016; 1.2 A coleção “Projeto Coopera – Língua Portuguesa” no PNLD 2016 e 1.3 A pesquisa de campo: as/os docentes, as/os discentes, a escola e eu.

Já no segundo capítulo, apresento o alinhamento teórico que sigo e discuto sobre os termos gênero, discurso e ideologia. Para isso, faço a seguinte divisão: 2.1 Os feminismos e as problematizações dos termos sexo e gênero; 2.2 Performatividade e desconstrução do gênero; 2.3 Gênero e interseccionalidade no feminismo pós-estruturalista; 2.4 O discurso; 2.5 A Análise de Discurso Crítica: princípios teóricos e metodológicos; 2.6 Por que uma análise feminista do discurso é necessária?; 2.7 A Análise de Discurso Feminista (ADCF): o discurso, o gênero e a ideologia.

Por fim, no terceiro capítulo, problematizo os discursos presentes nos livros didáticos de maneira mais ampla e, na sequência, apresento as análises empreendidas desses materiais e da prática pedagógica. Como dito antes, faço uso de uma análise de discurso pautada na crítica e no feminismo para o desvelamento dos discursos do livro didático e das/os agentes de ensino e, com isso, apresento uma análise dividida por eixos temáticos os quais se relacionam principalmente aos ambientes públicos e privados, profissões de prestígio social, desempenho na área do esporte, divisão de tarefas domésticas, “heroínas *versus* princesas” e “heróis *versus* princesas”.

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Para atender as preocupações mencionadas, pauto-me na perspectiva qualitativa de pesquisa na definição do percurso metodológico de minha investigação. Lino Rampazzo (2005, p. 60) considera que nesse método “todos os fenômenos são igualmente importantes e preciosos: a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio”, aspectos que considero bastante relacionáveis com os estudos da linguagem, dado à importância de nos atermos não somente às falas, mas também aos silêncios manifestados. Além disso, me apego a uma vertente de análise de discurso pautada na crítica e no feminismo, sobretudo a que Michelle Lazar (2007) propõe – Análise de Discurso Crítica Feminista (ADCF) – e aos estudos de gênero elucidados em pesquisas como as de Guacira Louro (2014) e Judith Butler (1990), como forma de pensar a educação, a linguagem e as relações sociais estabelecidas, sobretudo, em ambientes de ensino, ou seja, preocupo-me com aspectos relacionados à qualidade.

De acordo com Maria Cecília de Souza Minayo (2001, p. 22),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Isto quer dizer que, na abordagem qualitativa, a preocupação se assenta em compreender, de forma profunda, os significados das ações e das interações humanas estabelecidas em suas relações sociais, aspectos imperceptíveis e não captáveis em abordagens quantitativas (MINAYO, 2001).

No campo de estudos da educação e da linguagem, como neste caso, bem como nos demais meios que tentam romper com as lógicas positivistas de pesquisa, estudar determinadas temáticas sob o viés qualitativo permite, além dos aspectos já expostos, demonstrar que a matemática não basta para se compreender a realidade. Assim, a perspectiva qualitativa tem-se mostrado coerente e relevante para se pesquisar questões que vão além das equações e estatísticas e que objetivam desvelar aspectos sociais profundos e, com isso, apontar caminhos, tentando agir sobre a realidade pesquisada.

É nessa intenção de agir sobre o contexto pesquisado que a pesquisa encontra sua razão de ser. Neste caso específico, ela pode propiciar tanto a mim quanto às/aos sujeitas/os participantes, uma reflexão maior acerca das práticas sociais/pedagógicas já empreendidas e, a

partir disso, possibilitar questionamentos sobre nosso papel enquanto professoras/es, sobretudo no atual contexto sociopolítico.

Nesse caminho pretendo, a partir deste trabalho, não somente apresentar um estudo acerca do livro didático e da linguagem, mas oferecer subsídios às/aos agentes de ensino para o uso crítico desse material e, principalmente, para um (re)posicionamento ante aos discursos presentes nele. Assim, como forma de alcançar o objetivo principal de pesquisa – analisar discursos de gênero presentes em representações da mulher em livros didáticos de língua portuguesa, por meio da visibilidade e/ou apagamento dessa categoria social – pauto-me na análise documental, dado que o livro didático, embora pensado e produzido para fins escolares, é um documento, no sentido de que constitui-se de saberes já postos e negociados socialmente como adequados a dada faixa etária e série, bem como de história, cultura e valores sociais. Nesse sentido, por meio desse material didático é possível conhecer os valores almejados em determinada época, o modelo de educação adotada e a sociedade a qual se vincula.

A análise documental é definida por Menga Lüdke e Marli Eliza D. A. André (1986, p. 39) não apenas como “uma fonte de informação contextualizada”, mas como uma forma de compreender e obter informações acerca do contexto social no qual o documento analisado se encontra. Para os autores, esse viés metodológico é “pouco explorado não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais” (p. 38). Entretanto, é de extrema importância para se conhecer os aspectos históricos, culturais, ideológicos e sociais da realidade pesquisada.

Pensando nisso, intento, por meio da análise dos livros didáticos, responder às perguntas iniciais de pesquisa as quais exponho a seguir. Em quais situações a mulher é representada nos livros didáticos de Língua Portuguesa das séries iniciais? Como os textos verbais e não verbais apresentam a categoria mulher? Os discursos de gênero que corroboram a invisibilidade da mulher são percebidos na prática pedagógica?

Para responder a essas perguntas, tracei, além do objetivo geral apresentado acima, alguns objetivos específicos, descritos abaixo.

- Identificar as formas de representação da mulher em livros didáticos de Língua Portuguesa das séries iniciais do Ensino Fundamental em escolas da cidade de Crixás-GO.
- Detectar situações reproduzidas nos livros didáticos analisados em que há ausência da mulher e, assim, predominância de personagens masculinos.

- Analisar discursos de gênero percebidos tanto pela presença quanto pela ausência de representações da mulher nos livros didáticos.
- Verificar os efeitos da visibilidade e do apagamento da mulher na recepção dos textos analisados, ou seja, em aulas de Língua Portuguesa.

Com vistas a atender a estes anseios de pesquisa, este trabalho se desenvolveu a partir de três etapas: o levantamento bibliográfico acerca das produções já realizadas sobre a temática que discuto, a análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa utilizados na primeira fase do Ensino Fundamental em escolas do município de Crixás-GO, e a análise da prática pedagógica dos conteúdos abordados nesses manuais de ensino.

No levantamento bibliográfico no banco de dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), percebi que as pesquisas já realizadas acerca da representação da mulher em livros didáticos possuem um fio condutor de análise e de aporte teórico divergente do que proponho. Na pesquisa que apresento, penso a representação da mulher a partir de um tripé específico – gênero, discurso e ideologia – e trago à cena teórica e à análise de dados, uma corrente analítica de discurso feminista crítica ainda pouco utilizada em pesquisas brasileiras. Além disso, procuro me focar em análises mais particulares, voltadas às representações e/ou invisibilidades da mulher nos âmbitos públicos e privados, bem como no questionamento aos discursos do livro didático que colocam a mulher na condição de princesa e o homem na condição de herói que a salva. Faço uso, para tanto, da ideia proposta pela escritora e feminista nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2017) de que o termo princesa é carregado de pressupostos sobre a fragilidade feminina e de um conceito, particularmente, novo: o de desprincesamento⁸.

A partir desse direcionamento, o trabalho revela sua relevância científica e social, dado que pouco se fala em uma análise feminista do discurso e em desprincesamento. Desse modo, o texto é organizado de forma a trabalhar com essas categorias de análise e, com isso, se ancora em um viés feminista declarado e anseia por um desvelamento discursivo capaz de apontar a necessidade de se pensar novas práticas discursivas nas representações de mulheres, a minha compreensão de desprincesamento (ALVES, OLIVEIRA, 2017).

Sob esse olhar iniciei a seleção dos conteúdos dos livros didáticos, considerando, para isso: textos verbais e não verbais, ilustrações e atividades pertinentes ao tema da

⁸ Esse termo ainda não recorrente em produções acadêmicas é discutido por mim e por minha amiga, Caroline Francielle Alves no artigo *“Não me chama de princesa”: o mito da fragilidade feminina e o desprincesamento em “As meninas super poderosas”* publicado nos Anais do SEJA – Gênero e Sexualidade no Audiovisual (2017). É possível acessar o artigo na íntegra no seguinte link: <http://www.anais.ueg.br/index.php/seja/article/view/10704>.

pesquisa. Nessa fase, percebi que os livros didáticos adotados, nas escolas do município que seria campo de pesquisa, eram de coleções diferentes, isto é, utilizam a coleção “Eu gosto – Letramento e Alfabetização” do 1º ao 3º ano e a “Projeto Coopera – Língua Portuguesa” do 4º ao 5º ano. Isso fez com que a pesquisa se desse em coleções distintas.

Quanto à seleção dos conteúdos dos livros didáticos, considerei alguns critérios, seguindo a divisão de áreas proposta por Toscano (2000), haja vista meu alinhamento teórico aos estudos de gênero. A autora orienta analisar, principalmente, a “divisão do trabalho, profissões, representação política, desempenho na área do esporte e mitos sobre a fragilidade feminina” (p. 98). Além disso, considerei pertinente observar as representações de família, dentre outras, contexto em que geralmente são atribuídos características e papéis diferentes e/ou desiguais entre mulheres e homens.

Devido à especificidade da pesquisa, em alguns casos seleciono capítulos e em outros, textos isolados, mas que de alguma forma se complementam e/ou fornecem elementos à análise. Apresento, a seguir, uma tabela contendo os dados das coleções analisadas e outra apresentando os conteúdos selecionados para a análise propriamente dita.

Título	Edição	Autoras	Editora	Ano de publicação
Eu gosto – Letramento e Alfabetização	5ª	Célia Passos e Zeneide Silva	IBEP	2014
Projeto Coopera – Língua Portuguesa	1ª	Luzia Fonseca Marinho e Maria da Graça Branco	Saraiva	2014

Tabela 1: Coleções selecionadas para análise

Ano	Conteúdos selecionados	Textos principais	Áreas	Assuntos/Eixos temáticos
1º ano do Ensino Fundamental	Capítulo 5: “Poema”	“Era uma vez”	Profissões	Público e privado
2º ano do Ensino Fundamental	Partes dos capítulos 2 e 4	Leitura 2: História em quadrinhos e “Receita culinária”	Mitos sobre a fragilidade feminina e Profissões	Profissões de prestígio social e divisão de tarefas domésticas
3º ano do	Capítulo 8:	“Reportagem”,	Mitos sobre a	Heroínas X

Ensino Fundamental	“Reportagem”	“Vai encarar” e Um texto puxa outro: “O rei e o leão”	fragilidade feminina e “atitude” feminina	Princesas
4º ano do Ensino Fundamental	Unidade 1: “Heróis para sempre”	“Jotalhão em Batmão”	Mitos sobre a fragilidade feminina	Super-heróis X Super-heroínas
5º ano do Ensino Fundamental	Projeto “Diga não ao preconceito”	“Diga não ao preconceito”	Desempenho na área do esporte, mitos sobre a fragilidade feminina e profissões	Discriminação X Visibilidade feminina no esporte e divisão de tarefas domésticas

Tabela 2: Conteúdos selecionados para análise

Para a análise, esses conteúdos selecionados são apresentados a partir de eixos temáticos aos quais se relacionam. Nesse sentido, a análise dos livros das coleções “Eu gosto – Letramento e Alfabetização” e “Projeto Coopera – Língua Portuguesa” é agrupada dentro das grandes áreas “Profissões”, “Mitos sobre a fragilidade feminina”, “Atitudes femininas” e “Desempenho na área de esportes”, as quais são desmembradas nos eixos temáticos relacionados aos ambientes públicos e privados, profissões de prestígio social, divisão de tarefas domésticas, “heroínas *versus* princesas”, “heróis *versus* princesas” etc. Em outras palavras, não há uma separação por coleção ou por série escolar, mas por eixos temáticos.

Ressalto, ainda, que as páginas selecionadas para análise foram aquelas que, de certo modo, representavam o discurso de gênero do livro didático em sua totalidade, ou seja, são páginas que apresentam um discurso razoavelmente comum a toda a obra. É interessante pensar que mesmo após as avaliações realizadas no processo de seleção desses livros, eles ainda reverberam discursos que corroboram a invisibilidade da mulher e/ou as apresentam de forma estereotipada.

Nesse contexto, vale lembrar que o processo de seleção de livros didáticos (LD), isto é, sua avaliação e distribuição, é de responsabilidade do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e possui como objetivos principais a aquisição e a distribuição de livros didáticos de forma gratuita e universal às/aos estudantes das escolas públicas do ensino fundamental do Brasil. De acordo com o pesquisador Antônio Augusto Gomes Batista (2014, p. 26), o PNLD “é o resultado de

diferentes e sucessivas propostas e ações para definir as relações do Estado com o livro didático brasileiro”. É fato que essas relações vão se modificando ao longo dos anos, em consonância com as necessidades e os contextos históricos e sociais.

Esse processo de avaliação inicia-se com a publicação de edital de seleção, oportunidade em que as editoras interessadas em participar inscrevem suas obras para análise. A escolha de 2016, a qual é objeto desta pesquisa, foi realizada, primeiramente, pela equipe técnica liderada por universidades públicas federais sob orientação da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e, posteriormente, pelo corpo docente das escolas de cada município. As obras aprovadas na primeira avaliação, ou seja, aquela feita pelas universidades, por professoras/es atuantes e/ou com experiência nos distintos níveis de ensino, foram apresentadas no Guia de Livros Didáticos elaborado pela SEB, a fim de demonstrar as obras mais adequadas para escolha final (BRASIL, 2015).

A resenha individual das obras avaliadas em primeira instância, isto é, aquelas que constam no rol de coleções recomendadas pelo PNLD, é dividida em seções as quais apresentam, na sequência: visão geral, descrição da coleção, análise da obra (desmembrada nos subtópicos: leitura, produção de textos escritos, oralidade e conhecimentos linguísticos) e em sala de aula, seção na qual são apresentados alguns direcionamentos quanto a prática pedagógica, isto é, os pontos que necessitam de maior atenção e que, por isso, dependem mais do fazer docente para ser trabalhados.

1.1 A coleção “Eu gosto – Letramento e Alfabetização” no PNLD 2016

A coleção “Eu gosto – Letramento e Alfabetização” (2014) da editora IBEP, organizada por Célia Passos e Zeneide Silva, apresenta no item “Visão geral”, os aspectos gerais da obra, como em quantos capítulos está organizada e em torno de qual eixo temático gira cada um deles etc.

Das questões consideradas básicas pelo PNLD ao ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa (LP) (leitura, produção de textos, oralidade e análise e reflexão da língua/gem), a resenha evidencia a presença de três, ressaltando que o “[e]ixo oralidade é menos trabalhado na coleção, oferecendo poucos recursos para a construção do plano textual dos gêneros orais” (BRASIL, 2015, p. 82). Assim, mesmo sendo o eixo de oralidade visto como fundamental para o letramento e a alfabetização, a coleção foi aceita e indicada para a escolha final sem contemplá-lo de forma adequada, já que ele é descrito como “menos trabalhado”.

A segunda seção – “Descrição da obra” – apresenta os principais gêneros textuais evidenciados na coleção e, contraditoriamente à crítica em torno do eixo oralidade tecida no primeiro tópico, afirma haver no primeiro volume, em seus 15 capítulos, “[o] desenvolvimento do trabalho de alfabetização, principalmente por meio da exploração de textos da tradição oral, como, por exemplo: adivinha, parlenda, trava-língua e quadrinha” (BRASIL, 2015, p. 83). Isso ilustra uma contradição entre os tópicos 1 e 2 da resenha, já que na segunda seção há a afirmação de que a alfabetização é elucidada, sobretudo, por meio de textos orais. O segundo e o terceiro volumes da coleção são organizados em oito capítulos cada um, nos quais são identificados diferentes gêneros textuais como, por exemplo: “[p]oema, reportagem, propaganda, biografia, história em quadrinhos, carta, receita culinária, sinopse, regra de jogo, lenda, contos de fada, dentre outros – explorados em diferentes seções” (BRASIL, 2015, p. 83). Quanto ao manual da/o professora/or, a seção evidencia que este possui o mesmo formato de organização do livro da/o estudante, contendo em suas duas partes:

[r]eprodução do livro do aluno, com as respostas em cada questão e com **orientações objetivas sobre como conduzir as atividades**, e o Manual propriamente dito. O texto do Manual é muito claro, apresentando os fundamentos teóricos da proposta pedagógica e orientações sobre o trabalho com os eixos de ensino. O Manual apresenta, ainda, os objetivos gerais da coleção e sua organização, bem como oferece orientações específicas sobre o desenvolvimento das atividades e textos complementares. (BRASIL, 2015, p. 83, grifos meus)

Desse excerto, julgo pertinente sublinhar, ancorando-me principalmente em Marisa Lajolo (1996), Ariovaldo Lopes Pereira (2007; 2014), Rosely Perez Xavier e Everlaine DaLuz Weber Urio (2006) e na perspectiva de formação de professoras/es de Rosane Rocha Pessoa (2009), a importância desempenhada pela/o docente em sala de aula, pois o livro didático desempenha funções diferentes para as/os agentes de ensino, sendo, por vezes, o único meio de contato da/o estudante com a disciplina. Dessa forma, é necessário um olhar crítico da/o professora/or frente ao seu manual, de forma a não seguir suas “orientações” de como conduzir as atividades sem antes se posicionar ante a proposta do livro, bem como pensar no seu lugar de fala e no de suas/seus alunas/os. O manual da/o professora/or apresenta possibilidades de condução da aula, mas é a/o docente “[q]uem dá vida a esse material”, é ela/ele a/o “responsável por didatizar o conteúdo apresentado, transformando-o em conhecimento” (XAVIER; URIO, 2006, p. 30). Assim, embora os livros didáticos apresentem um caráter instrucional tanto para docentes quanto para discentes, é possível provocar o instituído e subverter a lógica (im)posta.

Na terceira seção – “Análise da obra”, há, por intermédio de subseções, uma apresentação dos eixos identificados como básicos ao ensino de LP. No subtópico “Leitura” há a reiteração dos principais gêneros textuais da coleção e o acréscimo dos nomes das/os autoras/es desses textos. A apresentação de tais nomes é precedida pela expressão “autores representativos”⁹ (BRASIL, 2015, p. 84), o que aponta para a compreensão de que elas/es são “bem vistas/os” educacional e socialmente e isso, de certa forma, é um caminho para persuasão e, conseqüentemente, para o aceite daquelas/es que leem a resenha.

No segundo subtópico – “Produção de textos escritos” – mais uma vez o tema “gêneros textuais” é evidenciado, desta vez por pontos positivos e negativos. O aspecto positivo elucidado é que “[a] prática de escrita é ancorada em seu contexto de uso, apresentada em propostas plausíveis acerca de temas pertinentes à faixa etária e à formação cultural do aluno”; já o aspecto negativo levantado é que a “[o]bra apresenta poucas orientações para a construção da textualidade que envolvam aspectos como os recursos de coesão e coerência, a seleção lexical, os recursos morfossintáticos ou de registro linguístico” (BRASIL, 2015, p. 84). Igualmente, na subseção “Oralidade”, como já mencionado anteriormente, a resenha apresenta uma crítica à coleção. O motivo está relacionado ao fato da obra não conter uma seção específica para apresentação desse eixo, sendo este possível apenas como um desdobramento da seção destinada à escrita de textos. Por fim, no subtópico “Conhecimentos linguísticos” são apresentados os pontos fortes da obra, representados nas seções destacadas pelo Guia: “Estudo da Língua”, “Hora da Revisão” e “Como se escreve?”. Todas apresentam “[s]ituações diversificadas para identificação das letras e sílabas que compõem as palavras e para o domínio de diversas regras ortográficas” (BRASIL, 2015, p. 85).

Por último, na seção “Em sala de aula”, certamente a que mais se relaciona com essa pesquisa, são elencados questões pertinentes à/ao professora/or, ou seja, aspectos que, devido às “falhas”/omissões – na ausência de termo mais adequado – do livro didático, se tornam condicionantes à/ao docente, de forma que a qualidade do ensino e da aprendizagem se situam de forma mais precisa nesta/neste profissional. É “sugerido” então, que haja uma ampliação das questões já constantes na coleção, bem como que haja propostas de atividades não apresentadas nela, como se vê a seguir.

As atividades que objetivam levar o aluno ao domínio do sistema de escrita alfabética, presentes principalmente no volume 1, **precisam ser ampliadas** de modo

⁹ As/os autoras/es citadas/os são: Ignácio de Loyola Brandão, Rosane Pamplona, Leigh Hodgkinson, Rogério Andrade Barbosa, Sergio Caparelli, André K. Breitmann, Eva Furnari, Alfredina Nery, Jacob e Wilhelm Grimm (BRASIL, 2015, p. 84).

a levar os alunos a refletirem mais sobre as relações som-grafia apontadas. [O] trabalho com a oralidade também **necessita ser ampliado para orientar o aluno** na construção do plano textual dos gêneros orais, com critérios de seleção e hierarquização de informações, padrões de organização, recursos de coesão, seleção vocabular e outros. **[É] necessário propor atividades** de produção de textos que considere [sic] o contexto de produção e o gênero proposto, atentando para as formas adequadas de registro. (BRASIL, 2015, p. 86, grifos meus)

Assim, para além da necessária mediação das/os docentes no processo de ensino e aprendizagem, percebo a urgência de uma postura que posso chamar de desobediência, dado que, da submissão sem nenhum tipo de reflexão às instruções presentes nos livros didáticos, resultam a passividade das/os agentes de ensino, bem como a apresentação de protagonismos que não lhes pertencem, isto é, que não as/os representam. Em outros termos, docentes e discentes, e seu contexto histórico, social e cultural, por vezes não se encontram nesses materiais, o que permite lacunas para a exclusão, para a representação estereotipada, entre outras. Daí a necessidade da reflexão e do posicionamento críticos.

Apresento, na sequência, as questões destacadas na resenha disponibilizada pelo PNLD para a coleção “Projeto Coopera” a qual é, igualmente, objeto de desta pesquisa.

1.2 A coleção “Projeto Coopera – Língua Portuguesa” no PNLD 2016

A coleção “Projeto Coopera”, produzida pela editora Saraiva (2014) e adotada nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, tem como autoras Luzia Fonseca Marinho e Maria da Graça Branco. Como dito na seção anterior, a resenha disponibilizada a partir da primeira avaliação é organizada por tópicos, os quais objetivam fornecer informações que auxiliem no processo de escolha pelas/os professoras/es.

Na “Visão geral” da obra, percebi que os quatro eixos considerados fundamentais para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa estão presentes na coleção. Entretanto, há uma crítica quanto à pouca quantidade de “atividades que visam à exploração estética dos textos literários, bem como as que contemplam o debate sobre a pluralidade sociocultural brasileira” (BRASIL, 2015, p. 213). Entendo essa crítica como de extrema relevância educacional e social, pois reconhecer a diversidade existente em nosso país e, além disso, falar sobre ela, se sentir parte e se envolver nela, é fundamental para a formação crítica e questionadora das/os agentes de ensino – professoras/es e estudantes. De modo igual, são evidenciados pontos negativos entre os eixos de oralidade e conhecimentos linguísticos, isto porque, para as/os avaliadoras/es, eles são pouco articulados e apresentam algumas falhas em suas atividades. A oralidade, por exemplo, segundo a resenha, raramente oportuniza às/aos

estudantes “a prática de elaborar textos orais em situações de maior formalidade”; e o eixo de conhecimentos linguísticos, embora com aspectos positivos, deixa lacunas nos exercícios sobre convenções ortográficas, pois, mesmo o dicionário sendo indicado em alguns momentos, ele é visto “apenas como instrumento para se descobrir ou conferir a correta grafia de palavras” (BRASIL, 2015, p. 213-214).

A seção “Descrição da coleção” evidencia os pontos pedagógicos mais fortes da obra, trazendo à cena as propostas complementares relevantes para o trabalho com Língua Portuguesa, a saber: as questões sociais e educacionais pertinentes não só ao ensino de línguas, mas também à formação cidadã das/os discentes. São elucidados, dessa forma, quatro projetos didáticos: “dois no volume do 4º ano (‘Jornal ecológico’ e ‘Memórias’) e dois no do 5º ano (‘Diga não ao preconceito’ e ‘Teatro’). Ressalto, aqui, que um dos projetos evidenciados pela avaliação, o “Diga não ao preconceito”, compõe o *corpus* de análise e, por isso, tratarei dele de forma mais específica no capítulo 3, ao apresentar os dados da pesquisa.

Na “Análise da obra”, a crítica tecida sobre a ausência de textos que propiciem discussões sobre a pluralidade sociocultural do país é mais uma vez levantada, no subtópico “Leitura”. É demonstrada, no entanto, uma grande diversidade de gêneros textuais, o que é visto como positivo, dado a sua importância na aprendizagem da língua. Nesse quesito, a resenha destaca: “histórias em quadrinhos, mitos, poemas, instruções, noticiais, contos tradicionais, memórias literárias, entrevistas, textos visuais, [c]ordéis”, dentre outros (BRASIL, 2015, p. 215).

Já na subseção “Produção de textos escritos” há uma ampliação dos pontos positivos da coleção e uma visível articulação com o primeiro eixo (leitura). Isso é evidenciado pelo fato de os diversos gêneros textuais trabalhados na leitura serem igualmente elucidados na produção escrita. Além disso, as atividades propostas associam-se às práticas sociais empreendidas, o que contribui para a aprendizagem das/os discentes, uma vez que os exercícios se aproximam de sua realidade social. Outrossim, segundo o texto da resenha, os temas que o livro propõe estão consoantes à faixa etária das/os alunas/os e são essenciais para a formação cultural delas/es (BRASIL, 2015).

No subtópico “Oralidade” há, assim como na coleção “Eu gosto”, uma crítica às poucas atividades que possibilitam às/aos estudantes usarem a oralidade em diferentes contextos e, mais especificamente, em situações de comunicação pública, as quais exigem maior nível de formalidade. Nesse sentido, a resenha critica a ausência de exercícios acerca da produção de gêneros orais, considerados pelo PNLD fundamentais para o estudo das modalidades oral e escrita da Língua Portuguesa (BRASIL, 2015). Já na última subseção –

“Conhecimentos linguísticos”, a crítica se situa no fato de as atividades voltadas à ortografia e acentuação serem desenvolvidas com pouca contextualização, aproximando-se de “[p]ropostas gramaticais tradicionais, sem uma preocupação mais consistente, por exemplo, com questões que considerem a dimensão comunicativa da língua” (BRASIL, 2015 p. 216). Essa crítica mostra que a coleção, embora com aspectos positivos em alguns eixos de ensino, apresenta lacunas à aprendizagem das/os estudantes, dado que a categoria “conhecimentos linguísticos” poderia ser trabalhada, didaticamente, de forma a relacionar os conteúdos de ensino aos contextos sociais mais amplos nos quais as/os discentes estão presentes, e não de forma deslocada como propõe a obra.

Por último, no tópico “Em sala de aula”, são retomadas as críticas tecidas nas seções e subseções anteriores e são apresentadas algumas “orientações” para o uso do livro didático voltadas, obviamente, para as/os docentes. São apontadas questões que necessitam ser retomadas, contextualizadas e reforçadas em sala de aula, em virtude das lacunas da coleção (BRASIL, 2015).

Assim, percebo, a partir do texto disponibilizado pelo PNLD em forma de resenha, que ambas as coleções pesquisadas – “Eu gosto” e “Projeto Coopera” – apresentam omissões que necessitam ser percebidas e trabalhadas em sala de aula, ou seja, dependem do fazer docente para que sejam complementadas e, intencionalmente, problematizadas. Para além dessas lacunas, no processo de ensino e aprendizagem da língua, temos outras questões que, por vezes, dependem unicamente da/o professora/or para serem reconhecidas e questionadas em sala de aula, como, por exemplo, a forma como as mulheres são representadas nos livros didáticos¹⁰, até mesmo porque o imaginário social – conforme o historiador e cientista político José Murilo de Carvalho (2017) afirma – exerce uma força invisível sobre os pensamentos, as ações, as produções etc., e isso implica numa reprodução do que já está posto socialmente e, consequentemente, em um estranhamento às/aos que “derrapam” e não se submetem.

Nesse sentido, os livros didáticos são produtos que veiculam o imaginário social por meio de discursos e que, por esse caráter, necessitam ser vistos sob um prisma crítico de forma a propiciar às/aos alunas/os uma formação pautada pela criticidade e contestação. Por esse motivo, julgo relevante me ater às/aos sujeitas/os representadas/os e, mais ainda, às/aos sujeitas/os invisibilizadas/os e/ou estereotipadas/os nos livros didáticos, uma vez que esses materiais, com seu caráter institucional e instrucional, exercem “uma função formadora na

¹⁰ Ao dizer isso, não acredito que exista um material “perfeito”, mas coloco em cena a necessidade de aprimoramento docente para que haja um debate social sobre o tema e não uma assimilação e acatamento ao que está (im)posto. Penso que isso auxiliará, proficuamente, uma prática pedagógica reflexiva, crítica e contestadora.

constituição dos indivíduos que o acessam” (PEREIRA, 2014, p. 206). Isso significa dizer que os discursos presentes em textos e/ou imagens dos livros didáticos (con)formam aquelas/es que têm acesso a eles e integram, com isso, sua constituição enquanto ser social.

É exatamente por causa desse caráter instrucional e (con)formador exercido pelo livro didático em sala de aula, que julgo ser importante analisar também os discursos suscitados pelas/os docentes e discentes em relação aos conteúdos desse material. Pensando nisso, segui para a terceira etapa da pesquisa, a observação da prática pedagógica dos conteúdos já selecionados.

1.3 A pesquisa de campo: as/os docentes, as/os discentes, a escola e eu

O início da terceira etapa de pesquisa se deu com a escolha da escola. Usei como pré-requisito, apenas o aceite do grupo gestor, das/os docentes e discentes em participar como sujeitas/os da pesquisa.

Quanto ao contexto particular do *lócus* de pesquisa, vejo ser importante dizer que se trata de uma cidade interiorana do estado de Goiás, com aproximadamente 15 mil habitantes, que não conta com instituições culturais e artísticas como museus, cinemas e teatros, por exemplo. Possui três colégios estaduais, duas creches públicas, duas escolas particulares e cinco escolas municipais. Dessa última categoria, selecionei a escola-campo da pesquisa, da qual, por motivos referentes ao sigilo e à ética da pesquisa, opto por apresentar apenas um nome fictício. Dessa forma, a chamarei neste trabalho de “Escola do Caminho”.

A “Escola do Caminho” faz parte de um bairro considerado calmo e possui como público principal alunas/os oriundas/os da zona rural e que dependem do transporte público para frequentar as aulas. É comum, em dias de chuva constante, a falta de grande parte das/os discentes, dado às dificuldades no trajeto de casa até a escola. Além disso, considero este fato relevante porque certamente as vivências de discentes da zona rural se diferem daquelas de discentes da zona urbana e isso os situa também num lugar de fala “outro” e em experiências sociais únicas e bastante divergentes, em alguns casos, daquelas/es que vivem na cidade. Inclusive, é possível que haja crianças com histórias de vida e inquietações parecidas com as minhas, até mesmo porque a maioria das/os estudantes vive na zona rural.

Outra questão importante é que sou professora na escola-campo de pesquisa e tenho contato, cotidianamente, com as/os docentes pesquisadas/os. Esse contato, porém, se reserva apenas a elas/es, pois não conheço todas/os as/os discentes participantes. O fato de conhecer as/os professoras/es facilitou o aceite da pesquisa mas, na minha percepção, isso dificultou,

por outro lado, o discurso “livre” durante as aulas, porque sentiram-se preocupadas/os com o que iam falar, exatamente por saberem do meu interesse e estudo sobre questões de gênero. Ressalto, entretanto, que isso não impediu o bom andamento da pesquisa.

Por se tratar de cinco turmas diferentes, a observação da prática pedagógica aconteceu em dias e horários alternados. Apresento, abaixo, uma tabela com um sucinto perfil profissional das/os professoras/es participantes:

Nome¹¹	Formação	Atuação
Verde	Pedagogia	1º Ano do Ensino Fundamental
Amarelo	Pedagogia	2º Ano do Ensino Fundamental
Laranja	Pedagogia	3º Ano do Ensino Fundamental
Marrom	Letras e Pedagogia	4º Ano do Ensino Fundamental
Vermelho	Pedagogia	5º Ano do Ensino Fundamental

Tabela 3: Perfil profissional das/os professoras/es.

Dessas/es professoras/es, quatro são mulheres e um é homem (Vermelho). A escolha dos nomes fictícios se deu juntamente com as/os participantes, as/os quais escolheram ser chamadas/os assim.

Para a observação da prática pedagógica dos conteúdos selecionados na segunda etapa dialoguei, antes, tanto com o grupo gestor quanto com as/os agentes de ensino (professoras/es e alunas/os) da “Escola do Caminho” sobre a melhor forma de registro. Decidi, junto com elas/es, utilizar diários de campo e gravador de áudio. De acordo com Stella Maris Bortoni-Ricardo (2008, p. 47), o diário de campo é um importante instrumento de coleta para professoras/es pesquisadoras/es. Segundo ela, “[a]lém de sequências descritivas, constam também dos diários as sequências interpretativas, que contêm interpretações, avaliações, especulações, ou seja, elementos que vão permitir ao autor desenvolver uma teoria sobre a ação que está interpretando”. Nesse sentido, o diário de campo me permitiu, nesta pesquisa, uma maior compreensão dos áudios gravados, visto que, com a articulação desses instrumentos de coleta de dados, tenho uma interpretação mais profícua no momento da transcrição.

¹¹ Por questões éticas, optei por apresentar nomes fictícios.

Dessa forma, os discursos suscitados entre discentes e docentes, além de anotados no diário de campo, também foram gravados e depois transcritos para análise, com base na tabela a seguir.

Ocorrência	Sinal
Pausa/hesitação	...
Fala incompreensível	[inc]
Supressão de trecho da transcrição original	(...)
Comentários da pesquisadora	()
Letra maiúscula seguida de ponto	Inicial de nome próprio
Pqa	Pesquisadora
PraV	Professora Verde
PraA	Professora Amarelo
PraL	Professora Laranja
PraM	Professora Marrom
PrV	Professor Vermelho
As	Mais de uma/um aluna/o
Aa	Aluna
Ao	Aluno
PraAs	Leitura em conjunto – professora e alunas/os
PrAs	Leitura em conjunto – professor e alunas/os

Tabela 4: Transcrição de áudio.

Ressalto que, embora de igual relevância e planejada por mim na produção do projeto de pesquisa que deu origem a esta dissertação, não foram realizadas entrevistas e debates em momento posterior à aula. Esta decisão se deu mediante a grande quantidade de discentes oriundos da zona rural, as/os quais saem imediatamente após o término da aula. Com isso, a análise dos dados coletados é realizada com base na triangulação desses dados, ou seja, a partir da pesquisa documental empreendida em livros didáticos e da prática pedagógica observada e registrada.

É importante dizer, também, que as turmas pesquisadas possuíam, em média, 20 estudantes em cada sala. Com exceção do 1º ano, que possuía mais meninas do que meninos, as demais turmas tinham quantidades equivalentes. Para a observação da prática pedagógica, assisti apenas às aulas em que foram trabalhados os conteúdos que selecionei do livro didático. Assim, a pesquisa de campo aconteceu em um período de 10 dias, posto que os horários da disciplina Língua Portuguesa das turmas, por vezes, coincidiam.

Para a análise, sigo as esteiras da vertente crítica de análise do discurso e, principalmente, a Análise de Discurso Crítica Feminista (ADCF), a qual tem como principal

exponente Michelle Lazar (2005, 2007), por compreender que essa perspectiva dialoga com o viés feminista que adoto e também por ver nela a possibilidade de uma ruptura epistemológica, já que se trata de uma vertente de análise pensada por uma mulher e sob um prisma feminista. Em outros termos, a ADCF problematiza as formas de escritas hegemônicas e patriarcais e incita à percepção de marcadores sociais que constituem as/os sujeitas/os, tais como o gênero, a raça, a classe, a sexualidade etc.

Com base nesses princípios, analiso as relações estabelecidas entre o discurso presente nos livros didáticos e a prática pedagógica das/os agentes de ensino. Almejo, com isso, entender as implicações das ideologias implícitas ao livro didático em relação à prática docente. Considero, para tanto, os pressupostos do feminismo denominado pós-estruturalista, posto que compreendo o gênero como constituído ante as práticas discursivas empreendidas pelas/os sujeitas/os e acredito na importância do olhar interseccional para estudos voltados à mulher. Dessa forma, os entendimentos necessários para pensar as relações de gênero são buscados, principalmente, em autoras e autores como Guacira Lopes Louro (2014), Judith Butler (1990), Joan Scott (1995, 1999), Robin Lakoff (1973), Daniela Auad (2016) e Montserrat Moreno (1999).

No que concerne aos estudos de discurso e ideologia, aos quais me alinho teoricamente, busco subsídios principalmente em Michelle Lazar (2007) e John Brookshire Thompson (1984, 1999). Já no que se refere aos estudos sobre livros didáticos, me apego principalmente em Marisa Lajolo (1996), Aparecida de Jesus Ferreira (2014), Ariovaldo Lopes Pereira (2007, 2014), Maria de Lourdes Chagas Deiró (2005), Moema Toscano (2000) e Rosane Rocha Pessoa (2009).

Longe de se encerrar as possibilidades, outras propostas podem surgir a partir deste trabalho, pois considero difícil fechar todas as lacunas existentes nesse campo de pesquisas em uma única dissertação. Assim pensando, anseio, ao menos, tentar romper com as lógicas hegemônicas e patriarcais de escrita.

CAPÍTULO 2

O TRIPÉ “GÊNERO, DISCURSO E IDEOLOGIA” SOB UM ALINHAMENTO TEÓRICO FEMINISTA

Início este capítulo dizendo o porquê do seu título. Para isso, é necessário evidenciar, primeiramente, que a versão apresentada em minha qualificação sofreu algumas alterações, isso porque percebemos – a banca e eu – que a organização do meu texto estava muito diferente da minha introdução, uma vez que nela eu me posiciono e parto do meu lugar de fala para a escrita acadêmica. Nesse sentido, a divisão proposta por mim estava incoerente com minhas leituras e até mesmo com minha forma de escrever, falar e enxergar o mundo.

Da mesma forma, minha proposta não contemplava o anseio, demonstrado na introdução, de causar rupturas epistemológicas, sobretudo, no que se refere à produção acadêmica de mulheres, isto é, embora me causasse desconforto a dominância epistêmica masculina, meu texto ainda apresentava uma forte aparição de autores em detrimento de autoras. Assim, pensando na necessidade dessa ruptura, mudei, inclusive, a perspectiva teórica e metodológica de análise, dado que antes me pautava, de forma exclusiva, em Fairclough para estudar o discurso, e agora me pauto não somente na Análise de Discurso Crítica (ADC) proposta por este autor, como também e, principalmente, na Análise de Discurso Crítica Feminista (ADCF), a qual pega de empréstimo os princípios teóricos e metodológicos da ADC, porém volta-se, de forma mais veemente, aos discursos de gênero e analisa o discurso a partir de uma ótica feminista declarada.

Assim, neste capítulo me dedico a não somente apresentar estudos teóricos de gênero, discurso e ideologia, mas também e talvez, principalmente, a desconstruir a ideia de estrutura fixa de dissertação e apresentar um estudo fincado, ao menos em maior parte, em teorias feministas. Nesse pleito, o desafio maior é, sem dúvida, a mudança de perspectiva teórica realizada nos últimos meses de leitura e escrita para que eu pudesse pensar, conceber, me pautar e realizar a análise de dados a partir de uma vertente de análise de discurso feminista, visto que não é sob essa base de estudos, propriamente, que Norman Fairclough (2001) constrói sua teoria. Dessa forma, optei por estudar a Análise de Discurso Crítica num viés feminista, ancorando-me, de forma mais específica a ADCF – Análise de Discurso Crítica Feminista, a qual tem como principal expoente a teórica Michelle Lazar (2007).

Sob essa nova base teórica, analiso o discurso a partir de uma ótica feminista e trago à cena um diálogo maior entre o tripé gênero, discurso e ideologia. Igualmente, com o objetivo de me posicionar de forma mais ferrenha ante o machismo, assumo um alinhamento

teórico feminista, pautando-me, para tanto, em autoras que questionam as imposições sociais que acenam o lugar da mulher na sociedade, que problematizam o gênero com base na centralidade da linguagem e que, com isso, apontam, ainda que de forma indireta, a possibilidade de resistência e enfrentamento a esses ditames sociais.

Nesse intento, divido este capítulo em seções, nas quais discorro sobre o tripé que sustenta a pesquisa e, indiretamente, sobre as possibilidades de um alinhamento teórico feminista. Assim, devido às razões já mencionadas, divido a discussão nas seguintes seções: 2.1 Os feminismos e as problematizações dos termos sexo e gênero; 2.2 Performatividade e desconstrução de gênero; 2.3 Gênero e interseccionalidade no feminismo pós-estruturalista; 2.4 O discurso; 2.5 A Análise de Discurso Crítica: princípios teóricos e metodológicos; 2.6 Por que uma análise feminista do discurso é necessária?; 2.7 A Análise de Discurso Crítica Feminista (ADCF): o gênero, o discurso e a ideologia.

2.1 Os feminismos e as problematizações dos termos sexo e gênero

Por meio da trajetória dos movimentos feministas, sobretudo aquele denominado “segunda onda”, que se inicia no final da década de 1960, as primeiras problematizações acerca do termo sexo como forma de designar o masculino e o feminino (macho/fêmea) foram trazidas à cena. De acordo com Guacira Louro (2014), o termo gênero emerge justamente desses movimentos, os quais viram a necessidade de se discutir as construções e constituições sociais, culturais e históricas do sujeito não centradas no plano biológico (sexo).

Ao ser problematizado pelas teorizações feministas, o termo sexo passou a ser visto como limitado para se referir às vivências sociais/culturais das/os sujeitas/os, pois este estava centrado numa concepção biologizante, estanque, fechada, inflexível e imutável. Tais características fixavam práticas, atitudes, comportamentos, vestimentas etc. que se esperavam das pessoas classificadas como do sexo masculino ou do sexo feminino, não permitindo comportamentos sociais diferentes daqueles pré-estabelecidos e esperados dessas/es sujeitas/os.

Sob esse olhar, os seres só poderiam ser machos ou fêmeas e, assim, manter o comportamento característico do seu sexo. Isto quer dizer que as experiências e, de certa forma, até mesmo a existência da pessoa, estavam condicionadas à sua designação biológica determinada pelos seus órgãos genitais. Eram eles que determinavam a vida futura dos seres, não havendo nenhuma forma de desvencilhamento dessa condição.

Entretanto, as teorizações feministas trouxeram à cena a necessidade de questionamentos às lógicas imutáveis presentes nesse campo biológico. Esses movimentos propõem uma diferenciação entre os termos gênero e sexo, sendo este utilizado para se referir ao órgão genital, ou seja, dado no nascimento, e aquele para se referir às construções/desconstruções do sujeito ao longo da vida, isto é, uma constituição cultural, social e histórica (LOURO, 2014).

Diante disso, é possível perceber que, ao se falar de gênero, as teorizações e a trajetória dos movimentos feministas devem, necessariamente, ser consideradas e trazidas à baila, haja vista que o termo surge, como visto, exatamente nesse meio. Em outras palavras, penso a conceituação de gênero como intimamente relacionada à história do movimento feminista.

Conforme Guacira Louro (2014), o feminismo como movimento social organizado surge no Ocidente na virada do século XIX, com as expressivas manifestações contra a supressão e a discriminação feminina no que se refere à luta pelo direito ao voto às mulheres, o chamado “sufragismo”, movimento que passou a ser reconhecido, em momento posterior, como a “‘primeira onda’ do feminismo” (p. 19). Embora os ideais feministas da “primeira onda” prezassem pela equidade entre homens e mulheres e seus objetivos estivessem voltados para reivindicações relacionadas à “organização familiar, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões” por parte das mulheres, esse movimento estava fortemente ligado “ao interesse das mulheres brancas de classe média, e o alcance dessas metas [...] foi seguido de uma certa acomodação no movimento” (LOURO, 2014, p. 19).

Para Martha Giudice Narvaz e Sílvia Helena Koller (2006, p. 649), a primeira geração feminista “nasceu como movimento liberal de luta das mulheres pela igualdade de direitos civis, políticos e educativos, direitos que eram reservados apenas aos homens” e embora as bases dessa geração estivessem fincadas na luta pelos direitos das mulheres, bem como a denúncia dos abusos impostos pelo patriarcado ¹², o movimento era “predominantemente intelectual, branco e de classe média” (NARVAZ; KOLLER, 2006, p. 648) e isso possibilitava opressões dentro do próprio movimento em relação àquelas que não se inscreviam nesse perfil.

¹² De acordo com Saffioti (2004), o sistema patriarcal pode ser entendido como um sistema de dominação masculina, na qual é ele quem organiza, domina e dirige toda a estrutura social, incluindo aí, principalmente, a vida da mulher. Para a autora, o patriarcado “1) Não se trata de uma relação privada, mas civil; 2) Dá direitos aos homens sobre as mulheres, praticamente sem restrição [...]; 3) Configura um tipo hierárquico de relação, que invade todos os espaços da sociedade; 4) Tem uma base material; 5) Corporifica-se; 6) Representa uma estrutura de poder baseada tanto na ideologia, quanto na violência” (p.57-58).

É irrefutável a contribuição da primeira onda do feminismo para a luta das mulheres, até mesmo porque os feminismos contemporâneos advêm exatamente desse primeiro passo e a discussão básica de todos esses movimentos está centrada na luta pelos direitos das mulheres e contra a preponderância dos homens. No entanto, conforme situam Louro (2014) e Martha Narvaz e Sílvia Koller (2006), a primeira geração surge imersa nos interesses elitistas, das/os brancas/os para as/os brancas/os, deixando lacunas no que se refere a outras minorias sociais presentes no movimento, assim como as teorizações mais arraigadas.

Já a “segunda onda” do feminismo, no fim da década de 1960, apresenta, para além da luta pelo direito ao voto e das campanhas pela “liberdade” intelectual, sexual e política, uma preocupação com as teorizações, momento no qual o termo gênero, por exemplo, é engendrado e problematizado (LOURO, 2014). De acordo com Martha Narvaz e Sílvia Koller (2006), esse ressurgimento do feminismo (em sua segunda fase) se dá, especialmente, nos Estados Unidos e na França. No primeiro, foram enfatizados pelo movimento, “a denúncia da opressão masculina e a busca da igualdade”; e no segundo, “a necessidade de serem valorizadas as diferenças entre homens e mulheres, dando visibilidade, principalmente, à especificidade da experiência feminina, geralmente negligenciada” (p. 649)¹³.

Pensar em gênero num contexto em que as desigualdades entre homens e mulheres estavam fincadas e justificadas pelo plano biológico, era uma forma de demonstrar, tanto ao senso comum quanto à linguagem científica, que o interesse do feminismo estava, justamente, centrado aí, na problematização dessa naturalização das desigualdades. A contraposição à ideia de que as desigualdades estavam biologicamente determinadas se fazia urgente, já que se percebeu que, para entender o lugar das relações entre homens e mulheres, o que de fato importava não era seu sexo, isto é, sua genitália; ao contrário, o que era determinante nessas relações era a construção social e cultural do sexo. Diante disso, o termo gênero ganha ainda mais importância e respaldo.

De acordo com Joan Scott (1995), é por intermédio das feministas anglo-saxãs que o termo *gender* (“gênero”) passa a ser considerado como dessemelhante de *sex* (“sexo”). Para a autora, as feministas objetivavam, com isso, “rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual” (p. 72). Isto quer dizer que a preocupação se assentava em desnaturalizar a ideia de hierarquização inerente ao termo sexo, dado que o

¹³ Segundo as autoras, o movimento que se propunha a enfatizar a igualdade ficou conhecido como “feminismo da igualdade”, e aquele que se propôs a destacar as diferenças e pensar a alteridade ficou conhecido como “feminismo da diferença” (NARVAZ; KOLLER, 2006). Sobre a questão da igualdade, Genevieve Fraisse (1995) afirma que as subjetividades masculinas e femininas podem ser iguais no sentido de equivalentes e não no sentido de idênticas.

termo estava, intimamente, ligado a um determinismo biológico: ao nascer com vagina, a pessoa deveria adotar atitudes condizentes com o que se convencionou ser próprio do feminino e, assim, as desigualdades entre homens e mulheres ganhavam respaldo nas diferenças sexuais, como se ter vagina fosse sinônimo de fraqueza, fragilidade, submissão etc., e ter pênis fosse, contrariamente, sinônimo de força, altivez, autoridade etc.

Mais do que isso, as feministas anglo-saxãs almejavam mostrar, por meio da centralidade da linguagem, que as distinções/desigualdades baseadas no sexo eram, na verdade, construídas socialmente e não dadas no nascimento. Entretanto, ao focar as construções e constituições sociais, as teorizações feministas não pretendiam negar a existência dos aspectos biológicos, mas sim enfatizar as constituições sociais, culturais e históricas produzidas sobre as características biológicas (SCOTT, 1995; LOURO, 2014). Propuseram, dessa forma, problematizar o âmbito social, dado que é aí que as relações iguais e desiguais são produzidas, reproduzidas, assimiladas ou contestadas. Com isso, a justificativa para as desigualdades é redimensionada para o âmbito social, ou seja, nesse contexto, “as justificativas para as desigualdades precisariam ser buscadas não nas diferenças biológicas [...], mas sim nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação” (LOURO, 2014, p. 26).

A partir do avanço das teorizações feministas, o conceito de gênero passa a ser entendido como relacional, posto que é nos meandros das relações sociais que os gêneros são constituídos e reconstituídos. Em decorrência disso, posso afirmar que as concepções de gênero, em cada sociedade situada historicamente, vão divergir e convergir em alguns aspectos. Isto se dá devido à diversidade dos grupos que compõem cada sociedade, assim, as constituições de gênero não podem ser consideradas de forma isolada, das minorias sociais advindas das dimensões de classe, raça, etnia, religião, sexualidade, geração, por exemplo.

Dessa forma, concordo com o que Pedro Ivo Silva (2017), apegando-se em teóricos como Richard Miskolci (2015) e Polianne Delmondez e Wanderson Flor do Nascimento (2016), afirma sobre as dimensões opressivas, uma vez que, assim como o autor, não me atenho à sobreposição de preconceitos em maior ou menor grau que outro, até mesmo porque não há como mensurar o preconceito e a discriminação, mas penso que a dimensão opressiva imposta a mulheres negras, pobres e lésbicas, por exemplo, está para além das especificidades das categorias isoladas, “correlacionando-se em diversos aspectos multidimensionais capazes de configurar um pensamento mais apurado para suas vivências em uma sociedade ainda atravessada por um pensamento coletivo racista, classista [e] sexista” (SILVA, 2017, p. 111).

De acordo com Guacira Louro (2014), foi no final dos anos 1980 que as feministas brasileiras passaram a utilizar o termo *gênero* como tradução de *gender* em inglês, no sentido cunhado e adotado pelas feministas anglo-saxãs. Neste mesmo período, feministas francesas, inspiradas pelo pós-estruturalismo, sobretudo pelas teorizações de Michel Foucault e Jacques Derrida, inauguraram o que ficou conhecido como a terceira onda do feminismo. Essa fase deslocou o centro das problematizações para o estudo das relações de gênero, tirando o foco que antes estava voltado, quase que exclusivamente, para os estudos sobre as mulheres e os sexos.

Sob esse viés, importantes discussões foram trazidas à cena, tais como a relação entre natureza e cultura, ilustrada na problematização dos termos sexo e gênero, bem como a relação dominação-submissão entre homens e mulheres, ilustrada por meio da necessidade de rompimento com as lógicas rígidas impostas pela perspectiva biologizante. Dessa forma, a problematização antes focada apenas na mulher e no sexo se desloca para as relações de gênero e para o estudo da (re)produção das desigualdades inerentes a esse quadro, o que torna importante, por exemplo, problematizar o binarismo¹⁴, as relações de poder implícitas a essa polaridade, bem como as minorias presentes na categoria mulher, tais como a raça, a classe, a sexualidade, a etnia, a religião etc.

É importante lembrar, contudo, que as três gerações do feminismo, seja em seus aspectos políticos ou teóricos e epistemológicos, não podem ser concebidas sob a ótica linear, dado que são movimentos que, embora de diferentes características, coexistem ainda na contemporaneidade. Nesse sentido, as questões introduzidas pela terceira geração, por exemplo, tinham o intuito de revisar as categorias de análise e não de se sobrepor às conquistas e lutas levantadas pelos outros movimentos. É evidente que, com isso, as problemáticas envoltas nas questões de gênero se tornaram mais acirradas, assim como a necessidade da intersecção entre os movimentos feministas, a academia, as identidades sociais, o conceito de patriarcado e de gênero (LOURO, 2014; SCOTT, 1995), já que estas eram as bandeiras levantadas por essa geração.

Com base nos princípios pós-estruturalistas, as problematizações em torno de questões de gênero passaram a ser pensadas a partir da centralidade da linguagem. Isto significa dizer que, a partir dessa perspectiva, o conceito de gênero passou a ser entendido como constituído discursivamente por meio dos confrontos culturais e sociais. Desloca-se a atenção para as práticas discursivas instituídas em torno dessa (des)construção e, dessa forma,

¹⁴ O binarismo institui o que se espera de cada um dos polos, sejam eles relacionados a gênero (homem/mulher, cis/trans), sexualidade (heterossexualidade/homossexualidade, hétero/lésbica), raça (branco/preto) etc.

a categoria passa a ser vista, de acordo com Dagmar Estermann Meyer (2013, p. 18), como um “construto sociocultural e linguístico, produto e efeito das relações de poder”. Em outras palavras, o sujeito é constituído a partir dos discursos que o circundam e, assim, problematizar a linguagem em ação é fundamental à compreensão de que nos constituímos a partir de nossas relações sociais estabelecidas e dos confrontos culturais e ideológicos aos quais somos expostas/os.

Pensando nisso, discuto, na próxima seção, as implicações da linguagem na reconceitualização e desconstrução do gênero.

2.2 Performatividade e desconstrução de gênero

Em *Problemas de Gênero – Feminismo e Subversão da Identidade*, a filósofa Judith Butler (1990) traz aos estudos de gênero uma reconceitualização pautada pelo termo performatividade. Voltando-se para a linguística, para o discurso e para a teoria dos atos de fala¹⁵, a autora afirma que o gênero é performativo: “um constituinte da identidade que ele pretende ser” (p. 33). Isto significa dizer que, nesta perspectiva, o conceito de gênero é deslocado para a centralidade da linguagem e para o peso que esta exerce na (des)construção das identidades sociais.

Na teoria dos atos de fala de John Langshaw Austin (1990) vemos que o ato de enunciar é mais do que uma descrição da existência de determinada coisa; é, na verdade, a criação dessa coisa: trata-se de um “vir a ser”. Ancorando-se nos estudos de John Austin (1990), Hêlvio Frank de Oliveira (2016, p. 556) afirma que a “relevância da linguagem se concentra em sua característica performativa, ou seja, a linguagem consistiria numa ação (performance) ocorrida no momento da enunciação”. Assim, ao dizermos algo estamos, na verdade, apontando nossa intenção de criar algo.

Igualmente, afirmo, seguindo as esteiras de Judith Butler (1990), que não possuímos, inerentemente, as características entendidas como femininas e masculinas, posto que elas são, na verdade, em consonância com a estudiosa Deborah Cameron (2010), o efeito daquilo que produzimos com as coisas específicas que fazemos (CAMERON, 2010). Coadunam, nesse sentido, as autoras Anna Livia e Kira Hall (2010) em ““É uma menina!”: a volta da performatividade à linguística”¹⁶, pois a construção enunciativa inscreve uma espécie de

¹⁵ Ver Austin (1961, 1990).

¹⁶ Texto traduzido por Rodrigo Borba e Cristiane Maria Schnack. Publicado em *Linguagem, gênero, sexualidade – clássicos* traduzidos sob organização de Ana Cristina Ostermann e Beatriz Fontana (2010).

condição/posição que as/os sujeitas/os devem ocupar na sociedade e, com isso, designa, automaticamente, as atitudes e comportamentos que se esperam ser, então, assumidos por essas/es sujeitas/os. Cria-se a ideia da rigidez, da polaridade/oposição e da ordem compulsória sexo/gênero/desejo.

É com base nesses princípios que Judith Butler (1990) concebe gênero como “a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos dentro de uma estrutura rígida e reguladora que se consolida, com o passar do tempo, produzindo o que aparenta ser substância, uma espécie ‘natural’ de ser” (p. 33). As teorizações engendradas pela autora subvertem a lógica imposta socialmente que relaciona a tríade sexo/gênero/desejo como identidades a serem assumidas compulsoriamente, bem como traz à cena a preponderância das práticas discursivas – inscritas no plano social/cultural/histórico – para a produção/reiteração/fixação dos papéis sociais a serem assumidos pelas/os sujeitas/os e, consequentemente, para hierarquização entre eles.

Torna-se evidente, assim, que, na perspectiva pós-estruturalista, a problemática envolta nas questões do gênero e da sexualidade são pensadas a partir do discurso, são (des)construções balizadas pela linguagem em ação – ou seja, um ato performativo (BUTLER, 1990; LIVIA; HALL, 2010).

De acordo com Judith Butler (1990), numa referência à famosa frase de Simone de Beauvoir (1949, p. 09) – “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher” – as pessoas não se tornam mulheres e homens no início de suas vidas e/ou de uma vez por todas, mas são constituídas a partir das suas vivências culturais e sociais. Deborah Cameron (2010), seguindo as esteiras de Judith Butler (1990), afirma que “gênero é algo que precisa ser constantemente reafirmado e publicamente exibido pelo desempenho repetido de ações específicas ajustadas a normas culturais [...] que definem ‘masculinidade’ e feminilidade”¹⁷ (p. 132). Ou seja, as pessoas se constituem a partir de atos de linguagem, os quais objetivam a normatização e a regulação das/os sujeitas/os.

A partir desse redimensionamento, é trazida à cena teórica a problematização acerca da “conceituação” de gênero, pois a ideia de construção, pensada pelas gerações feministas anteriores, começou a ser questionada à luz dos estudos propostos pelo filósofo Jacques Derrida, visto que construir está vinculado, ainda que de forma não intencional, à ideia de rigidez, fixação, sequência, não permitindo, dessa forma, o trânsito, o livre “ir e vir” das/os sujeitas/os. Em outras palavras, embora houvesse avanços, esse alinhamento do “conceito” de

¹⁷ Lembro aqui que tais normas culturais são construídas historicamente e socialmente por meio das práticas discursivas estabelecidas.

gênero à construção indicava a ideia de início e término da formação da identidade, acenando para sua fixação, e não contemplava as/os sujeitas/os às margens, que não seguiam essa lógica, por exemplo, aquelas/es que não se identificam com nenhum dos gêneros estabelecidos.

Diante disso, o “conceito” de gênero é alinhado à ideia de desconstrução de Jacques Derrida (1975), sendo, com isso, entendido a partir da transitoriedade, da ressignificação do que é ser homem/mulher ou não se identificar nem como homem nem como mulher, ou ainda, ser os dois. Parte-se da ideia de identidade transitória, e a constituição do gênero passa a ser vista como efeito dos trânsitos estabelecidos pelas/os sujeitas/os e não como uma construção que tem fim e se estagna.

Para Jacques Derrida (1975), o pontapé inicial para a desconstrução é o derrubamento das hierarquias, ou seja, para que a ressignificação ocorra é preciso que haja a quebra dos processos que hierarquizam as/os sujeitas/os. Assim, faz-se necessário evidenciar os processos de marginalização aos quais as/os sujeitas/os são circunscritos socialmente/culturalmente (BUTLER, 1990, 1998). A desconstrução implica pensar as margens, pensar aquelas/es que fogem à norma ou que, de alguma forma, resistem a ela. Nas relações de gênero, a ressignificação passa, inicialmente, pela quebra de hierarquias impostas socialmente às mulheres, bem como pela necessidade de rompimento com o binarismo, uma vez que este é responsável pela dicotomia entre os componentes dos polos, sejam eles homens e mulheres, brancos e pretos, héteros e homos etc.

Joan Scott (1986), influenciada pelos conceitos pós-estruturalistas de Jacques Derrida (1975), ao falar sobre o processo de desconstrução, salienta que é fundamental ressignificar a ideia permanente de oposição binária, dado que o pensamento dicotômico e polarizado coloca homens e mulheres em extremos opostos e intransitáveis, reafirmando invariavelmente, a relação de dominação-submissão. Sobre a imposição da polaridade (teoria/prática, presença/ausência, homem/mulher, branco/preto etc.), Jacques Derrida (1975), afirma que elas são marcas da modernidade e que nesse jogo os polos são, simultaneamente, diferentes e opostos, pois inerente ao pensamento dicotômico está a superioridade de um em detrimento de outro.

Conforme Guacira Louro (2014, p. 35), para que se questione o binarismo e as relações de poder implícitas a ele, o passo inicial reside na desconstrução das dicotomias. Para a autora isso pode ser realizado a partir da problematização da “constituição de cada polo, demonstrando que cada um na verdade supõe e contém o outro, evidenciando que cada polo

não é uno, mas plural, mostrando que cada polo é, internamente, fraturado e dividido” e com isso, subverter o pensamento dicotômico e polarizado.

Dessa forma, esse processo de desconstrução dos extremos fixos e intransitáveis dos gêneros significa, de forma concomitante, “observar que o polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa”, assim como que “cada um desses polos é internamente fragmentado e dividido” (LOURO, 2014, p. 36), isto é, não existe a mulher, mas sim várias e diferentes mulheres, as quais são atravessadas por outros marcadores sociais, tais como a raça, a sexualidade, a classe, a etnia, a religião, dentre outros.

A oposição binária aponta para a ideia de “um lugar ‘natural’ e fixo para cada gênero” (LOURO, 2014, p. 36), como se houvesse um único caminho, um único destino, uma única identidade a ser assumida. Com a desconstrução, emerge a possibilidade de rompimento com essa lógica (DERRIDA, 1975), pois a partir dela podemos perceber que a oposição não é natural/dada ou fixa, mas sim construída. De acordo com Guacira Louro (2014, p. 36), “a desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita”.

Ao historicizar a oposição entre homens e mulheres, é possível perceber que as hierarquias envolvidas nessa relação são pensadas com base em percepções bastante androcêntricas¹⁸, pois a história é pautada/contada/escrita no/pelo olhar do homem e as diferenças emergentes a esse quadro são pensadas a partir do homem; nas palavras de Teresa de Lauretis (1986, p. 12), “ele é a medida, o padrão, a referência de todo discurso legitimado”. Para Silvana Aparecida Mariano (2005, p. 484), desmascarar “a referência masculina implica sua desconstrução e seu descentramento”, haja vista que, com base na ideia do homem como “padrão”, discursos são instituídos e respaldados pela lógica biologicista e a relação polarizada vista como via de mão única.

Para Jacques Derrida (1975, p. 54), “desconstruir a oposição é, primeiro, num determinado momento, derrubar a hierarquia”, ou seja, perturbar, contestar a lógica binária imposta e, para, além disso, evidenciar a interseccionalidade presente nas/os sujeitas/os que fazem parte da dicotomia, permitindo, com isso, a percepção de que existem diferentes formas de masculinidade e feminilidade, as quais não se limitam à ideia fixa de homem/mulher.

¹⁸ Montserrat Moreno em “Como se ensina a ser menina – o sexismo na escola” (1999, p. 23), define androcentrismo como o ato de “considerar o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas, como o único observador válido de tudo o que ocorre em nosso mundo, como o único capaz de ditar as leis, de impor a justiça, de governar o mundo”.

Frente a isso discuto, na próxima seção, a interseccionalidade e o feminismo pós-estruturalista.

2.3 Gênero e interseccionalidade no feminismo pós-estruturalista

Com as problematizações acerca da categoria mulher e, mais precisamente, sobre a universalidade e essencialismo inerentes ao termo, o feminismo como movimento singular passou a ser visto como meio de manobra para ocultar as assimetrias sociais envoltas às questões de raça, sexualidade, etnia, classe etc., como apontam os estudos de Angela Davis (2016), bell hooks (2013), Sueli Carneiro (2003), Lélia Gonzales (1984), entre outras. Isso porque o pensamento essencialista nega, por meio da invisibilidade desses marcadores sociais, a existência de minorias envoltas na categoria mulher.

A interseccionalidade proposta pelo feminismo pós-estruturalista (SCOTT, 1994) critica a ideia de identidades essenciais de gênero (MARIANO, 2005) e, de acordo com Elsa Dorlin (2009, p. 9), problematiza o termo mulher na tentativa de mostrar “como os dispositivos legais de luta contra as discriminações reificam as categorias exclusivas, tais que ‘sexo’ ou ‘raça’ ou ‘classe’”. Com isso, as teorizações advindas dessa abordagem preocupam-se em criticar a universalização implícita às gerações feministas anteriores e em evidenciar as problemáticas envoltas na categoria mulher e, para, além disso, mostrar que, ao se pretender universal e imparcial, o feminismo acaba objetificando, oprimindo, silenciando e apagando outras minorias sociais (DORLIN, 2009).

Como a ideia de um feminismo “universal” não possibilitou a representação de outros marcadores sociais que não somente o gênero, deu-se início, como mencionado anteriormente, a um processo de opressão dentro do próprio movimento feminista, pois, embora as primeiras gerações buscassem denunciar a dominação masculina em detrimento da submissão feminina e criticassem o fato da experiência feminina ser desvalorizada e negligenciada, o movimento seguia sob uma ótica predominantemente branca, intelectual e de classe média (NARVAZ; KOLLER, 2006). Não é de se estranhar, nesse sentido, que a busca por empoderamento dessas mulheres marginalizadas até mesmo pelo movimento, tenham causado um levante ainda maior nos feminismos.

Sueli Carneiro (2003, p. 118), ao falar sobre a gênese do movimento feminista e sobre a supressão de outras minorias inerentes a ele, e principalmente, sobre a ausência de mulheres negras nas pautas e na militância feminista, afirma que, ao agir “em conformidade com outros movimentos sociais progressistas da sociedade brasileira, o feminismo esteve,

também, por longo tempo, prisioneiro da visão eurocêntrica e universalizante das mulheres”. Em decorrência disso, há ainda, nos dias atuais, uma dificuldade em “reconhecer as diferenças e desigualdades presentes no universo feminino” e, com isso, “as vozes silenciadas e os corpos estigmatizados de mulheres vítimas de outras formas de opressão além do sexismo” continuam “no silêncio e na invisibilidade”.

Com efeito, houve e ainda há divisões dentro do próprio movimento, divisões essas propostas por aquelas/es que não se sentiam/sentem representadas/os pelo feminismo, por aquelas/es que foram/são invisibilizadas/os em suas particularidades, por aquelas/es que sofrem a interdependência de suas categorias sociais identitárias, por aquelas/es que estão à margem até mesmo do movimento. São sujeitas periféricas que sofrem não somente pela condição de ser mulher em uma sociedade predominantemente sexista, mas também por viverem uma sexualidade dissidente, por pertencerem a uma classe inferior à dominante, por não serem brancas, enfim, por pertencerem às camadas mais subalternas da sociedade (CARNEIRO, 2003; DAVIS, 2016; GONZALES, 1984; hooks, 2013).

A partir dessa problematização, surgem movimentos que, embora possuam pontos convergentes com a primeira geração – espaço e acesso das mulheres ao mercado de trabalho, à política, à vida pública em geral, dentre outros – incluem como pauta o racismo e a lesbofobia, por exemplo. São pensados a partir da margem e para a margem. Possuem em seu bojo a preocupação em considerar o conhecimento construído pelas sujeitas invisibilizadas, sujeitas estas capazes de contestar o cânone instituído, sujeitas do feminismo negro (DAVIS, 2016; GONZALES, 1984; hooks, 2013), do feminismo lésbico etc., este último evidenciado principalmente em pesquisas como as de Tânia Navarro Swain (1999), Richard Miskolci (2009) e Ochy Curiel (2007).

Para bell hooks (1984, p. 02), “[o] racismo abunda nos escritos de feministas brancas, reforçando a supremacia e negando a possibilidade das mulheres se unirem politicamente através das fronteiras raciais”; assim, considerando que são “as mulheres brancas que dominam o discurso feminista” (p. 01), raramente haverá questionamentos sobre outras realidades que não a branca/padrão, ou seja, o foco ainda está na branquitude e na heterossexualidade e as teorizações feministas são construídas por e para esse grupo.

Frente a isso, a teoria pós-estruturalista subsidia os estudos de gênero que se preocupam com a ideia de categorias universais, além de trazer à cena teórica a historicidade das/os sujeitas/os que compõem cada categoria, o que contribui para a desmistificação de conceitos e de desigualdades vistos como naturais, tais como a existente entre mulher e homem (SCOTT, 1994, 1999).

Assim, a proposta do feminismo pós-estruturalista reside exatamente na ideia de desconstrução da visão universal do movimento, de possibilitar, inclusive, a desconstrução dos gêneros, de dismantelar a lógica binária (conforme dito anteriormente), de contestar o que está posto e, em alguns casos, de resistir ao que está estabelecido. De acordo com Guacira Louro (2014), uma das consequências da desconstrução da lógica binária está na possibilidade de se conceber, compreender e reconhecer as diferentes formas de masculinidades e feminilidades existentes, haja vista que não nos constituímos efetivamente sob essa lógica, pois há sempre sujeitas/os que escapam e deslizam, sujeitas/os que rompem com os padrões hegemônicos e abalam os padrões instituídos.

Em geral, os feminismos são movimentos que reconhecem e visam mostrar que homens e mulheres possuem experiências diferentes e que por isso, não devem ser tratados como iguais – como se propõe o olhar a partir do centro, isto é, tendo o homem como a base e a medida de todas as coisas, como afirma Montserrat Moreno (1999) –, mas como equivalentes. Objetivam também, por meio das teorizações, das epistemes (re)construídas e das militâncias empreendidas, denunciar as relações de poder, bem como mostrar quem mantém o poder sobre as mulheres e, principalmente, sobre seus corpos, como apontam os estudos de Judith Butler (1990) e Carole Pateman (1993).

Além disso, o redimensionamento dado pela teoria pós-estruturalista trouxe à cena a preponderância da linguagem para as constituições de gênero. Para Eliane Vasconcellos Leitão (1988, p. 13), “a linguagem não é apenas um elemento da cultura”, mas sim “a base de todas as atividades culturais, e, portanto, o caminho mais fácil para chegar-se ao conhecimento das características de qualquer grupo social”; em outras palavras, “ela nos atravessa e constitui a maioria de nossas práticas” de modo muito “natural” (LOURO, 2014 p. 69) e, com isso, institui desigualdades, (re)produz corpos e identidades sociais.

Nesse sentido, pensando, de forma rápida, na estrutura gramatical da língua portuguesa e em seus aspectos morfológicos inerentes aos dois gêneros gramaticais – masculino e feminino – percebo que a forma “não-marcada”, expressa em frases nas quais se faz necessária a concordância de gênero, é uma das formas de invisibilizar a mulher. De acordo com Eliane Leitão (1988), embora isso não prove que a língua/gem inferioriza a mulher, ela mostra sua rejeição, sua anulação. Igualmente, a autora afirma existir uma espécie de supremacia linguística da forma masculina, a qual “pode ser encontrada quando certas palavras [s]ão usadas para designar todos os membros de uma classe” (p. 18). Isso ocorre em palavras como: homem – utilizada para se referir aos seres humanos – e brasileiro – utilizada para fazer referência a todas as pessoas que nascem no Brasil. Dessa forma, enquanto *homem*

representa toda uma classe – a de seres humanos – a palavra mulher representa apenas as pessoas que se identificam com esse gênero social. Há, assim, uma imposição linguística na qual a “[m]ulher, para expressar algo que lhe é básico, o fato de existir como ser humano, vê-se obrigada a usar a lexia *homem*”¹⁹ (LEITÃO, 1988, p. 19, grifo da autora).

Além disso, existem momentos nos quais a gramática da língua (im)põe uma confusão mental, uma incompreensão causada pelo que Montserrat Moreno (1999) chama de “salto semântico”, pois apesar de, gramaticalmente, somente a forma masculina poder englobar os diferentes gêneros sociais existentes, em alguns contextos ele pode se tornar ambíguo (LEITÃO, 1988). Exemplos disso ocorrem quando em um momento há a utilização da forma “não-marcada” (masculina) para fazer referência aos seres humanos e em outro há a utilização da mesma forma para representar apenas os homens (aqueles que se identificam com o gênero masculino).

Todos esses aspectos apontam para a preponderância da linguagem em ação para a constituição de quem somos e de quem podemos ser. Isso significa dizer que o discurso contribui para a formação de identidades sociais de gênero, raça, sexualidade etc.

Por compreender a importância do discurso para a constituição das identidades e para o estabelecimento e sustentação das desigualdades sociais, nas quais se circunscrevem as questões de gênero, apresento na próxima seção algumas reflexões sobre o discurso.

2.4 Discurso

Em Michel Foucault (1969, 2014) vemos, talvez, a conceituação de discurso que mais se aproxima daquela utilizada nos dias atuais nos campos das Ciências Sociais e da Linguística. Esse conceito é tema central, principalmente das obras *Arqueologia do saber* (1969) e *A ordem do discurso* (2014). Numa primeira proposta de conceituação, o autor concebe discurso como “um conjunto de enunciados que tem seus princípios de regularidade em uma mesma formação discursiva” (FOUCAULT, 1969, p. 146). Nessa perspectiva, a análise discursiva necessita descrever os enunciados que a permeiam e desvelar as diversas formas de controle que permitem a dominação e o enfraquecimento dos discursos contrários.

Em *A ordem do discurso* (2014), vemos o reforço a essa ideia de regulação, a qual, segundo Michel Foucault, é inerente às práticas discursivas.

¹⁹ É importante lembrar que a língua não é uma instituição à parte das pessoas. São as pessoas que fazem a língua; são as pessoas que fazem a língua ser como ela é. Noutras palavras, não se trata de considerar a língua/gem machista, mas as pessoas que fazem uso da língua/gem e que a negociam socialmente, fazendo com que ela seja, de certa forma, usada como um instrumento para a hierarquização e a discriminação.

(...) suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2014, p. 8-9)

O controle que é exercido sobre o discurso figura, ainda de acordo com Michel Foucault (2014), procedimentos de exclusão os quais podem se apresentar: a) por meio da interdição: “sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar qualquer coisa”²⁰ (p. 09); b) da separação e da rejeição expressas no exemplo da oposição entre razão e loucura, já que “o louco é aquele cujo discurso não pode circular como o dos outros: pode acontecer que sua fala seja considerada nula e não seja acolhida, não tendo verdade nem importância” (p. 09); e, por fim, c) da oposição entre o verdadeiro e o falso, considerada por ele como uma “vontade de verdade”, que “apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional, tende a exercer sobre outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (p. 13).

Todas essas concepções sobre discurso advindas de Foucault são fundamentais para as teorizações posteriores, pois é a partir delas que teóricas/os e analistas de discurso, em suas mais distintas vertentes, organizam seus conceitos e produzem novas epistemes. A contribuição do autor permeia as diferentes correntes de análise de discurso.

A Análise de Discurso Crítica (ADC), por exemplo, parte da ótica foucaultiana para assim desenvolver sua abordagem teórico-metodológica, sobretudo no que se refere à concepção de poder. Dessa forma, na ADC, o discurso figura como uma parte das práticas sociais; a preocupação se centra em entender a relação estabelecida entre linguagem e sociedade e, principalmente, entender as relações de poder imersas nessa díade. Busca-se pensar o discurso a partir de sua inter-relação com os aspectos ideológicos e sociais (FAIRCLOUGH, 2001; WODAK, 2004).

Outro exemplo é a Análise de Discurso Crítica Feminista proposta por Michelle Lazar (2005, 2007) a qual, de forma mais voltada às questões de gênero e ideologia presentes no discurso e utilizada de forma mais específica para a análise de dados desta dissertação, também parte da mesma concepção de poder para sua organização teórica e metodológica. Porém, ela compreende que, embora o poder esteja “‘em todos os lugares’ (como teorizado por Foucault), os sujeitos são afetados de maneiras diferentes por ele” (LAZAR, 2007, p.

²⁰ De forma complementar, o autor afirma que “[e]m nossos dias, as regiões onde a grade é mais cerrada [...] são as regiões da sexualidade e as da política: como se o discurso, longe de ser esse elemento transparente ou neutro no qual a sexualidade se desarma e a política se pacifica, fosse um dos lugares onde elas exercem, de modo privilegiado, alguns de seus mais temíveis poderes” (FOUCAULT, 2014, p. 09).

148). Em outros termos, mesmo que de uma mesma classe social que um homem, certamente uma mulher é afetada de forma diferente pelo poder. Exemplo disso são as formas de regulação e controle em torno do corpo e do comportamento da mulher produzidas por instâncias como a igreja, a escola, a mídia etc.

Nesse sentido, a teoria foucaultiana é base para muitas perspectivas de análise de discurso e para as áreas que se interessam por desvelar relações de poder. Assim, como forma de ampliar o debate sobre o discurso e num viés inclinado à compreensão de língua/gem como prática social, discorro, brevemente, na próxima seção, sobre os princípios teóricos e metodológicos da ADC para, assim, adentrar na análise feminista do discurso. Faço isso porque a vertente eleita para análise dos dados (ADCF) possui vieses que se vinculam à ADC, sendo, entretanto, mais propícia a este trabalho, por suas preocupações com os discursos de gênero.

2.5 A Análise de Discurso Crítica (ADC): princípios teóricos e metodológicos

A Análise de Discurso Crítica (ADC) é uma abordagem teórico-metodológica de cunho transdisciplinar e multidisciplinar, a qual operacionaliza conceitos advindos tanto da Linguística Crítica quanto das Ciências Sociais ²¹ (VAN DIJK, 2015; RESENDE; RAMALHO, 2014), agregando ou ancorando-se de forma inicial em conceitos oriundos de Halliday, Bakhtin, Foucault, Van Leeuwen, Thompson etc. De acordo com Viviane Heberle (2000), a ADC surgiu na Grã-Bretanha com a pretensão de trazer ao campo de estudos da análise de discurso um engajamento político maior que permitisse um posicionamento e uma proximidade com o contexto social do qual decorrem as desigualdades sociais e no qual as ideologias são veiculadas e, por vezes, legitimadas.

Em consonância com pesquisas desenvolvidas por Viviane Resende e Viviane Ramalho (2014), as/os precursoras/es da ADC são Teun van Dijk, Ruth Wodak, Gunter Kress, Theo van Leeuwen e Norman Fairclough. Embora todas/os essas/es estudiosas/os tenham contribuído para essa corrente analítica de discurso, as autoras afirmam que o expoente da ADC é Norman Fairclough, “a ponto de se ter convencionado chamar sua proposta teórico-metodológica, a Teoria Social do Discurso, de ADC” (RESENDE; RAMALHO, 2014, p. 21).

²¹ Sobre isso, Andrade *et al.* (2008, p. 124) diz que “um elemento importante das análises que se realizam em ADC é que requerem que o/a investigador/a tenha presentes não apenas elementos de análise linguística, mas também de corte sociológico [...]. A ADC constitui-se, dessa maneira, teoria e método abertos à interdisciplinaridade”.

Linguisticamente, a Teoria Social do Discurso fundamenta-se na Linguística Sistêmica Funcional (LSF) de Halliday, o qual entende que a organização do sistema linguístico e as funções sociais da linguagem estão intimamente relacionadas. É a partir das teorizações de Halliday que Fairclough, de forma mais apurada, elabora seus pressupostos de acordo com sua intenção analítica. Embora ambos se atenham ao caráter multifuncional da linguagem, isto é, às macrofunções que atuam nos textos, a divergência reside no fato de que enquanto a LSF concebe as macrofunções como ideacional, interpessoal e textual, a ADC sugere a divisão da função interpessoal em função identitária e função relacional (RESENDE; RAMALHO, 2014). Assim, a primeira “relaciona-se aos modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso” e a segunda reporta-se a “como as relações sociais entre participantes do discurso são representadas e negociadas” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 58).

Trata-se de uma crítica elaborada pelo expoente da ADC à marginalização da função da identidade apresentada por Halliday, dado que para ele esta é vista “como aspecto menor da função interpessoal” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 209). Além disso, essa mudança teórica ocorre porque Norman Fairclough considera a preponderância do discurso na constituição, (re)produção, contestação e (des)construção das identidades, bem como “porque os modos de construção e categorização de identidades em uma dada sociedade refletem seu funcionamento no que concerne às relações de poder, à reprodução e à mudança social” (RESENDE; RAMALHO, 2014, p. 59).

Em suas teorizações, Norman Fairclough (2001) propõe a concepção de análise do discurso com base num modelo tridimensional, o qual divide o discurso em três dimensões: texto, prática discursiva e prática social. Na dimensão do texto, quatro itens principais necessitam ser considerados, a saber: o vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual; já na prática discursiva, sete elementos fundamentais devem ser analisados: a produção, a distribuição, o consumo, o contexto, a força, a coerência e a intertextualidade; finalmente, na prática social o autor propõe que sejam considerados a ideologia, os sentidos, as pressuposições, as metáforas, a hegemonia, as orientações econômicas, políticas, culturais e ideológicas²².

Esse modelo tridimensional de análise do discurso é pensando para, a partir da junção do texto, da prática discursiva e da prática social, tornar possível o entendimento das

²² Num enquadre mais recente em relação à proposta inicial do modelo tridimensional, Lilie Chouliaraki e Norman Fairclough (1999) deslocam o peso da análise para a prática social, o que, para Resende e Ramalho (2014), significa dizer que a “centralidade do discurso como foco dominante da análise passou a ser questionada, e o discurso passou a ser visto como *um* momento das práticas sociais” (p. 29).

relações implícitas a essa tríade, dado que o discurso é aqui entendido como modo de ação sobre o mundo e sobre as/os outras/os. Dessa forma, a prática social e o texto são tidos como uma dimensão da prática discursiva, ou seja, são mediados pelos eventos discursivos que, por sua vez, se relacionam à produção, distribuição e consumo dos textos, bem como a processos sociais de cunho econômico, político e institucional (RESENDE; RAMALHO, 2014).

Dessa forma, o objetivo principal da ADC é analisar, por meio desse modelo tridimensional, como as desigualdades sociais são expressas, constituídas, mantidas e legitimadas pelo uso da linguagem ou pelo discurso (WODAK, 2004). Nesse sentido, sua preocupação se assenta, segundo Ruth Wodak (2004, p. 236), em “‘desmistificar’ os discursos decifrando as ideologias”. O desvelamento discursivo permite a problematização das ideologias veiculadas pelo discurso, fazendo com que seu *status* de legítima e natural seja questionado. Com isso, é notável que a ADC “estuda principalmente o modo como o abuso de poder, a dominação e a desigualdade são representados, reproduzidos e combatidos por textos orais e escritos no contexto social e político” (VAN DIJK, 2015, p. 113),

Partindo desse entendimento, a ADC se desenvolve a partir da articulação entre os conceitos de discurso, poder (hegemonia) e ideologia. Isso ocorre porque esses conceitos estão ligados a instâncias discursivas específicas que, por sua vez, se associam às práticas sociais empreendidas pelas/os sujeitas/os. Segundo Viviane de Melo Resende e Viviane Ramalho (2014), é com base nesse tripé (discurso, poder e ideologia) que o termo Análise de Discurso Crítica foi cunhado pelo linguista Norman Fairclough, em 1985.

Em *Discurso e mudança social* (2001, p. 62), Norman Fairclough afirma que o trabalho de Michel Foucault “representa uma importante contribuição para a teoria social do discurso em áreas como a relação entre discurso e poder, a construção discursiva de sujeitos sociais e do conhecimento e funcionamento do discurso na mudança social”. Assim, ancorando-se nos estudos de Michel Foucault, Norman Fairclough mostra como o poder aparece na sociedade moderna: “o poder é implícito nas práticas sociais cotidianas, que são distribuídas universalmente em cada nível de todos os domínios da vida social e são constantemente empregadas”. Com base nisso, vemos que o poder não pode ser entendido como uma imposição, ou como algo negativo/repressivo, pois “ele não funciona negativamente pela dominação forçada dos que lhe são sujeitos; ele os incorpora e é produtivo no sentido de que os molda e instrumentaliza, para ajustá-los às suas necessidades” (2001, p. 75).

Sob essa ótica, o poder é concebido, com base em Foucault, como instrumento que, para além de ser uma força que diz não, permeia, “produz coisas, induz ao prazer, forma

saber, produz discurso” (FOUCAULT, 2014, p. 08). Dessa forma, conforme nos situa Norman Fairclough (2001, p. 28), a “disseminação do poder está centrada nas alianças, nas incorporações de grupos subordinados e na geração de consentimentos [...]”; o poder perpassa todas as esferas sociais e, com isso, “as hegemonias são produzidas, reproduzidas e transformadas no discurso”.

Nesse contexto, o discurso é utilizado como forma de manutenção da hegemonia, uma vez que, para que esta se estabeleça e ganhe *status* de legítima e única possível, os grupos sociais precisam estar consoantes a ela. O poder é exercido aqui sob a forma simbólica, sob diferentes formas de controle e manipulação. Ora, para que as relações assimétricas de poder se estabeleçam socialmente, “não há necessidade de coerção se se pode persuadir, seduzir, doutrinar ou manipular as pessoas” (VAN DIJK, 2015, p. 23).

De acordo com Viviane de Melo Resende e Viviane Ramalho (2014, p. 18), a ADC parte do “princípio da linguagem como espaço de luta hegemônica” desenvolvido nos trabalhos de Foucault e da articulação entre discurso e poder advindas de Mikhail Mikhailovich Bakhtin (1997; 2002). Dessa forma, dentre os postulados de Foucault, interessam à ADC, principalmente, o “aspecto constitutivo do discurso, a interdependência das práticas discursivas, a natureza discursiva do poder, a natureza política do discurso e a natureza discursiva da mudança social” (RESENDE; RAMALHO, 2014, p. 18). Já as concepções de Bakhtin trazem como contribuição à ADC a compreensão de que não somente a atividade da linguagem deve ser priorizada, mas também a relação entre essa e seus usuários.

Para além da “concepção da linguagem como modo de interação e produção social”, os estudos bakhtinianos, com seu enfoque discursivo-interacionista, trouxeram conceitos fundamentais para a ADC, “a exemplo de gêneros discursivos e de dialogismo” (RESENDE; RAMALHO, 2014, p. 17)²³. Nesse sentido, a Análise de Discurso Crítica parte da percepção de Bakhtin a respeito da visão dialógica e polifônica da linguagem, pois considera, assim como o autor, que mesmo aqueles discursos que aparentam não ser dialógicos (tais como os textos escritos), estão ligados a uma cadeia dialógica, mantendo uma relação com discursos anteriores ou se antecipando a discursos posteriores, ou, nas palavras de Mikhail Bakhtin (1997, p. 290-291), “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte”.

²³ De acordo com as autoras (2014, p. 17), Mikhail Bakhtin (1997) sustenta “que a diversidade infinita de produções da linguagem na interação social não constitui um todo caótico porque cada esfera de utilização da língua, de acordo com suas funções e condições específicas, elabora gêneros”.

Sob “influência” dos estudos foucaultianos e bakhtinianos, Norman Fairclough (2001, 2003) e Lilie Chouliaraki e Norman Fairclough (1999), voltados para o tripé discurso, poder/hegemonia e ideologia, operacionalizam uma crítica mais apurada à relação entre linguagem e sociedade, entendendo a primeira como parte irreduzível da segunda. Assim, podemos afirmar que a ADC é uma abordagem voltada para os estudos críticos da linguagem como prática social, ou seja, estudos voltados para a linguagem em funcionamento na sociedade.

Nessa perspectiva, reconhece-se que “[a] linguagem classifica o poder, expressa poder, e está presente onde há disputa e desafio ao poder”; porém, ela “[n]ão é poderosa em si mesma – ela adquire poder pelo uso que os agentes que detêm poder fazem dela” (WODAK, 2004, p. 236-237). O que, no caso específico desta pesquisa, pode ser ilustrado pela representação discursiva de homens e pela invisibilidade de mulheres em livros didáticos, visto que as representações presentes nesses materiais são de agentes que detêm o poder na sociedade – os homens – e não daquela que, quando não é apagada, é estereotipada – a mulher.

Conforme nos situam Norman Fairclough (2003) e Lilie Chouliaraki e Norman Fairclough (1999), a vertente proposta por eles está circunscrita à ciência social crítica, haja vista que sua preocupação maior se mantém centrada no desvelamento do poder e da ideologia, bem como no questionamento acerca dos problemas sociais existentes. Nessa perspectiva, a linguagem é vista como possibilidade tanto para estabelecer relações de dominação quanto para contestar e apontar soluções para a superação de tal dominação. E é exatamente por essa possibilidade que se torna de extrema relevância social e, conseqüentemente, educacional, abordar temáticas assim em pesquisas vinculadas ao ensino, dado que a partir disso é possível nós, mulheres, questionarmos as relações de dominação e causar, com isso, rupturas em nossa submissão.

Conceber a linguagem como parte irreduzível da vida social supõe pensar que linguagem e sociedade mantêm entre si uma relação dialética e, com isso, as “questões sociais são, em parte, questões de discurso”; *outrossim*, questões de discurso são, em parte, questões sociais (CHOUILIARAKI; FAIRCLOUGH, 1999, p. 7). Nesse sentido, ao usar o termo “discurso”, Norman Fairclough propõe “considerar o uso de linguagem como forma de prática social e não como uma atividade puramente individual ou reflexo de variáveis situacionais” (2001, p. 90). Essa concepção implica reconhecer que o discurso é um modo de ação e de representação, posto que, por meio dele, as pessoas agem sobre o mundo e sobre as/os outras/os. Igualmente, ao agir sobre o mundo e sobre as/os outras/os, o discurso constitui

identidades sociais, estabelece modos de agir e ser, (des)constrói e legitima práticas sociais, e com isso, ao mesmo tempo que nos constituímos a partir das práticas discursivas empreendidas, somos também partes constituintes dela.

Com efeito, essa perspectiva supõe uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, sendo esta considerada tanto como condição quanto como efeito daquele (FAIRCLOUGH, 2001). De acordo com o autor em ênfase, “o discurso é moldado e restringido pela estrutura social no sentido mais amplo e em todos os níveis”, isto é, “pela classe e por outras relações sociais em um nível societário, pelas relações específicas em instituições particulares, como o direito ou a educação, por sistemas de classificação, por várias normas e conversões” que podem ser “tanto de natureza discursiva como não-discursiva” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Pensar o discurso como moldado por relações sociais supõe compreendê-lo como envolto pelo poder, haja vista que essas relações não acontecem de forma harmoniosa, equilibrada e equivalente, mas de forma desigual e conflitiva. Até mesmo porque, como nos diz Guacira Louro (2014) em sua compreensão pós-estruturalista de gênero, embora a linguagem expresse e institua desigualdades, há aquelas/es que não se submetem a essas imposições, fazendo com que a lógica seja questionada. Nesse sentido, as análises discursivas são também um meio de questionar a forma como o poder é exercido e reproduzido pela/na linguagem, já que é pelo discurso que as relações desiguais são reproduzidas, legitimadas ou contestadas, como afirmam Ruth Wodak (2004) e TeunVan Dijk (2015).

É irrefutável, contudo, que o poder age de modo bastante sutil (FOUCAULT, 2004) nas práticas sociais. Por vezes, a dominação é mascarada por um processo que a naturaliza, como ocorre nas representações de gênero em livros didáticos, por exemplo. Nesse sentido, o discurso, por ser estabelecido pela relação do indivíduo e sua posição na sociedade, associa-se tanto a relações de poder – quem tem o direito/oportunidade de falar e se fazer ouvir – quanto a relações sociais inerentes às identidades das/os sujeitas/os, dado que, quando alguém fala está, concomitante a isso, apontando seu lugar de fala, suas crenças, conhecimentos etc.

Com isso, penso o discurso a partir desses dois desdobramentos principais: relações de poder e relações sociais. Isso porque concordo com a ótica da ADC de que em uma sociedade há aqueles/as que possuem direito de falar e se fazer ouvir – os quais, numa perspectiva de gênero, seriam os homens, obviamente – e há aquelas/es que, por pertencerem a um lugar de fala outro, são invisibilizadas/os, estereotipadas/os e/ou têm seus discursos deslegitimadas/os, como acontece com grupos sociais e sujeitas/os ‘subalternizadas/os’, como as mulheres – sobretudo as negras, lésbicas e pobres.

Esse direito/oportunidade de fala, ascendente às relações de poder, presentificado na sociedade, pode ser notado nas mais diversas instâncias sociais, inclusive na academia, pois muitas teorizações foram/são silenciadas, como a das mulheres, por exemplo. Porém, como visto, o discurso pode tanto reproduzir e estabelecer quanto questionar as desigualdades sociais. Logo, ele pode ser usado como instrumento de enfrentamento e resistência, o que, para os pesquisadores Van Dijk (2015) e Norman Fairclough (2001), supõe, primeiramente, o desvelamento das ideologias presentes na sociedade.

Com isso, é possível afirmar que uma sociedade não produz discursos únicos, mas sim discursos que são contrários entre si. A produção acadêmica de mulheres é exemplo disso. Por isso, vertentes que questionam o instituído são importantes para se combater as desigualdades.

Frente a isso, discuto, no próximo tópico, a existência desses discursos contrários e proponho uma análise feminista do discurso, que considera os postulados da ADC, porém numa perspectiva que traz à cena duas questões centrais para minha pesquisa: 1) é uma proposta pensada por uma mulher (e) feminista que; 2) articula os estudos da ADC com as questões de gênero e o feminismo.

2.6 Por que uma análise feminista do discurso é necessária?

De acordo com a professora Joana Plaza Pinto (2004), o discurso é um pronunciamento que se vincula a uma dada realidade. “Ao fazer esse pronunciamento, o produtor do discurso trabalha com as ideias de seu tempo e da sociedade em que vive. No entanto, uma sociedade não produz uma única forma de ver a realidade” (p. 107). Isso acontece porque a sociedade constitui-se de grupos sociais de interesses e vidas diferentes. E esses interesses antagônicos produzem “discursos contrários entre si”, o que explica, por exemplo, o fato de uma mesma sociedade produzir discursos machistas e feministas.

Alinho-me ao que Joana Pinto (2004) diz, por acreditar que, embora o discurso seja capaz de produzir desigualdades sociais, ele também é capaz de questionar tais disparidades (WODAK, 2004; VAN DIJK, 2015; FAIRCLOUGH, 2001). Contudo, entendo, a partir das considerações da autora, que existem discursos que se sobressaem em relação a outros, ou seja, existem discursos predominantes, que expressam as relações de poder existentes e, por isso, refletem os interesses de grupos sociais dominantes. Esses discursos – chamados por Joana Pinto (2004) de discursos hegemônicos – por sua vez, são legitimados e universalizados

por diferentes instâncias e sujeitas/os sociais, tais como a escola, a igreja, a academia, as/os representantes políticas/os, entre outras/os.

Assim, os discursos hegemônicos, isto é, aqueles validados socialmente, acabam por enfraquecer os discursos de grupos sociais minoritários, os quais sofrem, em decorrência disso, um processo de invisibilização discursiva e social. Com isso, quando representados, esses grupos são estereotipados e discriminados como sujeitas/os outras/os. Por sua validação, esses discursos hegemônicos condicionam os discursos do senso comum a reproduzirem e assimilarem o que está posto. Como exemplo disso, cito a circulação discursiva de que feministas não se depilam, queimam sutiãs, detestam homens etc. Esses pronunciamentos foram produzidos, nessa perspectiva, por grupos sociais dominantes os quais, por seu poder e lugar de fala de prestígio, falaram de e por outro grupo, obviamente, não detentor da mesma dominância.

Contudo, esses discursos *pré-conceituosos* e dominantes são, por vezes, contestados pelos grupos sociais subalternizados por eles. É o que a pesquisadora Daniela Auad (2003) faz em seu livro *Feminismo – que história é essa?*, obra na qual a autora desmitifica, por exemplo, a lenda da queima de sutiãs. Segundo ela, esse discurso surgiu em 1968, quando um grupo de feministas se manifestou contra as imposições de padrões de beleza, em um concurso de *miss* nos Estados Unidos. Na ocasião, “[a]s feministas jogaram sutiãs em um balde de lixo em que não havia fogo. Mas **um jornalista**, ao informar aos meios de comunicação, inventou as chamadas para ‘apimentar’ a notícia” (AUAD, 2003, p. 14, grifos meus).

Nesse trecho de Daniela Auad (2003), é possível perceber o poder exercido pelo discurso da mídia na formação de conceitos do senso comum e, mais especificamente, é evidenciado um poder patriarcal, pois quem informa a notícia aos meios de comunicação é um homem (um jornalista). O poder dado a esse discurso faz com que ele alcance toda a sociedade e seja assimilado – haja vista que existem pressupostos sociais de validação do discurso – ou contestado, como Daniela Auad fez em seu livro e como faço neste trabalho. Noutras palavras, para essa contestação faz-se necessário trazer um discurso outro, o que significa, nesse caso específico, um discurso feminista.

Para Joana Pinto (2004, p. 108), um discurso feminista pode ser “[e]ntendido como sentidos produzidos por posições ideológicas colocadas em jogo na luta contra as desigualdades entre homens e mulheres”. São discursos que evidenciam um posicionamento feminista declarado ante os discursos hegemônicos (e) patriarcais. São, além disso, “[u]ma bandeira de empoderamento das mulheres, pois explicita os mecanismos linguísticos que

perpetuam a desigualdade das relações entre homens e mulheres e, ao mesmo tempo, produz saberes e propostas para evidenciar e evitar as práticas e os discursos sexistas” (PROMUJER, 1992 *apud* PINTO, 2004, p. 108).

Com efeito, um discurso feminista desvela disparidades linguísticas entre os gêneros e, com isso, permite o questionamento de disparidades sociais. Assim, torna-se possível descortinar as práticas e os discursos que subalternizam a mulher e superiorizam o homem. A partir desses questionamentos e da resistência a essas relações de poder é que se pode dizer que o discurso feminista empodera as mulheres. Em seu texto *Conceituando “empoderamento” na perspectiva feminista*, Cecília M. B. Sardenberg (2018) traz à cena teórica a compreensão do termo da intelectual indiana Sharma Batliwala (1994, p. 130), para a qual

[N]o caso de indivíduos e grupos cujo acesso aos recursos e poder são determinados por classe, casta, etnicidade e gênero, o empoderamento começa quando eles não apenas reconhecem as forças sistêmicas que os oprimem, como também atuam no sentido de mudar as relações de poder existentes. Portanto, o empoderamento é um processo dirigido para a transformação da natureza e direção das forças sistêmicas que marginalizam as mulheres e outros setores excluídos em determinados contextos. (BATLIWALA, 1994, p. 130)

Nesse entendimento, para que haja empoderamento feminino é necessário não apenas reconhecer que existem discursos hegemônicos (e) patriarcais, mas questionar as bases dessas relações de poder e, assim, traçar estratégias de enfrentamento e resistência. De acordo com Cecília Sardenberg (2018, p. 06), o processo de empoderamento tem como objetivos principais: “questionar a ideologia patriarcal [e] transformar as estruturas e instituições que reforçam e perpetuam a discriminação de gênero e as desigualdades sociais [...]”.

No campo discursivo, esse processo pode ser possível a partir da exposição das contradições dos discursos hegemônicos, isto é, a partir de um posicionamento que evidencie a existência de discursos outros que não se valem da hegemonia, mas que, declaradamente, a contestam. Nesse sentido, um olhar feminista acerca dos discursos produzidos, veiculados e, conseqüentemente, assimilados socialmente, é uma possibilidade profícua para a contestação dos grupos dominantes. Para Joana Pinto (2004, p. 109), “[d]escrever, comparar, analisar, discursos sexistas que se materializam nas mais diversas circunstâncias, na escola, em casa, no trabalho, é produzir um discurso feminista”.

É sob esses princípios que julgo ser importante pensar o discurso a partir de uma corrente analítica feminista. Os pronunciamentos feministas são necessários para que se enfrente aqueles discursos que subalternizam a categoria mulher, mas da mesma forma se faz fundamental, também, questionar o instituído a partir de um olhar feminista. Devido a essas

razões, uma análise de discurso feminista se faz necessária. Segundo a pesquisadora Lúcia Gonçalves de Freitas (2018, p. 15), essas correntes analíticas fazem parte de um crescente campo de estudos discursivos que se vinculam às temáticas de gênero e sexualidade, “que assumem uma perspectiva feminista declarada e que reivindicam a inclusão do termo ‘Feminista’ a trabalhos de Análise de Discurso”.

Ainda de acordo com Lúcia Freitas (2018), essa inclusão só começa a aparecer na academia a partir dos anos 2000, embora outros estudos já se atentassem para um desvelamento discursivo feminista, porém sob outros rótulos.

Assim, o que nomeio como *análise feminista de discurso* é uma perspectiva que se ancora em teorias assumidamente feministas, tais como a Análise de Discurso Crítica Feminista proposta por Michelle Lazar (2005, 2007), a qual pega de empréstimo os princípios de análise da ADC e se volta de forma específica ao desvelamento de discursos de gênero. Justifico esse alinhamento pelo anseio de trazer para a academia vozes feministas que, ao longo dos anos, certamente foram apagadas pela validação exclusiva de epistemologias patriarcais.

Dessa forma, concordo com Joana Pinto (2004, p. 110), quando ela afirma que

[p]ublicações feministas, se as entendemos como produzidas por mulheres, pelo menos em sua maioria avassaladora, são espaços discursivos fundamentais para o exercício do poder pelas próprias mulheres. Escrever, ler, refletir a partir das tecnologias da escrita deve integrar uma política de publicações de discursos feministas porque é preciso que as mulheres escrevam, leiam e reflitam, se queremos que elas sejam capazes de se mover nas redes de poder da nossa sociedade ocidental.

Em outras palavras, por meio da escrita, leitura e reflexão, torna-se possível uma democratização dos saberes, posto que, a partir disso, as sujeitas subalternas podem tomar consciência das relações de poder e fazer disso um instrumento de luta contra o sexismo e os discursos advindos dele. Outrossim, por intermédio da apropriação de teorias feministas é possível subverter o instituído (PINTO, 2004), provocar reflexões e rupturas no nível epistemológico, discursivo e social.

Nesse caminho, alinho-me ao que Michelle Lazar define como principal objetivo da análise crítica feminista do discurso, dado que através dessa vertente é possível

[...] mostrar as formas complexas, sutis, e às vezes não tão sutis, nas quais as premissas de gênero frequentemente assumidas e as relações de poder hegemônicas são produzidas discursivamente, sustentadas, negociadas e desafiadas em diferentes contextos e comunidades. (LAZAR, 2007 p. 142)²⁴

²⁴ Todas as traduções do texto de Michelle Lazar (2007) foram feitas por mim.

Na proposta de Michelle Lazar (2005, 2007) o termo feminista não é somente incluso ao trinômio Análise de Discurso Crítica, como também é pensado a partir dessa vertente canônica, cujo principal expoente é Norman Fairclough (2001). No entanto, embora em sua corrente analítica do discurso a autora dialogue com pressupostos de análise da ADC, sua crítica maior se centra em desvelar o “[f]uncionamento complexo do poder e da ideologia no discurso na sustentação hierárquica de gênero” (LAZAR, 2007, p. 141).

Em outros termos, a autora parte da ADC para propor críticas mais apuradas e voltadas ao descortinamento das hierarquias de gênero apresentadas discursivamente. Assim, por Michelle Lazar (2005, 2007) evidenciar aspectos relevantes à minha pesquisa, alinho-me a ela para pensar a análise feminista do discurso e a ideologia, bem como os livros didáticos e os discursos suscitados sobre ele em minha pesquisa de campo.

2.7 A Análise de Discurso Crítica Feminista (ADCF): o discurso, o gênero e a ideologia

Como dito anteriormente, entre as correntes analíticas do discurso existentes, opto pela Análise de Discurso Crítica Feminista (ADCF), cuja principal expoente é Michelle Lazar, para a análise dos dados da pesquisa de campo. Publicada em Londres no ano de 2005, a obra *Feminist Critical Discourse Analysis: Gender, Power and Ideology in Discourse* baseia-se em contribuições de autoras/es da Análise de Discurso Crítica (ADC) como Norman Fairclough, Ruth Wodak, Carmen Rosa Caldas-Coulthard, entre outras/os.

A proposta de Michelle Lazar (2005, 2007) justifica-se, principalmente, por se tratar de uma corrente analítica voltada especificamente aos estudos de discurso e gênero. Nessa perspectiva, os discursos são analisados a partir de uma ótica declaradamente feminista. Para isso, a ADCF parte de alguns princípios fundamentais, incluindo nesse rol os pressupostos da Análise de Discurso Crítica (ADC) sobretudo no que se refere à concepção de linguagem como prática social e à sua agenda emancipatória e preocupada com as injustiças sociais.

De acordo com Michelle Lazar (2007, p. 141), essa proposta de associação da ADC com os estudos feministas “visa promover uma compreensão rica e diferenciada do funcionamento complexo do poder e da ideologia do discurso na sustentação (hierárquica) de arranjos sociais de gênero”. Para a autora, sua proposta se justifica por dois motivos principais: primeiro, porque falar da categoria mulher de modo universal tornou-se problemático, como demonstraram as teorias feministas, já que o gênero social se intersecta, como dito anteriormente, com outros marcadores sociais como raça, sexualidade, etnia, idade, classe etc., ou seja, percebeu-se que o “patriarcado como um sistema ideológico também

interage de formas complexas com, por exemplo, ideologias corporativistas e consumistas” (LAZAR, 2007, p. 141-42). Segundo, porque os discursos de gênero são, ao menos em grande parte, discursos vinculados a relações de poder os quais assumem formas sutis nas sociedades. Isso traz à tona a necessidade de desvelamentos discursivos pautados numa ótica feminista (LAZAR, 2007).

Nesse sentido, a ADCF parte do entendimento de que os discursos têm efeitos materiais e fenomenológicos, sobretudo no que se refere ao posicionamento e hierarquização de gênero e, em decorrência disso, à especificação de papéis sociais contrários a serem assumidos, compulsoriamente, por mulheres e homens.

Por essas razões, a ADCF é considerada uma abordagem interdisciplinar, pois relaciona conceitos da área da linguagem, do discurso e do feminismo. Com isso, torna-se uma corrente analítica adequada a pesquisas como esta, preocupada em descortinar os aspectos ideológicos de gênero presentes no discurso e se posicionar de forma feminista ante tais discursos.

A ADCF, assim como a ADC, organiza seus princípios teóricos a partir da relação entre discurso, poder e ideologia; porém, acrescenta à tríade uma preocupação com as relações de poder envolvidas aos discursos de gênero. Com isso, centra-se em desvelar como as relações assimétricas de gênero são produzidas, reproduzidas ou combatidas em textos orais ou escritos, em imagens etc. (LAZAR, 2007).

Ante esse alinhamento à ADC, pode-se perguntar, conforme Michelle Lazar (2007): por que uma análise de discurso feminista? A resposta é simples e se deve a, pelo menos, três fatores principais: 1) muitas pesquisas já foram conduzidas a partir de um olhar feminista de análise, porém não sob essa rubrica. Então, pesquisas explicitamente feministas podem causar rupturas epistemológicas ao trazer a categoria mulher ao centro do debate acadêmico. Além disso, a ausência da autonegação sugere, para a autora, uma dificuldade da coletividade se unir em um interesse comum e dar visibilidade ao grupo; 2) porque estudos voltados ao desvelamento de discursos de gênero são motivados pela necessidade de questionar e transformar as relações de poder existentes nessa categoria; 3) muitas/os teóricas/os questionam a ADC, assim como Deborah Cameron (1998, p. 969-970), por ela ser “[u]m daqueles projetos amplamente progressistas cujos fundadores e figuras dominantes são todos homens brancos heterossexuais”²⁵.

²⁵ Acrescento ainda um quarto fator: trata-se de uma hegemonia epistemológica, que coloca toda a produção intelectual da Europa e do norte como padrão, como modelo, como universal. É preciso também desconstruir o lugar do eurocentrismo nas discussões feministas.

Em outros termos, a ADCF emerge, entre outros aspectos, a partir de uma crítica a esse modelo patriarcal de teorização e produção da ADC que, embora reconheça o trabalho de feministas, limita-se a apenas citá-las em suas análises. Dessa forma, o nosso lugar de fala enquanto feministas, por vezes perpassado por outras categorias de identidades sociais, não é considerado nem problematizado. A proposta de Michelle Lazar (2007) é, nessa perspectiva, romper com essas lógicas de escrita e teorização, possibilitando às mulheres a produção de novas epistemes e uma análise discursiva pautada em seu lugar de fala que, obviamente, se difere daquele dos homens.

Contudo, a ADCF não descarta os pressupostos da ADC, visto que organiza seus princípios a partir dela, conservando, inclusive, a postura política preocupada em evidenciar as desigualdades e as injustiças sociais presentes nos discursos. No entanto, além de centrar-se de forma mais precisa nas relações de poder envoltas ao gênero e se posicionar de forma feminista, a ADCF é uma perspectiva que oferece, de modo igual, subsídios para análise de textos e falas, o que a diferencia de abordagens que favorecem um “modo linguístico em detrimento de outro” (LAZAR, 2007, p. 144).

Essa dimensão multimodal de análise, segundo Michelle Lazar (2005, 2007), embora já reconhecida na ADC, possibilita à ADCF análises mais ricas sobre as formas discursivas de (re)produção de desigualdades de gênero. Dessa forma, a linguagem analisada “juntamente com outras modalidades semióticas, como imagens, layouts, gestos, sons” contribui proficuamente para análises preocupadas em “desmistificar as inter-relações de gênero, poder e ideologia no discurso” (LAZAR, 2007, p. 144-145).

Nessa direção, a adoção da ADCF é uma decisão acertada em análises conjuntas como a que faço aqui – textos verbais e não verbais (livro didático) e falas (prática pedagógica/discursos suscitados sobre o livro didático) – pois, como dito anteriormente, articula diferentes modalidades semióticas para evidenciar sentidos do discurso e/ou para compreender o que não foi dito.

Quanto à compreensão de gênero na ADCF, é perceptível um alinhamento teórico ao pós-estruturalismo, o que a aproxima à concepção de gênero que adoto nesta pesquisa. Para Michelle Lazar (2007, p. 145), partindo do princípio da ADC de que as práticas sociais são constituídas e refletidas no discurso, e das considerações das teóricas Raewyn Connell (1987) e Jane Flax (1990), “[a] natureza de gênero das práticas sociais pode ser descrita em dois níveis”.

Primeiro, o gênero funciona como uma categoria interpretativa que permite aos participantes de uma comunidade compreender e estruturar suas práticas sociais particulares. Em segundo lugar, gênero é uma relação social que entra e

parcialmente constitui todas as outras relações e atividades sociais. Baseado nos significados assimétricos específicos de masculino e feminino, e as consequências atribuídas para um ou outro dentro de práticas sociais concretas, torna-se uma restrição a outras práticas.

Em outras palavras, pelo fato do gênero ser uma relação social que constitui todas as outras relações, existem traços diferenciados que se tornam assimétricos nas práticas sociais concretas, até mesmo porque “[p]or meio das relações de gênero, dois tipos de pessoas são criadas: homem e mulher. Homem e mulher são apresentados como categorias excludentes. Só se pode pertencer a um gênero, nunca ao outro ou a ambos” (FLAX, 1991, p. 228). Contudo, como nós mulheres temos percebido ao longo de nossas vidas, as relações de gênero têm sido, na verdade, espaço de dominação, isto é, “(mais) definidas e (precariamente) controladas por um de seus aspectos inter-relacionados – o homem” (FLAX, 1991, p. 228).

Essa dominação tem sido dissimulada de diferentes formas; uma delas é, certamente, aquela expressa discursivamente. Frente a isso, Michelle Lazar (2007) afirma que a partir de um posicionamento político e crítico de análise é possível não só revelar o funcionamento do poder que sustenta relações sociais opressivas, como também contestar e possibilitar mudanças. Esse posicionamento é denominado pela autora “ativismo analítico”.

O ativismo analítico é uma categoria importante para se pensar tanto o discurso e o gênero quanto a ideologia. De acordo com Michelle Lazar (2007), para que uma teoria atenda à sua agenda emancipatória é necessário uma relação dialética entre teoria e prática, o que “[i]mplica mobilizar a teoria para criar consciência crítica e desenvolver estratégias feministas de resistência e mudança”. Além disso, por meio de uma pesquisa crítica que considera a relação entre teoria e prática de forma dialética, torna-se possível romper com lógicas modernas de oposição, as quais concebem a teoria como própria de feministas pesquisadoras e a prática como própria das ativistas feministas.

Frente a isso, Michelle Lazar (2007, p. 146) propõe que o “trabalho realizado pelas feministas pesquisadoras passe a ser visto como ativismo: uma conscientização crítica através de pesquisa e ensino”. Com efeito, a ADCF constitui uma forma de ativismo analítico, visto que tanto teoriza quando realiza análises discursivas de gênero.

Do ponto de vista da ADCF, o conceito de ideologia é semelhante à concepção marxista do termo, porém se amplia a outras relações de dominação além da classe social, como o gênero, por exemplo. Para Michelle Lazar (2007, p. 146), “[a]s ideologias são representações de práticas formadas a partir de perspectivas que possuem interesse em manter relações de poder e domínio desiguais”. Dessa forma, o gênero pode ser entendido como uma

estrutura ideológica que não só divide homens e mulheres, como se baseia em uma relação hierárquica de dominação e submissão, respectivamente.

Segundo Michelle Lazar (2007, p. 147), “[a]firmar que a ideologia patriarcal é estrutural é dizer que ela é promulgada e renovada nas instituições e práticas sociais de uma sociedade, que medeiam entre o indivíduo e a ordem social”. Essa mediação se dá discursivamente, ou seja, o discurso atua como um veículo da ideologia.

Na ADCF a concepção de ideologia é consoante à que Norman Fairclough (2001) propõe, pois na ADC, o autor dialoga com o conceito de John Brookshire Thompson, para quem a ideologia é a expressão dos interesses da classe dominante, pois ela articula ambições e decisões desse grupo em favor da manutenção de sua dominação (THOMPSON, 1999). Dessa forma, a ADCF parte de uma concepção pós-marxista de ideologia, se alinhando, principalmente aos estudos de John Thompson (1999, 1984) da forma como foram organizados na ADC.

Para John Thompson (1984) a ideologia possui cinco modos principais de operação: a *legitimação* – quando as relações de dominação estabelecidas ou mantidas são entendidas como legítimas; a *dissimulação* – quando há a negação e o ofuscamento da dominação; a *unificação* – quando há uma construção simbólica da identidade coletiva; a *fragmentação* – quando os grupos dominados se segmentam ao invés de se unirem e se opor à manutenção do poder; e, por fim, a *reificação* – quando situações transitórias, sociais e históricas são apresentadas como permanentes e naturais.

Ante os cinco modos principais de operação da ideologia apego-me, para a análise empírica, de forma mais específica, à *legitimação*, à *dissimulação* e à *reificação*, em função da particularidade da pesquisa e da contribuição delas para o desvelamento discursivo dos dados.

Considerando o desvelamento das ideologias como o primeiro passo para a superação das relações assimétricas de poder e para a (auto)emancipação das/os sujeitas/os, as teorizações de John Thompson, associadas à corrente analítica da ADCF, fornecem elementos fundamentais para, linguisticamente, se analisar os discursos ideológicos de gênero, isto é, a relação entre discurso, ideologia e gênero. Sobre isso, Michelle Lazar (2007) explica que o interesse da ADCF reside exatamente em entender como as relações de poder, as hierarquias de gênero e as identidades sociais são (re)produzidas, negociadas e contestadas por meio do discurso.

Assim, da mesma forma que o discurso pode estabelecer e manter relações assimétricas de poder, por meio dele – a partir do reconhecimento da dominação sofrida e da

naturalização da submissão – também pode ocorrer o desvencilhamento, o questionamento e a desconstrução das desigualdades instituídas socialmente.

Por isso pesquisas que associam gênero, discurso e ideologia à educação ou, como neste caso específico, ao principal recurso utilizado em sala de aula, o livro didático, são importantes para que se possibilite o reconhecimento da dominação de um grupo em detrimento de outro e também o questionamento aos discursos instituídos e veiculados socialmente nesses materiais. Pensando nisso discuto, no próximo capítulo, os discursos do livro didático e os discursos suscitados a partir desse material de ensino.

CAPÍTULO 3

DISCURSOS EM LIVROS DIDÁTICOS E SOBRE/COM ELE

Neste capítulo, aproximo o tripé que sustenta esta pesquisa – gênero, discurso e ideologia – ao campo da educação e o relaciono de forma mais direta aos livros didáticos. Com isso, parto da compreensão de que esses materiais possuem discursos de gênero que reverberam as ideologias presentes na sociedade (PEREIRA, 2007) e, com isso, precisam ser analisados reflexivamente. Cabe dizer, ainda, que este capítulo não está restrito a uma revisão teórica, pois traço um diálogo com a análise das coleções “Eu gosto – Letramento e Alfabetização” e “Projeto Coopera – Língua Portuguesa” e com a pesquisa empírica realizada em cinco turmas distintas, conforme mencionado anteriormente.

Sob esse esteio, apresento uma análise de dados imbricada a um aporte teórico e procuro, dessa forma, romper com a ideia de separação entre fundamentação teórica e análise de dados. Para tanto, divido a apresentação dessas reflexões em eixos temáticos os quais seguem a orientação de Moema Toscano (2000). Devido a essa divisão, opto por apresentar as análises de acordo com os eixos em comum, e não de forma linear e sequencial.

Antes, porém, da apresentação da pesquisa empírica, inicio com uma reflexão acerca da razão de ser do livro didático e da centralidade desse material no processo de ensino e aprendizagem, dado que o compreendo como recurso pedagógico que exerce uma função instrucional e discursiva em sala de aula, sendo, por vezes, o principal *link* entre a disciplina e a/o estudante, e sigo para uma discussão acerca dos discursos veiculados em livros didáticos. Na sequência, apresento os seguintes tópicos: 3.3 Os discursos no livro didático: representações estereotipadas e desigualdades naturalizadas; 3.4 A hierarquização de gênero na sociedade brasileira: entre o público e o privado; 3.4.1 A hierarquização de gênero no livro didático: entre o público e o privado; 3.5 A mulher no livro didático: entre a visibilidade estereotipada e o apagamento da categoria; 3.5.1 Visibilidade e apagamento feminino nos espaços privado e público no livro didático: reflexos na prática pedagógica; 3.6 A visibilidade e o apagamento da mulher nos âmbitos privado e público e os pressupostos ideológicos dos estereótipos de gênero; 3.7 O lugar da mulher no livro didático: princesa ou heroína?; 3.7.1 O lugar da mulher no livro didático: o herói versus a princesa; 3.8 “Eu brinco com boneca, o que é que tem?": lazer, esporte, estereótipos e discursos concorrentes em sala de aula. Nesses tópicos, procuro trabalhar com os eixos de análise: divisão de trabalho, profissões e mitos sobre a “fragilidade” feminina (TOSCANO, 2000), respectivamente.

Nesse sentido, uno aos eixos temáticos a análise do livro didático e do discurso docente, isto é, apresento o 1º e o 2º anos no campo “divisão de trabalho e profissões”, o 3º e o 4º anos no campo “mitos sobre a fragilidade feminina”, e o 5º ano no campo “desempenho na área do esporte”, os quais englobam as ideias de “comportamento, atitude e lugar da mulher”. Para a reflexão apresentada, sigo os pressupostos de análise da ADCF (LAZAR, 2005; 2007).

3.1 A razão de ser do livro didático: mercadoria cultural e/ou recurso pedagógico?

Desde a *Didáctica magna* (1649) de John Amos Comenius já se pensava em um material que atendesse às demandas escolares e fosse, mais do que isso, de uso exclusivo da escola. Não é por acaso que em sua obra o autor se reporta a esse material – o qual chamamos hoje de livro didático – como único a ser dado às/aos estudantes, como um material que deveria ser ilustrado cuidadosamente para servir de inspiração à sabedoria, à moralidade e à piedade.

Com base nisso, vemos que os livros didáticos possuíam/possuem finalidades que vão além dos aspectos educacionais, pois designam também atingir objetivos atitudinais em seu acesso. Em outros termos, embora a educação escolar seja sua razão primeira de existência, eles são igualmente relacionados aos aspectos sociais, culturais e ideológicos do momento histórico do qual fazem parte, dado que sua criação é pensada para atender justamente a essa sociedade.

Dessa forma, por meio do livro didático (LD) é possível entender/conhecer a cultura escolar pois, conforme situa Kazumi Munakata (2016), a partir do livro didático podemos conhecer/entender os aspectos culturais e históricos da educação escolar, haja vista que “sua existência só se justifica na e pela escola” (p. 122). Com isso, o LD é, desde o momento de sua criação até a avaliação, distribuição e consumo: pensado para a educação; feito para atender a um público específico; “o portador dos saberes escolares, um dos componentes explícitos da cultura escolar” (p. 123).

Não se pode refutar, desse modo, a relevância desses materiais, já que desde o momento “em que a escola foi ideada já se pensava também num livro específico para ela e um designativo para esse objeto” (MUNAKATA, 2016, p. 123). Nessa direção, considero a escola um espaço de formação educacional ímpar, que reflete a sociedade na qual está

inserida e que, sob um olhar mais próximo, produz/reproduz cultura. Ela é, nesse contexto, uma extensão social que cria e, concomitantemente, reproduz sua própria cultura.

Na sala de aula, o livro didático se torna um importante – e, em alguns casos, o único ou, ao menos, o principal – recurso didático disponível, podendo ser entendido, de acordo com Ariovaldo Pereira, a partir de uma ótica discursiva como instrumento que, para além de “[s]eu caráter instrucional, exerce também uma função formadora na constituição dos indivíduos que o acessam” (PEREIRA, 2014, p. 206). Isso implica dizer que não podemos ignorar a vinculação do livro didático à realidade da qual fazemos parte; e que por meio dessa relação, ele desempenha “[i]mportante papel no processo de produção e reprodução de práticas sociais” (PEREIRA, 2014, p. 206).

Para Marisa Lajolo (1996), é esse recurso que 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” (p. 4). Parafraseando a autora, ele é o recurso que demarca as fronteiras do fazer docente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem; é ele que direciona a metodologia, propõe conteúdos e a forma que esses conteúdos serão trabalhados. Em outras palavras, trata-se de uma espécie de ‘manual’ a ser seguido – e o é, muitas vezes sem nenhuma contestação – pelos agentes de ensino.

Reconheço, assim, a importância do LD enquanto recurso pedagógico, mas não ignoro o que traz Kazumi Munakata (2003) em seu artigo *Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das ideias à materialidade*, no qual o autor nos adverte que, ao analisar um livro didático, é fundamental “levar em conta a sua destinação específica, escolar, para fins didáticos” (p. 05). O que me leva a pensar esse material a partir da ótica mercadológica, dado que um livro que não atenda às demandas educacionais e sociais não será comercializado e nem aprovado em avaliações ou tampouco distribuído e consumido²⁶. Para o autor, “considerar a materialidade do livro didático é, então, abordá-lo como mercadoria e objeto cultural (para fins escolares), na diversidade de relações que isso implica”. Assim, reconhece-se que “como mercadoria, ele certamente carrega as marcas do ser-para-o-lucro e da indústria cultural” (p. 05).

Longe de ser um objeto criado com a preocupação de trazer visibilidade às minorias ainda discriminadas pela sociedade, tais como as mulheres, o livro didático é um bem cultural

²⁶ Apesar de meu aporte teórico centrar-se nas teorizações pós-estruturalistas, não posso ignorar a influência marxista presente nos textos de Kazumi Munakata (2003, 2016) utilizados aqui, bem como em nossas interpretações. Ressalto que estudar a perspectiva feminista pós-estruturalista não me impõe ignorar as contribuições marxistas ou tampouco esquecer as desigualdades centradas nas classes sociais, mas me permite, contrariamente, considerar todas as teorizações pertinentes ao tema, trazendo elementos para o debate e reflexão.

feito na/para a indústria cultural. Ele é pensado para ser aceito e vendável e todos os aspectos ideológicos presentes em seu corpo são efeitos do anseio magno de satisfazer o público para o qual se destina, ou seja, o mercado consumidor. Esse material surge para atender às demandas da escola e de professoras/es e alunas/os, porém antes de chegar ao público final (as/os agentes de ensino), ele já percorreu os caminhos da avaliação e do aceite das/os avaliadoras/es. Ele é pensando, então, não somente para a escola, mas também para ser bem avaliado e aceito, em outros termos, para ser comercializado. O LD é, portanto, concomitantemente, uma mercadoria (MUNAKATA, 2003) e um recurso didático (PEREIRA, 2007; LAJOLO, 1996).

Assim, reconheço que o livro didático carrega em si “as marcas do ser-para-o-lucro” (MUNAKATA, 2003, p. 5) e, devido a isso, ele é pensado para “ser aprovado”²⁷ e comercializado. Entretanto, em sala de aula, esse material se transforma em recurso didático, uma vez que é usado como principal instrumento direcionador da aula, determinando a sequência e sugerindo as metodologias a serem adotadas a cada conteúdo (LAJOLO, 1996; PEREIRA, 2007; 2014). Sendo assim, portanto, ele se transforma em manual de ensino e base do planejamento escolar e roteiro para as aulas, configurando-se tanto como mercadoria quanto como recurso pedagógico.

É inegável que, como recurso pedagógico, o livro didático assume a centralidade do processo de ensino e aprendizagem. Pensando nisso discorro, no próximo tópico, sobre o papel do livro didático em sala de aula e, mais precisamente, sobre os papéis que esse material assume em decorrência do contexto social no qual está inserido.

3.2 A centralidade do livro didático no processo de ensino e aprendizagem

Ao entender o livro didático (LD) tanto como um recurso pedagógico quanto como uma mercadoria (MUNAKATA, 2003; LAJOLO, 1996; PEREIRA, 2007), assumo a sua dupla razão de ser e, com isso, concordo com a definição proposta por François-Marie Gérard e Xavier Roegiers (1998, p. 19) de que esse material é “um instrumento impresso, intencionalmente estruturado para se inscrever num processo de aprendizagem, com o fim de lhe melhorar a eficácia”. Nesse sentido, como recurso pedagógico, o livro didático pode ser considerado a base do fazer docente, sendo, inclusive, percebido como elemento inseparável

²⁷ O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – possui um Guia, o qual deve ser considerado no momento de avaliação. Esse Guia pode ser encontrado na página FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

do ensino e do conhecimento, como afirma Ezequiel Theodoro da Silva (1996), e como mercadoria ele é pensado para atender o mercado para o qual se destina, para ser aceito e comercializado lucrativamente.

A utilização do livro didático, no entanto, adquire relevâncias diferentes de acordo com o contexto (condição, lugar etc.) no qual ele é produzido e utilizado. Segundo Rosane Rocha Pessoa (2009), sua importância se acentua em consonância com as condições sociais nas quais se dá o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, onde há uma situação educacional precária o livro didático se torna o elemento central e único do trabalho pedagógico, condicionando e demarcando conteúdos e metodologias. Desse processo de estagnação dos recursos – isto é, de enxergar o LD como manual a ser seguido sem contestação, de conceber todas as possibilidades encerradas nele – decorre a formação a-crítica e a-política das/os agentes de ensino. Em outras palavras, com a concepção do livro didático como cânone da educação, como detentor de todas as verdades etc. (DEIRÓ, 2005), professoras/es e discentes são afetadas/os e condicionadas/os a ele. Com efeito, há uma reprodução dos preceitos apresentados nesses materiais e uma aceitação das “verdades” neles presentes. Exemplo disso é a assimilação social da representação da mulher, pois, se ela é, por vezes, invisibilizada em um LD e isso é naturalizado na prática pedagógica, sua condição é apreendida como coerente e adequada e, com isso, sua visibilidade não é requerida.

É importante considerar que o livro didático assume papéis diferentes para a/o professora/or e para a/o discente, pois se, por um lado, a/o professora/or organiza e desenvolve sua aula a partir dele, as/os estudantes, por vezes, possuem o livro como principal forma de relacionamento com a disciplina, ou seja, como meio para se acessar/conhecer determinado conteúdo, condição que reitera a ideia de que esses materiais apresentam a ‘verdade absoluta’ pronta para ser consumida. Contudo, é importante dizer que esse relacionamento também depende da natureza da disciplina, do fazer docente e da relação entre os conteúdos e as vivências das/os estudantes, haja vista que existem modos de trabalho e histórias de vidas diferentes. Logo, essa forma de relacionamento se dá de variadas maneiras e em consonância com o contexto social em que acontece o processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, outro aspecto que necessita ser considerado nesse processo é a formação de professoras/es para o uso crítico do livro didático, uma vez que a problemática reside não apenas na produção e distribuição, mas no consumo, no uso desse material. Igualmente, conforme nos situa Ezequiel Silva (1996, p. 8), “o apego cego ou inocente a livros didáticos pode significar uma perda crescente de autonomia por parte dos professores” e a “intermediação desses livros, na forma de costume, dependência e/ou vício, caracteriza-se

como um fator mais importante do que o próprio diálogo pedagógico, que é ou deveria ser a base da existência da escola”. É perceptível aí, a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada, visto que em muitas licenciaturas a questão do livro didático não é sequer mencionada²⁸.

Subjacente a esse apego “cego ou inocente” aos livros didáticos, está a questão das condições de trabalho e da formação das/os professoras/es, uma vez que muitas/os não possuem tempo hábil para preparar aulas, não se sentem capazes e preparadas/os para elaborar seu próprio material, desconhecem as teorias, as abordagens e as pesquisas mais recentes da sua área de atuação etc. (PESSOA, 2009; SILVA, 1996). Nesse contexto, o livro didático se torna o amparo, o direcionamento, o caminho mais coerente a ser seguido, sobretudo, por apresentar, quase sempre, um conteúdo didatizado, acessível à/ao professora/or, além de, como dito acima, facilitar o acesso a teorias, abordagens e pesquisas que não são de conhecimento das/os docentes.

Diante disso, o ensino passa a ser regulamentado e rotinizado pelo livro didático e, com isso, deixa de ser autorregulado (PESSOA, 2009). De acordo com Mariana R. Mastrella-de-Andrade e Jayfferson Alves Rodrigues (2014), esses materiais didáticos trazem à sala de aula, para além da voz da/o autora/or – geralmente uma figura de destaque na área em que atua – as vozes sobre quem são as/os sujeitas/os da aprendizagem. A diferença, no entanto, se assenta no fato de que a voz de quem produz, dita e determina verdades, sejam elas relativas a teorias ou mesmo ao processo de ensino e aprendizagem, já as vozes que buscam descrever as/os sujeitas/os aprendizes, nem sempre representam a/o discente real presente em sala de aula, mas a/o discente ideal, aquela/e que segue as normas sociais estabelecidas, que não possui dificuldades de aprendizagem etc.

Essa não representação elucidada pela ausência, pela representação estereotipada (TOSCANO, 2000) ou mesmo pela romantização de situações de vida precárias (DEIRÓ, 2005; MASTRELLA-DE-ANDRADE; RODRIGUES, 2014) das/os sujeitas/os da aprendizagem, acena para o caráter mercadológico dos livros didáticos. Ora, se eles são pensados para atender às exigências do mercado e este é sustentado pelas desigualdades sociais, qual seria o interesse das/os organizadoras/es em produzir e distribuir um livro didático voltado para os grupos minorizados, isto é, para as/os sujeitas/os invisibilizadas/os socialmente? Obviamente, o interesse é centrado em atender a uma maioria numericamente

²⁸ Em meu curso de Pedagogia, por exemplo, nunca houve uma proposta de estudo voltada para livros didáticos. Subtendo que isso pode acontecer em outras licenciaturas também.

minoritária, mas detentora do maior capital. Assim, quem não possui poder aquisitivo não consome e, portanto, não necessita de representação²⁹.

Nesse contexto, concordo com a perspectiva crítica na formação de professoras/es advogada por estudiosas/os como Rosane Pessoa (2009), haja vista que a dependência ao livro didático é uma consequência da formação insuficiente e/ou precária das/os docentes e dessa dependência resultam a aceitação da não-representatividade ou da representação estereotipada, tanto por parte das/os discentes quanto das/os próprias/os docentes.

Para Ana Lúcia G. de Faria (2008), o livro didático apresenta uma visão ideológica da realidade e o seu conteúdo serve de insumos à alienação, já que a ótica adotada, geralmente, restringe a sociedade a um único modelo de família, de lar, de trabalho, de escola, enfim, de vida. A autora defende, em seu livro *Ideologia no livro didático*, que as/os docentes precisam atuar de forma mais próxima à realidade das/os discentes, o que supõe utilizar-se de recursos, métodos e linguagem adequadas ao entendimento de sua classe, aspectos estes desconsiderados pelos materiais didáticos os quais, ainda segundo Ana Lúcia Faria (2008), reverberam valores capitalistas distantes da/o aluna/o real de sala de aula.

Vejo em Ezequiel Silva (1996) e Ana Lúcia Faria (2008) uma crítica mais acentuada aos livros didáticos e ao apego irrefletido a esses materiais. Essa crítica me permite pensar que uma formação de professoras/es voltada para a reflexão e a criticidade fornece bases sólidas para que essas/es profissionais construam seu próprio material de ensino, o que supõe a recusa a um livro pronto e acabado como direcionador da *práxis* pedagógica, e traz à cena a ideia de diferentes construções, diferentes materiais didáticos para o mesmo fim: a formação de discentes críticas/os.

Apegando-se em uma ótica crítica e reflexiva de formação de professoras/es, Rosane Pessoa (2009, p. 59), afirma que a/o professora/or “deveria ser capaz não de desconstruir ou reconstruir os livros didáticos, mas sim de construir o seu próprio material didático”. Entretanto, como dito acima, por vezes a formação não é suficiente para a promoção dessa autonomia, haja vista as cobranças inerentes ao cumprimento de conteúdos de ensino postos pelas matrizes curriculares, as exigências da prática, intensificadas durante o período de estágio etc., as quais não permitem uma atenção maior aos recursos pedagógicos. Além disso,

²⁹ Por outro lado, penso que se observarmos o material didático utilizado em escolas particulares, veremos que ele não se distancia deste problema, já que o ponto forte desses materiais se dá na mediação e depende da/o professora/professor. Logo, sobre as mulheres, por exemplo, nem sempre a questão do poder aquisitivo se adequará, pois todas somos apagadas em materiais didáticos. Isso acontece porque não se trata somente de uma questão de classe social, mas de gênero social.

faz-se necessário considerar a jornada de trabalho dessa/e profissional, sobretudo o tempo destinado ao preparo de aulas, às questões burocráticas que abrangem grande parte do trabalho docente etc.

Contrariamente a essa vertente mais radical que advoga a não adoção de livros didáticos, mesmo os que são indicados pelo PNLD e adotados nas redes de ensino, há aquelas/es que defendem o uso desses materiais desde que em forma de consulta e busca de ideias, não sendo de uso obrigatório às/aos docentes. Entre essas/es estão Marisa Lajolo (1996) e Rosely Perez Xavier e Everlaine DaLuz Weber Urió (2006), que defendem o uso dos livros didáticos, desde que de forma crítica e reflexiva.

De acordo com Marisa Lajolo (1996), o fator preponderante para a formação de discentes críticos está centrado na forma com que se usa o livro didático; ou, em outros termos, na formação docente para uso reflexivo, político e crítico desses materiais. Para a autora (p. 06), “[n]ão há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor”. Dessa forma, a qualidade do livro didático não se sobrepõe à criticidade da/o docente, pois cabe à/ao profissional adequar o material à sua realidade e às situações de sala de aula: “[é] ele quem dá vida a esse material, o responsável por didatizar o conteúdo apresentado, transformando-o em conhecimento” (XAVIER; URIO, 2006, p. 30).

Frente à afirmação de Marisa Lajolo (1996, p. 06) de que “[n]ão há livro que seja à prova de professor”, bem como às ponderações de Rosane Pessoa (2009) no que se refere à formação de professoras/es, percebo a relevância da formação docente crítica para a percepção das desigualdades sociais (de gênero, sexualidade, religião etc.) presentes nos livros didáticos e, mais especificamente, para as discriminações veladas, as ausências, os silêncios e as representações estereotipadas.

Diante disso e sabendo da relação que os livros didáticos mantêm com o contexto social e cultural no qual está inserido e que sua importância varia de acordo com esse contexto, considero pertinente analisar não somente seu conteúdo, mas também a prática pedagógica desses conteúdos. Por isso, alio à análise documental uma pesquisa de campo de natureza qualitativa e busco evidenciar o posicionamento das/os docentes e discentes em face aos conteúdos do livro didático que fazem referência direta ou indireta às questões de gênero.

Nesse intuito, discuto, nos próximos tópicos, o discurso e as análises empreendidas nos livros didáticos e os discursos suscitados na prática pedagógica. Começo apresentando uma visão mais holística dos livros didáticos analisados e sigo para um diálogo entre as

teorizações e os temas de cada eixo temático os quais, por sua vez, fazem referência às análises propriamente ditas (livro didático e prática pedagógica).

3.3 Os discursos no livro didático: representações estereotipadas e desigualdades naturalizadas

Curriculos, normas, procedimentos de ensino, teorias, **linguagem, materiais didáticos**, processo de avaliação são, seguramente, *loci* das **diferenças de gênero**, sexualidade, etnia, classe – **são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores**. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui. (LOURO, 2014, p. 68, grifos meus)

Ao iniciar esta seção com as palavras de Guacira Louro (2014), pretendo ilustrar o quanto os discursos empregados em materiais didáticos e por nós, agentes de ensino, podem ser espaço para as desigualdades de gênero. Conforme afirma Louro, os livros didáticos são constituídos por essas distinções, ao mesmo tempo em que são seus produtores. Dessa forma, colocar em questão essas dimensões que oprimem e conformam as pessoas a tais disparidades é um passo profícuo para o desmantelamento delas.

Pesquisas realizadas em livros didáticos, como as de Andréa Marcia Pinto (2001), Ariovaldo Pereira (2014), Michele Padilha Santa Clara (2017) etc. evidenciam, sob diferentes enfoques, que as mulheres são pouco representadas nesses materiais e, quando acontece, se dá de forma muito estereotipada ou inferiorizada, principalmente quando outros marcadores sociais são considerados na análise.

Na pesquisa de Andréa Pinto (2001), o foco está na representação da mulher em livros didáticos de História. Em sua análise, a autora evidenciou que a predominância de uma historiografia tradicional restringe o papel desempenhado pela mulher na sociedade, colocando-a quase sempre como mãe e/ou esposa. Além disso, Andréa Pinto (2001) constatou que nos materiais analisados os acontecimentos são priorizados no lugar das/os sujeitas/os. Logo, há um processo de apagamento da mulher e de sua representação na história.

Já na pesquisa de Ariovaldo Pereira (2007, 2014) – a qual se ateve a livros didáticos de língua inglesa e seguiu quatro áreas específicas de análise (família, trabalho, esporte/lazer e relações afetivas/amorosas) – foram evidenciadas representações tradicionais e não condizentes com a realidade de grande parte das/os estudantes que utilizam esses livros. No âmbito familiar, por exemplo, “são mostradas famílias ‘perfeitas’, ‘felizes’ e sem conflitos de

qualquer natureza”. Para o autor, é notável que “os livros didáticos evitam, ao tratar desse tema, os conflitos que são comuns em uma família ‘real’, bem como a polêmica que causaria, a referência a famílias constituídas de formas que fogem ao padrão tradicional” (PEREIRA, 2014, p. 217), tais como, aquelas em que as crianças vivem com avós/avôs, que o pai e a mãe não são casados, que há duas mães ou dois pais no caso de casais gays/lésbicas etc. Outra análise empreendida nesse âmbito evidenciou, de forma bem parecida com a análise de Pinto (2001), que os papéis sociais desempenhados pelos integrantes das famílias são regidos por um sistema patriarcal que restringe a área de atuação da mulher.

Em sua pesquisa, Michele Clara (2017) evidenciou, com base nas análises das identidades sociais de gênero com intersecção de raça e classe, em livros de língua inglesa, que, além da baixa representatividade da mulher negra, quando ela aparece é de forma muito inferiorizada ou estereotipada. Da mesma forma, a autora apontou, a partir da pesquisa de campo, que muitas mulheres já sofreram preconceito racial e as que não sofreram presenciaram alguém sofrendo. Com isso, Michele Clara (2017) afirma que o racismo presente na sociedade se faz igualmente presente nos livros didáticos analisados.

Nessa direção, o discurso do livro didático pode ser concebido como consoante ao contexto social, cultural e político no qual ele está inserido. Dessa forma, em minha análise parto da compreensão de que esses materiais são instrumentos culturais que “[o]cupam importante posição, devido à sua relevância no contexto de educação formal” (PEREIRA, 2014, p. 206). Devido a essa validação, isto é, à eficiência do livro didático enquanto recurso pedagógico capaz de disseminar discursos que permeiam a sociedade, pode-se entender que esses discursos “[v]eiculam ideias e valores, reproduzem e produzem modelos e normas de comportamento que, uma vez sancionados pela sociedade, tornam-se o padrão que seus integrantes devem seguir” (PEREIRA, 2014, p. 215).

Em minha pesquisa, percebi que os livros didáticos analisados apresentam discursos verbais e não verbais que reiteram padrões impostos socialmente e, em decorrência disso, tornam aquelas/es que fogem a esses modelos, marginalizadas/os por meio da supressão e/ou pela representação estereotipada.

Em geral, apresentam discursos de gênero de forma explícita e implícita. Os mais evidentes são aqueles que associam a mulher à fragilidade e o homem à agressividade. Já os mais velados são aqueles que estereotipam a mulher em uma condição de medo e o homem em uma profissão de prestígio social. Ressalto que essas categorias de análises são feitas a partir do meu olhar enquanto pesquisadora, logo, outras interpretações podem ser possíveis quanto às formas de representação da mulher.

Nesse caminho, destaco alguns termos utilizados em correspondência no livro didático para, com isso, justificar a escolha da apresentação dos dados por eixos temáticos. No livro do 1º ano do Ensino Fundamental da coleção “Eu gosto”, por exemplo, o conteúdo selecionado para análise é um poema, cujo título é “Era uma vez”. Nele, os termos “fada” e “mágico” são apresentados como correspondentes, o que por si só já explicita muitas questões. O mesmo acontece em outros livros com os termos “princesa” e “herói”. Essas expressões, longe de serem neutras, acenam papéis sociais de gênero bastante díspares, delimitando, inclusive, os espaços a serem assumidos.

Na pesquisa de campo, essas expressões também foram recorrentes, o que reforça ainda mais a ideia de que os discursos do livro didático corroboram e reforçam modelos de comportamento, normas e padrões que circundam na sociedade.

Para as análises, como dito anteriormente, sigo as orientações da ADCF e, por isso, conto com a proposta de Michelle Lazar (2005, 2007) de me atentar aos diferentes recursos utilizados discursivamente para a produção de sentidos. Em outras palavras, faço uma análise conjunta entre os textos verbais e não verbais, os gestos, os sons etc. De acordo com Michelle Lazar (2005, 2007) essa dimensão multimodal possibilita análises mais ricas sobre as formas discursivas de (re)produção de desigualdades de gênero. Dessa forma, a linguagem é analisada “juntamente com outras modalidades semióticas”, o que contribui proficuamente para análises preocupadas em “desmistificar as inter-relações de gênero, poder e ideologia no discurso” (LAZAR, 2007, p. 144-145).

Com base nisso discuto, a seguir, a hierarquização de gênero na sociedade brasileira – com um foco sucinto aos períodos históricos – e no livro didático, e traço um paralelo com os discursos do livro didático relacionadas a esse eixo de análise.

3.4 A hierarquização de gênero na sociedade brasileira: entre o público e o privado

A história do Brasil se divide em Colônia, Império e República. Embora haja essa divisão, um período não significa o fim literal do outro, isto é, há uma separação cronológica/histórica/conceitual, mas os resquícios de um perpassam o outro. Há de se reconhecer, entretanto, que historicamente e até mesmo fisicamente – dado à exploração do trabalho/corpo e da mente subjacente à escravatura – o período colonial abarca mais explicitamente a dominação de um grupo sobre o outro, a saber, de brancas/os sobre negras/os, de homens sobre mulheres, de mulheres brancas (senhoras da casa-grande) sobre mulheres negras, de homens brancos sobre mulheres brancas etc.

De acordo com Constância Lima Duarte (2002) a era colonial brasileira é marcada por uma cultura extremamente patriarcal, a qual produzia discursos acerca dos papéis sociais e, conseqüentemente, hierárquicos, que homens e mulheres deveriam assumir. Dessa forma, enquanto aos homens era necessário saber ler e contar, as meninas eram ‘educadas’, leia-se ‘doutrinadas’, em conventos nos quais “aprendiam a delicada arte de ser mulher: um pouco de música, de dança, bordados, orações, francês” e, para, além disso, aprendiam a “ser tímida, ou a mostrar-se tímida diante dos estranhos” (p. 275).

Segundo Ariovaldo Pereira (2007, p. 61), essa realidade só começa a mudar com a ascensão “das concepções filosóficas e dos ideais liberais” surgidos na França no século XVIII e iniciados no Brasil no século XIX. Ademais, o “fim” da escravidão e a proclamação da República marcaram significativamente a história e a política brasileiras, sobretudo no que se refere às mulheres pois, a partir desse momento, começaram a surgir as primeiras escolas voltadas exclusivamente às meninas. Conforme nos situa Constância Duarte (2002), essas instituições eram de natureza fundamentalmente confessional e compostas somente por profissionais mulheres, como forma de atender às determinações da Igreja, a qual objetivava “preservar princípios morais e contrários à co-educação e à presença de homens estranhos” (p. 277).

Embora essa atitude estivesse pautada numa concepção muito conservadora, moralista e sexista de educação, ela contribuiu para a emancipação das mulheres, pois, ao mesmo tempo em que ofertou o acesso ao ensino, também ofertou o acesso ao mercado de trabalho, ainda que em condições inferiores à dos homens, uma vez que os salários eram baixos se comparados aos deles e sua formação era mal vista, sendo elas, por vezes, classificadas como desqualificadas para a atividade profissional (DUARTE, 2002; PEREIRA, 2007). Nesse ponto, faz-se necessário considerar que essa inferiorização da mulher em relação ao homem no mercado de trabalho era, justamente, a forma de manter a divisão social do trabalho, de forma que às mulheres fosse somente possível exercer atividades domésticas as quais, ressaltado, não eram consideradas ‘trabalho’. Vemos, assim, que esse papel de extrema relevância para o projeto de família e sociedade da época era invisibilizado; o mesmo acontecia com o acesso ao ensino, o qual era usado como forma de atender aos interesses exclusivos dos homens.

Em consonância com os estudos de Guacira Louro (2014), no século XIX, ainda que de forma bastante vinculada ao patriarcado, as discussões sobre o direito das mulheres ao ensino formal é um assunto recorrente nas pautas dos movimentos feministas. Segundo Ariovaldo Pereira (2007), embora haja o reconhecimento do direito ao acesso à educação,

ainda são impostos às mulheres direitos e deveres voltados aos interesses dos homens. Dessa forma, os avanços estavam mais relacionados ao reconhecimento da importância da mulher no seio familiar, em casa, no cuidado com as/os filhas/os e o marido, do que na sua ascensão social (acesso à educação e ao mercado de trabalho) propriamente dita. Com isso, há uma “supervalorização das figuras de esposa e mãe” e uma legitimação/reiteração do papel masculino como “o cabeça, o chefe, o juiz” (DUARTE, 2002, p. 277) ou, nas palavras de Montserrat Moreno (1999), como aquele que dita e impõe regras, manda e governa.

Ainda que de forma bastante desigual, no que se refere à sua relevância, as mulheres conquistaram visibilidade a partir desse marco histórico, pois passaram do *status* de “escrava doméstica” para o de “rainha do lar” (DUARTE, 2002, p. 281). Entretanto, sua importância tinha início e fim no cenário privado do lar, ou seja, aos homens era permitida a vida pública – trabalho, passeios etc. – e a elas era imposto o enclausuramento perene. Nesse ínterim, a vida privada é tida como destino único e verdadeiro³⁰.

Para Luis Felipe Miguel (2014), a desigualdade entre homens e mulheres é, em muitas sociedades, assumida como um traço diferenciador entre os sexos, visto como natural e imutável. O gênero e a sexualidade são tidos como elementos dados no nascimento e as vivências feministas/lésbicas/gays/etc. são entendidas como incoerentes e desviadas. Dentre o rol de aspectos trazidos à tona pelas teorizações feministas está a reflexão crítica sobre a representação feminina nos espaços públicos, já que, por muito tempo, como visto, seu campo de atuação estava restrito ao espaço privado. Em *Feminismo e política* (2014), Luis Felipe Miguel e Flávia Biroli apontam que o profissionalismo é visto como oposto à feminilidade. Logo, ter um trabalho assalariado é algo não condizente com as características naturais de uma mulher. Inversamente, entretanto, os cuidados com o lar e as/os filhas/os são vistos como uma função, um destino do qual não há como fugir ou se desviar.

3.4.1 A hierarquização de gênero no livro didático: entre o público e o privado

Em *As belas mentiras* (2005), Maria de Lourdes Chagas Deiró nos convida a pensar a diferença inerente aos significados de *trabalho* e *função*, pois em sua pesquisa em livros

³⁰ Para um possível *link* com nossa realidade social não é necessário muito esforço, já que, com o acesso das mulheres ao mercado de trabalho, as cobranças em torno dos papéis sociais desempenhados por elas só aumentaram. Hoje, infelizmente, ainda somos cobradas e referenciadas como “as responsáveis” pelo trabalho doméstico. É como se estivéssemos deixando nosso posto, nosso destino natural para nos incluir num espaço que não nos pertence. Além disso, com o “acesso” ao mercado de trabalho muitas de nós acabamos por acumular funções sem mesmo perceber, já que o trabalho doméstico ainda é visto e (in)conscientemente aceito como próprio da mulher.

didáticos a autora observou que quando um homem exercia uma atividade, geralmente assalariada, ela era chamada de *trabalho* e quando uma mulher exercia uma atividade, comumente doméstica/não-assalariada, ela era chamada de *função*. Com base nisso, vemos que os principais significados apresentados, ainda na atualidade, pelo dicionário *online* para trabalho, podem ser resumidos da seguinte forma: conjunto de atividades que o homem exerce para atingir determinado fim; já a palavra função é descrita pela maioria como: atividade natural, obrigação a cumprir e papel a desempenhar³¹.

Dessa forma, nos é imposto, tanto em livros didáticos – objeto de pesquisa de Maria de Lourdes Deiró – quanto na sociedade em geral (família, escola, igreja, Estado, mídia), que uma mulher cuidando de casa e de filhas/os é algo natural que não deve ser questionado ou transformado. Há uma associação quase que (não-)intencional/(in)consciente da mulher à casa, aos móveis da casa, ao cuidado com as crianças etc.

Na pesquisa de Maria de Lourdes Deiró (2005) ela ilustra que a grande preocupação da sociedade – veiculada pelos livros didáticos pesquisados por ela – está centrada em manter os padrões hegemônicos e, ao nos reportarmos ao presente, podemos inferir que o mesmo acontece, já que a divisão de tarefas domésticas entre os/as parceiros/as, a ascensão das mulheres ao mundo do trabalho assalariado, os questionamentos feministas acerca dos estereótipos criados em torno da beleza ou fragilidade feminina etc., não são tolerados, nem problematizados; são, contrariamente, naturalizados e, em alguns casos, silenciados, omitidos e considerados prejudiciais à família.

Na pesquisa de Sara Oliveira (2008), embora voltada exclusivamente a livros didáticos de língua estrangeira, a autora evidenciou como principal resultado a dicotomia entre os espaços privado e público. Segundo ela, “[n]a esfera privada as mulheres são, com frequência, representadas como mãe e dona de casa, implicitamente atrelando tal status a nível intelectual e de escolaridade inferiores ao marido, o qual tem uma profissão fora de casa” (p. 100). Já na esfera pública, “[s]e trabalha fora, a mulher é frequentemente representada em situações subalternas (servindo outras pessoas), ocupando posições mais ‘delicadas’, menos prestigiadas pelo mercado, ou nas quais há menor exigência intelectual” (p. 101).

Em outros termos, essas pesquisas demonstram que, além da separação entre os ambientes público e privado, a representação da mulher nesses ambientes ainda é imersa em estereótipos que naturalizam a condição de subalternidade dessa categoria, seja por ela estar sempre em arranjos domésticos, seja por aparecer em locais públicos servindo pessoas,

³¹ Tais conceitos foram buscados em dicionários online, os quais podem ser acessados por meio de consulta simples em sites de busca.

ocupando posições que não caberiam a um homem por exigir certo cuidado ou delicadeza. Em geral, os livros didáticos reiteram estereótipos de gênero e constituem identidades sociais pautadas nessa lógica, fazendo com que essas condições construídas – associação da mulher ao serviço doméstico, por exemplo – sejam vistas como compulsórias e imutáveis.

Para Flávia Biroli (2014, p. 31), a partir da compreensão de como “se desenhou a fronteira entre o público e o privado no pensamento e nas normas políticas” será possível “expor seu caráter histórico e revelar suas implicações diferenciadas para mulheres e homens – contestando, assim, sua naturalidade e sua pretensa adequação para a construção de relações igualitárias”. Trata-se, de acordo com a autora, ao citar *O contrato sexual* (1993), de Carole Pateman, de “expor a história não contada da construção da esfera pública e dos direitos individuais na modernidade a partir da posição das mulheres”. Isto implica dizer que a história é desenhada pelas mãos de homens e reproduzida por homens e, dessa forma, não temos a noção exata dos acontecimentos a partir da ótica feminina. Elas são personagens secundárias desse desenho, ou, nas palavras de Simone de Beauvoir (1949), “o segundo sexo”.

Implicito a isso, há aquelas/es que não se “encaixam”/submetem, há aquelas/es que vivem um gênero não coincidente com o sexo, aquelas/es que vivem uma sexualidade dissidente e há aquelas/es que vivem uma vida heterossexual, mas com contornos diferentes a respeito dos ambientes públicos e privados etc. Há, portanto, sujeitas/os do feminismo – ou, ainda, sujeitas/os dos feminismos – e não apenas uma/um sujeita/o universal ou mimética/o, como bem ilustra Claudia de Lima Costa (2002). Sobre isso, Gayatri Chakravorty Spivak (1985) nos apresenta a expressão “essencialismo estratégico”, a qual simboliza, nos termos da autora, a perspectiva que silencia as pluralidades inerentes a cada categoria e as universaliza, ou, nas palavras de Luis Felipe Miguel (2014), “os grupos em posição subalterna, como é o caso das mulheres, tendem a ser reduzidos a uma ‘essência’ simplificadora e estereotipada, que tanto nega a multiplicidade de suas experiências quanto naturaliza os efeitos de dominação” (p. 83).

Diante disso, percebo a representação feminina – imbricada com outros marcadores sociais – como importante campo para se pensar o movimento feminista e a educação, haja vista que por meio do primeiro podemos problematizar as dimensões que perpassam a categoria mulher, bem como as relações assimétricas resultantes do binarismo; e por meio da segunda podemos questionar as imposições e ressignificar as relações de gênero, minimizando as reproduções acríticas sobre o assunto e desnaturalizando os papéis sociais.

É com base nesse anseio que discuto os discursos presentes nos livros didáticos do 1º e 2º anos da coleção “Eu gosto – Letramento e Alfabetização”, organizados pelas pedagogas

Célia Passos e Zeneide Silva (2014), bem como os discursos suscitados sobre/com os materiais em ênfase.

3.5 A mulher no livro didático: entre a visibilidade estereotipada e o apagamento

Era uma vez...
Uma **fada** que vivia na cozinha [...]
Era uma vez...
Um **mágico** pedreiro [...]

Início esta seção com um trecho do poema “Era uma vez”, presente no livro didático do 1º ano do Ensino Fundamental, pois percebo ser possível causar reflexões mesmo antes de apresentar a página e o poema na íntegra. Isso porque o excerto, de certa forma, divide o campo de atuação de mulheres e homens, bem como os campos privado e público. Além disso, considero este trecho um resumo dos discursos presentes nos livros didáticos analisados pois, como diz a teórica Robin Lakoff (1973), a linguagem acena o lugar da mulher na sociedade e no livro didático esse lugar é, sem dúvida, o âmbito privado.

Igualmente, por meio do trecho é possível imaginar as ilustrações presentes nas páginas do poema, principalmente pelo fato de ser um livro de alfabetização e letramento. Certamente, o que nos vem à mente são imagens que representam tanto a fada quanto o pedreiro, ou seja, imaginamos que ambos são retratados. Entretanto, não é o que se vê na ilustração do poema. Vejamos o texto:



LEITURA 2

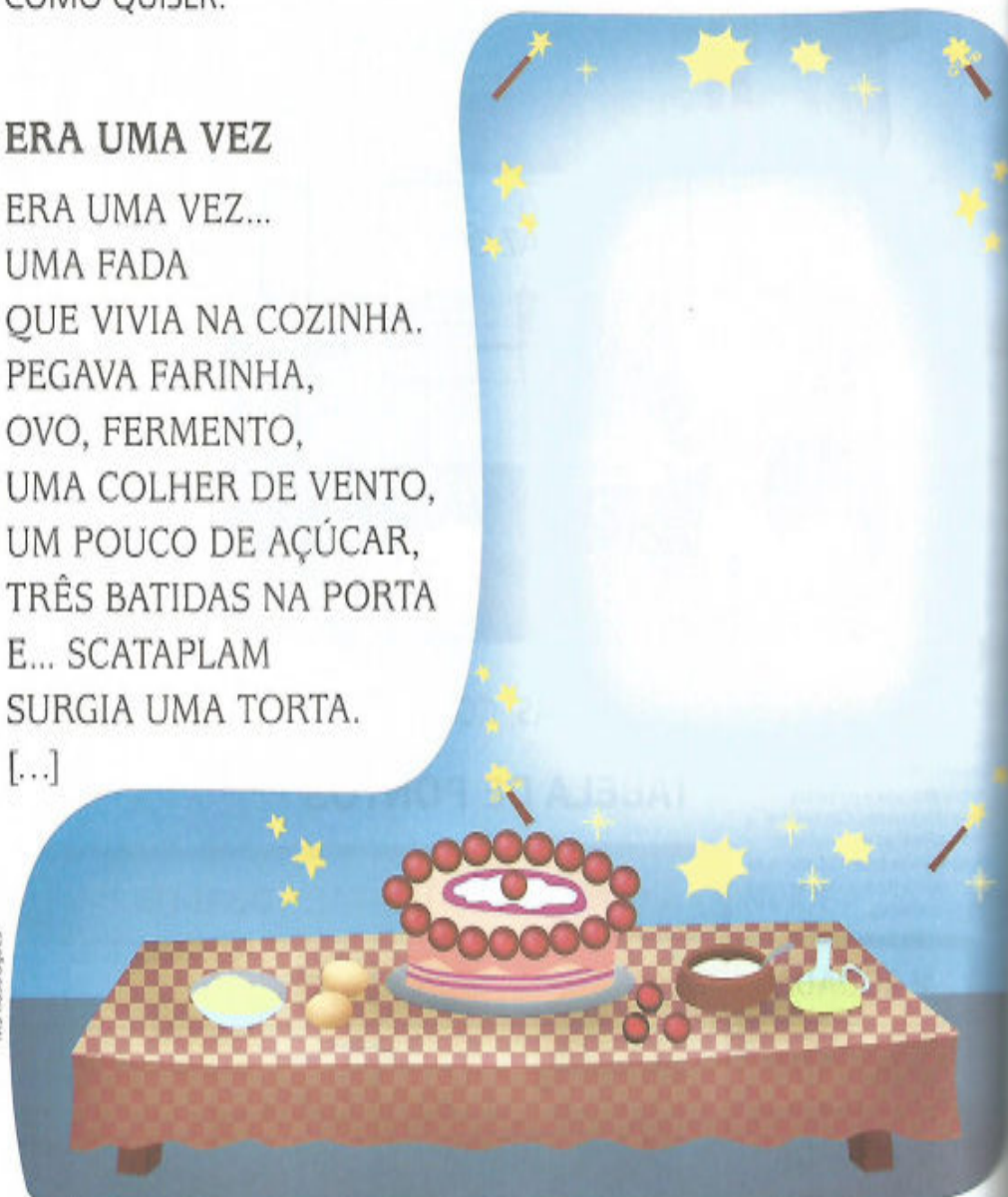
OBSERVE O TEXTO ABAIXO. VOCÊ ACHA QUE O PROFESSOR VAI LER UM POEMA? POR QUÊ?

ACOMPANHE A LEITURA DO TEXTO. DEPOIS, COMPLETE A CENA COMO QUISER.

ERA UMA VEZ

ERA UMA VEZ...
 UMA FADA
 QUE VIVIA NA COZINHA.
 PEGAVA FARINHA,
 OVO, FERMENTO,
 UMA COLHER DE VENTO,
 UM POUCO DE AÇÚCAR,
 TRÊS BATIDAS NA PORTA
 E... SCATAPLAM
 SURGIA UMA TORTA.
 [...]

MIS Ilustrações



JOSÉ DE NICOLA. *ALFABETÁRIO*.
 SÃO PAULO: MODERNA, 2012. (LIVRO ELETRÔNICO)

Figura 1: Capítulo 5 (p. 60).

EM UM DIA COMBINADO, VOCÊ E OS COLEGAS PODEM AJUDAR O PROFESSOR A PREPARAR A TORTA NA ESCOLA. VOCÊ TAMBÉM PODE FAZER A TORTA EM CASA, COM A AJUDA DE UM ADULTO.



PRODUÇÃO DE TEXTO

- 1** O PROFESSOR VAI LER A CONTINUAÇÃO DO POEMA "ERA UMA VEZ". ACOMPANHE COM ATENÇÃO.

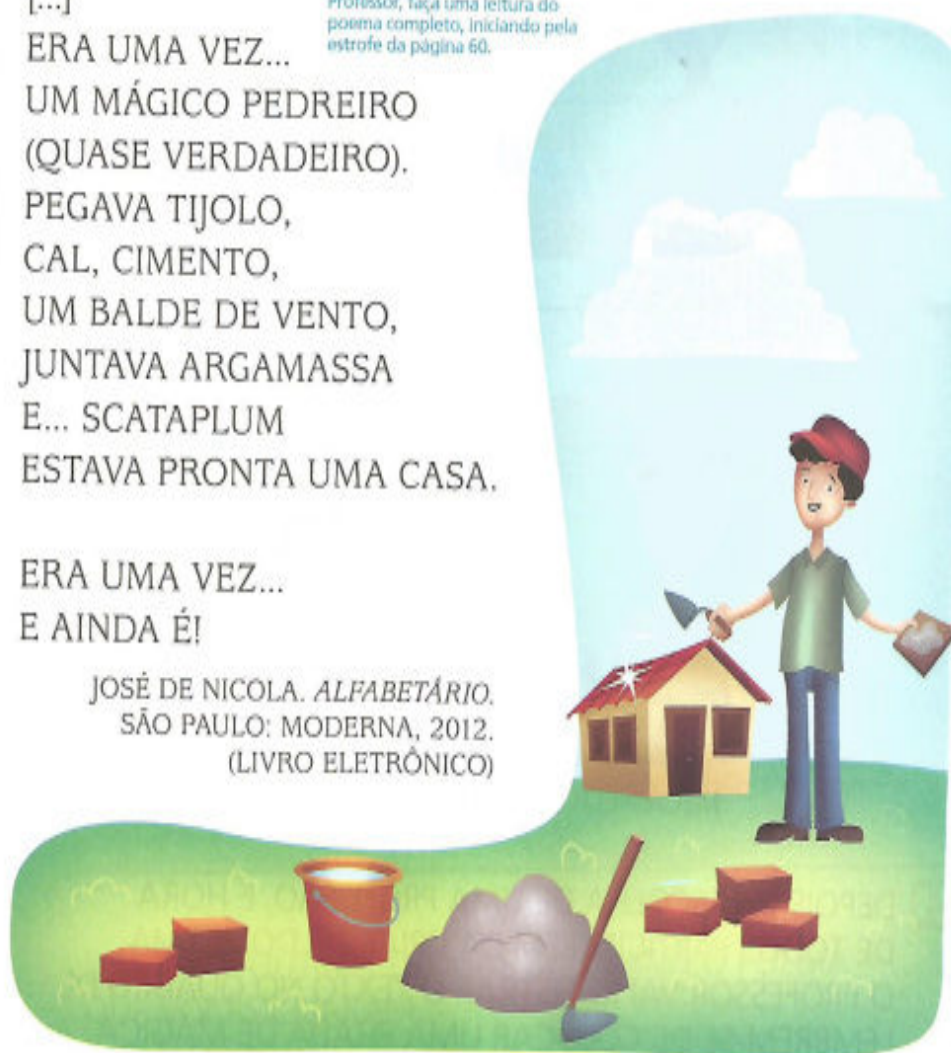
[...]

ERA UMA VEZ...
UM MÁGICO PEDREIRO
(QUASE VERDADEIRO).
PEGAVA TIJOLO,
CAL, CIMENTO,
UM BALDE DE VENTO,
JUNTAVA ARGAMASSA
E... SCATAPLUM
ESTAVA PRONTA UMA CASA.

ERA UMA VEZ...
E AINDA É!

JOSÉ DE NICOLA. *ALFABETÁRIO*.
SÃO PAULO: MODERNA, 2012.
(LIVRO ELETRÔNICO)

Professor, faça uma leitura do poema completo, iniciando pela estrofe da página 60.



MS Ilustrações

Embora em páginas razoavelmente distantes uma da outra, as imagens postas acima se complementam, pois tratam de um único texto desmembrado nas páginas 60 e 67. Intitulado “Poema”, o capítulo 5 traz, nessas laudas, um poema para fazer referência à fada e ao pedreiro. Lemos no poema que, enquanto a fada (personagem feminino) faz a comida, o pedreiro mágico (personagem masculino) constrói uma casa. Mesmo com esse recorte estereotipado (homem \Rightarrow pedreiro e mulher \Rightarrow cozinheira), essa não é a única análise possível dessas imagens, já que, enquanto a atividade de uma é restrita à vida privada, a da outra é, contrariamente, centrada na vida pública.

Além disso, a fada (mulher) não é imagetivamente representada, enquanto, por outro lado, o pedreiro mágico (homem) é. Com isso, podemos, para além do dito, compreender o não-dito (LAZAR, 2007), que de alguma forma ficou implícito ao discurso, tal como as formas de aparições e as constâncias dos personagens femininos em todo o capítulo, assim como a sua supressão e vinculação ao campo privado³². Nesse sentido, embora, reportando-se, explicitamente, a uma personagem mulher, a representação dela fica apenas no texto verbal. A proposta de atividade – “acompanhe a leitura do texto, depois, complete a cena como quiser” – poderia possibilitar a aparição da personagem fada, porém, como comento adiante, essa atividade não é sequer mencionada em sala de aula. Assim, o que daria espaço a diferentes corpos ocupando o lugar da fada não é possibilitado, fazendo com que a mulher fique suprimida duas vezes – tanto no livro didático, já que ele apresenta o pedreiro mágico e não a fada, quanto na prática pedagógica, como se no subtópico abaixo.

Essa invisibilidade além de acenar o lugar da mulher na sociedade – o ambiente privado/doméstico –, também corrobora a ideia de Montserrat Moreno (1999) de que o homem é o padrão, a medida de todas as coisas e, por isso, é sempre representado. Segundo a autora, isso faz com que as meninas, desde muito cedo, passem a ver sua existência como em função do homem e o seu papel social como secundário e condicionado ao outro.

Com efeito, essa invisibilidade não permite o sentimento de representação, isto é, enquanto os meninos se vêem, demasiadamente, representados em todos os lugares e materiais didáticos, as meninas vêem o outro, aquele que desde o nascimento é favorecido socialmente. Sua representação é, de certa forma, ofuscada pela dominação masculina.

Vemos, com isso, a reiteração dos papéis sociais de gênero (LOURO, 2014), nos quais a sociedade (Estado, família, escola etc.) atribui o que se entende por adequado para o

³² Flávia Biroli (2014) defende que o problema não está centrado apenas nas atividades desempenhadas no ambiente privado, mas sim no isolamento social da mulher nessa esfera.

feminino e para o masculino, coincidindo, quase sempre, em características que (re)produzem estereótipos e invisibilizam a presença da mulher no campo público de atuação. Flávia Biroli (2014, p. 31) afirma que “compreender como se desenhou a fronteira entre o público e o privado no pensamento e nas normas políticas permite expor seu caráter histórico e revelar suas implicações diferenciadas para mulheres e homens – contestando, assim, sua naturalidade [...]”. Ou seja, essas atribuições e diferenciações entre o público e o privado ocorreram e ainda ocorrem em consonância com as expectativas sociais em relação à mulher e ao homem.

Entender essas construções – o que, por si só, já refuta a ideia da naturalidade – permite-nos pensar, por meio do apagamento feminino (como o ocorrido nas imagens postas), que os valores que circundam a esfera pública foram definidos de forma histórica e cultural a partir de uma ótica em detrimento de outra. Assim, posso afirmar que a invisibilidade da mulher, nesse campo, bem como as ideias de “uma esfera pública homogênea”, que silencia “a existência de públicos distintos e conflitivos” são consequências dessa ótica (BIROLI, 2014, p. 31).

O trecho do poema “Era uma vez... Uma fada que vivia na cozinha”, também nos diz muito sobre o papel e o lugar da mulher, visto que, como já mencionado, a fada é uma personagem feminina. Assim, noto certa imposição quanto ao lugar que a mulher deve ocupar na sociedade e isso tende a se agravar quando estamos diante de uma mulher pobre e/ou negra, por exemplo. Robin Lakoff, em *Linguagem e o lugar da mulher* (1973), argumenta que “quanto mais nossa escolha de formas de expressão for guiada pelos pensamentos que queremos expressar, tanto mais o modo como nós sentimos as coisas no mundo real governará o modo como nos expressamos sobre essas coisas” (p. 13). Nessa perspectiva, a escolha verbal e imagética do poema acima decorrem da forma como nos sentimos em relação a nossas vivências, as quais coadunam com o imaginário social³³.

Para Flávia Biroli (2014), outro aspecto relevante, aqui, seria a expectativa social, a qual para ela é também responsável pelas divisões dos papéis sociais masculinos e femininos, como se vê a seguir:

As expectativas sociais conduzem ao desenvolvimento de habilidades diferenciadas pelas mulheres e pelos homens. As atividades para as quais eles são orientados correspondem, por outro lado, a posições diversamente valorizadas, levando não apenas a ‘diferenças’, mas à assimetria nos recursos. [...] o mundo do trabalho se estruturou com o pressuposto de que ‘os trabalhadores’ têm esposas em casa. No casamento convencional, o controle dos recursos materiais permanece nas mãos dos

³³ De acordo com José Murilo de Carvalho (1987, p.11), “o imaginário social é constituído e se expressa por ideologias e utopias [...]” e “nele as sociedades definem suas identidades e objetivos, definem seus inimigos, organizam seu passado, presente e futuro [...]”.

homens, mesmo que a dedicação e a rotina de que são fruto dependam do trabalho não remunerado doméstico da mulher. (BIROLI, 2014, p. 35-36)

Para a autora, a expectativa social é fator preponderante para a hierarquização de gênero, pois a organização do mundo do trabalho impõe, por exemplo, jornadas que não permitem um tempo para cuidar de uma casa ou fazer um almoço. Logo, espera-se que os trabalhadores, predominantemente homens, tenham alguém que cumpra tais tarefas em tempo de retornarem pontualmente a seu posto no trabalho. Ora, este alguém é, comumente, uma mulher, uma vez que a esta categoria são ditadas normas que supõem ser o ambiente privado doméstico seu único campo de atuação.

Considerando o livro didático um dos principais recursos utilizados em sala de aula ainda nos dias atuais, bem como o seu caráter instrucional, o qual “exerce também uma função formadora na constituição dos indivíduos que o acessam” (PEREIRA, 2014, p. 206), esse material pode, (ir)refletidamente, apresentar situações discursivas que, por sua vez, podem influenciar o comportamento humano. Isso acontece porque o discurso é uma forma de agir sobre o mundo e sobre as/os outras/os. Sendo assim, ele pode moldar tanto a forma de agir quanto o modo de pensar de uma sociedade (LAZAR, 2005, 2007; FAIRCLOUGH, 2001).

De acordo com Serge Moscovici (2003, p. 41), essas representações que influenciam o comportamento humano “não são criadas por um indivíduo isoladamente. Uma vez criadas, contudo, elas adquirem uma vida própria, circulam, se encontram, se atraem e se repelem [...]”. Assim, podemos afirmar que tais discursos (verbais ou imagéticos) são (re)produzidos a partir da generalização das características que se esperam da mulher e do homem, ou seja, são construções consoantes ao que está posto pelo imaginário social.

De forma complementar ao tema “profissões”, julgo pertinente a análise dos conteúdos reproduzidos a seguir.

2 VAMOS ESCREVER NOVOS VERSOS PARA O POEMA "ERA UMA VEZ", INVENTANDO OUTRA FADA OU OUTRO MÁGICO E SUA CRIAÇÃO?

3 PARA COMEÇAR, CONVERSE COM O PROFESSOR E OS COLEGAS SOBRE AS DIFERENTES PROFISSÕES QUE VOCÊS CONHECEM, OS MATERIAIS UTILIZADOS PELA PESSOA QUE TRABALHA NESSA PROFISSÃO E O QUE ELA CONSTRÓI.

Ilustrações: NVS Ilustrações



MARCENEIRO



COZINHEIRO



MECÂNICO



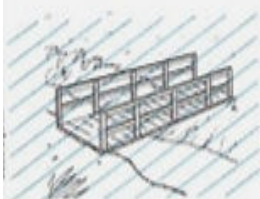
PINTOR

4 DEPOIS DA ESCOLHA DE UMA PROFISSÃO, É HORA DE TODOS PARTICIPAREM DA CRIAÇÃO DO POEMA. O PROFESSOR VAI REGISTRAR O TEXTO NO QUADRO DE GIZ. LEMBREM-SE DE COLOCAR UMA PITADA DE MÁGICA.

Figura 3: Capítulo 5 (p. 68)

c) O QUE É, O QUE É?

QUE MESMO ATRAVESSANDO O RIO CONSEGUE NÃO SE MOLHAR.



PONTE



BARCO

ÁGUA



- AGORA O PROFESSOR VAI ORGANIZAR A TURMA EM DOIS GRUPOS. REÚNA-SE COM OS COLEGAS DO SEU GRUPO PARA PESQUISAR ALGUMAS ADIVINHAS.
- O GRUPO 1 DESAFIA O GRUPO 2 COM UMA ADIVINHA. DEPOIS, É A VEZ DO GRUPO 2 PERGUNTAR AO GRUPO 1.



- DEPOIS DA BRINCADEIRA, VOCÊS PODEM ESCREVER AS ADIVINHAS EM UMA FOLHA DE PAPEL, PASSAR PARA O PROFESSOR CORRIGIR E REUNI-LAS EM UM LIVRO PARA DOAR À BIBLIOTECA DA ESCOLA.

Figura 4: Capítulo 6 (p. 85)

As duas imagens postas acima, embora sejam de capítulos diferentes, fazem referência à mesma temática: “profissões”. Vemos, entretanto, que essa referência, na primeira imagem, é “consciente”, e na segunda, “(in)consciente” (MORENO, 1999)³⁴. O capítulo 5 apresenta, no decorrer de 15 páginas, conteúdos que fazem alusão a poemas, já que esse é seu tema principal. Assim, na página 68 vemos algumas profissões como proposta de atividade de construção de um poema. Sob os princípios de análise das dimensões multimodais sugeridas na Análise de Discurso Crítica Feminista (LAZAR, 2007), podemos perceber que a ilustração das profissões se sobressai em relação à escrita (proposta de atividade), haja vista que os personagens estão centralizados e postos de forma colorida e atrativa aos olhos da/o leitor/a. Contudo, temos aí o apagamento da mulher e uma dominância de personagens masculinos, o que me faz, consequentemente, supor uma associação com a análise anterior, dado que os homens aparecem como concernentes ao campo público e as mulheres não aparecem, o que demonstra a proximidade/pertencimento com outro campo – o privado.

No entanto, na figura 4 há uma representação feminina na esfera pública, porém, como evidenciado nas pesquisa de Jane Soares de Almeida (1998), em uma profissão estereotipada socialmente como “própria da mulher”, a saber, de professora (ALMEIDA, 1998; PEREIRA, 2007). A partir da representação das/os alunas/os, vemos também que se trata de uma aula para crianças, certamente na fase inicial do ensino fundamental. Ressalto que na página 85 a figura da mulher é associada à profissão, de forma inconsciente, visto que esse não é o tema central do capítulo; já a página 68, contrariamente, está fazendo alusão explícita às profissões. É importante notar que quando a temática estava voltada para as diferentes profissões, a mulher foi invisibilizada; e quando o assunto foi “sala de aula”, essa categoria foi representada pela professora. Além disso, vale refletir sobre a forma em que se deu essa representação. Note-se que a mulher aparece representada de forma consoante ao que, socialmente, se espera de um corpo feminino, pois ela aparece com um vestido vermelho justo, tem cintura fina, cabelos lisos e “calmos” (LAZAR, 2007). Representa, nesse sentido, um corpo dócil, disciplinado e esteticamente heteronormativo (FOUCAULT, 1987).

Outro aspecto relevante nesta página diz respeito à forma não-marcada do substantivo *professor*. Estranhamente, ao mesmo tempo em que se mostra uma imagem feminina para representar a profissão, o substantivo continua na forma do masculino genérico.

³⁴ Optamos por utilizar os termos “consciente” e “(in)consciente” conforme Montserrat Moreno (1999) em *Como se ensina a ser menina – o sexismo na escola*.

Inquieta-me o fato de sequer nesse momento se apresentar a possibilidade para o feminino, uma vez que a profissão está sendo representada por uma mulher.

Guacira Louro (2014), no capítulo “O gênero da docência”, da sua obra *Gênero, sexualidade e educação*, reforça que as instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros, ao passo que também os constituem. Para ela, “isso significa que essas instituições e práticas não somente ‘fabricam’ os sujeitos como também são, elas próprias, produzidas (ou *engendradas*) por representações de gênero, bem como por representações étnicas, sexuais, de classe etc.” (p. 92). Diante disso, a autora afirma que de certo modo “essas instituições têm gênero, classe, raça” e faz a seguinte indagação: “qual o gênero da escola?”

Para responder à pergunta de Guacira Louro (2014), não é preciso pensar muito, já que a escola é estereotipada socialmente como campo feminino, visto que principalmente a educação infantil necessita de organização de espaço, cuidado, vigilância, afeto etc., tarefas entendidas como próprias da mulher. Outro aspecto a mencionar aqui é a associação traçada entre a educação infantil/séries iniciais do ensino fundamental e as relações familiares, uma vez que os discursos pedagógicos, em suas teorias, leis e normatizações em geral, primam pela proximidade dessas relações, pois consideram fundamental que as práticas escolares estejam embasadas em carinho e confiança. De acordo com Guacira Louro, “em tais relações e práticas, a ação das agentes educativas devem guardar, pois, semelhanças com a ação das mulheres no lar, como educadoras de crianças ou adolescentes” (2014, p. 92).

A docência – sobretudo na educação infantil e na fase inicial do ensino fundamental – é vista como atividade própria da mulher e as unidades do livro didático analisado corroboram essa ótica. De acordo com Kazumi Munakata (2003, p. 5), “na sociedade capitalista, a produção de qualquer livro, seja didático ou os dos ‘frankfurtianos’, visa o lucro e é efetivada segundo os procedimentos da indústria cultural”, ou seja, pensar num livro didático que conteste os moldes sociais/culturais é o mesmo que contestar a sociedade na qual vivemos, isto é, questionar é algo não condizente com o que se quer que as crianças aprendam. E mais, pensar em um livro didático contestador é construir um objeto fadado ao fracasso, já que essa sociedade não o consumiria e, como nos lembra Kazumi Munakata (2003, p. 5), “o objetivo de produzir uma mercadoria [é] que [ela] possa vir a ser consumida em larga escala” e “por isso mesmo, essa produção deve atender a demandas e expectativas (mesmo que induzidas) do mercado, o que, no caso do livro didático, inclui questões educacionais”.

Torna-se evidente, portanto, que a discussão sobre os campos público e privado ainda merece atenção, uma vez que as desigualdades postas nesse cenário ainda não foram

superadas (conforme apontam as imagens, sobretudo 1, 2 e 3). Além disso, “somam-se a essa percepção, estereótipos de gênero desvantajosos para as mulheres” (BIROLI, 2014, p. 32), os quais delimitam os papéis sociais de gênero. Para Flávia Biroli (2014, p. 32), esses

[p]apéis atribuídos a elas, como a dedicação prioritária à vida doméstica e aos familiares, colaboraram para que a domesticidade feminina fosse vista como um traço natural e distintivo, mas também como um valor a partir do qual outros comportamentos seriam caracterizados como desvios.

Nesse contexto, as bases para as diferenças hierarquizadas estão centradas, portanto, na naturalização dessas desigualdades. Dentre outras formas, isso se dá discursivamente, visto que o discurso é um veículo das ideologias presentes na sociedade. Frente a isso, reflito, na seção que segue, sobre a prática pedagógica acerca dos discursos presentes nas páginas analisadas aqui.

3.5.1 Visibilidade e apagamento feminino nos espaços privado e público, no livro didático: reflexos na prática pedagógica

Na observação do conteúdo selecionado em sala de aula, percebi a predominância de discursos ideológicos de *legitimação*, *dissimulação* e *reificação* (THOMPSON, 1984). Em geral, não houve discussões acerca da problemática percebida por mim; houve apenas a apresentação das diversas profissões e um destaque à importância de todas. Essa importância se mostrou bem restrita à atuação masculina, dado que foi utilizada, em todos os momentos, somente a forma genérica.

Como já mencionado, a proposta de atividade da página 60 – “Acompanhe a leitura do texto, depois, complete a cena como quiser” – não é mencionada pela professora. Desse modo, embora, seja notável nesse trecho, certa abertura à imaginação das crianças, essa possibilidade não é oportunizada na prática pedagógica. Percebo, com isso, que o comportamento motivado e esperado é o de passividade frente ao livro didático, já que nesse caso, em específico, a proposta permitiria uma significativa participação das crianças. Por outro lado, é importante pensar também, que talvez, a professora simplesmente não tenha percebido qualquer questão social a ser problematizada. A passividade nesse caso não é um comportamento deliberado, já que a naturalização de diversos aspectos da vida social faz com que as pessoas não vejam o social como algo construído, nem como algo que está inserido numa trama de dominação.

Os modos de operação da ideologia elucidados por John Thompson (1984) são notáveis na turma pesquisada, nos discursos tanto de docentes quanto de discentes. Há uma reiteração da ideia de que os espaços públicos são concernentes aos homens e os privados, às mulheres, como se vê no diálogo inicial:

Excerto 1 – “O pai de vocês...”

PraV: Existem várias profissões. Na família, o pai de vocês [inc.] todo mundo tem uma profissão. Quando vocês crescerem, né?! [...]. (Aula1, 06/11/2018, Professora Verde, 1º ano).

A ideia de que o pai é aquele que deve prover a família é uma constante nos discursos suscitados³⁵ na pesquisa de campo que empreendi, assim como percebido por Ariovaldo Pereira (2007, 2014) em sua pesquisa em/sobre livros didáticos. Para o autor (2014, p. 217), é notória, tanto no livro didático quanto no discurso de agentes de ensino, a imagem do homem como “autoridade máxima da família, enquanto a mulher exerce funções tradicionalmente relacionadas ao seu papel de boa esposa e mãe dedicada, exaltado pela sociedade como atividade sublime”.

Nesse sentido, o texto “Era uma vez” é lido, mas não é problematizado, ou seja, não há sequer a percepção da supressão da imagem da mulher (fada) e tampouco que os papéis sociais dispostos ali são estereotipados e gendrados³⁶. Há uma naturalização da dominação masculina e da submissão feminina. Michelle Lazar (2007) afirma que esses tipos de discursos, por estarem imersos em relações de poder, sustentam o patriarcalismo, fazendo com que os homens sejam privilegiados como um grupo social e, contrariamente, as mulheres sejam desautorizadas como grupo social.

Além disso, existem diferentes arranjos sociais, diferentes formas de se viver o gênero, logo, não existe ‘a’ mulher, mas sim várias e diferentes mulheres (LOURO, 2014), o que nos permite pensar, por exemplo, naquelas que não se identificam com as normas sociais que ditam o comportamento esperado e o ambiente adequado (comumente o privado). Com isso, o discurso docente é de conformação, posto que as profissões são vistas como próprias do homem (pai).

³⁵ Ressalto que esses discursos podem ser reflexos do contexto político e social que estamos (vi)vendo, ou seja, são discursos recorrentes nos pronunciamentos de líderes políticos e religiosos da sociedade atual e, por isso, autorizados e legitimados socialmente.

³⁶ Utilizo o termo gendrado seguindo os propostos de Teresa de Lauretis (1987): para destacar as especificidades de gênero, ou seja, para dar ênfase aos discursos que fazem referência às questões de gênero ou ainda aos problemas de gênero.

Da mesma forma, há uma reiteração dos ditames capitalistas, como podemos ver no diálogo abaixo:

Excerto 2 – profissões

PraV: [...] Vocês estão estudando pra ter uma?

PrAs: profissão!

PraV: pra ter dinheiro, né? Polícia, dentista, um médico, um advogado. Então existe o quê? Vários tipos de?

PrAs: profissão [...]. (Aula1, 06/11/2018, Professora Verde, 1º ano).

Predomina a ideia de que se estuda com o objetivo principal de ter uma profissão. Logo, a ação de estudar está condicionada àquilo que se pretende desempenhar futuramente. Nesse contexto, a educação torna-se um instrumento de manobra do capital, visto que é usada a favor do mercado. Ora, forma-se para o mercado de trabalho e não para a autonomia, para a criticidade, para o enfrentamento e a reflexão; forma-se para a obediência, para a submissão. Além disso, todas as profissões citadas pela professora Verde³⁷, transcritas no quadro 1, seguem a forma não-marcada de fala/escrita, isto é, estão todas no masculino, o que reforça ainda mais a associação desses campos profissionais aos homens. Michelle Lazar (2007, p. 147) considera que essa forma genérica da língua “assegura visibilidade aos homens e, simultaneamente, torna as mulheres invisíveis”. Nessa direção, as ideologias presentes nos discursos de gênero são hegemônicas, pois, muitas vezes, não são percebidas como dominação e, por isso, são consensuais e aceitáveis pela maioria das pessoas.

Sobre essa forma não-marcada de fala/escrita, Montserrat Moreno (1999, p. 37) afirma que “a balança da equidade linguística desequilibra-se assombrosamente no momento em que, por razões de economia, é preciso utilizar uma forma comum para referir-se a indivíduos de ambos os sexos”. Isso faz com que as meninas sintam desde cedo que a língua pertence a outro grupo social. Nas palavras da autora,

A menina pequena vê, então, dissipar-se no espelho da linguagem a imagem recém-adquirida de sua identidade sexolinguística, que deve disfarçar sob alguns nomes, os quais não lhe dizem respeito. E é na escola que, em função do número, a individualidade se perde dentro do grupo de alunos, onde se reforçará até a exaustão a ideia de que o idioma não lhe pertence. (MORENO, 1999, p. 37)

Nessa perspectiva, ao referir-se a profissões somente nessa forma genérica, cria-se/reforça-se a ideia de que são campos de atuação concernentes ao homem e, com isso, as meninas, aos poucos, conformam-se com um lugar invisível na língua e na sociedade.

Ao término da leitura do texto “Era uma vez”, a professora instigou as/os alunas/os a descobrirem as profissões presentes no texto, a saber, a de cozinheira e a de pedreiro:

³⁷ Como mencionei na metodologia, utilizo nomes fictícios para as/os participantes da pesquisa.

Excerto 3 – Cozinheira

PraV: O que que a fada fazia? Ela pegava farinha, ovos, né?! Então qual a profissão da fada?

PraV: Cozinheira, né?! PrAs: Cozinheira [...]. (Aula1, 06/11/2018, Professora Verde, 1º ano).

Há uma ênfase maior na profissão de pedreiro e, com isso, uma desvalorização da profissão de cozinheira, como se vê no seguinte excerto:

Excerto 4 – “o pedreiro faz uma mágica legal!”

PraV: o que que o pedreiro fazia, 1º ano?

PrAs: casa!

PraV: uma?

PrAs: casa

PraV: o pedreiro faz uma mágica legal! Ele levanta uma casa! Então, pedreiro é uma profissão?

As: sim!

PraV: já imaginou se não tivesse a profissão de pedreiro? Onde a gente ia morar?

As: na rua.

PraV: nossa! Mas ia ser legal morar na rua?

As: não

PraV: e quando viesse a chuva? Aonde a gente ia esconder da chuva, né?! Pra não molhar, pra não pegar resfriado? Então todas as profissões são muito importantes. Hoje nós falamos da profissão do?

PrAs: Pedreiro! (Aula1, 06/11/2018, Professora Verde, 1º ano).

É fato que a construção de uma casa é muito importante, mas o ato de cozinhar também é. Devido a isso, defino esse discurso como ideológico de legitimação (THOMPSON, 1984), posto que ele trata a disparidade existente entre as duas profissões ou entre os ambientes público e privado como verdadeiras e legítimas, não permitindo possibilidades diferentes. A mulher – representada pela fada – desempenha um papel secundário na trama social, enquanto o homem – representado pelo pedreiro – desempenha um papel principal, considerado vital para o ser humano. Além disso, não há uma problematização acerca da condição de vida privada à qual a mulher da história está sujeita e, em decorrência disso, há uma confirmação do lugar que a mulher ocupa na sociedade (LAKOFF, 1973), dado que o discurso não é somente o que é dito, mas também o que é silenciado (LAZAR, 2007).

O mesmo acontece no diálogo seguinte em referências às páginas 68 e 85 (figuras 3 e 4):

Excerto 5 – “e a profissão do pai de vocês?”

PraV: E a profissão do pai de vocês? Vamos agora falar um pouquinho das profissões da nossa família? (Aula1, 06/11/2018, Professora Verde, 1º ano).

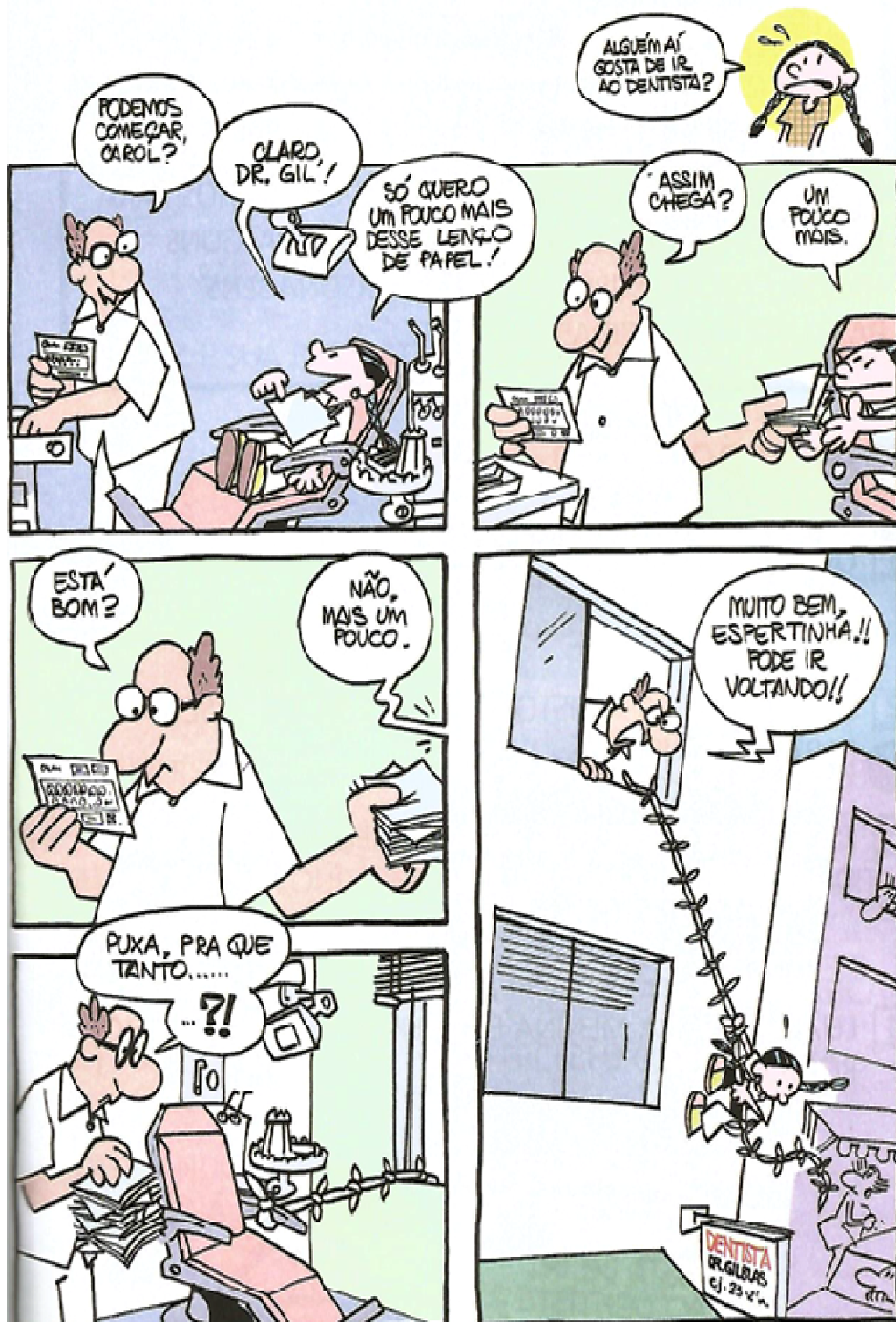
O pressuposto que se segue é que normalmente quem trabalha é o homem e por isso as profissões “da família” são, na verdade, profissões do pai – aquele que, por ser considerado o principal responsável pela sustentação financeira da família, acaba ganhando *status* de “o homem da casa”, ou seja, “o chefe da família” etc.

A completa ausência da mulher, na página 68, não é sequer percebida e a forma estereotipada com que essa categoria social é representada na página 85 também não. Isso faz do livro didático um recurso que oferece insumos para a conformação de desigualdades de gênero, posto que, em situações como esta, que não são incomuns, ele não é questionado e os seus conteúdos são ministrados sem reflexão. Assim, os discursos suscitados sobre/com o livro didático corroboram e reiteram os modelos de comportamentos e a divisão entre os ambientes público e privado apresentados em todo o material e, principalmente, nas páginas analisadas.

3.6 A visibilidade e o apagamento da mulher nos âmbitos privado e público e os pressupostos ideológicos dos estereótipos de gênero

A mesma problemática envolta na questão das profissões e dos ambientes privado e público se faz presente no livro do 2º ano do Ensino Fundamental, ao longo de seus oito capítulos. Em geral, existem, de modo igual ao do 1º ano, discursos de gênero explícitos e velados. Inclusive, as profissões consideradas socialmente como de prestígio e maior valor são sempre desempenhadas por homens, bem como as representações da mulher se dão em ambientes predominantemente domésticos.

Diante disso, trago à tona as primeiras páginas selecionadas e levadas a campo, as quais, além de apresentar uma profissão de prestígio social desempenhada por um homem, também fazem referência, de forma velada, à ideia de fragilidade feminina e/ou associação da mulher ao medo, como se vê a seguir.



LAERTE. CAROL. SÃO PAULO: NOOVHA AMÉRICA, 2010. P. 13.

Figura 5: Capítulo 2 (p. 45)

SOBRE O AUTOR

LAERTE COUTINHO NASCEU EM 1951, NA CIDADE DE SÃO PAULO. ELE É UM DOS PRINCIPAIS QUADRINISTAS DO BRASIL. JÁ FEZ MUITAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS PARA REVISTAS E JORNAIS E TAMBÉM É AUTOR DE ALGUNS LIVROS. CAROL E SURIÁ SÃO DUAS PERSONAGENS BASTANTE CONHECIDAS DE LAERTE.

ESTUDO DO TEXTO

- 1 QUANTOS QUADRINHOS FORMAM A HISTÓRIA?

- 2 ONDE SE PASSA A HISTÓRIA? O QUE VOCÊ OBSERVOU PARA RESPONDER?
- 3 ESCREVA O NOME DOS PERSONAGENS DA HISTÓRIA EM QUADRINHOS.

- 4 LEIA A FALA DA MENINA E OBSERVE A EXPRESSÃO DO ROSTO DELA.



Figura 6: Capítulo 2 (p. 46)

Aqui, temos a representação da profissão de dentista. Socialmente, ela é considerada como de prestígio e talvez, por isso mesmo, no livro didático, ela seja desempenhada por um homem. Na página 46, uma proposta de atividade é apresentada e uma ênfase é dada à expressão de medo da menina: “Leia a fala da menina e observe a expressão do rosto dela”. É fato que muitas pessoas, independente do gênero, sentem medo de ir ao dentista. A despeito disso, sempre que o sentimento se refere a “fragilidades humanas”, as meninas são referenciadas no livro didático analisado, como se esse sentimento pertencesse apenas a elas.

De acordo com Daniela Auad (2016), as características que se esperam de meninas e meninos são evidentemente opostas e expressam exatamente aquilo que se entende por adequado de um comportamento feminino *hétero* e de um comportamento masculino também *hétero*. Para ela, “o feminino é associado, na maioria das vezes, à fragilidade, à passividade, à meiguice e ao cuidado. Ao masculino correspondem atributos como a agressividade, o espírito empreendedor, a força e a coragem” (p. 22).

Dessa forma, concordo com Izabel Magalhães (2008), quando esta afirma que o feminino e o masculino são categorias discursivamente constituídas e reiteradas dia após dia por instâncias como família, religião, escola, mídia etc. São moldados, assim, seres opostos, que não devem se coincidir em nenhum grau. Entretanto, sabemos que, por vezes, essa construção vacila e derrapa, pois há aquelas/es que não se submetem e/ou não se enquadram dentro dos padrões normativos estabelecidos (LOURO, 2014).

Aquelas/es que não se submetem e rompem com a construção binária são focos de resistência e, portanto, são marginalizadas/os pelos discursos hegemônicos, dos quais o livro didático e a prática pedagógica, (in)conscientemente, fazem parte. Nesse caminho, apresento os discursos suscitados em sala de aula sobre o conteúdo em discussão. Logo após a leitura da história em quadrinhos, o seguinte diálogo é estabelecido:

Excerto 6 – “ela estava com medo!”

[...]

PraA: o quê que a Carol queria com tantos lenços?

Ao: ah! Ela “tava fugindo”.

As: fugir/fugiu!

PraA: ela queria descer lá, né? Pra ir pra onde?

Aa: pra casa!

PraA: pra casa...

As: ela tava com medo!

PraA: alguém aqui já foi ao dentista?

As: eu! Eu! Eu!

PraA: e faz medo?

Aa: eu não tenho medo!

Ao: eu fiquei com muito medo dessa parte de ir ao dentista!

Aa: eu amo dentista!

Ao: é! Eu também amo! (Aula 2, 06/11/2018, Professora Amarelo, 2º ano).

Nesse excerto é possível perceber que os discursos são contraditórios em relação ao medo, isto é, tanto meninas quanto meninos demonstram medo e coragem. Essas características não são dadas e nem fixas como os discursos hegemônicos apontam (LAZAR, 2005, 2007). “Meninas que têm medo de barata e meninos que, contrariamente, não só não têm medo, como matam a barata” são construções discursivas que se dão em determinada sociedade e cultura. Mas, exatamente por não serem características dadas e fixas, podem ser contestadas e transformadas.

Porém, essa contestação não acontece na prática pedagógica desse conteúdo, como se vê no próximo excerto.

Excerto 7 – “você têm mais medo de dentista homem ou de dentista mulher?”

PraA: então, vamos passar aqui pra página 46. Aqui oh, na quatro! Vamos ver o que ‘tá’ escrito nesse balãozinho? “Alguém aí gosta de ir ao dentista?”

As: sim! / Não! / Eu gosto! / Eu amo!

PraA: olha o rostinho da menina aí! Está?

As: com medo!

PraA: com medo né!? (...) Olha a boquinha dela! Pra ir ao dentista tem que ficar com medo assim?

As: não!

PraA: quem já foi ao dentista ficou com medo assim, fez esse rostinho, essa expressão assim? Olha aqui na letra... na letra B! Qual a sua resposta para perguntar a menina!? Qual a sua resposta para a pergunta da menina?! Alguém gosta de ir ao dentista?

As: eu não! / Eu sim! / Eu gosto. / Eu não!

PraA: quem já foi ao dentista?

Aa/Ao: eu.

PraA: era homem ou era mulher? O dentista?

Aa/Ao: homem!

Ao: ôh tia, quando eu arranquei meu dente, era mulher!

PraA: era a dentista, né? Você têm mais medo de dentista homem ou de dentista mulher?

As: (...) Dentista homem!

Ao: dentista homem!

PraA: dentista homem?! (Aula 2, 06/11/2018, Professora Amarelo, 2º ano).

A questão de medo como característica humana, e não feminina, sequer é mencionada. A associação do medo à mulher é, de certa forma, legitimada pelo discurso, uma vez que este não contesta, mas corrobora esse entendimento: “Olha o rostinho da menina aí”; “Olha a boquinha dela! Pra ir ao dentista tem que ficar com medo assim?”.

Outrossim, a profissão de dentista é vista socialmente como própria do homem, tanto por sua representação por meio da forma não-marcada, quanto pela associação do homem às ciências, à política e, conseqüentemente, aos ambientes públicos (MORENO, 1999). Nesse diálogo não é diferente, ou seja, a maioria das/os estudantes conhecem apenas dentistas homens e apenas um aluno menciona que foi atendido por uma mulher.

As inter-relações de gênero, poder e ideologia estão presentes nesses discursos (LAZAR, 2007), por pelos menos três motivos principais: 1) a profissão de dentista é socialmente reconhecida e por isso associada ao homem (MORENO, 1999); 2) por ser uma profissão considerada masculina, quando o estudante menciona que foi atendido por uma mulher quando foi extrair um dente, a professora Amarelo reitera: “Era **a** dentista, né?!”. Em todos os momentos utilizou-se da forma não-marcada para fazer referência à profissão, somente quando o aluno comenta que foi atendido por uma mulher – o que pode ser entendido como raro – Amarelo faz referência a profissão na forma marcada (feminina); 3) ao serem perguntadas/os se sentiam mais medo “de dentista homem ou de dentista mulher”, as crianças – tanto meninas quanto meninos – responderam que têm mais medo de dentistas homens. Essa pergunta feita pela professora e a resposta provocada por ela tem relação direta com os pressupostos binários, os quais acenam características opostas a mulheres e homens. Dessa forma, uma dentista (mulher) pode ser entendida como mais cuidadosa, delicada, gentil, paciente etc. enquanto um dentista (homem) pode ser muito grosso, agressivo, impaciente etc. (AUAD, 2016).

Os discursos de gênero presentes nas páginas 45 e 46 podem ser classificados como velados. Porém, a prática pedagógica desses conteúdos mostrou discursos de gênero de forma mais explícita, porquanto reiterou que a profissão de dentista é, predominantemente, masculina; naturalizou a ideia de medo e fragilidade feminina, bem como reforçou o binarismo, ao apontar características fixas e opostas para mulheres e homens. Apesar de tecer uma crítica a esse discurso, acredito que ele seja (in)consciente, isto é, tratam-se de práticas discursivas comuns na sociedade e não são, pois, intencionais. O discurso perpassa todas as esferas sociais e por isso, aqueles que possuem *status* de verdade (FOUCAULT, 2014), que predominam sobre seus contrários, são mais facilmente assimilados e reproduzidos, como acontece no discurso docente acima.

Algo semelhante ocorre nessa outra página selecionada para análise:

4

Receita culinária

Conte aos colegas o que você sabe sobre as receitas culinárias.

- Em que situação uma receita culinária é usada?
- Você sabe quais são as partes principais de uma receita culinária?
- Onde podemos encontrar receitas culinárias?
- Você já ajudou a preparar algum alimento em casa? Você utilizou uma receita? Conte como foi.
- Quais cuidados devemos tomar na cozinha para evitar acidentes?
- Quais regras de higiene devemos seguir para preparar um alimento?



Figura 7: Capítulo 4 (p. 87)

Aqui, vemos que se trata do início de um capítulo, o qual tem como título “Receita culinária”. As perguntas são feitas, coincidentemente, de forma a não delimitar a quem se destina em termos de gênero. Contudo, de forma contrária à discussão sobre profissões no livro do 1º ano, neste caso a mulher é representada imagetivamente.

Essa representação, entretanto, se dá de forma bastante estereotipada, a começar pelo próprio espaço: a cozinha. De acordo com Michelle Lazar (2007), nas análises, é importante se observar todas as manifestações semióticas. Nesse sentido, a análise da imagem escolhida para compor essa página pode revelar discursos de gênero que não estão explicitamente ditos. Trata-se de uma mulher que ensina/acompanha uma menina a fazer um bolo. O contexto imagético e textual da página e de todo o capítulo dá a entender que, provavelmente, são mãe e filha. Todas essas dimensões atuam em conjunto para a produção de sentidos; logo, por meio da análise multimodal indicada por Michelle Lazar (2007), é possível atentar não somente ao texto verbal e não verbal, mas às características, sentidos e efeitos discursivos advindos de cada modalidade semiótica. A imagem retrata duas mulheres brancas, aparentemente felizes e, a considerar a representação da cozinha onde estão, são mulheres ricas.

Essa análise conjunta permite-me afirmar que a forma não marcada não é utilizada nesta página porque os textos verbal e não verbal fazem referência a uma prática considerada socialmente como própria da mulher. Dessa forma, se escrito na forma marcada (feminina), o texto seria muito tendencioso em termos de gênero e poderia confundir as crianças quanto à forma ‘correta’ de escrita da Língua Portuguesa, uma vez que, no ambiente escolar, como dito anteriormente, “[e]m função do número, a individualidade se perde dentro do grupo de alunos” (MORENO, 1999, p. 37). Isso acontece não somente na prática pedagógica, mas também no livro didático, como percebido nessa página e nos estudos de Montserrat Moreno (1999). Segundo a autora, não só “[a] linguagem oral refletirá a discriminação sexista na escola. A palavra impressa, à qual tanta importância se concede desde as primeiras séries em que se aprende a ler, se encarregará de reforçar visualmente o modelo linguístico androcêntrico”.

Nesse sentido, a prática pedagógica mantém com a “palavra impressa” – o livro didático – uma relação que posso chamar de dialética, visto que ambos se vinculam a uma sociedade constituída a partir de práticas discursivas e esses materiais são considerados os cânones da educação, logo, são como pressupostos da/para a prática docente.

Em sala de aula, o referido conteúdo foi trabalhado de modo consoante ao livro didático, sem que houvesse problematizações acerca da representação estereotipada da mulher

ou da desigualdade de gênero inscrita na página. Houve apenas algumas ponderações quanto ao ato de cozinhar, como se vê no diálogo abaixo:

Excerto 8 – “a mamãe já fez bolo em casa com vocês?”
 PraA: que imagem vocês estão vendo?
 As: [inc] Uma mãe fazendo uma receita de alguma coisa!
 PraA: uma coisa? Que coisa que é?
 As: bolo!
 PraA: esse bolo, será que é salgado ou doce?
 As: salgado!
 PraA: você acha que é bolo salgado?
 As: eu acho que é doce!
 PraA: doce? Qual bolo de doce você acha que é?
 As: eu acredito que é de... É de...abacaxi.
 PraA: a mamãe já fez bolo em casa com vocês? [inc]
 Aa: já!
 PraA: que cor que é esse bolo?
 As: amarelo! /Amarelo meio branco! / Laranja!... [inc]
 PraA: bolo de? Laranja, né? E o bolo de laranja é gostoso?
 As: é!!!
 PraA: já fez com a mamãe A. P. (Aa)?
 Aa: sim!
 PraA: N. (Aa) você já fez bolo na sua casa? Você já fez bolo com quem? Com papai ou com a mamãe ou com a vovó?
 Aa: eu já fiz bolo com a minha mãe já.
 PraA: e esse bolo aqui vocês acham que ele é assado ou é frito?
 As: frito! / Frito! / Assado!
 PraA: os meninos olhem aqui! Os meninos já fizeram bolo com a mamãe?
 Ao: sim!
 PraA: fala V. (Ao)
 Ao: a minha mãe fez bolo de chocolate.
 PraA: você já ajudou ela?
 Ao: já tia!
 PraA: ahn? Você já ajudou?
 As: [inc]
 PraA: o quê que vocês acham, os meninos, o quê que vocês acham? Vocês acham que os meninos não podem fazer bolo? Não podem ajudar na cozinha?
 Aa/Ao: pode!
 PraA: os meninos! Essa opinião dos meninos!
 Ao: minha mãe não deixa
 Ao: a minha mãe deixa [inc]
 PraA: os meninos: por que? Por que é que fala assim, é só as meninas que é pra fazer, mas se fosse menino pra fazer o bolo, é por que? Tem medo de queimar ou é por que é menino?
 Ao: acho que tem medo de queimar.
 Ao: medo de queimar.
 PraA: é medo de queimar, né?! (Aula 2, 06/11/2018, Professora Amarelo, 2º ano).

Nesse excerto, é possível comprovar o quanto as questões sociais passam despercebidas na prática pedagógica. A professora Amarelo questiona as/os estudantes sobre o sabor do bolo (“Esse bolo, será que é salgado ou doce?”), a cor (“Que cor que é esse bolo?”) e o modo como é preparado (“E esse bolo aqui vocês acham que ele é assado ou é frito?”), mas não problematiza o fato de aparecerem apenas mulheres fazendo bolo e nem tampouco do fato da representação da mulher se dar de forma tão estereotipada.

Não bastasse esse endosso às representações de gênero do livro didático, a professora ainda pergunta: “a mamãe já fez bolo em casa com vocês?”. Esse discurso pode ser considerado ideológico de *reificação*, dado que uma condição socialmente construída é entendida como dada e imutável (THOMPSON, 1984). Além disso, trata-se de um discurso de gênero, o qual está envolto em relações de poder que acenam o lugar da mulher na sociedade (LAKOFF, 1973). De acordo com Michelle Lazar (2007, p. 146), “[a]s ideologias são representações de práticas formadas a partir de perspectivas que possuem interesse em manter relações de poder e domínio desiguais”. Logo, esses discursos que (re)produzem estereótipos de gênero são representações que estabelecem e mantêm desigualdades entre mulheres e homens.

Essas desigualdades são mascaradas pelos discursos, sobretudo, pela naturalização de lugares sociais a serem ocupados: o livro didático delimita de forma evidente quem deve estar no âmbito público/político e quem deve estar no privado/doméstico. Com efeito, as atividades relacionadas ao ambiente doméstico são entendidas como *função* da mulher, como mencionado por Maria de Lourdes Deiró (2005). Nessa direção, o discurso suscitado com/sobre o livro didático é consoante a ele.

Somente após essas discussões, explicitamente mais voltadas às meninas, é que a pergunta foi direcionada aos meninos: “os meninos olhem aqui! Os meninos já fizeram bolo com a mamãe?”. Porém, ao responderem que “sim”, Amarelo faz uma “pergunta-complemento”: “você já ajudou ela?”. Sabendo-se que se trata de crianças, é obvio que a tarefa de cozinhar deveria ser feita somente como uma ajuda a ser dada por elas. A questão, aqui, é que às meninas nenhuma pergunta foi dirigida quanto a essa “ajuda”. Essa pergunta revela posicionamentos discursivos não somente quanto ao lugar da mulher, mas também do homem na sociedade. Certamente, pela atividade doméstica ser, predominantemente, feminina, um homem na cozinha só poderia ser mesmo em papel de auxiliar, como é reiterado pela professora: “o quê que vocês acham, os meninos, o quê que vocês acham? Vocês acham que os meninos não podem fazer bolo? Não podem **ajudar** na cozinha?”. Essa ideia de ajuda corrobora ainda a visão de que quem deve conduzir o preparo de comida é uma mulher e que o homem, depois de ter feito tudo num ambiente público (trabalho assalariado), chega em casa e, com tempo livre, “ajuda” na cozinha (MORENO, 1999).

Após a pergunta da professora, dois estudantes respondem: “minha mãe não deixa”. Daí a docente pergunta: “os meninos: por quê? Por que é que fala assim, é só as meninas que é pra fazer, mas se fosse menino pra fazer o bolo, é por quê? Tem medo de queimar ou é por

que é menino?”. Ambos respondem que é por medo de queimar. Porém, da mesma forma como acontece com a ideia de “ajuda”, as meninas não são perguntadas sobre isso.

Esses discursos de gênero denotam relações sociais que são opressivas (LAZAR, 2007). Em decorrência disso, temos uma divisão dos papéis sociais de gênero, isto é, implícito a esses discursos suscitados em sala de aula há uma divisão entre os ambientes privado e público e, nesse sentido, o papel desempenhado por aquelas que escolhem ou são submetidas ao “cuidado do lar” não é sequer considerado como *trabalho*, mas uma espécie de *função*, destino do qual não se pode fugir (DEIRÓ, 2005). Assim, nega-se/ofusca-se a possibilidade de outros arranjos sociais como, por exemplo, o fato de existirem mulheres que são as principais provedoras da família e homens que cuidam de casa e dos afazeres domésticos. Para a desconstrução de tais padrões, Guacira Louro (2014, p. 36) diz ser essencial reconhecer que o “polo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa”. Não existem polos rígidos, fixos e imutáveis, mas sujeitas/os que se constituem socialmente/culturalmente ante os discursos empreendidos por eles e pelas/os outras/os. Desse modo, faz-se premente problematizar padrões sociais como esses.

Em síntese, estão presentes na prática pedagógica observada, os discursos ideológicos de *legitimação* – uma vez que as relações de dominação estabelecidas são legitimadas pelo discurso docente sem nenhuma contestação ou mesmo problematização – e de *dissimulação* – pois há o ofuscamento da dominação por meio de discursos de conformação que indiretamente, também, negam a submissão de um grupo a outro. Igualmente, está presente o discurso ideológico de *reificação*, dado que a aceitação e a conformação são decorrentes da ideia que não se pode mudar a realidade, já que ela é entendida como natural e permanente (THOMPSON, 1984).

Assim, a escola, como instância formadora que é, (in)conscientemente contribui para a naturalização das desigualdades (MORENO, 1999), pois sua prática pedagógica, atravessada pelos discursos presentes na sociedade, possui alto poder de persuasão face às/aos discentes (VAN DIJK, 2015), daí que os discursos (re)produzidos dentro dessa instituição são assimilados como verdades absolutas, ou seja, como concepções que não necessitam de nenhum tipo de comprovação. Diante disso, cabe-nos questionar: o que podemos fazer em nosso contexto de atuação para problematizar e subverter esse *status* de “verdade absoluta” inerente à escola e, conseqüentemente, ao livro didático? Longe de uma resposta pronta e possível a essa pergunta, acredito que uma atitude promissora seria, sem dúvida, uma atitude de constante questionamento e problematização das situações apresentadas. Mas para que esse posicionamento aconteça, é necessário um engajamento maior com a pesquisa e com a leitura.

Por minha história de vida, percebo que o acatamento está muito relacionado à ignorância. Assim, acredito que, a partir do momento que se sabe de algo, pode-se problematizá-lo e criticá-lo. Porém, quando não se conhece outras possibilidades, reproduzimos, inconscientemente, o que nos é (im)posto, acreditando ser o adequado, o melhor e o mais coerente.

Portanto, os livros didáticos do 1º e 2º anos analisados em conjunto com a prática pedagógica de seus conteúdos relacionados à temática que investigo, apresentam uma hierarquização de gênero, porquanto invisibiliza a mulher nos âmbitos público/político e visibilizam-na no privado/doméstico. Sua representação, por isso, se dá de forma estereotipada. Já os livros didáticos dos 3º e 4º anos, embora, de coleções distintas – “Eu gosto” e “Projeto Coopera”, respectivamente – apresentam discursos que associam a mulher à princesa e o homem ao herói. Devido a isso, apresento ambos a partir da reflexão principal entre os termos “princesa”, “heroína” e “herói”.

3.7 O lugar da mulher no livro didático: princesa ou heroína?

De forma similar aos livros didáticos dos 1º e 2º anos, os livros dos 3º e 4º anos também representam a mulher de forma estereotipada. A diferença reside, no entanto, no fato de esses últimos apresentarem uma visão que associa a categoria mulher ao termo princesa, bem como o homem ao papel de herói e salvador.

No livro didático do 2º ano da coleção “Eu gosto – Letramento e Alfabetização”, essas questões são notadas, principalmente, pelas discussões de textos e atividades que fazem referência ao filme “Valente”, distribuído pela Disney-Pixar, e pelo texto “O rei e o leão” escrito por Jacob e Wilhelm Grimm, como se vê nas páginas a seguir.



- O que mais chama a atenção na capa desse suplemento de jornal?
- Leia um dos textos que compõem a reportagem.

Vai encarar?

Rebelde até o último cacho, essa princesa quer mudar o destino dela

LOUISE SOARES
COLABORAÇÃO PARA A FOLHA

As princesas são as heroínas dos contos de fada. A ruivinha Merida também é heroína, mas é uma princesa diferente das outras.

A personagem principal do desenho “Valente”, que estreou ontem nos cinemas, é rebelde até o último fio cacheado de sua cabeleira – para desgosto de sua mãe. A rainha Elinor gostaria que a filha fosse mais comportada e soubesse bordar em vez de cavalgar e atirar flechas. E gostaria que ela casasse também.

É aí que a decidida Merida desafia um costume antigo do reino e se recusa a aceitar como noivo um de seus três pretendentes, causando muita confusão.

Para mudar seu destino, ela procura uma excêntrica feiticeira, que lhe concede ajuda, mas com consequências imprevisíveis.

As crianças ouvidas pela “Folhinha” na pré-estreia do filme gostaram da heroína. “Ela é muito corajosa, não fica só como uma princesinha no castelo”, disse Bárbara Barreto, 9. Nina Zagrandi, 9, achou Merida fofa, mas seu irmão, Luca, 9, disse que o cabelo dela “é exagerado”.

A atriz, Fernanda Ribeiro, 10, que faz a voz da princesa quando criança, diz que se identificou com ela. “Merida é muito parecida comigo. É bagunceira.”



Folha de S.Paulo. São Paulo, 21 jun. 2012. Suplemento Folhinha, p. 45.



CAPÍTULO 8

Figura 8: Capítulo 8 (p. 192)

- 5 Além do título da reportagem, há um título específico para esse texto. Qual é?

A reportagem pode ter um título geral e outros títulos específicos para cada texto que a compõe.

- 6 Qual é o assunto dessa reportagem?

- Esse assunto é de interesse do público leitor desse suplemento? Por quê?

Reportagens podem abordar os mais diversos assuntos.

- 7 Releia este trecho:

As princesas são as heroínas dos contos de fada. A ruivinha Merida também é heroína, mas é uma princesa diferente das outras.

- Em que a heroína Merida é diferente das outras princesas?

- 8 Como Merida tenta mudar seu destino?

Figura 9: Capítulo 8 (p. 194)

- c) Esse sinal foi utilizado no texto em duas outras palavras. Quais foram?

- O que essas palavras indicam?

Além de introduzir e finalizar falas, as **aspas** (" ") podem também destacar nomes de livros, jornais, filmes, peças de teatro etc.



UM TEXTO PUXA OUTRO

Você já leu uma reportagem sobre uma animação com uma princesa pouco comum.

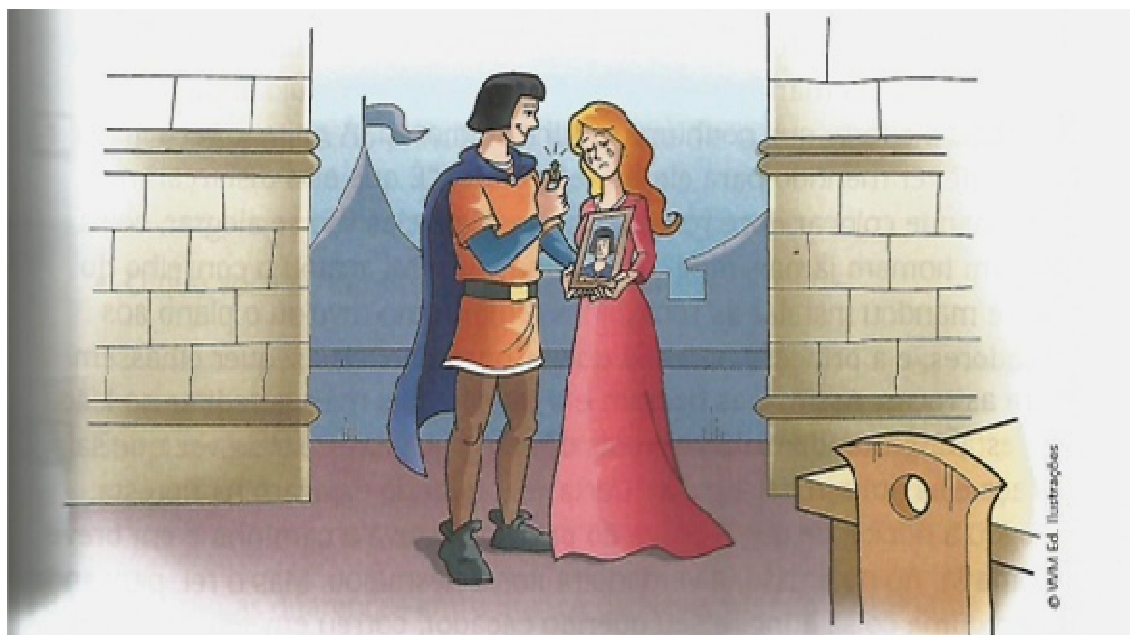
Leia, agora, o conto "O rei e o leão", que também tem uma princesa como personagem.



- Quais seriam as características dessa princesa?
- Você acha que podem ser parecidas com as características de Merida, a heroína de "Valente"?

O rei e o leão

Um príncipe disse à sua noiva: "Tome este anel e o meu retrato para se lembrar de mim e me ser fiel. Meu pai está muito doente e mandou me chamar, pois quer me ver antes de morrer. Quanto eu me tornar rei, venho buscar você". Dito isso, partiu em seu cavalo e encontrou o rei à beira da morte. O rei pediu ao príncipe que se casasse com certa princesa, depois que ele morresse. O príncipe estava tão abalado e gostava tanto do pai que concordou sem pensar, e logo em seguida o rei fechou os olhos e morreu. Depois de ser nomeado rei e quando o período de luto passou, ele teve de manter sua promessa e pediu a outra princesa em casamento, e esta



aceitou. Enquanto isso, a primeira noiva ficou sabendo que o príncipe estava fazendo a corte à outra e quase morreu de tanto sofrer. O pai quis saber por que ela andava tão triste e prometeu realizar qualquer desejo seu. Então a princesa pensou um pouco e pediu que lhe trouxessem onze moças que fossem idênticas a ela em tamanho e medidas. O rei mandou buscar as donzelas por todo o reino e, assim que elas foram reunidas, a princesa as vestiu, bem como a si própria, como caçadores, de modo que ficaram perfeitamente iguais. Em seguida, cavalgou até o rei, seu antigo noivo, e pediu que ele desse a ela e às outras o emprego de caçador. O rei não a reconheceu e, por serem elas pessoas tão bonitas, aceitou seu pedido com prazer e as empregou em sua corte.

Acontece que o rei tinha um leão, de quem não se podia esconder nada e que sabia de tudo o que se passava secretamente na corte. Certa noite ele disse ao rei: “Você acha que tem doze caçadores, mas eles são um bando de moças”. Como o rei não quis acreditar o leão prosseguiu: “Mande espalhar ervilhas na antessala; os homens têm passos pesados e quando passarem por elas nenhuma irá se mover, mas as meninas andam com cuidado e arrastam os pés e as ervilhas vão rolar sob seus pés”. A ideia agradou ao rei. Porém, um mordomo seu que gostava dos caçadores tinha ouvido a conversa e correu até elas, dizendo: “O leão está achando que vocês são meninas e quer espalhar ervilhas para testá-las”. A princesa ordenou às donzelas que fossem vigorosas e pisassem

Figura 11: Capítulo 8 (p. 197)

nas ervilhas com força. Pela manhã, depois de ter mandado espalhar as ervilhas, o rei mandou chamar os doze caçadores, cujo andar era tão seguro e forte que nenhuma ervilha se moveu. À noite, o rei acusou o leão de ter mentido para ele e o leão disse: "É que elas disfarçaram, mas mande colocar doze rocas na antessala e elas vão se alegrar, coisa que um homem jamais faria". Mais uma vez o rei acatou o conselho do leão e mandou instalar as rocas. Mas o mordomo revelou o plano aos caçadores, e a princesa ordenou que as onze donzelas sequer olhassem para as rocas. Assim elas fizeram e o rei não quis mais acreditar no leão. Ele estava gostando cada vez mais de seus caçadores e toda vez que saía à caça eles tinham de segui-lo. Certa vez, quando estavam na floresta, chegou a notícia de que a noiva do príncipe estava a caminho e em breve estaria lá. Ao ouvir isso, a verdadeira noiva desmaiou. Mas o rei, pensando que alguma coisa atingira seu querido caçador, correu em seu auxílio. Quando tirou a luva, avistou o anel que tinha dado à primeira noiva, e quando viu o retrato pendurado no cordão ao redor de seu pescoço, ele a reconheceu. Então, logo mandou dizer à outra noiva que retornasse a seu reino porque ele já tinha uma esposa, e quando se encontra uma chave velha não se necessita de uma nova. O casamento foi celebrado, e como o leão não mentira, este voltou a cair nas graças do rei.

Jacob e Wilhelm Grimm. *Contos maravilhosos infantis e domésticos*. São Paulo: Cosac Naify, 2013, p. 315-317. t. 1.



Figura 12: Capítulo 8 (p. 198)

Com o título “Reportagem”, o capítulo 8 se inicia com uma imagem do filme “Valente” e apresenta reportagens propriamente ditas, realizadas com crianças. As impressões das crianças quanto ao filme são registradas no texto “Vai encarar?” (figura 8). A partir desse texto, uma atividade de interpretação e compreensão é proposta. Dessa atividade, selecionei a página 194, por ter mais relação com a temática de gênero.

Em geral, na perspectiva de análise, baseio-me, principalmente, na ideia de que existem pressupostos implícitos ao termo princesa, bem como nos efeitos discursivos que podem (con)formar desigualdades de gênero. Daí a importância de se problematizar essa temática em sala de aula.

De acordo com Montserrat Moreno (1999, p. 35-36),

A imagem da mulher e do homem que se passa aos alunos por meio dos conteúdos de ensino contribui intensamente para formar seu eu social, seus padrões diferenciais de comportamento, o modelo com o qual devem identificar-se para ser ‘mais mulher’ ou ‘mais homem’ e, informá-los, por sua vez, da diferente valoração que nossa sociedade atribui aos indivíduos de cada sexo.

As representações de gênero nos materiais didáticos (re)produzem identidades sociais e, com isso, indicam papéis sociais opostos a serem desempenhados por mulheres e homens. Na visão de Aparecida de Jesus Ferreira (2014, p. 97), numa referência a livros didáticos de língua estrangeira, mas que se aplica igualmente a livros didáticos de língua portuguesa, esses materiais, por sua centralidade no processo de ensino e aprendizagem, possuem o poder de “[p]rivilegiar algumas identidades sociais em detrimento de outras e, a partir daí, o LD também ‘empodera’ ainda mais as identidades sociais que já são privilegiadas”.

Nesse sentido, as ideias de identidades sociais fixas e imutáveis, de meninas serem princesas e meninos serem heróis etc. que permeiam as representações de gênero no livro didático, fazem com que o grupo social dominante seja ainda mais privilegiado. Em outras palavras, a representação estereotipada e o apagamento da mulher em livros didáticos contribuem para um “empoderamento” ainda maior dos homens.

Na prática pedagógica, antes da leitura do texto e explicação das atividades a professora Laranja iniciou a sequência didática com uma recapitulação do filme “Valente”. Nesse momento, algumas perguntas foram feitas e um diálogo inicial foi traçado, como se vê no excerto a seguir.

Excerto 9 – “é que ela é valente”

PraL: o que ele tem de diferente dos outros filmes com relação à princesa?

Aa: é que no da Valente tem mais aventura, só que nos outros tem menos!

PraL: vocês perceberam um comportamento diferente na princesa? Ela tem um comportamento diferente de outras princesas, como por exemplo, a Branca de Neve, né?!

Aa: é que ela é valente! (Aula 3, 08/11/2018, Professora Laranja, 3º ano).

Nessa parte da observação da prática pedagógica, percebi que as meninas foram as que mais participaram e o fato de a professora perceber relevância em falar do comportamento da protagonista do filme – Merida – mostra que se trata de algo inesperado em relação às representações anteriores das princesas e que se esperavam atitudes iguais às comumente apresentadas.

O termo princesa é problematizado por Chimamanda Ngozi Adichie em seu livro “Para educar crianças feministas – um manifesto”. Segundo ela, quando as pessoas chamam uma menina de “princesa”, a intenção pode ser boa; porém, o termo “[v]em carregado de pressupostos sobre sua fragilidade, sobre o príncipe que virá salvá-la etc.” Para a autora, “a linguagem é o repositório de nossos preconceitos, de nossas crenças, de nossos pressupostos” (2017, p. 35). Por isso, uma expressão nunca é imparcial, até mesmo porque implícito a ela existem premissas e efeitos discursivos os quais constituem identidades sociais.

Implícito ao termo princesa, entre outras coisas, há a ideia de que ela é uma mulher indefesa à procura de um príncipe. Esse pressuposto é levantado após a leitura do texto “Vai encarar?”, como é ilustrado no próximo excerto.

Excerto 10 – “(...) todas as princesas, geralmente, tem noivo”

PraL: o que vocês acham que Merida tem de diferente em relação às outras princesas?

Ao: é porque a Valente tem um coração valente!

PraL: sim! E o que acontece no fim dos contos de fadas? Pode falar!

Aa: é que sempre ela tem... todas as princesas, geralmente, tem noivo, essas coisas!

Só que ela não gosta. Ela não gosta de se comportar como as outras “princesinhas” (...)

Ao: ah! Eu acho que ela nasceu pra ser uma lutadora, tipo (...) tipo (...) tipo (...) Ser uma princesa guerreira, pra mim, eu acho é isso!

Aa: ah! Eu achei ela boa também! As outras princesas, elas ficam comportadas no reino delas assim, por causa que elas ficam comportando mais, mas ela gosta de... de fazer as coisas que ela gosta assim.

Ao: porque a família dela luta também, porque ela tem família e é guerreira! Gosta de lutar, porque não tem namorado, né?!

Aa: eu entendi, porque ela gosta de ser aventureira, ela gosta de aventura!

(Aula 3, 08/11/2018, Professora Laranja, 3º ano).

Quando instigadas sobre “as outras princesas”, as principais respostas relacionaram comportamento pacato e casamento como próprios de uma princesa: “todas as princesas, geralmente, têm noivo” e “ela não gosta de se comportar como as outras ‘princesinhas’”. Esse discurso explicita os pressupostos inerentes ao termo princesa e mostra o quanto Merida rompe com esses padrões.

Essas diferenças em relação ao que comumente se vê nos filmes de princesa da Disney-Pixar são notadas, também, na entrevista realizada pela “Folhinha” que é apresentada no texto da página 192. As crianças ouvidas, falam que Merida é corajosa, que não fica só no castelo, que tem o cabelo exagerado, é bagunceira etc. Isso demonstra que essa protagonista está totalmente fora dos padrões estabelecidos socialmente para as princesas, bem como que existe um imaginário acerca do que é ser uma princesa. Esses discursos equivalentes aos das/os discentes, evidenciam aspectos relevantes para se pensar e problematizar o termo, o que, numa sequência, provavelmente, seria: 1) uma princesa é sempre calma e pacata – permanece no castelo, dorme durante toda a história ou em partes dela, é dependente de sua família, é obediente, sorridente, tímida etc.; 2) tem traços europeizados, como cabelos lisos e ‘calmos’, é branca e tem olhos claros; e 3) sonha com um príncipe encantado, capaz de salvá-la de algo (ADICHIE, 2017).

Com relação ao que uma das crianças entrevistadas pela “Folhinha” diz (texto “Vai encarar?”) quanto ao cabelo de Merida – “é exagerado” – as/os discentes tiveram posicionamentos diferentes.

Excerto 11 – “(...) não precisa ter um cabelo cheio de cachos e pintado de laranja (...)”

PraL: vocês concordam com o que o Luca diz sobre o cabelo da Merida ser “exagerado”? Ou não tem nada a ver o que o menino fala?

As: exagerado!

Aa: eu não concordei que o cabelo dela é exagerado!

PraL: por quê?

Aa: porque eu gosto muito de cachos!

Aa: eu também gostei do cabelo dela, não é feio nem exagerado não!

Ao: só por causa que o cabelo dela é grande e que tem cachos, o povo pensa que é exagerado? Não tem nada a ver! também não concordei com isso aí não!

Ao: eu concordo com o cabelo exagerado, porque não precisa ter um cabelo cheio de cachos e pintado de laranja também! Ia ser muito mais ‘bonitinho’ se ela tivesse cabelo preto!

Aa: eu não achei exagerado, porque o cabelo dela é bonito, é laranja e ‘os outros’ acham ele exagerado.

Aa: eu não achei o cabelo dela exagerado. Quando eu era pequena, meu cabelo era do mesmo jeito (Aula 3, 08/11/2018, Professora Laranja, 3º ano).

Em geral, as meninas defenderam a ideia de que o cabelo da protagonista do filme não é “exagerado”; porém, de forma bastante categórica, um menino diz que “não precisa ter um cabelo cheio de cachos”, o que remete à ideia de que existem formas de se alisar o cabelo, sendo os cachos algo desnecessário nos dias atuais. Esse discurso demonstra o quanto os padrões de beleza europeizados fazem parte do imaginário das crianças pesquisadas, assim como, por serem mais constantes nos livros didáticos, acabam por se configurar como um costume.

Nessa perspectiva, o fato de o livro didático invisibilizar representações não-europeizadas – dado que a mulher negra e a indígena, por exemplo, são menos representadas do que as brancas – faz com que as mínimas representações se tornem exóticas ou estranhas, como é o caso da discussão acerca do filme “Valente”. Em outras palavras, da mesma forma que a representação de uma princesa diferente das comumente vistas causou certa estranheza nas crianças que assistiram ao filme, a visibilidade da mulher negra de cabelo crespo também causa essa estranheza naquelas/es que acessam os livros didáticos.

Segundo Circe Bittencourt (2006, p. 72), “o livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura”. Logo, as representações presentes nesses materiais são condizentes com o que os segmentos dominantes da sociedade consideram importante que as/os estudantes aprendam. Ainda de acordo com Bittencourt, “várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando temas como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade burguesa” (2006, p. 72-73). Isso explica o fato de a mulher branca de traços europeus ser a eleita para compor, pelo menos, a maior parte das representações em que constam personagens femininas.

Numericamente falando, as mulheres ainda são minorias nos livros didáticos; porém, em suas poucas representações estereotipadas, a mulher branca se faz presente na maior parte (TOSCANO, 2000). A mulher negra e indígena surge apenas quando o assunto é escravidão e/ou colonização, o que reduz suas aparições a livros de história ou geografia (PINTO, 2001; CLARA, 2017). Dessa forma, em se tratando de materiais didáticos de Língua Portuguesa, essa “visibilidade” torna-se ainda mais rara.

Outra questão relevante a se pensar nesse contexto é: qual o lugar, então, da mulher no livro didático? Para responder a essa pergunta, teríamos que, em primeiro lugar, pensar em qual representação de mulher esse material traz. Certamente, a aparição de princesas com o posicionamento de Merida não é algo comum.

Na página 194, figura 9, há uma descrição do que é ser princesa: “as princesas são as heroínas dos contos de fada. A ruivinha Merida também é heroína, mas é uma princesa diferente das outras”. Embora ser princesa seja tratado como equivalente a heroína, o segundo termo não tem a mesma denotação do seu masculino: herói. Isso porque ele é alguém ativo durante toda a trama, é ele que salva, que luta e que vence. Já Merida, diferentemente das outras princesas, é uma heroína. Dessa forma, os termos não podem ser vistos como correspondentes, posto que ressoam sentidos diferentes.

Essas questões são levantadas pelas crianças, ao serem perguntadas sobre o que Merida fez para mudar seu destino e o que ela tem de diferente das outras princesas.

Excerto 12 – “(...) ela não se comporta igual uma princesa (...)”

Aa: ela também, ela é aventureira e a mãe dela queria que ela comportasse igual uma princesa de verdade.

PraL: você acha que ela não é uma princesa de verdade?

Aa: eu acho que ela é, mas só que ela não comporta igual uma princesa.

A mãe dela queria que ela comportasse igual uma princesa.

PraL: qual princesa?

Aa: tipo uma princesa comportada.

PraL: qual princesa que você acha comportada? Branca de neve?

Aa: é! (Aula 3, 08/11/2018, Professora Laranja, 3º ano).

Ser princesa ‘de verdade’ não é agir como heroína – esse atributo cabe ao príncipe. É ser delicada, passiva, submissa, é ter alguém que luta por e para ela, é se preocupar apenas em estar bonita. Ao chamar uma menina de princesa, o principal pressuposto é de que ela se assemelha as dos contos de fadas clássicos (ADICHIE, 2017). Dessa forma, Merida é vista como princesa, mas não se comporta como uma, como se observa na fala da estudante: “a mãe dela queria que ela comportasse igual princesa”.

Essa associação da mulher a princesa faz com que algumas características e comportamentos sejam esperados dessa categoria social, principalmente quanto à sua vestimenta, beleza e atitude. Nessa perspectiva, ao serem representadas no livro didático, ainda que com base em uma princesa diferente das clássicas e passivas dos contos de fadas, esses conteúdos exigem um posicionamento crítico ainda maior pois, por sua adesão social, familiar, educacional e midiática, a princesa pacata, branca, de olhos claros e cabelos lisos, que espera o príncipe, o herói (dela e da história) é a mais representada em livros didáticos e aceita socialmente, sendo, inclusive, considerada um parâmetro inquestionável da feminilidade.

Com isso, embora haja uma ruptura nessa proposta de reflexão do termo princesa a partir do filme “Valente”, a percepção de algumas crianças em relação ao comportamento e às características de Merida ainda são tradicionais, como se vê nesse discurso em particular: “eu concordo com o cabelo exagerado, porque não precisa ter um cabelo cheio de cachos e pintado de laranja também! Ia ser muito mais ‘bonitinho’ se ela tivesse cabelo preto!”. Ante a fala do menino, seria fundamental uma problematização acerca dos padrões de beleza e de comportamento. Assim, concordo com Marisa Lajolo, que, da mesma forma que o “[p]ior livro pode ficar bom na sala de um bom professor”, “o melhor livro desanda na sala de um mau professor” (1996, p. 06). É a/o professora/or quem medeia o processo de ensino e aprendizagem, é ela/ele quem didatiza os conteúdos desses materiais e auxilia na aquisição de

novos conhecimentos, é ela/ele também a/o responsável por problematizar os discursos que discriminam e estereotipam. Logo, caberia à professora Laranja questionar esses padrões e incitar a reflexão acerca do discurso estereotipado e discriminador do aluno; porém, por estar imersa em discursos hegemônicos como esse do aluno, a docente acaba por reiterá-lo.

Nesse sentido, embora as propostas de atividades de interpretação e compreensão dos textos sejam uma oportunidade para a reflexão e problematização, elas acabam sendo insuficientes e/ou suprimidas na prática pedagógica já que as perguntas feitas pela professora Laranja são bastante supérfluas em relação às possibilidades de ruptura de estereótipos e padrões hegemônicos (LAZAR, 2007). Com isso, a aula em si, acaba não contribuindo tanto à formação crítica das/os discentes, haja vista que a criticidade e a reflexão são elementos fundamentais ao fazer pedagógico, para que esses tipos de discursos sejam combatidos e resistidos e não reforçados, como nesse caso (LAZAR, 2007; WODAK, 2004; DIJK, 2015).

Essa desconstrução do livro didático acerca do termo princesa, contudo, só é feito nessa parte do material, tendo, inclusive, na sequência, uma proposta de leitura e atividade que, em partes, retrocede em relação a esse assunto. Trata-se do texto “O rei e o leão”. Nele são apresentadas princesas mais similares às dos contos de fadas, bem como estereótipos em torno do que é “ser mulher”. Nesse sentido, embora a princesa dessa história corra atrás de seu objetivo, ela se passa por um homem para alcançá-lo e, é importante lembrar, seu objetivo era se casar com o rei. Então, ela segue um percurso bem menos afrontoso do que o de Merida, sendo, desse modo, mais próxima aos padrões de princesas clássicas que sonham com o príncipe encantando.

De acordo com a pesquisa conduzida por Caroline Francielle Alves e por mim, “[l]onge da neutralidade, o termo princesa remete a características daquilo que se entende por adequado para meninas e, contraditoriamente, inaceitável para meninos” (ALVES; OLIVEIRA, 2017, p. 39). Nesse contexto, o termo corrobora a ótica binária, que atribui à mulher características como fragilidade, passividade, delicadeza, submissão etc., e ao homem, agressividade, coragem, esperteza, força etc. como algo natural, do qual não há como fugir (AUAD, 2016).

Em sala de aula, após a leitura do texto “O rei e o leão”, a professora Laranja inicia um diálogo com a turma, como se vê no excerto a seguir.

Excerto 13 – “porque roca é pra menina e ‘caçador’ é pra homem!”

PraL: por que vocês acham que o leão falou pro rei assim, que os caçadores eram moças e que colocando a roca na sala, elas iam entregar que eram meninas e não caçadores? Por que vocês acham?

Ao: porque roca é pra menina e ‘caçador’ é pra homem!

Ao: caçar é para os caçadores.

PraL: e meninas não podem ser caçadoras?
 As: não podem!
 Ao: só homem!
 PraL: por que não pode?
 Ao: uai, porque menina fica trabalhando mais e fica em casa. E os homens trabalham todo dia!
 PraL: e as meninas não trabalham não?
 Ao: sim! Trabalha em lavar louça, lavar casa, isso!
 Ao: elas têm que trabalhar mais na casa do que no mato, por causa que os ‘caçador’ já é caçador, os caçadores já ‘consegue’ fazer tudo lá no mato e as mulheres ainda não sabe o que tem lá no mato.
 PraL: mas você acha que se elas não sair de casa e for pro mato, elas vão saber o que tem lá no mato?
 Ao: vão! Também se o caçador chegar com algum animal, elas também ‘vai’ saber quê que tem lá no mato.
 PraL: entendi!
 Aa: eu acho que as mulheres também têm que ser ‘caçador’, porque (...) a Valentina também é uma caçadora!
 PraL: Valente, né?
 Aa: é!
 PraL: verdade! Você associou muito bem! (Aula 3, 08/11/2018, Professora Laranja, 3º ano).

Nesse diálogo, traçado a partir dos estereótipos de gênero presentes no texto, percebo que, apesar da problematização da professora, a maioria dos discentes possui uma visão polarizada acerca dos papéis sociais de gênero. Seus discursos explicitam que estar em casa é função de mulher e no mato, de homem (LAKOFF, 1973). Essa concepção está, logicamente, relacionada aos ambientes público e privado e à ideia de que a felicidade da mulher está em casa e a do homem está fora: “porque roca é pra menina e ‘caçador’ é pra homem!”.

Apesar de toda essa visão estereotipada e discriminatória, ao final do diálogo uma aluna tenta desconstruir essa polaridade utilizando-se do filme “Valente”: “eu acho que as mulheres também têm que ser ‘caçador’, porque (...) a *Valentina* também é uma caçadora!”. É nesse sentido, que acredito ser importante se fazer uma reflexão acerca dos pressupostos e efeitos discursivos implícitos no termo princesa (ADICHIE, 2017), uma vez que, a partir dele, identidades são (re)produzidas/esperadas e fixadas.

Nesse contexto analisado são percebidos, tanto no livro didático quanto na prática pedagógica, discursos estereotipados que veiculam ideologias a partir da *legitimação* da dominação masculina em detrimento do acatamento feminino, bem como a *dissimulação* dessa dominação, visto que os discursos mascaram as desigualdades de gênero (THOMPSON, 1984) presentes nos livros didáticos. Além disso, também percebo nos discursos suscitados o que Michelle Lazar diz quanto à ideologia envolta nas questões de gênero. Assim, concordo que essa ideologia é hegemônica, dado que, pelo consentimento e reprodução social, a

dominação dos homens em detrimento da submissão das mulheres é velada e perpetuada discursivamente (LAZAR, 2007).

Ressalto, porém, que os discursos das/os discentes, principalmente das meninas, apresentam traços de resistência e enfrentamento a essas desigualdades, haja vista a possibilidade de contestação inerente ao discurso (LAZAR, 2007; WODAK, 2004; VAN DIJK, 2015). Dessa forma, os discursos suscitados, em sua maioria, podem ser entendidos como hegemônicos e, simultaneamente, concorrentes, isto é, são discursos concernentes a grupos sociais minoritários que, por não possuírem poder de fala, são ofuscados por aqueles predominantes (PINTO, 2004).

3.7.1 O lugar da mulher no livro didático: o herói *versus* a princesa

“Sou **apenas** uma **frágil** menininha que **só** gosta de bonecas”.

(MARINHO, BRANCO, 2014, p. 17)

O livro do 4º ano da coleção “Projeto Coopera – Língua Portuguesa” apresenta, em sua primeira unidade, uma construção discursiva em torno da temática “Heróis para sempre”. Essa construção se dá por meio de imagens, histórias em quadrinhos e narrativas míticas. Em geral, todas as representações fazem referência a personagens masculinos. Na primeira página da unidade são apresentados heróis e vilões: Thor, Hulk, Wolverine, Batman, Curinga e Magneto. Nenhuma mulher – heroína ou vilã – é apresentada.

Essa invisibilidade de representação da mulher corrobora a afirmação de Moema Toscano (2000, p. 40) de que não é só nos textos verbais dos livros didáticos que os meninos aparecem em destaque, mas “[n]as ilustrações também é clara a superioridade que os autores – consciente ou inconscientemente – atribuem aos personagens masculinos”. Para a autora, “esta pretensa superioridade é tão evidente que mesmo os livros que mostram tendência a um tratamento mais igualitário, entre meninos e meninas, registram ostensiva inferioridade quanto ao número de vezes que ‘elas’ aparecem nas ilustrações, em relação a ‘eles’”.

Além disso, a dimensão multimodal dos discursos da unidade, como um dos princípios de análise da ADCF (LAZAR, 2007), permite afirmar que os heróis são enaltecidos, enquanto as heroínas são invisibilizadas, bem como que eles apresentam corpos torneados e expressões que remetem a bravura e coragem. Várias páginas são dedicadas a eles e a principal expressão que os define é “super-heróis”; em nenhum momento se fala em “super-heroínas”.

Após toda essa construção discursiva, uma história em quadrinhos (HQ) é apresentada. O ponto de partida para a apresentação desse gênero textual é um bate-papo sobre o Batman. Dessa forma, o enredo da história é pensado a partir desse “super-herói”. Na sequência, apresento partes dessa HQ, os discursos dela e os discursos suscitados em sala de aula sobre ela.



Figura 13: unidade 1 (p. 13)



Figura 14: unidade 1 (p. 14)



Figura 15: unidade 1 (p. 15)



Figura 16: unidade 1 (p. 16)



Figura 17: unidade 1 (p. 17)

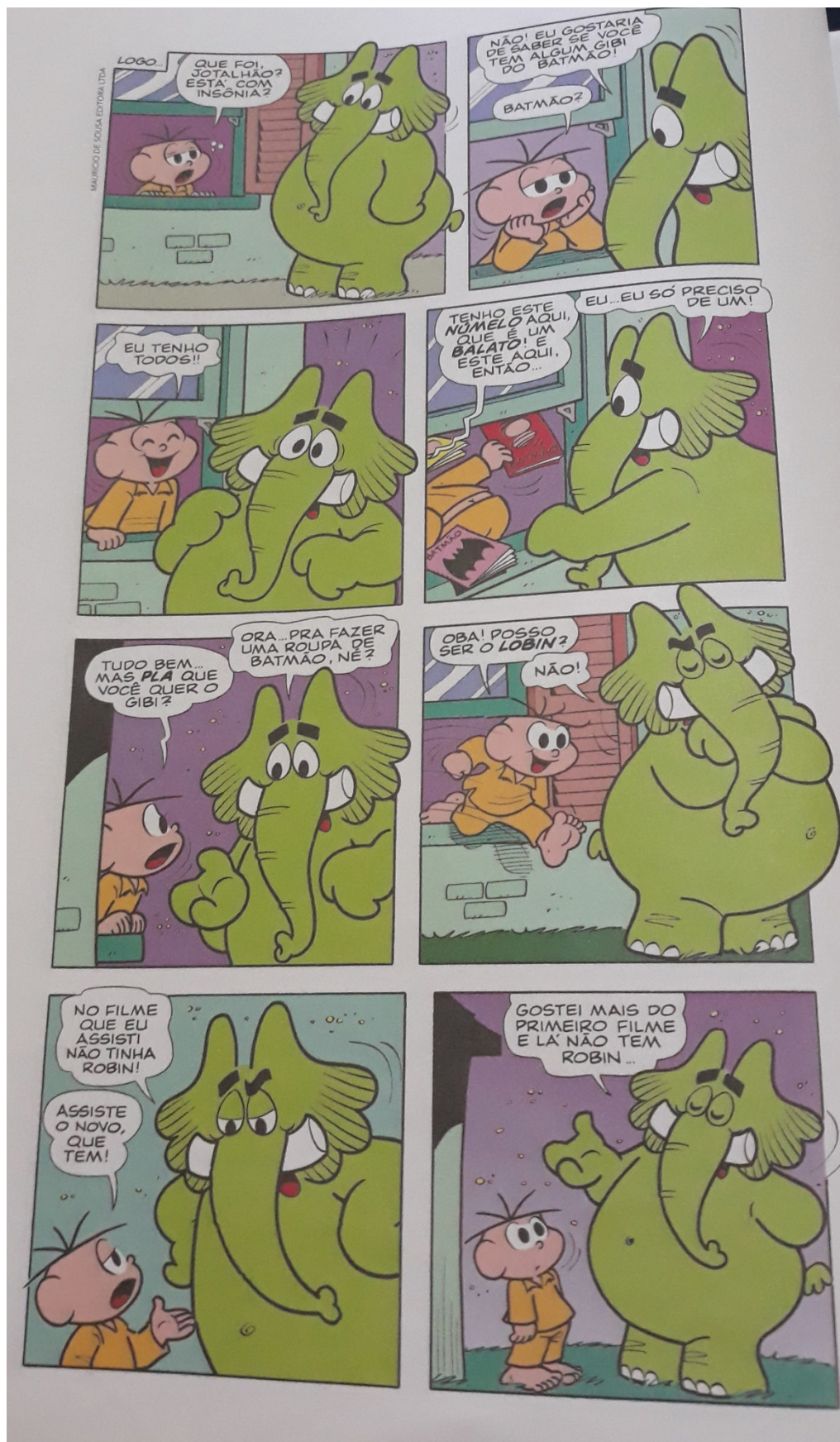


Figura 18: unidade 1 (p. 18)

Nessa HQ, vemos que Jotalhão, empolgado com o filme “Batmão”, vai até a casa de Mônica para que ela costure uma fantasia para ele. De modo semelhante ao texto “O rei e o leão”, do livro do 3º ano, está implícita na HQ a ideia de que costurar é tarefa apenas de mulher. Além disso, são apresentados estereótipos de gênero que relacionam a fragilidade à mulher (TOSCANO, 2000), bem como a (re)produção de concepções binárias.

O pressuposto de fragilidade feminina é elucidado, de modo explícito, na página 17 – figura 17, quando a personagem Mônica justifica o motivo de não ter um gibi do Batmão: “sou apenas uma frágil menininha que só gosta de bonecas...”. Nesse sentido, inerente a esse discurso está a ideia de que meninas são pacatas e frágeis e meninos, contrariamente, são aventureiros e fortes (AUAD, 2016). Por isso, ter um gibi não é condizente com uma menina, mas ser frágil, sim. No balão posterior a essa fala, Mônica sugere: “quem sabe o Cebolinha não tem?”. De modo contrário à Mônica, Cebolinha diz ter todos os gibis do Batmão, como se pode ver na página 18 – figura 18, comprovando que um livro de aventura não condiz com uma menina.

Em sala de aula, essa associação não é percebida nem problematizada, como se pode observar no excerto a seguir.

Excerto 14 – Mônica *ajuda* Jotalhão com a roupa

PraM: então, nessa historinha em quadrinhos, vocês observaram pela sequência, que a partir de um filme que ele assistiu, ele tirou como lição de vida e ele também queria se tornar um desses super-heróis, um desse super-herói e partir daí ele começou a se fantasiar, utilizar os acessórios usados pelo Batman e com isso, ele contou com a ajuda de algumas pessoas, ele foi em busca da ajuda de quem?

Ao: da Mônica. Ela ajudou com a roupa (...) (Aula 4, 07/11/2018, Professora Marrom, 4º ano).

A imposição de papéis sociais fixos e hierárquicos não é percebida, e há somente uma recapitulação a-crítica da história. Para Moema Toscano (2000, p. 31), essa divisão dos papéis sociais “[r]igidamente limitados pelo sexo biológico dos atores sociais, é um dos mais evidentes sinais de discriminação de gênero, com desdobramentos em outras esferas da vida social”. Outrossim, a ideia de que homens podem ser super-heróis e mulheres, no máximo, princesas – que, como visto na seção anterior, não é sinônimo de heroína – está relacionada ao pressuposto de fragilidade feminina e, nesse sentido, há na prática pedagógica, um reforço a essa polaridade. De acordo com Montserrat Moreno (1999, p. 32), na sociedade, em seus momentos de maior “liberdade”, as meninas podem “ser cozinheiras, cabeleireiras, fadas madrinhas, mães que limpam seus filhos, enfermeiras etc.”. Essa falsa liberdade também é percebida no livro didático, como visto até aqui.

Ainda segundo Montserrat Moreno (1999) essa “liberdade” no brincar das meninas se deve aos modelos de comportamento negociados e estabelecidos socialmente. Para ela, “[é] a sociedade e não a biologia ou os genes quem determina como devemos ser e nos comportar, quais são nossas possibilidades e nossos limites”. A educação e, por extensão, o livro didático, cumprem bem esse papel ao estabelecerem modelos de comportamentos distintos e desiguais para mulheres e homens. Logo, essas instâncias legitimam a dominação do homem sobre a mulher.

Quanto ao fato de o personagem Batmão se recusar a vestir uma fantasia feita com material rosa, algumas questões são discutidas, até mesmo porque isso é retomado na proposta de atividade. Apresento o diálogo referente a esse tema no excerto a seguir.

Excerto 15 – “o povo ia rir dele”

PraM: o Jotalhão ficou preocupado com o que os leitores iriam pensar dele, por que será que aconteceu isso?

Ao: porque ele ficou com vergonha!

PraM: ele ficou vergonha, por que será que ele ficou envergonhado?

Ao: porque o lençol é rosa...

Ao: e rosa é cor de mulher!

PraM: ah, o tom de rosa, geralmente, é uma cor...?

As: de mulher!

PraM: ah, sim! E por quê que ele não poderia usar esse rosa, então?!

Ao: o povo ia rir dele!

As: e o Batman não usa rosa!

PraM: o Batman usa cor...?

As: preta!

PraM: isso! E o Batman é... homem ou mulher?

As: homem!

PraM: um personagem homem, né?! E o Jotalhão recusou a cor rosa por quê?

As: porque ele é homem... *[inc]*

Ao: porque o Batman usa preto, aí ele ia usar rosa? *[inc]*

Ao: é cor feminina!

PraM: a cor rosa é uma cor mais destinada para...? As mulheres, né?! Uma cor feminina. Ah, então está explicado, né?! Que geralmente o tom de rosa é uma cor...?

PraAs: feminina!

PraM: e a cor preta? É uma cor?

Ao: masculino!

PraM: e era usada pelo?

As: Batman!

PraM: hum... Muito bem! Isso mesmo! (Aula 4, 07/11/2018, Professora Marrom, 4º ano).

Ao propor que a fantasia fosse feita com lençol rosa, Mônica apresentou uma expressão que remete a ironia e brincadeira (LAZAR, 2007). Ambas as personagens – Mônica e Jotalhão – representam papéis que concordam com a separação de cores: rosa para mulheres e azul para homens. Entretanto, a reação de Jotalhão ao dizer: “o quê?! Imagina! O que os leitores vão pensar de mim?” intensifica ainda mais a dicotomia das cores, mas, para além disso, evidencia um pressuposto de que se ele vestisse rosa sua sexualidade ou mesmo seu

gênero seria colocado em “dúvida”. Em outras palavras, ser visto como mulher ou como um homem que usa rosa e, conseqüentemente, de sexualidade dissidente, não é algo bom.

Nessa parte da HQ estão implícitos ao discurso, concepções sexistas de cunho heteronormativo. Porém, na prática pedagógica, essas concepções não são notadas. O diálogo estabelecido se restringe à associação da cor rosa à mulher e do azul ao homem. Inclusive, para as/os estudantes, se Jotalhão usasse rosa, as pessoas iriam rir dele. Há, nesse sentido, uma reprodução do sexismo e do heterossexismo presentes na sociedade e no livro didático.

De acordo com Montserrat Moreno (1999) o sexismo é aquela discriminação que se baseia em critérios sexuais, isto é, que pensa o feminino e o masculino a partir da ótica biológica e ignora a relação de dominação e submissão inerentes a essa polaridade. Em outras palavras, trata-se de estabelecer e sustentar a dominação do polo masculino, com base em justificativas biológicas de que, por exemplo, mulheres são frágeis e homens são fortes.

Corroboram essa compreensão Analidia Rodolpho Petry e Dagmar Elisabeth E. Meyer, as quais entendem que nessa perspectiva biologizante existem “[...] duas – e apenas duas – possibilidades de locação das pessoas quanto à anatomia sexual humana, ou seja, feminino/fêmea ou masculino/macho” (PETRY; MEYER, 2011, p. 195). Dessa forma, a concepção sexista é, intimamente, atrelada ao heterossexismo, visto que as possibilidades de orientação sexual dentro dessa lógica são reduzidas à heterossexualidade compulsória. Segundo Gregory M. Herek (1991) o heterossexismo baseia-se num conjunto de ideologias que nega e estigmatiza todas aquelas orientações sexuais que fogem da considerada padrão. Com isso, as vivências desviantes da norma são vistas como incoerentes e são deslegitimadas pelos discursos regulatórios presentes na sociedade, na educação e, por consequência, no livro didático.

Como uma forma de se superar o sexismo e o heterossexismo implícitos na dicotomia entre aquilo que se entende por “coisas de homem” e “coisas de mulher”, Daniela Auad (2016, p. 81) sugere que o rosa e o azul – como peças importantes dessa divisão – passam a ser “[p]ercebidos como cores de todas as pessoas” e “valores como coragem, afetividade, organização, força, racionalidade e emotividade” sejam “igualmente pertinentes tanto às meninas e mulheres quanto aos homens e meninos”. Nesse sentido, a articulação dos conceitos de princesa à menina e de herói ao menino passariam também a ser problematizados e desconstruídos, dado que eles são, também, partes dessa divisão.

Além disso, a associação da mulher à princesa e do homem ao herói (re)produz desigualdades de gênero, uma vez que, como já visto, em ambos os termos existem pressupostos implícitos. Mônica, por ser menina, não possui os gibis do Batmão, cujo enredo

remete a aventura, mas, contrariamente, possui bonecas e se identifica como frágil. Essa associação da mulher à fragilidade e a brinquedos que remetem a uma vida adulta que deve ser assumida de forma compulsória, como a boneca, contribui para a concepção estereotipada de que somos delicadas e desprotegidas, e os homens, fortes e protetores.

Assim, um menino ser chamado de super-herói faz todo sentido; porém, uma menina ser chamada de heroína parece algo não condizente com sua anatomia, tendo mais sentido, desse modo, chamá-la de princesa. Ao problematizar esse termo, concordo com o que Chimamanda N. Adichie (2017) diz, pois, embora a intenção seja boa, por ele ser carregado de pressupostos, acaba acenando comportamentos, atitudes, vestimentas, dependência etc. Para essa problematização, em nosso artigo aqui citado (ALVES; OLIVEIRA, 2017), sugerimos uma ressignificação do termo “princesa” com base na teoria da desconstrução de Jacques Derrida (1975), ou seja, um *desprincesamento*. Nesse sentido, proponho, a partir desse processo, que esses modelos de comportamento feminino sejam desconstruídos e as hierarquias implícitas a ele, ressignificadas.

Para Jacques Derrida (1975) o primeiro passo para a desconstrução é o desmantelamento das hierarquias. A partir do *desprincesamento* é possível pensar criticamente os modelos e normas sociais e, com isso, desconstruir hierarquias “[m]oldadas a partir da naturalização de pressupostos [c]onstruídos discursivamente” (ALVES; OLIVEIRA, 2017, p. 40). Em outras palavras, esse processo permite questionar a noção tradicional de princesa, a qual, por sua condição de fragilidade, “[n]ão pode ser a protagonista de sua história e atuar ativamente para a realização de seus sonhos, mas, contrariamente, é alguém dócil e recatado que espera ansiosamente pelo príncipe encantando” (ALVES; OLIVEIRA, 2017, p. 40).

A noção tradicional de princesa, além de associar a menina a pressupostos relacionados à fragilidade, também a coloca em uma situação de subserviência ao homem, isto porque ela precisa dele para protegê-la, salvá-la etc. Suas características biológicas impedem sua independência, força e altivez e justificam sua dependência. No entanto,

Por meio do *desprincesamento*, as características dadas como femininas são questionadas/contestadas, bem como ressignificadas (Derrida, 1975) à luz da desmistificação da fragilidade feminina, aspecto essencial para se entender o porquê da ideia de submissão, acatamento e subserviência ao homem. (ALVES; OLIVEIRA, 2017, p. 40)

Nesse sentido, com base no processo de *desprincesamento*, discursos estereotipados como os da Mônica e do Jotalhão, uma vez já presentes nos livros didáticos, seriam problematizados em sala de aula por meio de uma sequência didática capaz de apontar os

vacilos desse discurso e subverter a lógica polarizada da sociedade. Ademais, sob essa ótica, os pressupostos biológicos e as relações de poder criadas a partir deles seriam questionados e contestados.

Em síntese, os discursos presentes nos livros didáticos analisados e nas práticas pedagógicas investigadas se inserem no que John Thompson (1984) entende como um modo de operação da ideologia. Trata-se da *reificação*, uma vez que uma situação construída historicamente é tratada como natural e imutável. Igualmente, as representações da mulher em textos verbais, não verbais e nas práticas pedagógicas estão condicionadas a uma ideologia patriarcal e às polaridades e dominações implícitas a essa concepção (LAZAR, 2007). Os discursos suscitados não apresentam posicionamentos antagônicos ao hegemônico, como na próxima análise, a qual se atém ao eixo temático “lazer e esportes”.

3.8 “Eu brinco com boneca, o que é que tem?” lazer, esporte, estereótipos e discursos concorrentes em sala de aula

Do livro didático do 5º ano da coleção “Projeto Coopera – Língua Portuguesa” selecionei duas páginas para discussão em sala de aula, ambas com referência explícita a questões de gênero. Com o título “Diga não ao preconceito”, essas páginas fazem uma recapitulação de toda a unidade, a qual apresenta, sob diferentes representações, a diversidade presente no Brasil, e apresenta “reflexões” sobre os papéis sociais de gênero.

PROJETO

• Diga NÃO ao preconceito!

Nesta unidade, vimos quanto é importante praticar a cidadania, exigindo nossos direitos e respeitando o direito das outras pessoas.

O preconceito e a discriminação, por exemplo, devem ser combatidos para que todas as pessoas sejam respeitadas e não se sintam menosprezadas. Porém, será que mesmo sem perceber você não age de maneira preconceituosa em algumas situações?

Para descobrir, vamos organizar um debate sobre o assunto e, quem sabe, até mudar de comportamento e opinião, se for o caso!



Etapas do projeto

1. Pensando sobre o tema

- a) Existem tarefas que apenas as mulheres ou os homens podem desenvolver?
- b) Existem esportes só masculinos ou só femininos?
- c) A aula de Educação Física deve ter turmas mistas ou separadas, de acordo com o sexo dos alunos?



2. Desenvolvendo o projeto

- a) Com a ajuda do professor, formem dois grupos, com seis alunos em cada um, de acordo com as seguintes opiniões:
 - **Sim**, há tarefas e esportes que devem ser separados por sexo.
 - **Não**, não há tarefas e esportes que devem ser separados por sexo.
- b) Os demais colegas serão a plateia do debate; deve haver ainda um mediador, ou seja, aquele que organizará a discussão.

Figura 19: unidade 2 (p. 102)

- c) O grupo que defende a separação das atividades por sexo pensa em argumentos para que as tarefas ou os esportes sejam considerados "só de meninos" ou "só de meninas".
 - d) O grupo que defende que as atividades não devem ser separadas por sexo pensa em justificativas para essa opinião.
 - e) Escolham três pessoas de cada grupo para representar as duas opiniões.
 - f) Definam o papel do mediador como aquele que inicia o debate, cumprimentando a plateia e os participantes, apresenta o tema para a discussão e abre espaço para perguntas. Por fim cabe a ele também encerrar o debate, apresentando um rápido resumo do que foi discutido e agradecer a presença de todos.
- Os debatedores devem ter argumentos para defender suas posições, justificando-as e explicando-as com exemplos.
 - Para desenvolver as explicações, os debatedores podem recorrer a experiências pessoais, a alguma lei sobre o assunto ou a algum fato que seja comum em nossa sociedade.

3. Concluindo

- a) A discriminação contra a mulher existe?
- b) O que aprendemos com as discussões desenvolvidas durante o debate?
- c) É importante reconhecer quando precisamos mudar de opinião? Explique.



Figura 20: unidade 2 (p. 103)

Como proposta de encerramento e revisão da unidade 2 – “Em pé de igualdade”, o tópico “Diga não ao preconceito” trabalha com a divisão de áreas sugeridas por Moema Toscano (2000) como aspectos importantes para a análise, pois apresenta representações relacionadas às profissões, divisão do trabalho, desempenho na área do esporte e, indiretamente, mitos sobre a fragilidade feminina.

Apesar dessa problematização, a construção discursiva do livro poucas vezes trouxe referências femininas à cena. Até mesmo na unidade referente ao tópico de discussão “Diga não ao preconceito”, as mulheres são minoria, logo, sua representação nas páginas 102 e 103 é a exceção de todo o livro e a comprovação de que essa divisão de espaços masculinos e femininos existe.

O discurso do livro didático, de certa forma, comprova que o preconceito, a discriminação e os estereótipos podem ser (re)produzidos inconscientemente.

o preconceito e a discriminação, por exemplo, devem ser combatidos para que todas as pessoas sejam respeitadas e não se sintam menosprezadas, porém, será que mesmo sem perceber você não age de maneira preconceituosa em algumas situações? (MARINHO; BRANCO, 2016 p. 102)

Embora com toda essa construção discursiva, que poucas vezes trouxe a mulher à cena, reconheço que a proposta de atividade das páginas 102 e 103 apresentam grande potencial de problematização em sala de aula, sobretudo no que se refere aos espaços público e privado e aos mitos da fragilidade feminina (TOSCANO, 2000; BIROLI, 2014). Desse modo, trata-se de um conteúdo capaz de fomentar importantes reflexões, mas que dependem também da prática pedagógica.

Em sala de aula, os discursos suscitados, em parte, apresentam uma ótica preconceituosa e estereotipada, assim como na maior parte do livro didático. Várias vezes o termo “ajuda”, por exemplo, é usado para se referir ao trabalho que os homens podem fazer em uma casa, ou seja, parte-se do pressuposto, de que esse trabalho não é concernente a essa categoria e, por isso, o fato de realizar alguma atividade nesse campo é visto somente como uma “ajuda”, como percebido em análise anterior. Esses discursos relacionam-se ao que Maria de Lourdes Deiró (2005) apontou em sua pesquisa: o trabalho doméstico não possui *status* de trabalho, mas de *função*, uma coisa para a qual as mulheres nasceram para desempenhar.

Além disso, a discussão em sala de aula trouxe à cena a preponderância dos brinquedos e brincadeiras para a constituição social de gênero. De forma bastante “natural”,

somos persuadidas/os a gostar de brincar de/com coisas que remetem à nossa vida adulta. As meninas, condicionadas a serem donas de casa e a cuidar de filhas/os, são, desde pequenas, incentivadas a brincar com bonecas, panelas, fogões, liquidificadores etc. e os meninos, com carros de brinquedo, super-heróis, bolas etc. Note-se que as brincadeiras/brinquedos das meninas estão relacionadas ao ambiente privado e os dos meninos, ao público. Essa divisão, inconsciente ou não, (re)produz papéis sociais fixos e, em consequência, desigualdades de gênero (AUAD, 2016).

Além disso, a turma do 5º ano também apresentou discursos concorrentes a esses padrões estabelecidos socialmente. Os discursos concorrentes são aqueles que resistem aos discursos hegemônicos e, por essa razão, enfrentam e desconstruem padrões sociais. De acordo com Joana Pinto (2004, p. 106), “[u]ma sociedade não produz uma única forma de ver a realidade. Como ela é dividida pelos interesses antagônicos dos diferentes grupos sociais, produz discursos contrários entre si”. Isso explica o fato de uma mesma sociedade produzir discursos sexistas e feministas.

Dessa forma, embora os discursos hegemônicos, por sua validação social, atentem contra seus antagônicos, estes se fazem presentes nas mais diversas instâncias sociais, como a escola, por exemplo. Em outras palavras, ainda que haja discursos que (con)formam desigualdades de gênero, existem aqueles que as questionam e enfrentam.

Na discussão do tópico “Diga não ao preconceito”, o professor Vermelho, logo após a leitura do pequeno texto presente na página 102, procedeu à pergunta número 1, a qual foi respondida da mesma forma por todas as crianças.

Excerto 16 – “o homem pode fazer comida, a mulher pode jogar futebol (...)”

PrV: pensando sobre o tema “Diga não ao preconceito”, pergunto pra vocês e fiquem livres para responder, aqueles que quiserem aí se manifestar... Existem tarefas que apenas mulheres ou homens podem desenvolver, fazer?

As: não! Nãaa!

PrV: quem quer expor sua ideia levanta a mão.

Aa: o homem pode fazer comida, a mulher pode jogar futebol, os homens podem passar roupa, as mulheres podem trabalhar em lava jato, alguma coisa, posto.

PrV: então de acordo com a I. (Aa) todo tipo de tarefa pode ser desenvolvido tanto pelo homem, quanto também pela mulher, todos concordam?

As: sim!...

PrV: tem alguém que pense diferente?

As: não! (...) (Aula 5, 12/11/2018, Professor Vermelho, 5º ano).

Parte-se do pressuposto de que algumas atividades são próprias da mulher e que outras são próprias do homem (AUAD, 2016) e isso é evidenciado pela forma que o verbo “poder” é empregado no seguinte trecho: “o homem **pode** fazer comida, a mulher **pode** jogar futebol, os homens **podem** passar roupa, as mulheres **podem** trabalhar em lava jato, alguma

coisa, posto”. Ou seja, embora não caiba, por exemplo, aos homens fazer comida, eles “podem” fazer; há um sentido de autorização nesse verbo, dado que se parte de uma premissa, a de que essa tarefa não lhes pertence; o mesmo ocorre com todas as outras descrições da aluna. Assim, mesmo que de forma inconsciente, os discursos suscitados corroboram a discriminação das tarefas e a construção de estereótipos.

O mesmo acontece no campo do lazer, como pode ser percebido no excerto a seguir.

Excerto 17 – “é porque o futebol é um exercício e não só o homem pode fazer (...)”
 PrV: existem esportes só masculino ou só feminino, por exemplo, futebol, só os meninos devem praticar?
 As: nãaaaao!
 Aa: é porque o futebol é um exercício e não só o homem pode fazer ele, quanto à mulher.
 PrV: muito bem, mais alguém? Apesar de ‘muitas das vezes’ ser um esporte praticado por homens há muito tempo, nós já temos agora inclusive uma jogadora que foi considerada várias vezes como a melhor do mundo, que é a jogadora vocês conhecem o nome dela?
 As: não! (...)
 PrV: a Ma...
 As: Marta!
 PrV: a Marta! Muito bem, e que joga excelente futebol aí, que faz excelentes dribles, e é considerada uma das melhores jogadoras do mundo, né?
 PrV: e o melhor jogador do mundo?
 As: Neymar!
 Ao: Cristiano Ronaldo!
 As: Neymar!
 Ao: tem mais jogador melhor do mundo, Cristiano Ronaldo, Messi...
 PrV: Cristiano Ronaldo e qual é o outro?
 As: Messi, Neymar! É, o Neymar! (Aula 5, 12/11/2018, Professor Vermelho, 5º ano).

Apesar do discurso de que todas/os podem praticar esportes/jogar futebol, há uma associação imediata do futebol ao homem, como pode ser visto no discurso do professor Vermelho. Mesmo com a forma encontrada por ele para enaltecer a jogadora Marta, a grande maioria das crianças não sabia de quem ele estava falando. Contrariamente, ao perguntar sobre o “melhor jogador do mundo”, muitos nomes surgiram. É notável que o esporte é entendido socialmente como próprio do homem e por isso, uma jogadora, mesmo sendo também “a melhor do mundo”, é menos visível e enaltecida (TOSCANO, 2000).

Já no campo relacionado a brinquedos e brincadeiras, como já mencionado acima, alguns discursos concorrentes foram suscitados, como se vê no excerto a seguir.

Excerto 18 – “eu brinco com boneca, o que é que tem?”
 PrV: a aula de educação física deve ter turma mista, ou seja, misturados meninos, meninas aí, ou devem ser separados?
 As: não! Não, tem que ser tudo junto! É, junto!
 PrV: não é de acordo com o sexo não? Menino separado de menina? Tem que ser tud...
 As: não!
 PrV: por quê tudo junto?

Aa: porque é melhor pra brincar (risos)
 PrV: por quê é melhor R. (Ao/Aa), quem mais tem uma opinião diferente, N. (Aa)?
 Aa: não depende do sexo que a pessoa não pode brincar junto com o outro.
 PrV: muito bem, nem praticar esportes né?... V. (Ao) ?
 Ao: porque menina que joga isso, menino que brinca de boneca esses *trem* não existe, não!
 PrV: como?
 Ao: eu brinco com boneca, o que é que tem?
 PrV: brinquedo é brinquedo! Existe brinquedo de menino e brinquedo de menina?
 As: não!
 PrV: brinquedo é brinquedo né?
 As: sim!
 PrV: todo brinquedo é... brinquedo, muito bem! Gostei disso, né... E futuramente também o V. (Ao) vai ser um papai, ele vai ter que cuidar da menininha.
 As: (Risos) sim!
 PrV: né? Vai ter que deixar só com a mamãe não, ou vai ter que deixar só com a mamãe? Vocês meninas quando forem mães aí, o papai não precisa ajudar não, trocar fralda do, né?! Da menina, da bebezinha?
 As: sim! Não! Sim! [inc]
 PrV: precisa ou não precisa?
 As: sim... Não! Não! Sim!
 PrV: então o V. (Ao) tá certinho! Já vai praticando desde [inc] aí. E isso aí vai fazer com que o V. deixe de ser um menino?
 As: não!
 PrV: de jeito nenhum né?! Não vai influenciar em nada, ele só tá brincando e sendo feliz!
 Ao: se sentindo melhor, é. (Aula 5, 12/11/2018, Professor Vermelho, 5º ano).

Ao serem perguntadas/os sobre o porquê de meninas e meninos brincarem juntas/os, a maioria responde: “porque é melhor para brincar”. Essa resposta é um discurso contrário ao que comumente se vê e, por isso, é um discurso concorrente (PINTO, 2004). O mesmo acontece na fala de um menino, a qual uso como reflexão inicial desta seção: “Porque menina que joga isso, menino que brinca de boneca, esses *trem* não existe, não! Eu brinco com boneca, o que é que tem?”

Esse discurso do menino mostra que, mesmo imersos em discursos que estereotipam e discriminam minorias sociais como a mulher, o gay, a lésbica etc., sobretudo aquelas/es não-brancas/os, alguns discursos antagônicos marcam o debate de sala de aula, ilustrando a afirmação de Michelle Lazar (2007) de que as relações de poder podem tanto ser estabelecidas e sustentadas pelos discursos quanto resistidas e enfrentadas. Nesse sentido, entendendo o discurso do estudante como uma possibilidade de enfrentamento e resistência aos ditames sociais. Ao se posicionar quanto a um brinquedo associado socialmente as meninas e dizer, incisivamente, que brinca com boneca e “o que é que tem?”, o aluno apresentou um discurso contrário que, na maioria das vezes, é silenciado e refutado pelos discursos hegemônicos.

Esses discursos contrários, também chamados de concorrentes³⁸, contudo, são minados pela fala sequente do professor Vermelho, o qual se pauta numa visão machista e romantizada da exploração feminina, consoante aos discursos que circulam na sociedade em que vivemos: “E futuramente também o V. (Ao) vai ser um papai, ele vai ter que cuidar da menininha”. Nesse trecho, o professor Laranja, marca, em sua fala, que quem precisa de cuidado é a “menininha” e, com isso, reforça a ideia de fragilidade feminina, de delicadeza e dependência da mulher em relação ao homem; nesse caminho, essa dependência se inicia quando bebê e perdura por toda a vida, já que a mulher é sempre vista dessa forma, como alguém que necessita de proteção e cuidado. Além disso, ele reproduz, talvez de forma não intencional, discursos hegemônicos que padronizam os papéis sociais de gênero e impõem a maternidade/paternidade como destino a todas as pessoas (DEIRÓ, 2005; AUAD, 2016; MORENO, 1999; LOURO, 2014).

Algo semelhante acontece na sequência do diálogo: “Vai ter que deixar só com a mamãe não, ou vai ter que deixar só com a mamãe? Vocês meninas quando forem mães aí, o papai não precisa ajudar não, trocar fralda do, né?! Da menina, da bebezinha?”. Nessa parte, há uma reiteração da ideia de que homem participar da vida das/os filhas/os é uma ajuda e não uma obrigação enquanto pai. Esse posicionamento evidencia que o lugar da mulher é em casa, cuidando das/os filhas/os, enquanto o lugar do homem é na sociedade, na política, no esporte, onde ele quiser (BIROLI, 2014; MORENO, 1999). Assim, qualquer atividade desempenhada em casa é apenas uma “ajuda”.

Como afirma Daniela Auad (2016, p. 50), os jogos, os brinquedos e as brincadeiras das quais meninas e meninos participam podem demonstrar “[c]omo as relações de gênero entre as crianças são construídas e, ao mesmo tempo, como se fabricam meninas, meninos, homens e mulheres”. Ou seja, essa separação imposta na área do lazer (TOSCANO, 2000), é tanto um resultado quanto uma causa das desigualdades de gênero, uma vez que nessas práticas estabelecem e reforçam divisões entre os gêneros.

Além disso, devido a essa divisão de papéis, aquelas/es que desempenham trabalho incoerente com que se espera delas/es – homens que lavam louças, mulheres que jogam bola, por exemplo – passam a ser mal vistas/os socialmente, uma vez que estão se desviando dos padrões. Nesse sentido, meninos que brincam de boneca e meninas que brincam de carrinho, por exemplo, são, por vezes, vigiadas/os e discriminadas/os por apresentarem comportamentos entendidos como pertencentes à sexualidade dissidente. A preocupação com

³⁸ Ver Judith Baxter (2008).

essa possível associação é perceptível no discurso do professor Vermelho: “Então o V. (Ao) tá certinho! Já vai praticando desde [inc] aí. E isso aí vai fazer com que o V. deixe de ser um menino? De jeito nenhum, né?! Não vai influenciar em nada, ele só tá brincando e sendo feliz! (...)”.

O preconceito, a discriminação e os estereótipos são criados não apenas no âmbito das identidades de gênero, mas também da sexualidade, isto é, existe uma concepção social que pensa as/os sujeitas/os a partir de uma lógica rígida, que Judith Butler (1990) diz ser sexo/gênero/desejo. Se se tem um pênis só se pode ser um homem e desejar o sexo oposto. Logo, os comportamentos, atitudes e trabalhos são delimitados a partir dessa lógica e, por isso, um menino brincar de boneca ou lavar louça é algo que a sociedade reprime e vigia para que não aconteça.

Essa repressão e vigilância podem ser percebidas no excerto seguinte.

Excerto 19 – “o menino não pode também ajudar a mãe (...)?”

PrV: há diferenças nas tarefas, elas têm que ser desenvolvidas, todas as tarefas domésticas, por exemplo, vocês *falou* de lavar vasilha, há diferenças [inc], o menino não pode também ajudar a mãe, não?

As: pooooode!... Deve!

Ao: tem que ajudar!

PrV: deve? Por que que deve N. (Aa)?

Ao: eu lavo vasilha!

Aa/Ao: eu lavo minhas coisas

PrV: então os meninos devem lavar vasilha e ajudar em casa também a mamãe...

As: siiim!(...) (Aula 5, 12/11/2018, Professor Vermelho, 5º ano).

O discurso do professor Vermelho, além de evidenciar que a tarefa doméstica é própria da ‘mãe’, isto é, da mulher – visto que qualquer atividade realizada por outra pessoa é entendida como uma ‘ajuda’ – demonstra que, embora, caiba a outra pessoa exercer a ‘ajuda’ à mãe, os meninos podem “também” ‘ajudar’. Isso pode ser percebido exatamente pelo léxico “também”: “então os meninos devem lavar vasilha e ajudar em casa **também** a mamãe...”. Os meninos podem ajudar, mas, normalmente, quem ‘ajuda’ é uma menina.

Dessa forma, apesar dos discursos concorrentes presentes na sala de aula pesquisada (LAZAR, 2007), a maioria dos discursos, sobretudo do professor Vermelho, ainda se pauta em pressupostos ideológicos que estereotipam e discriminam não somente a mulher, como também aquelas/es de sexualidade dissidente. Os modos de operação da ideologia – *legitimação*, *dissimulação* e *reificação* – teorizados por John Thompson (1984) constam da maior parte dos discursos. Isso porque as relações de dominação estabelecidas ou mantidas discursivamente são entendidas como legítimas, principalmente nos trechos em que a exploração da mulher no âmbito privado/doméstico é legitimada por meio da concepção de que a responsabilidade por toda a organização de uma casa é da mulher e cabe aos homens

somente uma ‘ajuda’, bem como são ofuscadas/negadas por discursos de conformação e naturalização. Além disso, a condição de dominação do homem em detrimento da submissão da mulher é apresentada como natural e imutável. Logo, há uma romantização da exploração da mulher, a qual é justificada por concepções biológicas que realçam sua fragilidade e predisposição à maternidade e ao cuidado de um lar, por exemplo.

Com efeito, as relações assimétricas de poder são (re)produzidas no livro didático analisado, pois, mesmo tendo representações de personagens femininos e tratando de forma específica da temática, esse material apresenta hierarquias de gênero. Isso porque sua construção discursiva referente a esse assunto se dá, ainda, de forma muito estereotipada e rara. Segundo Daniela Auad (2016, p. 41), os manuais didáticos

[r]epresentam verdadeiros modelos para meninas e meninos e garantem, no interior do sistema educativo, lugar de destaque às desigualdades. Nesses livros, numérica e qualitativamente, mulheres, meninas e pessoas não brancas ainda estão sub-representadas. Tais materiais didáticos acabam sendo mais um modo de reforçar imagens e práticas hierarquicamente diferenciadas entre o masculino e o feminino.

Já em sala de aula, as relações de poder, as hierarquias de gênero e a constituição de identidades sociais foram não somente (re)produzidas de forma preconceituosa e estereotipada, mas também, como disse anteriormente, negociadas e contestadas por meio de discursos de enfrentamento (LAZAR, 2007), como o do estudante que afirmou que brinca de boneca.

Assim, seguindo os preceitos da ADCF, da qual uma das tarefas fundamentais é “[e]xaminar como o poder e a dominação são discursivamente produzidos e/ou resistidos, por meio de representações de práticas sociais de gênero” (LAZAR, 2007, p. 149), a prática pedagógica dos conteúdos selecionados no livro didático evidenciam, portanto, dois aspectos principais: 1) os discursos desses materiais, ainda que apresentem representações femininas, reproduzem relações de poder assimétricas entre homens e mulheres, as quais são reproduzidas e reforçadas em sala de aula de forma (in)consciente; 2) os discursos suscitados pela turma oscilam entre a (re)produção e a contestação das desigualdades sociais de gênero. Com efeito, faz-se necessário, como evidenciado por pesquisas como as de Marisa Lajolo (1996) e Rosane Pessoa (2009), uma formação pedagógica que prepare para o questionamento, a reflexão e a criticidade ante os livros didáticos.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Em minha introdução, procurei situar meu estudo a partir do meu lugar de fala e das implicações desse lugar político na organização da minha pesquisa. Então, considero importante reafirmar que, mesmo antes das leituras que fiz, já me sentia indignada com o machismo e com os efeitos dessa maneira de ver e viver o mundo na vida das mulheres. Essa necessidade de enfrentamento a esses efeitos não são frutos apenas da vida acadêmica, mas – e talvez principalmente – da minha história de vida e dos impedimentos que tive, por ser mulher.

Nesse sentido, considero também importante lembrar que essas experiências enquanto mulher é que fizeram com que eu me interessasse pelos estudos de gênero. As vivências profissionais me aproximaram do livro didático e fizeram com que eu o elegesse como meu objeto de estudo. Nessa perspectiva, minhas análises são resultado da articulação dessas duas experiências, das leituras e da pesquisa empírica empreendida.

O contexto social de Crixás-GO, cidade onde ocorreu a pesquisa, com certeza se difere de muitos; porém, os livros didáticos utilizados aqui são os aprovados na avaliação de 2016, logo, se fazem presentes em muitas outras cidades em cujas escolas professoras/es optaram pelas mesmas coleções – “Eu gosto – Letramento e Alfabetização” e “Projeto Coopera – Língua Portuguesa” –, as quais constam na resenha de obras recomendadas do PNLD (BRASIL, 2015). As/os professoras/es sujeitos desta pesquisa, em sua maioria, nasceram, cresceram e se formaram em Crixás-GO. Sendo assim, a prática pedagógica observada é, literalmente, fruto dessa formação característica de cidade do interior, com suas limitações e fragilidade e, com isso, pode ser bastante diferente de outras práticas.

É preciso pensar nessas questões, pois nosso lugar de fala nos situa em posicionamentos não só geográficos, mas também políticos. Por isso, nesta pesquisa, voltada a um lócus específico, me atenho a essa realidade mencionada – cidade pequena, que não conta com espaços culturais e artísticos como cinemas, teatros, museus, por exemplo.

Além disso, como discutido, principalmente, a partir das autoras Joana Plaza Pinto (2004) e Michelle Lazar (2007), uma sociedade não possui um discurso único mas, pelas relações de poder existentes entre os diferentes grupos que a compõem, alguns discursos se sobressaem em relação a outros, fazendo com que os interesses antagônicos à dominação sejam silenciados ou pouco ouvidos, como acontece com as mulheres, os gays, as/os negras/os etc. De acordo com Aparecida Ferreira (2014, p. 96),

[o] que é dito e feito por uma pessoa que se posiciona com uma identidade de mulher, branca, classe média e heterossexual, não é visto e entendido da mesma forma se for dito por uma mulher, negra, classe média e heterossexual. [...] as construções sociais que são feitas sobre determinados grupos, e que foram sendo construídas socialmente e historicamente, possibilitam que um grupo de pessoas tenha privilégio sobre outros grupos de pessoas. São privilégios que perpassam pelas questões de raça, de gênero, de sexualidade, e de classe.

Esse privilégio que um grupo de pessoas detém sobre outros grupos faz com que o discurso dominante prevaleça sobre seus contrários. O poder é exercido em todas as direções e de modos diferentes, fazendo-se presente em todos os lugares – como nos dizem as teorizações foucaultianas – inclusive, no lócus de enunciação de cada uma/um. Assim, embora o poder possa ser exercido por todas/os, algumas pessoas, “[d]ependendo do local a partir do qual elas falam, [s]ão tratadas de formas diferenciadas e que as posicionam em situações de maior poder ou de menor poder” (FERREIRA, 2014, p. 97). Em geral, se posicionar como homem, sobretudo branco e heterossexual, já é uma garantia de que será ouvido, o que não ocorre com aquelas/es que não se situam nessas categorias dominantes.

Dentre outras coisas, isso ocorre porque o discurso – por ser estabelecido pela relação do indivíduo e sua posição na sociedade – associa-se tanto a relações de poder, a quem tem o direito/oportunidade de falar e se fazer ouvir, quanto a relações sociais inerentes à identidade dos sujeitos, dado que, quando alguém fala, está, concomitante a isso, apontando seu lugar de fala, suas crenças, conhecimentos etc. (LAZAR, 2007).

Assim, nas análises de dados, procurei pensar o discurso a partir das relações de poder e das relações sociais estabelecidas. Percebi nos livros didáticos analisados, uma presença muito frequente de discursos estereotipados de gênero. Em geral, a representação da mulher nesse material se dá de forma muito associada aos padrões sociais de “feminilidade” e ela é, além disso, uma categoria invisibilizada na maioria das páginas, em contraste com a dominação masculina. Numericamente falando, os personagens masculinos são maioria (TOSCANO, 2000). Entretanto, a grande questão levantada aqui, são as formas com que esses personagens são representados. Enquanto os homens aparecem em cenários públicos, com vestimentas e comportamentos condizentes com o que se espera de uma vivência masculina, as mulheres, quando representadas, estão em ambientes privados e associadas a atividades domésticas, socialmente entendidas como próprias desse gênero.

Na maioria dos livros didáticos analisados, a visibilidade feminina ocorre apenas em associação aos afazeres domésticos e aos pressupostos do termo “princesa”. Apenas no livro do 5º ano essa aparição se dá em um ambiente público e majoritariamente masculino: o esporte. Dessa forma, as análises evidenciam que os discursos desses materiais são

hegemônicos ou contribuem com a hegemonia. Os discursos de enfrentamento, isto é, contrários e concorrentes aos hegemônicos, foram percebidos de forma explícita apenas na prática pedagógica, sobretudo na discussão sobre os brinquedos e brincadeiras.

Nessa perspectiva, os discursos dos livros didáticos pesquisados corroboram o estabelecimento e a manutenção das desigualdades de gênero, porquanto invisibilizam a mulher e apresentam ideologias sexistas que operam de modo a reificar, dissimular e legitimar (THOMPSON, 1984) a dominação masculina, isto é, naturalizam, mascaram e tomam como verdadeiras as relações de poder envolvidas às questões de gênero, nas quais a mulher são impostos comportamentos de submissão e acatamento.

De acordo com Montserrat Moreno (1999, p. 43), os livros didáticos cultivam

[t]odo um código de símbolos sociais que comportam uma ideologia sexista, não-explicita, mas incrivelmente mais eficaz do que se fosse expressa em forma de decálogo. Meninas e meninos tendem de maneira irresistível a seguir os modelos propostos, principalmente quando lhes são oferecidos como inquestionáveis e tão evidentes que nem sequer necessitam ser formulados.

Esses modelos propostos nesses materiais, conforme mencionado por Moreno (1999), acabam por se tornar o padrão social, haja vista o *status* de verdade absoluta desses livros e sua relevância no processo de ensino e aprendizagem, pois, como já dito, em muitos casos, o livro didático é o principal *link* entre a/o estudante e a disciplina.

Nesse sentido, esses materiais que, em sua maioria, apresentam discursos estereotipados e/ou invisibilizam as representações femininas, necessitam, ainda mais, de atenção, reflexão e posicionamento crítico em sala de aula, para que a dominação masculina seja percebida, problematizada e combatida.

Da mesma forma que os livros didáticos são considerados portadores do saber (MUNAKATA, 2003; 2016), o fazer docente também o é. Por essas razões, pesquisadoras/es como Marisa Lajolo afirmam que nenhum livro é à prova de professora/or e, por isso, da mesma forma que o bom livro desanda na sala de aula de uma/um mau professora/or, o livro que deixa a desejar pode se tornar um instrumento de reflexão e contestação na sala de uma/um boa/bom professora/or. Com isso, quero dizer que nossa forma de ensinar nunca é imparcial, neutra, mas é sempre guiada por bases ideológicas. Para Moreno (1999), por vezes, essas bases são androcêntricas, pois o homem ainda é considerado o padrão, a medida de todas as coisas, a categoria a partir da qual se pensa o segundo sexo. Para a autora, a ideologia androcêntrica, a qual está impregnada em nossa linguagem e em nossa prática pedagógica, “[c]ontribui ativamente para a formação dos padrões inconsistentes de conduta nas meninas e

nos meninos, padrões que vão continuar atuando ao longo de toda a vida e vão nos aparecer como imodificáveis, graças, precisamente, à sua aquisição precoce” (MORENO, 1999, p. 43).

Em outras palavras, a prática pedagógica necessita ser um espaço de resistência e questionamento, e não de reiteração da dominação masculina e da desigualdade de gênero atrelada a ela. Nesse caminho, a pesquisa é um passo profícuo à reflexão, já que, quando se conhece determinado objeto que se apresenta como ameaça, se tem a possibilidade de traçar estratégias de enfrentamento e de posicionamento.

Esta dissertação vai na direção de propor uma problematização, tanto do livro didático e da prática pedagógica, quanto das relações de poder circunscritas às questões de gênero. É também uma tentativa de instigar novas pesquisas que tenham como preocupação os discursos que circulam na esfera da educação. Igualmente, é importante dizer que, em minha pesquisa, me atenho a uma análise pautada no tripé “gênero, discurso e ideologia”, isto é, organizo minhas impressões, meus conceitos e desvelamentos discursivos a partir desse olhar. Logo, outras vertentes podem ser pensadas para se problematizar a educação e a linguagem, por exemplo.

Além disso, em minha análise, dedico-me a estudar textos verbais e não verbais a partir de eixos temáticos específicos (TOSCANO, 2000) os quais se ajustam melhor à minha proposta. Entretanto, outros eixos podem ser usados para a desconstrução de desigualdades instituídas discursivamente, bem como outras perspectivas podem ser utilizadas como aporte teórico e metodológico. Em minha organização, deparei-me com diversas outras vertentes teóricas que poderiam ser articuladas à análise da representação da mulher em livros didáticos como, por exemplo, a linguística aplicada crítica (LAC), a qual é utilizada pela autora Aparecida Ferreira (2014), a de(s)colonialidade e/ou o feminismo de(s)colonial, utilizada em pesquisas como as de Maria Gabriella Mayworm de Castro (2016), Jessicka Dayane Ferreira da Silva (2016) e Rosana Medeiros de Oliveira (2017), entre outras.

Dentro do próprio campo da análise de discurso existem diferentes perspectivas para se pensar um objeto de estudo. No caso específico de análises de discursos de gênero há, além da ADCF, a análise pós-estruturalista feminista do discurso, por exemplo, a qual é proposta por uma mulher feminista, Judith Baxter (2008), e pouco utilizada em pesquisas brasileiras. Essa vertente é a adotada na pesquisa de Isadora Costa Mendes (2017)³⁹ e apresenta

³⁹ Em sua pesquisa, Isadora Mendes faz uso da Análise Pós-Estruturalista Feminista do Discurso proposta por Judith Baxter (2008) para estudar a “Marcha das Vadias”, em suas versões 2014-2015, bem como para compreender a relação desse grupo com os movimentos sociais em geral e, principalmente, com o feminismo.

pressupostos mais aplicáveis a análises de discursos suscitados em rodas de conversas e grupos focais.

Com essas indicações, quero dizer que ainda há muito a ser pesquisado, principalmente no que se refere à educação. Outrossim, essas vertentes possibilitam diferentes e inovadores vieses que podem contribuir proficuamente para a reflexão docente.

Além disso, em minhas análises, alguns aspectos e categorias não foram aprofundados, tais como as representações de masculinidades e as colonialidades ainda presentes nesses materiais didáticos. Dessa forma, essas questões não enfatizadas podem servir de ganchos para novas e diferentes pesquisas preocupadas em desvelar discursos opressores e/ou estereotipados.

Contudo, é importante lembrar que a pesquisa é apenas um passo para a problematização das desigualdades de gênero presentes na sociedade e, embora, seja fundamental trazer os grupos sociais minorizados ao debate e à academia, outras mobilizações se fazem necessárias. Um fazer docente reflexivo e crítico é um importante meio para a formação de discentes críticas/os e questionadoras/es. Dessa forma, para a desconstrução de estereótipos de gênero e para o enfrentamento das relações de poder envoltas nas categoriais sociais, é fundamental que a criticidade não se restrinja à universidade, mas permeie nossas práticas em geral e, obviamente, se faça presente desde a educação básica.

Esta pesquisa, em específico, permitiu-me compreender que os discursos opressores e estereotipados implícitos no livro didático, isto é, aqueles que, por serem velados, passam despercebidos no processo de seleção desses materiais, por vezes se tornam visíveis na prática pedagógica. Isso pode ser ilustrado pelo discurso estereotipado e preconceituoso do estudante do 3º ano, ao se reportar ao cabelo de Merida, a protagonista do filme *Valente*, discutido em sala de aula. Como já mencionei, o poder não se restringe a um ambiente ou a uma pessoa apenas, mas se faz presente em todas as esferas (FOUCAULT, 2014). Logo, o discurso, por ser imerso em relações de poder, também perpassa toda a sociedade, fazendo com que os dominantes prevaleçam sobre seus contrários (PINTO, 2004).

Dessa forma, retomo aqui minhas principais perguntas de pesquisa: em quais situações a mulher é representada nos livros didáticos de Língua Portuguesa das séries iniciais? Como os textos verbais e não verbais apresentam essa categoria? Os discursos de gênero que corroboram a invisibilidade da mulher são percebidos na prática pedagógica? Na busca de respostas a estas perguntas, consegui evidenciar que: 1) na maioria dos livros didáticos pesquisados, a mulher é representada apenas em associação ao ambiente doméstico. Sua representação é condicionada ao âmbito privado, enquanto a do homem, ao ambiente

público, como discutido nos tópicos “A mulher no livro didático: entre a visibilidade estereotipada e o apagamento da categoria”, “A visibilidade, o apagamento da mulher nos âmbitos privado e público e os pressupostos ideológicos dos estereótipos de gênero”; 2) os textos verbais e não verbais contribuem para o apagamento da mulher, posto que ela é, em grande parte, invisibilizada e nem mesmo quando essa categoria social é representada imgeticamente, a forma marcada (feminina) aparece; 3) em geral, as poucas representações da mulher a colocam em uma condição de fragilidade e em associação a princesas e a donas de casas, por exemplo. Logo, os textos verbais e não verbais apresentam essa categoria de forma bastante estereotipada; 4) os discursos de gênero que oprimem, estereotipam e invisibilizam a mulher são percebidos em alguns dos discursos suscitados em sala de aula, porém, na maioria das vezes, esses discursos de gênero são reiterados pela prática pedagógica, como visto no tópico “O lugar da mulher no livro didático: o herói *versus* a princesa”.

Quando representada no âmbito público, a mulher aparece como professora da educação básica, ou seja, numa profissão entendida socialmente como uma extensão da maternidade compulsória, como própria da mulher (LOURO, 2014). Entretanto, mesmo nesse momento ela é reportada por meio da forma não-marcada, ou seja, mesmo onde se tem uma representação imagética da mulher, o enunciado do livro usa apenas o substantivo ‘professor’. Ao questionar essa forma não-marcada, Montserrat Moreno (1999, p. 44), afirma que

Os modelos linguísticos são genericamente ambíguos para a mulher e claros e categóricos para o homem. Este só tem que aplicar a regra de ouro: sempre e em todos os casos usa-se o masculino. A mulher, ao contrário, permanecerá continuamente diante da dúvida sobre se deve renunciar à sua identidade sexolinguística ou seguir as regras estabelecidas pelas academias de letras e aceitas por todos.

Essa forma genérica de escrita/fala, faz com que as mulheres sejam a exceção à regra e os homens tenham representação em demasia, até mesmo em termos linguísticos. Na prática pedagógica, o mesmo ocorre. Não há uma problematização da ausência de “opções para o feminino”. Dentre outras coisas, isso ocorre pelo padrão da língua ser o masculino – forma não-marcada – bem como pelo acatamento a esse padrão. Em outras palavras, essa forma não causa nenhuma estranheza, por ser a comumente usada. Logo, as meninas são condicionadas desde nascimento e, principalmente, em sala de aula, a viverem à sombra dos meninos e a serem invisibilizadas social e linguisticamente.

Do mesmo modo que essas supressões não foram percebidas, as representações estereotipadas também não foram. Em geral, as condições em que a mulher aparece refletem os posicionamentos de sala de aula, ou seja, quando o livro didático do 2º ano, por exemplo,

trouxe uma representação da mulher na cozinha, ela foi naturalizada, dentre outras coisas, pela pergunta: “a mamãe já fez bolo em casa com vocês?” (pesquisa de campo). Esse discurso reiterando a associação da mulher à cozinha, presente no livro didático, mascara a exploração feminina no que se refere às exigências sociais quanto aos cuidados com a casa, por exemplo, e reifica a condição da mulher, isto é, coloca as situações socialmente construídas acerca dos papéis sociais de gênero como naturais e imutáveis (THOMPSON, 1984).

O mesmo acontece com a associação da mulher ao termo princesa, pois os pressupostos sociais implícitos a isso naturalizam uma condição de dependência, submissão e fragilidade da mulher (ADICHIE, 2017). Dessa forma, as desconstruções propostas pelo livro didático ao trazer a representação de uma princesa diferente (Merida) não são, pois, suficientes para uma ressignificação do termo. Em sala de aula, discursos como “Merida é uma princesa diferente das outras”, “não é igual às outras ‘princesinhas’” etc. foram recorrentes entre as/os estudantes, o que mostra certa desconstrução acerca dos pressupostos do que é ser princesa e uma inquietação das crianças quanto a isso. Afinal, todas as princesas são iguais? Pra ser princesa é preciso ser dependente, quieta, submissa?

Embora por vezes os termos princesa e heroína sejam tratados como sinônimos, tanto o livro didático quanto a prática pedagógica analisados refutam essa concepção, pois ser princesa não é equivalente a ser heroína, as características de uma não condizem com a outra, e vice-versa. Nesse sentido, ao chamar uma menina de princesa não se espera que ela seja uma heroína, já que essa condição a equipara, de certa forma, ao herói, aquele que é ativo, crítico, questionador, independente; ao contrário, espera-se que ela não tenha essas características e, por isso, necessite de um homem, o herói, para salvá-la e protegê-la (ALVES, OLIVEIRA, 2017).

Em todos os eixos temáticos discutidos – divisão do trabalho, profissões e mitos sobre a fragilidade feminina (TOSCANO, 2000) – a dependência da mulher é justificada a partir do plano biológico, como se ela já nascesse com características como a passividade, a obediência e a submissão, e, por essa razão, necessitasse viver à sombra de alguém que, diferentemente dela, fosse independente, ativo e forte. Entretanto, tais características, como já evidenciado, são construções sociais/culturais que discursivamente se instauram e acenam o lugar da mulher na sociedade, fazendo com que a diferença biológica entre mulheres e homens seja a justificativa para as desigualdades de gênero.

Essas disparidades de gênero são legitimadas e reiteradas, cotidianamente, por discursos que definem e/ou reforçam os papéis sociais que devem ser desempenhados por mulheres e homens. Assim, conforme observa Izabel Magalhães (2008), o feminino e o

masculino são categorias discursivamente constituídas e reiteradas dia após dia, por instâncias como a família, a religião, a escola e a mídia. São, portanto, constituições sociais que se dão imersas em relações de poder e servem a anseios dominantes, isto é, interessa aos homens, por exemplo, que as mulheres sejam submissas, recatadas e obedientes.

Nessa perspectiva, o discurso, assim como concebido por Michelle Lazar (2007), contribui para a sustentação de hierarquias de gênero, bem como divide comportamentos e características do que se espera de uma mulher e de um homem. Esse tipo de discurso de controle e vigilância acerca dos padrões a serem seguidos e das vivências da “feminilidade” e da “masculinidade”, embora possuam alguns discursos base, como por exemplo, as interpretações religiosas da bíblia, oscilam historicamente quanto à sua força de persuasão. Isso explica o fato de as concepções em torno dessas categorias se modificarem ao longo dos tempos. Assim, em alguns momentos históricos, a vigilância e o controle em torno das (des)construções sociais de gênero e de sexualidade são mais intensos do que em outros. No entanto, esses discursos conservadores ganham mais força quando o contexto sociopolítico, de certa forma, os autoriza e os legitima.

Em geral, esses discursos conservadores são expressos e disseminados por grupos que, de alguma forma, detêm o poder num dado contexto histórico, a saber, políticos, religiosos, artistas, entre outros. Esses discursos, por se sobreporem a seus contrários pelas relações de poder estabelecidas, ganham cada vez mais aceitação e reprodução. Dessa forma, assim como dito na introdução, atualmente, esses discursos têm operado incisivamente sobre as minorias sociais como as mulheres e aquelas/es de sexualidade dissidente. O que se percebe é que discursos como os da atual ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, Damare Alves, de que “menino veste azul e menina veste rosa”⁴⁰, veladamente contribuem para o estabelecimento e sustentação de desigualdades entre mulheres e homens e aquelas/es que não se enquadram nesse modelo binário. Até mesmo porque, intrínsecos a essa fala estão pressupostos ideológicos que reificam (THOMPSON, 1984) papéis sociais de gênero e que discriminam aquelas/es que não se enquadram na perspectiva do determinismo biológico.

O mesmo acontece no discurso em que Damare Alves fala, indiretamente, sobre a identidade social de gênero, imputando à menina a associação a uma princesa e o menino, ao príncipe⁴¹. Esse discurso conservador de gênero possui efeitos de sentido que condicionam meninas a terem as características das princesas clássicas dos contos de fadas e meninos a se

⁴⁰ Link de acesso ao vídeo no qual a ministra Damare Alves afirma “[m]enino veste azul e menina veste rosa”: <https://www.youtube.com/watch?v=q6X3-nXjmv4>.

⁴¹ <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/12/vamos-tratar-meninas-como-princesas-e-meninos-como-principes-diz-futura-ministra.shtml>.

posicionarem como príncipes, ou seja, esse discurso naturaliza a ideia de fragilidade feminina e agressividade, virilidade masculina, como se estes fossem dados no nascimento e não pudessem ser desconstruídos (ALVES; OLIVEIRA, 2017; AUAD, 2016).

Em outras palavras, o contexto sociopolítico atual do país, sobretudo em questões que se referem a gênero e sexualidade, é silenciador, opressor e antidemocrático, posto que, com seus discursos representacionais, autoriza e instiga, de certa forma, a existência de preconceitos, discriminação, estereótipos, e retrocede os avanços conquistados por essas minorias sociais.

Nesse sentido, pesquisas cuja preocupação se assentam em desvelar discursos opressores fazem-se ainda mais necessárias, dado que são uma possibilidade profícua de questionamentos. Assim, quando associado à educação, como nesta pesquisa, o tripé gênero, discurso e ideologia torna-se também uma forma de interrogação e enfrentamento ao que está socialmente instituído, isto é, interrogar cânones como os livros didáticos e os currículos, por exemplo, articulado a questões que reportam a grupos sociais minorizados, como as mulheres, pode ser considerado uma atitude afrontosa e problematizadora, e até mesmo arriscada, considerando o cenário atual.

Em outros termos, ultimamente, falar sobre gênero e/ou afirmar-se feminista, por si só, tornou-se uma afronta à família e “aos cidadãos de bem” em geral. As minorias são vistas como ameaça à sociedade, quando, na verdade, são as ameaçadas, as que estão sob risco iminente. O que quero dizer com isso é que, ainda que os direitos humanos sejam assegurados, os discursos de intolerância que perpassam o contexto sociopolítico atual, como os da ministra Damare Alves, permitem/autorizam uma discriminação à/ao outra/o e, em decorrência disso, uma violação do corpo, das ideias, das constituições e desconstruções das identidades sociais, nas quais se circunscreve a mulher.

Ante esse quadro, cabe a nós, enquanto professoras/es e pesquisadoras/es da área da educação e linguagem, problematizar essas ideias e concepções que pairam sobre nós e desconstruir pressupostos ideológicos implícitos a esses discursos presentes na sociedade.

Longe de fechar todas as lacunas e de trazer todas as respostas às problemáticas aqui levantadas, reconheço as limitações desta pesquisa, dado o contexto particular ao qual me dedico a estudar e as teorizações e eixos temáticos específicos, e afirmo que este é apenas um pequeno, porém importante passo para a desconstrução das desigualdades de gênero instanciadas na sociedade, a qual necessita ser cotidianamente enfrentada e combatida.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Para educar crianças feministas – um manifesto*. Tradução de Denise Bottmann. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e Educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Unesp, 1998.

ALVES, Caroline Francielle; OLIVEIRA, Maria Regina de Lima Gonçalves. “*Não me chama de princesa*”: o mito da fragilidade feminina e o desprincesamento em “As meninas super poderosas”. In: Anais do SEJA – Gênero e Sexualidade no Audiovisual, Goiânia: 2017. p. 36-49.

ANDRADE, Paulete; CALDERÓN, Margarita; SILVA, Cláudia; VIDAL, Margarita. La construcción e la identidad discursiva de personas em situación de calle a partir de la relación yo-ellos. In: PARDO, M. L. (Org.). *El discurso sobre la pobreza en América Latina*. Santiago: Frasis, 2008, p. 123-143.

AUAD, Daniela. *Feminismo – que história é essa?*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. *Educar meninas e meninos – relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2016.

AUSTIN, John Langshaw. *Quando dizer é fazer: palavras e ação*. Tradução de Danilo Marcondes. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura Escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes.; ROJO, Roxane; ZÚÑIGA, Nora Cabrera. Produzindo livros didáticos em tempo de mudança (1999-2002). In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. (Orgs.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BATLIWALA, Srilatha. The meaning of women’s empowerment: new concepts from action. In: SEM, Gita; GERMAIN, Adrienne; CHEN, Lincoln C. (Eds.). *Population policies reconsidered: health, empowerment and rights*. Boston: Harvard University Press, 1994.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo – a experiência vivida*. São Paulo: Nova Fronteira, 1949.

BIROLI, Flávia. O público e o privado. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. *Feminismo e política: uma introdução*. São Paulo: Boitempo, 2014.

_____. Autonomia, dominação e opressão. In: MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. *Feminismo e política: uma introdução*. São Paulo: Boitempo, 2014.

BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. 11ª. Ed. São Paulo: Contexto, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm> . Acesso em: 10 jan. 2019.

BRASIL. Lei n.º 11.340, de 7 de Agosto de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm>. Acesso em: 10 jan 2019.

_____. *Guia de Livros Didáticos*; 1ª a 4ª séries. Brasília: Ministério da Educação e Desporto (MEC)/FAE, 1996.

_____. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2015*. Brasília: MEC, 2015.

BUTLER, Judith. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge, 1990.

_____. Fundamentos contingentes: o feminismo e a questão do ‘pós-modernismo’. *Cadernos Pagu*, n. 11, p. 11-42, 1998.

CAMERON, Deborah. (1998). Gender, language and discourse: A review essay. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 23, 945–973.

_____. Desempenhando identidade de gênero: conversa entre rapazes e construção da masculinidade heterossexual. In: OSTERMANN, A. C.; FONTANA B. *et al.* *Linguagem, gênero, sexualidade – clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola, 2010.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. *Estudos avançados*, 17 (49), 2003.

CARVALHO, José Murilo de. *A Formação das almas: o imaginário da república no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

CASTRO, Maria Gabriella Mayworm de. *Uma análise feminista da construção de gênero em livros didáticos de inglês aprovados pelo PNLD 2014*. Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2016.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 2012.

_____. A nova classe trabalhadora brasileira e a ascensão do conservadorismo. In: JINKINS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. (Orgs.). *Por que gritamos golpe?* Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. Sociedade brasileira: violência e autoritarismo por todos os lados: depoimento. Entrevista concedida a Juvenal Savian Filho e Laís Modelli. *Revista Cult*, 23 de fevereiro de 2016. Disponível em: Acesso em 18 de dezembro de 2018.

CHOULIARAKI, Lilie; FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in Late Modernity*. Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

CLARA, Michele Padilha Santa. *Letramento crítico e vozes de alunas e professora acerca das identidades sociais de gênero com intersecção de raça e de classe no livro didático de língua inglesa*. Ponta Grossa: 2017. 200 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – UEPG.

COMENIUS, John Amos. *Didáctica magna*: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985 [1657].

CONNELL, Raewyn. (1987). *Gender and power: Society, the person and sexual politics*. Stanford, CA: Stanford University Press.

COSTA, Claudia de Lima. O sujeito no feminismo: revisitando os debates. *Cadernos Pagu*, n. 19, p. 59-90, 2002.

CRUZ, Luiz Carlos Lodi da. *Ideologia de gênero – o neototalitarismo e a morte da família*. Disponível em: <[http://www.providaanapolis.org.br/index.php/produtos/item/244-ideologia-de-generoneototalitarismo-e-morte-da-familia.\(prefacio\).](http://www.providaanapolis.org.br/index.php/produtos/item/244-ideologia-de-generoneototalitarismo-e-morte-da-familia.(prefacio).)>. Acesso em: 22 dez. 2017.

CURIEL, OCHY. El lesbianismo feminista: Una propuesta política transformadora. *Revista America Latina em Movimento*, n. 420, 2007, pp 3-7.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEIRÓ, Maria de Lourdes C. *As belas mentiras – A ideologia subjacente aos textos didáticos*. 13. ed. São Paulo: Centauro, 2005.

DERRIDA, Jacques. *Posições: semiologia e materialismo*. Tradução de Maria Margarida Correia Calvente Barahona. Plátano: Lisboa, 1975.

DORLIN, Elsa. *Sexe, race, classe, pour une épistémologie de La domination*. Paris: PUF, 2009.

DUARTE, Constância Lima. “Apontamentos para uma história da educação feminina no Brasil – século XIX”. In: DUARTE, Constância Lima, DUARTE, Eduardo de Assis, BEZERRA, Kátia da Costa (Org.). *Gênero e representação: teoria, história e crítica*. Belo Horizonte: Pós-Graduação em Letras – Estudos Literários, UFMG, 2002.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: UNB, 2001 [1992].

_____. *Analysing Discourse: textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FARIA, Ana Lúcia G de. *Ideologia no livro didático*. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). *As políticas do Livro Didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas-SP: Pontes, 2014.

FLAX, Jane. Pós-Modernismo e Relações de Gênero na Teoria Feminista. In: HOLLANDA, H. (org.) *Pós-Modernismo e Política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Trad. L. F. Baeta Neves. Petrópolis: Vozes, 1969.

_____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *A ordem do discurso*. Trad. L. F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2014.

FRAISSE, Genevieve. (1995). Entre igualdade e liberdade. *Estudos Feministas*, 3, 164-171.

FREITAS, Lúcia Gonçalves. A decisão do STF sobre aborto de fetos anencéfalos: uma análise feminista de discurso. *Alfa*, São Paulo, v.62, n.1, p.11-34, 2018.

FURLANI, Jimena. *Ideologia de Gênero - Parte 1/6 - Quem criou, por que e para que?* 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5ro1O10l0v8>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

GÉRARD, François-Marie; ROEGIERS, Xavier. *Conceber e avaliar manuais escolares*. Tradução de Júlia Ferreira e Helena Peralta. Porto: Porto, 1998.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, 1984, p. 223-244.

_____. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. T. T. da Silva e G. L. Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

GRESPLAN, Carla Lisbôa; GOELLNER, Silvana Vilodre. “Querem, na escola, transformar seu filho de 6 a 8 anos em homossexual”: Sexualidade, educação e potência do discurso normativo. *R. FACED*, Salvador, n.19, p.103-122, jan./jun. 2011.

HEBERLE, Viviane Maria. Critical reading: integrating principles of critical discourse analysis and gender studies”. *Ilha do Desterro*, no. 38, p.115-138, 2000.

HEREK, Gregory M. (1991). Estigma, preconceito e violência contra lésbicas e gays. In: Goffman, Erving. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC.

HOOKE, Bell. Black women: shaping feminist theory. In: *Feminist theory: from margin to center*. Boston: South End Press, 1984, pp 1-15.

_____. *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla- São Paulo. 2013. Editora Martins Fontes, 2013.

LAKOFF, Robin. Linguagem e lugar da mulher. In: OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA Beatriz *et al.* *Linguagem, gênero, sexualidade – clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola, 2010.

LAJOLO, Marisa. *Livro didático: um (quase) manual de usuário*. *Em aberto*. Brasília, ano 16, nº 69, jan/mar, 1996.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (org.). *Tendências e impasses – O feminismo como crítica da modernidade*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LAZAR, Michelle M. (Ed.). (2005a). *Feminist critical discourse analysis: Gender, power and ideology in discourse*. London: Palgrave, 2005.

_____. Feminist Critical Discourse Analysis: Articulating a Feminist Discourse Praxis. *Critical Discourse Studies*, vol. 4, n. 2, pp. 141–164, 2007.

LEITÃO, Eliane Vasconcellos. *A mulher na língua do povo*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1988.

LIVIA, Anna; HALL, Kira. “É uma menina!”: a volta da performatividade à linguística. Tradução de Rodrigo Borba e Cristiane Maria Schnack. In: OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz (Org.). *Linguagem, gênero, sexualidade – clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação – uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Izabel. *Discursos e identidades de gênero na alfabetização de jovens e adultos e no Ensino Especial*. Calidoscópio, v.6, n.2, p.61-68, maio/ago. 2008.

MARIANO, Silvana Aparecida (2005). *O sujeito do feminismo e o pós-estruturalismo*. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 13, n. 3, p. 483-505.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, Mariana R.; RODRIGUES, Jayfferson Alves Rodrigues. A construção de identidades no livro didático de inglês: classe social, raça e o outro. In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MENDES, Isadora Costa. Marcha das vadiazas: suas representações, engajamentos e conflitos. v. 4 (2017): *IV Congresso de Ensino, Pesquisa e Extensão da UEG*.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes.; FELIPE, Jane.; GOELLNER, Silvana Vilodre. (organizadoras). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MIGUEL, Luis Felipe; BIROLI, Flávia. *Feminismo e política: uma introdução*. São Paulo: Boitempo, 2014.

MIGUEL, Luis Felipe. A democracia na encruzilhada. In: JINKINS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. (Orgs.). *Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MISKOLCI, Richard. A teoria queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun., 2009, p. 150-182.

MORAES, Simone de. *O machista, racista e homofóbico Jair Bolsonaro ofende Maria do Rosário*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=l3_EB8KXPKE>. Acesso em: 10 jan. de 2019.

MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina – o sexismo na escola*. Trad. Ana Venite Fuzatto, São Paulo: Moderna, 1999.

MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MOTA, Érico Ricard Lima Cavalcante; OLIVEIRA, Maria Regina de Lima Gonçalves; FREITAS, Kerginaldo Luiz de. Ensinar gênero na escola? Por que, para que e como não fazer? In: *Educação como forma de socialização*. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

MUNAKATA, Kazumi. (2003). Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das idéias à materialidade. In: *Historia de las ideas, actores y instituciones educativas*. Memoria del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. San Luis Potosí. CDROM.

_____. *Livro didático como indício da cultura escolar*. Hist. Educ., Santa Maria, v. 20, n. 50, p. 119-138, dez. 2016.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Silvia Helena. Metodologias feministas e estudos de gênero: articulando pesquisa, clínica e política. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 11, n. 3, p. 647-654, set./dez. 2006.

OLIVEIRA, Hêlvio Frank. *Indivíduos do sexo masculino no curso de letras: performances discursivas, gênero e profissão docente*. Rev. bras. Estud. pedagóg. (on-line), Brasília, v. 97, n. 247, p. 552-569, set/dez. 2016.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. *Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo*. Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 68 jan.-mar. 2017.

OLIVEIRA, Sara. Texto Visual, Estereótipos de Gênero e o Livro Didático de Língua Estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 47(1): pp. 91-117, jan./jun. 2008.

PATEMAN, Carole. *O contrato sexual*. Rio: Paz e Terra, 1993.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. *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*. Campinas, São Paulo: Unicamp, 2007.

_____. Identidades sociais de gênero em livros didáticos de Língua Estrangeira. In: FERREIRA, A. de Jesus (Org.). *As políticas do Livro Didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas-SP: Pontes, 2014.

PESSOA, Rosane Rocha. *O livro didático na perspectiva da formação de professores*. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, 48(1): 53-69, Jan./Jun. 2009.

PETRY, Analidia Rodolpho; MEYER, Dagmar Elizabeth Estermann. Transexualidade e heteronormatividade: algumas questões para a pesquisa. *Textos & Contextos* (Porto Alegre), v. 10, n. 1, p. 193 - 198, jan./jul. 2011.

PINTO, Andréia Dioxopoulos Carneiro; MENEGHEL, Stela Nazareth; MARQUES, Ana Paula Maraschin Karwowski. *Acorda Raimundo! Homens discutindo violências e masculinidades*. Rio Grande do Sul: Psico, 2007.

PINTO, Andréa Marcia. *A representação da mulher nos livros didáticos de história*. Vitória: 2001. 181 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFES.

PINTO, Joana Plaza. Sobre discurso feminista em publicações: a política do Grupo Transas do Corpo. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 12(N.E.): 264, setembro-dezembro/2004.

PODER360. *Damores Alves diz que 'menino veste azul e menina veste rosa'*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=q6X3-nXjmv4>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

PRAGMATISMO. Bolsonaro: “*Ter filho gay é falta de porrada!*”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QJNy08VoLZs>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

QUINALHA, R. “Em nome de Deus e da família”: um golpe contra a diversidade. In: JINKINS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. (Orgs.). *Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016.

RAMPAZZO, Lino. *Metodologia Científica: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação*. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. *Análise de Discurso Crítica*. São Paulo: Contexto, 2014.

RIBEIRO, Djamila. Avalanche de retrocessos: uma perspectiva feminista negra sobre o *impeachment*. In: JINKINS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. (Orgs.). *Por que gritamos golpe?* Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

_____. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte-MG: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Renato Janine. Extrema-direita avança com ódio aos direitos humanos, diz filósofo: depoimento. Entrevista concedida a Roldão Arruda. *Estadão*, 14 de março de 2015. Disponível em: <<http://politica.estadao.com.br/blogs/roldao-arruda/extrema-direita-avanca-com-odio-aos-direitos-humanos-diz-filosofo/>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. *Gênero, patriarcado e violência*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SARDENBERG, Cecília M. B. *Conceituando “empoderamento” na perspectiva feminista*. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/6848>>. Acesso em: 28 dez. 2018. [Transcrição revisada da comunicação oral apresentada ao I Seminário Internacional: Trilhas do Empoderamento de Mulheres – Projeto TEMPO, promovido pelo NEIM/UFBA, em Salvador, Bahia].

SCALA, Jorge. *Ideologia de Gênero: neototalitarismo e a morte da família*. São Paulo: Kathechesis, 2010.

Scott, Joan Wallach. (1986). Gender: A useful category of historical analysis. *The American Historical Review*, 91(5), 1053-1101.

_____. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, 1995.

_____. Prefácio a gender and politics of history. *Cadernos Pagu*, n. 3 (Desacordos, desamores e diferenças), p. 11-27, 1994.

_____. *Igualdade versus diferença: os usos da teoria pós-estruturalista*. Debate Feminista, São Paulo: Cia. Melhoramentos, Edição Especial (Cidadania e Feminismo), p. 203-222, 1999.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Livros didáticos: do ritual de passagem a ultrapassagem. *Em aberto*. Brasília, 1996.

SILVA, Jessicka Dayane Ferreira da. *Questionando o patriarcado: as epistemologias descoloniais e a questão de gênero no livro didático de História*. Congresso Internacional de História, 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Katherine. (Org.). *Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Pedro Ivo. *Afrobixas: narrativas de negros homossexuais sobre seu lugar na sociedade*. 2017. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis-GO.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Strategies of vigilance*: na interview with Gayatri Chakravorty Spivak. Block, n.10, 1985, p.5-9. (Entrevista concedida a Angela McRobbie).

SWAIN, Tânia Navarro. Feminismo e lesbianismo: a identidade em questão. *Cadernos Pagu* (12), 1999, pp.109-120.

TILIO, Rogério; JÚNIOR SOUTO, Elio Marques de. Gênero e sexualidade em livros didáticos: impactos da avaliação do PNLD? In: FERREIRA, Aparecida de Jesus. (Org.). *As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos*. Campinas, SP: Pontes, 2014.

TOSCANO, Moema. *Estereótipos sexuais na educação – um manual para o educador*. Petrópolis: Vozes, 2000.

THOMPSON, John Brookshire. *Studies in the theory of ideology*. Cambridge: Polity Press, 1984.

_____. *Ideologia e Cultura Moderna*, teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 3º edição, Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

Vamos tratar meninas como princesas e meninos como príncipes, diz futura ministra. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/12/vamos-tratar-meninas-como-princesas-e-meninos-como-principes-diz-futura-ministra.shtml>>. Acesso em: 10 fev. 2019.

VAN DIJK, Teun A. *Discurso e Poder*. São Paulo: Contexto, 2015.

VIEIRA, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de Discurso (para a) Crítica: O texto como material de pesquisa*. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

¡VIVA LA REVOLUCIÓN!. *Bolsonaro diz que mulher tem que ganhar menos porque engravida*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ONkCAuh4qPY>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

XAVIER, Rosely Perez; URIO, Everlaine DaLuz Weber. (2006) O professor de inglês e o livro didático: Que relação é essa?. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 45, n. 1, p. 29-54.

WODAK, Ruth. Do que trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. *Linguagem em (Dis)curso*. CALDAS-COULTHARD, C. R. & Figueiredo, D. de C. (Orgs.). *Análise Crítica de Discurso*, v. 4, n. especial, 2004, p, 223-243.

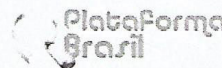
Livros analisados

MARINHO, Luzia Fonseca; BRANCO, Maria da Graça. *Projeto Coopera – Língua Portuguesa*. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

PASSOS, Célia; SILVA, Zeneide. *Eu Gosto – Letramento e Alfabetização*. 5ª ed. São Paulo: Ibep, 2014.

ANEXO A – Comitê de Ética

UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A (in)visibilidade da mulher em livros didáticos na perspectiva dos estudos de gênero, discurso e ideologia

Pesquisador: MARIA REGINA DE LIMA GONCALVES OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 96122317.1.0000.8113

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Goiás

Patrocinador Principal: Universidade Estadual de Goiás

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.987.335

Apresentação do Projeto:

Este trabalho apresenta-se como uma proposta de pesquisa (a ser) desenvolvida durante o curso de pós-graduação Stricto Sensu em Educação, Linguagem e Tecnologias – PPG-IELT, na Universidade Estadual de Goiás – Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas. O estudo objetiva analisar os discursos ideológicos de gênero veiculados em representações da mulher em livros didáticos de Língua Portuguesa por meio da visibilidade e/ou apagamento dessa categoria social.

Para essa discussão, além da pesquisa bibliográfica (LOURO, 2000, 2014; FERREIRA, 2014) em andamento, recorreremos a uma análise documental (LÜDKE, ANDRÉ, 1986) seguida de uma pesquisa de campo de natureza etnográfica (MATTOS, 2001). Restringimos o trabalho às séries iniciais do Ensino Fundamental e com isso, analisaremos a(s) coleção(ões) de livros didáticos que estiver em voga no município de Crixás-GO durante o período determinado para a pesquisa. Pretendemos na última fase desse estudo analisar a prática pedagógica dos conteúdos selecionados na pesquisa documental; consideraremos, nesse percurso, textos e/ou imagens que façam alusão a representações de gênero, principalmente, nos âmbitos das profissões, esportes, organização familiar, divisão de trabalho, além de estereótipos associados à fragilidade feminina (TOSCANO, 2000).

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99 º Bloco III º Térreo

Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO

CEP: 75.132-903

UF: GO **Município:** ANAPOLIS

Telefone: (62)3328-1434

E-mail: cep@ueg.br

UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.987.335

Objetivo da Pesquisa:

Conforme redação da pesquisadora:

Objetivo Primário:

Analisar discursos ideológicos de gênero veiculados em representações da mulher em livros didáticos de Língua Portuguesa por meio da visibilização e/ou apagamento dessa categoria social.

Objetivo Secundário:

Identificar as formas de representação da mulher em livros didáticos de Língua Portuguesa das séries iniciais do Ensino Fundamental da cidade de Crixás-GO.

Detectar situações reproduzidas nos livros didáticos analisados em que há ausência da mulher e, assim, predominância de personagens masculinos.

Analisar aspectos ideológicos de gênero em discursos veiculados tanto pelas representações quanto pela ausência da mulher nos livros didáticos.

Verificar os efeitos da visibilidade e do apagamento da mulher na recepção dos textos analisados, ou seja, em aulas de Língua Portuguesa.

Fornecer subsídios as/aos agentes de ensino para o uso crítico e reflexivo do livro didático de Língua Portuguesa em contextos de ensino na fase de estudos iniciais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Dado os princípios e características do projeto de pesquisa, os riscos podem apenas se relacionar com algum tipo de constrangimento por parte dos sujeitos envolvidos, haja vista que pretendemos analisar/observar a prática pedagógica das/os professoras/es à luz dos conteúdos selecionados nos livros didáticos no que se reporta as representações de gênero.

Benefícios:

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99 º Bloco III º Térreo

Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903

UF: GO **Município:** ANAPOLIS

Telefone: (62)3328-1434

E-mail: cep@ueg.br

**UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS**

Continuação do Parecer: 2.987.335

Os benefícios da pesquisa se referem, principalmente, a formação das/os agentes de ensino (professoras/es, alunas/os) com vistas a reflexão, questionamento e equidade. Para além disso, pretendemos contribuir para o processo de representação da mulher, compreendendo essa categoria perpassada pelas dimensões de raça, etnia, classe, sexualidade etc.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto de pesquisa procura salvaguardar aspectos éticos envolvidos na pesquisa com seres humanos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram anexados neste protocolo todos os documentos de apresentação obrigatória, a saber:

Folha de rosto devidamente preenchida e assinada;
Termo de compromisso com a assinatura de todos os pesquisadores;
Termo de anuência da instituição envolvida na pesquisa, devidamente assinado pelo diretor;
Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) para professor;
Termo de anuência da secretaria de ensino.

Recomendações:

OK.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram atendidas.

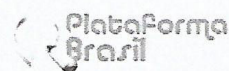
Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UEG considera o presente protocolo APROVADO e que o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar o Relatório Final de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O modelo encontra-se disponível na página do CEP-UEG. O prazo para a entrega do Relatório Final é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para janeiro de 2019, conforme cronograma apresentado no projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99 Z. Bloco III Z. Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903
UF: GO Município: ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 E-mail: cep@ueg.br

UEG - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.987.335

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_994686.pdf	12/10/2018 10:16:25		Aceito
Outros	ANUENCIA_ESCOLA.pdf	12/10/2018 10:15:24	MARIA REGINA DE LIMA GONCALVES OLIVEIRA	Aceito
Outros	ANUENCIA_SECRET_DE_EDUCACAO.pdf	12/10/2018 10:14:51	MARIA REGINA DE LIMA GONCALVES OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PROFESSORASES.docx	12/10/2018 10:14:22	MARIA REGINA DE LIMA GONCALVES OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PAISMAESOU_RESPONSAVEIS.docx	12/10/2018 10:01:23	MARIA REGINA DE LIMA GONCALVES OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	12/10/2018 10:01:04	MARIA REGINA DE LIMA GONCALVES OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEPESQUISA.docx	12/10/2018 09:21:20	MARIA REGINA DE LIMA GONCALVES OLIVEIRA	Aceito
Outros	TERMO_COMPROMISSO.pdf	02/08/2018 11:08:35	MARIA REGINA DE LIMA GONCALVES OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMODECOMPROMISSO_ARIOVALDO.pdf	21/04/2018 11:22:50	MARIA REGINA DE LIMA GONCALVES OLIVEIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMODECOMPROMISSO.pdf	20/04/2018 10:41:46	MARIA REGINA DE LIMA GONCALVES OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHAdeROSTO_Pronta.pdf	06/04/2018 11:03:56	MARIA REGINA DE LIMA GONCALVES OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99 º Bloco III º Térreo

Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO CEP: 75.132-903

UF: GO Município: ANAPOLIS

Telefone: (62)3328-1434

E-mail: cep@ueg.br

UEG - UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE GOIÁS



Continuação do Parecer: 2.987.335

ANAPOLIS, 29 de Outubro de 2018

Assinado por:
Luciana de Souza Ondei
(Coordenador(a))

Endereço: BR 153 Quadra Área, Km 99 º Bloco III º Térreo
Bairro: FAZENDA BARREIRO DO MEIO **CEP:** 75.132-903
UF: GO **Município:** ANAPOLIS
Telefone: (62)3328-1434 **E-mail:** cep@ueg.br