



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB

CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

ELIANA CÉSAR RODRIGUES GUEDES

**AS QUESTÕES DE GÊNERO EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS:
POSSIBILIDADES DE LEITURA PARA A DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS**

Mamanguape - PB

2021

ELIANA CÉSAR RODRIGUES GUEDES

**AS QUESTÕES DE GÊNERO EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS:
POSSIBILIDADES DE LEITURA PARA A DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS**

Dissertação apresentada à Universidade Federal da Paraíba - UFPB, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras, em conformidade com a área de concentração Linguagens e Letramentos e com a linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: diversidade e práticas docentes, do Programa de Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS.

Orientador: Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda

Mamanguape - PB

2021

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

G924q Guedes, Eliana César Rodrigues.

As questões de gênero em anúncios publicitários:
possibilidades de leitura para a desconstrução de
estereótipos / Eliana César Rodrigues Guedes. - João
Pessoa, 2021.

327 f. : il.

Orientação: Joseval dos Reis Miranda.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAE.

1. Estereótipos de gênero. 2. Leitura crítica. 3.
Anúncio publicitário. I. Miranda, Joseval dos Reis. II.
Título.

UFPB/BC

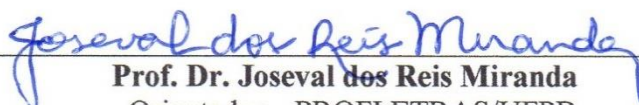
CDU 82-1/-9

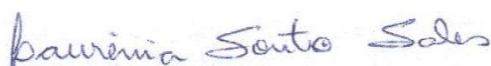
TERMO DE APROVAÇÃO

ELIANA CÉSAR RODRIGUES GUEDES

AS QUESTÕES DE GÊNERO EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS: POSSIBILIDADES DE LEITURA PARA A DESCONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS

Dissertação aprovada em 26/02/2021 como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Letras, pelo Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS –, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB –, pela seguinte banca examinadora:


Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda
Orientador – PROFLETRAS/UFPB



Prof. Dra. Laurênia Souto Sales
Avaliadora Interna – PROFLETRAS/UFPB



Prof. Dra. Glória de Lourdes Freire Rabay
Examinadora Externa – UFPB/PPJ e PPGDH

Prof. Dra. Roseane Batista Feitosa Nicolau
Avaliadora suplente – PROFLETRAS/UFPB

Mamanguape-PB
26 de fevereiro de 2021

AGRADECIMENTOS

Ao Pai Maior, pela oportunidade de engrandecimento pessoal, de aperfeiçoamento profissional e de evolução espiritual, assim como pelo refúgio nos momentos de adversidade;

Ao meu pai, Getúlio César Rodrigues Guedes (*in memoriam*), e à minha mãe, Zelma de Melo César Guedes, pela vida e pelo exemplo;

À minha avó paterna, Helena Rodrigues Guedes (*in memoriam*), pela dedicação à incumbência de gerir os meus estudos até a 4ª série primária (5º ano do Ensino Fundamental) e pela acolhida e orientação em momentos de padecimento e consternação;

Ao meu cônjuge, Jean Carlos Ferreira de Lima, o grande incentivador do meu ingresso neste mestrado e parceiro em um projeto de vida que já perdura vinte e três anos;

Ao meu filho Leonardo César, 9 anos, presente de Deus, uma criança que a cada dia me mostra, por meio de atitudes, de posicionamentos e de reflexões, que é possível desconstruir o machismo, o sexismo e os estereótipos de gênero, alimentando a minha esperança de que tempos com mais equidade de gênero estão por vir;

À minha irmã, Helena César Rodrigues Guedes, pela parceria, pelos aconselhamentos e pelo incentivo constante;

Ao meu irmão, Kleber César Rodrigues Guedes, pela cedência do espaço físico onde, nesses dois anos de curso, a pesquisa foi delineada;

Ao meu padrasto, José da Penha Marinho Guedes, pela preocupação a cada viagem efetuada, quinzenalmente, a Mamanguape-PB;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Joseval Miranda dos Reis, pelo planejamento, sistematização e gerenciamento de cada etapa da pesquisa e pela partilha de conhecimentos;

À Profa. Dra. Laurênia Souto Sales, coordenadora do PROFLETRAS/UFPB, *campus IV*, e avaliadora interna deste trabalho, que, durante o caminhar, tornou-se uma amiga querida, pela

postura ética e acolhedora dispensada aos mestrandos e às mestrandas do início ao fim do curso; pelo olhar inclusivo, pela empatia, pela sensibilidade, pela escuta, pela presteza de participar das bancas de qualificação e defesa, pelas pontuais e valiosas contribuições dadas à pesquisa, enfim...pela parceria em todos os momentos!;

À Profa. Dra. Glória de Lourdes Freire Rabay, avaliadora externa deste trabalho, pela prestimosidade de participar das bancas de qualificação e defesa e pelo aporte dado à pesquisa;

Ao amigo Fabiano Paes Barreto (*in memorian*), vítima da COVID-19, pelo acolhimento no *Centro Espírita Jesus, o Nazareno*, nas horas de fragilidade do corpo e do espírito;

À Marcela Maria da Silva, que se tornou, ao longo da pesquisa, uma afetuosa amiga, pela paciência, pela escuta e pelos socorros prestados com a formatação do texto.

A todos/todas os/as colegas da turma 6, do PROFLETRAS/UFPB, *campus IV*, com os/as quais vivi momentos de alegria, de tristeza, de tensão e de muito aprendizado;

À colega de sala, que se transformou em amiga íntima, Profa. Josefa Maria da Silva, com quem aprendi a ser um ser humano melhor e uma profissional mais engajada com a Literatura;

À Prefeitura Municipal de Pedras de Fogo, pelo afastamento parcial de minhas atividades docentes, o qual oportunizou a concretização da pesquisa;

Ao Governo do Estado de Pernambuco, pelo afastamento integral de minhas atividades docentes, que possibilitou a minha dedicação à pesquisa;

Ao Colégio Municipal Waldecyr Cavalcanti de Araújo Pereira, na pessoa de sua gestora escolar, Profa. Edilene Celestino de Pontes, pela oportunidade de realização da investigação, no 9º ano, e pelo atendimento a todas as minhas solicitações;

Aos alunos e às alunas do 9º ano A, pela disponibilidade em participar da pesquisa de forma voluntária;

Enfim, minha gratidão e o meu reconhecimento a todos/todas vocês.



*A meu filho Gustavo Henrique: razão de ser da
pesquisa, meu amigo, meu confidente, minha alma
gêmea...
A ele devo a libertação das amarras do machismo...*

Hino às mulheres¹

*Superar o que foi sufocado
(pela opressão)
Superar o que foi esfacelado
(pela agressão)
Superar o que foi naturalizado
(pela discriminação)
Superar o que foi estancado
(pela estereotipação)
Superar o que foi assassinado
(pela subjugação)
Superar o que foi legitimado
(pela dominação)
Superar o que foi negado
(pela submissão)
Superar o que foi arrancado
(pela manipulação)
Superar o que foi arruinado
(pela violação)
do meu corpo
do meu direito
(de ser, de estar, de existir)
Superar esse ser que não era para assim ser
(mas é)*

¹ Eliana César Rodrigues Guedes, 2019.

GUEDES, Eliana César Rodrigues. **As questões de gênero em anúncios publicitários: possibilidades de leitura para a desconstrução de estereótipos**. 2021. 327p. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Aplicadas e Educação, Mamanguape – PB, *Campus IV*.

RESUMO

A visão de mundo machista e sexista dos/as jovens corrobora com a disseminação e com a naturalização de estereótipos de gênero, principalmente em relação às meninas e às mulheres, e isso, no contexto escolar, constitui-se em uma problemática. Além disso, eles/elas não conseguem posicionar-se criticamente em relação a leituras realizadas, limitando-se à decodificação e à localização de informações explícitas, eximindo-se, portanto, de realizar uma leitura crítica, o que, de certa forma, impossibilita-os/as de entrever e de discutir questões relacionadas a gênero presentes em textos. Diante disso, surgiu a necessidade de viabilizar a desconstrução da representação da imagem da mulher pautada em generalizações forçadas e sexistas e o incentivo à leitura crítica de alunos/as em sala de aula, o que culminou nesta pesquisa, cujo objetivo geral é conceber uma proposta de intervenção, a partir da leitura de anúncios publicitários, veiculados nas décadas de 1940 a 1970 e no século XXI, que oportunizem a reflexão sobre as questões de gênero e a desconstrução de estereótipos. A pesquisa teve como participantes alunos/as do 9º ano do Ensino Fundamental e apresentou uma abordagem qualitativa. O trabalho de campo aconteceu através de uma pesquisa de caráter exploratório e intervencionista, e, em virtude da pandemia da COVID-19, utilizou a aplicação de atividades diagnósticas remotas como procedimento gerador de dados. O presente estudo está estruturado em três eixos temáticos, ancorados em diversos/as autores/as, a saber: Gênero - Scott (1995), Butler (2003; 2009), Louro (2003; 2007; 2008), Carvalho (2010), Conell e Pearse (2015) e Auad (2019); Leitura – Freire (1987; 1989; 2006), Foucambert (1994; 1997); Chartier (1999), Lajolo (2001), Silva (1989; 1991; 1995; 2003; 2009); Anúncio publicitário - Péninou (1974), Quesnel (1974), Kende (1974), Malanga (1976), Sant’Anna, Rocha Junior e Garcia (1998), Kress e van Leeuwen (2006), Carvalho (2007; 2014), entre outros/as. Todos os eixos teóricos da pesquisa também receberam contribuições da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A análise de dados, realizada mediante o método dos Núcleos de Significação, ratificou a existência da reprodução de estereótipos de gênero pelos/as alunos/as. Foi constatado, ainda, que a maioria dos/as participantes da pesquisa possui um nível básico de compreensão da leitura de textos que exploram as questões de gênero e/ou os estereótipos de gênero. O resultado da análise possibilitou a proposição de atividades pedagógicas que propiciam reflexões acerca da categoria gênero e dos estereótipos de gênero e o despertar do senso crítico dos/as alunos/as, levando-os/as a realizar leituras críticas de textos. As atividades, pensadas para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º), deram origem ao caderno pedagógico: *(Des)construção de estereótipos de gênero em sala de aula*, que visa subsidiar professores e professoras na execução de atividades voltadas à discussão do gênero em sala de aula. Concluímos, com a pesquisa, que o principal fator que interfere na reprodução dos estereótipos pelos/as alunos/as é a vivência de um ambiente familiar conservador, machista e sexista, que, além de influenciar a formação de suas identidades e a construção de seus valores, facilita a reprodução e a legitimação dos estereótipos de gênero.

Palavras-chave: Estereótipos de gênero. Leitura crítica. Anúncio publicitário.

GUEDES, Eliana César Rodrigues. **Gender issues in print advertisement: interpretation possibilities for the deconstruction of stereotypes**. 2021. 327p. Dissertation (Professional Master in Languages - PROFLETRAS) - Federal University of Paraíba, Center for Applied Sciences and Education, Mamanguape - PB, *Campus IV*.

ABSTRACT

Young students' sexist view of the world helps the dissemination and standardization of gender stereotypes, especially regarding girls and women, which creates a problem in the schooling context. Furthermore, these children are not able to critically position themselves when we consider reading and interpretation exercises done in the classroom, remaining limited to the decoding and acknowledgment of explicit information, thus keeping themselves from completing a critical reading, which, in a certain way, erases their ability to glimpse and to discuss issues related to the subject of gender in text or non-verbal language. Facing this scenario means dealing with a demand to enable the deconstruction of the woman's image based on sexist and enforced generalizations and to encourage the practice of critical reading in the classroom, which culminated in this research. Our general objective is to elaborate a proposal of intervention stemming from the reading and interpretation of print advertisements published from 1940 to 1970 and in the 21st century which also enable reflection upon gender relations and the deconstruction of stereotypes. This research had students of the 9th year of the Fundamental Education period in the Brazilian education system (typically aged 14 or 15 years old) as participants and was carried out with the qualitative approach. Fieldwork was accomplished through a survey of exploratory and interventionist character and, due to the COVID-19 pandemic, had the remote application of diagnostic activities as a process for generating data. The present study is structured in three thematic axes which are supported by several authors, such as: Gender - Scott (1995), Butler (2003; 2009), Louro (2003; 2007; 2008), Carvalho (2010), Conell e Pearse (2015) e Auad (2019); Leitura – Freire (1987; 1989; 2006), Foucambert (1994; 1997); Chartier (1999), Lajolo (2001), Silva (1989; 1991; 1995; 2003; 2009); Anúncio publicitário - Péninou (1974), Quesnel (1974), Kende (1974), Malanga (1976), Sant'Anna, Rocha Junior e Garcia (1998), Kress e van Leeuwen (2006), Carvalho (2007; 2014), among others. All theoretical axes of this research have also been contributed to by the Brazilian National Common Curricular Base (in Portuguese, Base Nacional Curricular or BNCC). The data analysis, implemented through the Cores of Signification method, ratified the reproduction of gender stereotypes by students. It was also verified that most participants in this project have a basic level of comprehension through the reading of language which explores gender relations and/or gender stereotypes. The result from that analysis made possible the elaboration of pedagogical activities aimed to facilitate contemplations regarding the category of gender and gender stereotypes and to awaken a critical sense in the students, bringing them to perform a critical reading of the texts in question. The activities, intended for the final years (6th to 9th) of the Brazilian Fundamental Education period, resulted in the creation of the pedagogical guidebook *(De)construction of gender stereotypes in the classroom*, which aims to bolster teachers in the task to carry out activities focused on discussing gender in the classroom. With the research, we concluded that the main factor supporting the reproduction of stereotypes by young students is the experience of conservative and sexist home and school environments, which, in addition to influencing the development of their identity and the making of their values, enables the reproduction and legitimizes gender stereotypes.

Key words: Gender stereotypes. Critical reading. Advertisement.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas da BDTD do período compreendido entre 2016 e 2020	34
Quadro 2 - Quantitativo de pesquisas da BDTD por eixo temático e por ano pesquisado (2016/2020)	37
Quadro 3 - Quantitativo de documentos da BDTD semelhantes à temática da pesquisa (por área, universidade, estado, região e ano)	40
Quadro 4 - Características da leitura crítica (com base na BNCC e nos/as autores/as pesquisados/as)	116
Quadro 5 - Estereótipos de gênero abordados na pesquisa	142
Quadro 6 - Quadro demonstrativo das atividades diagnósticas remotas	148
Quadro 7 - Resultados do IDEB do município de Pedras de Fogo – PB (Anos Finais do Ensino Fundamental - 2005/2019)	152
Quadro 8 - Quadro demonstrativo da adesão da turma às atividades remotas de Língua Portuguesa (de maio/2020 a outubro/2020)	162
Quadro 9 - Quadro demonstrativo da correspondência entre figuras e gráficos.....	165
Quadro 10 - Quadro comparativo da porcentagem dos estereótipos (vigentes e contrários) por situação abordada	177
Quadro 11 - Quadro demonstrativo do resultado da Atividade Diagnóstica nº 01 (por gênero dos sujeitos da pesquisa)	177
Quadro 12 - Quadro comparativo do posicionamento de meninas e meninos em relação aos estereótipos vigentes	180
Quadro 13 - Quadro dos pré-indicadores e indicadores dos sujeitos.....	187
Quadro 14 - Quadro dos indicadores e núcleos de significação dos sujeitos.....	190
Quadro 15 - Quadro dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação do Sujeito S3.....	214
Quadro 16 - Quadro dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação do Sujeito S9.....	214
Quadro 17 - Quadro dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação do Sujeito S1.....	215
Quadro 18 - Quadro dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação do Sujeito S6.....	215
Quadro 19 - Quadro dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação do Sujeito S2.....	216
Quadro 20 - Quadro demonstrativo da metodologia da proposta de intervenção.....	222
Quadro 21 - Quadro demonstrativo da estrutura organizacional das oficinas temáticas e das rodas de conversa.....	224

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Pesquisas da BDTD por eixo temático e por ano pesquisado (2016/2020).....	38
Gráfico 2 - Pesquisas sobre estereótipos de gênero por área de conhecimento (2016/2020).....	39
Gráfico 3 - Atividade física: Futebol.....	166
Gráfico 4 - Profissão: Pedreiro.....	166
Gráfico 5 - Meio de Transporte: Moto Yamaha XJ.....	166
Gráfico 6 - Meio de Transporte: Moto Biz (rosa).....	166
Gráfico 7 - Uso de maquiagem.....	166
Gráfico 8 - Atividade física: Boxe.....	166
Gráfico 9 - Brinquedo: Ursinho de pelúcia.....	166
Gráfico 10 - Atividade física: Balé.....	166
Gráfico 11 - Atividades domésticas.....	167
Gráfico 12 - Posicionamento de meninas e de meninos em relação a mecanismos de opressão.....	217

LISTA DE FIGURAS

Fig. 01 - Esquema estrutural do anúncio normal.....	132
Fig. 02 - Bola de futebol.....	164
Fig. 03 - Instrumentos de trabalho: Pedreiro/a.....	164
Fig. 04 - Moto Yamaha XJ.....	164
Fig. 05 - Moto Biz (rosa).....	165
Fig. 06 - Pincéis de maquiagem.....	165
Fig. 07 - Luvas de boxe.....	165
Fig. 08 - Ursinho de pelúcia.....	165
Fig. 09 - Casal em pose de balé.....	165
Fig. 10 - Atividades domésticas.....	166
Fig. 11 - Associação de Mulheres da Vila das Mulheres Pedreiras.....	168
Fig. 12 - Menina ao lado de cadeira alta, 1640, Govert Flinck.....	169
Fig. 13 - Madonna da Humildade, 1433-5, Fra Angelico.....	169
Fig. 14 - Os Filhos de Montmor, de Philippe de Champaigne, 1649.....	170
Fig. 15 - O príncipe Baltasar Carlos a cavalo, 1635; Diego Velázquez.....	170
Fig. 16 - Quarto de menina.....	171
Fig. 17 - Quarto de menino.....	171
Fig. 18 - Alunos e alunas de uma escola municipal de Pindamonhangaba – SP.....	171
Fig. 19 - Sunjae & Seungjae e suas coisas azuis, 2008, Jeongmee Yoon; Jiseon e suas coisas rosas, 2008, Jeongmee Yoon.....	172
Fig. 20 - Guerreiros e Guerreiras Pictos, s/d.....	173
Fig. 21 - Thomas Shadwell, 1642.....	173
Fig. 22 - Dândis franceses da década de 1830.....	173
Fig. 23 - Prince, cantor britânico.....	173
Fig. 24 - David Bowie cantor norte-americano.....	173
Fig. 25 - O futebol feminino e a mídia.....	181
Fig. 26 - Brinquedos de menina.....	182
Fig. 27 - Brinquedos de menino.....	182
Fig. 28 - Brinquedos de meninas e de meninos com legenda.....	183
Fig. 29 - Etapas da análise dos dados.....	186
Fig. 30 - Anúncio 1: Aparelhos elétricos Epel (1947).....	194
Fig. 31 - Anúncio 2: Lava & Seca Eco Buble Samsung (2016).....	194
Fig. 32 - Perfil do Tinder, Adriano, 40 anos.....	209
Fig. 33 - Como ser uma esposa melhor, Felipe, Twitter.....	209
Fig. 34 - Representação dos eixos teóricos da pesquisa.....	222
Fig. 35 - Síntese do Encontro nº 01.....	224
Fig. 36 - Síntese do Encontro nº 02.....	226
Fig. 37 - Síntese do Encontro nº 03.....	227
Fig. 38 - Anúncio 03: Royal Label Extra (1968).....	228
Fig. 39 - Anúncio 04: Casabela (2014).....	228
Fig. 40 - Síntese do Encontro nº 04.....	229

Fig. 41 - Síntese do Encontro nº 05.....	232
Fig. 42 - Anúncio 05: Post-it (2006).....	234
Fig. 43 - Anúncio 06: Natan (2013).....	234
Fig. 44 - Anúncio 07: Banestado (1972).....	234
Fig. 45 - Anúncio 08: Batedeira Kenwood Chef (1961).....	234
Fig. 46 - Anúncio 09: Polka (1970).....	234
Fig. 47 - Anúncio 10: Cerveja Crystal (2012).....	234
Fig. 48 - Síntese do Encontro nº 06.....	235
Fig. 49 - Anúncio 11: Panex (2008).....	237
Fig. 50 - Anúncio 12: Champion Mirim (1954).....	237
Fig. 51 - Anúncio 13: Arno (2015).....	237
Fig. 52 - Anúncio 14: Minuano (2016).....	237
Fig. 53 - Anúncio 15: Volkswagen (1967).....	237
Fig. 54 - Anúncio 16: Picot (Anos 60).....	237
Fig. 55 - Síntese do Encontro nº 07.....	238
Fig. 56 - Síntese do Encontro nº 08.....	240
Fig. 57 - Anúncio 17: Anuário das Senhoras (1956).....	241
Fig. 58 - Anúncio 18: Omo (1964).....	241
Fig. 59 - Anúncio 19: Hospital Regional de Maringá (1962).....	242
Fig. 60 - Anúncio 20: Mr. Músculo (2015).....	242
Fig. 61 - Anúncio 21: Maisena (1956).....	242
Fig. 62 - Anúncio 22: Escolinha Walita (1967).....	242
Fig. 63 - Síntese do Encontro nº 09.....	243
Fig. 64 - Anúncio 23: Camisas Van Heusen (1949).....	244
Fig. 65 - Anúncio 24: Café Chase and Sanborn (1950).....	244
Fig. 66 - Anúncio 25: A Mariazinha (1950).....	244
Fig. 67 - Anúncio 26: Mr. Leggs (1950)	244
Fig. 68 - Anúncio 27: Máquinas Postage Meter (1950).....	244
Fig. 69 - Síntese do Encontro nº 10.....	245
Fig. 70 - Mulheres (padrões de beleza).....	246
Fig. 71 - Mulheres (padrões de feminilidade).....	246
Fig. 72 - Mulheres (Profissões).....	246
Fig. 73 - Anúncio 28: Tazza (2013).....	247
Fig. 74 - Anúncio 29: Leite de Rosas (Anos 40).....	247
Fig. 75 - Anúncio 30: A saúde da mulher (1940).....	247
Fig. 76 - Anúncio 31: Pó para rosto Colgate (Anos 50).....	247
Fig. 77 - Anúncio 32: Talco Admiravel (1947).....	247
Fig. 78 - Anúncio 33: Comprimidos Vikelp (Anos 50).....	247
Fig. 79 - Síntese do Encontro nº 11.....	249
Fig. 80 - Livro didático americano (1962).....	249
Fig. 81 - Livro didático nigeriano (2017).....	249
Fig. 82 - Livro didático queniano (2017).....	249
Fig. 83 - Livro didático queniano (2017).....	249

Fig. 84 - Anúncio 34: Tampas de rosca Alcoa Aluminium (1953).....	250
Fig. 85 - Anúncio 35: Das Auto (2012)	250
Fig. 86 - Anúncio 36: Bom Bril (1952)	251
Fig. 87 - Anúncio 37: Palmolive (Anos 40)	251
Fig. 88 - Anúncio 38: Vitaminas Pep (Anos 40)	251
Fig. 89 - Anúncio 39: Fumos para cachimbo Bulldog (1969).....	251
Fig. 90 - Síntese do Encontro nº 12.....	252
Fig. 91 - Anúncio 40: Ministério da Justiça (2015).....	253
Fig. 92 - Anúncio 41: Skol (2015).....	253
Fig. 93 - Anúncio 42: Curso Oxford (1970).....	254
Fig. 94 - Anúncio 43: Jogo Broomsticks [entre 1960 e 1970].....	254
Fig. 95 - Síntese do Encontro nº 13.....	255
Fig. 96 - Anúncio 44: Café Chase and Sanborn (1950/2019).....	257
Fig. 97 - Anúncio 45: Mr. Leggs (1962/2019).....	257
Fig. 98 - Anúncio 46: Tampas de rosca Alcoa Aluminium (1953/2019).....	257
Fig. 99 - Anúncio 47: Detergente Lux (1956/2019).....	257
Fig. 100 - Anúncio 48: Rede de Restaurantes Hardee's (1950/2019).....	257
Fig. 101 - Anúncio 49: Gravatas Van Heusen (1940/2019).....	257
Fig. 102 - Síntese do Encontro nº 14.....	258
Fig. 103 - Anúncio 50: Extrato de tomate Peixe (1954).....	259
Fig. 104 - Anúncio 51: Risqué (2015).....	259
Fig. 105 - Anúncio 52: Omo (2015).....	259
Fig. 106 - Anúncio 53: Volkswagen (1969)	259

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

ACG – Análise Crítica de Gêneros
ADC – Análise do Discurso Crítica
AIDA – Atenção, Interesse, Desejo, Ação
AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
AT – Atividade
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CCAE - Centro de Ciências Aplicadas em Educação
CDC – Código de Defesa do Consumidor
CONAR – Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária
COVID-19 – Coronavirus Disease 2019
d. C. – depois de Cristo
DVD – Digital Versatile Disc ou Disco Digital Versátil
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FGV – Fundação Getúlio Vargas
FIB – Federação Internacional de Boxe
FIP – Faculdades Integradas de Patos
GRE – Gerência Regional de Ensino
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
L – Livro
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG – Organização (ões) Não-Governamental (is)
NS – Núcleo de Significação
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROFLETRAS – Programa de Mestrado Profissional em Letras
RCNEI – Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil
SD – Sequência Didática
Séc. – Século
TALE – Termo de Assentimento Livre Esclarecido
TCLE – Termo de Consentimento Livre Esclarecido
TDIC – Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UD – Unidade Didática
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco
UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
H/A – Horas-aula
MERS-CoV – Middle East respiratory syndrome coronavirus
SARS-CoV e SARS-CoV 2– Severe acute respiratory syndrome coronavirus

SUMÁRIO

1 DESABAFANDO OS GRITOS: com a fala uma mulher	17
2 INICIANDO A CONVERSA: de memórias (não) afetivas ao estado da arte	26
2.1 Revirando o baú de pensamentos: a pesquisadora e o objeto de pesquisa	27
2.2 Atestando a relevância da pesquisa: o estado da arte	31
3 RELAÇÕES DE GÊNERO: de um olhar histórico à análise dos efeitos das desigualdades de gênero nas relações de poder	48
3.1 Gênero: que conceito é esse? Um olhar sobre seu percurso histórico	48
3.2 Relações de gênero na constituição do ser humano: da escola para a família e da família para a escola	64
3.3 Gênero e as relações de poder: o porquê da naturalização do domínio do sexo masculino sobre o sexo feminino	78
4 LEITURA: da produção de sentidos à desconstrução de estereótipos de gênero	93
4.1 O ato da leitura: reflexões sobre a sua importância enquanto prática social, cultural e discursiva	93
4.2 A leitura crítica do anúncio publicitário: uma possibilidade para a desconstrução dos estereótipos de gênero	118
5 DELINEANDO A METODOLOGIA: os caminhos escolhidos	143
5.1 Tipo de pesquisa	143
5.2 Trabalho de campo	145
5.3 Instrumento de geração de dados	149
5.3.1 Atividades diagnósticas remotas	149
5.4 Local de pesquisa	151
5.5 Participantes da pesquisa	152
5.6 Análise dos dados	153
6 DESNUDANDO OS DADOS: das revelações às proposições	161
6.1 Delineando o perfil dos sujeitos da pesquisa	161
6.2 O que dizem os alunos e as alunas acerca das questões de gênero e dos estereótipos abordados nas atividades diagnósticas	164
6.2.1 Análise da Atividade Diagnóstica Inicial: confirmando o problema de pesquisa	164
6.2.2 Análise das Atividades Diagnósticas nºs 02, 03 e 04: apresentando os Núcleos de Significação	186
6.2.2.1 Núcleo de Significação nº 01: A persistência de uma educação machista e sexista: “ <i>Isso é coisa de mulher, de menina (S4)</i> ”	191
6.2.2.2 Núcleo de Significação nº 02: Os estereótipos de gênero e suas amarras: “[...] <i>meninas gostam de cenas de amor por parecerem muito melosas e meninos preferem filmes de guerra (S9)</i> ”	198
6.2.2.3 Núcleo de Significação nº 03: Meninas reconhecendo o seu valor e o seu poder: “ <i>Não quero a vida da minha mãe [...] (S7)</i> ”; “[...] <i>as mulheres são donas de si próprias (S2)</i> ”	206
6.2.2.4 Análise internúcleos: reavaliando e sintetizando o movimento dos sujeitos	212
6.3 Proposições de atividades pedagógicas fundamentadas nas questões de gênero e na leitura crítica de anúncios publicitários	221
7 REAFIRMANDO OS DITOS E ACRESCENTANDO NÃO DITOS: palavras finais	263
REFERÊNCIAS	270

APÊNDICE A - Carta de anuência para autorização de pesquisa.....	287
APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	288
APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	290
APÊNDICE D - Atividade diagnóstica remota 01.....	292
APÊNDICE E - Atividade diagnóstica remota 02.....	294
APÊNDICE F - Atividade diagnóstica remota 03.....	295
APÊNDICE G - Atividade diagnóstica remota 04.....	297
APÊNDICE H - Ficha de avaliação.....	299
APÊNDICE I - Roteiro de observação.....	300
APÊNDICE J - Atividade de sondagem e Roda de conversa 1 (Proposta de intervenção).....	301
APÊNDICE K - Avaliação diagnóstica inicial (Proposta de intervenção).....	302
APÊNDICE L - Roda de conversa 2 (Proposta de intervenção).....	303
APÊNDICE M - Oficina temática 1 (Proposta de intervenção).....	304
APÊNDICE N - Oficina temática 2 (Proposta de intervenção).....	306
APÊNDICE O - Roda de conversa 3 (Proposta de intervenção).....	308
APÊNDICE P - Oficina temática 3 (Proposta de intervenção).....	309
APÊNDICE Q - Oficina temática 4 (Proposta de intervenção).....	311
APÊNDICE R - Roda de conversa 4 (Proposta de intervenção).....	313
APÊNDICE S - Oficina temática 5 (Proposta de intervenção).....	315
APÊNDICE T - Oficina temática 6 (Proposta de intervenção).....	317
APÊNDICE U - Roda de conversa 5 (Proposta de intervenção).....	319
APÊNDICE V - Avaliação diagnóstica final (Proposta de intervenção).....	321
APÊNDICE W - Avaliação da proposta de intervenção.....	322
ANEXO A - Conto “O menino”, de Lygia Fagundes Telles.....	323
ANEXO B - Letra da música “Antes só”, de Zélia Duncan e Ana Costa.....	324
ANEXO C - Letra da música “Brincadeira de menina”, da MC Soffia	325
ANEXO D - Letra da música “Triste, louca ou má”, da banda Francisco, el hombre.....	326
ANEXO E - Letra da música “Não é não”, de Zélia Duncan e Ana Costa.....	327

1 DESABAFANDO OS GRITOS: com a fala uma mulher

*Chega de abafar os gritos
Chega de abusar dos ritos
Chega de fingir que acha bom,
quando está mal
Chega de calar
Na hora exata de dizer
Uma palavra que podia ser
A chave de acordar
(COSTA; DUNCAN, 2019a)*

*Cada mulher sabe a dor de suas vivências
Toda mulher é potência,
possibilidade de vida e transformação
[...]
Sem padrão, modelo, beleza, cabelo, batom
Em cima do salto ou de moletom
Mulher é bem mais que uma roupa
ou conduta
[...]
Todas as santas, todas as putas,
As minas, as monas, as rachas, as trans
As pretas, indígenas, as brancas de paz
Mulher é quem faz, é quem move o mundo
[...]
É voz na minha luta
É revolução
Mulher é o nome que eles nos deram
Pensando que poderiam deter furacão
Mulher é bem mais do que você delimitar[...]
(GRITO; GÊNESIS, 2019)*

A natureza da mulher sempre foi temida pelo homem, o que desencadeou a sua opressão, a sua segregação, o seu alijamento e o seu silenciamento, subterfúgios utilizados pelo machismo estrutural para conter o desenvolvimento de sua autonomia, de sua independência e de sua liberdade, mantendo-a, assim, constantemente à sombra dos homens, dependendo de sua autorização para ser, estar, sentir... para viver, enfim. Ao longo da história da humanidade, acontecem manifestações simbólicas e psicológicas de machismo e de misoginia, e parece haver um esforço conjunto, cujo intento é manter as mulheres permanentemente sob controle.

Inúmeras meninas atravessam o período da infância e da adolescência sendo acometidas por opressões, repressões e submetimentos, os quais geram traumas, frustrações e rebaixam a sua autoestima. Muitas delas passam essas fases da vida desejando ser meninos, sem entender que, na verdade, o que querem é apenas desfrutar da mesma liberdade deles.

Para uma garota de pouca idade, não deve ter muita lógica ter que lavar os pratos e arrumar a cama do irmão, enquanto ele assiste televisão, porque atividade doméstica é coisa de

mulher; o menino poder andar sem camisa na rua e ela não poder usar a roupa que deseja, já que isso chama a atenção dos homens; ela só poder namorar em casa para não ficar mal falada e correr o risco de não casar, enquanto o menino é incentivado a namorar e a casar o mais tarde possível. São muitos os exemplos. E o mais triste é a resposta que é dada a essa garota, caso ela questione essas incongruências: “Ele é homem!”.

As diferenças entre meninas e meninos existem e não são negadas. Elas só não podem ser utilizadas como elementos que atestam superioridade ou inferioridade. Esses entendimentos equivocados conduzem a desigualdades e à legitimação da supremacia masculina. No entanto, um gênero jamais pode ser favorecido em detrimento do outro, através do seu apagamento, de sua submissão, de sua exclusão ou por qualquer outra forma de marginalização.

Uma estratégia utilizada pelo sistema patriarcal - essa estrutura utilizada pelos homens para subjugar as mulheres - é mantê-las desunidas, em eterno estado de rivalidade e de disputa, para que disseminem práticas misóginas e machistas, as quais terão dois resultados: a manutenção do sistema e a subordinação de mais mulheres a esse sistema. Por falta de opção, consciente ou inconscientemente, as mulheres vêm caindo nessa armadilha, e são poucas as que se enxergam com sororidade e empatia e conseguem se desvencilhar das amarras, das normas e dos padrões que lhes foram impostos desde o seu nascimento.

As epígrafes deste capítulo foram escolhidas justamente por fazerem parte de um projeto que é símbolo de sororidade. São trechos da primeira faixa do disco “*Eu sou mulher, Eu sou feliz*”, projeto ousado de Zélia Duncan e Ana Costa, em homenagem às mulheres, lançado em dezembro de 2019 (COSTA; DUNCAN, 2019a). Intitulada “*Abertura*”, a canção é uma das dezesseis do álbum, cujos temas são o mundo feminino e questões sociais e comportamentais, sendo a única interpretada pelas compositoras. A faixa conta com uma longa declamação de Gênesis e Tom Brito, do Slam das Minas, do Rio de Janeiro (GRITO; GÊNESIS, 2019). As demais canções foram generosamente cedidas pelas compositoras para ganhar forma nas vozes de um grupo de artistas formado só por mulheres (Simone, Alcione, Elba Ramalho, Mart’nália, Leila Pinheiro, Isabela Taviani, Teresa Cristina, Fernanda Takai, entre outras), em um gesto que diz muito sobre união, sororidade, pertencimento e luta pela causa feminina.

Iniciativas como essa são mais do que importantes, são necessárias, pois arranjos de gênero afetam as mulheres, de maneira devastadora, instituindo desigualdades e injustiças e estabelecendo preconceitos, que estão cristalizados, há muitos séculos, na sociedade. As mulheres vivem em um mundo que é dos homens, tendo que se adequar às regras que eles as impõem. O lugar delas sempre foi o da submissão e da subalternidade e, até hoje, o cenário

permanece com as mesmas características, apesar de haver certa evolução em alguns setores, resultado de muita luta do movimento feminista.

Inúmeros direitos dos quais a mulher desfruta atualmente são decorrentes de muita luta de mulheres à frente de seu tempo, que se sacrificaram pelo sonho de ver todas nós livres de qualquer tipo de opressão. É lamentável a falta de consciência de muitas em relação à sua própria história, visto que essa negação ou falta de conhecimento é a forma mais eficiente de mantê-las em estado de subordinação.

No ambiente escolar, convivendo diariamente com adolescentes, percebemos que, apesar de vivermos em tempos ditos modernos, os diálogos e as brincadeiras entre eles/as ainda são alicerçados no machismo, no sexismo e na misoginia, reverberando, no que tange às questões relacionadas a gênero, preconceito e falta de conhecimento. Desse modo, percebemos a necessidade de viabilizar reflexões que facilitassem a percepção dos/as alunos/as a respeito de questões relacionadas a gênero, a exemplo das dificuldades pelas quais as mulheres passam, ao passo que os homens são protegidos por um sistema patriarcal que os enxerga como superiores. Consideramos relevante, ainda, promover a discussão do machismo e do sexismo enquanto práticas que atingem e prejudicam, em menor proporção, os homens, que são obrigados a se comportar de acordo com paradigmas, os quais já não se encaixam nos tempos contemporâneos em que vivemos.

Além das questões de gênero, enfrentamos uma crise de leitura em nosso país, que é conhecida por todos/as. Fala-se muito sobre ela, mas pouco se tem feito para enfrentá-la. Ao menos nas escolas, nos anos finais do Ensino Fundamental, a presença da leitura não é uma prerrogativa nem mesmo nas aulas de Língua Portuguesa, nas quais, geralmente, não há atividades voltadas, especificamente, à sua prática.

Algumas instituições têm negligenciado a sua função de formar leitores e leitoras, a partir do momento em que não desenvolvem um processo de acompanhamento das atividades voltadas à leitura, constantes dos planejamentos bimestrais dos/as professores/as, e não lhes prestam uma assistência pedagógica adequada, prejudicando àqueles/as que sentem algum tipo de dificuldade para executar tais atividades. O que vemos, na rede pública de ensino, é um excesso de atenção dispensada a questões administrativas e à realização de eventos, enquanto as questões pedagógicas são sempre postergadas.

Diante desse contexto, alunos e alunas que, na maioria das vezes, já não são incentivados/as a realizar leituras em seu ambiente familiar, leem, mas permanecem limitando-se a fazer decodificações, sem conseguir inferir, questionar, contestar e posicionar-se criticamente diante do texto, realizando uma leitura crítica.

Por isso, consideramos relevante pensar em uma proposta de intervenção capaz de atuar em duas frentes: discutir questões de gênero e ativar o processo de produção de sentidos, por meio da leitura de textos relacionados à categoria gênero. Em se tratando de um estudo que envolve o conceito de gênero, optamos por aplicar a leitura crítica, uma proposta que está, em nosso entendimento, mais alinhada com a complexidade que envolve a temática em tela.

Para que fosse possível viabilizar as nossas ações e as nossas reflexões, surgiu a necessidade de determinar o gênero discursivo que seria utilizado na pesquisa. Precisávamos de um gênero que chamasse a atenção e despertasse o interesse dos/as alunos/as, já que eles/as não são muito afeitos/as a atividades de leitura e muitos/as apresentam dificuldade para compreender o que leem. Decidimos, então, adotar o anúncio publicitário, em razão, também, dos recursos linguísticos e do discurso persuasivo utilizados nesse gênero discursivo, os quais possibilitam o desenvolvimento das competências de leitura crítica dos alunos e das alunas.

Para delimitar o tema que seria tratado dentro do universo da teoria de gênero, priorizamos as problemáticas que circundam o ambiente escolar, tais como: assédio sexual, violência física, atitudes sexistas e cobranças de adequações a padrões de beleza (especialmente às meninas) e do exercício dos papéis sexuais de gênero. Analisando esses indicadores, chegamos à delimitação do tema, visto que todos eles aludem à existência de rótulos que engessam e monitoram o comportamento de homens e mulheres, ou seja, são estereótipos de gênero.

Pereira (2002) define estereótipos de gênero como:

[...] artefatos humanos socialmente construídos, transmitidos de geração em geração, não apenas através de contatos diretos entre os diversos agentes sociais, mas também criados e reforçados pelos meios de comunicação, que são capazes de alterar as impressões sobre os grupos em vários sentidos (PEREIRA, 2002, p. 157).

Os estereótipos são resultado de uma convenção sociocultural que diz que há características naturais/biológicas inerentes a homens e mulheres, uma crença que legitima a polarização de gênero existente entre o sexo masculino e o sexo feminino e desencadeia a ideia de que há ações, comportamentos e características psicológicas adequados para cada sexo.

Ao dissertar acerca dos estereótipos de gênero, Diniz (2011) afirma que:

[...] os estereótipos de gênero, em particular os estereótipos sobre as mulheres, restringem direitos e violam a igualdade entre homens e mulheres. Um estereótipo é uma visão abrangente ou preconceituosa de atributos e características que alguns grupos ou indivíduos possuem ou mesmo que a sociedade espera que possuam (DINIZ, 2011, p. 452).

Os estereótipos de gênero rotulam, limitam e padronizam os indivíduos como se fossem máquinas, desconsiderando as formas plurais pelas quais podem ser manifestadas a

individualidade e a subjetividade humanas. Ademais, reafirmam a supremacia masculina e inferiorizam o feminino, originando desigualdades, preconceitos e muito sofrimento.

Com isso, sofrem aqueles/as que não se adequam aos modelos impostos; os/as que não aceitam esse engessamento irracional e passam a empreender lutas contra ele; e os/as que são atingidos/as pelos comportamentos egoístas, misóginos e sexistas, praticados por indivíduos que se identificam com os padrões estabelecidos pela heteronormatividade hegemônica. Nesse último caso, o alvo mais atingido são as meninas e as mulheres que, há muitos séculos, vivenciam o processo de dominação masculina. Diniz (2011, p. 452) é categórica ao afirmar que: “No campo de gênero, estereotipar é uma ação política de controle sobre os corpos das mulheres”.

Em conformidade com Cook e Cusack (2010, p. 01), “Estereotipar é parte da natureza humana”, no entanto Pereira (2002) preconiza que os estereótipos, por serem construídos socialmente, podem ser desconstruídos. E serão, mesmo que lentamente, pois são fruto de uma imposição ilógica e de um projeto de domesticação das mulheres, o qual está em ação há muito tempo. Para desestruturá-lo, é preciso luta e resistência para suportar as devolutivas de todas as redes de poder que serão prejudicadas com a libertação da mulher.

Com os eixos da pesquisa definidos – gênero/estereótipos de gênero, leitura crítica e anúncio publicitário –, foi iniciado um processo diário de estudo, a fim de dar suporte à execução da pesquisa e propiciar uma condução segura e com domínio das teorias e das metodologias utilizadas para alcançar os objetivos pretendidos, bem como para assegurar o acesso dos/as alunos/as a esses saberes, que podem possibilitar a ampliação de sua competência leitora e oportunizar a realização de uma autorreflexão crítica sobre o seu lugar e a sua função no mundo, levando-os/as a ter condições de reconhecer desigualdades, injustiças e privilégios.

O *corpus* do trabalho é composto por quatro atividades diagnósticas, aplicadas de maneira remota, via *Google Forms*, no mês de agosto de 2020, abordando os conceitos de gênero e de estereótipos de gênero e a reprodução destes em textos. Foram utilizados um conto², imagens de objetos e situações relacionadas a questões de gênero e dois anúncios publicitários, sendo um da década de 1940 (1947) e outro do século XXI (2016), que retratam a mulher por meio de estereótipos de gênero, e cujas imagens estão disponibilizadas na *internet*. A utilização de anúncios publicitários, divulgados em épocas tão distantes uma da outra, possibilitaram a

² Conto “O menino”, de Clarice Lispector. Disponível em: <https://literaturaemcontagotas.wordpress.com/2010/03/09/o-menino/>. Acesso em: 17 jul. 2020.

realização de uma analogia, no que tange ao modo como as mulheres são representadas, ao longo do tempo, nesse tipo de publicidade.

Investigamos o seguinte problema, que constitui a questão geral da pesquisa: Como uma proposta de intervenção, idealizada a partir da leitura de anúncios publicitários, pode contribuir com a reflexão sobre as questões de gênero e com a desconstrução de estereótipos? O problema proposto, por sua vez, apresenta o seguinte objetivo geral: Conceber uma proposta de intervenção que oportunize a reflexão sobre as questões de gênero e a desconstrução de estereótipos.

O estabelecimento do objetivo geral da pesquisa engendrou os seguintes objetivos específicos, os quais nortearam a execução das ações. São eles:

- Revisitar o que dizem estudos e pesquisas sobre as questões de gênero e os estereótipos, sobre a leitura e sobre o anúncio publicitário;
- Identificar, a partir de atividades diagnósticas remotas, o nível de compreensão dos alunos e das alunas acerca das questões de gênero e dos estereótipos abordados em anúncios publicitários;
- Propor atividades pedagógicas nas quais a leitura de anúncios publicitários possibilite a discussão das questões de gênero e a desconstrução de estereótipos;
- Elaborar um caderno pedagógico para subsidiar ações docentes voltadas à leitura de anúncios publicitários como possibilidade para a discussão das questões de gênero e a desconstrução de estereótipos.

“As questões de gênero em anúncios publicitários: possibilidades de leitura para a desconstrução de estereótipos” é um desabafo, um grito de liberdade em forma de ação, em um intento que conjectura perspectivas de existência de um mundo menos injusto e mais igualitário, em um futuro próximo, em que os adultos serão os jovens e as jovens de hoje.

Este é um trabalho que se inscreve na Linha de Pesquisa II - Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS –, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB –, em uma escola da rede municipal de Pedras de Fogo - PB, e tem como participantes alunos e alunas do 9º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais.

No que concerne à sua estrutura organizacional, está disposto a partir de uma sequência que tem origem no capítulo 1: *“Desabafando os gritos: com a fala uma mulher”*, no qual iniciamos a nossa escrita, introduzindo o tema, justificando a sua escolha, apresentando os objetivos da pesquisa e expondo as partes que compõem o nosso trabalho.

Na sequência, com a denominação “*Iniciando a conversa: de memórias (não)afetivas ao estado da arte*”, descortinamos as razões que fomentaram a pesquisa, destacando as nossas motivações pessoais e profissionais, através de uma narrativa que conta a nossa história, bem como um levantamento das produções de cunho científico referente ao período compreendido entre os anos de 2016 e 2020, realizado no *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o objetivo de detectar a relevância acadêmica da pesquisa.

Na sequência, tem início o referencial teórico, no qual são expostas as teorias que fundamentaram os eixos da pesquisa, bem como o olhar e as ideias da professora-pesquisadora acerca de cada tema retratado. No capítulo 3, “*Relações de gênero: de um olhar histórico à análise dos efeitos das desigualdades de gênero nas relações de poder*”, buscamos conceituar gênero e fazemos uma explanação sobre as ondas feministas. Abordamos, ainda, as relações de gênero na escola e na família e refletimos sobre a naturalização da dominação do sexo masculino sobre o sexo feminino, suscitada pelas relações de poder.

No capítulo seguinte, capítulo 4, intitulado “*Leitura: da produção de sentidos à desconstrução de estereótipos de gênero*”, dissertamos acerca da leitura enquanto prática social, cultural e discursiva e exploramos a leitura crítica do anúncio publicitário, com base na importância do desenvolvimento da consciência crítica de como a linguagem reflete as relações de poder na sociedade. Este capítulo evidencia, ainda, a persistência da utilização dos estereótipos de gênero na publicidade - inclusive nos anúncios publicitários - e discorre a respeito da existência da prática da publicidade abusiva.

Após a fundamentação teórica, apresentamos o capítulo 5, “*Delineando a metodologia: os caminhos escolhidos*”, espaço no qual são divulgados a metodologia que será adotada na pesquisa, o modo como foi conduzido o trabalho de campo, a especificação dos métodos e técnicas utilizados na investigação, a fundamentação da escolha dos instrumentos/procedimentos de geração de dados, a apresentação do local da pesquisa e dos/das seus/suas participantes e o método adotado para analisar e interpretar os dados.

Dando continuidade, sob a designação “*Desnudando os dados: das revelações às proposições*”, desenvolvemos o capítulo 6, cenário em que identificamos o desconhecimento dos sujeitos da pesquisa em relação à categoria gênero e, ao mesmo tempo, ratificamos a reprodução de estereótipos de gênero por parte deles/as, o que embasou a estruturação de uma proposta de intervenção, voltada para os anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º anos.

Por fim, sob o título “*Reafirmando os ditos e acrescentando não ditos: palavras finais*”, apresentamos o desfecho do trabalho, momento em que rememoramos algumas questões

pontuais da pesquisa, destacamos algumas dificuldades encontradas em seu transcorrer e reafirmamos a importância do nosso estudo.

Elencamos, ainda, nas “*Referências*”, todas as obras que foram consultadas e/ou lidas integralmente e possibilitaram a estruturação de um aporte teórico com base sólida. A junção das obras de cada autor e de cada autora compõe a bibliografia que oportunizou a construção deste trabalho.

As epígrafes que abrem cada capítulo foram chegando até à pesquisa com o seu próprio caminhar, entre uma leitura e outra. São citações dos/as autores/as dos livros, dos artigos e de documentos, os quais iam sendo lidos ao longo do estudo, com exceção das letras de músicas citadas nos capítulos 1, 2, 6 e 7, que não deixam de fazer parte da pesquisa, de forma indireta, visto que integraram a nossa rotina, recarregando as nossas energias e alimentando a nossa alma, contudo não foram garimpadas em nenhum material lido, nem em nenhum documento consultado. Afirmamos que faz parte da pesquisa, porque foram muito ouvidas, tanto nos momentos de euforia quanto nos momentos de solidão, de incompreensão e de desânimo que perpassam um estudo como este, quando se tem dedicação e se pretende fazer o melhor em cada momento. Ao longo dos capítulos, elas serão mencionadas e/ou aclaradas.

Em cada capítulo escrito, encontra-se encravado o nosso desejo de que cada leitor/a compreenda melhor o tema abordado, tenha a sua curiosidade despertada, sinta-se sensibilizado/a ou, quiçá, reconheça-se nas leituras realizadas, pois acreditamos que as pessoas que percebem, de forma clara, como funcionam as relações de poder do patriarcado e as suas artimanhas para conter a libertação das mulheres precisam ser multiplicadoras desse conhecimento, especialmente para com outras mulheres, as mais prejudicadas nesse processo.

É isto que a pesquisa tenta fazer: desconstruir a imagem da mulher como um ser inferior e limitado, diminuído e desvalorizado, objetificado e sexualizado, servo e domesticado, interesseiro e fútil, coisificado e inábil; passivo, submisso e amável. Presumimos que é justamente o público jovem que pode modificar as práticas excludentes, opressoras e mantenedoras do patriarcado³, por meio do acesso ao conhecimento e da modificação dos seus modos de ser, estar, pensar e agir, materializando, assim, uma (r)evolução que não deveria, em pleno século XXI, ainda estar sendo pleiteada.

Através desses/as jovens, pode ocorrer um chamado coletivo à sociedade, para que todos os cidadãos e todas as cidadãs – principalmente aqueles/as que se autointitulam “de bem” –,

³ De acordo com a acepção feminista, “o patriarcado designa uma formação social em que os homens detêm o poder, ou ainda, mais simplesmente, o poder é dos homens. Ele é, assim, quase sinônimo de ‘dominação masculina’ ou de opressão das mulheres” (DELPHY, 2009, p. 173).

comecem a desconstruir o seu ponto de vista em relação à mulher, à sua função no mundo, ao seu modo de enxergá-la, de julgá-la e de preteri-la, corrigindo, assim, violências simbólicas, injustiças, julgamentos e preconceitos, os quais persistem em ser praticados contra ela.

Fruto de muito estudo, de muitas leituras e de muita dedicação, os escritos que seguem, ao longo dos capítulos, são o reflexo de uma mudança de visão de mundo da pesquisadora, advinda do convívio com um ser iluminado: Gustavo Henrique, o seu filho mais velho. A partir dele, tudo mudou. Durante esse percurso, houve perda, provação, revés, luta, mas também aprendizado, amadurecimento, evolução, amor, reconhecimento... LIBERTAÇÃO! Uma profusão de sentimentos que deu à luz um furacão, que não negocia seus valores, que não teme críticas, que não mais aceita violação, que não negocia com abuso e toxicidade, que exige respeito e reparação.

Se é um atrevimento, teremos que nos atrever...

Se é uma precipitação, teremos que nos precipitar...

Se é um desatino, teremos que nos desatinar...

Se é um excesso, teremos que nos exceder...

Se é uma provocação, teremos que provocar...

Se é um enfrentamento, teremos que enfrentar...

Se é uma resistência, teremos que resistir...

Se é um sonho, iremos realizar...

Se nasceu MULHER, o verbo é LUTAR!⁴

No próximo capítulo, iniciamos a conversa com os leitores e com as leitoras, detalhando o nosso encontro com o objeto de estudo e a nossa trajetória profissional e acadêmica, bem como certificamos a relevância da pesquisa.

Boa leitura a todos e todas!

⁴ Eliana César Rodrigues Guedes, 2020.

2 INICIANDO A CONVERSA: de memórias (não) afetivas ao estado da arte

*Mexo, remexo na inquisição
Só quem já morreu na fogueira
Sabe o que é ser carvão
Eu sou pau pra toda obra
Deus dá asas à minha cobra
Minha força não é bruta
Não sou freira nem sou puta
[...]
Sou rainha do meu tanque
Sou Pagu indignada no palanque
Fama de porra-louca, tudo bem
Minha mãe é Maria ninguém
Não sou atriz, modelo, dançarina
Meu buraco é mais em cima
[...]
(DUNCAN, 2002)*

Quando adentramos no curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), não tínhamos noção dos detalhes que permeiam o processo de uma pesquisa acadêmica. Foi, ao longo do próprio processo, que tivemos a oportunidade de compreender todos os seus pormenores e de, paulatinamente, apropriarmo-nos não só da pesquisa, mas também das ferramentas necessárias para a sua realização. Esse movimento demandou organização, planejamento, disciplina e muito estudo, para que fosse cumprido tudo o que havia sido engendrado, pois estudar sozinha não é um processo simples.

No entanto, em nossa caminhada terrena, nada foi conquistado de maneira fácil, logo desfrutamos da capacidade de nos sobrepujarmos a percalços e desafios, uma vez que, com eles, temos uma estreita ligação, característica do ser mulher, em uma sociedade machista, sexista e misógina, que insiste em determinar o nosso lugar. Lugar esse que, para o desespero dos possuidores de uma masculinidade frágil é, sim, onde nós quisermos.

Por isso, para abrir este capítulo, escolhemos um trecho da música “Pagu”, uma composição de Rita Lee e Zélia Duncan, gravada originalmente por Rita Lee, no ano 2000, mas que conhecemos através de Zélia, que a canta em seu DVD “Sortimento Vivo”, lançado em 2002 (DUNCAN, 2002). Pagu faz menção à Patrícia Galvão, uma das mulheres precursoras do feminismo brasileiro. Na década de 1930, Pagu já criticava o feminismo excludente e classista, figurando como símbolo de força e luta pela liberdade da mulher trabalhadora.

Neste capítulo, buscamos, de maneira detalhada, estabelecer a correlação existente entre a nossa vida pessoal e o objeto de estudo da pesquisa, fazemos uma narrativa de todo o percurso

transcorrido em nossa vida profissional e acadêmica e apresentamos, ainda, a relevância acadêmica do nosso trabalho, que foi verificada através de uma pesquisa efetuada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

2.1 Revirando o baú de pensamentos: a pesquisadora e o objeto de pesquisa

Em conformidade com os escritos de Connell (2016, p. 60), “a maior parte das ordens de gênero [...] é patriarcal, ou seja, constrói privilégios para os homens e subordinação para as mulheres enquanto grupos”. Desse modo, nós, mulheres, crescemos sem entender a incoerência do tratamento dispensado pela nossa família a meninos e meninas. Desde cedo, vamos internalizando que há algo de errado com a mulher, que é sempre tratada com diferença em relação ao homem. Os discursos machistas e opressores, proferidos no espaço doméstico por pais, mães, irmãos – citando apenas os mais próximos –, vão, pouco a pouco, desencadeando revolta ou aceitação.

No nosso caso, acompanhou-nos, durante a nossa trajetória, a existência de dois tipos de educação, ambos pautados nos princípios do machismo, do sexismo e dos estereótipos de gênero: uma do espaço privado e das eternas impossibilidades, ou seja, a educação das meninas; outra, do espaço público e da liberdade, isto é, a educação dos meninos.

Marcou a nossa infância e a nossa adolescência a segregação familiar imposta por expressões que ecoavam em nossas mentes, e cujos significados e efeitos negativos só foram por nós entendidos na fase adulta, a saber: “filho homem”, “ele é homem”, “coisa de homem”, entre outras que eram proferidas pela nossa avó paterna, pelo nosso avô paterno e pelo nosso pai. Nossa mãe também as reproduzia, mas, hoje, entendemos que era uma forma inconsciente de manter a ordem natural das coisas, evitando, assim, problemas. Conforme preconiza Butler (2003),

No discurso vigente [...] criar problemas era precisamente o que não se devia fazer, pois isso traria problemas para nós. [...] A lei dominante ameaçava com problemas, ameaçava até nos colocar em apuros, para evitar que tivéssemos problemas. [...] problemas são inevitáveis e nossa incumbência é descobrir a melhor maneira de criá-los, a melhor maneira de tê-los (BUTLER, 2003, p. 07).

Butler (2003, p. 07) refere-se a esse fenômeno como uma “manha sutil do poder”. Essa artimanha sempre fez com que convivêssemos, de forma pacífica, com a repressão, pois não convinha contestar o lugar e a autoridade masculina, não convinha, pois, rebelar-se.

Foi assim, então, que começamos a conversar com o nosso objeto de estudo: desde sempre. Por isso, o nosso próprio caminhar confunde-se com ele. Desconhecemos a nossa vida sem que ela esteja atrelada ao machismo e ao sexismo, e, em consequência deles, à vivência atrelada aos estereótipos de gênero.

Revirando as nossas memórias (não)afetivas, recordamo-nos da prerrogativa que conduzia a nossa educação: a clausura. Se quiséssemos sair de casa, precisávamos pedir permissão ao nosso pai ou à nossa mãe, enquanto a mobilidade do nosso irmão era garantida pela sua alforria inata: ele podia sair quando quisesse, pois possuía o credenciamento necessário para isso: era homem!

Hoje, é inevitável, para nós, fazermos uma analogia entre essa conduta e o ditado popular machista verbalizado com veemência por homens e mulheres: “Prenda a sua cabrita, que meu bode está solto”. Tal conduta revela o medo de que os padrões comportamentais do filho homem, ensinados e incentivados por seus familiares, sejam praticados com as suas próprias filhas (e comprova, também, a noção de fragilidade e de necessidade de proteção vinculada à mulher).

Outra recordação marcante que temos é a separação das brincadeiras. Além dos clássicos “menina brinca com menina” e “menino brinca com menino” e da seleção tradicional dos brinquedos (bola-menino; boneca-menina), havia uma preocupação com o nosso envolvimento com brincadeiras que denotavam liberdade, vulnerabilidade e/ou agressividade.

Tendo a nossa educação orientada, principalmente, pela nossa avó paterna, com quem passávamos a semana estudando, em uma escola da rede estadual da Paraíba, situada em sua fazenda, e com ela própria nos demais horários (a rotina de estudos era intensa...), lembramo-nos de receber advertências as mais variadas sempre que fugíamos às regras impostas pelos padrões de gênero.

No entanto, o episódio que nos fez internalizar pela primeira vez um sentimento de confusão e de revolta, causado pelo imperativo dos estereótipos de gênero, foi quando recebemos dela uma advertência porque tínhamos acompanhado nosso irmão em uma caçada a rolinhas nos terreiros da fazenda. Ela foi clara ao argumentar: “Ele pode. Ele é menino!”. Relatamos isso com lágrimas nos olhos... Foi a primeira vez que vivenciamos, de maneira mais dura, a opressão. Hoje, entendemos...

Os acontecimentos sucederam-se, dia após dia, ao longo da nossa infância e da nossa adolescência, até que a família foi acometida pela segunda vez pelo mesmo desgosto: a filha mais nova repetiu o imperdoável erro da filha mais velha: engravidou aos quinze anos. Como de costume, o casamento obrigado foi a punição, o castigo pelo malfeito e a forma de reparar a

desonra. Como esperado, o casamento não deu certo e acabou, definitivamente, um mês antes do parto de Gustavo Henrique, nome escolhido para o grande responsável pela revolução que ocorreu em nossa vida.

O modo como a nossa família encarou a gravidez e a separação foi determinante para que houvesse o aborto dos nossos sonhos profissionais. O retorno à casa dos nossos pais, em virtude da separação, foi uma libertação, mas, ao mesmo tempo, significou a impossibilidade de dar continuidade aos nossos estudos, na capital pernambucana, e podemos afirmar que foi o marco inicial do nosso enveredar pelo magistério.

Em nossa cidade, o acesso à universidade acontecia por meio de viagens noturnas a João Pessoa ou à cidade vizinha Goiana (pertencente ao estado de Pernambuco). Para uma “menina” (dezessete anos à época) com um filho de um ano, viajar todas as noites era impraticável. Só em 2002, quando Gustavo Henrique já tinha sete anos de idade, houve a possibilidade do ingresso em um curso superior, por meio da chegada da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA/UNAVIDA – à nossa cidade, Pedras de Fogo/PB, a qual ofertava o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia em regime especial, aos sábados, em horário integral, com duração de dois anos e meio. Logo, a profissão que abraçamos com dedicação, compromisso e responsabilidade foi escolhida não por vocação, mas por via das circunstâncias.

Concluído no final de 2004, o curso de Pedagogia garantiu-nos o acesso ao concurso da Prefeitura Municipal de Pedras de Fogo, no qual conseguimos obter a aprovação (2º lugar) para o cargo de Professora do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, assim como, em 2008, ao concurso do Governo do Estado de Pernambuco, no qual alcançamos a aprovação (1º lugar), para o cargo de Professora de Disciplinas Pedagógicas do Ensino Médio (Normal Médio).

No município de Pedras de Fogo, ainda lecionamos nos anos iniciais por dois anos, e, em seguida, em virtude da escassez de professores/as de Língua Portuguesa, passamos a ministrar aulas de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais e no Ensino Médio, que também era ofertado pela rede municipal em 2008. Já no estado de Pernambuco, mediante à ausência do curso Normal Médio em Itambé, cidade para a qual prestamos o concurso, assumimos 200h/a de Língua Portuguesa, em uma escola que ofertava o Ensino Fundamental – Anos Finais e o Ensino Médio.

Diante desse cenário, sentimos a necessidade de aprofundar os nossos conhecimentos na área de Letras e ingressamos novamente na UVA/UNAVIDA, dessa vez para cursar a Licenciatura Específica em Língua Portuguesa, com duração de três anos e meio, através da mesma sistematização de aulas ministradas aos sábados e em horário integral.

Diante da importância da atualização e do aprofundamento de professores/as que estão em sala de aula, buscamos ampliar os nossos horizontes e ingressamos em dois cursos de especialização: um, no ano de 2004, em Educação Infantil, na Universidade Federal da Paraíba – UFPB – (concluída em 2005); outro, no ano de 2005, em Psicopedagogia, na Faculdades Integradas de Patos – FIP – (concluída em 2006).

Nessa época, fazer um mestrado era algo distante da nossa realidade. Só catorze anos depois, após incentivos e cobranças, tivemos, enfim, o desejo, não só de obter o título de mestre, mas de nos apropriar de novas metodologias e de novos embasamentos teóricos na área de Letras, já que as duas especializações realizadas, há alguns anos, foram na área de Pedagogia. Foi então que, em 2018, submetemo-nos à seleção do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS –, ingressando no curso em fevereiro de 2019, com previsão de término em fevereiro de 2021, data limite para a defesa da dissertação.

Ministrando aulas, ao longo dos últimos anos, verificamos, nos diálogos, nas atitudes e nos comportamentos dos alunos e das alunas, a normalização e a disseminação de práticas e de falas machistas/sexistas/misóginas, que tanto nos fizeram sofrer ao longo da vida e que contribuem para a perpetuação dos estereótipos de gênero. Isso só foi possível a partir do momento em que conseguimos enxergar essa problemática, o que foi oportunizado por uma pessoa especial: Gustavo Henrique.

De maneira retórica, ele começou a fazer questionamentos acerca do machismo presente em práticas cotidianas – não só de terceiros, mas as nossas próprias –, possibilitando, assim, uma mudança no nosso modo de encarar a vida e o outro, a qual foi o pontapé inicial para que construíssemos a nossa identidade feminista. Se o nosso posicionamento, hoje, é processado de forma crítica e empática, é porque tivemos condições de nos assumir feministas, o que foi fomentado por seus ensinamentos e pelas suas orientações.

O que somos, no presente, é o resultado do somatório de tudo que vivenciamos no passado, as experiências sofridas em nossa infância e em nossa adolescência, assim como de todas as vivências mantidas agora, na fase adulta, contínua e ininterruptamente – não apenas as boas, mas, principalmente, aquelas que nos fizeram amadurecer e evoluir. No entanto, ponderamos que a experiência mais significativa por nós vivida foi a que se deu por meio dessa inversão de papéis ocorrida entre mãe e filho, a qual provocou uma mudança no curso de nossa vida.

Atualmente, quase nada mudou em relação aos arranjos de gênero. Pode até haver algumas posturas diferentes, entretanto o machismo, o sexismo e a misoginia sempre permeiam as interações, de maneira explícita ou velada. Isso também pode ser observado quando os/as

alunos/as tecem comentários em sala de aula, nos quais retratam, de alguma forma, características de suas famílias, evidenciando a sua organização conservadora e patriarcal.

O interesse por esta pesquisa nasceu da inquietação provocada pela constatação da involução, com o passar dos anos, do modo com que a mulher é vista e (re)tratada, a qual aguçou o desejo de poder praticar alguma ação para alterar esse estado de passividade verificado, em pleno século XXI, entre os/as alunos/as, que viabiliza a coisificação e o submetimento de meninas e mulheres a opressões e repressões e à relativização dos danos causados pelos estereótipos de gênero.

Entretanto, não é fácil falar de questões relacionadas a gênero, pois as pessoas se sentem irritadas, desconfortáveis e, às vezes, acham desnecessário tocar nesse assunto. A pessoa que fala sempre é vista como problematizadora e causadora de polêmicas desnecessárias. Isso acontece porque, ao falar de gênero, arrancamos os sujeitos de suas zonas de conforto. Porém, apesar do desgaste, isso precisa ser feito por alguém, uma vez que se faz necessário evidenciar que essa zona de conforto é produtora de copiosos desconfortos para as mulheres, ainda que muitas delas não tenham essa consciência.

Ademais, estando em pleno século XXI, é inadmissível que a escola e todos/as que a compõem continuem a se negar a cumprir o seu papel fundamental: a disseminação do saber. E os saberes a serem ensinados na escola precisam ser selecionados a partir de um critério crucial: a CIÊNCIA! Logo, os conhecimentos nela ministrados devem ser os de natureza científica. Para o ensinamento de outras questões, há instituições sociais mais adequadas do que a escola.

Por fim, destacamos a relevância do nosso trabalho, que foi constatada por meio de pesquisa, realizada na BDTD, acerca das produções publicadas sobre os eixos abordados em nosso estudo: gênero/estereótipos de gênero, leitura crítica e anúncio publicitário. Apresentamos, na próxima seção, o detalhamento dessa pesquisa.

2.2 Atestando a relevância da pesquisa: o estado da arte

Em convergência com as ideias de Romanowski e Ens (2006), estados da arte são análises que possibilitam a averiguação das temáticas e ênfases abordadas nas pesquisas e contribuem com a:

[...] constituição do campo teórico de uma área do conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da

pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38-39).

No intuito de detectar a relevância acadêmica e o diferencial da nossa pesquisa, apresentamos, neste capítulo, um levantamento da produção de cunho científico referente ao período compreendido entre 2016 e 2020, realizado no *site* da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), uma reconhecida plataforma de publicação eletrônica, visibilidade e disseminação de teses e dissertações, tomando por base os eixos teóricos da pesquisa: gênero/estereótipos de gênero, leitura crítica e anúncio publicitário.

Consideramos o estado da arte uma etapa importante da pesquisa, pois, em conformidade com Romanowski e Ens (2006),

[...] faltam estudos que realizem um balanço e encaminhem para a necessidade de um mapeamento que desvende e examine o conhecimento já elaborado e apontem os enfoques, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38-39).

Corroboramos com o pensamento das autoras quando sinalizam que através do estado da arte é possível “apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros”, sem haver uma restrição à identificação da produção, e sim uma análise e uma categorização que revelam múltiplos enfoques e perspectivas (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38-39).

Para realizar a busca na referida plataforma, utilizamos uma palavra-chave e escolhemos os campos a serem pesquisados (título, assunto, resumo em português, ano de defesa ou todos os campos), selecionando sempre um ano de referência por vez. A partir daí, passamos a analisar cada trabalho encontrado, averiguando se ele se referia, de fato, ao eixo temático observado.

Iniciamos a busca pelo eixo temático “estereótipos de gênero”. Durante o levantamento, consideramos as dissertações que tomaram os estereótipos de gênero como objeto de estudo e desconsideramos aquelas que utilizaram estereótipos muito específicos, a exemplo de: estereótipos de mulheres praticantes de magia, estereótipos de mulheres artistas e ativistas, estereótipos de “mulheres guerreiras” (pesquisa direcionada a mulheres com câncer de mama expostas nas redes sociais) e estereótipos de gênero relacionados à emotividade de homens e mulheres no contexto político-eleitoral brasileiro.

Na busca avançada, utilizamos as palavras-chave “estereótipos de gênero” e “2016”, e, na opção dos campos a serem pesquisados, selecionamos “todos os campos” e “ano de defesa”. Repetimos esse procedimento para todos os anos (2016 a 2020).

Como resultado da referida busca, encontramos, no ano de 2016, quarenta e seis dissertações e dezessete teses; em 2017, cinquenta e seis dissertações e quinze teses; em 2018, sessenta e três dissertações e vinte e duas teses; em 2019, quarenta e oito dissertações e dezesseis teses; e, em 2020, oito dissertações e uma tese, perfazendo um total de duzentos e noventa e duas pesquisas, sendo duzentas e vinte e uma dissertações e setenta e uma teses.

Após analisarmos, um a um, os resultados da pesquisa, detectamos, no período de 2016 a 2020, oitenta e duas dissertações que tratam do tema “estereótipos de gênero”, dentre os duzentos e noventa e dois achados da plataforma. O número elevado do resultado inicial da busca é uma consequência da captação, pelo sistema, não só do termo “estereótipos de gênero”, mas também das palavras “estereótipo”, “estereótipos” e “gênero”, o que direcionou a pesquisa para todas as dissertações que contemplavam os termos citados.

Para o levantamento do eixo temático “leitura crítica”, o segundo que foi pesquisado, optamos por refinar a busca, pois, ao realizarmos a pesquisa com a palavra-chave “leitura crítica”, marcando todos os campos de pesquisa e adicionando o ano de defesa, o sistema de busca reconheceu todas as dissertações que possuíam em seu título ou assunto as seguintes palavras: “leitura”, “crítica”, “crítico”, “críticos” e “críticidade”, dificultando a seleção das dissertações que abordavam especificamente a leitura crítica, que é o alvo da nossa investigação.

Por esse motivo, a busca do eixo temático “leitura crítica” foi realizada da seguinte forma: inserimos a palavra-chave “leitura crítica” e marcamos o campo “título”, repetimos a palavra-chave e assinalamos o campo “assunto”. Por fim, adicionamos o ano desejado, selecionando o campo “ano de defesa”.

Concluída a busca, foram encontradas cinco dissertações em 2016, uma em 2017 e seis em 2018. Em referência ao ano de 2019, a execução da busca, de acordo com os mesmos parâmetros, não encontrou nenhum resultado correspondente. Modificamos, então, os campos pesquisados para “assunto”, “resumo em português” e “ano de defesa”, o que ocasionou a localização de sete dissertações e de três teses.

O ano de referência 2020 foi pesquisado a partir dos campos “todos os campos” e “ano de defesa”, dado que não obtivemos êxito efetivando a busca com os campos “título”, “assunto” e “ano de defesa”, e, ao utilizarmos os campos “assunto”, “resumo em português” e “ano de defesa”, identificamos um único resultado, o qual não correspondia ao eixo temático “leitura crítica”.

Após a aplicação dos filtros, encontramos trinta e duas pesquisas (vinte e quatro dissertações e oito teses), selecionadas pelo sistema por apresentar as palavras “leitura”,

“crítica”, “crítico”, “críticos” e “críticidade”, dado que tais palavras aparecem em destaque quando a busca é finalizada.

Concluída a análise das cinquenta e quatro pesquisas referentes ao eixo “leitura crítica” (quarenta e três dissertações e onze teses), captadas pela plataforma, no período compreendido entre 2016 e 2020, percebemos que apenas catorze dissertações se referiam ao estudo da leitura crítica.

O terceiro e último eixo pesquisado, na BDTD, foi “anúncio publicitário”. Devido à proximidade dos gêneros discursivos anúncio publicitário e propaganda, levamos em consideração, neste levantamento, as pesquisas que apresentavam referências ao anúncio publicitário em seu resumo ou assunto, mesmo que o título do trabalho apresentasse o termo “propaganda” ou “publicidade”.

Para realizarmos a busca avançada, utilizamos as palavras-chave “anúncio publicitário” e “2016”. Na opção dos campos a serem pesquisados, selecionamos “todos os campos” e “ano de defesa”. Repetimos esse procedimento para cada ano pesquisado: de 2016 a 2020.

No ano de 2016, encontramos dezenove dissertações e sete teses; em 2017, quinze dissertações e oito teses; em 2018, vinte e seis dissertações e quatro teses; em 2019, nove dissertações e uma tese; e, em 2020, apenas duas dissertações e uma tese, totalizando noventa e duas pesquisas, sendo setenta e uma dissertações e vinte e uma teses.

Após análise e apreciação das noventa e duas pesquisas (setenta e uma dissertações e vinte e uma teses) referentes ao eixo “anúncio publicitário”, identificamos, entre os anos de 2016 a 2020, sessenta e uma dissertações que tratavam da leitura desse gênero discursivo, dentre os resultados da busca avançada.

A conclusão deste levantamento pode ser observada nos quadros e gráficos a seguir, que contêm os dados numéricos oriundos de nossa pesquisa na BDTD:

Quadro 1 – Pesquisas da BDTD do período compreendido entre 2016 e 2020

ANO	EIXOS TEMÁTICOS	ÁREA	ESTADO	QUANTIDADE POR ANO/ÁREA/ESTADO	TOTAL POR ANO/ÁREA
2016	ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO	Educação	MG	01	25
			PE	01	
			PA	01	
			RS	01	
			RN	01	
			SP	01	
			DF	01	
		Ciência Política	DF	01	
		Psicologia	PB	01	
			SP	01	
		Ciências	SP	01	
		Linguística	MG	02	
		Comunicação	PB	01	

			RS	01	
		Ciências Sociais	CE	01	
			DF	01	
			SP	01	
		Artes e Design	MG	01	
		Comunicação e Artes	SP	01	
		Direito	CE	01	
		Letras	PE	01	
			SP	01	
			MG	01	
			RS	01	
	LEITURA CRÍTICA	Letras	PB	01	02
		Educação	MG	01	
	ANÚNCIO PUBLICITÁRIO	Letras	SP	01	17
			MS	01	
			MG	01	
			SE	03	
			PR	01	
		Linguística	PB	01	
		Comunicação e Informação	RS	01	
		Linguística	ES	01	
			CE	01	
		Educação em Ciência	RS	01	
		Ciências da Linguagem	PE	01	
		Comunicação	SP	01	
			GO	01	
		Bioquímica	SP	01	
		Ciências da Comunicação	RS	01	
2017	ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO	Administração de Empresas	SP	01	16
		Ciência Política	DF	01	
		Literatura	RJ	01	
		Letras	SP	01	
			RS	01	
		Linguística	GO	01	
		Comunicação	RJ	01	
		Ciências Sociais	DF	01	
		Educação	SP	01	
			PB	01	
		Psicologia	SC	01	
		Memória Social e Bens Culturais	RS	01	
		Ciências da Saúde	SC	01	
		História	RS	01	
			RJ	01	
		Comunicação e Práticas de Consumo	SP	01	
	LEITURA CRÍTICA	Linguística	RJ	01	01
	ANÚNCIO PUBLICITÁRIO	Linguística	PB	01	12
			SP	01	
		Letras	PR	01	
		História	SP	02	
			PB	01	
		Comunicação e Semiótica	SP	01	
		Comunicação	SP	01	

2018		Comunicação, Cultura e Amazônia	PA	01	
		Administração	CE	01	
		Tecnologia e Sociedade	PR	01	
		Direito	SP	01	
	ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO	Comunicação e Semiótica	SP	01	09
		História	PR	01	
			RS	01	
			PR	01	
		Educação	SP	01	
			MS	01	
		Linguística	ES	01	
	LEITURA CRÍTICA	Letras	SE	01	05
		Letras	MG	02	
			PB	01	
			PE	01	
		Comunicação	GO	01	
	ANÚNCIO PUBLICITÁRIO	Letras	SE	01	24
			SP	03	
			PE	01	
			RS	01	
			PB	01	
			PA	01	
		Linguística	ES	01	
			SP	01	
		Comunicação	SE	01	
			PE	01	
		Psicologia	PE	01	
			DF	02	
		Ciências Jurídicas	PB	01	
		Ciências da Comunicação	SP	01	
		Formação de Professores	PB	01	
		História	SP	01	
			PR	01	
		Administração	PE	01	
		Computação Aplicada	RS	01	
		Geografia	RN	01	
		Design	SC	01	
2019	ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO	Comunicação	DF	01	31
		Ciências do Ambiente	TO	01	
		Psicologia	SP	01	
		Educação Física	RS	01	
		Linguística	SP	01	
		Comunicação	RS	01	
			MG	02	
			SP	01	
			DF	01	
		Psicologia	PB	01	
			MG	01	
			AM	01	
		Letras	SE	01	
			RJ	01	
			PR	01	

			SP	01	
		Educação	SP	01	
			MG	01	
			RN	01	
		Estudos da Mídia	RJ	01	
		História	RS	02	
			PE	01	
		Ciências da Linguagem	PE	01	
		Ciências Domésticas	RS	02	
		Ciência Política	SP	01	
		Ciências Agrárias e Veterinárias	PR	01	
		Literatura Comparada	RS	01	
		Física	CE	01	
		Direito			
	LEITURA CRÍTICA	Educação	PB	01	04
		Letras	SP	01	
			PE	01	
		Ciências da Comunicação	SP	01	
	ANÚNCIO PUBLICITÁRIO	Linguística	SP	01	06
		Comunicação	RJ	01	
		Educação	MG	01	
		Ciências Domésticas	PE	01	
		Nutrição	MG	01	
		Ciências da Linguagem	PE	01	
2020	ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO	Psicologia	SP	01	02
		Educação Sexual	SP	01	
	LEITURA CRÍTICA	Comunicação	GO	01	02
		Educação para a Ciência	SP	01	
	ANÚNCIO PUBLICITÁRIO	Comunicação	GO	02	02
2016 a 2020	TOTAL GERAL 			158	

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, 2020.

Quadro 2 – Quantitativo de pesquisas da BDTD por eixo temático e por ano pesquisado (2016 – 2020)

ANO	EIXOS TEMÁTICOS			
	ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO	LEITURA CRÍTICA	ANÚNCIO PUBLICITÁRIO	TOTAL POR ANO
2016	25	02	17	44
2017	16	01	12	29
2018	09	05	24	37
2019	31	04	06	41
2020	02	02	02	06

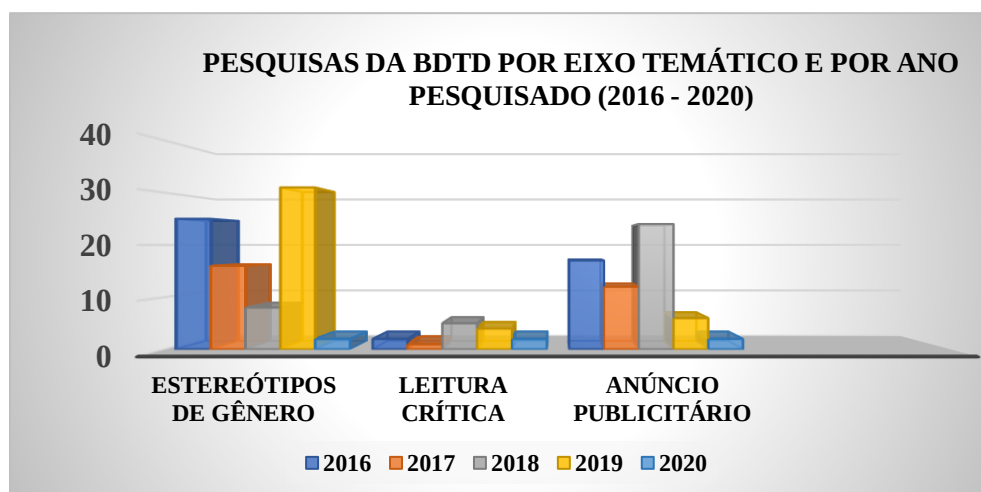
TOTAL POR EIXO TEMÁTICO	83	14	61	TOTAL GERAL 158

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, 2020.

Encontramos, no total, cento e cinquenta e oito pesquisas que tratam dos eixos temáticos de nossa pesquisa (gênero/estereótipos de gênero, leitura crítica e/ou anúncio publicitário) ou se assemelham à temática pesquisada, das quais cento e cinquenta e sete são dissertações e apenas uma é uma tese, conforme explicita o quadro acima.

Durante o levantamento, percebemos que os eixos temáticos “estereótipos de gênero” e “anúncio publicitário” foram mais pesquisados do que o eixo “leitura crítica”, em todos os anos buscados, com exceção do ano de 2020, no qual observamos, de modo geral, uma queda significativa no número de pesquisas, principalmente as relacionadas ao tema “estereótipos de gênero”, que totalizaram apenas duas no referido ano, enquanto no ano anterior (2019) houve trinta e uma pesquisas realizadas, conforme ilustramos no seguinte gráfico de colunas.

Gráfico 1 – Pesquisas da BDTD por eixo temático e por ano pesquisado (2016 – 2020)



Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, 2020.

Acreditamos que dois motivos podem ter ocasionado essa queda considerável no número de pesquisas no ano de 2020⁵: 1) a pandemia da COVID-19⁶, que pode ter dificultado a

⁵ O levantamento na Biblioteca de Teses e Dissertações – BDTD – foi realizado em meados do mês de agosto de 2020.

⁶ De acordo com informações contidas no site do Ministério da Saúde, COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico, variando de infecções assintomáticas a quadros graves. Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente, os coronavírus que infectam animais podem infectar pessoas, como exemplo do MERS-CoV e SARS-CoV. Em dezembro de 2019, houve a transmissão de um novo coronavírus (SARS-CoV-2), o qual foi identificado em Wuhan na China e causou a COVID-19, sendo em seguida disseminada e transmitida pessoa a pessoa. (Disponível em: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 31 jan. 2021.)

conclusão dos trabalhos ou ocasionado a solicitação de prorrogação de prazo das defesas; 2) e o não lançamento dos trabalhos, na plataforma, pelos Programas de Pós-graduação.

Convém ressaltar, ainda, a diversidade de áreas de conhecimento que apresentam interesse por pesquisar o tema “estereótipos de gênero”, o que indica a sua relevância para a sociedade. No gráfico abaixo, apresentamos o quantitativo de dissertações desenvolvidas sobre o tema, por área de conhecimento, no período de 2016 a 2020.

Gráfico 2 – Pesquisas sobre estereótipos de gênero por área de conhecimento (2016-2020)



Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, 2020.

Analisando o gráfico acima, é possível perceber que encontramos pesquisas, em áreas diversificadas, sobre o tema “estereótipos de gênero”. Foram vinte e seis áreas distintas, da Educação à Física, perpassando a Comunicação, as Artes e o Design, as Letras e a Literatura, a Psicologia, a Educação Física, a Administração de Empresas, o Direito e atingindo, também, as Ciências Agrárias e Veterinárias, as Ciências Domésticas, as Ciências da Saúde, as Ciências do Ambiente, as Ciências Sociais, as Ciências da Linguagem, a Ciência Política, entre outras áreas. No período compreendido entre 2016 e 2020, verificamos, na BDTD, oitenta e três dissertações abordando estereótipos de gênero. As áreas com maior incidência de pesquisas sobre o tema foram: Educação (16% - dezesseis por cento), Letras, (11% - onze por cento), Comunicação (13% - treze por cento) e História e Psicologia (10% - dez por cento cada uma).

No entanto, identificamos apenas oito dissertações que abordam os estereótipos de gênero e que estão mais alinhadas com os outros dois eixos temáticos do nosso estudo: a leitura crítica e o anúncio publicitário, das quais cinco foram produzidas na região Nordeste, três na Sudeste e uma pesquisa no Sul, conforme detalhamos no quadro abaixo.

Quadro 3 – Quantitativo de documentos da BDTD semelhantes à temática da pesquisa (por área, universidade, estado, região e ano)

Nº	DISSERTAÇÃO	ÁREA	UNIVERSIDADE	ESTADO REGIÃO	ANO
01	<i>“Argumentação e Multimodalidade em anúncios publicitários: o quiz digital como alternativa para a formação crítica no ensino fundamental”.</i>	Letras PROFLETRAS	UFS	Sergipe Nordeste	2016
02	<i>“Padrões de representação do estereótipo do gênero feminino na propaganda brasileira”.</i>	Administração de Empresas	FGV	São Paulo Sudeste	2017
03	<i>“Uma proposta de trabalho com o gênero discursivo anúncio publicitário na formação crítica do leitor”.</i>	Letras PROFLETRAS	UNIOESTE	Paraná Sul	2017
04	<i>“Leitura crítica de textos da mídia: desnaturalizando discursos hegemônicos em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II”.</i>	Letras PROFLETRAS	UFMG	Minas Gerais Sudeste	2018
05	<i>“A leitura crítica nos anos finais do Ensino Fundamental”.</i>	Letras PROFLETRAS	UFTM	Minas Gerais Sudeste	2018
06	<i>“O gênero anúncio publicitário em sala de aula: uma proposta de leitura crítica para o 8º ano do ensino fundamental”.</i>	Letras PROFLETRAS	UFRPE	Pernambuco Nordeste	2018
07	<i>“Anúncios publicitários na escola: texto, prática discursiva e leitura(s)”.</i>	Letras PROFLETRAS	UFS	Sergipe Nordeste	2018
08	<i>“Mulher, publicidade e relações de poder: uma análise crítica de gêneros de campanhas publicitárias brasileiras direcionadas ao público feminino”.</i>	Ciências da Linguagem	UNICAP	Pernambuco Nordeste	2019

Fonte: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, 2020.

Este levantamento quantitativo por área, universidade, estado, região e ano revela que houve ocorrência de dissertações semelhantes à nossa em três regiões do país: Nordeste (quatro dissertações), Sudeste (três dissertações) e Sul (uma dissertação). Já a área de conhecimento com maior número de pesquisas alinhadas com a nossa temática foi a área de “Letras”, mais especificamente o Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, responsável por seis das oito pesquisas que mais se assemelham com o nosso tema: *“As questões de gênero em anúncios publicitários: possibilidades de leitura para a desconstrução de estereótipos”*.

A partir de agora, passaremos a estabelecer as semelhanças e as diferenças entre o nosso objeto de estudo e o problema de pesquisa das dissertações acima listadas, bem como elucidar as contribuições do nosso trabalho para a área de concentração da pesquisa e a sua originalidade em relação ao que já está posto nos estudos acadêmicos dos últimos cinco anos.

Na dissertação do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS –, da Universidade Federal de Sergipe – UFS –, intitulada *“Argumentação e Multimodalidade em anúncios publicitários: o quiz digital como alternativa para a formação crítica no ensino fundamental”*, Souza (2016) faz uma análise das estratégias argumentativas e multimodais

presentes nos discursos de anúncios publicitários de marcas como a Coca-Cola e a Cacau Show, a fim de desenvolver a compreensão dos artifícios persuasivos utilizados na construção desse gênero, assim como o posicionamento crítico dos alunos e das alunas do 9º ano.

A partir dos eixos “letramento crítico”, “argumentação” e “gênero textual”, a autora elaborou uma sequência didática de atividades e um *quiz* digital, que foi o produto final do trabalho de pesquisa. Em relação ao método adotado para análise e interpretação dos dados, a professora-pesquisadora menciona apenas que seguirá as etapas de desenvolvimento de cada ação, com a finalidade de estabelecer, no processo de análise e compreensão dos dados, a mesma progressão utilizada durante a execução da pesquisa e não cita a utilização de nenhum método específico. Sendo assim, no que tange aos eixos da pesquisa, ao método escolhido para abordar o gênero discursivo em sala de aula, assim como em relação à metodologia de análise dos dados, a proposta distancia-se da nossa.

Na pesquisa denominada “*Padrões de representação do estereótipo do gênero feminino na propaganda brasileira*”, do Mestrado em Administração de Empresas, da Fundação Getúlio Vargas – FGV –, Shinoda (2017) investiga os estereótipos de gênero femininos na propaganda impressa brasileira, realizando uma análise de conteúdo de anúncios publicitários veiculados em revistas femininas, masculinas e de conteúdo geral, nos anos de 1995, 2005 e 2015.

A investigação da pesquisadora levou em consideração: (1) Características Físicas; (2) Papéis de Gênero da mulher retratada no anúncio; e (3) Sexismo Sutil associado às imagens dos anúncios, e sua pesquisa se desenvolve em torno dos eixos: estereótipos de gênero e estereótipos de gênero na propaganda, ao passo que o nosso estudo, além de tratar do tema gênero/estereótipos de gênero e do anúncio publicitário, um gênero afim à propaganda, envolve, também, a leitura crítica.

Ademais, o trabalho em tela analisa propagandas impressas divulgadas nas revistas Cláudia, Marie Claire, Playboy, VIP, Veja e IstoÉ, especificamente nos anos de 1995, 2005 e 2015, assemelhando-se ao nosso estudo, porque essas propagandas estão relacionadas ao eixo temático “estereótipos de gênero”. No entanto, nossa pesquisa analisa dados oriundos de atividades diagnósticas aplicadas remotamente, via *Google Forms*, as quais abordam as questões de gênero, o conceito de gênero e de estereótipos de gênero, assim como a reprodução destes pelos/as alunos/as, a partir de textos, imagens e anúncios publicitários impressos, divulgados entre as décadas de 1940 e 1970 e nos dias atuais, fazendo uma analogia entre eles no que concerne ao modo como a imagem da mulher é representada, o que sinaliza que os dois estudos são díspares.

Destacamos, ainda, que a dissertação de Shinoda (2017) é fruto de um mestrado acadêmico e possibilita a reflexão acerca dos estereótipos de gênero, enquanto a nossa parte de um mestrado profissional e, além de viabilizar o debate acerca dessa temática, oportuniza uma mudança de postura do público participante da pesquisa, envolvendo, ao mesmo tempo, a leitura crítica de anúncios publicitários.

Do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS –, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE –, a dissertação “*Uma proposta de trabalho com o gênero discursivo anúncio publicitário na formação crítica do leitor*” é uma pesquisa de Cruz (2017), cujo objetivo geral foi criar uma proposta didática de leitura com o gênero discursivo anúncio publicitário, a fim de possibilitar que alunos e alunas do 9º ano do Ensino Fundamental desenvolvessem a sua capacidade crítica.

A autora menciona que utiliza como instrumento de análise dos dados uma adaptação dos esquemas de leitura e análise de textos apresentados por Menegassi e Angelo (2010) e Luckesi (1997), acrescidos de elementos abstraídos de leituras *bakhtinianas*. Além de utilizar uma metodologia de análise de dados diferente da nossa, Cruz (2017) apresenta uma unidade didática – UD –, a qual foi aplicada com os/as alunos/as, com base no método *bakhtiniano*, procurando abranger, nos enunciados propostos para estudo, a tríade conteúdo temático, construção composicional e estilo. O objetivo maior dessa proposta é promover, por meio da leitura de anúncios publicitários, a formação da consciência crítica dos/as alunos/as. No entanto, o caminho metodológico, a abordagem do gênero e alguns aportes teóricos utilizados diferem dos apontados em nossa pesquisa.

A dissertação de Abreu (2018), nominada “*Leitura crítica de textos da mídia: desnaturalizando discursos hegemônicos em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II*”, foi desenvolvida com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal. A pesquisa tem por base os eixos teóricos “leitura e escrita”, “ensino de língua portuguesa” e “mídia” e propõe a análise de estratégias de leitura crítica, dentre elas oficinas de leitura de textos difundidos na mídia brasileira, principalmente em jornais populares, ou seja, o foco é a leitura crítica. O nosso trabalho transpassa os eixos temáticos: gênero/estereótipos de gênero, leitura crítica e anúncio publicitário, utilizando a leitura crítica como uma estratégia para a desconstrução dos estereótipos de gênero, que é o foco principal.

Buscando a desnaturalização de discursos hegemônicos, a dissertação aborda vários estereótipos culturais, dentre eles os estereótipos de gênero. Abreu (2018) faz uso de gêneros discursivos diversificados no *corpus* de sua pesquisa, ao passo que recorremos a anúncios

publicitários impressos no nosso estudo. O método de análise de dados é a análise crítica do discurso, enquanto utilizamos os Núcleos de Significação.

Em “*A leitura crítica nos anos finais do Ensino Fundamental*”, desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS –, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), Barba (2018) busca transformar práticas de leitura realizadas por alunos e alunas do 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública municipal, contribuindo para que haja uma melhoria no contexto educacional pesquisado.

O principal objetivo do trabalho foi formar leitores/as críticos/as. O referencial teórico da pesquisa está fundamentado nos eixos: “leitura crítica” e “histórias em quadrinhos e tiras”, e as atividades propostas focalizam a tira sob a alegação de ser este um gênero discursivo bem aceito pelos/as participantes da pesquisa e presente no cotidiano dos/as alunos/as, em virtude de sua ampla circulação nas redes sociais.

Apesar de abordar a leitura crítica, ao não abordarem os mesmos gêneros discursivos, as dissertações revelam-se distintas. Outrossim, a nossa pesquisa apresenta outras duas diferenças em relação à pesquisa de Barba (2018): a discussão dos estereótipos de gênero e o método de análise. Utilizamos o método dos Núcleos de Significação, enquanto Barba (2018) interpreta os dados e, em alguns momentos, insere em seu texto citações de alguns autores, mas não menciona em seus escritos o método de análise por ele utilizado.

A pesquisa “*O gênero anúncio publicitário em sala de aula: uma proposta de leitura crítica para o 8º ano do ensino fundamental*”, do PROFLETRAS, da Universidade Federal Rural de Pernambuco, de autoria de Matias (2018), cujo público foi o 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública estadual do referido estado, tem como principal intuito implementar uma proposta pedagógica para a superação das dificuldades de leitura e compreensão de textos pertencentes ao gênero anúncio publicitário, visando à formação do/a leitor/a crítico/a e autônomo/a.

A intervenção, assim como a nossa, está fundamentada na concepção sociocognitivo-interacional de leitura, contudo seguiu o modelo metodológico de Sequência Didática (SD), definido por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para subsidiar a idealização dos módulos didáticos de leitura e a produção dos textos aplicados em sala de aula.

A pesquisa de Matias (2018) envolve os eixos “leitura” e “anúncio publicitário”, mas, assim como outras pesquisas já analisadas, não promove a discussão do campo gênero/estereótipos de gênero, simultaneamente, como faz a nossa. No *corpus* do trabalho, foi utilizado o gênero discursivo anúncio publicitário, no entanto a sua organização se deu de maneira distinta: os textos foram selecionados a partir de *blogs* e portais da *web*, catálogos de

indústrias de cosméticos e perfumaria, entre outras fontes. Além disso, também verificamos nesta pesquisa a ausência da especificação do método de análise de dados utilizado. O que detectamos foi a descrição dos critérios aplicados para chegar à análise.

A dissertação “*Anúncios publicitários na escola: texto, prática discursiva e leitura(s)*”, de autoria de Menezes (2018), também oriunda do PROFLETRAS, da Universidade Federal de Sergipe – UFS –, trata da condução de alunos/as da Educação de Jovens e Adultos – EJA – a uma formação leitora mais consciente e crítica por meio da leitura do gênero anúncio publicitário, tendo por base o modelo tridimensional de Fairclough (2001) e os postulados da Análise do Discurso Crítica – ADC. Assim sendo, os participantes da pesquisa de Menezes (2018) são da Educação de Jovens e Adultos (EJA); os nossos, do Ensino Fundamental – Anos Finais.

Além disso, a autora fundamenta-se no modelo tridimensional de Fairclough (2001) e na Análise do Discurso Crítica – ADC –, e a nossa pesquisa está embasada na leitura crítica, apoiando-se na proposta dos Núcleos de Significação para a análise e interpretação das significações evidenciadas nos discursos dos/as participantes.

A dissertação “*Mulher, Publicidade e Relações de Poder: Uma análise crítica de gêneros de campanhas publicitárias brasileiras direcionadas ao público feminino*” é o trabalho de conclusão de um Mestrado Acadêmico, realizado na Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP. Este trabalho possui o referencial teórico que mais se aproxima do nosso. Araújo (2019) estuda a representação feminina na publicidade brasileira e as relações de poder entre homens e mulheres. Para isso, ela faz uma análise de peças publicitárias brasileiras direcionadas especificamente ao público feminino e veiculadas nos últimos cinco anos, através de um *corpus* composto de campanhas que foram denunciadas ao Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária (CONAR) ou acusadas de machismo, no período compreendido entre os anos de 2015 e 2017. A metodologia utilizada para proceder à análise dos dados foi a Análise Crítica do Discurso – ADC – e a Análise Crítica de Gêneros – ACG.

Apesar de abranger dois eixos teóricos da nossa pesquisa (gênero e anúncio publicitário), essa dissertação apresenta diferenças importantes em relação à nossa, a saber:

- a pesquisa é originada a partir de um mestrado acadêmico, e, consoante a própria autora, o tema proposto está constituído com base em uma pesquisa bibliográfica, em uma pesquisa qualitativa bibliográfica e em uma análise de *corpus*, enquanto a nossa pesquisa é fruto de um mestrado profissional e parte de uma pesquisa qualitativa de caráter intervencionista, cujos sujeitos foram alunos e alunas do 9º ano do Ensino Fundamental;

➤ a pesquisa está estruturada com base nos seguintes eixos: gênero textual - análise crítica de gêneros - mulher e publicidade. Os eixos do nosso estudo são: gênero/estereótipos de gênero - leitura crítica - anúncio publicitário;

➤ o objetivo de Araújo (2019) é estudar a representação feminina na publicidade brasileira e as relações de poder entre homens e mulheres no Brasil. A nossa pesquisa tem como objetivo geral conceber uma proposta de intervenção que oportunize a reflexão sobre as questões de gênero e a desconstrução de estereótipos;

➤ a pesquisadora construiu o seu *corpus* a partir de peças publicitárias direcionadas ao público feminino, que foram denunciadas ao CONAR ou acusadas de machismo, no período compreendido entre os anos de 2015 e 2019, enquanto o *corpus* de nossa pesquisa foi organizado por meio de quatro atividades diagnósticas remotas, as quais abrangem textos, imagens e anúncios publicitários, veiculados entre as décadas de 1940 e 1970 e no século XXI, que retratam a imagem da mulher sob uma visão machista, misógina e estereotipada;

➤ e o método de análise de dados utilizado por Araújo (2019) foi a Análise do Discurso Crítica – ADC –, juntamente com a Análise Crítica de Gêneros – ACG, ao passo que, para proceder à análise dos dados, propomos o método dos Núcleos de Significação, fundamentando-nos em Aguiar e Ozella (2006; 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015).

Ao final da análise das oito dissertações, percebemos que nenhuma delas trata especificamente da leitura crítica de anúncios publicitários veiculados nos períodos estabelecidos em nossa pesquisa, propondo uma analogia entre eles no que concerne à representação da imagem da mulher como faz a nossa proposta.

Efetuada uma análise do referencial teórico das dissertações, observamos mais diferenças do que semelhanças com a nossa pesquisa, a saber:

➤ Souza (2016), ao tratar dos eixos temáticos “publicidade” e “anúncio publicitário”, utiliza como fundamentação: Meyer (2007), Vestergaard e Schrøder (2004) e Carvalho (2007). Os aportes teóricos utilizados por Shinoda (2017), em sua abordagem acerca da propaganda, não coincidem com o nosso referencial, quando mencionamos o gênero discursivo anúncio publicitário, gênero afim à propaganda. Cruz (2017), ao abordar a publicidade e o anúncio publicitário, menciona Carvalho (2007), Andrade e Medeiros (2000), Sandmam (1993) e Bastos (2009). Abreu (2018), para discutir a publicidade, baseia-se em Fairclough (2001) e em outro autor ou autora, que não pode ser mencionado/a porque, infelizmente, não encontramos os dados da citação nas referências do trabalho. Matias (2018) desenvolve o tema anúncio publicitário a partir das ideias de Carrascoza (1999), Vestergaard e Schrøder (2004), Carvalho (2007; 2014) e Sant’anna, Rocha Jr. e Garcia (1998). Já Menezes (2018), ao discorrer sobre o

anúncio publicitário, só cita Carvalho (2007). Araújo (2019), em sua fundamentação sobre publicidade, referencia Alves e Lima (2017) e Marcuschi (2008).

Em nossa pesquisa, ao tratarmos do anúncio publicitário e da publicidade, além de citarmos Andrade e Medeiros (2000), Carvalho (2007; 2014) e Sant’anna, Rocha e Garcia (1998), autoras e autores também citados nas demais pesquisas, acrescemos as contribuições de Malanga (1976), Karwoski e Costa (2011), Campos (2012), Rodrigues (2001), Santana e Sousa (2016) e Bezerra (2017).

Algumas dissertações fazem alusão à multimodalidade do gênero anúncio publicitário: Souza (2016) cita Kress e van Leeuwen (2006); Cruz (2017) faz referência à Dell’Isola (2012); Barba (2018) embasou-se em Marcuschi (2008) e Dionísio (2014); e Araújo (2019) alude a Kress e van Leeuwen (2006).

Além de Kress e van Leeuwen (2006), autores mencionados pelos/as demais pesquisadores/as, também citamos, em nossa abordagem da multimodalidade dos anúncios publicitários, Kleiman (2005) e Dionísio (2011).

Em relação ao eixo temático “leitura crítica”, Cruz (2017) faz uma abordagem pautada nos pontos de vista de Freire (1992), Menegassi e Angelo (2010) e Luckesi (1997); Abreu (2018) sustenta suas ideias com base em Freire (1989); e Barba (2018) trata do tema “leitor crítico”, a partir dos pensamentos de Koch (2006) e Britto (2012).

Ao tratar da leitura crítica, utilizamos como aporte teórico: Silva (1989; 1991; 1995; 2003; 2009), Kuenzer (2002), Cavéquia e Maciel (2010), Antunes (2003), Freire (1987; 1989), Silva (1991), Hueslman (1951), Cavalcanti (1984) e Meurer (2000).

Em face do exposto, fica claro que poucas teorias utilizadas nos eixos tratados nas pesquisas elencadas e no nosso estudo se repetem, evidenciando que as abordagens estão pautadas em aportes teóricos diversificados, e que, apesar da coincidência de alguns eixos temáticos e de alguns/algumas autores/as utilizados/as para fundamentar as pesquisas, a análise dos dados pode apontar resultados bem diversos, já que as dissertações em tela utilizam métodos de análise diferentes, e os/as pesquisadores/as utilizaram estratégias também diversas para abordar a leitura do gênero anúncio publicitário, a saber: Souza (2016), Matias (2018) e Menezes (2018) utilizaram a sequência didática e Cruz (2017) fez uso de Unidade Didática – UD –, ao passo que a nossa pesquisa está estruturada com base na aplicação de atividades diagnósticas remotas e na proposição de atividades pedagógicas fundamentadas na leitura de anúncios publicitários que possibilitem a discussão das questões de gênero e a desconstrução de estereótipos.

Além disso, é preciso pontuar que encontramos pesquisas que versavam acerca da leitura crítica de anúncios publicitários, mas nenhuma das dissertações que foram citadas se propunha a analisar e discutir a categoria gênero. Logo, pois, a abordagem do eixo temático gênero/estereótipos de gênero alinhada com a leitura crítica e com o anúncio publicitário se revelou como um aspecto singular da nossa pesquisa.

Por fim, queremos pontuar que, no período pesquisado, não foi encontrada, na BDTD, nenhuma dissertação de mestrado que tratasse exatamente da leitura crítica do gênero discursivo anúncio publicitário como possibilidade para a desconstrução de estereótipos de gênero, ou seja, que unisse os três eixos temáticos do nosso estudo: gênero/estereótipos de gênero, leitura crítica e anúncio publicitário, o que sugere a originalidade da nossa pesquisa.

Concluimos que a realização do estado da arte se configurou como um instrumento importante para ratificação da pertinência da nossa pesquisa e da possibilidade que o nosso estudo apresenta de promover uma ruptura social, conforme a conjectura estabelecida pelas autoras Romanowski e Ens (2006, p. 39), quando asseveram que: “A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, *além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais*” (grifo nosso).

Ademais, acreditamos que este estudo traz contribuições para a sua área de concentração (Linguagens e Letramentos) e sua linha de pesquisa (Leitura e Produção Textual: diversidade e práticas docentes), dado que a nossa proposta de intervenção possibilita em sala de aula: a prática da leitura, a capacidade dos/as alunos/as de formar novos conceitos e de se posicionar perante o texto, o desenvolvimento da ética e da criticidade, bem como, a partir do eixo temático gênero/estereótipos de gênero, oportuniza a discussão de um conteúdo discriminatório que fere os direitos humanos, levando alunos/as a “Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias [...]” (BRASIL, 2018, p. 87), uma das competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Sendo assim, julgamos que a nossa pesquisa se revelou válida, oportuna e significativa, dado que, além de tudo que já foi exposto, ela ainda possibilitou a discussão de temas correlatos ao eixo temático “gênero/estereótipos de gênero”, a exemplo do sexismo, da desigualdade de gênero, do machismo e da misoginia, assim como o (re)posicionamento crítico dos/as alunos/as perante essas mazelas que assolam a sociedade e trazem consequências imensuráveis para a vida em sociedade.

No capítulo seguinte, iniciamos o referencial teórico discorrendo sobre o gênero, enquanto uma construção social, cultural e educacional.

3 RELAÇÕES DE GÊNERO: de um olhar histórico à análise dos efeitos das desigualdades de gênero nas relações de poder

O gênero é um campo no qual são enfrentadas questões práticas difíceis no que diz respeito à justiça, à identidade e até à sobrevivência.
(CONNELL; PEARSE, 2015, p. 25).

Do desconhecimento ao preconceito, de práticas em nome da fé à falta de altruísmo e de alteridade, passando pela romantização dos papéis de gênero que levam à exploração, à manipulação, à subserviência, à negação de si mesmo e até à morte... O gênero perpassa diferentes questões que assombram um grupo definido: as meninas e as mulheres.

Pensando na complexidade do tema e nas delimitações necessárias para a sua melhor compreensão, dividimos este capítulo em três partes. Na primeira, abordamos o conceito de gênero e fazemos uma breve exposição acerca das ondas feministas; na segunda, trazemos as relações de gênero na escola e na família; e por fim, na terceira, refletimos sobre a naturalização do poder do sexo masculino sobre o sexo feminino por meio de discussões envolvendo gênero e relações de poder.

Foram utilizados como aportes teóricos a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), os estudos de Connell (2016), Connell e Pearse (2015), Scott (1995), Butler (2003; 2009), Louro (2003; 2007; 2008), Carvalho (2010), Auad (2019), Lins, Machado e Escoura (2016), Beauvoir (2009), Almeida (2011), entre outros e outras.

3.1 Gênero: que conceito é esse? Um olhar sobre seu percurso histórico

De acordo com o linguista Ferreira (2010a, p. 376), a palavra gênero apresenta seis possíveis significados, que perpassam as áreas da Biologia (“Reunião de espécies”), dos Estudos da Linguagem (“Categoria que classifica os nomes em masculino, feminino e neutro”) e da Antropologia (“A forma como se manifesta, social e culturalmente, a identidade sexual dos indivíduos”). Logo, percebemos que o termo gênero, a depender da ótica do/a pesquisador/a, possibilita interpretações variadas.

O termo gênero, muito utilizado nos sentidos atribuídos às áreas da Lógica, da Biologia e dos Estudos da Linguagem, de uns anos para cá, começou a ser empregado em um sentido mais próximo do registrado no campo da Antropologia, passando, inclusive, a ser dicionarizado

no sentido de “construto social e cultural” em vários dicionários, inclusive no dicionário Aurélio, algo que o linguista Aurélio Buarque de Holanda Ferreira não fazia em versões anteriores do manual, a exemplo do Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1986) e do Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa (FERREIRA, 1993).

Na versão do dicionário Aurélio disponibilizada para *download* em celulares, a palavra gênero é apresentada com onze significados (Lógica, Biologia, Matemática, Estudos da Linguagem, Antropologia), e a redação do sentido atribuído ao campo da Antropologia é diferente da apresentada em versões anteriores do Mini Aurélio, mostrando-se um pouco mais completa em relação às demais. No referido aplicativo, aparece a seguinte definição para esse campo: “A forma culturalmente elaborada que a diferença sexual toma em cada sociedade, e que se manifesta nos papéis e status atribuídos a cada sexo e constitutivos da identidade sexual dos indivíduos” (FERREIRA, 2010b).

Lane (1984) atesta que:

[...] uma função da linguagem [...] é a mediação ideológica inerente nos significados das palavras, produzidas por uma classe dominante que detém o poder de pensar e ‘conhecer’ a realidade explicando-a através de ‘verdades’ inquestionáveis e atribuindo valores absolutos... (LANE, 1984, p. 34).

Com o surgimento de um novo olhar e de novas percepções acerca das questões que envolvem a mulher, surgiu, também, a necessidade da utilização de um termo que oportunizasse a observação dos papéis sociais e das relações entre masculino e feminino, mas sem enfatizar o determinismo biológico, o que acontecia com os termos “sexo” e “diferença sexual”, mesmo que de forma implícita.

O conceito de gênero sob uma perspectiva sociocultural, amplamente utilizado hoje em dia, faz parte do campo científico e “foi estabelecido pela teoria feminista nos anos 1970” (CARVALHO, 2010, p. 75). Ele nasceu do diálogo entre teóricas do movimento feminista e pesquisadoras de disciplinas das Ciências Humanas e Sociais e apresenta grande relevância para a sociedade. Algumas teóricas feministas propuseram o estabelecimento da distinção entre “sexo” e “gênero”, evidenciando que o sexo era basicamente a diferença entre macho e fêmea, ou seja, um fator biológico, enquanto o gênero correspondia à diferença entre papéis exercidos por homens e mulheres, sendo, portanto, um fator social. Por meio da linguagem, as feministas objetivavam acentuar “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p. 72).

Scott (1995) esclarece que:

O termo “gênero” torna-se, antes, uma maneira de indicar “construções culturais” – a criação inteiramente social de idéias sobre papéis adequados aos homens e às mulheres. Trata-se de uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das

identidades subjetivas de homens e de mulheres. “Gênero” é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado. Com a proliferação dos estudos sobre sexo e sexualidade, ‘gênero’ tornou-se uma palavra particularmente útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1995, p. 75).

As diferenças entre homens e mulheres são compreendidas, no senso comum, como se fossem determinadas biologicamente, entretanto as Ciências Sociais apontam que tais diferenças são socialmente construídas, conforme comprovou o revolucionário estudo da antropóloga Margaret Mead, realizado em 1930, cujos resultados publicados na obra “*Sexo e Temperamento*” revelaram que é a cultura que interfere diretamente no modo de ser homem e de ser mulher e não a anatomia do corpo humano.

Mead (2000) demonstrou em seu estudo, realizado na Nova Guiné com três culturas de organização social semelhante (Arapesh, Mundugomor e Tchambuli) e situadas dentro de uma área de cem milhas, que não existe relação direta entre o sexo anatômico e o comportamento social de homens e mulheres, já que tais papéis eram definidos de acordo com as expectativas de cada cultura.

Os resultados de sua pesquisa indicaram que, na primeira sociedade analisada, a Arapesh, a sensibilidade era um aspecto comportamental partilhado por homens e mulheres; na segunda, a Mundugomor, havia a presença de um comportamento agressivo tanto entre as mulheres quanto entre os homens; e na terceira sociedade, a Tchambuli, os homens agiam de acordo com os estereótipos estabelecidos para as mulheres ocidentais: “são fingidos, usam cachos e vão às compras”, enquanto as mulheres agem de acordo com os estereótipos determinados para os homens ocidentais: “são enérgicas, administradoras, parceiros desadornados” (MEAD, 2000, p. 10).

Com o estudo de Margaret Mead, ficou comprovado que homens e mulheres apresentam maneiras distintas de interagir nas relações sociais de poder, em decorrência da cultura na qual estão inseridos, independentemente de suas diferenças biológicas.

Conforme afirma Saffioti (1992),

O gênero é uma maneira de existir do corpo e o corpo é uma situação, ou seja, um campo de possibilidades culturais recebidas e reinterpretadas. Nesta linha de raciocínio, o corpo da mulher, por exemplo, é essencial para definir sua situação no mundo. Contudo, se processa através da atividade desta mulher na sociedade. Isto equivale a dizer, para enfatizar, que o gênero se constrói-expressa através das relações sociais (SAFFIOTI, 1992, p. 191).

É por meio das relações sociais que ocorre a constituição da identidade pessoal do indivíduo, a construção de sua autoestima e de sua segurança para desempenhar determinadas atividades, o estabelecimento de seus projetos de vida... e tudo isso perpassa o gênero. Ser

homem ou ser mulher afeta e distingue os modos de um indivíduo ser e estar no mundo, já que as construções culturais que perpassam o masculino e o feminino são antagônicas.

Sobre a maneira como nossos corpos são atingidos por processos sociais, Connell e Pearse (2015) enunciam:

O modo como nosso corpo cresce e funciona é influenciado pela distribuição de comida, costumes sociais, guerras, trabalho, esporte, urbanização, educação e medicina, para citar as influências mais óbvias. Todas essas influências são estruturadas pelo gênero (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 93).

De acordo com as autoras, os arranjos sociais de gênero não podem ser pensados como simples consequências que brotam de atributos corpóreos, uma vez que precedem o corpo e estabelecem as condições necessárias para que ele viva e se desenvolva.

Louro (2003) afirma que, ao se enfatizar o caráter social do gênero, não há a intenção de refutar a biologia, mas sim de evidenciar a construção social e histórica estabelecida acerca das características biológicas. A intenção é posicionar o debate no campo onde são construídas e reproduzidas as desigualdades de gênero: o campo social.

O conceito de gênero foi estabelecido no sentido de “construção cultural de feminilidade e masculinidade fundada na diferença sexual [...], visando desnaturalizar as diferenças e denunciar as desigualdades de gênero” (CARVALHO, 2010, p. 75). O conceito, de acordo com Louro (2003, p. 21), serve “como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, uma ferramenta política”.

Em seus estudos, ao abordar o conceito de gênero, Matos (2008, p. 337) esclarece que esse conceito “[...] abriu espaço analítico para se questionar as próprias categorias de homem e de masculino, bem como de mulher e de feminino, que passaram a ser fruto de intenso processo de desconstrução”. O gênero funciona como “uma interpretação múltipla do sexo” (BUTLER, 2003, p. 24).

É interessante destacar que a língua não oferece uma estrutura coerente para que se compreenda o termo gênero com toda carga subjetiva nele intrínseca. Ao longo do tempo, conforme Scott (1995, p. 72), “as pessoas utilizaram de forma figurada os termos gramaticais para evocar traços de caráter ou traços sexuais”.

Carvalho e Rabay (2015) relatam que há uma possibilidade de o termo gênero ter-se tornado um eufemismo para sexo, tanto em língua inglesa quanto em língua portuguesa, o que pode ser comprovado ainda hoje através de sua utilização em formulários de identificação em substituição ao termo sexo.

Em relação à substituição da variável sociológica “sexo” pelo eufemismo “gênero”, Carvalho e Rabay (2015) pontuam que isso:

[...] tem efeitos problemáticos: devido ao fato de a concepção de sexo ser comumente naturalizada, a concepção de gênero acaba sendo também naturalizada, perdendo-se de vista a noção de construção social, cultural e educacional e, consequentemente, a possibilidade de superação de dicotomias e desigualdades. Ademais, não sendo gênero apenas uma característica individual ou um marcador identitário, mas um conjunto de representações e valores dicotômicos e assimétricos que afetam relações, práticas, espaços e objetos sociais, a iniquidade ou injustiça de gênero permanece ignorada e ocultada (CARVALHO; RABAY, 2015, p. 124-125).

As autoras apontam como um problema o emprego do termo gênero como sinônimo de sexo e a redução de gênero a sexo, visto que tal ação descaracteriza a diferenciação proposta pela teorização feminista, culminando em certo embaraço dos sentidos de sexo e gênero e no emprego do termo gênero de forma generalizada.

Scott (1995) destaca que “gênero” é comumente empregado em substituição ao termo “mulheres”, fato corriqueiro em livros e artigos que tratam da “história das mulheres”, no intuito de evidenciar certa erudição e seriedade do trabalho, dada a objetividade e a neutralidade conferida ao termo gênero.

Todavia, a autora alerta que, ao trocar o termo mulheres pelo termo gênero (mais neutro), deixa-se de proclamar, nesse caso, a posição política das mulheres, enquanto sujeitos históricos, passando a incluí-las, porém, sem nomeá-las, deixando, consequentemente, de designar a parte lesada, que continua sendo invisibilizada.

Emprestado da gramática, o termo gênero começou a ser empregado em expressões do tipo: “Violência de gênero”, “Gênero e poder”, “A construção do gênero” e, atualmente, aparece com frequência em livros, jornais, artigos e revistas, entretanto deve ser compreendido “como uma maneira de referir-se à organização social da relação entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 72). O conceito refere-se “às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres” (SCOTT, 1995, p. 75).

Muitos avanços alcançados hoje em relação às questões que envolvem gênero só foram possíveis devido à revolução causada pelas ações dos movimentos feminista e gay das décadas de 1960 e 1970, que obtiveram uma grande repercussão política, social e cultural, ao trazer à tona temas sempre preteridos pela sociedade, abrindo caminho, ainda, para as pesquisas de gênero.

De acordo com Connell e Pearse (2015), as pesquisas sobre gênero foram iniciadas a partir de movimentos de mulheres, devido ao fato da maior parte das ordens de gênero (padrão específico de organização da vida social baseado no gênero), ao redor do mundo, privilegiar os homens conferindo desvantagens às mulheres. Segundo as autoras, há diferentes formas de privilégio, desvantagens e variações na balança da desigualdade de um lugar para o outro.

Usualmente, as desigualdades sociais entre homens e mulheres são justificadas com base em suas características biológicas que, para muitas pessoas, resultam em papéis sexuais que devem ser seguidos. Sobre esse tipo de argumentação, Louro (2003) esclarece que:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico (LOURO, 2003, p. 21).

Segundo a autora, para que seja possível entender o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade não é preciso considerar seus sexos especificamente, mas sim tudo o que foi construído socialmente sobre eles/as. De acordo com as ideias de Louro (2007, p. 209), “A identificação ou a nomeação de um corpo [...] dá-se, certamente, no contexto de uma cultura, por meio das linguagens que essa cultura dispõe e, deve-se supor, é atravessada pelos valores que tal cultura adota”, mas a autora pondera que, apesar de a maioria das sociedades terem determinado a divisão masculino/feminino como uma divisão essencial e relacioná-la ao corpo, não se pode concluir que em todas as culturas isso ocorra da mesma forma.

As discussões sobre gênero comumente destacam uma dicotomia rígida, partindo do binarismo homem-mulher, pautado exclusivamente em aspectos biológicos, desconsiderando que o gênero é algo subjetivo e individual. No entanto, é preciso atentar para o fato de que as questões que envolvem gênero não possuem categorias fixas e operam em variados âmbitos, moldando a vidas das pessoas de forma intensa e singular, visto que são várias as transformações ocorridas ao longo dela.

Em seus escritos, Connell e Pearse (2015, p. 131) enunciam que “as pessoas normalmente se conformam às normas culturais para as posições sociais que ocupam e aplicam tal ideia ao gênero”. Diante disso, afirmamos que é imprescindível que o gênero seja visto e compreendido “[...] como uma estrutura social. Não é uma expressão da biologia, nem uma dicotomia fixa na vida ou no caráter humano. É um padrão em nossos arranjos sociais, e as atividades do cotidiano são formadas por esse padrão” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 48).

Por estarem habituadas a seguir os padrões de gênero desde a infância, as pessoas, na maioria das vezes, não conseguem perceber ou relacionar a influência do gênero não apenas em suas atividades cotidianas, mas também em suas posturas, ações e posicionamentos, que são generificados e realizados de maneira automática. Essa poderosa influência acaba se transformando em uma linha tênue que passa despercebida.

Na maioria das vezes, o reconhecimento de um indivíduo enquanto homem ou mulher é realizado de maneira automática pelas pessoas, que costumam, a partir disso, desenhar as suas

expectativas, com base em polaridades de gênero e em papéis sexuais, como se estes fossem geneticamente adquiridos, ou seja, “naturais”. Quando alguém não segue o padrão amplamente difundido nas relações sociais, isto é, o padrão tido como “natural”, as pessoas tendem a rejeitar o indivíduo, pondo em dúvida a sua sexualidade, devido ao fato de não perceberem que as atitudes e comportamentos dos indivíduos não são fruto do gênero a que eles/as pertencem por natureza, mas sim do gênero com o qual se identificam, ou seja, são o gênero em si.

A sociedade, de maneira arbitrária, impõe uma coerência entre o sexo anatômico e as expectativas sociais previstas para homens e mulheres, que gera padrões de comportamento inalcançáveis para algumas pessoas e estas, inevitavelmente, passam a questionar-se e até mesmo a sofrer por não conseguirem se encaixar em tais padrões.

Butler (2003), em sua obra *“Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade”*, desconstrói o conceito de gênero pautado no modelo binário sexo/gênero, que funciona como alicerce da teoria feminista, partindo da ideia de que o sexo é naturalmente adquirido, enquanto o gênero é construído socialmente, e discute a arbitrariedade desse binarismo. A autora questiona veementemente a alegação de que o sexo é natural e o gênero é construído e afirma que “talvez o sexo sempre tenha sido o gênero, de tal forma que a distinção entre sexo e gênero se revela absolutamente nenhuma” (BUTLER, 2003, p. 25). A autora ainda menciona que “nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino” (BUTLER, 2003, p. 26).

Na visão de Butler (2003),

[...] a distinção entre sexo e gênero atende à tese de que, por mais que o sexo pareça intratável em termos biológicos, o gênero é culturalmente construído: conseqüentemente, não é nem o resultado causal nem tampouco tão aparentemente fixo quanto o sexo (BUTLER, 2003, p. 24).

A autora investiga também o conceito de mulheres enquanto sujeito do feminismo, apontando a sua inexistência e propondo uma resignificação teórica das mulheres enquanto categoria defendida pelo movimento feminista. Butler (2003) enuncia que, apesar da teoria feminista defender a existência de uma unidade na categoria, o que acaba acontecendo é uma divisão dos sujeitos e não uma unidade.

Em sua construção teórica acerca da constituição do gênero, Butler (2003, p. 25) postula que “o gênero não é um substantivo, mas demonstra ser performativo⁷, quer dizer, constituinte

⁷ Dizer que o gênero é performativo significa “dizer que ele possui uma determinada expressão e manifestação; que seu ‘aparecimento’ é muitas vezes confundido com um signo de sua verdade interna ou inerente. O gênero está condicionado por normas obrigatórias que o fazem definir-se em um sentido ou outro (geralmente dentro de um marco binário) e, portanto, a reprodução do gênero é sempre uma negociação de poder. Finalmente, não há gênero sem reprodução de normas que coloquem em risco o cumprimento ou não dessas normas” (BUTLER, 2009, p. 322, tradução nossa).

da identidade que pretende ser. Nesse sentido, o gênero é sempre um fazer, embora não um fazer por um sujeito que se poderia dizer que preexiste ao feito”. Portanto, pertencer a um ou a outro gênero implica reproduzir normas postuladas socialmente, que, além de serem excludentes e não abarcarem a maneira de ser de todos os sujeitos, corroboram com a supremacia hegemônica da heteronormatividade. Tais normas precisam, pois, ser desconstruídas, dando espaço a identidades de gênero diversas.

O pensamento filosófico da autora trouxe avanços significativos para o combate ao preconceito, mas é visto com ressalvas, principalmente pelo feminismo radical⁸. Essa vertente feminista considera o sexo biológico como o fator determinante para a manutenção da subalternidade das mulheres, visto que é através do sexo que ela cumpre o seu papel de mãe e esposa, posto indispensável para o funcionamento da sociedade patriarcal e capitalista, enquanto o gênero reflete o modo como as mulheres são oprimidas.

As feministas radicais tecem críticas ao conceito de gênero e não aceitam que o gênero seja algo que possa ser escolhido, defendendo a manutenção de direitos e de proteção às mulheres com base no sexo biológico. Logo, pois, pessoas com o sexo biológico distinto do gênero com o qual se identificam permanecem sendo vistas pelas feministas radicais segundo o seu sexo, embora elas respeitem essa escolha, assim como defendam os direitos humanos desses indivíduos. Vale salientar que esse entendimento é rejeitado tanto por outros núcleos do feminismo, que acreditam que o movimento deve abarcar esses sujeitos de forma mais ampla, quanto pelo movimento transexual.

Segundo Scott (1995, p. 86), gênero é entendido como “elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e uma forma primária de dar significado as relações de poder”. Logo, o entendimento do conceito de gênero é primordial, para que sejam elucidadas as desigualdades reproduzidas pelas diferenças de valor entre o masculino e o feminino, que persistem através de muitas normas arraigadas em nossa sociedade, cujo ponto referencial sempre é o masculino.

As mulheres, ao longo dos séculos, passaram por situações de opressão e discriminação, mas isso não ocorreu de maneira passiva. Houve, em diversos momentos históricos, iniciativas de mulheres buscando modificar sua condição na sociedade. Há protestos datados de 195 d.C.,

⁸ Rossi (2019), feminista radical, estudiosa, ativista do tema e autora do blog “Feminismo com Classe”, afirma que o feminismo radical rechaça a ideia de que ser mulher seja uma identidade subjetiva. Segundo ela, o sexo biológico é o fator determinante das discriminações produzidas contra as mulheres. Para Sanchez (2018), “O sexo biológico determina quem pertence à classe dominante ou subordinada [...] Invisibilizar o sexo e universalizar o gênero pode parecer uma questão meramente semântica, mas é instrumental para manter o feminismo andando em círculos [...]”, resultando no impedimento da libertação das mulheres e das meninas, no entendimento da escritora dominicana, que é Especialista em Estudos da Mulher, Gênero e Sexualidade.

quando “mulheres se dirigiam ao Senado Romano protestando contra a sua exclusão dos transportes públicos – privilégio masculino – e a obrigatoriedade de se locomover a pé” (ALVES; PITANGUY, 1991, p. 14).

Documentadamente, a atividade com atuação mais relevante na política de gênero tem sido o feminismo, um movimento com raízes no passado, que luta pela igualdade, ressalta a diferença entre os sexos e questiona “[...] as relações de poder, a opressão e a exploração de grupos de pessoas sobre outras. Contrapõe-se radicalmente ao poder patriarcal. Propõe uma transformação social, econômica, política e ideológica da sociedade” (TELES, 1993, p. 10).

Segundo Teles (1993), o feminismo considera a existência de uma opressão específica a todas as mulheres, constituindo, assim, uma filosofia universal e, em seu significado mais amplo, um movimento político, que formula um conceito de libertação que prescinde da igualdade para afirmar a diferença, compreendida como ascensão histórica da própria identidade feminina e não como desigualdade ou complementaridade, apresentando, também, um caráter humanista, pois visa à libertação de homens e mulheres.

Para Alves e Pitanguy (1991), um dos propósitos do feminismo é:

[...] repensar e recriar a identidade de sexo sob uma ótica em que o indivíduo, seja ele homem ou mulher, não tenha que adaptar-se a modelos hierarquizados, e onde as qualidades “femininas” ou “masculinas” sejam atributos do ser humano em sua globalidade. Que a afetividade, a emoção, a ternura possam aflorar sem constrangimentos nos homens e serem, vivenciadas, nas mulheres, como atributos não desvalorizados (ALVES; PITANGUY, 1991, p. 9-10).

O feminismo busca um mundo onde as pessoas possam ser quem são sem medo de serem ridicularizadas, oprimidas, diminuídas ou subestimadas. A existência de qualidades batizadas como “femininas” e “masculinas” provoca, nos homens, o sufocamento de sentimentos, e, nas mulheres, o descrédito, o menosprezo e a inferiorização.

Os primeiros estudos feministas, no dizer de Louro (2003, p. 19), foram os responsáveis pela visibilidade dada às mulheres, que, até então, viviam relegadas ao ostracismo, dando “voz àquelas que eram silenciosas e silenciadas”.

A história do feminismo é demarcada por períodos conhecidos por ondas. A primeira onda feminista, em conformidade com os relatos de Pinto (2010, p. 15), “aconteceu a partir das últimas décadas do século XIX, quando as mulheres, primeiro na Inglaterra, organizaram-se para lutar por seus direitos, sendo que o primeiro deles que se popularizou foi o direito ao voto”. A autora aponta que grandes manifestações foram promovidas em Londres, onde várias mulheres, que ficaram conhecidas como “sufragetes”, fizeram greve de fome e foram presas por diversas vezes.

As lutas foram lideradas por mulheres, em geral brancas e de classe média, descontentes com sua situação de opressão e de submissão. Além do direito ao voto, elas reivindicavam a igualdade jurídica, o acesso à instrução e às profissões liberais. Lutavam também pelo fim dos casamentos arranjados e da posse de mulheres casadas por seus maridos.

Ao discorrer sobre a primeira onda do feminismo, Matos (2008) relata que:

O grande esforço da primeira onda do feminismo foi o de questionar, refletir, procurando desconstruir inúmeras formas de instituições e relações patriarcais no seio das quais se mantinham e se reproduziam estratégias de dominação masculina; isso se dando na arena da luta pelo sufrágio universal (MATOS, 2008, p. 338).

A autora pontua, ainda, que a primeira onda feminista, um corajoso movimento que lutava pela igualdade política entre os gêneros articulada à dimensão universal, acabou sendo descaracterizado, dado que o feminismo começou a ser deslegitimado pelas forças hegemônicas que começaram a correlacioná-lo a imagens tipificadas e negativas da mulher, a exemplo das que figuram o senso comum até hoje, a saber: feias, peludas, solitárias, mal-amadas, lésbicas, fedidas, gordas, deprimidas, solteironas, entre outras.

Conforme Pinto (2003), assim como no âmbito internacional, no Brasil, a primeira onda feminista também se manifestou, de forma pública, através da luta por direitos políticos. Todavia, Pinto (2010) chama a atenção para outro importante movimento que se destacou nesse período: o movimento de mulheres operárias de ideologia anarquista, associadas à União das Costureiras, Chapeleiras e Classes Anexas. Teles (1993) afirma que, nessa época, Maria Lacerda de Moura já defendia outros ideais como o pacifismo, o amor livre, a emancipação da mulher, bem como a oposição ao capitalismo, ao militarismo e ao fascismo.

Em 1922, Bertha Lutz criou, no Rio de Janeiro, a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, que impulsionou a luta da mulher pela conquista do voto, o qual só se tornou realidade para as mulheres brasileiras a partir do Código Eleitoral de 1932, instituído pelo Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932 (BRASIL, 1932), sendo incorporado à Constituição Federal de 1934 (BRASIL, 1934).

A partir da década de 1930, o feminismo perde sua força, entretanto, em 1949, há uma importante denúncia contra as raízes culturais da desigualdade social, apontada por meio da primeira publicação do livro “*O segundo Sexo*”, de Simone de Beauvoir (BEAUVOIR, 2009), que constitui um marco, na medida em que estuda de maneira profunda o desenvolvimento psicológico da mulher.

No final da década de 1960, o feminismo ressurgiu, segundo Louro (2003). É o chamado feminismo de segunda onda, cuja fase mais ativa foi o período compreendido entre as décadas de 1960 e 1970. A segunda onda feminista, segundo Fraser (2007):

[...] começou como um dos novos movimentos sociais que desafiaram as estruturas normatizadoras da social-democracia pós-Segunda Guerra. Originou-se, em outras palavras, como parte de um esforço maior para transformar o imaginário político economicista que tinha centrado a atenção em problemas de distribuição entre as classes (FRASER, 2007, p. 293).

O poderoso bordão “o pessoal é político” sintetizou, de maneira representativa, as novas formas de pensar das feministas dessa onda, que lutavam por direitos reprodutivos, pelo direito ao prazer, pelo fim das violências doméstica e sexual, pelo fim da exploração, da desvalorização e da discriminação da mulher, pelo respeito às diferenças e pela completa igualdade entre os gêneros.

O objetivo das feministas da segunda onda era levar as mulheres a perceber os reflexos da estrutura de poder sexista em suas vidas pessoais, e que estas, conseqüentemente, apresentavam aspectos politizados, ou seja, havia a busca pela criação de um estado de consciência. Além de batalhar por espaço para as mulheres em diversos âmbitos sociais, o movimento pleiteava liberdade e autonomia para as mulheres de forma ampla e sem restrições, assim como mudanças nas relações conjugais.

Essa época também foi marcada pela revolução sexual, em decorrência do surgimento dos anticoncepcionais e pela conquista, na França, em 1965, do direito de a mulher casada trabalhar sem necessitar da permissão do seu marido. Foi também durante a segunda onda que houve a proposição, por parte das feministas, da distinção entre sexo (característica biológica) e gênero (construção social). Louro (2003, p. 15) expõe que o conceito de gênero foi “engendrado e problematizado” durante a segunda onda feminista.

Consoante Araújo (2005), a luta pela igualdade era a questão central no início do movimento feminista, enquanto a questão da diferença não estava no foco dos debates, o que só vai acontecer na segunda metade da década de 70 e no decorrer dos anos 80, época em que a diferença passa a ser vista como uma prerrogativa positiva, e a luta do movimento feminista passa, então, a ser direcionada em prol da “igualdade na diferença”⁹.

Já no Brasil, o momento político era delicado, dado que o país vivia a sua maior crise democrática e o/a cidadão/ã se via com a liberdade cerceada. Sobre essa questão, Pinto (2010) declara que:

⁹ No entendimento de Oliveira (1993, p. 72), as mulheres “na luta pela igualdade tropeçaram na diferença”. Ao tentar se igualar aos homens, as mulheres acabaram exaltando as qualidades destes em detrimento de suas próprias qualidades. Tal fato ocasionou, segundo a autora, um “mal-estar” que culminou em uma redefinição das estratégias de luta do movimento feminista. Oliveira (1993, p. 73) declara que “O feminismo da diferença, desdobramento do feminismo da igualdade, introduziu um questionamento mais radical, trazendo a promessa de uma contribuição sociocultural inédita e subversiva” e procurou exaltar as diferenças existentes entre homens e mulheres, pautando-se em valores a elas atribuídos como, por exemplo, atenção, cuidado, intuição e afetividade.

[...] enquanto na Europa e nos Estados Unidos o cenário era muito propício para o surgimento de movimentos libertários, principalmente aqueles que lutavam por causas identitárias, no Brasil o que tínhamos era um momento de repressão total [...] (PINTO, 2010, p. 16).

Foi em meio a tudo isso que, na década de 1970, surgiu a nova onda feminista no Brasil. O movimento feminista teve uma atuação relevante na luta contra a ditadura militar, comprovando a capacidade de organização das mulheres brasileiras.

Nos anos 1980, após a redemocratização do país, o feminismo recupera a força perdida e retoma suas atividades com maior efervescência por meio do ativismo viabilizado por grupos e coletivos urbanos autônomos existentes em todas as regiões. Esses grupos promoviam lutas que englobavam temas diversos como sexualidade, violência doméstica, direitos das mulheres, orientação sexual e racismo.

Em 1988, houve uma importante conquista para as mulheres: a inclusão da igualdade entre homens e mulheres como cláusula pétrea na Constituição Brasileira (BRASIL, 1988). De acordo com os escritos de Louro (2003), foi também já no final dos anos 80 que o termo “gênero” começou a ser utilizado no Brasil (de maneira tímida, inicialmente, e só mais tarde de forma mais ampla).

Em torno de 1990, em conformidade com Bonnici (2007), surgiu, nos Estados Unidos, a terceira onda feminista. As feministas de terceira onda procuraram corrigir falhas e lacunas deixadas pelos movimentos pregressos, aprofundando discussões como o papel e a função da mulher na sociedade, bem como combatendo a universalização do conceito de mulher.

As mulheres negras começaram a se destacar durante esse movimento e a negociar seus espaços. O conceito de interseccionalidade é introduzido pela primeira vez, em 1989, pela jurista afro-americana Kimberlé Crenshaw, em um texto em que caracterizava a interdependência das relações de poder, de gênero, raça e classe (CRENSHAW, 1989), possibilitando que mulheres atingidas por variados tipos de opressão pudessem refletir acerca de sua condição, ampliando, assim, a pauta de reivindicações do movimento.

De acordo com Hollanda (2018), em 1990, essa onda feminista fecha um ciclo, com a publicação de um livro já citado anteriormente: “*Problemas de gênero*”, de Judith Butler, que, no ponto de vista da autora,

[...] sistematizou o pensamento mais radical da década de 1980 e avançou com a noção de *dever gênero*, de que ecoa de longe a ideia de *dever mulher*, de Simone de Beauvoir. O *dever gênero* implica necessariamente em outra noção, a de *performatividade de gênero*, que permite o estudo da proliferação das configurações culturais de sexo e gênero e põe em cena definitivamente o feminismo queer (HOLLANDA, 2018, p.18, grifos da autora).

No Brasil, ainda na última década do século XX, segundo Pinto (2010), o movimento feminista passou, através da criação das Organizações Não-Governamentais (ONG), por uma espécie de profissionalização, e a luta ganhou novos traços. Conforme a autora, as ONG eram “focadas, principalmente, na intervenção, junto ao Estado, a fim de aprovar medidas protetoras para as mulheres e de buscar espaços para a sua maior participação política” (PINTO, 2010, p. 17). Conforme Pinto (2010, p. 17), “Uma das questões centrais dessa época era a luta contra a violência, de que a mulher é vítima, principalmente a doméstica”.

Hollanda (2018) sugere que o feminismo, ao estabelecer articulações com instituições políticas e organizações não governamentais – ONG –, entre as décadas de 1980 e 1990, tentava, através do uso de ferramentas institucionais, conseguir a criação e a aprovação de políticas públicas em favor das mulheres.

Uma grande conquista desse período foi a criação das Delegacias Especiais da Mulher, primeiro mecanismo institucional de combate à violência de gênero. Para Pasinato e Santos (2008, p. 34), as Delegacias da Mulher “constituem ainda a principal política pública de enfrentamento à violência doméstica contra mulheres”.

No campo do combate à violência contra a mulher, outra vitória significativa desse período foi a institucionalização da Lei n. 11.340, de 07 de agosto de 2006 (BRASIL, 2006), a “Lei Maria da Penha”, uma legislação inovadora, que qualifica a violência doméstica como uma das formas de violação dos direitos humanos e caracteriza outras formas de violência (as violências física, psicológica, moral, sexual e patrimonial) como violência doméstica e familiar contra a mulher, no âmbito da unidade doméstica, no âmbito da família e em qualquer relação íntima de afeto.

Em 2015, o Código Penal Brasileiro foi alterado, por meio da inclusão de um novo tipo de homicídio qualificado, o feminicídio, através da Lei 13.104, de 09 de março de 2015 (BRASIL, 2015), enquadrando, no crime de homicídio qualificado por “feminicídio”, o cidadão que praticar crime contra a mulher motivado pela condição do seu gênero, em duas hipóteses: 1. violência doméstica e familiar; 2. menosprezo ou discriminação à condição de mulher.

Atualmente, vem-se falando na existência de uma quarta onda feminista no Brasil e na América Latina, consolidada, conforme Matos (2010), a partir dos anos 2000, “assentada numa perspectiva descolonial e crítica ao feminismo hegemônico do norte global” (MATOS; PARADIS, 2014, p. 60), que traz “os desafios da horizontalização dos movimentos feministas e da construção coletiva do diálogo intercultural e intermovimentos” (MATOS, 2010, p. 81).

A chamada “quarta fase” do feminismo brasileiro e latino-americano pode ser caracterizada, conforme anuncia Matos (2010), por meio:

1. da institucionalização das demandas das mulheres e do feminismo, por intermédio da entrada (parcial) delas no âmbito do Poder Executivo e Legislativo destes países;
2. da criação de órgãos executivos de gestão de políticas públicas especialmente no âmbito federal (mas também, no Brasil, de amplitude estadual e municipal);
3. da consolidação no processo de institucionalização das ONGs e das redes femininas e, em especial, sob a influência e a capacidade de articulação e financiamento do feminismo transnacional e da agenda internacional de instituições globais e regionais [...]
4. uma nova moldura teórica (*frame*) para a atuação do feminismo: trans ou pós-nacional, em que são identificadas uma luta por radicalização anticapitalista e uma luta radicalizada pelo encontro de feminismos e outros movimentos sociais no âmbito das articulações globais de países na moldura Sul-Sul (MATOS, 2010, p. 80).

A autora assevera que a relação dos feminismos com o Estado e com o regime capitalista de produção, apesar de tensa e disputada, tem sido amplamente reconfigurada a partir do Sul global. No contexto da quarta onda, Matos e Paradis (2014, p. 97) afirmam que “[...] as mulheres feministas finalmente se voltaram para dentro do Estado brasileiro e foram, cada vez mais, ocupando espaços e reforçando a criação de organismos, estruturas e mecanismos”.

A existência de uma quarta onda feminista também é defendida por Hollanda (2018, p. 26) que aponta “a emergência de uma nova linguagem tecnopolítica [...] que claramente nasceu nas redes sociais”. Através das redes sociais, protestos são idealizados e executados por meio de ações individuais que se somam e são transformadas em feitos coletivos de alcance imensurável. A *internet* é uma importante aliada na divulgação das bandeiras dos movimentos feministas contemporâneos, visto que abriu espaço para discussões de temas como assédio, interseccionalidade, machismo, racismo, cultura do estupro, gênero, entre outros, que antes ficavam restritos à academia ou a discussões pontuais em guetos ou dentro dos próprios movimentos sociais (feminista, negro, gay).

Foi através da *internet* que ocorreu a disseminação dos ideais feministas contemporâneos, em virtude da visibilidade imediata que ela promove, algo inimaginável antes da ampliação do seu uso no Brasil. A partir dela, passou a existir uma facilitação do acesso a conteúdos de teor feminista e a união, em um mesmo espaço, de pessoas que não tinham contato algum com o feminismo; que simpatizavam com o movimento, mas que não encontravam meios e espaços para se expressar, bem como de mulheres que, de alguma forma, já estavam envolvidas com o movimento e puderam ampliar os seus campos de visão e de atuação.

Hollanda (2019) anuncia que uma característica marcante da quarta onda feminista é o que a autora denomina de “novo gás” do feminismo entre as novas gerações, que apresentam uma articulação mais horizontal e dominam as redes sociais, fazendo despontar nomes de importantes pensadoras, a exemplo das filósofas Djamila Ribeiro e Helena Vieira (transexual).

É importante salientar como características relevantes do feminismo de quarta onda a luta contra opressões sociais relacionadas à classe, à raça, à orientação sexual e à defesa do meio ambiente, que resultaram no desdobramento dos campos feministas (feminismo negro, feminismo gay, transfeminismo e ecofeminismo), assim como a junção desses movimentos, a partir do conceito de interseccionalidade, que dá vasão aos movimentos feministas interseccionais.

Alvarez (2014) menciona que:

Debates sobre as corporalidades, sexualidades, e identidades de gênero também têm sido particularmente marcantes, como, por exemplo, o transfeminismo, o transgênero, o pós-gênero, o *queer*, e outros debates trazidos pelas trabalhadoras do sexo, mulheres trans, lésbicas e bissexuais. Outros setores, como as Marchas das Vadias, contribuem para as discussões ao impelirem o campo feminista *para além dos binarismos de gênero*, muito além dos essencialismos corporais – mesmo diante de contínuas resistências (ALVAREZ, 2014, p. 44, grifos da autora).

A autora afirma existir atualmente processos de descentramento no interior dos feminismos plurais e cita o movimento de mulheres negras como um campo discursivo de ação, extenso e diverso, formado por várias vertentes, em cujo interior há mulheres, bem como alguns homens e pessoas trans que se denominam pessoas feministas negras (ALVAREZ, 2014).

No entender de Matos (2010, p. 86), “o sentido orientador da nova “onda” [...] está vinculado a uma renovada ênfase em fronteiras interseccionais, transversais e transdisciplinares entre gênero, raça, sexualidade, classe e geração [...]”. A autora aponta haver, no movimento, uma lacuna com a necessidade de “transversalização do conhecimento e a transversalidade na demanda por direitos (humanos) e justiça social” (MATOS, 2010, p. 82), que exigem a ampliação do conceito de direitos humanos e a expansão das manifestações políticas e sociais. A luta feminista, em sua quarta onda, no dizer de Matos (2010, p. 87), “também reforça o princípio da não-discriminação com base na raça, etnia, nacionalidade ou religião”.

Entendemos que, de fato, um novo movimento começou a se desenvolver no Brasil e na América Latina, com características suficientes para que lhe seja imputada a denominação de quarta onda feminista, orquestrada por uma nova geração política que não precisa e não deseja disfarçar o seu feminismo. Uma etapa pautada no feminismo das diferenças, das pluralidades, da interseccionalidade, dos novos ativismos nas ruas, na *internet* e nas redes sociais; um feminismo que cria formas de organização autônomas e representativas baseadas, sobretudo, na empatia, na sororidade e na ética.

O gênero é um assunto sobre o qual recai preconceitos, fabulações e equívocos. Um desses equívocos é a concepção de que as questões de gênero se referem e interessam apenas às mulheres. “Questões de gênero dizem respeito tanto aos homens quanto às mulheres”

(CONNELL; PEARSE, 2015). Embora sejam menos debatidas, as “dinâmicas da ordem mundial de gênero”, de acordo com Connell (2016, p. 93), também afetam os homens de maneira profunda.

Scott (1995) sinaliza que não se pode tomar o mundo de homens e mulheres como domínios separados, o que ocasionaria uma visão equivocada de que um sexo não tem relação com o outro, enquanto, ao contrário, um faz parte do outro. A autora afirma que o termo gênero é também utilizado para “sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro” (SCOTT, 1995, p. 75).

Para que as questões de gênero sejam averiguadas, faz-se necessária a análise de campos que são intrínsecos a homens e a mulheres, e de comportamentos que são resultantes das relações que entre eles são estabelecidas. Ademais, os homens também estão envolvidos em relações de gênero, em diversos espaços sociais, que são mediadas por padrões de masculinidade. Connell (2016, p. 62) considera o gênero como sendo “o padrão de relações sociais envolvendo mulheres e homens”.

Percebemos um somatório de esforços sociais no intuito de direcionar o comportamento adequado a cada gênero, estabelecido por leis, pelas igrejas, pela família, pela escola e pela mídia, que criam as diferenças de gênero e impõem os padrões binários de masculinidade e de feminilidade, os quais devem ser seguidos por todos os indivíduos considerados “normais”. Dessa forma, as pessoas que não se enquadram nesses parâmetros ficam relegadas ao descaso, à opressão e, em muitos casos, à violência.

Há diversos problemas relacionados a gênero no mundo atual, e é necessário que as pessoas possuam um conhecimento bem fundamentado acerca das dinâmicas de gênero (que perpassam visões religiosas, rasas e limitadas), para que seja possível a proposição de políticas de gênero justas e, impreterivelmente, humanizadas. Isso só será possível quando as pessoas compreenderem o gênero como um elemento “constituente da *identidade* dos sujeitos” (LOURO, 2003, p. 24, grifo da autora).

O que se tem visto atualmente é uma sucessão de eventos, amplamente veiculados nos meios de comunicação de massa e, principalmente na *internet*, que comprovam o quanto a falta de informação, o preconceito e a intolerância permeiam os debates que envolvem as questões de gênero em todo o país, em variadas esferas, e que independem de faixa etária, nível de escolarização ou poder socioeconômico.

As multiplicidades que compõem o ser humano precisam ser todas legitimadas, de modo que as pessoas sejam enxergadas em sua essência e, assim, mais bem compreendidas, pois, em um planeta com mais de sete bilhões de indivíduos, é inconcebível enquadrar todos os seres em

padrões pré-determinados que nunca irão abranger a profundidade e as transmutações da subjetividade humana.

Gênero é um conceito complexo, de difícil compreensão e assimilação, e tentar definir esse termo constitui uma tarefa intrincada. Há os que o consideram algo anatômico, há os que pensam que seja algo totalmente subjetivo e há, ainda, os que insistem em afirmar que ele não existe. Contudo, é inegável que estamos atravessando uma época de mudanças nas questões voltadas a esse tema.

Várias autoras *queer*, a exemplo de Butler (2003; 2009) e Bento (2011), tecem críticas ao conceito de gênero, contudo optamos por utilizá-lo como concepção norteadora do nosso estudo devido à sua pertinência e à sua aplicabilidade ao campo de pesquisa, à temática abordada e às reflexões que serão desenvolvidas durante a execução dos procedimentos metodológicos.

Estamos convencidos não só do embasamento da teoria de gênero, mas também da importância desse conceito, devido à sua preocupação em desconstruir um discurso que encarcera homens e mulheres dentro de padrões de identidade, assim como do seu papel significativo na construção de um mundo mais justo, democrático e igualitário para todas, todos, todes e todxs¹⁰, e, especialmente, para os indivíduos que, para sobreviver, precisam lutar por reconhecimento e pelo direito de ser quem é.

Na próxima seção, abordamos as relações de gênero na família e na escola e suas implicações na constituição do ser humano.

3.2 Relações de gênero na constituição do ser humano: da escola para a família e da família para a escola

A política educacional e curricular brasileira começou a interessar-se por questões relacionadas a gênero há pouco tempo, em consonância com Carvalho (2010). O tema foi introduzido, em 1998, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – PCN –, no Tema Transversal Orientação Sexual (BRASIL, 1998b) e pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI – (BRASIL, 1998c), segundo a autora. Carvalho (2010) afirma que, passados mais de dez anos da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda não existia uma efetiva preocupação com a equidade de gênero e com uma

¹⁰ O uso do “x” do “e” são estratégias utilizadas como ferramentas de neutralização de gênero gramatical que contribuem com uma linguagem inclusiva, a qual ainda é pouco investigada no Português (PESSOTO, 2019). A linguagem inclusiva evita a marcação apenas do masculino ou do masculino e do feminino, incluindo no discurso a marcação de outras possibilidades de gênero.

educação não sexista e não homofóbica nos projetos político-pedagógicos e em projetos de intervenção executados em escolas do estado da Paraíba.

Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – (BRASIL, 2018), documento oficial que norteia os currículos e as propostas pedagógicas de todas as escolas do país, estabelecendo conhecimentos, competências e habilidades a serem desenvolvidos por alunos e alunas, ao longo da escolaridade básica, não apresenta, de maneira explícita, em suas orientações didáticas, referências a não reprodução de identidades e de papéis de gênero estereotipados, como havia nos antigos documentos oficiais, o que pode disseminar a ideia equivocada de que esses temas não estão sendo contemplados na base e, por isso, não podem ser trabalhados em sala de aula.

Na BNCC (BRASIL, 2018), houve a supressão dos termos “gênero” e “orientação sexual”, no entanto, o seu texto aponta que:

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, de forma transversal e integradora (BRASIL, 2018, p. 19).

Ademais, a ideia de respeito às diferenças continua presente em várias habilidades e competências da BNCC. Isso ocorre, no documento, através da adoção de termos correlatos a gênero, tais como: respeito ao outro e aos direitos humanos, valorização da diversidade de indivíduos e grupos sociais, empatia, diálogo, combate ao preconceito e à discriminação, entre outros, que também são temas intrínsecos aos debates das questões de gênero.

No entanto, acreditamos que, se anteriormente, com a temática inclusa de maneira explícita nos documentos oficiais, e em tempos mais democráticos, não havia a efetiva inserção de questões relacionadas a gênero nos currículos escolares, atualmente, com a sua importância colocada nas entrelinhas, a discussão só será realizada por quem já é consciente da importância da realização desse debate na escola e queira, de maneira independente e autônoma, enfrentar esse desafio, especialmente em tempos desalumiados, tenebrosos e tirânicos como os que vivemos atualmente, sendo (des)governados por um déspota e sua equipe delirante.

De acordo com Auad (2019, p. 21), “as relações de gênero correspondem ao conjunto de representações construído em cada sociedade, ao longo de sua história, para atribuir significados, símbolos e diferenças para cada um dos sexos”. Essas relações são feitas, desfeitas e refeitas, de maneira contínua, através de interações sociais norteadas, muitas vezes, por agentes de socialização como a família e a escola, que esperam das crianças e dos/as adolescentes um comportamento baseado nas normas sociais e nas expectativas de

comportamento que lhes foram ensinadas. À criança cabem aplausos, sorrisos ou punições, a depender da satisfação ou insatisfação da expectativa dos adultos.

Em conformidade com Connell e Pearse (2015), através dessa mistura de reforços positivos e negativos, grande parte das crianças assimila o padrão de comportamento adequado ao seu gênero e desenvolve as características que a sociedade acredita que sejam as apropriadas para homens ou mulheres, internalizando as normas.

Na família e na escola, as relações de gênero são conduzidas de modo que meninos e meninas têm que se encaixar aos padrões de gênero da masculinidade e da feminilidade, não podendo haver disparidades entre eles/elas, ou seja, todas as meninas precisam apresentar as características associadas à feminilidade (beleza, delicadeza, fragilidade), e todos os meninos, aos padrões hegemônicos de masculinidade (força, agressividade, heterossexualidade). Entretanto, muitos/as jovens não atendem a esses padrões impostos e constroem as suas identidades com base em suas vivências, o que nem sempre é aceito pela família e pela escola.

Connell e Pearse (2015) asseveram que:

As pessoas *constroem a si mesmas* como masculinas ou femininas. Reivindicamos um lugar na ordem de gênero – ou respondemos ao lugar que nos é dado –, na maneira como nos conduzimos na vida cotidiana (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 39, grifo das autoras).

Nesse processo de construção, há pessoas que se adequam aos lugares que lhes são dados, ao passo que outras precisam lutar por seu espaço, pois os indivíduos apresentam maneiras diversas de expressar o gênero. Louro (2003, p. 28) afirma que os sujeitos arranjam e desarranjam “seus lugares sociais, suas disposições, suas formas de ser e de estar no mundo”. As construções e os arranjos, consoante a autora, são transitórios e se modificam não só no decorrer do tempo como também “na articulação com as histórias pessoais, as identidades sexuais, étnicas, de raça, de classe...” (LOURO, 2003, p. 28). Nicholson (2000, p. 17) ainda acrescenta que “Os sentidos, a atribuição de significados e valores dos corpos (e de partes dos corpos) mudam através do tempo e das comunidades”.

A família e a escola são as grandes proliferadoras e guardiãs das tradicionais normas de gênero e apresentam certa resistência em acatar atitudes e comportamentos que destoam dos padrões de masculinidade e de feminilidade impostos pela sociedade, assumindo uma postura opressiva e discriminatória diante dos indivíduos que se portam em desacordo com essas normas tidas como inatas aos seres humanos, gerando exclusão e desigualdades de gênero que afetam especialmente as meninas e as mulheres.

De acordo com Auad (2019, p. 21), “as relações de gênero, do modo como estão organizadas em nossa sociedade, são uma máquina de produzir desigualdades”. Essa produção

de desigualdades, consoante a autora, está relacionada à maneira como se organizam as relações de gênero, e a superação dessa situação é dificultada pela existência de visões naturalistas a respeito de mulheres e meninas, homens e meninos.

A educação recebida por meninos e por meninas ainda é muito diferente e permanece sendo pautada em ideias tradicionais e opostas acerca do masculino e do feminino, refletidas diretamente nas condutas das crianças, que são definidas desde o nascimento, quando os pais e as mães descobrem o seu sexo, mergulham em um mundo azul ou cor de rosa e começam a traçar as suas vidas e a idealizar a sua personalidade, transferindo, muitas vezes, para a criança a responsabilidade de realizar os sonhos que eles/as mesmos/as não tiveram a oportunidade de concretizar.

Em conformidade com Alves e Pitanguy (1991), a própria mulher, enquanto mãe e professora, contribui com a disseminação e a perpetuação de valores tradicionais. Por isso, faz-se necessária a superação do machismo entre as próprias mulheres, que sempre foram educadas em um sistema patriarcal, cujos princípios organizacionais ainda permanecem arraigados em nossa cultura.

A escola, por sua vez, é um espaço onde diferenças, desigualdades e distinções são produzidas, conforme aponta Louro (2003). No decorrer das atividades escolares, várias lições são desenvolvidas e todas elas, além de serem permeadas pelas diferenças, ao mesmo tempo, ratificam e originam diferenças, de acordo com o seguinte excerto de Louro (2003):

Gestos, movimentos, sentidos são produzidos no espaço escolar e incorporados por meninos e meninas, tornam-se parte de seus corpos. Ali se aprende a olhar e a se olhar, se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheça os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar); fazendo com que tenha algumas habilidades e não outras... E todas essas lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem diferença (LOURO, 2003, p. 61).

Embora muitos/as pais, mães responsáveis e/ou representantes legais, professores/as e integrantes de gestões escolares não tenham consciência, muitas são as consequências geradas por uma educação embasada em qualquer tipo de norma rígida. No intuito de educar e de fazer o melhor para filhos/as e discentes, esses sujeitos, além de produzirem desigualdades e injustiças, insistem em perpetuar e impor, de maneira arbitrária, padrões de feminilidade e de masculinidade que já não condizem com o ideário comportamental da atualidade.

Isso ocorre, de maneira prática, por meio de atitudes de rejeição, gestos de reprovação, palavras ditas (e às vezes não ditas), opressões, punições, descaso, indiferença, falta de conhecimento ou resistência em aceitar as novas ideias do mundo moderno. A grande questão é que os/as jovens de hoje verbalizam as suas inquietações e questionam imposições, obrigações

ou exigências abusivas, pois possuem um senso de justiça e de igualdade de direitos que filhos/as de trinta, quarenta anos atrás não possuíam quando crianças, e quando os adquiriam (já adolescentes ou até mesmo já na fase adulta) não ousavam colocá-los em prática.

Esse embate tem consequências, não só nas relações familiares e no convívio escolar, como também na maneira como esses/as jovens vão construindo sua personalidade e conduzindo as suas relações interpessoais, visto que eles/as são afetados/as psicologicamente e emocionalmente, principalmente aqueles/as que não conseguem falar a respeito dos seus sentimentos, fechando-se dentro de si mesmo/a e de sua angústia.

Enquanto espaço de democratização do conhecimento, a escola tem por obrigação problematizar as questões de gênero, promovendo ações que possibilitem debates acerca dos arranjos de gênero existentes na sociedade e das consequências por eles suscitadas. No entanto, essa instituição não vem cumprindo o seu papel, dado que é comum haver, nos espaços educacionais, profissionais, homens e mulheres, portadores/as de pensamentos machistas, misóginos e sexistas, os/as quais se tornam opressores/as de uma comunidade que, muitas vezes, só tem, na figura dos/as professores/as, a possibilidade de ter acesso a novas formas de enxergar o mundo.

No ambiente escolar, as visões estereotipadas a respeito da mulher são comuns entre docentes, discentes e funcionários/as e promovem processos de normalização de posturas e discursos machistas, sexistas e misóginos. Tais visões desempenham importante papel na ocorrência de atitudes preconceituosas e discriminatórias (de abuso, de assédio, de violência, de intolerância e de tratamento desigual entre meninos e meninas) praticadas entre alunos e alunas, entre docentes e alunos/as, entre funcionários/as e alunos/as, entre outros casos, visto que, ao serem analisadas, recebem influência de valores culturais carregados de estereótipos de gênero.

Piadas machistas e sexistas são naturalizadas no ambiente escolar e proferidas nos discursos de docentes, discentes e funcionários, de ambos os sexos. De acordo com Michel (1989, p. 17), o sexismo¹¹ “[...] é uma atitude ou ação que diminui, exclui, sub-representa e

¹¹ “Foi sob a influência dos movimentos feministas que se utilizou o conceito de ‘sexismo’ para designar as práticas e ideologias discriminatórias em relação à mulher e para significar que são elas tão injustas e condenáveis quanto as que atingem os indivíduos em função de sua etnia, religião ou filiação política. A sociedade deu um considerável passo, criando o conceito de sexismo para estigmatizar as discriminações em relação a um dos sexos, consideradas até agora como consequência de uma ordem natural que atribui aos homens e mulheres funções e papéis diferentes. A utilização deste conceito indica que a sociedade já vê as diferenças que inferiorizam o sexo feminino, não mais como emanantes da vontade de Deus ou de uma ordem natural baseada na biologia, mas sim como o resultado de um tratamento social injusto imposto às mulheres; e ainda mais, que este tratamento, de agora em diante, deve ceder lugar a um estatuto imparcial em relação às mulheres e igual, em dignidade, ao que os homens possuem, em

estereotipa as pessoas de acordo com seu sexo [...]. Em sentido mais amplo, o ‘sexismo’ é uma tendência que favorece um sexo em detrimento do outro”. Essa prática acontece, por exemplo, quando o critério utilizado para a seleção de brincadeiras das crianças é a adequação ao sexo de cada uma delas e não o seu interesse ou satisfação em realizar determinada atividade.

O comportamento de meninos/as é observado, a todo instante, de acordo com os estereótipos de gênero cristalizados em nossa cultura machista, que rotula o que são “coisas de menina” e o que “são coisas de menino”. Quando relacionados a questões de gênero, os estereótipos agrupam características da personalidade dos indivíduos em dois grandes grupos, segundo a similaridade do traço com a construção de masculinidade e feminilidade, de sorte que traços individualistas ou instrumentais como a independência, a agressividade e a racionalidade são definidas como sendo pertinentes à masculinidade, e traços coletivistas ou expressivos como a amorosidade, a sensibilidade e a delicadeza são apontadas como próprias da feminilidade (MELO E COL., 2004).

Almeida (2011, p. 169) informa que a crítica teórica feminista - representada pelos estudos de gênero - afirma que “os dois sexos devem ser educados na família e na escola por meio de uma reciprocidade de um sistema de relações que ultrapassa a oposição binária: masculino e feminino; em outras palavras: coisas de meninos/coisas de meninas”.

Louro (2003) alerta que é importante notar que:

No interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas. Observamos, então, que eles parecem “precisar” de mais espaço do que elas, parecem preferir “naturalmente” as atividades ao ar livre. Registramos a tendência nos meninos de “invadir” os espaços das meninas, de interromper suas brincadeiras. E, usualmente, consideramos tudo isso de algum modo inscrito na “ordem das coisas (LOURO, 2003, p. 60).

Em consequência dessa forma estereotipada de encarar o comportamento de meninas e de meninos, diante de uma situação-problema, o julgamento dispensado a eles/as é bastante diferente. Atitudes agressivas e assédios sexuais, por exemplo, são considerados comportamentos “naturais” dos meninos. Se uma menina é flagrada em uma situação em que apresente um desses comportamentos, certamente o entendimento será embasado nos padrões de gênero, sendo, então, a menina penalizada de forma mais enérgica do que um menino que cometa o mesmo ato, que será visto como normal. Nos casos de assédio, especificamente, as

todos os aspectos da sociedade: família, trabalho, vida social, política, artística, acesso às técnicas, à ciência, ao esporte, etc.” (MICHEL, 1989, p. 13).

meninas ainda são culpadas e orientadas a não provocar os meninos, como se estes fossem animais que não conseguem controlar os seus impulsos. Auad (2019) assegura que:

Homens e meninos teriam, por uma série de fatores, maior *facilidade* em recusar autoridade porque, de vários modos, esse é um comportamento mais aceito, ou quase esperado, dos seres que possuem pênis. E pobrezinhos daqueles que desejarem ser obedientes! (AUAD, 2019, p. 33, grifo da autora).

Nas palavras de Auad (2019), a escola reforça e perpetua a tradicional divisão sexual do trabalho, em que as meninas são obedientes, cuidadoras e ordeiras, sem nunca subverter tais expectativas, o que, na realidade, é algo irreal, já que várias meninas e mulheres não seguem esse padrão de comportamento, enquanto é comum outras seguirem, mas serem frustradas por desconhecerem seus reais desejos e necessidades. Já dos meninos, é esperado um comportamento rebelde, cujo objetivo é a reafirmação da masculinidade, que pode ser muito ilusória para eles e para os que os cercam.

A respeito do tratamento dispensado às crianças na escola, Almeida (2011, p. 169) alerta que “se ensina a ser menino ou menina [...]. As professoras esperam das meninas comportamentos de ordem, asseio e obediência, o que não esperam dos meninos, aos quais atribuem características de maior agressividade, impulsividade e desobediência”.

Sobre as diferenças entre meninos e meninas, Auad (2019, p. 39) considera que elas não são algo natural, pois “Meninas que aparentam meiguice ou meninos que falam aos gritos são resultantes do modo como as relações de gênero foram construídas na nossa sociedade ao longo do tempo”.

No entendimento de Lins, Machado e Escoura (2016), algumas decisões aparentemente burocráticas tomadas pela escola escondem a naturalização da concepção de que meninos são incapazes de controlar ímpetos eróticos e sexuais, o que jamais é cogitado em relação à sexualidade das meninas, ou seja, a escola prefere retirar direitos das meninas a interferir na sexualidade predatória dos meninos.

Em relação a algumas questões, principalmente em se tratando de assédio, o que parece acontecer, às vezes, na escola, é que a gestão escolar opta pela fuga do conflito, fazendo de conta que não aconteceu nada demais. Diante de tantas questões mais importantes a serem resolvidas, parece preferível aderir à resolução do problema pela via mais fácil. No entanto, o desprezo muitas vezes dado pela escola aos casos de assédio, além de revelar falta de humanidade, aponta a cumplicidade da gestão com os seus autores, o que constitui uma violência simbólica para com as vítimas e pressupõe, ainda, uma autorização para que os abusos continuem a ser praticados, gerando novos casos e novos problemas para a própria gestão, a qual se exime de suas responsabilidades. Lins, Machado e Escoura (2016) sinalizam que:

Situações em que mulheres e meninas estejam em desvantagem e tenham seus direitos violados não podem ser negligenciadas ou minimizadas pela escola. Muitas vezes, no espaço escolar, profissionais relatam dificuldades em lidar com essas questões e acabam optando por não interferir. Com isso, ao não combater preconceitos que geram discriminação e violência, a escola funciona como um lugar que reproduz desigualdades (LINS; MACHADO; ESCOURA, (2016, p. 63-64).

Outra problemática ocasionada na escola pela imposição de padrões de gêneros é a prática de *bullying*. As vítimas sempre são os meninos e as meninas que se relacionam com o mundo de um modo diferente da maioria. É a menina que gosta de jogar futebol ou não é tão vaidosa quanto deveria; é o menino que prefere a companhia das meninas ou é calado e tímido demais para ser menino; é a menina que é tão bagunceira e agressiva que mais parece ser um menino; é o menino que gosta muito de ler e só pode ter algo errado com ele; é a menina que é livre, decidida e não leva desaforo para casa, logo só pode ter uma família desestruturada ou, ainda, a menina que vive a sua sexualidade com a mesma liberdade de um menino e ainda reclama de ser chamada de “rapariga”, “puta”, “quenga”, “vadia”, “vagabunda”... Insultos, injúrias, agressões verbais (e até físicas) são atitudes comuns que revelam intolerância e hostilidade de alguns/algumas colegas que desconhecem que a masculinidade e a feminilidade não é inata e singular, mas sim plural, diversa e multifacetada.

Esses sujeitos frequentemente são silenciados/as e invisibilizados/as, já que nem sempre os casos de *bullying* chegam ao conhecimento da gestão escolar. Além do mais, chegar ao conhecimento da gestão não é garantia de solução, ou melhor, de uma solução adequada a cada caso, já que as situações demandam posturas imparciais e isentas de uma visão machista e estereotipada, o que é muito difícil de ocorrer.

No dizer de Louro (2003, p. 89), “a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino”. De fato, a escola é um espaço bastante generificado, onde as fronteiras de gênero são delimitadas de forma peculiar. A seleção de atividades, brincadeiras e jogos e a organização da sala de aula e demais espaços da escola são exemplos de processos em que são utilizados critérios pautados em padrões de gênero, havendo, assim, uma triagem do que é adequado para meninas e para meninos, o que configura uma prática arbitrária e classificatória.

Louro (2003) esclarece que:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos “fazem

sentido", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos (LOURO, 2003, p. 58).

A própria utilização do masculino genérico na referência a meninos e a meninas na sala de aula demonstra um apagamento da figura feminina do espaço escolar, fato que geralmente não é entendido como uma situação problemática, mas como uma simples adequação da linguagem às regras gramaticais vigentes. Auad (2019) considera que, ao adotarem o masculino genérico, professores, professoras e demais adultos que trabalham na escola acreditam estar sendo igualitários em relação a meninas e a meninos, entretanto essa forma de organizar as práticas escolares por meio da adoção da neutralidade, sem diferenciá-los/as, considera apenas o masculino, esquecendo que o feminino existe.

Na família, a generificação é ainda mais contundente, já que pais, mães, responsáveis e/ou representantes legais possuem uma autoridade soberana sobre filhos/as e/ou dependentes e os/as educam a partir de um modelo idealizado de gênero e, de forma notória e legitimada, dispensam um tratamento desigual para com meninos e meninas, que ainda são criados/as de acordo com as normas de um sistema patriarcal e opressor que subjuga e silencia o sexo feminino há séculos. As palavras de Bento (2011, p. 553) corroboram com essa ideia quando ela alerta que “as formas idealizadas dos gêneros geram hierarquia e exclusão”.

De acordo com os discursos de alunas e de alunos das escolas públicas em que tivemos a oportunidade de trabalhar ao longo de nossa carreira, na maioria dos casos, as meninas continuam sendo relegadas ao espaço privado, sendo obrigadas a se responsabilizar pelas atividades domésticas, enquanto os meninos permanecem isentos desse compromisso e possuem mais liberdade. Elas recebem uma educação diferente, especialmente em relação ao direito de ir e vir e de relacionar-se afetivamente. Enquanto os meninos são estimulados a manter relações sexuais com o maior número possível de meninas, elas são vigiadas e precisam de autorização para namorar, sem ter permissão para exceder os limites impostos a uma “boa moça”.

Apesar de os arranjos familiares terem passado por transformações ao longo do tempo, ainda permanece enraizado, no senso comum, a construção familiar tradicional formada por pai, mãe e filhos/as, como se esta fosse a única organização possível para uma família ser considerada “estruturada”. E apesar de muitas mulheres, hoje, dividirem as despesas da casa ou até mesmo contribuírem com a maior parte delas, são elas que ainda são responsáveis pela realização das atividades domésticas, já que os homens ainda não incorporaram a sua obrigação em dividi-las com suas companheiras, considerando-as, por questões culturais, atividades de responsabilidade exclusiva do gênero feminino.

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua/2018, divulgada em 26 de abril de 2019 e disponibilizada na página do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018b), mulheres trabalharam quase o dobro do tempo dos homens em afazeres domésticos e atividades voltadas ao cuidado de pessoas, uma média que, há mais de duas décadas, apresenta estabilidade.

Novas formas de organização familiar existem, mas, em muitos casos, na aparição do primeiro problema doméstico ou escolar, elas não são consideradas como sinônimos de uma família com condições de dar suporte emocional aos filhos. É como se apenas a presença física representada pelas figuras do pai e da mãe fosse o elemento capaz de legitimar a educação de uma criança, sendo desconsiderados os suportes moral e emocional, que podem ser dados a ela por meio de ações específicas efetivadas no cotidiano, com base em laços de amor, que podem ser desenvolvidos com pai e mãe, mas também com dois pais, com duas mães, apenas com o pai, apenas com a mãe e ainda com outras pessoas, a exemplo de avós, avôs, tios e tias.

Ou seja, é como se a presença de um homem e de uma mulher fosse impreterível para a abstração das referências de cada gênero pela criança e o suficiente para a consolidação de sua formação psicológica, moral e emocional. Normalmente, é essa família idealizada que preza pela manutenção das normas de gênero e permanece criando meninos e meninas com base na cultura machista e sexista e, com isso, dissemina e normaliza as desigualdades de gênero. A escola precisa estar atenta a isso, conforme enunciam Lins, Machado e Escoura (2016):

No que diz respeito à escola, ela deve estar atenta para dialogar com essa diversidade. É muito comum que nos deparemos com uma variedade enorme de arranjos familiares na comunidade escolar. Essa multiplicidade não deve ser encarada como um problema. Muito pelo contrário, é possível estabelecer diálogos e evitar preconceitos e opressões a partir da percepção das diferenças (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 84).

Daí a necessidade do levantamento de discussões acerca das questões de gênero na escola, para que não só a gestão escolar, os/as professores/as, os/as alunos/as, os/as funcionários/as, mas toda a comunidade escolar tenha acesso a informações que são elementares no combate aos preconceitos e aos estereótipos, que originam sofrimentos, injustiças e desigualdades. Conforme apontam Lins, Machado e Escoura (2016, p. 63-64), “[...] a escola é o espaço que concebemos para estimular a reflexão, o aprendizado e o desenvolvimento de comportamentos mais compatíveis com a diversidade e a democracia”.

Em consonância com Furlani (2009),

Todo saber é uma construção humana. Em meio a disputas e a relações de poder, as muitas instituições sociais, usando de seus discursos normativos, posicionam certos saberes como hegemônicos, muitas vezes, transformando a diferença “do outro” em desigualdade social. E isso deveria interessar, sobretudo, a Escola e suas educadoras e educadores (FURLANI, 2009, p. 12).

As pessoas precisam compreender que esses discursos normativos, que transformam determinados saberes em hegemônicos, apesar de estarem cristalizados na sociedade e serem considerados corretos por alguns indivíduos e por algumas instituições, não são as únicas formas de enxergar e de compreender o mundo, que passou por transformações históricas, sociais e culturais ao longo do tempo.

Louro (2008) reitera que:

Novos saberes, novas técnicas, novos comportamentos, novas formas de relacionamento e novos estilos de vida foram postos em ação e tornaram evidente uma diversidade cultural que não parecia existir. Cada vez mais perturbadoras, essas transformações passaram a intervir em setores que haviam sido, por muito tempo, considerados imutáveis, trans-históricos e universais (LOURO, 2008, p.19).

A partir do momento que o mundo passou por transformações que possibilitaram novas formas de ser, estar, pensar e agir, nada mais genuíno do que o ambiente educacional para promover discussões acerca delas. Furlani (2009, p. 12) pontua que as verdades são mantidas ao longo das instituições e perpetuadas através dos processos de ensino e de aprendizagem, logo a mesma Educação que os constroem pode questioná-los, modificá-los e substituí-los, e “Isso é particularmente positivo e encorajador para aquelas e aqueles que veem a Educação e a Escola como uma possibilidade e um local de desconstrução e de construção de novos saberes”.

Todos os/as profissionais envolvidos/as com a educação, em especial os professores e as professoras, precisam fazer uma reflexão acerca dos padrões de gênero arraigados na sociedade, para que não sejam disseminadores/as e incentivadores/as de preconceitos e de estereótipos de gênero.

Lins, Machado e Escoura (2016) afirmam que é imprescindível que educadores/as, gestão e comunidade escolar ressignifiquem suas práticas e criem espaços de discussão e mudança na escola, a fim de que o sofrimento dos indivíduos agredidos/as e estigmatizados/as seja minimizado, bem como para capacitar alunos/as, no intuito de que estes/as tenham condições de viver em um mundo cercado de diferenças. As autoras e o autor ainda alertam que ações relacionadas a questões de diversidade e direitos devem fazer parte do cotidiano escolar.

Contudo, as autoras e o autor também salientam a necessidade da disponibilização de formação continuada para toda a equipe escolar, pois todos e todas podem ser parceiros/as no projeto escolar de inclusão, subsidiando as intervenções pedagógicas das/dos educadoras/educadores. Lins, Machado e Escoura (2016) mencionam que:

A formação continuada de professores/as, gestores/as e toda a equipe técnica deve estar voltada para a percepção das questões de gênero. Em se tratando de práticas naturalizadas em nosso cotidiano, é importante que muita energia e esforço contínuo sejam despendidos no questionamento de nossas ações e preconceitos, visando construir uma escola mais acolhedora (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 75-76).

A escola precisa enfrentar as questões de gênero de forma pedagógica através, por exemplo, de projetos interdisciplinares que abordem o respeito à diversidade, a autonomia das mulheres sobre o seu próprio corpo e o assédio sexual, utilizando como estratégias palestras, debates, seminários ou trazendo para a escola pessoas que já passaram por algum tipo de preconceito relacionado a questões de gênero, para que elas exponham suas dores, na tentativa de conscientizar a comunidade escolar de que essas questões existem e sempre vão estar presentes na escola, mesmo que se evite falar sobre elas.

Como preconiza Connell (2016, p. 17), as práticas sociais não são estabelecidas sem corpos, e o gênero é “especificamente uma questão de corporificação social”. E, na escola, os corpos estão lá, eles falam a todo instante, exalam diferenças e promovem situações que sempre deixarão professores/as e gestão escolar diante de contextos embaraçosos. Não é pura e simplesmente uma questão de negar, não aceitar as diferenças ou passar a ignorá-las e tratá-las como pautas desnecessárias ou secundárias que fará com que elas desapareçam e deixem de interferir no cotidiano escolar.

As relações de gênero são apontadas por Lins, Machado e Escoura (2016), no seguinte fragmento, como eixo fundamental de uma escola com uma proposta pedagógica embasada em áreas do conhecimento diversas:

[...] quando as relações de gênero são tomadas como um eixo fundamental de um projeto pedagógico coletivo em uma escola, uma situação de conflito inesperada pode servir de gatilho para disparar debates e atividades coordenadas entre as diferentes áreas de conhecimento. Em vez de esquivarem-se da responsabilidade diante do conflito, educadoras/es podem se munir dessas situações para trazer o tema para o centro da pauta (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 66).

Uma escola que pretende acolher os/as alunos/as, de forma integral, promovendo discussões acerca dos arranjos de gênero e, conseqüentemente, das desigualdades por eles ocasionadas, precisa registrar as suas intenções em seu Projeto Político Pedagógico - PPP, delimitando seus objetivos. No dizer de Lins, Machado e Escoura (2016),

Pesquisas, rodas de conversa, debates, palestras e mediações de conflitos que girem em torno da temática de gênero devem sempre compor o planejamento anual de atividades em todas as disciplinas, e ações para a superação de desigualdades de gênero não podem faltar no projeto pedagógico (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 79).

As autoras e o autor mencionam a relevância da reflexão acerca dos estereótipos de gênero, o que demanda um diálogo sincero e verdadeiro a respeito da naturalização de certos comportamentos que geram desigualdade e violência. Para que isso seja possível, elas e ele asseveram que é preciso pensar em como promover a mudança de meninas e de meninos, quebrando as tradicionais fronteiras entre o masculino e o feminino.

Auad (2019) preconiza que, na escola, as identidades de meninas e mulheres, meninos e homens são construídas por meio da separação de adultos e crianças, ricos e pobres, em um movimento de conformação iniciado na família, ecoado e reforçado nas unidades de ensino. A autora ainda assevera que as aprendizagens acerca do feminino e do masculino, propostas nos processos educacionais, são aceitas ou rechaçadas por alunas e alunos que, dessa forma, demonstram não serem meros receptores passivos de imposições externas.

Como uma possível solução para que o “aprendizado da separação” se torne a vivência da aproximação, sem oposição e polaridade de gênero e sem fomentar as desigualdades, Auad (2019) sugere a “coeducação”, que segundo ela é:

[...] um modo de gerenciar as relações de gênero na escola, de maneira a questionar e reconstruir as ideias sobre o feminino e sobre o masculino. Trata-se de uma política educacional, que prevê um conjunto de medidas e ações a serem implementadas nos sistemas de ensino, nas unidades escolares, nos afazeres das salas de aula e nos jogos e nas brincadeiras dos pátios (AUAD, 2019, p. 79).

Auad (2019, p. 56) assegura que “*não há educação para a democracia sem coeducação*” (grifo da autora). Para que a coeducação seja conquistada, a autora declara que são necessários “agentes de mudança”, que podem ser professores/as, supervisores/as, diretores/as de escola, supervisores/as de ensino, coordenadores/as pedagógicos/as, secretários/as de educação e auxiliares, cujos campos de atuação seriam os órgãos governamentais, os sindicatos e as organizações não governamentais, atuando em diferentes esferas do poder.

Os agentes da coeducação seriam os responsáveis por analisar as práticas e situações escolares e por traçar objetivos igualitários, determinando metodologias e estabelecendo ações. Dentre as suas tarefas também estariam a formação de professores/as e dos/as demais profissionais da educação, a produção de material pedagógico e o incentivo a pesquisas.

O alcance da coeducação, de acordo com Auad (2019), atinge algumas dimensões fundamentais. São vários os níveis e setores que precisam ser sensibilizados para que o desejo da implementação de relações de gênero igualitárias seja alcançado de forma gradativa, tais como: Legislação; Sistema Educativo; Unidades Escolares; Currículos; Interação entre professoras, professores, alunas e alunos; Capacitação e Formação Profissional; Paridade do professorado; e Livros Didáticos.

Contudo, não se pode deixar de salientar as dificuldades que ainda se apresentam nas escolas quando o assunto envolve a palavra “gênero”, especialmente em virtude de o tema ainda ser vinculado a questões de ordem moral e religiosa, e, por isso, talvez, a discussão permaneça sendo preterida, uma vez que, quase sempre, ela resulta em um embate com valores conservadores, patriarcais e heteronormativos.

A respeito da imbricação entre gênero, religião e moral, Carvalho (2010, p. 85) enuncia que “A teorização sobre a construção cultural e a diversidade de gênero põe em xeque a crença confortável numa ordem natural, sagrada e desafia a moral tradicional, originada e sustentada pela religião, principalmente cristã, no caso do Brasil”.

Entendemos que só uma educação igualitária para meninos e meninas, destituída de padrões e de estereótipos de gênero, fomentará a existência de atitudes e de comportamentos semelhantes nas relações de gênero. E o contexto educacional é o espaço onde o indivíduo deve ter acesso a uma educação integral que, além de instrumentalizá-lo/la para o exercício pleno da cidadania, seja capaz de fomentar o respeito às diferenças, independentemente de crenças pessoais, pautadas em visões heteronormativas.

Corroboramos com o pensamento de Furlani (2009, p. 12) que atesta que o contexto educacional “também é local onde representações e significados podem ser re-pensados, re-inventados, incluídos, pluralizados”, bem como com a seguinte assertiva de Auad (2019, p. 56): “A escola só será uma instituição comprometida com o fomento da solidariedade e desenvolvimento da dignidade quando também estiver comprometida com o término das desigualdades entre o masculino e o feminino”.

Tomo emprestadas as palavras de Louro (2003) para enfatizar que é:

[...] indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. [...] 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, 2003, p. 64).

A escola ainda é omissa e opressora, pois continua sem colocar em prática a inclusão de “todos” e de “todas”, revelando-se como um espaço preconceituoso e excludente, entretanto quando há um esforço sinérgico de todas as pessoas que fazem parte da escola, qualquer projeto de mudança é exitoso.

Acreditamos que a conservação dos estereótipos de gênero enraizados em nossa cultura machista corrobora para a manutenção de ordens de gênero tidas como “naturais”, que, por sua vez, contribuem para a disseminação da violência, da desigualdade, do desrespeito e de muitas injustiças. Cabe a cada um/a de nós, professores e professoras, a reflexão acerca do nosso papel enquanto formadores/as de cidadãos e de cidadãs que estejam aptos/as para enfrentar o mundo, tendo a escola como referência e não como uma fábrica de traumas.

Na próxima seção, tratamos das relações de poder, discutindo as razões da naturalização do domínio do sexo masculino sobre o sexo feminino, e abordamos, também, os estereótipos de gênero.

3.3 Gênero e as relações de poder: o porquê da naturalização do domínio do sexo masculino sobre o sexo feminino

As relações de gênero implicam relações de poder, e o poder, em variados âmbitos e em diferentes épocas, sempre esteve nas mãos dos homens. Às mulheres, desde os tempos mais remotos, restou a adequação a um mundo feito por e para os homens, estando elas relegadas à esfera do domínio e da submissão ao masculino. Conforme preconiza Scott (1995, p. 88), “[...] o gênero é uma primeira maneira de dar significado às relações de poder [...] é um primeiro campo no seio do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado”.

Em conformidade com Almeida (2011, p. 172), as configurações de poder entre os gêneros são estabelecidas de acordo com as culturas, a religião, a economia, as classes sociais, as raças, o momento histórico vivido, originando “redes de significações que se edificam e se relacionam, atuando em todos os âmbitos da vida cotidiana”.

Ao longo dos séculos, foi sendo estabelecida a inferioridade da mulher em relação ao homem, pautada nas diferenças sexuais e, conseqüentemente, os paradigmas de submissão. Almeida (2011) afirma que:

A banalização do exercício do poder de um sexo sobre o outro assume esses paradigmas como parte da ordenação natural das relações entre os seres humanos, na qual o mais fraco pode ser dominado com ou sem seu consentimento (ALMEIDA, 2011, p. 172).

Em uma ordem democrática, para que um sistema de desigualdades seja superado, não basta que o inferior adquira direito e passe a ocupar as mesmas situações do superior, pois os desequilíbrios e os mecanismos de dominação não são extintos de forma tão elementar, na visão de Almeida (2011). As diferenças biológicas entre os dois sexos existem, já que eles não são iguais, entretanto, tais diferenças não se constituem em consentimento para opressão. A autora acrescenta ainda que:

A prática de imputar para homens e mulheres determinismos sexuais biologicamente herdados implica na existência de uma ditadura de gênero para os dois sexos que, infalivelmente, leva à hierarquia do masculino sobre o feminino, numa escala axiológica culturalmente edificada, onde as atividades masculinas são consideradas de primeira ordem e as femininas de segundo escalão. A dupla (des)valorização, conduz a diferentes implicações no mundo do trabalho, no espaço público, nas esferas do privado e nas instâncias do poder (ALMEIDA, 2011, p. 172).

Essa hierarquia de gênero garante privilégios aos homens e desencadeia um processo de opressão e de dominação dos homens sobre as mulheres. Simone de Beauvoir já denunciava que a história das mulheres foi feita pelos homens (BEAUVOIR, 2009). Complementamos que

foi, inclusive, traçada e planejada. O destino das mulheres vem sendo arquitetado de modo que toda a sua vida esteja atrelada à do homem, no intento de que ela seja sua serva.

A educação feminina, por exemplo, foi, segundo Almeida (2011), controlada e regulamentada pelos homens por muito tempo e obedecia ao que estes julgavam ser adequado para cada gênero. A cargo dos homens, ficava o espaço público, a política e os negócios, restando para as mulheres o espaço privado: os cuidados com a casa e com a prole e a economia doméstica. Esses lugares do homem e da mulher na sociedade, de acordo com a estudiosa, gerou impactos nas relações entre os sexos, que são traduzidos pela subordinação feminina ainda recorrente nos dias atuais.

É importante destacar que, no Brasil, a educação para mulheres que ultrapassasse o ensino de prendas domésticas era considerada “supérflua”. A herança luso-cristã considerava que instrução em excesso prejudicaria a constituição frágil e nervosa da mulher, o que poderia originar problemas de saúde na futura prole. Tempos depois, passou-se a desejar a educação feminina, acreditando-se que uma mulher educada criaria filhos/as saudáveis, no entanto essa educação não poderia revelar a sua capacidade de competir com os homens, porque isso provocaria uma desordem social (ALMEIDA, 2011).

Como pode ser observado, existia todo um cuidado com a mulher enquanto procriadora e não enquanto indivíduo, como se a sua função estivesse resumida a povoar o mundo de seres semelhantes a ela. A mulher era (e ainda é muitas vezes) tratada como “coisa”, tem os rumos da sua vida modificados de acordo com as vontades de outrem, não participa do jogo político, no qual é a pauta em debate, e só resta a ela a resignação e a submissão, pois não tem a quem recorrer.

Podemos citar como outro exemplo a ideia de que o homem é superior à mulher, que vem sendo propagada há muitos séculos por reconhecidos filósofos. Ao fazermos uma pesquisa, rapidamente encontramos misóginos ilustres, inventores do plano “natural” de submissão da mulher, a exemplo de Aristóteles (2006, p. 15), filósofo grego, aluno de Platão e professor de Alexandre, o Grande, que já dizia: “Em todas as espécies, o macho é evidentemente superior à fêmea: a espécie humana não é exceção”.

Em 1762, em sua obra “*Emílio ou da Educação*”, Rousseau (2004), ao falar sobre a educação das mulheres, enunciava:

[...] a educação das mulheres deve ser relativa aos homens. Agradar-lhes, ser-lhes útil, fazer-se amar e honrar por eles, educá-los quando jovens, cuidar deles quando grandes, aconselhá-los, consolá-los, tornar suas vidas agradáveis e doces: eis os deveres da mulher em todos os tempos e o que lhes deve ser ensinado desde a infância (ROUSSEAU, 2004, p. 527).

Durante séculos, as mulheres tiveram seus direitos negados e foram convencidas de que a sua função no mundo era, de fato, viver à mercê dos homens, a quem deviam respeito e obediência, sendo relegadas a meras serviçais e procriadoras. Segundo Mustafá (2017, p. 61), “a negação dos direitos da mulher se dava em duas grandes frentes: a dimensão intelectual e a participação política”.

Não podemos esquecer que a bíblia, o maior *best seller* de todos os tempos, respalda a submissão e a opressão sofridas pelas mulheres. A conexão entre os escritos bíblicos e os interesses androcêntricos não é casual, já que o livro sagrado foi escrito a inúmeras mãos – todas masculinas –, de acordo com interesses e conveniências da época.

Às mulheres não foi dado o direito de colaborar com a escrita da história, registrando a sua interpretação do passado da humanidade, nem na bíblia, nem em muitos outros momentos importantes da história. No Brasil, por exemplo, consoante Duarte (2016), a primeira assinatura de mulher (Maria Josefa Barreto) em artigos é datada de 1833, e apareceu em dois jornais de Porto Alegre: *Belona Irada contra os Sectários de Momo e Idade Douro*. Até a leitura das mulheres, no dizer de Chartier (1999, p. 109), foi durante muito tempo controlada sob a justificativa da “mediação necessária do clero, por temor das interpretações selvagens, sem garantia do poder”.

Notoriamente, os interesses masculinos dominam o mundo, e, para que eles sejam alcançados, a imagem e a vida da mulher vão sendo moldadas - custe o que custar - de acordo com o androcentrismo. Sem pedir licença, sem temores, receios ou pudores, os homens controlam a existência das mulheres, tendo o cuidado de fazer tudo parecer “natural” ou “divino”. É uma verdadeira dominação, que vem sendo executada desde os primórdios, não só por meio da apropriação de direitos, mas, principalmente, da subtração da possibilidade de as mulheres formarem sua personalidade, o seu caráter e o seu intelecto, a partir de uma imagem clara e verdadeira de si mesma, do que é ser mulher. Tudo isso em tempos nos quais a mulher sequer tinha condições de se enxergar na condição de oprimida e de subordinada.

Constatamos que, por séculos a fio, as mulheres foram sendo formadas, a partir de um ideário social androcêntrico, machista e misógino, no qual a sua origem, a função de determinados processos biológicos do seu corpo e a sua inteligência (só para citar alguns exemplos) foram deturpadas, distorcidas ou ridicularizadas, na tentativa de diminuir o que era grande demais e não devia aparecer para não dominar o dominador. E, assim, muito do que é dito sobre elas hoje, de modo generalizado e categórico, está embasado em mentiras contadas e recontadas à exaustão para descredenciá-las e descredibilizá-las, privilegiando os detentores do poder: os homens.

Conforme pudemos constatar, a função social da mulher foi estabelecida há tempos. Ela é o ser frágil, dócil, sensível, carente de proteção, com instinto materno e vocação inata para as tarefas domésticas. De forma elucidativa, Chaui (2000) vem mostrar-nos que há uma explicação histórica para essa arbitrariedade, que está diretamente relacionada à divisão sexual-social do trabalho e à divisão dos poderes no interior da família. A autora afirma:

[...] atribuiu-se à mulher um lugar levando-se em conta o lugar masculino; como este era o lugar do domínio, da autoridade e do poder, deu-se à mulher o lugar subordinado e auxiliar, a função complementar e, visto que o número de braços para o trabalho e para a guerra aumentava o poderio do chefe da família e chefe militar, a função reprodutora da mulher tornou-se imprescindível, trazendo como conseqüência sua designação prioritária para a maternidade. Estabelecidas essas condições sociais, era preciso persuadir as mulheres de que seu lugar e sua função não provinham do modo de organização social, mas da Natureza, e eram excelentes e desejáveis. Para isso, montou-se a ideologia do “ser feminino” e da “função feminina” como naturais e não como históricos e sociais (CHAUI, 2000, p. 222).

No decorrer do tempo, para passar a ocupar os espaços sociais, ser reconhecida e valorizada, diferentemente do homem, a mulher, a cada passo que pretendia dar, precisava provar que tinha competência para isso, concorrendo com os homens e carregando o estigma de ser mulher, o que, infelizmente, lhe conferia (e confere até hoje) certa desvantagem, pois houve uma naturalização dessa ideologia do “ser feminino” e da “função feminina”, citada por Chaui (2000), que relega a mulher à domesticidade e à subordinação aos homens. Sobre essa naturalização, Chaui (2000) discorre:

A naturalização surge sob a forma de idéias que afirmam que as coisas são como são porque é natural que assim sejam. As relações sociais passam, portanto, a serem vistas como naturais, existentes em si e por si, e não como resultados da ação humana. A naturalização é maneira pela qual as idéias produzem alienação social, isto é, a sociedade surge como uma força natural estranha e poderosa, que faz com que tudo seja necessariamente como é. Senhores por natureza, escravos por natureza, cidadãos por natureza, proprietários por natureza, assalariados por natureza, etc. (CHAUI, 2000, p. 539-540).

É preciso desmistificar a ideia de que a sujeição da mulher seja algo predestinado, natural e irretratável, dado que, notadamente, a mulher foi colocada nessa situação por conveniências sociais de uma cultura dominante, comandada e voltada aos interesses dos homens. E conforme afirmou, no século XVII, de maneira pontual, Poulain de la Barre (*apud* Beauvoir, 2009, p. 22): “Tudo que os homens escreveram sobre as mulheres deve ser suspeito, porque eles são, a um tempo, juiz e parte”, logo eles não têm a imparcialidade necessária para proferir discursos que podem ser, na verdade, disfarces de sentenças.

Em pleno século XXI, as relações de poder ainda estão estruturadas em nossa sociedade, principalmente em algumas instituições sociais como a igreja e a família, de modo machista e conservador, fortalecendo as assimetrias de gênero e perpetuando as desigualdades, com base

em diferenças físicas e psíquicas existentes entre homens e mulheres. Nas palavras de Almeida (2011),

[...] as diferenças físicas e psíquicas entre homens e mulheres são utilizadas como fator de desigualdade e discriminação, onde o sexo feminino padece numa situação de inferioridade e subordinação, apesar das conquistas ainda incipientes legadas pelo século XX (ALMEIDA, 2011, p. 166).

A autora alerta também para o fato de que a sociedade quando deixa de perceber as mulheres como sujeitos históricos e produtivos, alija dos campos do poder mais da metade de seus membros, o que contribui para a manutenção do subdesenvolvimento, gerado principalmente pela desigualdade.

Consoante Connell e Pearse (2015), na psicologia pop, as diferenças corporais e os efeitos sociais estão interligados por uma concepção de “dicotomia de caráter”, que supõe um conjunto de características distintas para homens e mulheres, uma ideia divulgada largamente, desde o século XIX, pelas culturas de origem europeia, época em que era difundida a crença de que a mulher possuía um intelecto inferior ao do homem e menor capacidade para tomada de decisões como justificativa para sua exclusão das universidades e do direito ao voto. Segundo as autoras, essa crença foi refutada pela primeira geração de pesquisadores/as da psicologia, em 1982, em pesquisas intituladas da “diferença sexual” e às vezes da “diferença de gênero”, as quais descobriram que as capacidades mentais de homens e mulheres eram praticamente iguais, contrariando, assim, o pensamento dominante no século XIX.

O movimento feminista, consoante Alves e Pitanguy (1991), tem lutado para denunciar os conceitos de “masculino” e “feminino” pautados na oposição de “superior” e “inferior”. Segundo as autoras, essa hierarquização constitui uma construção ideológica e não o reflexo da distinção biológica, cuja existência não implica desigualdade.

Beauvoir (2009) recorre à formação dos sujeitos para explicar as desigualdades de gênero. A autora afirma que:

A imensa sorte do menino está em que sua maneira de existir para outrem encoraja-o a pôr-se para si. Ele faz o aprendizado de sua existência como livre movimento para o mundo; rivaliza-se em rudeza e em independência com os outros meninos, despreza as meninas. [...] ele apreende seu corpo como um meio de dominar a natureza e um instrumento de luta; orgulha-se [...] de seu sexo; [...] (BEAUVOIR, 2009, p. 276-277).

Não há coisa mais humilhante para um menino do que ser comparado a uma menina ou perder para uma menina em uma competição, por exemplo. E isso é fruto de sua educação. A mesma pessoa que lhe diz que ele é forte e dominador, aponta a mulher como fraca e dominada. E isso não é repetido só para o menino, mas para a própria mulher. Cria-se, então, na maioria das vezes, um ser autoconfiante e outro ser sem autoconfiança e com a autoestima destruída.

A respeito da mulher, Beauvoir (2009) pontua:

Ao contrário, na mulher há, no início, um conflito entre sua existência autônoma e seu “ser-outro”; ensinam-lhe que para agradar é preciso procurar agradar, fazer-se objeto; ela deve, portanto, renunciar à sua autonomia. Tratam-na como uma boneca viva e recusam-lhe a liberdade; fecha-se assim um círculo vicioso, pois quanto menos exercer sua liberdade para compreender, apreender e descobrir o mundo que a cerca, menos encontrará nele recursos, menos ousará afirmar-se como sujeito; se a encorajassem a isso, ela poderia manifestar a mesma exuberância viva, a mesma curiosidade, o mesmo espírito de iniciativa, a mesma ousadia que um menino (BEAUVOIR, 2009, p. 276-277).

Quantas mulheres tornam-se adultas repetindo que desejavam ter nascido homens? Muitas. Tolhidas, anuladas e ensinadas desde cedo a viver para o outro, o que nós, mulheres, descobrimos tarde demais (em alguns casos) é que o que gostaríamos era apenas de dispor dos mesmos privilégios dos homens e de fazer tudo que eles faziam sem sermos tachadas de vadias e de vagabundas, sem sermos julgadas, ou seja: Queríamos apenas liberdade!

No dizer de Beauvoir (2009, p. 26), o homem pode “persuadir-se de que não existe mais hierarquia social entre os sexos e de que, *grosso modo*, através das diferenças, a mulher é sua igual” (grifo da autora). Segundo a autora, o homem costuma associar à natureza algumas inferioridades das mulheres, dentre elas a incapacidade profissional, entretanto, quando age de modo colaborativo e benevolente para com a mulher, atribui sua ação ao princípio da igualdade abstrata, ao passo que a desigualdade concreta que verifica nunca é evidenciada. Mas, caso entre em atrito com a mulher, a situação logo é invertida: ele passa a discutir a desigualdade concreta, enquanto tira dela a autoridade para questionar a igualdade abstrata. Dessa maneira, “muitos homens afirmam quase com boa-fé que as mulheres são iguais aos homens e nada têm a reivindicar, e, *ao mesmo tempo*, que as mulheres nunca poderão ser iguais aos homens e que suas reivindicações são vãs” (BEAUVOIR, 2009, p. 26, grifos da autora).

Mustafá (2017) alerta que a igualdade abstrata contradiz a desigualdade concreta que mostra os homens recebendo salários mais altos, ocupando cargos e lugares mais importantes na indústria e na política. Em conformidade com as ideias de Mustafá (2017), a igualdade de direitos entre homens e mulheres:

[...] precisa estar atrelada à igualdade de oportunidades materiais e simbólicas. Sendo a desigualdade simbólica ainda mais difícil de combater, já que ela envolve educação, hábitos, costumes e um sistema de coerção, dominação e exploração que beneficia os homens (MUSTAFÁ, 2017, p. 74).

Para o autor, isso deve ser algo inegociável. Em sua obra “*O Segundo Sexo*”, Beauvoir (2009, p. 22) alerta-nos que “o presente envolve o passado e no passado a história foi feita pelos homens”. Na mesma obra, Beauvoir (2009, p. 22) ainda assevera que “No momento em que mulheres começam a tomar parte na elaboração do mundo, esse mundo é ainda um mundo que pertence aos homens. Eles bem o sabem, elas mal duvidam”.

De forma filosófica, a autora traz à tona o conceito da mulher como o Outro, esse ser incompleto, imperfeito, cuja definição não é genuína, pois sempre esteve influenciada e atrelada ao homem e sendo executada através do olhar deste. Beauvoir (2009) assegura que:

A história mostrou-nos que os homens sempre detiveram todos os poderes concretos; desde os primeiros tempos do patriarcado, julgaram útil manter a mulher em estado de obediência; seus códigos estabeleceram-se contra ela; e assim foi como ela se constitui concretamente como o Outro (BEAUVOIR, 2009, p. 158).

As relações interpessoais, em qualquer âmbito, apresentam elementos determinantes de poder e de hierarquia. Isso pode ser observado nas relações entre marido e mulher, professor e aluno, empregador e empregado, que geralmente são permeadas por atitudes opressoras e arbitrárias. Os indivíduos têm um papel fundamental na criação dos papéis de gênero, que se realizam muitas vezes alicerçados em submissão, coação, opressão e tolhimento de uma das partes, na maioria das vezes, a mulher. Esses papéis estão tão arraigados na sociedade que muitas mulheres chegam a considerá-los corretos e não conseguem enxergar as consequências devastadoras desse complexo processo que, ao longo de tantos séculos, relega-as ao eterno papel de figurante no filme da vida.

Na sociedade moderna, em variados contextos sociais e culturais, o que se observa é uma hierarquia de gênero que privilegia o masculino em detrimento do feminino, que normalmente é invisibilizado. A estrutura do gênero, nos dias atuais, ainda é embasada na ideia do homem como o chefe da família, que detém o poder sobre esposa, filhos e filhas (principalmente sobre o gênero feminino).

Em muitos lares brasileiros, a configuração ainda é aquela em que o homem trabalha fora e a mulher é dona de casa, ou seja, não trabalha (na visão de muitas pessoas, especialmente na do marido). A mulher realiza um trabalho invisível e não remunerado, que só faz falta quando da sua ausência, um trabalho que segue legitimando as relações de poder, devido à falta de autonomia financeira da mulher. Enquanto o trabalho do homem é comprado e lhe proporciona autonomia, independência e poder, o da mulher é doado, não lhe permite nenhum tipo de ascensão econômica e o que é pior: é uma importante condição para o enriquecimento masculino, a partir do momento em que o oportuniza.

Quando a mulher não tinha acesso ao mercado de trabalho e se responsabilizava pelos cuidados com a casa e com os/as filhos/as, apesar de ela não ter autonomia e independência, havia uma divisão dos compromissos, já que o homem era o responsável pelo sustento da casa. Com a entrada da mulher no mercado de trabalho, esta passa a dividir as despesas com o homem que, por questões machistas, nega-se a adentrar o mundo doméstico, dividindo a

responsabilidade de cuidar da casa e dos/as filhos/as, desencadeando um processo de dupla jornada para a mulher, uma realidade que, em tempos contemporâneos, ainda persiste.

Apesar de existirem arranjos familiares diversos atualmente, a ideia de a mulher comandar o lar ainda assusta alguns homens que parecem ter horror à essa inversão de papéis, a qual tira a situação do seu controle. Essa situação leva a mulher a uma condição de liderança que afronta a sua masculinidade, gerando entre os homens um desconforto com o qual não estão preparados para lidar. Em consequência disso, muitos deles escancaram o seu machismo, a sua agressividade e o seu descontrole emocional.

Homem (2019) aponta que, nas empresas onde mulheres e homens possuem os mesmos cargos, a lista de atribuições das mulheres possui dez, vinte, trinta itens que não são estão descritos em nenhum lugar, não são remunerados e demandam muita energia subjetiva, a exemplo da gestão de pessoas, de higiene, de objetos, de crises, de bem-estar, de tradução de linguagens, que sempre são delegadas às mulheres, que consiste na mulher ocupar sua mente e estar ligada o tempo todo. É mais um trabalho invisível que se soma a todas as outras atribuições que elas já possuem. A psicanalista atribui essa prática ao modo como homens e mulheres são concebidos/as, criados/as, formados/as, vistos/as, remunerados/as e identificados/as ao longo do tempo. Para ela, a casa é o lugar onde isso se revela.

Segundo a professora, os homens muitas vezes “ajudam” e não “dividem”, de fato, as atividades domésticas, sempre ficando para a mulher uma carga maior, ou seja, ele, eventualmente, troca a fralda da criança, faz a comida, tenta colocar o casaco de frio no bebê. No entanto, a fralda está lá comprada, a despensa e a geladeira estão cheias de gêneros alimentícios que foram comprados pela mulher, a responsável pelo gerenciamento e pelo fluxo das mercadorias da casa. O casaco de frio, por exemplo, ele demora a encontrar, porque sequer sabe onde é guardado. Isso é o que Homem (2019) denomina “trabalho subjetivo”, uma atividade que leva a mulher a ficar sobrecarregada, uma vez que ela é a encarregada pela circulação dos objetos e dos afetos no espaço doméstico.

Por isso, corroboramos com o pensamento de Connell e Pearse (2015, p. 165) quando elas asseveram que “Toda a esfera econômica é culturalmente definida como um universo dos homens (apesar da presença das mulheres ali), enquanto a vida doméstica é definida como um universo das mulheres (apesar da presença dos homens ali)”.

Apesar de alguns homens já terem conseguido se desvencilhar das amarras do machismo, parece muito difícil conseguir vencer esse monstro. É como se houvesse toda uma estrutura voltada à manutenção da ordem das coisas, uma ordem em que as pautas de luta das mulheres

são sempre relativizadas, postas como temas secundários e, até mesmo, ridicularizadas por grupos antifeministas.

Connell e Pearse (2015) alertam que:

Em geral, a defesa dos ordens de gênero patriarcais não requer movimentos sociais de homens. É alcançada pelo funcionamento normal das instituições patriarcais – o Estado, as empresas, a mídia e as hierarquias religiosas. Certamente, há uma intenção política. A maior parte da mídia de massas no mundo é persistentemente antifeminista, sendo alguns casos [...] violentamente assim. Mas, de forma geral, não é necessária nenhuma campanha política; as práticas sexistas cotidianas, como a trivialização e a sexualização das mulheres promovida pela mídia, são suficientes (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 185).

Vivemos em uma sociedade em que o comportamento de homens e mulheres é prescrito desde o seu nascimento. Há perspectivas sociais pré-estabelecidas para os indivíduos que vão desde o modo de falar e andar à profissão que devem escolher no futuro. Nesse contexto, ser homem ou mulher, conforme Auad (2019) significa pertencer ao gênero masculino ou ao gênero feminino, e a percepção de cada gênero presume oposição e polaridade, o que, comumente, resulta em ideias equivocadas, como a ideia de que homens e mulheres de uma mesma sociedade são todos/todas iguais.

É comum a imagem da menina ser associada à fragilidade, à feminilidade e à maternidade, e à do menino à força, à virilidade e à independência, desde os tempos mais tenros, o que transparece que tais características são aptidões inatas e instintivas ou, até mesmo, o destino próprio de cada gênero, quando, na verdade, não passam de um aprendizado sociocultural, promovido no decorrer de um longo processo de socialização.

Para Connell e Pearse (2015),

Muitos escritores que pensam sobre gênero assumem que diferenças reprodutivas se refletem diretamente em diversos outros tipos de diferenças: força física e velocidade (homens são mais fortes e mais velozes), habilidades físicas (homens têm habilidades mecânicas e mulheres são boas em tarefas trabalhosas), desejo sexual (homens têm mais libido), interesses recreativos (homens gostam de esportes e mulheres fazem fofoca), caráter (homens são agressivos e mulheres são cuidadosas), intelecto (homens são racionais e mulheres têm intuição), e assim por diante. Acredita-se amplamente que essas diferenças sejam grandes e “naturais” (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 91).

Tais características engessam e limitam as possibilidades de homens e mulheres vivenciarem e explorarem o mundo a partir do seu eu. Ao proferir a célebre frase “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher”, a escritora e feminista Beauvoir (2009, p. 9) procurava, de maneira pontual, desfazer as determinantes ditas “naturais” do comportamento feminino. Há mais de sessenta anos, a escritora e filósofa já anunciava que “Fazer-se mulher dependia das marcas, dos gestos, dos comportamentos, das preferências e dos desgostos que lhes eram

ensinados e reiterados, cotidianamente, conforme normas e valores de uma dada cultura” (LOURO, 2008, p. 17).

Já discutimos anteriormente que não é o sexo anatômico que define a conduta dos homens e das mulheres e que os padrões associados a corpos masculinos e femininos são impostos pela cultura dominante, que é perpassada por arranjos de gênero. Auad (2019, p. 19) afirma que as relações de gênero, quando consideradas como socialmente construídas, levam à percepção de que uma gama de atributos masculinos e femininos considerados “naturais” corresponde, na verdade, às relações de poder, e que tais relações vão sendo apropriadas como “naturais”, em virtude “de tanto serem praticadas, contadas, repetidas e recontadas”.

Ao serem observados corpos e comportamentos que infringem as leis impostas por determinados contextos sociais, a expectativa dominante é quebrada. Por isso, é inconcebível para algumas pessoas, por exemplo, a ideia de que uma mulher não é obrigada a desejar ser mãe ou a sentir-se realizada com o casamento, assim como a imagem de um homem que expresse em seu comportamento expressões de suavidade e de delicadeza.

Pontuamos que frases como “toda mulher nasceu para ser mãe”, “as meninas são mais calmas”, “os meninos são agitados e agressivos” e a famigerada “homem não chora” são reverberadas a todo o momento, em diferentes âmbitos sociais e por pessoas de todas as classes sociais. Em uma tentativa de dar explicações sobre as diferenças entre os gêneros masculino e feminino, as pessoas relacionam determinado comportamento a um grupo específico de indivíduos apenas por serem homens ou mulheres e, assim, vão sendo reproduzidos estereótipos.

Ao passo que tal relação é estabelecida, impõe-se a esses grupos um padrão de comportamento que teoricamente deve ser seguido por todos os homens e por todas as mulheres, o que, na prática, é impossível acontecer. E, infelizmente, essas generalizações são, com frequência, ensinadas pelos/as pais/mães, repetidas na escola e nas igrejas (com o aval das famílias), propagadas pelos meios de comunicação de massa e vivenciadas cotidianamente.

Em relação aos estereótipos, Roso *et al* (2002) afirmam:

[...] isto pode gerar uma relação de opressão onde, a partir do olhar da maioria, o ‘outro’ (minoridade) se apresenta com uma conotação negativa, e a ‘maioria’, uma positiva. As pessoas não podem ser como querem; têm que ser como a maioria [...] ou serão consideradas desviantes, inadaptadas ou marginais. Nessa relação de opressão, os estereótipos surgem e se cristalizam (ROSO ET AL., 2002, p. 78).

É importante atentar para o fato de que a definição do homem e da mulher como seres opostos, vistos cada um com particularidades positivas e negativas, resulta na constituição de valores e princípios diferentes para cada sexo. As construções sociais e culturais de gênero são

geradoras de desigualdades e, também, determinantes dos estereótipos de gênero que permeiam a sociedade.

Em consonância com Louro (2003, p. 33), “o problema que permanece é o de conceber as diferenças (sejam elas consideradas culturais, sociais, subjetivas) em relação ao homem – sendo ela a medida, o padrão, a referência de todo discurso legitimado”. Tendo o homem como referência, os discursos vão determinando o lugar da mulher na sociedade, que pode ser observado através da análise dos estereótipos de gênero, os quais são normalizados e legitimados pelos sujeitos.

São os estereótipos de gênero, criados de acordo com valores culturais, impostos e ensinados aos indivíduos, os quais permanecem consolidados na sociedade, que contribuem sistematicamente para a manutenção dos padrões de masculinidade e de feminilidade. É preciso discutir os estereótipos, para que sejam desconstruídos esses padrões de comportamento social e culturalmente estabelecidos, geradores de preconceito, desigualdade, exclusão e discriminação, que relembram a mulher sempre a um estado de passividade, de submissão e de subalternidade.

Fisher e Marques (2001) relatam que:

É a partir de detalhes sutis como os brinquedos infantis, a exemplo do carrinho, da arma e da boneca, que a criança é preparada para o espaço público, reservado ao masculino e, portanto, o mais violento, e o privado, reservado ao feminino, o da submissão. O carro e o revólver, simbolizando o espaço público, representam a violência, a decisão, o domínio etc. A boneca está associada ao trabalho da casa, ao fogão e à maternidade (FISHER; MARQUES, 2001, p. 07).

Dessa forma, de acordo com as autoras, as personalidades para homens e mulheres vão sendo designadas, o que provoca a necessidade da existência de um ser frágil, sensível e dócil em oposição a um outro ser que é forte (provedor, agressivo, frio, intolerante), reforçando a cultura dominante (patriarcal e sexista), e garantindo a assimetria entre os gêneros, que “justifica desigualdades e exclusões e gera polos de opressores e oprimidos [...]” (FISHER; MARQUES, 2001, p. 7).

Desde pequenos, meninos internalizam que são fortes e independentes e meninas que são frágeis e vulneráveis, e isso traz sérias consequências para eles/as. De acordo com os resultados do estudo “*It Begins at Ten: How Gender Expectations Shape Early Adolescence Around the World*”¹², divulgados por Garcia (2017), no site El País, os estereótipos de gênero aprisionam, desde muito cedo, meninos e meninas, o que resulta em consequências graves em suas vidas, sendo estas piores para as meninas.

¹² “Começa aos dez: como as expectativas de gênero moldam a fase inicial da adolescência ao redor do mundo”.

Segundo os autores da pesquisa, os estereótipos femininos baseados na “proteção” enfatizam o desejo de vigiá-las e puni-las fisicamente quando estas quebram as regras, deixando-as mais vulneráveis. Além disso, as meninas costumam internalizar a estereotipação e, com isso, tornam-se mais predispostas a deixar a escola, a sofrer violências (física e sexual), a casar quando crianças, a engravidar precocemente e a se infectar com doenças sexualmente transmissíveis.

Os pesquisadores ainda afirmam que o princípio da fase da adolescência desperta restrições de gênero impostas de maneira rígida, que afetam a saúde física e a saúde mental dos indivíduos e estão diretamente relacionadas a um maior risco de, ao longo da vida, os/as adolescentes serem acometidos/as por doenças como AIDS, depressão ou, até mesmo, recorrerem à violência contra si próprios/as, chegando até a cometer suicídios.

As conclusões vêm de entrevistas realizadas nos últimos quatro anos, com 450 adolescentes e seus pais, suas mães e cuidadores/as, na Bolívia, Bélgica, Burkina Faso, China, República Democrática do Congo, Equador, Egito, Índia, Quênia, Malawi, Nigéria, Escócia, África do Sul, Estados Unidos e Vietnã, cuja finalidade foi analisar a construção das expectativas de gênero no começo da adolescência, de 10 a 14 anos, verificando, também, o impacto na saúde mental e física dos/as adolescentes.

Louro (2003, p. 31-32) assevera que para desconstruir a rígida polarização entre os gêneros é necessário problematizar suas oposições e seus pontos em comum, observando que “o pólo masculino contém o feminino (de modo desviado, postergado, reprimido) e vice-versa” e que “cada um desses pólos é fragmentado e dividido (afinal, não existe a mulher, mas várias e diferentes mulheres que não são idênticas entre si [...])”.

A respeito dos estereótipos, Almeida (2011) menciona que estes:

[...] situam-se numa escala axiológica e sempre estão sendo manifestados ao longo da existência humana. Este processo ocorre desde a mais tenra idade pela educação, não apenas a formal, mas também a familiar e social, onde um modelo e um conjunto de características estereotipadas significam um dos mais eficazes mecanismos de perpetuação das desigualdades, reforçando a relação de dominação e submissão (ALMEIDA, 2011, p. 175).

As mulheres, sem exceção, são vistas de maneira estereotipada e precisam enfrentar situações constrangedoras em diferentes âmbitos. Ao ocuparem os espaços de poder, na primeira oportunidade, são rememoradas de que o seu lugar é no tanque ou no fogão, ou são convidadas a lavar uma trouxa de roupas. São vistas como consumistas, interesseiras, maliciosas, sedutoras, fofoqueiras, fracas, desequilibradas emocionalmente. Na direção, são um perigo constante. Em cargos de chefia, se levantam a voz, são histéricas, não têm condições de

liderar uma equipe; se os homens o fazem, são enérgicos, sabem comandar. E o seu corpo? Sexualizado e objetificado, gera lucro a inúmeras empresas, das mais diversas áreas, que exploram a sexualização de sua imagem para vender seus produtos. A mulher é sempre a isca, ou seja, o subproduto.

Assim, cada vez mais, a mulher vai sendo vista e tratada como um objeto sexual, e isso vai gerando outras demandas associadas à manutenção desse ser-objeto em perfeito estado de conservação e uso. Nesse cenário, estão as indústrias ligadas à beleza e à estética, bombardeando a autoestima da mulher, que, a cada dia, busca alcançar um padrão de beleza inatingível, enquanto milhares de pessoas enriquecem às suas custas.

A quem interessa exterminar esse quadro de dominação senão às próprias mulheres?

Embora muitas mulheres ainda não conheçam a trajetória de luta e compreendam a essência do movimento feminista, é inegável que a transformação do lugar da mulher na sociedade, especialmente a ocidental, só foi possível a partir das lutas desse movimento, que, segundo Almeida (2011, p. 167), “abalou a estrutura tradicional familiar e promoveu um rompimento com uma forma de alienação considerada absolutamente natural por séculos, definidas pela submissão das mulheres aos homens”. É lamentável que justamente esse desconhecimento de sua história de luta e conquistas faça com que muitas mulheres permaneçam subordinadas, oprimidas e, em determinadas situações, sendo as opressoras de seus pares.

A respeito do movimento das mulheres Almeida (2011) enuncia que:

A historiografia muitas vezes mostra as mudanças como resultado de uma política de concessões, sem considerar que estas são o resultado do atendimento às reivindicações e, portanto, conquistas. Sem o movimento das mulheres, sem a resistência de algumas e o desafio que lançaram à sociedade, tais resultados demorariam muito mais para serem implantados (ALMEIDA, 2011, p. 167).

O feminismo é necessário para a luta por um mundo em que “as diferenças entre os sexos não se traduzam em relações de poder que permeiam a vida de homens e mulheres em todas as dimensões: no trabalho, na participação política, na esfera familiar, etc...” (ALVES; PITANGUY, 1991, p. 9-10), e para que seja possível “recriar as relações interpessoais sob um prisma onde o *feminino* não seja o menos, o desvalorizado” (ALVES; PITANGUY, 1991, p. 9, grifo das autoras).

Connell e Pearse (2015) defendem que é possível haver um equilíbrio entre as ordens de gênero, visto que o gênero não implica desigualdade, um fato comprovado pela existência de ordens de gênero com níveis diferentes de desigualdade. Segundo elas,

Democratizar o gênero não exige isolar a arena reprodutiva das estruturas sociais e instituições, mas, em vez disso, organizar em linhas imaginárias e inclusivas os

processos sociais envolvidos na concepção, no nascimento, no cuidado com bebês e na criação das crianças, assim como o trabalho remunerado e a representação política (CONNELL; PEARSE, 2015, p. 273).

Para que haja a desconstrução da ordem universal de poder, Almeida (2011) afirma que as mulheres precisam ser ouvidas e as relações familiares democratizadas, sem a exclusão das mulheres do acesso aos bens econômicos e culturais, possibilitando, assim, não só a desconstrução do poder desigual, como também o alinhamento dos dois gêneros nos mesmos níveis socioculturais, políticos e econômicos.

Embora as mulheres ainda continuem sendo as responsáveis pelos cuidados com o espaço doméstico e com a criação dos/as filhos/as, desde o final do século XX, consoante Almeida (2011), elas representam a maioria nas universidades, em especial em alguns setores, no qual a sua presença é copiosa. É importante destacar que, além de buscarem a escolarização, as mulheres não abandonam o curso, permanecendo até o final.

O pensamento de Beauvoir (2009) aponta para a ideia de que para haver igualdade entre os seres, um sexo não pode estar a serviço do outro como um objeto, anulando-se, renunciando à sua individualidade e à sua autonomia, refutando as suas potencialidades e incorporando como seus os projetos de outrem, como ocorre com as mulheres, há séculos, de modo legitimado e naturalizado pela sociedade.

Ainda que estejamos longe de alcançar o patamar ideal no que diz respeito ao reconhecimento, à valorização e ao estabelecimento de visões e direitos igualitários para homens e mulheres, estas vêm, aos poucos, conquistando seus espaços, denunciando suas insatisfações e questionando paradigmas. Hoje, as mulheres se auto representam e, mesmo que muitas ainda continuem em situação de submissão e de subalternidade, as vozes de outras tantas ressoam clamando por autonomia, independência e liberdade para todas.

Contudo, é preciso salientar que não é fácil para as mulheres desconstruírem um projeto que foi arquitetado para elas ao longo dos séculos. Existe um mundo com arranjos de gênero pré-estabelecidos, e romper com seus padrões, através de um posicionamento e de uma visão de mundo que ainda não é maciça (infelizmente), ou por meio de movimentos ativistas, exige o enfrentamento de situações desconfortáveis, em âmbitos sociais e familiares, o qual demanda coragem e resistência.

É necessário haver reflexões acerca das hierarquias de gênero oriundas das diferenças entre homens e mulheres, que tomam o ser masculino como superior ao feminino, fundamentando-se em arquétipos de submissão que reduzem as mulheres a um ser menor, uma imagem que foi criada e alimentada, ao longo do tempo, com o propósito de impedi-las de

ocupar os espaços de poder, fazendo com que precisassem provar que são tão capazes quanto os homens.

As relações de poder entre o masculino e o feminino, segundo Auad (2019),

[...] foram construídas socialmente ao longo da história [...] por um lado essas relações são bem “antigas” e [...] sempre estiveram em toda parte! Por outro lado, [...] as desigualdades não são inatas e imutáveis. Uma vez construídas, elas podem ser *transformadas*! (AUAD, 2019, p. 19, grifo da autora).

Para isso, é imprescindível quebrar, em nossa sociedade, as fronteiras pétreas que separam o masculino e o feminino e que parecem ser imutáveis e intransponíveis para algumas pessoas, as quais insistem em permanecer em uma zona de conforto, que é confortável para algumas (os homens) e extremamente desconfortável para outras (as mulheres).

Procuramos promover reflexões em sala de aula que possibilitassem a desconstrução de alguns estereótipos de gênero por meio da leitura crítica de anúncios publicitários. Duas competências gerais da Educação Básica, listadas na BNCC (BRASIL, 2018), embasam a nossa escolha, a saber:

1) Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo [...] e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. 2) Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos [...] (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Acreditamos que o tema desenvolvido em nossa pesquisa colabora com a construção de uma sociedade mais justa e menos desigual e possibilita o exercício da empatia e do diálogo, articulando, também, o respeito ao outro e aos direitos humanos, premissas que são indispensáveis para se viver em um mundo democrático, inclusivo e plural, onde todos os indivíduos sejam, de fato, tratados/as com equidade.

No próximo capítulo, tratamos da leitura enquanto prática social, cultural e discursiva e discutiremos, ainda, acerca da leitura crítica do anúncio publicitário.

4 LEITURA: da produção de sentidos à desconstrução de estereótipos de gênero

Muitos alunos talvez não tenham muitas oportunidades fora da escola, de familiarizar-se com a leitura; talvez não vejam muitos adultos lendo; talvez ninguém lhes leia livros com frequência. A escola não pode compensar as injustiças e as desigualdades sociais que nos assolam, mas pode fazer muito para evitar que sejam acirradas em seu interior (SOLÉ, 1998, p. 51).

A leitura é um tema que sempre está sendo discutido, mas sobre o qual sempre recaem dúvidas e questionamentos, principalmente sobre o cumprimento da escola em relação à sua responsabilidade de formar leitores e leitoras competentes. Nesse cenário, faz-se oportuna a discussão acerca da leitura e dos porquês que fazem dela uma atividade importante e, ao mesmo tempo, ausente, na família, e improdutiva, na escola, apesar do que aponta Solé (1998).

Neste capítulo, discorreremos sobre a leitura enquanto prática social, cultural e discursiva e apresentamos a leitura do anúncio publicitário, tendo por base a importância da leitura, o desenvolvimento da consciência crítica de como a linguagem reflete as relações de poder na sociedade e a possibilidade da desconstrução de estereótipos de gênero.

As discussões deste capítulo estão embasadas em autores/as, tais como: Silva e Zilberman (1988), Rocco (1994), Foucambert (1994), Chartier (1999), Lajolo (2001), Silva (1989; 1991; 1995; 2003; 2009), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), Péninou (1974), Quesnel (1974), Kende (1974), Malanga (1976), Sant'Anna, Rocha Junior e Garcia (1998), Kress e van Leeuwen (2006), Carvalho (2007; 2014), entre outros/as.

4.1 O ato da leitura: reflexões sobre a sua importância enquanto prática social, cultural e discursiva

A leitura, quer seja por prazer, para fins de estudo ou a título de atualização, informação e conhecimento, configura-se como uma importante ferramenta para a aprendizagem, pois, além de ajudar na organização de uma linha de pensamento, melhora o vocabulário, aprimora a escrita e estimula a criatividade. Além disso, propicia a interação entre os indivíduos, a sua participação no mundo e ainda possibilita a transformação da realidade que os/as circunda. A leitura é, pois, um ato social. É justamente essa interação que diferencia a leitura tradicional da leitura como prática social.

Para Bloome (1983), a leitura tradicional privilegia a decodificação dos signos linguísticos para a obtenção dos sentidos que estão restritos ao texto. Além do mais, o texto é visto como um produto acabado, servindo, muitas vezes, de pretexto para a realização de atividades metalinguísticas. Silva (2003, p. 23) menciona que a tríade “cópia – paráfrase – memorização” fundamenta a leitura tradicional, enquanto há, na leitura como prática social, uma construção dos sentidos oportunizada pela interação entre os sujeitos.

Moita Lopes (1996) sugere que, ao processar uma interação entre discurso, leitor/a e autor/a, a prática de leitura constitui uma ação comunicativa e que ela não acontece de maneira desvinculada dos elementos e relações sociais. O autor considera que, ao lermos, estamos nos envolvendo em uma prática social.

A leitura e a escrita são eventos ou atividades sociais e culturais vivenciadas materialmente. A leitura propicia a comunicação, a emoção, a obtenção de prestígio social, a participação dos indivíduos em processos de interação social, a aquisição de conhecimentos que permitem o acesso a metas estabelecidas, o acesso a privilégios sociais, o controle sobre o outro e sobre si mesmo/a e, assim, discretamente, vai influenciando as suas vidas, segundo Bloome (1983). Por isso, o autor pontua que o ato de ler é uma prática social e cultural, mesmo que seja realizado de maneira individual.

Partilhamos da mesma opinião de Geraldi (1988) que, com muita assertividade, diz:

Construção de significados, mudanças de significados, atribuição de sentidos: partem sempre do texto, são trabalhos de leitura. Numa sociedade onde a leitura não é uma prática social, *ler na sala de aula* para construir possibilidades, construir significações, torna-se perigosa subversão. Lutar por ela é lutar, onde se está, contra o *status quo* (GERALDI, 1988, p. 84, grifos do autor).

A leitura é uma ferramenta imprescindível na luta contra as conjunturas de qualquer sociedade, quer seja ela social, econômica, histórica ou política. No entanto, apesar de sua incontestável importância – não só para o exercício da cidadania como para o processo de ensino-aprendizagem –, nem todos os cidadãos/ãs têm acesso garantido a ela, especialmente em nosso país, onde há um alto índice de concentração de renda, a qual privilegia uma pequena parcela da população. Segundo Lajolo (2001), a distribuição de bens culturais acontece de forma desigual em nossa sociedade, pois a participação nesses bens é influenciada diretamente pela leitura, uma habilidade que não está assegurada nem mesmo aos indivíduos que frequentaram a escola.

Para Chartier (1999),

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. [...] Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum - ou ao menos totalmente - o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe

pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler (CHARTIER, 1999, p. 77).

A leitura não é mais compreendida como uma ação mecânica, uma simples decodificação de signos linguísticos, visto que o ato de ler, com as transformações ocorridas na sociedade, ao longo do tempo, assumiu amplitudes diversas e passou a ser entendido como um ato de interação entre os sujeitos, o qual possibilita a construção de sentidos e a formulação de ideias.

Na contemporaneidade, é necessário observar a questão da leitura com um olhar cuidadoso, pois cada vez mais é exigido dos indivíduos um posicionamento crítico perante a complexidade do mundo, e é cobrada da escola a formação de alunos/as que opinam, questionam, discutem e contestam, entendendo-se que essa habilidade é adquirida por meio da leitura. Silva e Zilberman (1988) compreendem a leitura como um processo que, além de ser determinado historicamente, reúne e manifesta os desejos da sociedade.

Lajolo (2001, p. 106) assegura que a leitura é essencial “não apenas para aqueles que almejam participar da produção cultural mais sofisticada, dos requintes da ciência e da técnica, da filosofia e da arte literária”. Ela atesta que a habilidade de leitura é indispensável para o desempenho de atividades corriqueiras, tais como: a leitura de um jornal, a assinatura de um contrato de trabalho, a solicitação de documentos na polícia, a busca por emprego. Em conformidade com a visão da autora, a leitura é essencial “para todos aqueles que participam, mesmo que à revelia, dos circuitos da sociedade moderna, que fez da escrita seu código oficial” (LAJOLO, 2001, p. 106).

Pessoas não alfabetizadas são obrigadas a conviver com uma série de restrições, já que as demandas sociais e culturais do mundo moderno e globalizado exigem o domínio da leitura. Chauí (2006) defende que o Estado assegure aos cidadãos e às cidadãs o direito à cultura e o acesso às obras culturais ao relatar que:

[...] parte de uma Política cultural definida pela ideia de cidadania cultural, em que a cultura não se reduz ao supérfluo, entretenimento, aos padrões do mercado, à oficialidade doutrinária (que é ideologia), mas se realiza como direito de todos os cidadãos, direito a partir do qual a divisão social das classes ou a luta de classes possa manifestar-se e ser trabalhada porque no exercício do direito à cultura, os cidadãos, como sujeitos sociais e políticos, se diferenciam, entram em conflito, comunicam e trocam suas experiências, recusam formas de cultura, criam outras e movem todo o processo cultural (CHAUI, 2006, p. 138).

Partindo do pressuposto de que a leitura é uma prática social e cultural, entendemos que ela integra um dos direitos que são elementares para que os cidadãos e as cidadãs possam integrar a sociedade de forma digna, participando de suas atividades produtivas.

Sabemos que é na escola que o processo de formação do/da leitor/leitora é iniciado, contudo Masini e Maia (1988, p. 75) alertam que a leitura como prática social só pode ser pensada “[...] se os educadores se conscientizarem de que o fundamental, o objetivo primeiro da ação educativa, é a transformação da relação cidadão-sociedade, já que é nesta que os programas educacionais se circunscrevem”. As reais necessidades dos/as cidadãos/ãs, segundo as autoras, deveriam servir de ponto de partida para a estruturação dos programas educacionais, que são idealizados, em nosso país, independentemente deles/as, com base nas ideias de técnicos em educação alheios à sua realidade.

Na discussão da leitura como prática social, Masini e Maia (1988, p. 75) afirmam que “é na vida dos homens que é necessário se situar, pois entende-se como prática social a interação do homem com a história, que transforma suas condições objetivas”. Tomando como referência o pensamento das autoras, podemos afirmar que a leitura, quando abordada na escola, precisa estar atrelada às necessidades reais da sociedade e, sobretudo, deve estar alinhada com as peculiaridades de sua comunidade, a fim de que as práticas de leitura executadas no ambiente escolar não sejam inócuas.

A escola não vem obtendo êxito na atribuição de formar leitores/as, já que são muitos/as os/as alunos/as os/as quais, ao saírem da escola, não compreendem adequadamente o que leem e não conseguem se comunicar de maneira eficiente. Contudo, é preciso levar em consideração uma questão cultural importante: além de o povo brasileiro não ter o hábito de ler, a organização da sociedade em classes menos e mais privilegiadas sempre delimitou o acesso à leitura.

Em conformidade com Zilberman (1988), foi no século XVIII que a leitura se tornou popular e, pouco a pouco, tornou-se uma prática comum entre as pessoas de diferentes classes sociais, ocorrendo, entretanto, uma distribuição desigual das obras editadas entre esses grupos, em virtude de suas preferências e de suas condições intelectuais e econômicas. A autora esclarece que a fragmentação dos gostos ditou as normas da disseminação dos gêneros literários e não literários, a exemplo do jornal, que sempre esteve alinhado com a classe dominante, procurando atender os consumidores (homens de negócio, mulheres e crianças), que surgiam dentro da aristocracia, assim como suas preferências. Desse modo, a burguesia urbana constituía-se como o principal consumidor de leitura, enquanto as classes com menor poder aquisitivo não tinham acesso a ela, o que gerou duas consequências: a difusão limitada da leitura e o surgimento de sua conotação ideológica.

Já o livro, de acordo com instruções de Chartier (1999, p. 84), aparecia em fotografias dos séculos XVII e XVIII, porque era indicativo de “autoridade, uma autoridade que decorria, até na esfera política, do saber que ele carregava”. Comumente relacionado ao saber, o livro era

um símbolo de poder, dado que representava erudição, esclarecimento, instrução. No século XIX, no entanto, os livros só aparecem em retratos da burguesia, provavelmente por não agregarem nenhum tipo de revolução aos códigos estéticos da época, conforme relata o autor.

Convém evidenciar que a condição atual de preocupação com a falta de leitores/as e de leitura é antagônica à situação que ocorria antes do século XIX, período em que, segundo Chartier (1999), o acesso à leitura e à escrita representava o abandono dos ofícios da terra e da manufatura, o que simbolizava, aos olhos dos poderosos, o enfraquecimento do Estado.

O autor pontua que esse discurso foi persistente mesmo com a chegada da industrialização, que promoveu a abertura democrática e permitiu a mobilidade social. O ideal democrático permitiu o acesso do indivíduo à escola elementar, mas, em contrapartida, houve uma hierarquização dos níveis de ensino: a educação elementar passou a ser considerada necessária, enquanto o ensino secundário e o ensino universitário permaneceram sendo acessados apenas por uma minoria.

Tudo isso explica a existência de um desencorajamento e de uma desvalorização dos estudos, o que, de certa forma, perdura até os dias de hoje na mente de uma parcela da população, como percebemos nos discursos de algumas pessoas que instigam seus/suas filhos/filhas a priorizar o trabalho em detrimento do estudo.

No Brasil, o hábito da leitura começou a ser estabelecido, em 1808, com a vinda da família real. Ao chegar ao Rio de Janeiro e deparar-se com a falta de estrutura da cidade para recebê-la, houve uma preocupação em promover muitas transformações na cidade, incluindo a construção de escolas e de tipografias. Embora o país não apresentasse um número significativo de letrados, ocorreu uma ampliação do comércio de livros.

O livro, no século XX, conforme nos assegura Chartier (1999, p. 99), era “Costurado, portátil, acessível, [...] um possível companheiro de cada momento. Ele se tornou um objeto comum que, como a tigela ou o cachimbo, satisfaz os prazeres mais simples”. Contudo, apesar de haver, nesse século, um cenário bem mais promissor, com a fundação de bibliotecas pelo país e com a comercialização de livros, a leitura ainda era um privilégio para poucos e restringia-se àqueles que tinham acesso à educação formal.

Em 1922, com a chegada do rádio, a população afastou-se ainda mais da leitura, o que continuou a acontecer com o advento da televisão, em 1950, cujo impacto na sociedade assemelha-se, hoje, ao das tecnologias e da *internet*, que, apesar de constituir um avanço indiscutível para a humanidade, apresenta o seu lado negativo, ao aprisionar os indivíduos em redes, *sites*, *games*, *blogs* e afins, que nem sempre são consultados com objetivos voltados à cultura, à educação ou à informação.

A *internet* oferece muita leitura – e leitura gratuita. Entretanto, conseguir retirar as pessoas de suas redes de informação e atualização virtuais para se sentirem mais felizes realizando a leitura de um livro é uma tarefa árdua. A cobiça à vida perfeita do vizinho (incluindo-se na lista bens materiais e pessoas), a divulgação de cenas de violência, de crimes, de assassinatos - por meio de fotos e vídeos -, os áudios de piadas machistas, misóginas, racistas e homofóbicas, assim como a ridicularização e a coisificação do outro, são selvagerias que se transmutaram em alimento para a alma de muitas pessoas, deste século XXI, tornando-se uma prática diária da vida, o que é lamentável e desalentador.

De acordo com dados da quarta edição da pesquisa “*Retratos da leitura no Brasil*” (INSTITUTO, 2015-2016), apenas 52% (cinquenta e dois por cento) dos/as brasileiros/as são leitores/as, e são lidos 4,96 livros por pessoa/ano, sendo desse total 2,43 livros lidos do começo ao fim e 2,53 lidos em partes, enquanto há países muito mais pobres economicamente em que são lidos 10, 12, 14 livros por pessoa/ano, segundo Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 20).

A competência nas modalidades de leitura que transitam socialmente, de acordo com Lajolo (2001, p. 105), condicionam a participação no que ela chama de “capital cultural de uma sociedade”, sendo, então, um fator determinante do grau de cidadania do qual o indivíduo está apto a usufruir. No entanto, de acordo com dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), referentes ao ano de 2018, divulgados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no dia 03 de dezembro de 2019, o Brasil encontra-se em 57º lugar no *ranking* mundial em leitura. Apesar de ter apresentado um aumento de seis pontos em Leitura (de 407 para 413), esse acréscimo não é significativo estatisticamente e coloca o país no mesmo cenário de estagnação em que se encontra ao longo da última década, o que configura uma situação crítica e preocupante (PISA, 2019).

Para Bamberger (1988),

O desenvolvimento de interesses e hábitos permanentes de leitura é um processo constante, que começa no lar, aperfeiçoa-se sistematicamente na escola e continua pela vida afora, através das influências da atmosfera cultural geral e dos esforços conscientes da educação e das escolas (BAMBERGER, 1988, p. 92).

Todavia, vivemos em um país em que a família transferiu para a escola toda a responsabilidade de despertar em seus/suas filhos/as o interesse e o gosto pela leitura. Além disso, o que vemos atualmente, nas escolas públicas, é uma preocupação excessiva com o desempenho dos/as alunos/as nas avaliações externas em detrimento da abordagem de conteúdos que são relevantes para o desenvolvimento de sua competência comunicativa.

No dizer de Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 21), a escola desvirtuou-se a partir do momento em que “esqueceu que educava crianças e passou a dar mais importância à nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB do que aos seres humanos sob seus cuidados”. Os autores afirmam, também, que a escola vem se ocupando com muita coisa inútil e precisa dar prioridade àquilo que realmente interessa.

A leitura precisa voltar a ter espaço nas salas de aula e precisa haver um movimento de conscientização nas escolas, a fim de que todos/as os/as professores/as assumam a sua responsabilidade com o incentivo à leitura dos/as alunos/as, uma vez que a comunicação e o aprendizado, em todas as disciplinas, são estabelecidos por meio da linguagem. Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 24) sugerem a reconstrução dos currículos, para que “o *status* de conteúdo curricular” seja devolvido à leitura e ao seu desenvolvimento, permitindo que ela tenha um espaço efetivo no tempo de sala de aula.

A escola, professores e professoras vêm abrindo mão de sua autonomia e obedecendo a regras que visam única e exclusivamente resultados positivos em estatísticas e avaliações externas, cujos resultados, muitas vezes, maquiagem os reais problemas de aprendizagem que afetam os/as docentes. Acreditamos, também, que a constante competição entre alunos e alunas é outro fator que tem contribuído com a desvirtuação do processo de formação do/da leitor/a no ambiente escolar, já que o verdadeiro ato de ler, aquele que promove a interação social entre o/a leitor/a, o texto e o/a autor/a, vem sendo negligenciado e substituído por outras atividades mais alinhadas com as demandas dos vestibulares e demais exames, a exemplo do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

Isso não seria tão negativo, caso a maioria dos/as alunos/as conseguisse pelo menos ingressar na universidade, uma vez que, estando lá, eles/as iriam precisar resgatar todo o tempo que não se dedicaram à leitura. Todavia, o que temos visto acontecer, nas escolas em que atuamos, é uma parcela mínima das turmas ingressar na universidade, ou seja, esses/as alunos/as nem são preparados/as para os exames, nem têm acesso aos conteúdos que, de fato, possibilitam o aprimoramento de sua competência comunicativa e de sua formação para a cidadania.

A desvalorização do ato de ler, além de prejudicar o processo de ensino-aprendizagem, retira dos/as alunos/as o seu direito de acesso a uma ferramenta essencial para o exercício da cidadania, tendo em vista que, em nossa sociedade, é por meio da leitura que os/as cidadãos/ãs têm voz. E é justamente a escola o local onde eles/as devem ser capacitados/as para se transformar em sujeitos do ato de ler.

A leitura enquanto prática social oportuniza a alunos/as a intervenção e a modificação da realidade em que vivem, por meio do questionamento de fatos, da formulação de hipóteses e

do posicionamento crítico diante de situações concretas. Para Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017), ler:

[...] não é ser capaz de decifrar as letrinhas de um alfabeto qualquer; é principalmente, ser capaz de compreender o que um texto traz, interagir com ele de forma inteligente, retirar dele o que interessa para nossa vida cotidiana, ser capaz de interferir criticamente nele e na realidade a partir dele, enfim, fazer uso pleno do texto como parte da vida social de uma sociedade letrada (FERRAREZI JR.; CARVALHO (2017, p. 23).

No entanto, há muito tempo, a leitura como prática social vem sendo deixada de lado nas escolas, que seguem privilegiando atividades que corroboram com as relações sociais hegemônicas. A leitura vai, assim, distanciando-se de sua essência, porque não é utilizada como instrumento que possibilita a produção de sentidos, mas como pretexto para a realização de atividades com outro foco.

Apesar de imperar uma insistente narrativa que diz que os/as alunos/as não leem, enquanto profissionais em contato diário com esse público, não podemos afirmar isso, uma vez que eles/as passam o dia com celulares em punho, acessando suas redes sociais. Os/as alunos/as leem. A questão é: o que estão lendo? O que desperta o interesse desses/as adolescentes? Não nos parece que sejam as leituras prestigiadas no contexto escolar, já que quando as realizam, na maioria das vezes, não as compreendem e eximem-se de fazer análises e reflexões.

Rocco (1994, p. 41) adverte que “A criança, o jovem que estuda – e também o adulto –, todos gostam, sim, de ler e lêem razoavelmente. Mas, salvo exceções, **não suportam ler na escola [...]**” (grifo da autora). Apesar de trabalhar com vários campos de leitura, a escola ainda não encontrou o modo adequado de executá-la e continua utilizando uma abordagem com viés avaliativo e coercitivo, o que acaba afastando alunos e alunas da possibilidade de sentir prazer ao ler. E o que sustenta a atividade de ler, como nos ensina Rocco (1994, p. 41), “é o prazer de ler – força que impulsiona e mantém viva a leitura”.

De acordo com Chartier (1999),

Aqueles que são considerados não-leitores leem, mas leem coisa diferente daquilo que o cânone escolar define como leitura legítima. O problema não é tanto o de considerar como não-leituras estas leituras selvagens que se ligam a objetos escritos de fraca legitimidade cultural, mas é o de tentar apoiar-se sobre essas práticas incontroladas e disseminadas para conduzir esses leitores, pela escola, mas também sem dúvida por múltiplas outras vias, a encontrar outras leituras (CHARTIER, 1999, p. 103-104).

O autor destaca que o acesso à leitura em sua plenitude está atrelado à utilização dos textos rejeitados pela norma escolar, dado que eles possuem a capacidade de transformar o modo de ver o mundo, de sentir e de pensar.

O processo de produção de leitura na escola, na visão de Rocco (1994),

[...] continua-se mostrando anacrônica e autoritária como, de resto, sempre foi. [...] É preciso que a escola se torne mais sensível às reclamações que chegam até ela em

relação ao tema e que desperte para uma nova realidade que se impõe ante um mundo que se define com novos contornos [...] (ROCCO, 1994, p. 40).

Nesse novo mundo, a leitura acontece em espaços variados, públicos e privados, e não necessariamente apenas na escola, que parece ter parado no tempo. Com o advento da tecnologia, o/a leitor/a contemporâneo/a lê a todo momento, em qualquer lugar, em situações impensadas, há algumas décadas. Segundo as ideias de Rocco (1994), esse/a novo/a leitor/a que realiza as suas leituras no meio de outras pessoas, não é mais solitário e está em harmonia com um grupo social específico, com o qual se identifica e pelo qual é influenciado.

Ao discorrer sobre métodos de aprendizagem da leitura extraescolares e escolares, Chartier (1999) pondera que:

[...] temos, de um lado, os ensinamentos da escola e, de outro, todas as aprendizagens fora da escola, seja a partir de uma cultura escrita já dominada pelo grupo social, seja por uma conquista individual, que é sempre vivida como um distanciamento frente ao meio familiar e social e, ao mesmo tempo, como uma entrada em um mundo diferente (CHARTIER, 1999, p. 105).

Acreditamos que as leituras realizadas fora do ambiente escolar também permitem a apropriação da cultura escrita, muitas vezes de maneira mais fácil e acessível para o/a leitor/a, e, infelizmente, de maneira arbitrária, elas são desmerecidas na escola. Talvez isso aconteça por falta de atualização dos/das professores/professoras. Em consonância com Geraldi (1988, p. 82), “Os professores, num processo histórico que já se revela no nascedouro da universalidade da escola, estão concretamente hoje afastados do livro e das bibliotecas pelas condições de trabalho e de salário”. Podemos afirmar que são muitas as imposições que atingem o trabalho de leitura dos/as docentes em relação à formação, atualização, condições financeiras de adquirir livros, tempo e prazer por ler, o que afeta diretamente a abordagem da leitura em sala de aula.

Lajolo (2001) enuncia que algumas metodologias e estratégias traçadas para o desenvolvimento da leitura são irreais, porque estão embasadas em caminhos equivocados, desde a indicação da redução ou da ausência do hábito de leitura entre os/as jovens. Na visão da autora, a leitura vista como hábito, torna-se uma atividade rotineira, mecânica e realizada de forma automática, como hábitos de higiene e alimentação, por exemplo. Ela ainda aponta que, tanto o diagnóstico da leitura quanto as estratégias implementadas para sua motivação, indicam uma alienação do modo de leitura, o qual também é observado na maneira que é discutida a formação do/a professor/a. Os caminhos, segundo a autora, precisam ser mudados. Silva e Zilberman (1988) consideram a necessidade de haver transformações nas posturas pedagógicas do/a professor/a em relação às orientações dadas acerca da leitura.

Para que alunos e alunas passem, de fato, por um processo de formação que os/as habilitem a ser leitores e leitoras competentes, os/as professores/as de Língua Portuguesa precisam ter acesso a formações continuadas que, de acordo com Foucambert (1994), devem fornecer informações aprofundadas sobre leitura, devem dar aos/as profissionais uma formação de leitor/a e tornar conhecidos os diferentes textos disponíveis, priorizando o conhecimento sobre os escritos utilizados pelas crianças, bem como a observação das estratégias que elas adotam diante deles (programas de televisão, história em quadrinhos, textos da rua, entre outros). A formação ideal deveria ser comparável à de um bibliotecário especializado em publicações para a juventude.

O/a professor/a do Ensino Fundamental, na visão de Foucambert (1994), deve ser um especialista em textos para crianças, a fim de impedir a escolarização dos textos, pois a leitura não é uma incumbência apenas da escola. Por isso, a formação de professores/as, na visão do autor, deve envolver os pais, as mães e outras instâncias educativas como bibliotecas de bairro e de empresas, associações, estabelecendo um intercâmbio entre as ações de (in)formação.

Foucambert e Etcheto (1994) pontuam que:

Desescolarizar a leitura significa que, tanto em relação às crianças quanto aos adultos, todas as instâncias educativas devem ter o cuidado de formar o leitor sob o ângulo da técnica e do manuseio do livro. [...] A ideia da desescolarização da leitura é, pois, a de formação permanente do leitor, a ser assumida por todas as instâncias educativas (FOUCAMBERT; ETCHETO, 1994, p. 16-17).

Assim como Foucambert (1994), Lins [entre 2010 e 2019] também defende a necessidade de investimento na formação do/a professor-leitor/professora-leitora. Nas palavras da professora, o/a professor-leitor/professora-leitora é mediador/a da leitura e tem a capacidade de contribuir para a formação de um/a aluno/a cidadão/ã culto/a, civilizado/a, solidário/a, com senso estético e visão humanística. Sendo assim, entendemos que a leitura para ser uma prática cultural dos/as alunos/as precisa, antes de tudo, ser uma prática cultural dos/as professores/as.

Contudo, Silva (2009) informa que, se o quadro geral de formação de professores/as em nosso país é fraco, sua qualificação para o direcionamento da leitura na escola é fraquíssima ou nula. São raros os cursos que abordam o processo de leitura como uma disciplina específica ou em outras disciplinas existentes no currículo, de acordo com o autor, o que ocasiona o desamparo do/a professor/a quando se vê pressionado a ensinar a leitura, restando-lhes recorrer ao livro didático e as famigeradas lições, ou continuar imitando os/as seus/suas antigos/as mestres/as.

Silva e Zilberman (1988) alertam que quando existem classes antagônicas e diferentes níveis de desigualdade na sociedade, a leitura tanto pode apresentar-se como instrumento de

conscientização, representando uma possibilidade real de acesso ao conhecimento e ao poder de crítica, como pode apresentar-se como um instrumento de controle, colaborando para a manutenção dos privilégios das classes detentoras do poder. Neste, a leitura “constitui elemento auxiliar do processo de inculcação ideológica”; naquele, “coloca-se como um meio de aproximação entre os indivíduos e a produção cultural” (SILVA E ZILBERMAN, 1988, p. 113).

Para não cair nas armadilhas da ideologia dominante e contribuir com a manutenção do *status quo*, Silva e Zilberman (1988, p. 113) sugerem que professores/as analisem os contrastes que permeiam a sociedade brasileira, a fim de terem condições de proceder um posicionamento lúcido em relação às duas possibilidades de uso da leitura expostas anteriormente, dado que “não existe educação neutra; por extensão, também não existe leitura neutra, nem é ingênuo e livre de intenção seu ensino e difusão”.

Há relações de poder implicadas nos usos da linguagem, como nos ensina Moita Lopes (1996, p. 03). Assim sendo, “a compreensão da leitura como prática social envolve a consciência sobre os embates discursivos na definição de significados e, conseqüentemente, sobre como resistir a significados hegemônicos”. O significado dado à leitura é permeado pela mobilização de um arsenal de conhecimentos dos indivíduos e sofre, também, influências de seus princípios, valores, crenças e convicções, que são afetados pelo meio em que ele foi socializado.

Para desenvolver um trabalho focado na transformação social e na mudança de consciência, é preciso estar preparado/a para as dificuldades que se apresentarão no intercorrer dessa batalha. Os significados hegemônicos aos quais se refere Moita Lopes (1996) estão fixados nas mentes dos indivíduos, e levá-los/as a desconstruir suas ideias, quase sempre formadas a partir de discursos de terceiros, os quais foram repetidos durante toda a sua vida, exige paciência e planejamento.

Para que a leitura como uma prática social seja desenvolvida, é preciso considerar um aspecto pontual mencionado por Bloome (1983): nesse tipo de leitura, o/a leitor/a não busca apenas extrair do texto as ideias do/a autor/a, engajando-se na leitura por razões as mais diversas. Inclusive, durante o processo de leitura, a atribuição de significados ao texto do/a autor/a pode assumir uma dimensão menos importante do que a dimensão assumida por outros objetivos julgados mais importantes pelo/a leitor/a, tais como: o estabelecimento de relações sociais e o posicionamento crítico.

Nessa perspectiva de leitura como prática social, os/as alunos/as precisam ser vistos/as como cidadãos e cidadãs que antes de chegar à escola já integravam uma família, já

participavam de grupos sociais e desempenhavam um papel em sua comunidade. Não é a escola que vai oportunizar a transformação desses/as alunos/as em cidadãos/ãs. Escuta-se, no meio educacional, muitas frases feitas que levam ao entendimento de que eles/as, a partir da escola, assumirão a sua posição de cidadãos/ãs no mundo, ignorando-se toda a experiência pessoal e social que já trazem consigo.

O desafio da escola é imenso e árduo. De acordo com Soares (1995, p. 48), “a leitura tem sido historicamente um privilégio das classes dominantes [...]”. O reflexo disso é percebido até hoje nas escolas públicas brasileiras, cujo alunado muitas vezes só têm acesso a livros na própria instituição, e não costuma ser estimulado pelos/as pais, mães, responsáveis ou representantes legais a desenvolver práticas leitoras, que quase sempre são desvalorizadas. É diante desse quadro que professores/as do nosso país precisam promover a conscientização de que a apropriação da leitura é um poderoso instrumento de transformação social.

A leitura é uma prática social que precisa ser construída culturalmente, entretanto não somos um povo que tem práticas leitoras exemplares, e, além disso, como já falamos antes, conjecturou-se que é só da escola a obrigação de formar o/a leitor/a. A questão é que cada vez mais as alunas e os alunos que gostam de ler não têm encontrado na escola os seus reais objetivos de leitura, que são despertados a partir de seus círculos de amizade, de informações obtidas por meio das redes sociais e, até mesmo, por influência familiar, em alguns casos. O que se tem visto hoje são alunos/as mais entusiasmados/as com o mundo que está para além dos muros escolares do que com o mundo que a escola está conseguindo mostrar-lhes.

Na visão de Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017),

[...] o mundo da escola precisa ser mais amplo que o mundo do aluno. Se não for assim, a escola não estará cumprindo seu objetivo de ampliar horizontes e mostrar que existe um outro mundo possível, melhor e mais interessante que o mundo do aluno por muitas vezes marcado [por] pobreza, carência, ausência. Isso vale para a leitura, e ela é um dos mais importantes instrumentos existentes na escola para conseguir tal objetivo (FERRAREZI JR.; CARVALHO, 2017, p. 51).

A escola deixou de despertar a curiosidade, o interesse, de ser a única fonte do saber – e sabe disso. No entanto, não vem tomando atitudes concretas para modificar essa situação. A leitura, por ser uma poderosa ferramenta de transformação, poderia estar há muito tempo contribuindo com a saída da escola desse ostracismo em que se encontra. Por meio de sua apropriação, alunos/as têm a possibilidade de compreender não só o mundo e as coisas que os/as rodeiam, mas a si mesmos/as. É a escola e os/as professores/as que precisam se articular para que o/a leitor/a perceba e se aproprie dos benefícios proporcionados pelo ato de ler.

Ao discorrer sobre o significado do ato de ler, Foucambert (1994, p. 05) anuncia que: “Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem

ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”. Para o autor, a leitura de gêneros discursivos diferentes provoca indagações, sondagem do texto e retornos diversos, todavia é através do ato de ler que a escrita é questionada.

Foucambert (1994) defende uma escola onde a criança aprenda a ler lendo, onde apenas um requisito seja exigido dela no aprendizado da leitura: ser questionadora do mundo; uma escola em que a criança se conecte com os textos sociais dos quais necessita enquanto criança e não como aluno/a. Tudo isso em convivência com outras crianças diferentes dela, que serão por ela integradas ao seu processo de aprendizado com intervenções de pessoas adultas. Assim, a criança irá construir os seus saberes através do exercício de sua autonomia sobre o mundo.

Em meio a tudo isso, não podemos deixar de destacar que, ao mesmo tempo em que a escola é tida como um agente transformador da sociedade, ela é também instrumento de um sistema capitalista que não executa políticas públicas com a devida seriedade e que não deseja que a escola, efetivamente, ensine “tudo” a “todos”, o que revela a existência de relações de poder agindo sobre o destino dos/as cidadãos/ãs, de forma velada. Em consequência disso, a tarefa da escola de provocar os alunos-cidadãos e as alunas-cidadãs para exercer sua cidadania com autonomia e criticidade é perdida, uma vez que os indivíduos sequer têm acesso a currículos capazes de atender às suas demandas básicas.

Foucambert (1994) sinaliza a necessidade de uma transformação da escola, a qual só acontecerá através da conjunção de expectativas sociais diferentes e de novas perspectivas de retorno. A respeito disso ele ainda menciona que:

A transformação radical da escola não pode ser realizada nem por ela mesma, nem pelos professores, que são recrutados, formados e regidos por um outro projeto, mesmo que parte importante deles tenha papel determinante no questionamento do corpo social, na procura de alianças e na sacudida de que o sistema precisa desde dentro (FOUCAMBERT, 1994, p. 115).

Para que a escola tenha condições mínimas de operacionalizar alguma mudança, é necessário libertá-la da pressão de ser a única responsável pelo aprendizado da leitura. Foucambert (1994, p. 116) afirma que “a leitura é um aprendizado social, da mesma natureza do aprendizado da comunicação oral”. Mais uma vez a desescolarização da leitura surge como uma necessidade preponderante nas escolas. O autor sabiamente compara o aprendizado da leitura ao aprendizado da fala e diz: “se o aprendizado se realizar através das práticas familiares e sociais, então e somente então, a escola poderá cumprir um papel fundamental de ajuda e de redução das desigualdades” (FOUCAMBERT, 1994, p. 116). Nada mudará enquanto for

atribuída à escola tarefas as quais ela segue sem conseguir realizar sozinha, o que contribui para a perpetuação de injustiças e ilusões, na visão do autor.

Se as famílias não só assumissem o seu papel de mediadora da leitura, mas também adquirissem comportamentos efetivos de leitura, o trabalho da escola seria facilitado. No entanto, seria utópico pensarmos e projetarmos as nossas metas a partir dessa tomada de consciência, que atinge uma pequena parcela das famílias. Para isso acontecer, seriam necessárias políticas de ação comunitária ou advindas de organizações não governamentais ou de empresas privadas, visto que a própria escola não tem conseguido sensibilizá-la. Além do mais, na atual conjuntura política do nosso país, é pouco provável a implementação de qualquer tipo de projeto de incentivo à leitura voltado para os anos finais do Ensino Fundamental.

A leitura, para Foucambert (1994), é um instrumento de conquista de poder, e isso é revelado pela defasagem entre leitores/as e não leitores/as, que reproduz a divisão social entre o poder e a exclusão. É a partir dessa comparação que Foucambert (1994, p. 121) aponta a leitura como possibilidade de obtenção de poder por outras camadas sociais, tornando-se uma ferramenta “de pensamento de uma experiência social renovada”.

Na visão de Martins (1986), continuaremos a enxergar a leitura como um instrumento de poder enquanto permanecermos isolados na cultura letrada. Ela defende a alteração dessa realidade suscitando a necessidade de a leitura passar a ser vista como um instrumento libertador e possível de ser aproveitado por letrados/as e iletrados/as.

A leitura precisa deixar de ser vista como tarefa escolar para assumir o seu papel de instrumento de emancipação dos indivíduos. E isso só será exequível quando ela for utilizada nas escolas como uma prática sociocultural que tem a capacidade de torná-los sujeitos de sua própria história, assumindo posturas capazes de alterar a realidade que os circundam, de maneira efetiva.

Contudo, conforme lembra Silva (2009, p. 13-14), a leitura deve ser entendida na escola como um ato social e coletivo que demanda ações políticas, enquanto o/a leitor/a precisa ser pensado/a como um sujeito que está regulado por sua condição de classe, e busca, na leitura, muito mais do que sua redenção individual. Sendo assim, o ideal é que “os processos de leitura e os processos de ensino da leitura possam estar diretamente vinculados a um projeto de transformação social”.

Moita Lopes (1996) assegura que, na interação comunicativa, o/a leitor/a e o/a autor/a estão situados social, cultural, política e historicamente. O autor também defende a importância de a leitura desenvolver a consciência crítica de que a linguagem é reflexo das relações de poder da sociedade, uma vez que ela acontece a partir de contextos sociais.

Ratificamos o pensamento de Moita Lopes (1996) e defendemos a importância do desenvolvimento do pensamento crítico dos/as alunos/as. Sendo assim, entendemos que a leitura deve promover o reconhecimento de todos os elementos que interferem na linguagem, para que seja possível a realização de uma leitura crítica e a percepção de que não há texto neutro, havendo sempre, em suas entrelinhas, uma ideia, um modo de enxergar o mundo ou a defesa de um ponto de vista.

Lajolo (2001) assevera que:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (LAJOLO, 2001, p. 59).

A leitura, conforme sinaliza Goulemot (1996), deve implicar, necessariamente, produção de sentido. No entendimento do autor, ler é um ato de constituição e não de reconstituição do sentido desejado pelo/a autor/a, ou seja, no ato da leitura, o/a leitor/a atribuirá sentidos ao texto e não irá apenas se limitar a extrair do texto os sentidos desejados pelo/a autor/a.

A escola precisa estar preparada para atender um público que está acostumado a ler sem atribuir sentidos à leitura e que apresenta dificuldade para executar essa tarefa, uma vez que alunos e alunas que apenas decodificam textos sem atribuir-lhes sentidos tornam-se “meros repetidores de coisas prontas, meros tutores ou coadjuvantes de um processo (o processo de ensino) do qual tinham que ser sujeitos” (SILVA, 2003, p. 26).

Entretanto, o que temos visto em muitas instituições é a presença de uma conjuntura que não favorece a modificação desse cenário: ambiente escolar autoritário, práticas de leitura que não levam à produção de sentidos e que são impostas com o objetivo de obtenção de nota, dentre outros fatores, que constituem um círculo vicioso que precisa urgentemente ser quebrado, pois, caso essa prática permaneça, os/as alunos/as terão o seu senso crítico cerceado e não “desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele” (FREIRE, 1987, p. 39).

Um dos objetivos mais clichês presentes nas escolas é o que diz que ela vai “formar um cidadão autônomo, crítico e participativo”. Já citamos que algumas frases feitas parecem ignorar a cidadania dos/as alunos/as antes de eles/as adentrarem na escola. A frase citada acima é a mais clássica. No entanto, essa formação da autonomia, da criticidade e da participação acontece apenas na teoria, porque, na prática, a escola vem falhando nessa tarefa que parece ser óbvia no dizer, mas difícil no querer.

Os alunos e as alunas estão inseridos em um contexto sociocultural que passa por constantes modificações e, de acordo com o seu conhecimento de mundo, suas ideias, crenças e ideologias – que sofrem influências as mais diversas –, eles/elas vão determinar o seu posicionamento em relação a tudo que decorre dessas modificações, podendo utilizar ou não o seu senso crítico.

Uma pessoa com senso crítico, em conformidade com os ensinamentos de Carraher (1983, p. 14), “levanta dúvidas sobre aquilo em que se comumente acredita, explora rigorosamente alternativas através da reflexão e avaliação de evidências, com a curiosidade de quem nunca se contenta com seu atual estado de conhecimento”. Em decorrência disso, a pessoa tem a habilidade de ser produtora e não simplesmente consumidora de conhecimentos, deixando de assumir uma postura inerte diante das ideias dos outros, segundo o autor.

De acordo com a visão de Navega (2005, p. 206), pensar criticamente é ter a capacidade de “[...] decidir racionalmente no que acreditar ou não acreditar [...]. É saber julgar proposições, argumentos e opiniões e, através de investigação ativa, obter justificações para nossas decisões e crenças”. E essa capacidade, definitivamente, a escola não tem conseguido desenvolver.

A leitura, na escola, precisa ultrapassar a barreira da decodificação, pois esta já é realizada pela maioria dos alunos e das alunas, e a leitura é bem mais que isso. O/a aluno/aluna precisa inferir, questionar, reconstruir o que leu, debater, perguntar, atos que constituem, para nós, a leitura crítica em si.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC –, “o tratamento das práticas leitoras compreende dimensões que estão inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão” (BRASIL, 2018, p. 72). Uma das dimensões apresentadas no documento são as “Estratégias e procedimento de leitura”, que trazem justamente a inferência listada como relevante, quando a cita como um objetivo a ser alcançado, a saber: “Inferir ou deduzir informações implícitas” (BRASIL, 2018, p. 74).

Para ler criticamente, o/a leitor/a precisa captar as diversas intenções implícitas, subentendidas e muitas vezes “veladas” nas práticas discursivas. Conforme Solé (1998), é esperado do/a leitor/a que ele/a processe, critique, contradiga ou avalie a informação a que está tendo acesso, desfrutando-a ou rechaçando-a, dando sentido e significado ao que lê. Ao passar por essas etapas citadas pela autora, podemos afirmar que o/a leitor/a realiza uma leitura crítica do texto e torna-se capaz de exercer seu papel de cidadão/ã crítico/a.

A leitura crítica diferencia-se da decodificação ao permitir ao/à leitor/a produzir significados e discordar (ou não) das ideias do/a autor/a do texto. Para Kuenzer (2002, p. 101) “ler significa em primeiro lugar, ler criticamente, o que quer dizer perder a ingenuidade diante

do texto dos outros, percebendo que atrás de cada texto há um sujeito, com uma prática histórica, uma visão de mundo (um universo de valores), uma intenção”.

Sobre o que seja uma leitura considerada crítica, Cavéquia, Maciel e Rezende (2010, p. 302) dizem: “A leitura, quando é sentida, refletida, indagada, é considerada crítica. Nessa perspectiva, o sujeito sofre conflitos e passa por várias mudanças interiores, mudanças essas que, com o novo conhecimento, colocam à prova o que o leitor já sabia”. Foucambert (1997, p. 116) também relaciona a leitura a um processo de mudanças ao declarar que “ser leitor é estar ciente da sua condição e da transformação de si mesmo, assim como dos outros e das coisas”.

Antunes (2003) resume o que acreditamos ser um dos principais objetivos de uma leitura crítica:

[...] perceber que nenhum texto é neutro, que por trás das palavras mais simples, das afirmações mais triviais existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença. Qualquer texto reforça ideias já sedimentadas ou propõe visões novas. Mas nenhum, como disse, é neutro, no sentido de que não toma partido em relação a uma determinada concepção das coisas (ANTUNES, 2003, p. 81-82).

A leitura precisa despertar nos/as alunos/as a capacidade de enxergar os textos sem ingenuidade, de captar as intenções pretendidas pelo/a autor/a, de constatar as nuances provocadas pela utilização de recursos gráficos e de recursos linguísticos, de perceber e interpretar as ideias e posicionamentos contidos nos textos e de estabelecer, ainda, um posicionamento crítico perante eles.

Ao discorrer a respeito da prática da leitura crítica, Cavéquia, Maciel e Rezende (2010, p. 303) afirmam que ela “caminha de mãos dadas com a autonomia. Afinal, um sujeito autônomo e crítico não se contentará com leituras que não lhe forneçam novas relações, associações ou combinações de idéias”. De acordo com Freire (1987), é a partir da experiência adquirida no decorrer das inúmeras decisões tomadas que a autonomia vai sendo constituída. Concordamos com as autoras e com o autor e acreditamos que a autonomia é uma peça fundamental para a realização de uma leitura que seja, de fato, crítica.

O papel do/a professor/a é imprescindível para que alunos/as atinjam um nível de autonomia sobre as leituras realizadas e tornem-se leitores/as maduros/as. E para ser capaz de fomentar a prática leitora, antes de tudo, eles/as precisam ler. Para Lajolo (2001, p. 108), “os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê”. Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 89) comungam da mesma opinião de Lajolo (2001), ao enunciarem que: “Antes mesmo de iniciar o trabalho com o texto, o/a professor/a precisa ser um leitor, no sentido mais amplo da palavra”. Silva e Zilberman (1988) também atestam que

ensinar a ler e a gostar de ler é um desafio que precisa ser assumido pelos/as professores/as na posição de “sujeitos”.

Corroboramos com o pensamento de Lajolo (2001), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) e Silva e Zilberman (1988) e julgamos que, de fato, não se pode conceber profissionais que ensinam a ler, mas não leem; que falam aos seus alunos e às suas alunas sobre a importância e sobre o gosto pela leitura, enquanto sequer apreciam o ato de ler.

Freire (1989, p. 9) enuncia que “A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto”. E é importante frisarmos que esse contexto precisa ser analisado de maneira ampla, considerando-se aspectos sociais, históricos, culturais, ideológicos, discursivos e intertextuais.

No entendimento de Freire (1989), o desenvolvimento da criticidade está atrelado à necessidade de o indivíduo enxergar o mundo no qual está inserido, para poder ser transformado e, ao mesmo tempo, transformar esse mundo, libertando-se das ideologias inerentes à sociedade. O autor ainda declara que a leitura crítica da realidade “pode constituir-se num instrumento [...] de ação contra-hegemônica” (FREIRE, 1989, p. 14).

Em face disso, a formação de um/a leitor/a crítico/a está diretamente relacionada à existência de uma escola que, além de ter a pretensão de explorar o mundo que a cerca, respeite, escute e oportunize a produção de sentidos do/a seu/sua aluno/a, propiciando-lhe o direito à inquietação, ao conflito, à concordância e/ou à discordância, à liberdade de expressão, enfim, à interlocução com os textos através do posicionamento.

Na interlocução com os textos, segundo Silva (2009), o/a leitor/a faz uma análise das evidências apresentadas e, a partir dela, julga a si mesmo antes de chegar a um posicionamento diante dos escritos, em um percurso sustentado pela suspeita, pela sensibilidade e pela capacidade de reflexão e de transformação das ideias por ele produzidas. Silva (1991, p. 81) relata que “A leitura crítica sempre leva à produção ou à construção de um outro texto. [...] a leitura crítica sempre gera expressão: o desvelamento do SER do leitor” (grifo do autor). Consideramos que, a partir da leitura crítica, o/a leitor/a acaba descobrindo um pouco de si e muito acerca do outro e do mundo que o rodeia, blindando-se ou munindo-se de conhecimentos para serem utilizados *a posteriori*.

Orlandi (1983) postula que o processo de significação é desencadeado pelos/as interlocutores/as quando estes/as se reconhecem como interlocutores/as dos textos. Logo, os sentidos são constituídos no ato da leitura e podem apresentar alterações de leitor/a para leitor/a. Daí a relevância da escola promover momentos de socialização de leituras, com o propósito de viabilizar reflexões, discussões e a explanação dos sentidos e significados atribuídos pelos/as

leitores/as aos textos lidos, estimulando-os/as, assim, a sempre procurar ir além “do que fica na superfície das evidências” (ORLANDI, 1999, p. 29).

A capacidade de fazer reflexões é uma habilidade indispensável para o desenvolvimento do pensamento crítico e, conseqüentemente, para a realização de uma leitura crítica. Logo, cabe a escola garantir aos alunos e às alunas o acesso a atividades que instiguem a prática reflexiva, o questionamento, a inquietação. Alunos/as precisam sentir-se incomodados/as com as leituras, com desejo de intervir nos ditos e nos não ditos com seu próprio discurso.

A leitura crítica, segundo Cavéquia, Maciel e Rezende (2010),

[...] desestabiliza o mundo interior do indivíduo; gera-lhe dúvidas e anseios por mudanças. Em um primeiro momento, ocorre a inquietação; depois, alguns ajustes são feitos no mundo interior do leitor por meio da reflexão para, finalmente, ocorrer a prática consciente, que consiste no resultado do novo sujeito transformado, porém não concluído. Afinal, outras leituras de mundo serão lidas e relidas (CAVÉQUIA; MACIEL; REZENDE, 2010, p. 302).

A leitura para ser considerada crítica precisa provocar inquietações no/a leitor/a, que, posteriormente, ocasionarão reflexões e mudança de postura, por meio de um processo no qual o/a leitor/a demonstre autonomia. Entretanto, Huelsman (1951) salienta que a leitura crítica apresenta algumas armadilhas, tais como: engano na análise e na identificação de alternativas; engano na confirmação de generalizações precipitadas; distração com falhas na linha de raciocínio (indutivo ou dedutivo); engano na percepção de simplismos; abstenção da determinação da diferença existente entre observações concretas e inferências do autor ou da autora do texto; desatenção para as supressões da verdade; e permissão da influência de emoções que alterem a capacidade crítica durante o ato da leitura.

Logo, compete à escola promover práticas de leitura que envolvam essas possíveis armadilhas para que alunos e alunas não sucumbam a elas. As competências de leitura crítica, no dizer de Silva (2009), precisam ser ensinadas para que leitores e leitoras possam desenvolver posturas questionadoras diante dos materiais escritos.

Os escritos escolares, por exemplo, não podem ser tomados como inquestionáveis, e devem ser objetos de crítica, a fim de evitar a recepção passiva e reprodutora dos textos, que sustenta um tipo de escola cuja função é transmitir informações, segundo o autor, que ainda diz precisar haver espaço na escola para que a criticidade seja colocada em prática e o/a leitor-cidadão/leitora-cidadã possa defender ou questionar, democraticamente, pontos de vista ou, ainda, construir outros mais pertinentes.

Em consonância com Cavalcanti (1984),

A leitura crítica refere-se, portanto, à prontidão do leitor para abordar um texto de modo ativo, sem ser dominado pelo mesmo. Em outras palavras, o leitor só se sentirá

à vontade para criticar um texto se não vir o texto como autoridade, se não vir o escrito do texto como autoridade (CAVALCANTI, 1984, p. 107).

O/a leitor/a precisa, então, enxergar o texto como um escrito com o qual ele pode dialogar e, a partir dele, produzir sentidos e significados, que não necessariamente serão os mesmos pretendidos pelo/a autor/a, assumindo, assim, a coautoria do texto. Concluímos, pois, que não é qualquer ambiente que está habilitado para o desenvolvimento e o aprimoramento das competências em leitura crítica. No dizer de Silva (2009),

[...] existe uma relação indissociável entre a leitura crítica e a escola problematizadora [...] Ambientes permeados pelo autoritarismo institucional, verticalidade comunicacional e/ou censura comportamental não promovem jamais o desenvolvimento das competências críticas dos leitores (SILVA, 2009, p. 31).

A educação problematizadora, segundo Freire (2006), é de natureza reflexiva e implica, obrigatoriamente, a desnudação da realidade, de modo que haja o afloramento das consciências. Essa educação, citada por Freire (2006), pressupõe uma escola questionadora, e só é possível descobrir o quão problematizadora é uma escola quando se experimenta colocar em prática ações ou projetos que demandam análise, reflexão e posicionamento crítico.

Acreditamos que a prática da leitura crítica deve preparar os/as alunos/as para intervir no meio social, oferecendo-lhes instrumentos que os/as tornem capazes de desafiar as ideias contidas nos textos, especialmente aquelas que estão para além das entrelinhas, com fins ideológicos e ofensivos, assim como identificar manipulações e diferenciar posicionamentos imparciais e tendenciosos, pois, os sentidos, conforme preconiza Orlandi (1999),

[...] não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos e que não dependem só das intenções dos sujeitos. [...] Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele (ORLANDI, 1999, p. 30).

A leitura é uma prática social e, por isso, está vinculada historicamente aos “modos da organização e da produção da existência, pelos valores preponderantes e pelas dinâmicas da circulação da cultura”, na visão de Silva (2009, p. 23). Apesar de o Brasil ter passado por transformações, principalmente após a sua redemocratização, as injustiças sociais permaneceram quase inalteradas, no entanto passaram a ter visibilidade com a liberdade de imprensa, suscitando a necessidade de mudança do *status quo*. É justamente nesse cenário de contradições da sociedade brasileira, segundo o autor, que a leitura crítica encontra o seu significado primeiro.

Nas palavras de Meurer (2000),

Ler criticamente significa estabelecer, a partir de um determinado texto, associações mentais que possibilitem compreender que em diferentes práticas discursivas os indivíduos criam, recriam e/ou transformam estruturas sociais de dominação, desigualdade e discriminação (MEURER, 2000, p. 160).

Através do estabelecimento de relações entre texto e contexto e da viabilização da percepção de relações de poder, de dominação, de desigualdade e de discriminação nas práticas discursivas, a leitura crítica funciona como um instrumento de emancipação do sujeito-leitor/a, a partir do momento em que ele/a passa a analisar com criticidade o mundo que o/a cerca. Silva (2009, p. 14) assevera que a presença de leitores/as críticos/as é imprescindível em uma sociedade como a nossa, “onde se assiste à barbárie”.

Se o/a professor/a já salientava isso há mais de dez anos, imagine agora, nesses tempos sombrios em que vivemos, um tempo de destituição de direitos, de censura, de desrespeito, de discursos de ódio, de ataque às minorias sociais (mulheres, gays, negros e negras) e aos seus direitos conquistados com tanta luta, de fundamentalismo religioso, enfim, um tempo de fascismo?

Ao mesmo tempo, o autor faz-nos refletir acerca das dificuldades inerentes ao processo de construção desse/a leitor/a crítico/a, mostrando-nos que ele/a não interessa aos detentores do poder, causando-lhes incômodo, o que pode ser observado no seguinte excerto:

Vale ressaltar que a criticidade, como um emblema da cidadania e um valor atitudinal, é trabalhada ideologicamente por aqueles que detêm o poder econômico e político. Isso porque a conservação e a reprodução dos esquemas de privilégio dependem, fundamentalmente, da ignorância e do conformismo, aqui tomados como forma de escravização da consciência. Daí que a presença de sujeitos críticos e, por extensão, de leitores críticos seja incômoda, seja tomada como um risco aos detentores do poder (SILVA, 2009, p. 25).

Para os detentores do poder, interessam a alienação, o alheamento, a demência, a cegueira. Fomentar o desenvolvimento da criticidade dos cidadãos e das cidadãs é algo que vai de encontro com o seu plano de dominação. O que podemos esperar deles é a continuidade da escravização da consciência disfarçada, por meio de estratégias de velamento que simulam o incentivo ao pensamento crítico.

Silva (2009) conclama o/a professor/a para demonstrar a sua insatisfação diante de uma sociedade tão desumana e excludente, ao postular que é seu dever:

Ser um rebelde bem fundamentado teoricamente e astuto politicamente. Lutar incessantemente pela horizontalização das relações na escola. Estudar e saber de onde vem o poder dos superiores. Lembrar sempre que, entre as funções do professor, está aquela de ser um militante da mudança; nesse caso, militância significa saber organizar seus pares na direção de uma nova sociabilidade – uma sociabilidade democrática e ética (SILVA, 2009, p. 66).

Na visão do autor, a classe dos/as professores/as precisa realizar um planejamento

político, fundamentado teoricamente, a fim de poder instituir ações que vislumbrem mudanças nas configurações das relações de poder dentro da escola. No entanto, apesar de reconhecermos que a nossa classe deveria ser mais unida e politizada, especialmente em se tratando dos/as profissionais da educação básica, são muitos os fatores que nos levam a essa desunião.

Esse tema é muito complexo e rende outra pesquisa. Militar pela mudança requer fôlego e tempo, e isso professores/as já não têm, principalmente nós, mulheres, que, para além de três expedientes, em escolas diferentes, acumulamos as taferas domésticas. Tudo isso em meio a um estado de descrença da possibilidade de haver mudanças nesse quadro antigo e deprimente, visto que há com quem dividir tais tarefas, mas as regras permanecem sendo ditadas pelo machismo.

De acordo com Lajolo (2001), a sociedade consumista, ao realizar apelos por meio da linguagem escrita, muitas vezes, transforma o ato de ler, os rituais de leitura e o acesso a ela em consumo, restando apenas à escola e ao/à professor/a a atuação como responsável pelo processo de ruptura de uma leitura alienada e consumista, o que só acontecerá quando houver uma transformação radical nas políticas de leitura que estão em prática atualmente em nosso país.

Silva (2009) alerta que, assim como outros meios de comunicação, a escrita, em uma sociedade dividida em classes, tanto pode atender a objetivos de emancipação e libertação, quanto a propósitos de alienação, e reforça a necessidade da prática da leitura crítica nas escolas, especialmente as voltadas ao desmonte da ideologia, dado que o conhecimento crítico desnuda as condições de opressão e de dominação social. Como diz Freire (1991, p. 46), “Não é possível pensar a linguagem sem pensar o mundo social concreto em que nos constituímos. Não é possível pensar a linguagem sem pensar o poder, a ideologia”.

Caso seja trabalhada nos moldes críticos, a leitura, em consonância com Silva (1995),

[...] institui um processo de conscientização ou politização dos brasileiros e aos seus movimentos de luta por uma sociedade diferente da atual. [...] A leitura reveladora da palavra e do mundo se constitui em mais um instrumento de combate à ignorância e à alienação (SILVA, 1995, p. 17).

No entanto, para que seja possível promover uma leitura crítica, a escola precisa abondar as velhas práticas e dar espaço para que os/as alunos/as leiam e construam seus próprios conceitos, contribuindo, assim, para a reflexão e a ação desses indivíduos enquanto cidadãos/ãs. É preciso que eles/as reconheçam a leitura crítica como uma atividade que possibilita a aquisição de autonomia e a transformação social, através da análise, da reflexão e do questionamento (que são práticas a ela intrínsecas), fazendo com que passem a encarar a

realidade como protagonistas e não como meros coadjuvantes de uma história escrita e lida por outrem, exercendo, assim, o seu papel de cidadão/ã com liberdade e senso crítico.

Ademais, apesar de a categoria gênero ter passado por análises e intensas discussões nas últimas décadas, é necessário reconhecer que, até hoje, os debates não conseguiram ultrapassar os muros das escolas, e, com isso, as construções sociais e culturais de gênero continuam sendo perpetuadas continuamente em um espaço que, obrigatoriamente, deveria promover questionamentos e quebra de paradigmas.

Ecco (2010) declara que o ato de ler é:

[...] um exercício de indagação, de reflexão crítica, de entendimento, de captação de símbolos e sinais, de mensagens, de conteúdo, de informações... É um exercício de intercâmbio, uma vez que possibilita relações intelectuais e potencializa outras. Permite-nos a formação dos nossos próprios conceitos, explicações e entendimentos sobre realidades, elementos e/ou fenômenos com os quais defrontamo-nos (ECCO, 2010, *on-line*).

Reafirmamos o pensamento de Ecco (2010) e acreditamos que a leitura crítica pode contribuir para promover reflexões acerca dos estereótipos de gênero vigentes em nossa sociedade, destituindo certezas, promovendo inquietações, colaborando com a construção de novas opiniões e, conseqüentemente, ampliando os horizontes dos/as alunos/as em relação ao modo como enxergam o mundo, o outro e a si mesmo.

Os livros didáticos, principal ferramenta utilizada pelo/a professor/a em sala de aula, e, em muitos casos, como já falamos, o único livro que os/as alunos/as da escola pública têm acesso na escola e em casa, precisam abordar as questões de gênero, colocando-as em discussão e problematizando-as, para que os conceitos errôneos entranhados em nossa sociedade sejam destituídos e, em seu lugar, sejam plantadas sementes de respeito, sororidade e empatia.

Somos conscientes de que a nossa pesquisa é importante e, ao mesmo tempo, extremamente delicada, visto que atinge de maneira direta valores sociais e culturais consolidados no senso comum dos funcionários/as, dos/as docentes, dos/as discentes e, claro, das famílias deles/as. Contudo, também sabemos que as questões de gênero precisam deixar de ser ignoradas e relativizadas pelas instituições sociais (família, escola, igrejas), e a única forma possível de mudar esse quadro é por meio do enfrentamento e da problematização, tanto na escola quanto fora dela.

A escola, enquanto instituição social disseminadora do saber e do conhecimento científico, tem a responsabilidade de combater toda espécie de discurso opressor, configurando-se como um espaço aberto ao debate e ao diálogo, onde as inquietações são compartilhadas e onde são iniciadas as transformações sociais, sem jamais comungar com ideias e pensamentos carregados de qualquer tipo de estereótipo ou preconceito. Entendemos que é da escola a função

de promover o debate sobre os temas que estão em voga na sociedade, quer sejam eles polêmicos ou não, uma vez que a omissão e a indiferença não farão com que esses assuntos deixem de existir e de atingir o cotidiano escolar, gerando desigualdades, injustiças e situações de desconforto e de constrangimento.

Sendo assim, consideramos relevante levar até alunos e alunas textos que possibilitem a discussão e a reflexão acerca das questões de gênero, fazendo com que, através da leitura crítica, eles/as familiarizem-se com a contestação, com a reflexão e com o confronto de ideias, enriqueçam o seu repertório de conhecimentos, ativem o seu senso crítico e adquiram autonomia, ampliem a sua competência leitora, deixem de lado o ostracismo e a passividade e passem a construir a sua própria visão de mundo, assumindo os seus papéis de cidadãos e de cidadãs, assim como dando os primeiros passos para uma vida pautada na liberdade de expressão e no respeito ao próximo.

A escola precisa assumir a sua obrigação de emancipar socialmente alunos/alunas, favorecendo-lhes a apropriação de uma conscientização crítica do mundo e a possibilidade de lutar por uma sociedade mais justa para homens e, principalmente, para as mulheres, que ainda são tão alijadas nos espaços de poder e de decisão, que permanecem sem dispor de autonomia sobre o seu próprio corpo, que têm constantemente a sua sexualidade exposta, invadida, atacada, culpabilizada – a depender dos interesses da sociedade misógina e machista –, que vivenciam o questionamento de suas capacidades física, cognitiva e intelectual, passando por comparações esdrúxulas, enfim, que resistem mesmo sendo usurpadas do seu direito de ser...

A BNCC não trata de maneira explícita a respeito das características da leitura crítica, entretanto, ao listar os objetivos a serem alcançados com as práticas de usos e reflexão da língua, menciona que realizar apreciações e valorações estéticas, éticas, políticas e ideológicas “são atividades envolvidas na leitura crítica de textos verbais [...]” (BRASIL, 2018, p. 72).

Tendo por base a BNCC (BRASIL, 2018) e fundamentando-nos em alguns/algumas autores/as consultados/as durante a nossa pesquisa, a exemplo de Freire (1987; 1989), Meurer (2000), Kuenzer (2002), Silva (1989; 1991; 1995; 2003; 2009), Antunes (2003), Cavéquia, Maciel e Rezende (2010), BRASIL (2018), entre outros/as, organizamos um quadro no qual estão listadas algumas características da leitura crítica.

**Quadro 4 – Características da leitura crítica
(com base na BNCC e nos/as autores/as pesquisados/as)**

Nº	CARACTERÍSTICAS DA LEITURA CRÍTICA
01	Ultrapassa a barreira da decodificação, promovendo reflexões, indagações e gerando inquietações no/na leitor/leitora;

02	Demanda a realização de inferências, de previsões e a captação das intenções implícitas, subentendidas e/ou veladas existentes nos textos;
03	Requer a identificação da intencionalidade discursiva dos textos;
04	Permite ao/à leitor/leitora captar ideologias e relações de poder presentes nos textos;
05	Possibilita a percepção de concepções embutidas para além das entrelinhas dos textos;
06	Oportuniza a identificação de manipulações e persuasões e a diferenciação de posicionamentos imparciais e tendenciosos;
07	Possibilita ao/à leitor/leitora a produção de sentidos e significados;
08	Permite a discordância (ou não) do/da leitor/leitora das ideias apresentadas nos textos;
09	Implica a percepção das relações existentes entre texto e contexto;
10	Constitui-se como um instrumento de ação contra-hegemônica;
11	Corroborar para a construção de um novo sujeito transformado socialmente;
12	Contribui para a intervenção do/da leitor/leitora no meio social;
13	Possibilita a apreciação e a valoração estética, ética, política e ideológica de textos verbais.

Fonte: Freire (1987; 1989), Meurer (2000), Kuenzer (2002); Antunes (2003), Silva (1989; 1991; 1995; 2003; 2009), Cavéquia, Maciel e Rezende (2010), BRASIL (2018), entre outros/as.

As leituras e reflexões realizadas nos dão respaldo para afirmar que os/as alunos/as realizam uma leitura crítica quando têm a capacidade de: a) ler e compreender o que leem, de forma autônoma e reflexiva; b) realizar inferências e previsões, captando as intenções implícitas, subentendidas e/ou veladas nos textos; c) captar a intencionalidade discursiva dos textos; d) avaliar, questionar e posicionar-se criticamente diante do que está lendo; e) julgar com racionalidade o que lê; f) constatar e interpretar aspectos ideológicos e relações de poder presentes nos textos; g) perceber concepções embutidas para além das entrelinhas do texto; h) e identificar manipulações e persuasões, diferenciando posicionamentos imparciais e posicionamentos tendenciosos.

No capítulo que trata da metodologia adotada no decorrer da pesquisa, apresentamos os indicadores utilizados para nortear a análise e a apreciação do desempenho dos/as alunos/as nas atividades diagnósticas aplicadas durante a investigação.

Dispomos das palavras de Antunes (2003, p. 81) para finalizar esta seção: “O professor faria bem em ajudar o aluno a construir uma representação positiva da leitura e dos poderes que ela confere ao cidadão”. Acreditamos que, enquanto não há, em nosso país, o acesso às condições ideais para trabalhar a leitura, é preciso buscar estratégias para que alunos/as, muitos e muitas tão vazios de perspectivas de vida, possam, por meio dela, vislumbrar possibilidades de ser “gente” em um mundo onde a maioria das pessoas ainda traça para eles/as um futuro raso e servil, surpreendendo-se quando os/as encontram em situações que escapam desse contexto. Ao mesmo tempo, enxergamos a leitura crítica como possibilidade para o desencadeamento de um processo de identificação dos/as alunos/as com a leitura e para a facilitação de sua

intervenção no meio social, possibilitando o surgimento de novos sujeitos, donos/as de si, capazes de transformar a sua mente e (re)florestar os seus ideais.

A próxima seção versa sobre a leitura crítica do anúncio publicitário.

4.2 A leitura crítica do anúncio publicitário: uma possibilidade para a desconstrução dos estereótipos de gênero

As questões de gênero podem ser analisadas a partir de diversos gêneros discursivos, no entanto, em nossa pesquisa, optamos por explorá-las em anúncios publicitários por três motivos: 1) o anúncio publicitário é um gênero com o qual os/as alunos/alunas possuem familiaridade, pois ele vem sendo bastante abordado nos livros didáticos; 2) o anúncio publicitário está relacionado com o campo discursivo da publicidade que, além de ser uma ferramenta que desperta naturalmente interesse e curiosidade, é muito explorada no mundo digital e (trans)mediático, o qual, por sua vez, é a maior fonte de informação dos/as alunos/as atualmente; 3) o discurso publicitário, consoante Carvalho (2014), reflete a cultura da sociedade, logo, pois, reproduz estereótipos de gênero, dado que o mundo em que vivemos, infelizmente, ainda é machista e sexista.

Consideramos importante evidenciar que a abordagem desse gênero discursivo foi estruturada a partir da postura de um/a professor/a de Língua Portuguesa que, em sala de aula, aborda a leitura por meio da concepção sociocognitivo-interacional,^{13 14} visto que a leitura, segundo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC –, “compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e

¹³ O processo de leitura é embasado através de diversas teorias que podem ser agrupadas basicamente em torno dos seguintes modelos: o modelo hierárquico ascendente (*bottom-up*), defendido por Gough (1976); o modelo hierárquico psicolinguístico ou descendente (*top-down*), defendido por Goodman (1987); o modelo interativo, defendido por Rumelhart (1980); e o modelo sociocognitivo-interacional, uma abordagem desenvolvida a partir da Psicolinguística e da Sociolinguística, fundamentado em uma perspectiva interacionista. No modelo sociocognitivo-interacional, segundo Koch e Elias (2014), os sujeitos e seus conhecimentos são privilegiados em um processo de interação que ocorre a partir do texto, cujo sentido é construído através das marcas deixadas pelo (a) autor (a) e dos conhecimentos do (da) leitor (a), que deve assumir sempre uma atitude “responsiva ativa”. Nesse sentido, os sujeitos, na concepção interacional (dialógica) da língua, são vistos/as por elas como: “[...] **atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente - se constroem e são construídos no texto**, considerado o próprio lugar da interação e da construção dos interlocutores”. (KOCH; ELIAS, 2014, p. 10-11, grifo das autoras). Já a leitura, nesta perspectiva, é “[...] uma **atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos**, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (KOCH; ELIAS, 2014, p. 10, grifo das autoras)”.

¹⁴ Para aprofundamento sobre as concepções de leitura, conferir as referências citadas na nota anterior e ver também: Kato (1985), Kleiman (1989; 1995; 2002), Moita Lopes (1996) e Solé (1998).

multissemióticos e de sua interpretação” (BRASIL, 2018, p. 71). Acrescentamos que, nesse processo, devem ser considerados os aspectos históricos, sociais, culturais, contextuais, afetivos e ideológicos que afetam essa interação, para que, em sala de aula, sejam criadas reais possibilidades de desenvolvimento de um/a leitor/a com capacidade de exercer a função de coprodutor do sentido do texto, questionando, concordando, refutando, enfim, criticando o que lê.

Qualquer pesquisa desenvolvida em sala de aula precisa estar embasada nos documentos oficiais que norteiam a educação básica do nosso país. Para tratar de questões relacionadas a gênero, um tema envolto em discussões acaloradas e em discursos de ódio, atentamos para fazer uma cuidadosa consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – PCN (BRASIL, 1998a) e à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), a fim de que o nosso estudo ficasse bem respaldado.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa – PCN (BRASIL, 1998a), ao elencar os objetivos gerais da referida disciplina para o Ensino Fundamental, mencionam que o ensino de Língua Portuguesa deve estar organizado de modo que os/as alunos/as tenham a capacidade de:

[...] usar os conhecimentos adquiridos por meio da prática da reflexão sobre a língua para expandirem as possibilidades de uso da linguagem e a capacidade de análise crítica [...] conhecer e analisar criticamente os usos da língua como *veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero ou etnia*. [...] (BRASIL, 1998a, p. 33, grifo nosso).

O mesmo documento ainda relaciona os conteúdos de Língua Portuguesa e os Temas Transversais e, de maneira muito assertiva, enuncia:

Há conteúdos que podem ser trabalhados em situações de reflexão sobre a língua, com o objetivo de conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores e preconceitos de classe, credo, gênero e etnia, explicitando, por exemplo, a forma tendenciosa com que certos textos tratam questões sociais e étnicas, as discriminações veiculadas por meio de campanhas de saúde, os valores e as concepções difundidos pela publicidade, etc. Nesse sentido, *a área de Língua Portuguesa oferece inúmeras possibilidades de trabalho com os temas transversais, uma vez que está presente em todas as situações de ensino e aprendizagem* e serve de instrumento de produção de conhecimentos em todas as áreas e temas (BRASIL, 1998a, p. 36-37, grifo nosso).

A BNCC (BRASIL, 2018) aponta dez competências gerais da Educação Básica e dez competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental. Recorremos a duas competências gerais da Educação Básica e a três competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental para embasar a nossa escolha pela discussão das questões de gênero por meio da leitura crítica, tomando por base o gênero discursivo anúncio publicitário, respectivamente:

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. [...] Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza [...] (BRASIL, 2018, p. 9-10).

Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. [...] Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais; Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias [...] (BRASIL, 2018, p. 87).

Ao discorrer sobre a área de Linguagens, o documento aponta que, no Ensino Fundamental – Anos Finais –, “a diversificação dos contextos permite o aprofundamento de práticas artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social” (BRASIL, 2018). O documento também sinaliza a maior capacidade de abstração dos alunos e das alunas no segmento citado ao salientar:

É importante considerar, também, o aprofundamento da reflexão crítica sobre os conhecimentos dos componentes da área, dada a maior capacidade de abstração dos estudantes. Essa dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões (BRASIL, 2018 p. 63-64).

Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017, p. 40) pontuam que, nos anos finais do Ensino Fundamental, os/as alunos/as “desenvolvem suas opiniões e consolidam aspectos como o respeito às intuições e posições dos outros de uma forma consciente e madura”. A BNCC (BRASIL, 2018) afirma que é nessa fase que os alunos e as alunas participam de variadas situações comunicativas com maior criticidade e interagem com um número maior de interlocutores/as, assim como participam com maior protagonismo de práticas de linguagem realizadas dentro e fora do ambiente escolar.

Em conformidade com a BNCC (BRASIL, 2018), nos anos finais do Ensino Fundamental, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública e no campo jornalístico-midiático é aprofundado, sendo privilegiados os gêneros jornalísticos – informativos e opinativos – e os publicitários, cujo foco deve estar centrado em “estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e persuasão”. No entanto, nessa etapa da educação básica, também são consideradas habilidades relativas “ao trato e respeito com o diferente e com a participação ética e respeitosa em discussões e debates de ideias” [...]

oportunizando, assim, uma formação que promove a “sensibilidade para com os fatos que afetam drasticamente a vida de pessoas” (BRASIL, 2018, p. 136-137).

Com base em tudo que foi exposto, fundamentamos a nossa escolha por discutir os estereótipos de gênero através da leitura crítica de anúncios publicitários, no 9º ano do Ensino Fundamental, visto que os/as alunos/as que frequentam a referida série já possuem uma capacidade de abstração mais aguçada, assim como a aptidão de analisar, refletir e formar as suas próprias opiniões, respeitando, também, a opinião e os pontos de vista do outro.

Além do mais, o anúncio publicitário apresenta-se como um gênero discursivo que possibilita a reflexão acerca dos contextos socio-histórico e ideológico que permeiam os textos, oportunizando a construção de posturas críticas diante de situações que, sabidamente, envolvem a argumentação, a persuasão e estratégias outras de convencimento com o propósito maior de vender algo.

Atualmente, segundo Kramer (1996), os costumes da sociedade são ditados pela mídia ou pelos discursos de poder, que mantêm as históricas desigualdades de base, resultando no que a autora denomina “vazio cultural”. As palavras vêm sendo uniformizadas ou deixadas sem sentido algum, pois cada vez mais a informação, os fatos e as notícias são postos em evidência em detrimento do conhecimento e da compreensão. Kramer (1996) acrescenta ainda que:

Penetrando nas mais diversas modalidades da linguagem –, na jornalística, na política, na da televisão, na pedagógica, na linguagem comum – tal esvaziamento da linguagem elimina a expressão e afasta quem pronuncia as palavras do assunto que pretende discutir, como as máquinas alienam cada vez mais o trabalhador de sua produção ou tal como, no dia-a-dia, os aparatos tecnológicos nos distanciam daquilo de que buscamos nos aproximar, compreender (KRAMER, 1996, p. 171).

As palavras da autora validam a necessidade de serem oportunizadas aos alunos e às alunas abordagens de leitura que os/as conduzam a assumir posturas críticas em relação aos discursos publicitários, já que, cada vez mais, eles/as têm mergulhado no mundo digital. Esse mundo, além de aproximá-los/as de leituras vazias e de distanciá-los/as das leituras que propiciam o conhecimento e que despertam a curiosidade (para além da liquidez de fatos cotidianos sem conteúdos significativos), encurralam-nos/as na magia e na perfeição do mundo da publicidade, que é praticada, a todo momento, através de anúncios dos mais variados produtos e das mais exóticas ideias, os quais, sorrateiramente, invadem as suas mentes.

Percebemos isso como um problema, pois a constituição dos gêneros publicitários, a exemplo do anúncio, fomenta a manutenção de relações hegemônicas de poder. Na publicidade, a mulher ainda é frequentemente representada de maneira machista, sexista e estereotipada, exercendo funções tradicionalmente relegadas ao feminino (cuidado, beleza, educação,

atividades domésticas), tendo seus corpos demasiadamente objetificados e sexualizados e sua personalidade atrelada ao consumismo, à futilidade e a limitações físicas e intelectuais. Logo, o discurso publicitário, ao apresentar uma linguagem imbuída de valores e ideologias e ao ser empregado em vários gêneros discursivos presentes no meio social, afeta as relações de poder estabelecidas na sociedade, legitimando-as ou apontando transformações.

O anúncio publicitário, de acordo com os escritos de Fairclough (2003), é um gênero situado, relativamente estável, pertencente à ordem do discurso da publicidade. Consideramos conveniente estabelecer, aqui, a diferença entre publicidade e propaganda, já que é comum a utilização das duas expressões como sinônimas. Malanga (1976, p. 10-11) apresenta alguns conceitos para propaganda, a saber: “atividades que tendem a influenciar o homem, com objetivo religioso, político ou cívico”; “[...] a propagação de idéias, mas sem finalidade comercial”; e “conjunto de práticas de ação individual utilizadas no sentido de promover adesão a um dado sistema ideológico (político, social ou econômico)”.

Já a publicidade, de acordo com o autor, é uma decorrência do conceito de propaganda. É também persuasiva, entretanto possui objetivos específicos, ou seja, é comercial. Malanga (1976, p. 11) define publicidade como “arte de despertar no público o desejo de compra, levando-o à ação”, destacando que a publicidade deve, necessariamente, levar à ação, a fim de que a sua finalidade fulcral não perca o seu valor. O autor ainda define publicidade como um “conjunto de técnicas de ação coletiva utilizadas no sentido de promover o lucro de uma atividade comercial, conquistando, aumentando ou mantendo clientes”.

Charaudeau (1984) assevera que a propaganda é mais ampla do que a publicidade, porque se refere a mensagens políticas, religiosas e comerciais, enquanto a publicidade se restringe a mensagens comerciais. Carvalho (2014, p. 43) preconiza que os termos, no português, são intercambiáveis no uso, apresentando nuances diferenciais: “toda publicidade é propaganda já que tem finalidades ideológicas para o consumo, mas nem toda propaganda é publicidade, pois não tem finalidade comercial”.

Para Carvalho (2007), publicidade e propaganda se valem de estratégias semelhantes, mas exploram universos diferentes: enquanto o foco da propaganda é o campo ético e social, a publicidade explora o mundo dos desejos, é mais leve e sedutora que a propaganda e não tem autoridade para dar ordens, utilizando a manipulação disfarçada como instrumento de convencimento e sedução do/a receptor/a, no intuito de dissimular seus propósitos reais. Para isso, são utilizados, segundo a autora, os seguintes recursos: ordem, persuasão e sedução.

Quesnel (1974, p. 87) salienta que “A publicidade é normativa: ela postula, expõe, impõe uma nova escala de valores, um estilo de vida, modelos de comportamento”, ditando à

civilização moderna ocidental como convém viver e ser, como se deve trabalhar e ter diversão, ser jovem, feliz e amado para sempre. O autor assegura que a publicidade, com técnica, inteligência e criatividade, aproveita-se da crise cultural, da confusão das morais e da ignorância do direito e cria parâmetros que norteiam o que é bom e agradável, o que é desejável, ou seja, o que é ideal para o/a consumidor/a. Isso só é possível porque, de acordo com Quesnel (1974),

[...] a publicidade manifesta que há em nossas sociedades, apesar da diversidade dos gostos e das divergências de opinião, um consenso, um acordo sobre alguns valores comuns – a saúde, a beleza, o conforto, a segurança, a facilidade, a rapidez, a novidade, o prestígio... – e que a excelência de uma civilização se julga pela quantidade de objetos dotados dessas qualidades (QUESNEL, 1974, p. 80).

A publicidade não exerceria tanto poder sobre as pessoas, caso não houvesse esse comum acordo em relação a normas, arquétipos, estereótipos, gostos, tendências, posicionamentos, entre outros fatores que influenciam a sociedade de consumo. Imersos em um mundo consumista, os indivíduos vêm demonstrando que a sua felicidade está atrelada ao consumo de objetos que estão na moda, apesar de muitas vezes desconhecem a sua real utilidade. Riesman (1962) é categórico ao questionar a suposta felicidade do homem, obtida através do consumo desenfreado de produtos desnecessários e não duráveis.

Em conformidade com Kende (1974), nas publicidades, a apresentação técnica dos produtos costuma ser substituída por fórmulas mágicas. O autor menciona, ainda, que o público, carente de ilusões mais fortes e ávido por investir seus sonhos em algum lugar, tem, na publicidade – a qual ele compara a uma vendedora de ilusões –, a impressão de preencher esse vazio interior. Ao comprar um produto, os/as consumidores/as, conforme as ideias de Marcus-Steiff (1974), não levam consigo simples objetos materiais, mas também todos os sonhos a ele atrelados.

Ao falar a respeito da relação do público com a publicidade, Kende (1974) pontua:

[...] a publicidade se dirige ao indivíduo naquilo que ele tem de mais íntimo, de menos confessável: ela explora seus gostos, suas vaidades, suas mais transloucadas esperanças; ela lhe fala a linguagem do êxito; promete-lhe libertá-lo de suas pequenas misérias e absolve-lo de suas culpabilidades mais incômodas (KENDE, 1974, p. 77).

Essa estratégia de utilização de discursos irreais e dissimulados, que visa à adesão do público a qualquer custo, leva-nos a corroborar com Kende (1974) quando afirma que a publicidade não pode ser analisada como um meio de difusão de informação pura, visto que esta não é a sua verdadeira natureza. As mensagens publicitárias, segundo o autor, trazem alguns elementos de informação, mas uma informação que chega ao público sem a pretensão de ser objetiva nem completa, já que é produzida por um/a emissor/a parcial, ou seja, ela é, necessariamente, seletiva e orientada.

Carvalho (2014) alerta que a publicidade se aproveita da insegurança do/a usuário/a, fazendo-o/a crer na necessidade do ter para poder ser. Para Carvalho (2014, p. 31), na publicidade, “[...] *ter mais é ser mais*: mais viril através do sabão de barba, mais feminina através do batom” (grifo da autora). No exemplo dado pela autora, podemos comprovar a exploração dos estereótipos de gênero na publicidade, uma vez que a virilidade foi associada ao homem, por meio do sabão de barba, e a feminilidade à mulher, por meio do batom.

Na visão de Carvalho (2007, p. 10), a publicidade pode ser apontada como “a mola mestra das mudanças verificadas nas diversas esferas do comportamento e da mentalidade dos usuários/receptores”. Toda estratégia utilizada pela publicidade para atingir esse poder parte de um princípio básico: a linguagem. Ao discorrer a respeito da linguagem na sociedade de consumo, Silva (2009) declara que esta:

[...] cumpre propósitos de persuasão para efeitos de publicidade [...]. Nessas esferas, as agências criam mensagens apelativas para acionar as ações de compra pelos consumidores. Daí, mais uma vez, a necessidade de leituras críticas, que levem o leitor ao exame rigoroso desse tipo específico de mensagens [...] (SILVA, 2009, p. 27).

A linguagem é o elemento estruturador do texto publicitário que, ao empregar recursos estilísticos e argumentativos, provoca efeitos de sentido, os quais precisam ser desvelados por meio de uma leitura crítica. Segundo afirmação de Carvalho (2007), a publicidade se vale do poder da palavra para atingir os seus objetivos, quer sejam eles a criação e a destruição ou a promessa e a negação, no intuito de modificar ou preservar a opinião do/a receptor/a.

A respeito da organização da mensagem publicitária, Carvalho (2007, p. 13) informa que “a publicidade impõe, nas linhas e entrelinhas, valores, mitos, ideias e outras elaborações simbólicas, utilizando recursos próprios da língua que lhe serve de veículo, sejam eles fonéticos, léxico-semânticos ou morfossintáticos”. Utilizados com frequência nos anúncios publicitários, esses recursos precisam ser reconhecidos pelo/a leitor/a, para que a mensagem seja captada de maneira global, dado que provocam efeitos de sentido, no intuito de persuadir e seduzir.

Explicaremos esses efeitos de sentido a partir do que Péninou (1974, p. 94) postula a respeito da estrutura da mensagem publicitária. Segundo ele, linguisticamente, a mensagem publicitária está estruturada em torno dos seguintes mecanismos: a) nomear (“conferir uma identidade através de um nome”), qualificar (“estabelecer uma personalidade através de uma gama de atributos”) e exaltar (“garantir uma promoção através de uma celebração do nome e do caráter”).

A respeito desse tripé, Carvalho (2014) enuncia que a nomeação do produto ocorre por meio da escolha de nomes positivos que exaltam qualidades nem sempre apresentadas pelo produto, enquanto a qualificação e a exaltação informam a utilidade do produto, destacando

suas qualidades – independentemente de sua simplicidade e de suas limitações –, estabelecendo a sua personalidade e assegurando a celebração do seu nome. O emprego de itens léxico-semânticos, consoante a autora, é determinante na nomeação, qualificação e exaltação do produto, pois sua função é exagerar nas qualidades e distorcer a realidade.

Carvalho (2014) alega que, ao ser nomeado, o produto sai do anonimato e conquista sua identidade. Esse processo de individualização do objeto, segundo a autora, é realizado por meio da utilização de neologismos e de empréstimos linguísticos. Muitas empresas recorrem à criação de novos nomes para chamar a atenção do/a leitor/a. Ao discorrer sobre a utilização de termos neológicos durante a nomeação, Carvalho (2014) declara que o emprego desses termos é uma forma de ligar o produto à inovação tecnológica, com o propósito de se fazer respeitar e de apresentar ao mercado um nome diferenciado, e que essa estratégia pode dar a falsa impressão de que surgem do nada, mas são criados a partir de termos que já existem.

De acordo com Carvalho (2007, p. 42), quando partículas são agregadas às palavras, a intenção é conferir qualidade ao produto, criando-se novos termos que “são esvaziados do sentido anterior”. Os neologismos formais, no dizer de Carvalho (2014, p. 52-53), são construídos a partir do emprego de diversos elementos: prefixos (cito como exemplo “Superbox”), sufixos (cito como exemplo “Limpol”), reduções (cito como exemplo “cine”), empréstimos (cito como exemplo “*teen*”) e siglas (cito como exemplo “C&A”).

A utilização de prefixos e sufixos promove a associação de sentidos, a exemplo de “Hipercard” e “Erroex”. As siglas, conforme os escritos de Carvalho (2007), podem induzir à associação de ideias, podem ser apenas iniciais de nomes próprios (como em C&A), podem não ter explicação, ou podem, ainda, ser um nome vazio de significado. A associação de ideias ainda pode ser estabelecida através do processo de aglutinação ou justaposição de palavras, como em “Nesfit” (a junção do nome “Nestlé” com a palavra inglesa “*fit*”).

Novos termos são criados para atender à necessidade da marca de se destacar no mercado. Contudo, Carvalho (2014, p. 52) afirma que a mudança de sentido é “a maneira mais simples e econômica de surgimento de uma palavra”, citando como exemplo o termo “Caras”, utilizado para nominar uma revista que monitora a vida de celebridades.

Os empréstimos linguísticos são outra forma de dar nome aos produtos. São utilizados conotativamente e visam ao *status* do produto anunciado. Geralmente, advêm da língua inglesa (cito como exemplo “*Always*”). A língua francesa também é utilizada, porém na nomeação de produtos voltados ao ramo da moda, dos cosméticos, da perfumaria e dos vinhos (cito como exemplo o nome de um vinho brasileiro: *Miolo Cuvée Milesime*) (CARVALHO, 2007, p. 43).

A qualificação e a exaltação, os outros dois atos do tripé que estrutura a mensagem

publicitária, citado por PÉNINOU (1974) e por Carvalho (2007, 2014), são estabelecidas a partir de uma seleção vocabular, que é realizada por meio do uso: de relações de sinonímia/equivalência e de antonímia/oposição, de processos de intensificação linguística, de recursos linguísticos de homonímia e de polissemia, de metáforas, de metonímias, de eufemismos, de repetições e do emprego de adjetivos e de verbos, conforme Carvalho (2007; 2014).

É comum percebermos a utilização de sinônimos como estratégia para evidenciar os atributos do produto. Os antônimos, consoante Carvalho (2007, p. 55), são utilizados com o objetivo de “causar impacto e ressaltar o valor do objeto”. Ainda sobre o emprego dos antônimos, Carvalho (2014, p. 56) enuncia que eles são empregados para “o uso perfeito do antes e do depois: ‘Antes de usar o produto, eu era assim, depois fiquei mais (bonita, atraente etc.).’”, e têm, também, função persuasiva. Já a homonímia, desempenha a função de convencer o/a consumidor/a, segundo Carvalho (2014).

A polissemia é um recurso que contribui para a ambiguidade e para o estabelecimento de duplo sentido no texto – mecanismos muito explorados no discurso publicitário. Conforme Carvalho (2007), a ambiguidade, na maioria dos casos em que aparece, leva a duas ou mais interpretações semânticas e não é vaga ou imprecisa, pois é fruto de um meticuloso planejamento. A autora destaca que o tipo mais comum de ambiguidade é o que está relacionado ao duplo sentido de palavras homônimas.

Estabelecer relações de semelhança e de associação e utilizar a parte pelo todo e a causa pelo efeito também são recursos linguísticos recorrentes no texto publicitário, de acordo com Carvalho (2014). São as figuras de linguagem sendo empregadas na publicidade: metáfora e metonímia, respectivamente.

As metáforas, no dizer de Campos (2012, p. 135), “sancionam ações, justificam inferências e ajudam no estabelecimento de metas para a possível construção do sentido”, constituindo um elemento indispensável para o discurso publicitário. Campos (2012) esclarece ainda que:

[...] para atribuir sentido às construções metafóricas, há de se relacionar a construção do enunciado a fatores culturais, a experiências de mundo, sejam elas individuais ou sociais. Uma vez que o sentido construído para uma metáfora é cultural, compreende-se que, para entender um enunciado metafórico, deve ser estabelecida uma coerência entre a metáfora realizada e os conceitos culturais/sociais da sociedade em que foi proferida (CAMPOS, 2012, p. 136).

Corroboramos com Campos (2012) quando menciona a relevância da análise da coerência entre as metáforas empregadas nos enunciados e os conceitos culturais/sociais da sociedade em que foi enunciada, pois muitos anúncios publicitários que são veiculados na mídia propagam

estereótipos de gênero, os quais são percebidos ao serem realizadas associações entre a linguagem figurada utilizada no texto e os referidos conceitos vigentes na sociedade.

Nos textos publicitários, também é recorrente o emprego de adjetivos e de verbos. Os adjetivos são utilizados para destacar as qualidades do produto (cito como exemplo “Sorriso saudável. Sorriso Colgate.”), enquanto os verbos contribuem para a persuasão do consumidor (cito como exemplo “Abuse e Use. C&A.”). Em consonância com Campos (2012),

Na leitura de um texto publicitário, são claramente visíveis marcas argumentativas estilísticas que agem como caminho para se atingirem determinados objetivos comunicativos e, dentre eles, está o mais imediatamente identificado: a sedução que nos levará ao consumo. Dentre essas marcas é comum percebemos o uso de adjetivos, verbos no imperativo e não na forma nominal do infinitivo (CAMPOS, 2012, p. 134).

A autora explica que enquanto os adjetivos possuem a função de valorizar o produto ou o/a consumidor/a, o uso do imperativo é utilizado na tentativa de aproximar o produto vendido e o seu público, já que esse modo verbal, ao expressar ordem/conselho, impõe um caráter íntimo à relação entre anunciante e público, reforçando a ideia de proximidade, um efeito que não é alcançado com o uso do infinitivo pessoal, que confere distanciamento à essa relação.

Nas mensagens publicitárias, a linguagem é empregada de acordo com o público, fazendo-se uso de diplomacia, através da substituição de termos pejorativos e de tabus por eufemismos ou palavras/expressões atenuantes, na visão de Carvalho (2007). A autora também destaca o emprego do discurso ambíguo com base em eufemismos, a fim de conferir leveza e mistério à mensagem e disfarçar efeitos indesejáveis do produto.

De acordo com as ideias de Orecchioni (1982), a pressuposição, o subentendido e o clichê (Brasil lança campanha internacional pelo empoderamento das mulheres rurais¹⁵) são figuras de construção que desempenham um papel importante na elaboração do texto publicitário. Carvalho (2007) destaca a importância da ironia e aponta que o recurso da pressuposição faz parte do campo da lógica e exige mais atenção do/a leitor/a.

Consideramos necessário estabelecer a diferença entre pressuposto e subentendido. Fiorin (2002) postula que:

De acordo com formulação de Orecchioni, o pressuposto é a informação que não é abertamente posta, isto é, que não constitui o verdadeiro objeto da mensagem, mas que é desencadeada pela formulação do enunciado, no qual ela se encontra intrinsecamente inscrita, independentemente da situação de comunicação (FIORIN, 2002, p. 181).

O pressuposto não pode ser contestado, uma vez que é intrínseco ao enunciado. Já o subentendido transmite uma informação disfarçada que está sendo apenas sugerida em suas

¹⁵ Título de reportagem publicada no EBC Agência Brasil. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-03/brasil-lanca-campanha-internacional-pelo-empoderamento-das-mulheres-rurais>. Acesso em: 25 set. 2020.

entrelinhas. Fiorin (2002) afirma que os subentendidos fornecem proteção ao/à falante que tem a liberdade de dizer o que quer sem se comprometer com o que diz, ou seja, ele/a diz sem dizer, segundo o autor.

Ao discorrer acerca da repetição, Carvalho (2007, p. 65) afirma que ela “é um recurso de fixação da mensagem em relação à marca [...]”, que se destaca “na busca do sentido múltiplo ou no acréscimo de novos conteúdos [...]”. Um efeito gerado pela repetição, segundo Carvalho (2007), é a ocorrência de uma nova conotação, como em: “Como Tigre, só tem Tigre”.

A exaltação do produto é marcada pelo processo sintático-semântico de intensificação linguística, “manifestado por advérbios, adjetivos e locuções adverbiais, como também pela gradação de nomes, verbos e sua repetição”. Esse recurso é também utilizado quando há a necessidade de atenuação de palavras desagradáveis (cito: “SBP.Terrível contra os insetos. Contra os insetos.”) (CARVALHO, 2014, p. 60). Para alcançar esse efeito, os eufemismos também são utilizados com frequência, de acordo com a autora. Ela cita como exemplo o slogan de um cosmético anti-idade: “Renew: Em três semanas, redução visível dos sinais do tempo”.

Carvalho (2014, p. 60-61) destaca que os advérbios de modo enfatizam as qualidades (“Café Royal, honestamente café.”), enquanto os superlativos ampliam as qualidades (“Para você fazer um café mais que perfeito, Melita faz dois tipos de filtro.”). A autora salienta que a intensificação pode ser estabelecida, também, por meio de/do: repetições simples (“Chorou, chorou e nada consegui.”), aumentativos (“Todo paizão é maluco por chocolates Lacta.”) e diminutivos (“A criança pescou direitinho a nova coleção Puc.”), pontos de exclamação (“Kolinos, ah!”), uso do artigo definido (“Kibon, o sorvete.”) e do emprego de recursos sonoros, como a aliteração (É clean, é clínico, é Clinance. Clinance.”), a rima (“Tomou Doril, a dor sumiu.”) e o trocadilho (“Nada como um Goodyear atrás do outro.”).

É importante mencionar um componente sintático, citado por Carvalho (2014, p. 63), que interfere na produção de sentidos do discurso publicitário. Ao tratar desse assunto, a autora afirma que, como o texto publicitário demanda uma apreensão rápida para memorização da mensagem divulgada, os tipos de frases mais utilizados são: frases nominais (“Bradesco: presença lado a lado com você.”), frases fragmentadas (“Nextel. Seu mundo. Agora.”) e frases curtas (“Encontre sua grandeza. Nike.”). As frases longas, de acordo com a autora, são raras nesse tipo de texto.

Segundo Malanga (1976), se a mensagem de vendas tem a capacidade de exercer influência tão forte sobre o público, existem razões de ordem lógica e científica disfarçadas com o auxílio de uma ilustração e de um texto curto. Logo, a publicidade está embasada em um discurso icônico-linguístico, cujo propósito é a persuasão e o convencimento do/a leitor/a.

Entretanto, há normas legais impostas à publicidade que precisam ser observadas pelas empresas envolvidas nesse mercado.

Apesar de a publicidade ser uma prática legal, inerente à atividade econômica e assegurada constitucionalmente, “ela deve seguir parâmetros legais, com análise ponderada dos direitos e garantias envolvidos, harmonizando a necessidade do mercado de consumo e valores fundamentais envolvidos” (SANTANA E SOUSA, 2016, *on-line*).

Entretanto, focadas no propósito de vender produtos, marcas e/ou serviços a todo custo, muitas empresas têm ignorado as normas legais que protegem os/as consumidores/as e vêm divulgando peças publicitárias que ferem os seus direitos. É a chamada “Publicidade Abusiva”, que é muito recorrente em campanhas publicitárias, inclusive nos anúncios, e que, de acordo com o Art. 37, § 2º, da Lei nº 8.078, de 11 de setembro de 1990 (BRASIL, 2012, p. 23), que dispõe sobre a proteção do/a consumidor/a e dá outras providências (Código de Defesa do/a Consumidor/a – CDC), é assim definida:

É abusiva, dentre outras, a publicidade discriminatória de qualquer natureza, a que incite à violência, explore o medo ou a superstição, se aproveite da deficiência de julgamento e experiência da criança, desrespeite valores ambientais, ou que seja capaz de induzir o consumidor a se comportar de forma prejudicial ou perigosa à sua saúde ou segurança (BRASIL, 2012, p. 23).

As campanhas publicitárias não podem conter atos discriminatórios de qualquer natureza, e de acordo com informações publicadas na matéria “*Publicidade abusiva: entenda o que é e quais são as consequências*” (PUBLICIDADE, 2017), divulgada no Blog da empresa de marketing *Rock Content*, alguns pontos devem ser observados pelos publicitários no momento de sua produção, como por exemplo: formas de discriminação por raça, gênero, crença, idade, região demográfica, incentivo à violência, indução a comportamento suspeito, ataque aos valores ambientais e abuso infantil.

Em conformidade com Santana e Sousa (2016, *on-line*), a publicidade abusiva “pode gerar prejuízos aos consumidores destinatários da prática, em potencial ou não”. Esse tipo de prática, de acordo com a autora e com o autor, pode “induzir o consumidor a se comportar de maneira prejudicial”. Ela e ele alertam que a publicidade precisa ser analisada criteriosamente, uma vez que pode promover a interferência e a alteração de “pensamentos, comportamentos e valores sociais, devendo, por conta disso, ser controlada pelo Poder Público”.

Para ser considerada abusiva, não há necessidade de a publicidade ter causado um dano concreto ao/a consumidor/a, sendo suficiente a possibilidade de existência do dano concreto, em virtude da exposição dele/a à publicidade nociva, assim como o produto ofertado não precisa

ser obrigatoriamente abusivo, bastando apenas que os efeitos de sua divulgação gerem algum prejuízo ao/à destinatário/a (SANTANA; SOUSA, 2016).

A abordagem, na escola, do tema estereótipos de gênero, assim como de outros intrínsecos a ele, a exemplo do machismo, do sexismo, da misoginia e do gênero em si, é indispensável para subsidiar discussões, possibilitar a compreensão dos estereótipos de forma ampla, bem como preparar os/as alunos/as para reconhecer publicidades abusivas divulgadas em jornais, revistas e na *internet*, pois esta é uma prática recorrente. De acordo com Bezerra (2017), um levantamento realizado pelo site Uol aponta que a quantidade de processos relacionados a machismo, julgados pelo Conselho Nacional de Autorregulamentação Publicitária – CONAR –, teve um crescimento de 87,5% (oitenta e sete vírgula cinco por cento) em dez anos, comparando-se os dados de 2006 a 2016.

Bezerra (2017) ainda relata que, no ano de 2016, foram sete os casos de peças publicitárias punidas por terem elementos considerados machistas, objetificando o corpo da mulher e desrespeitando a sua condição feminina. Apesar de parecer um número relativamente pequeno, a punição revela um avanço. Em 2006, houve oito denúncias de machismo e nenhuma sequer foi acatada pelo CONAR; em 2011, das oito denúncias realizadas, quatro foram acatadas; e em 2016, foram quinze o total de denúncias de machismo, sendo sete acatadas e punidas por um órgão que há dez anos sequer considerava as denúncias sobre essa matéria.

As punições para as empresas que forem autuadas pelo emprego de elementos machistas em suas campanhas variam entre a suspensão e a alteração da peça publicitária, podendo haver, ainda, o agravante de uma advertência, já que o CONAR não possui a competência de aplicar multas, por ser um órgão de classe, sinaliza Bezerra (2017).

A jornalista acrescenta que dos sete casos que foram punidos no ano de 2016, por evidenciar alguma forma de machismo, seis deles foram provenientes de denúncias de consumidoras. Esse aumento significativo sugere que as consumidoras (e os consumidores também, dado que há outros tipos de denúncias relacionados a outros assuntos) estão mais atentas aos deslizes cometidos pelas empresas e não estão se limitando a reclamar informalmente, partindo para a ação.

No campo discursivo da publicidade, está situado o anúncio publicitário, um gênero de grande circulação, que atinge pessoas de todos os níveis sociais e, que, por possuir fins comerciais, pode ser encontrado em suportes variados como jornais, revistas, folhetos, televisão, *outdoors*, cartazes e, também, na *internet*.

Hoje em dia, o anúncio faz parte da rotina escolar, pois tornou-se objeto e instrumento de ensino, e a sua presença em livros didáticos de Língua Portuguesa é recorrente como, por

exemplo, no livro didático “*Português-Linguagens*” (CEREJA; MAGALHÃES, 2017), adotado na disciplina Língua Portuguesa, nas turmas de 9º ano da escola-campo, no qual encontramos vinte e cinco anúncios publicitários, distribuídos em suas quatro unidades (sete, na Unidade 1; oito, na Unidade 2; seis, na Unidade 3; e quatro, na Unidade 4), o que comprova que cada vez mais a escola abre espaço para práticas discursivas do cotidiano.

A abordagem do gênero discursivo anúncio publicitário nos anos finais do Ensino Fundamental é atestada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), que cita como umas das habilidades para essa etapa:

Analisar e comparar peças publicitárias variadas (cartazes, folhetos, outdoor, anúncios e propagandas em diferentes mídias) [...], de forma a perceber a articulação entre elas em campanhas, as especificidades das várias semioses e mídias, a adequação dessas peças ao público-alvo, aos objetivos do anunciante e/ou da campanha e à construção composicional e estilo dos gêneros em questão, como forma de ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos pertencentes a esses gêneros (BRASIL, 2018, p. 141).

Afirmamos que o anúncio publicitário é um gênero discursivo, porque ele apresenta as dimensões que são elementares a qualquer gênero do discurso, na visão de Bakhtin (1997), a saber: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo. O conteúdo temático, ou seja, o tema central do enunciado, serão os estereótipos de gênero, pois observamos que os anúncios publicitários os utilizam, ao longo do tempo, como um elemento de convencimento. A construção composicional refere-se à estrutura formal do gênero. Nos anúncios publicitários, a linguagem verbal concisa e persuasiva e a linguagem não verbal são fatores preponderantes. Já o estilo reflete a seleção dos recursos linguísticos a serem utilizados na linguagem, revelando a posição enunciativa do/da falante. Nos anúncios, percebemos que o/a locutor/a, pautado/a pelo propósito de influenciar o outro para vender o seu produto, marca ou serviço, faz apelos que exigem escolhas lexicais, fraseológicas e gramaticais relacionadas às suas demandas, ignorando, muitas vezes, efeitos de sentido que reforçam os estereótipos de gênero.

O objetivo de um anúncio, de acordo com esclarecimento de Sant’Anna, Rocha Junior e Garcia (1998),

[...] não é unicamente ser visto; tampouco fazer-se ler e ouvir. Seu propósito é transmitir informações e criar atitudes acerca do produto de tal forma que o consumidor fique predisposto a comprá-lo. O anúncio deve posicionar o produto na mente do consumidor (SANT’ANNA; ROCHA JUNIOR; GARCIA, 1998, p. 122).

Postulamos que o anúncio publicitário consegue cumprir o seu propósito quando chama a atenção do/a leitor/a para um produto que, de repente, ele sequer conhecia, despertando o seu interesse e transmutando-o em desejo e necessidade de consumo, que resultarão na ação de compra.

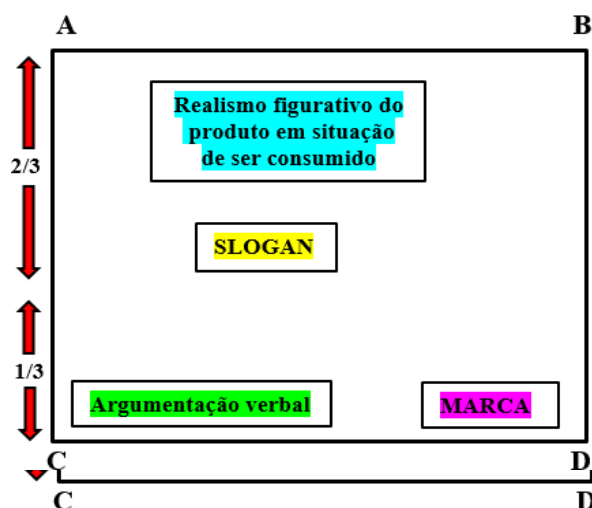
Carvalho (2014) nos lembra que, ao promover o produto, o objetivo do anúncio é seduzir

e convencer o/a consumidor/a por meio de uma visão parcial e deformada e da manipulação de fragmentos da realidade, que privilegiam objetos em detrimento de pessoas. Esses elementos são importantes, mas, segundo a autora, tornam-se coadjuvantes de um processo ambíguo, fantasioso e que omite detalhes que possam vir a comprometer o produto anunciado, conferindo-lhe negatividade.

De acordo com Karwoski e Costa (2011, p. 114), “Os principais elementos constitutivos do anúncio publicitário são: título, texto, linha de assinatura, *slogan*, imagens e ilustrações”. A forma típica de um anúncio normal, segundo Lagneau (1974, p. 119), “segue a disposição do cartaz dito ‘à americana’ [...], segundo um itinerário de etapas balizadas pelo movimento modal em Z do olhar e segundo as proporções normalizadas pelas leis da percepção e da atenção”. Nesse movimento, inicialmente, o olho percorre a fotografia, em seguida, decifra a argumentação, e por fim, conclui a ação com a captação do grafismo da marca. Apresentamos abaixo uma representação desse esquema.

Figura 1 – Esquema estrutural do anúncio normal

(Itinerário de decodificação : A → B → C → D)¹



O anúncio utiliza, no mínimo, dois modos de representação: palavras e imagens. Desse modo, ancoramo-nos em Kleiman (2005, p. 48) para afirmar que ele é um gênero multimodal, uma vez que a autora assevera que os textos multisemióticos ou multimodais são aqueles “que combinam diferentes modos de representação (imagens, música, cores, língua escrita, língua falada), que devem ser levados em conta na sua interpretação”. Sob a justificativa de que “quando falamos ou escrevemos um texto, estamos usando no mínimo dois modos de representação: palavras e gestos, palavras e entonações, palavras e imagens, palavras e tipográficas, palavras e sorrisos, palavras e animações etc.”, Dionísio (2011, p. 139) aponta como sendo multimodais os gêneros discursivos falados e escritos.

Kress e van Leeuwen (2006) declaram que:

A multimodalidade envolve o estudo de textos verbais conectados a outros modos semióticos como visual, sonoro, gestos e movimento para mostrar que a significação nos textos é representada de diferentes formas. Embora diferentes modos semióticos possam se conectar com o modo verbal, estes não dependem do verbal, como também o verbal não depende de outros modos semióticos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 17).

No mundo tecnológico e (trans)mediático no qual os/as alunos/as estão inseridos, os textos multimodais têm mais propensão para chamar a atenção deles/as, já que apresentam a linguagem verbal associada a elementos semióticos diversos. Mayer (2001, p. 184) defende que “os alunos aprendem melhor através de palavras e imagens que de palavras apenas”, entretanto, nas palavras de Dionísio (2011), é preciso observar os aspectos organizacionais dos textos multimodais, evitando a junção de palavras e imagens num texto de forma aleatória.

A BNCC (BRASIL, 2018) sinaliza a importância dos gêneros multimodais para a vida escolar, social e cultural dos/as alunos/as e de sua abordagem para o desenvolvimento da leitura crítica quando diz que:

A vivência em leitura a partir de práticas situadas, envolvendo o contato com gêneros escritos e multimodais variados, de importância para a vida escolar, social e cultural dos estudantes, bem como as perspectivas de análise e problematização a partir dessas leituras, corroboram para o desenvolvimento da leitura crítica [...] (BRASIL, 2018, p. 244).

Os textos multimodais produzem efeitos de sentido que precisam ser analisados, para que seja possível compreender os sentidos estabelecidos entre os sintagmas e os signos semióticos que os compõem, uma vez que estes assumiram um importante papel na comunicação e, hoje, não funcionam apenas como figuras ilustrativas nesse tipo de texto. Kress e van Leeuwen (2006) discorrem a respeito dos sentidos provocados pelas estruturas visuais, cujas escolhas não são aleatórias e refletem questões ideológicas quando dizem:

As estruturas visuais [...] produzem imagens da realidade que estão vinculadas aos interesses das instituições sociais no interior das quais as imagens são produzidas, circuladas e lidas. Elas são ideológicas. As estruturas visuais nunca são meramente formais: elas têm uma dimensão semântica profundamente importante (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 47).

Malanga (1976) pontua que a causa principal da influência do anúncio sobre os indivíduos está na própria definição de publicidade (“arte de despertar no público o desejo de compra, levando-o à ação”). As mensagens publicitárias, no intuito de atingir um público cada vez maior, obedecem a determinadas regras de eficácia, segundo Kende (1974), a exemplo de sua conformação à psicologia do público visado, a fim de melhor “atingi-lo”. Malanga (1976) também assevera que, por trás da mensagem publicitária, há a Psicologia, indicando os aspectos positivos ou negativos de determinado anúncio. Aspectos que, quando correlacionados, possibilitam a análise da ação da publicidade sobre os indivíduos, uma tarefa que pode ser

executada por meio da aplicação da AIDA, uma fórmula desenvolvida pelo americano George H. Batten, conforme Malanga (1976).

A fórmula AIDA possui o seguinte significado: “Atenção”, “Interesse”, “Desejo”, “Ação”, sob o denominador comum “Convicção”. Segundo Malanga (1976), o indivíduo é atingido por esse processo psicológico sempre que lê um bom anúncio e, caso isso não venha a acontecer, a mensagem publicitária terá falhado. “Quando um leitor passa sobre os anúncios sem percebê-los, isto significa que o primeiro fator psicológico, *atenção*, não teve o mínimo efeito sobre ele” (MALANGA, 1976, p. 43, grifo do autor).

Após chamar a atenção do/a leitor/a por meio de uma ilustração ou de um título atraente, Malanga (1976) pontua que é hora de entrar na segunda fase psicológica: o “interesse”, que pode ser despertado por meio de um bom motivo para a aquisição do produto. Despertado o interesse do/a leitor/a, é preciso estimular o “desejo” - terceira fase psicológica -, através de um texto bem escrito. A quarta fase psicológica é a fase da “convicção”, momento em que há a necessidade de promover a marca do produto, levando o/a comprador/a a acreditar que o produto é bom e a memorizar o seu nome. A última fase é a fase da “ação”, crucial para quem produz o anúncio. É o momento de convencer o/a comprador/a da imprescindibilidade de adquirir o produto, levando-o/a à ação, isto é, à compra, objetivo final do anúncio e fase mais difícil de ser atingida.

O anúncio publicitário configura-se como um gênero discursivo sedutor e fascinante, pois tem a capacidade de transportar o/a leitor/a para um mundo de sonhos, desejo, prazer, segurança, riso, comodidade, conforto, dependendo do produto que esteja sendo vendido. Além disso, a criatividade e a sedução aliadas a conhecimentos linguísticos e discursivos adequados ao contexto têm a capacidade de conferir ótimos resultados a uma peça publicitária. No entanto, para que o anúncio publicitário se torne presente e efetivo, Campos (2012) declara que:

[...] é indispensável uma argumentação que só será bem estabelecida se houver uma relação pragmática entre o que é verbal e o não verbal. Dessa forma, haverá um possível desencadeamento de motivações inconscientes que poderão levar o consumidor à decisão favorável pelo consumo (CAMPOS, 2012, p. 138-139).

Ao aliar a linguagem verbal e a linguagem não verbal, o gênero discursivo anúncio publicitário apresenta as informações de forma objetiva (já que as ideias são organizadas de maneira sucinta) e rápida, um fator que, em nosso ponto de vista, possibilita a reflexão acerca dos usos da linguagem, assim como o desenvolvimento da capacidade do/a aluno/a de refletir acerca dos efeitos de sentido provocados pela relação estabelecida entre texto, imagem e contexto.

Além disso, a leitura crítica desses enunciados pode levar à percepção de elementos que

são velados por uma leitura limitada à superfície textual, que confere a esses textos uma ingenuidade dissimulada, dado que a seleção vocabular, os recursos estilísticos, as relações semânticas e os recursos semióticos utilizados nos anúncios publicitários são forjados intencionalmente para desencadear efeitos de sentido específicos, uma ação que evidencia valores, crenças e ideologias do/a autor/a do texto e, muitas vezes, parcialidade e preconceito.

Campos (2012) atesta que:

O gênero anúncio publicitário manifesta-se em uma situação concreta de uso e também concreta no uso do discurso, isto é, numa totalidade concreta da língua em seu uso coletivo, dentro de uma atividade socialmente conhecida, compartilhada: a venda, pela sedução, de um produto a um público alvo específico, já identificado (CAMPOS, 2012, p. 138-139).

A organização do anúncio publicitário se dá a partir do conhecimento e da análise do seu público. Logo, não está organizado de forma aleatória. Silva (2006, p. 01) refere-se ao discurso publicitário como: “Um encanto nada metafísico, e sim na ordem de um efeito emocional, propositadamente criado [...]”. Os discursos persuasivos são empregados nos anúncios publicitários na tentativa de instigar a adesão e o convencimento do/a consumidor/a. Citelli (2004) salienta que esse tipo de discurso tem a capacidade de levar o/a interlocutor/a a formar, ou seja, construir novos costumes, comportamentos e pontos de vista, incorporando-os a seu mundo; reformar, ou seja, alterar o que está posto; ou, ainda, conformar, que seria coadunar com pontos de vista e perspectivas marcadas pelo/a emissor/a, reforçando o que já existe.

Como podemos perceber, o anúncio publicitário é programado para incitar desejos e provocar necessidades, fazendo com que o/a consumidor/a acredite que precisa do produto anunciado. Para alcançar os resultados pretendidos, há, nesse gênero discursivo, o emprego de jogos de palavras realizados por meio de uma seleção vocabular rigorosa, a fim de provocar efeitos de sentido pré-estabelecidos. Nesta seção, ao tratar da linguagem publicitária, já discutiremos acerca dos principais efeitos de sentido explorados nos textos publicitários.

É importante analisar as condições de produção do texto, um elemento que é parte constitutiva dos sentidos. Para Menegassi e Angelo (2010, p. 32), “os sentidos não estão somente nas palavras, mas na relação com o que está fora do texto, nas condições em que eles são produzidos”, juntando-se aí, inclusive, a relação estabelecida entre os sujeitos e os contextos socio-histórico e ideológico de produção, fatores primordiais para a compreensão de um enunciado de maneira ampla. Bakhtin e Volochinov (2006, p. 123-124) afirmam que “O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”.

Rodrigues (2001, p. 22) explica que, para além da parte verbal do anúncio, que é

materializada, fazem parte dele – como componentes essenciais à sua formação e à compreensão do seu sentido – outros elementos constitutivos do enunciado. Esses elementos são denominados pela autora como “[...] a sua dimensão extraverbal, ou a sua dimensão social constitutiva [...]”. Quando a abordagem da leitura está centrada na criticidade, a análise dos elementos extraverbais que constituem a enunciação se configura como um fator indispensável para a compreensão de todos os fatores que, de certa forma, encontram-se velados no texto.

Segundo Andrade e Medeiros (2000),

A retórica publicitária utiliza imagens e figuras de linguagem estrategicamente decodificadas; a mensagem repete o que o usuário já esperava e conhecia. [...] Ainda que falsas, as premissas são em geral, aceitas sem discussão; não são questionadas (ANDRADE; MEDEIROS, 2000, p. 87).

Reafirmamos o que é dito pela autora e pelo autor, pois verificamos a dificuldade dos/as alunos/as para reconhecer as estratégias de convencimento utilizadas na publicidade. Eles/as tendem a realizar a leitura dos anúncios publicitários exatamente do modo desejado pelo/a locutor/a, e, nesse gênero, além da intencionalidade discursiva, devem ser considerados elementos como a ideologia e as relações de poder, que podem ser identificados por meio da análise dos elementos visuais do texto.

A ideologia, em consonância com Chauí (2000),

[...] assegura, a todos, modos de entender a realidade e de se comportar nela ou diante dela, eliminando dúvidas, ansiedades, angústias, admirações, ocultando as contradições da vida social, bem como as contradições entre esta e as idéias que supostamente a explicam e controlam (CHAUI, 2000, p. 222).

A ordem social e política da sociedade está organizada a partir de ideologias latentes. Uma vez implantada uma determinada ideologia¹⁶, ela tem os seus efeitos tomados por suas causas, segundo Chauí (2000). Desse modo, ao longo do tempo, as ideologias tendem a ser naturalizadas.

Carvalho (2014) acredita que:

A determinação social dos vários discursos produzidos por uma dada sociedade define a compreensão da noção de contexto, e a leitura desses discursos conduz a uma leitura da própria sociedade. [...] Compreender uma sociedade e os diversos discursos que ela produz é, pois, decodificar a ideologia a eles subjacente (CARVALHO, 2014, p. 118).

Nos anúncios publicitários, pode-se verificar a presença de vários processos ideológicos. A partir do momento em que os anúncios estimulam as pessoas a comprar um produto a todo

¹⁶ Para Nosela (1979), “Ideologia é entendida como uma leitura de uma situação histórica num conjunto de eventos, leitura orientada pelas exigências da ação a ser realizada. A ação exige que sempre exista um suporte teórico (ideologia) que a justifique, e este último não será a explicação mais exaustiva da realidade. Toda ideologia que sustenta uma ação tem a característica da parcialidade como uma exigência mesma da ação” (NOSELA, 1979, p. 64).

custo, vendendo-o como algo belo, maravilhoso, natural, único, e até mesmo associando a esse produto *status*, padrões de beleza e de comportamento, eles estão exercendo certo poder sobre as pessoas, já que é comum o produto vendido sugerir possibilidades de transformação, fazendo com que o/a consumidor/a pense que vai adquirir as mesmas qualidades por ele apresentada.

Muitos anúncios publicitários atuam como ferramentas ideológicas reprodutoras de estereótipos de gênero, que podem ser observados nas mais variadas peças publicitárias, voltadas tanto para o público masculino quanto para o público feminino. Nessas campanhas, pode ser detectada uma imagem idealizada da mulher: bonita, jovem, sedutora, magra, compreensiva, acolhedora, maternal, reproduzindo, assim, os padrões de feminilidade cristalizados na sociedade patriarcal.

E, assim, por meio da linguagem, relações de poder e opressão vão sendo disseminadas e legitimadas, pois é sob o olhar masculino que frequentemente a publicidade elabora os seus projetos, uma vez que a sociedade patriarcal está embasada, há séculos, nos interesses e nas normas ditadas pelos homens, e, no universo dos homens, as mulheres são meros acessórios. Vivendo nesse contexto permeado pelos interesses e pelo poderio masculino, as mulheres seguem vivendo, quase sempre, como se precisassem da aprovação dos homens, que devem estar de acordo com seus gostos e preferências, bem como com seu comportamento. É uma corrida contra o tempo para estarem aptas e serem merecedoras do “grande prêmio”: ter um homem para chamar de seu.

Os discursos utilizados nesse gênero discursivo demarcam identidades e reforçam estereótipos de gênero, principalmente em relação à mulher, exibindo seu corpo como um objeto sexual, ditando padrões de beleza e de comportamento e, até mesmo, associando a sua imagem a atividades e funções que priorizam a beleza em detrimento da inteligência, fatos que, com frequência, não são captados pelos/as leitores/as, que acabam fazendo apenas uma leitura superficial do texto, sem perceber o que está em sua exterioridade e nas relações entre o dito e o não dito, levando-os/as a reproduzir comportamentos preconceituosos, legitimados por meio do anúncio, como, por exemplo, aqueles que reproduzem padrões de beleza e estereótipos de gênero.

Em consonância com os escritos de Malanga (1976, p. 50), “Quando se cria um anúncio, é preciso lançar mão de diferentes apelos psicológicos”. O autor ainda presta a informação de que “É através do título e da ilustração que o anúncio desperta a atenção do leitor. [...] A ilustração desempenha uma parte importante. Às vezes, o próprio título prende o leitor, mas, quase sempre, são a fotografia e as ilustrações que desempenham este papel” (MALANGA, 1976, p. 51). Percebemos que, em muitos anúncios publicitários, a imagem da mulher é

utilizada como elemento sedutor no intuito de prender a atenção do/a leitor/a.

E parece-nos que vale tudo para chamar a atenção desse/a leitor/a e promover o destaque do anúncio em meio a profusão de peças publicitárias veiculadas nos mais variados suportes hoje em dia. E, assim, além do produto, marca ou serviço, é vendida como brinde a mulher, por meio de uma imagem estereotipada e/ou sexualizada, o que resulta na propagação de padrões comportamentais pautados no machismo, no sexismo e na misoginia, que atingem, de maneira avassaladora, todas as mulheres, sem exceção, causando-lhes sofrimentos e silenciamentos e tirando-lhes direitos mínimos de cidadania que não podem ser exercidos com liberdade.

Para Carvalho (2014),

O caráter maciço da mídia implica o fato de que, mesmo quando dirigida a um segmento do mercado, a publicidade acaba por atingir tanto os diretamente visados quanto àqueles que não têm meios para adquirir o produto; por isso, ela vende de tudo a todos, suscitando vontade e frustração entre os pobres, os subdesenvolvidos, os economicamente fracos (CARVALHO, 2014, p. 22).

Ratificamos a alegação da autora e, nela, respaldamo-nos para mencionar o alcance dos anúncios publicitários e, em contrapartida, a proliferação dos estereótipos de gênero, quando há a sua exploração como estratégia de aproximação, de persuasão e de convencimento do/a leitor/a. Afinal, conforme alerta Carvalho (2014, p. 22), “a função do anúncio é a de reprodução do sistema social vigente”.

Na visão de Carvalho (2007, p. 23), “A imagem publicitária do que se entende ser uma mulher (ou do que se pretende que ela seja) vem sendo construída socialmente de várias maneiras”. A autora assevera que a mulher exerce a função de protetora/provedora da família e do lar, configurando-se como a representação mais fidedigna da domesticidade. É ela a compradora/consumidora oficial, mesmo que não seja a responsável pelo pagamento das despesas.

Ao fazer apelos - a partir da visão da mulher como aquela que zela e cuida da família, protegendo-a, por exemplo, da poeira, dos germes, da sujeira e das doenças -, ao persistir na exploração da capacidade da mulher de exercer várias funções (ser mãe, profissional, dona-de-casa e esposa ao mesmo tempo) e ao relacionar felicidade e sucesso à beleza e juventude, as mensagens publicitárias influenciam hábitos (CARVALHO, 2007). Acrescentamos que esse ideal publicitário também é revestido da utilização da imagem da mulher como objeto sexual.

Em consonância com Carvalho (2014), estereótipos impostos à figura feminina aprisionam as mulheres em uma espécie de camisa de força e fabricam a obrigação de todas elas se encaixarem em um padrão físico e comportamental (muitas vezes impossível), gerando um sentimento de culpa naquelas que não conseguem atingi-lo. Ademais, todo o esforço das

mulheres, o qual está implícito nas mensagens publicitárias, é para agradar o homem e não a si mesma, como se elas vivessem em função dele. Carvalho (2014) alerta que a mulher independente não aparece nos anúncios, porque não é lucrativa, não vende, e que isso permanecerá assim enquanto elas fizerem da opinião dos homens o seu ideal de vida.

Enquanto os anúncios voltados para o público feminino abrangem o universo doméstico, os cuidados com a aparência e com a silhueta e a obrigação da mulher em conseguir exercer várias funções ao mesmo tempo com maestria, os anúncios direcionados ao público masculino apresentam os homens como seres fortes e decididos, com uma masculinidade exacerbada, por meio de artigos como automóveis, roupas, bebidas fortes, que os convidam a interpretar o personagem que a cultura e a sociedade reservou para o homem, segundo Carvalho (2014).

Para alcançar os seus objetivos, a publicidade faz uso de todos os artifícios necessários, desde que sejam capazes de convencer o/a leitor/a e imprimir veracidade ao que está sendo dito, não se importando em transparecer um mundo irreal e fantasioso. Na guerra pelas vendas, o apelo às normas sociais e aos padrões de gênero, que sustentam a sociedade machista e misógina, funciona como instrumento de convencimento e de alienação, desviando o público e reforçando estereótipos. Ademais, de acordo com Kende (1974), o sucesso relativo da publicidade está relacionado à preguiça do público, que é incitada por “mensagens publicitárias fáceis de serem lidas, ouvidas e compreendidas” (grifo do autor). Acreditamos que essa “preguiça” dificulta a percepção dos estereótipos de gênero, facilitando não apenas a sua disseminação como a sua normalização.

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), os quatro campos de atuação do ensino (Campo artístico-literário, Campo das práticas de estudo e pesquisa, Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública), que orientam a seleção dos gêneros discursivos a serem trabalhados em sala de aula no Ensino Fundamental – Anos Finais, são perpassados, de diferentes formas, pelos direitos humanos, conforme mostra o seguinte excerto.

Os direitos humanos também perpassam todos os campos de diferentes formas: seja no debate de ideias e organização de formas de defesa dos direitos humanos (campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública), seja no exercício desses direitos – direito à literatura e à arte, direito à informação e aos conhecimentos disponíveis (BRASIL, 2018, p. 86).

Consideramos que promover discussões acerca dos estereótipos de gênero por meio da leitura crítica do anúncio publicitário, gênero discursivo do campo jornalístico-midiático, configura-se como uma forma de defesa dos direitos humanos, já que, a partir desses debates, há a possibilidade de que sejam desconstruídas, na mente dos/as alunos/as, visões

estereotipadas em relação às mulheres, que potencializam as desigualdades de gênero e fomentam a permanência da existência de injustiças e preconceitos contra elas.

O tema “mulher” está entre os preferidos dos publicitários ocidentais, conforme Carvalho (2007). A nossa proposta de intervenção está estruturada com base na análise de anúncios publicitários voltados para a representação da mulher, sob uma visão machista, sexista e misógina. Com isso, pretendemos que os/as alunos/as percebam os estereótipos de gênero presentes em anúncios das décadas de 1940 a 1970, fazendo uma analogia com anúncios da atualidade, no intuito de detectar se os estereótipos de gênero ainda circulam nas linguagens empregadas nesse gênero discursivo.

Em conformidade com Alves e Pitanguy (1991), o movimento feminista já vem tentando demonstrar como os livros didáticos e as histórias infantis reproduzem uma imagem tradicional da mulher, colocando-a em uma posição desigual em relação ao homem, confirmando a diferenciação de papéis sexuais, assim como a publicidade reforça a divisão sexual dos papéis sociais e manipula o corpo da mulher, objetificando-o.

Sobre a representação de homens e de mulheres, nos livros didáticos e paradidáticos, Louro (2003) traz as seguintes observações:

Os livros didáticos e paradidáticos têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais. Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades "características" de homens e atividades de mulheres (LOURO, 2003, p. 70).

Ademais, os estereótipos de gênero arraigados em nossa sociedade não são questionados e discutidos em sala de aula, e quando presentes em algum gênero discursivo, nos livros didáticos, estes passam despercebidos, o que constitui uma problemática que precisa ser discutida e revista pela escola, que é o que propõe a nossa pesquisa.

A escola constitui um espaço de disseminação do saber científico e não pode comungar com ideias e pensamentos carregados de preconceitos e de estereótipos que, em uma sociedade machista e misógina, funcionam como reprodutores de opressão e colocam meninas e mulheres em uma condição de subalternização, subjugação e submetimento e, ao mesmo tempo, expõem meninos e homens, a situações constrangedoras, ao exigir destes comportamentos instituídos por padrões de masculinidade.

Paulo Freire (2006) deixou registrado em seus escritos que:

[...] é preciso que a educação esteja [...] adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjuguie (FREIRE, 2006, p. 45).

Apesar de ainda haver muitas críticas aos movimentos feminista, gay e negro, especialmente nas redes sociais, um veículo extremamente democrático que dá voz a todos e todas que a ela tenham acesso, há, atualmente, um indiscutível aumento da sensibilidade dos indivíduos em relação a alguns temas relacionados a minorias sociais (mulheres, gays, negros e negras) e seus direitos, que é reverberada por meio da não aceitação de certas atitudes, posturas e discursos. Apesar de todo retrocesso que estamos vivendo, há um novo estado normal das coisas que já não admite certos posicionamentos, e isso faz com que o nível de exigência dos/as consumidores/as aumente, forçando a publicidade a adequar-se às novas tendências do mercado.

É importante atentar para o fato de que, certamente, mudanças radicais em posturas de agências publicitárias não são determinadas pelas convicções ideológicas dos/as cidadãos/ãs que estão por trás da criação dos anúncios, e sim pelos interesses financeiros das empresas, que são prioritários, visto que a perda de clientes implica perda de dinheiro. Ou seja, a publicidade passa a comungar do comportamento de parte da sociedade, que estando mais crítica e politizada, não vai dar credibilidade a uma marca, produto ou serviço que exponha ideias preconceituosas, discriminatórias e/ou abusivas.

Tal fato pode ser comprovado por algumas campanhas de cerveja que, apesar de apresentarem mudanças nos últimos anos, alterando a forma de exposição da imagem da mulher, permanecem cometendo erros no que tange à persistência do machismo e do sexismo, ou seja, as agências publicitárias até tentam se adequar, mas não sabem tratar a questão com propriedade, porque lhes faltam o conhecimento necessário, a convicção, enfim, falta-lhes verdade, e as falhas, inevitavelmente, continuam evidentes.

Existem várias facetas do universo feminino que devem ser evidenciadas e valorizadas, dado que, no século XXI, muitas mulheres já não admitem mais serem vistas como dependentes de figuras masculinas e assumiram definitivamente o papel de sujeito de suas vidas. A escola precisa promover reflexões acerca das razões que provocam tantos movimentos reacionários a toda e qualquer ação que viabiliza a emancipação das mulheres, no intuito de promover a reflexão dos/as alunos/as e dos/as próprios/as professores/as em relação às origens de seus preconceitos e de seu conservadorismo.

Além de abordar a misoginia, o machismo e o sexismo, que desencadeiam os estereótipos de gênero, é necessário esclarecer que essa revolução feminina desestabiliza os indivíduos, tirando-os/as de sua zona de conforto, obrigando-os/as a, no mínimo, pensar sobre o seu lugar no mundo e formalizar um posicionamento, ainda que seja contrário à libertação das mulheres.

Com a intenção de ativar saberes que possibilitem a percepção e a análise dos possíveis sentidos e significados que podem ser atribuídos aos textos publicitários, selecionamos, para abordar em nosso estudo, os estereótipos de gênero que, de acordo com o nosso ponto de vista, estão mais evidentes na publicidade, conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 5 – Estereótipos de gênero abordados na pesquisa

Nº	ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO ABORDADOS NA PESQUISA
01	O papel feminino relacionado ao cuidado, à domesticidade, à submissão e à sensibilidade; e o papel masculino relacionado à racionalidade, à autonomia, ao poder e à liderança;
02	A objetificação e a sexualização do corpo da mulher;
03	O lugar do homem e o lugar da mulher nas profissões e no cumprimento das atividades domésticas;
04	A imposição à mulher de padrões de beleza inatingíveis.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Prevaleceu, em nossa pesquisa, a intenção de levar os/as alunos/as a se apropriar das armadilhas discursivas que são, propositalmente, incorporadas aos anúncios publicitários, bem como reconhecer alguns estereótipos de gênero neles explorados. Através de reflexões acerca do impacto e dos prejuízos sociais causados pelos estereótipos - principalmente às mulheres -, procuramos fornecer subsídios básicos para que eles/elas pudessem iniciar, em seu íntimo, um processo de desconstrução, que é urgente e fundamental para a sistematização da equidade de gênero em nosso país.

Tomamos de empréstimo a expressão “palco de ilusões e manipulações”, utilizado por Carvalho (2014, p. 118) para referir-se à publicidade, para invocarmos uma reflexão final acerca do lugar da leitura do anúncio publicitário, pois consideramos que, dependendo do seu objetivo e da sua composição, o anúncio pode configurar-se como um instrumento de dominação, de alienação e de disseminação de preconceitos.

No próximo capítulo, apresentamos a metodologia utilizada na pesquisa.

5 DELINEANDO A METODOLOGIA: os caminhos escolhidos

[...] o professor pesquisador centra-se na consideração da prática, que passa a ser meio, fundamento e destinação dos saberes que suscita, desde que esses possam ser orientados e apropriados pela ação reflexiva do professor
(MIRANDA, 2006, p. 135).

No decorrer do nosso estudo, fomos compreendendo a relevância da nossa prática para a aplicação, aquisição e renovação de saberes, oportunizada por um posicionamento que foi transmutado. Se antes, em sala de aula, a postura assumida era de professora, hoje é de professora-pesquisadora, o que ocasionou uma verdadeira metamorfose. Neste capítulo, descrevemos a metodologia adotada na pesquisa, a qual possibilitou a ação reflexiva da professora-pesquisadora. Detalhamos o modo como foi conduzida, especificando os métodos e técnicas utilizados na investigação, fundamentando a escolha do instrumento de geração de dados, apresentando o local da pesquisa e os seus participantes e justificando a escolha do método que foi adotado para a realização da análise dos dados.

5.1 Tipo de pesquisa

A pesquisa está inserida no campo Educacional, mais especificamente na área de Letras, e tem como participantes alunos e alunas da rede pública de ensino. Com o propósito maior de produzir conhecimentos, a pesquisa foi executada por meio de uma abordagem qualitativa. Em conformidade com Esteban (2010), a pesquisa qualitativa:

[...] é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010, p.127).

Através da leitura crítica de anúncios publicitários, promovemos reflexões acerca dos estereótipos de gênero e análises sobre o funcionamento dos diferentes discursos praticados na publicidade, desvendando construções ideológicas e identificando o poder da linguagem enquanto poderosa ferramenta de intervenção, persuasão e dominação.

Denzin e Lincoln (2000) preconizam que:

Atualmente a pesquisa é conceitualizada como um ato moral ou discurso moral que nos dirige a um diálogo sobre a ética, a vulnerabilidade e a verdade. As ciências humanas e sociais se tornam um setor para conversar de maneira crítica sobre

democracia, raça, gênero, classe, nação, liberdade e comunidade (DENZIN; LINCOLN, 2000, p. 1048-1049).

O nosso intuito foi dialogar criticamente a respeito da necessidade de haver uma ruptura no modo de serem enxergados os estereótipos de gênero, uma construção cultural e social que inferioriza e propõe moldes para homens e mulheres, sendo estas – como sempre – as mais prejudicadas nesse processo.

Para gerar e descrever os dados, foram utilizados como referência o ambiente da pesquisa e os sujeitos envolvidos/as, visto que, conforme Bogdan e Biklen (1999, p. 47), “Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”. Corroborando com o pensamento de Bogdan e Biklen (1999), Esteban (2010, p. 129) assevera que uma das características da pesquisa qualitativa é que “Os contextos de pesquisa são *naturais* e não são construídos nem modificados. O pesquisador qualitativo *localiza* sua atenção em ambientes naturais. Procura respostas a suas questões no *mundo real*” (grifos da autora).

Dessa forma, podemos reafirmar que a nossa pesquisa é qualitativa, dado que o seu contexto é uma turma de 9º ano, de uma escola pública, organizada por faixa etária e com um público heterogêneo.

Silva e Menezes (2001) afirmam que na pesquisa qualitativa:

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas [...] (SILVA; MENEZES, 2010, p. 20).

Em uma pesquisa, há eventos que não permitem o seu registro por meio de números, uma vez que demandam elucidações e análises de nuances e de particularidades existentes no ambiente, as quais também precisam ser consideradas. Nas palavras de Bogdan e Biklen (1999, p. 48), os locais de estudo são frequentados pelos/as investigadores/as qualitativos/as, porque eles/as se interessam pelo contexto onde as ações são desenvolvidas, para melhor compreendê-las. E para que isso seja possível, “os locais têm de ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem”.

Na abordagem qualitativa, os dados gerados são predominantemente descritivos, pois são transcritos em forma de palavras e de imagens. Para ilustrar e reforçar a apresentação dos resultados escritos da investigação, são utilizadas citações feitas com base nos dados gerados, que nunca são reduzidos a símbolos numéricos pelos investigadores qualitativos, que

consideraram relevantes todos os dados do material obtido nas pesquisas (BODGAN; BIKLEN, 1999).

O processo de investigação é tão importante quanto o seu resultado, precisando da atenção e da sensibilidade do investigador, para que informações relevantes não sejam esquecidas ou deixadas de lado. Bogdan e Biklen (1999, p. 49) pontuam que “Os investigadores qualitativos se interessam mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”.

A análise e a compreensão do problema estudado direcionaram o caminho trilhado durante a pesquisa que buscou, também, o entendimento dos porquês de determinados comportamentos dos sujeitos. No entender de Bogdan e Biklen (1999), uma característica vital da abordagem qualitativa é o significado, e os/as seus/suas investigadores/as estão interessados/as em captar o modo como as pessoas dão sentido à vida, assim como perceber os olhares dos/as participantes em relação ao que está sendo enfocado.

Nesta pesquisa, procuramos diagnosticar a relação dos/as participantes com os estereótipos de gênero, promovendo a leitura crítica de anúncios publicitários que possibilitassem a reflexão acerca de alguns estereótipos fixados em nossa cultura, a fim de oportunizar a desconstrução de preconceitos arraigados em suas mentes, os quais aprisionam meninas e mulheres em um mundo desigual e opressor.

5.2 Trabalho de campo

Estávamos em efetivo exercício de docência na turma em que ocorreu o estudo, logo, pois, conhecíamos a realidade do campo (escola). No decorrer da investigação, realizamos uma pesquisa que teve um caráter exploratório e interventivo. Em conformidade com Mattar (1994), a pesquisa exploratória:

[...] visa prover o pesquisador de um maior conhecimento sobre o tema ou problema de pesquisa em perspectiva. Por isso é apropriada para os primeiros estágios da investigação, quando a familiaridade, o conhecimento e a compreensão do fenômeno por parte do pesquisador são geralmente insuficientes ou inexistentes (MATTAR, 1994, p. 84).

A pesquisa exploratória revelou-se como uma importante ferramenta no período inicial da investigação, quando foi necessário o aprofundamento acerca dos eixos temáticos do estudo (gênero-estereótipos de gênero/leitura crítica/anúncio publicitário), assim como no transcorrer dele, quando nos deparávamos com conceitos e/ou situações que requisitavam análise e detalhamento.

Gênero é um conceito complexo que demanda estudo e reflexão para ser compreendido. Foi durante a pesquisa exploratória, que depreendemos, principalmente a partir dos escritos de Connell e Pearse (2015, p. 48), que “gênero diz respeito ao jeito como a sociedade lida com os corpos humanos e sua continuidade e com as consequências desse lidar para nossas vidas pessoais e nosso destino coletivo”, e, a partir disso, pudemos iniciar o nosso caminhar com segurança. Por isso, levantamos, aqui, a relevância dessa fase da pesquisa, pois conforme enuncia Richardson (1989, p. 281), “A pesquisa exploratória procura conhecer as características de um fenômeno para procurar explicações das causas e consequências de dito fenômeno”.

O machismo e o sexismo arraigados em nossa sociedade originam os estereótipos de gênero, os quais norteiam o comportamento de homens e de mulheres, sendo bastante cruéis com estas, dado que as reprimem e oprimem. Enxergamos a persistência da utilização de estereótipos de gênero como uma problemática. E a nossa experiência docente aponta para duas realidades cruéis: 1) palavras/expressões e comportamentos machistas/sexistas fazem parte do cotidiano de meninos e de meninas como se isso fosse o natural; 2) habituados/as a realizar decodificações, os alunos e as alunas não conseguem, com o passar dos anos, ampliar a sua competência leitora e têm muita dificuldade para produzir sentidos a partir do que leem, o que contribui para a normalização e para a disseminação dos estereótipos de gênero praticados por eles/as.

Isso despertou a nossa inquietação e o desejo pela discussão de pautas fundamentadas nas relações de gênero, para que fosse possível não apenas discutir, mas interferir no processo de perpetuação do machismo/sexismo, tentando desconstruir, no ambiente da pesquisa, estereótipos de gênero naturalizados pela sociedade. Segundo Moresi (2003, p. 9), “A pesquisa intervencionista tem como principal objetivo interpor-se, interferir na realidade estudada, para modificá-la. Não se satisfaz, portanto, em apenas explicar”. Foi isso que nos propusemos a fazer: intervir na realidade, produzindo mudanças significativas para os sujeitos, visto que, em conformidade com Suomala *et al* (2010), o papel do pesquisador, na intervenção, é o de facilitador da mudança, não se restringindo apenas à observação, logo ele exerce influência no contexto pesquisado.

Consoante Grønhaug e Oslon (1999), há alguns procedimentos que devem ser seguidos para se realizar uma pesquisa intervencionista: 1) selecionar e aplicar os dados observáveis; 2) interpretar e avaliar as observações; 3) planejar e executar ações pertinentes; 4) e planejar, coletar, analisar e avaliar os dados para averiguar os resultados das ações executadas.

O principal propósito da pesquisa intervencionista, em conformidade com as ideias de Baard (2010), é melhorar a vida e o bem estar da comunidade, através da execução de

intervenções, as quais envolvem o esforço do/a pesquisador/a e do/a participante, que vivenciam o problema e obtêm conhecimentos. No trabalho de campo, a nossa intenção foi aplicar atividades diagnósticas - de forma remota -, para que fosse possível estruturar uma proposta de intervenção aplicável aos anos finais do Ensino Fundamental. A referida proposta oportunizará aos/as envolvidos/as momentos de reflexão acerca das questões de gênero, especialmente em relação aos estereótipos de gênero, os quais poderão resultar em uma mudança no modo como eles/as enxergam a mulher.

Em virtude da pandemia da COVID-19, as atividades diagnósticas foram realizadas de maneira remota, por meio do envio de formulários produzidos no *Google Forms*¹⁷, com links compartilhados via *Whatsapp*. O objetivo dessas atividades (APÊNDICES D, E, F, G) foi diagnosticar o conhecimento dos/as alunos/as acerca do conceito de gênero, a sua capacidade de reconhecer os estereótipos de gênero e de realizar leituras críticas, assim como os seus posicionamentos em relação às questões de gênero.

As referidas atividades foram encaminhadas como um exercício complementar para os/as participantes da pesquisa, no dia e horário estipulados pela escola para o envio das atividades remotas de Língua Portuguesa (segunda-feira, das 8h às 10h). Foram aplicadas quatro atividades diagnósticas durante o mês de agosto de 2020 (03/08, 17/08, 24/08, 31/08). O procedimento adotado em relação ao envio dos formulários respondidos pelos/as alunos/as foi o mesmo praticado desde o início da pandemia em relação às demais atividades remotas: o formulário ficou aberto, aceitando respostas sem um prazo rígido definido, em virtude das dificuldades apresentadas por alguns/algumas alunos/as para acessá-lo dentro de prazos previamente estipulados.

Tais dificuldades foram identificadas ainda no princípio do processo de ensino remoto, quando verificamos que nem todos/as os/as alunos/as dispunham de acesso à *internet* e a um computador, *smartphone* ou *tablet* a qualquer hora do dia, tecnologias necessárias para o cumprimento das atividades remotas de todas as disciplinas. Verificamos, ainda, no decorrer do encaminhamento das atividades, que muitos/as deles/as utilizavam o aparelho celular de seus pais, de suas mães ou de seus responsáveis legais, o que dificultou a adesão e a permanência nesse sistema de ensino.

Além disso, a maioria dos/as alunos/as da turma não desfrutava de rede sem fios em suas casas (sinal *Wi-Fi*), utilizando geralmente os dados móveis do aparelho celular, um fato que limitava o acesso às atividades quando o pacote de dados – às vezes diário – chegava ao fim.

¹⁷ É um serviço gratuito para criação de formulários *on-line*.

Desse modo, só procedemos ao fechamento dos formulários - que deveriam ser respondidos e enviados pelos/as alunos/as - quando iniciamos a análise dos dados.

Foi nesse cenário que, no mês de agosto, aplicamos as atividades diagnósticas com os/as participantes da pesquisa. Apesar de não termos conseguido alcançar a totalidade de alunos/as da turma, a investigação foi concretizada de acordo com as possibilidades permitidas pelo momento delicado que vivemos, o qual exigiu de todo mundo (no mundo todo) a adequação e a adaptação a um novo estado normal das coisas.

Imputamos o desinteresse da turma pela pesquisa a todas as dificuldades verificadas pelos/as alunos/as durante o seu caminhar, bem como por motivos de foro íntimo, os quais não chegaram ao nosso conhecimento, mas que certamente influenciaram a evasão, que foi crescendo mês a mês, e cuja comprovação será demonstrada por meio de um quadro apresentado no item 6.1.

A seguir, apresentamos um quadro demonstrativo com o resumo das quatro atividades diagnósticas remotas que subsidiaram a investigação.

Quadro 6 – Quadro demonstrativo das atividades diagnósticas remotas

ATIVIDADE/DATA	TEMA	OBJETIVO	METODOLOGIA	RECURSO TECNOLÓGICO	PRAZO
01 03/08	Gênero e Estereótipos de gênero.	Diagnosticar a reprodução de estereótipos de gênero pelos alunos e pelas alunas.	Questões de múltipla escolha.	<i>Google Forms; Whatsapp; Internet.</i>	Formulário aceitando respostas até o início da análise de dados.
02 17/08	Gênero e Estereótipos de gênero	Diagnosticar o entendimento dos alunos e das alunas acerca do conceito de gênero e de estereótipos de gênero.	Questões subjetivas.	<i>Google Forms; Whatsapp; Internet.</i>	Formulário aceitando respostas até o início da análise de dados.
03 24/08	Estereótipos de gênero Leitura crítica/ Posicionamento crítico	Diagnosticar a capacidade dos alunos e das alunas de reconhecer os estereótipos de gênero presentes em textos, assim como de realizar leituras críticas e de posicionar-se criticamente em relação às questões de gênero.	Questões Subjetivas; Questões argumentativas; Preenchimento de lacunas.	<i>Google Forms; Whatsapp; Internet.</i>	Formulário aceitando respostas até o início da análise de dados.
04 31/08	Estereótipos de gênero	Diagnosticar a capacidade dos alunos e das alunas de	Questões Subjetivas; Questões	<i>Google Forms; Whatsapp;</i>	Formulário aceitando respostas

	Leitura crítica/ Posicionamento crítico	reconhecer os estereótipos de gênero presentes em textos, assim como de realizar leituras críticas e de posicionar-se criticamente em relação às questões de gênero.	argumentativas.	<i>Internet.</i>	até o início da análise de dados.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

A partir das atividades diagnósticas (aplicadas remotamente), foi possível construir uma proposta de intervenção a ser desenvolvida em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental - 6º ao 9º anos, observando-se, para isso, o nível de amadurecimento dos alunos e das alunas.

5.3 Instrumento de geração de dados

O instrumento utilizado para gerar os dados da pesquisa foram atividades remotas produzidas no *Google Forms*, com o envio do link dos formulários facilitado pelo *Whatsapp*. Tais atividades serviram de base para diagnosticar o conhecimento da turma em relação ao conceito de gênero e em relação aos estereótipos de gênero, possibilitando, assim, a estruturação de uma proposta de intervenção a ser aplicada futuramente em turmas dos anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º anos.

5.3.1 Atividades diagnósticas remotas

Diante do contexto pandêmico vivido este ano, foi necessário repensar o modo como a nossa pesquisa seria aplicada. Dessa forma, optamos por efetuar atividades diagnósticas, de maneira remota, a fim de, a partir do resultado obtido, sugerir uma proposta de intervenção aplicável aos anos finais do Ensino Fundamental.

Apesar de a tecnologia, há algum tempo, ter passado a integrar a nossa vida cotidiana, na realização das mais variadas atividades, sairmos da rotina em nossas salas de aula e termos que, obrigatoriamente, passar a utilizar as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDIC – como intermediadoras não só da interação, mas também da aprendizagem foi um desafio. E esse desafio veio revelar o quão a escola não está preparada para colocar essas tecnologias em funcionamento.

De certa forma, essa situação foi amenizada pelo fato de os alunos e as alunas da turma, meninos e meninas nascidos em 2005 e 2006, serem “nativos digitais”. Esse termo é utilizado por Prensky (2001, p. 02) para denominar os/as estudantes de hoje que, segundo ele, “são todos ‘falantes nativos’ da linguagem digital dos computadores, vídeo games e *internet*”.

Em conformidade com as ideias de Xavier (2013), a fase de resistência em relação ao uso das novas tecnologias digitais na educação foi superada. O cenário atual, segundo o professor, é o de reflexão acerca das formas mais eficazes de utilizá-las no auxílio ao trabalho docente, assim como de preparação da escola para alinhar sua estrutura física, seu modelo de gestão e, sobretudo, a prática pedagógica dos professores e das professoras.

Xavier (2013) assevera que:

Parece caber a todos que atuam na esfera educacional a necessidade de reorganizar seu pensar e fazer docentes para harmonizar-se ao potencial de armazenamento de dados, à velocidade de acesso às informações e à atratividade do efeito novidade das máquinas computacionais. Tudo isso sem abrir mão da qualidade da leitura e da produção discursivas, da percepção crítica e do senso de cidadania que necessariamente devem ser desenvolvidos no estudante atual. Dizendo de uma outra forma, a relação entre aprendizagem e tecnologias na educação demanda agora maneiras outras de fazer florescer as competências e as habilidades desejadas na mente e na práxis do aprendiz com o suporte de tais dispositivos tecnológicos (XAVIER, 2013, p. 44).

De maneira intempestiva, foi isto que precisamos fazer quando nos vimos apartados/as da escola e dos/as alunos/as: reorganizar a nossa prática pedagógica, adequando-a à nova realidade imposta pela pandemia, a qual, por exigir distanciamento social, encaminhou-nos para as tecnologias digitais.

Ao falar a respeito de novas possibilidades de ensino apoiadas em tecnologias digitais, Xavier (2013) cita como exemplo a “aprendizagem móvel” (*m-learning*) que, segundo ele,

Não se trata de uma tecnologia, mas de uma atitude do aprendiz que aceita utilizar aparelhos digitais móveis para dar continuidade ao seu processo de aprendizagem iniciado na sala de aula e proposto pelo professor mesmo fora do espaço escolar [...] uma modalidade de ensino/aprendizagem viabilizada pela portabilidade que equipamentos de comunicação recém-criados permitem realizar [...] sem a necessidade de fio ou de conexão elétrica (XAVIER, 2013, p. 47).

Como a maioria dos/as alunos/as da turma utilizava *smartphone* ou *tablet* para responder às atividades diagnósticas remotas, podemos afirmar que fizemos uso da aprendizagem móvel, modalidade de ensino citada por Xavier (2013). A referida modalidade de ensino foi viabilizada pela portabilidade dos aparelhos celulares e dos *tablets* que, através do aplicativo *Whatsapp*, possibilitaram o acesso aos *links* que os/as direcionavam aos formulários do *Google Forms*.

Para avaliar o desempenho dos/as alunos/as nas atividades diagnósticas, utilizamos uma Ficha de Avaliação (APÊNDICE H), instrumento que foi construído de acordo com a escala de

proficiência do Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF (INSTITUTO, 2018), uma pesquisa que avalia as habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática da população brasileira entre quinze e sessenta e quatro anos de idade, mensurando, assim, o nível de alfabetismo deste público; de acordo com a escala de proficiência da Prova Brasil de Língua Portuguesa referente ao 9º ano do Ensino Fundamental (INEP, 2018); e de acordo com as leituras realizadas durante a pesquisa, com destaque para os/as seguintes autores/as: Antunes (2003), Cavalcanti (1984), Freire (1987 e 1989), Kuenzer (2002), Cavéquia, Maciel e Rezende (2010), Silva (2009) e Solé (1998).

Utilizamos alguns indicadores de desempenho e suas referidas habilidades, constantes da Ficha de Avaliação, para analisar a capacidade dos/as alunos/as de posicionarem-se criticamente diante de questões relacionadas a gênero/estereótipos de gênero.

5.4 Local de pesquisa

O município de Pedras de Fogo está localizado na região metropolitana de João Pessoa, possui uma área de 404.882 km² e fica a 42 km da capital paraibana. Tem como municípios limítrofes: a) ao norte: Cruz do Espírito Santo; b) a leste: Santa Rita, Alhandra e Caaporã; c) a oeste: Juripiranga e São Miguel de Taipu; d) ao sul: Itambé e Goiana, estes localizados no estado de Pernambuco.

As cidades de Itambé, em Pernambuco, e Pedras de Fogo, na Paraíba, estão entrelaçadas desde o seu surgimento. Suas histórias se (con)fundem e se complementam. São verdadeiras cidades-irmãs. Referimo-nos assim a elas porque, apesar de estarem localizadas geograficamente em estados diferentes, são separadas por uma linha imaginária que divide uma rua localizada no centro das duas cidades, mas não desune os laços fraternais que unificam a população, a cultura, os costumes, os dialetos e as questões políticas, sociais e econômicas.

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018a), no último Censo Demográfico Populacional realizado em 2010, o município, com densidade demográfica de 67,51 hab./km², possuía uma população de 27.032 pessoas, apresentando uma população estimada em 28.389 habitantes em 2018. Em 2010, a taxa de escolarização para pessoas de 6 a 14 anos foi de 96,8%, o que colocava o município na posição 157, dentre as 223 cidades do estado da Paraíba, e na posição 3870 de 5570, dentre as cidades do Brasil, segundo o IBGE.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – do município, no ano de 2019, nos anos iniciais foi 5.2 e nos anos finais foi 3.9. Com esse resultado, entre as cidades do Litoral Sul, nos anos iniciais, Pedras de Fogo foi a que obteve o melhor resultado. E entre as cidades que compõem a 12ª Gerência Regional de Ensino (GRE) ficou em 1º lugar nos anos iniciais e em 2º lugar nos anos finais, de acordo com dados disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, apesar de não ter atingido a meta provisionada para o ano de 2019, na segunda etapa do Ensino Fundamental, conforme mostra o quadro a seguir.

**Quadro 7 - Resultados do IDEB do município de Pedras de Fogo – PB
(Anos Finais do Ensino Fundamental - 2005/2019)**

ANO	PROJEÇÕES	NOTAS
2009	2.6	3.0
2011	3.1	2.7
2013	3.5	3.6
2015	3.7	4.0
2019	4.0	3.9

Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2020.

A escola onde a pesquisa foi realizada só oferta matrículas para o Ensino Fundamental Anos Finais – 6º ao 9º ano. A sua nota do IDEB, conforme informações disponibilizadas no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP –, apresentou uma queda de 4.0, obtida na avaliação efetuada em 2017, para 3.5, alcançada em 2019 (INEP, 2020), o que aponta a necessidade do desenvolvimento de um trabalho cada vez mais voltado para a leitura.

A escolha desta escola como local da pesquisa se deu pelo fato de que essa instituição oferta o Ensino Fundamental, segmento no qual, obrigatoriamente, a pesquisa deve ser efetuada, de acordo com as exigências do Regimento Interno do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS. Além do mais, é nela onde foram estabelecidos vínculos de amizade e parceria com professoras e professores, ao longo de quinze anos de ofício e, portanto, é onde há um ambiente mais propício para o desenvolvimento da investigação.

5.5 Participantes da pesquisa

Em virtude de o tema da pesquisa exigir certo grau de maturidade dos sujeitos envolvidos/as, para que os resultados pretendidos fossem alcançados de forma fidedigna,

decidimos realizar a nossa investigação com uma das turmas da escola que apresentasse a faixa etária mais elevada. Desse modo, a pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, do turno matutino, de uma escola pública situada no município de Pedras de Fogo, Paraíba, que contava com trinta e sete sujeitos, na faixa etária entre catorze e quinze anos, dos quais vinte e três eram do gênero feminino e catorze do gênero masculino. A maioria dos/as alunos/as residia em bairros próximos à escola onde a pesquisa foi realizada, alguns/algumas se deslocavam de áreas rurais da cidade de Pedras de Fogo e outros/as eram oriundos/as da cidade vizinha Itambé, situada no estado de Pernambuco.

Salientamos que todos os alunos e todas as alunas que se dispuseram a participar da pesquisa, de forma voluntária, assinaram o Termo de Assentimento Livre Esclarecido – TALE – e tiveram a sua participação expressamente autorizada por seus pais, mães, responsáveis e/ou representantes legais. Além disso, foi mantido o anonimato desses sujeitos a fim de preservar a sua identidade.

Os/as participantes da pesquisa serão melhor apresentados no capítulo 6, no qual os dados serão analisados.

5.6 Análise dos dados

A pesquisa foi motivada a partir do desejo de proporcionar aos/às alunos/as reflexões acerca dos estereótipos de gênero fixados pela cultura dominante, assim como o despertar da produção de sentidos, a partir do ato da leitura. Para isso, propomos, nas atividades diagnósticas, a leitura de textos que exploram estereótipos de gênero. Dentre esses textos, estão anúncios publicitários das décadas de 1940 a 1970 e da atualidade, século XXI, que funcionam como poderosos instrumentos de convencimento e de persuasão para promover a venda de produtos, marcas ou serviços.

A nossa principal intenção foi, por meio da leitura crítica de textos, favorecer a constatação de que os estereótipos de gênero reforçam pensamentos, atitudes e posicionamentos machistas/sexistas praticados por eles/as diariamente – em virtude do condicionamento imposto pela cultura, da educação recebida por eles/as ao longo da vida e do contexto social em que vivem –, e que isso influencia, de maneira direta, as suas relações interpessoais.

Para compreender os significados e os sentidos que constituem o conteúdo das falas dos/as participantes da pesquisa, optamos pelo método dos Núcleos de Significação, que propõe a compreensão do processo de apreensão das significações “com base nos fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica” (AGUIAR; SOARES; MACHADO, 2015, p.

59). A observação do processo constitutivo dos sentidos foi efetivada no decorrer da análise dos dados, partindo-se do empírico, mas sempre tendo-se, conforme destacam Aguiar e Ozella (2006, p. 224), “a clareza de que é necessário irmos além das aparências, não nos contentarmos com a descrição dos fatos, mas buscarmos a explicação do processo de constituição do objeto estudado, ou seja, estudá-lo no seu processo histórico” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 224).

De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 224), “[...] indivíduo e sociedade não mantêm uma relação isomórfica entre si, mas uma relação onde um constitui o outro”. A autora e o autor asseveram que o homem é um ser social e singular, que concebe sua singularidade nas relações que estabelece com o social através das mediações sociais. Sendo assim, é relevante, nesse processo metodológico, “apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, e indo em busca do processo, do não dito, do sentido” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 224).

Aguiar e Ozella (2006) preconizam que a relação pensamento-linguagem é uma relação de mediação, em que os elementos não se confundem e não podem ser compreendidos sem o outro, isto é, eles constituem-se. Como o pensamento passa por muitas mudanças até ser enunciado por palavras, esse processo de transição do pensamento para a palavra perpassa pelo significado e pelo sentido. Logo, pois, a compreensão das categorias significado e sentido são indispensáveis para a compreensão da relação pensamento-linguagem (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226).

A autora e o autor postulam que significado e sentido são categorias diferentes, cada uma possuindo a sua singularidade, entretanto não é possível haver o entendimento de uma de forma descolada da outra, pois sem uma a outra não existe. A unidade contraditória do simbólico e do emocional constituem o significado e o sentido que, ao serem discutidos, precisam ser entendidos sob esse prisma.

Os significados, em conformidade com Aguiar e Ozella (2006), são:

[...] produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico [...] Os significados referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 227).

Aguiar e Ozella (2013) ao tratarem dos significados, mencionam que eles “são o ponto de partida e contêm mais do que aparentam”. Aguiar, Soares e Machado (2015, p. 61) alertam que “os significados são histórica e socialmente determinados, não se reduzindo a si mesmos”. As autoras e o autor ainda enunciam que o material de análise e interpretação mais relevante

para o/a pesquisador/a que utiliza a proposta dos Núcleos de Significação é a palavra com significado, pois, por meio dela, ele terá a possibilidade de compreender as significações configuradas pelo sujeito perante a realidade.

Enquanto o significado abrange a sistematização dos eventos psicológicos que o sujeito constrói defronte uma realidade, o sentido é mais amplo e está mais próximo do campo da subjetividade, no dizer de Aguiar e Ozella (2013). Em conformidade com González Rey (2003), o sentido não apresenta uma lógica racional externa e corrompe o significado. Além disso, está relacionado a necessidades que geralmente não foram realizadas, mas que constituem o sujeito, impulsionando-o e criando maneiras de inseri-lo no processo, devendo ser compreendido como uma ação do homem advinda de mediações sociais.

Namura (2003) afirma que a palavra nunca possui sentido completo porque esse sentido é definido por todos os momentos significativos que há na consciência de cada indivíduo. Namura (2003, p. 185) acrescenta, ainda, que o sentido da palavra se torna inesgotável, “porque é contextualizado em relação à obra do autor, mas também na compreensão do mundo e no conjunto da estrutura interior do indivíduo”.

O sentido é uma categoria complexa, dado que não é aparente e não se revela com facilidade. Aguiar e Ozella (2006, p. 228) sinalizam que “o próprio sujeito o desconhece, não se apropria da totalidade de suas vivências, não os articula”. E a sua apreensão não implica a percepção de “uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 228).

Para que seja possível articular os significados integrados às palavras e chegar às zonas de sentido, é importante a utilização de algumas categorias citadas por Aguiar e Ozella (2006; 2013), a fim de que, durante o processo de análise, ocorra a apropriação do que está posto nas falas do sujeito, em um nível mais profundo. As categorias são:

➤ **MEDIAÇÃO:** esta categoria possibilita o rompimento das dicotomias interno/externo, objetivo/subjetivo, significado/sentido e o afastamento das visões naturalizantes fundamentadas em uma concepção de homem pautada na existência de uma essência metafísica, oportunizando, também, uma análise das determinações inseridas em um processo dialético, no qual as determinações são compreendidas como componentes constitutivos do sujeito, isto é, como mediações. A utilização da categoria mediação propicia “a utilização, a intervenção de um elemento/processo em uma relação que antes era vista como direta, permitindo pensar em objetos/processos ausentes até então”. Nessa perspectiva, em conformidade com Aguiar e Ozella (2013, p. 302), “subjetividade e objetividade, externo e

interno, não podem ser vistos numa relação dicotômica e imediata, mas como elementos que, apesar de diferentes, se constituem mutuamente, possibilitando a existência do outro numa relação de mediação”;

➤ **HISTORICIDADE:** esta categoria viabiliza o direcionamento do olhar para a realidade, pensando-a em movimento e apreendendo o seu movimento. Ela é alçada pela autora e pelo autor como sendo o princípio fundamental deste pensamento metodológico, em função do seu potencial de dar conta da gênese e do processo de transformação dos objetos. De acordo com Lukács (1979),

A historicidade implica não o simples movimento, mas também e sempre uma determinada direção na mudança, uma direção que se expressa em transformações qualitativas de determinados complexos, tanto em si quanto em relação com outros complexos (LUKÁCS, 1979, p. 79).

Aguiar e Ozella (2013, p. 303) esclarecem que a história não é um simples movimento, sem rumo, indeterminado e desgovernado, ao contrário é “um movimento determinado por relações de forças que se constituíram no decurso da existência de tal objeto, sem que isso signifique um determinismo histórico”. Dessa forma, a categoria historicidade, coloca-se como uma ponte entre a fala do sujeito e os sentidos e significados dela apreendidos;

➤ **NECESSIDADE E MOTIVOS:** Aguiar e Ozella (2006, p. 228) pontuam que “As necessidades são entendidas como um estado de carência do indivíduo que leva a sua ativação com vistas a sua satisfação, dependendo das suas condições de existência”. É a partir de um processo de configuração das relações sociais, o qual é único, singular, subjetivo e histórico ao mesmo tempo, que as necessidades se constituem e se revelam, de acordo com a autora e com o autor. Além disso, a depender das características do processo de configuração, nem sempre o sujeito tem a consciência e o controle do movimento de constituição das suas necessidades. Dessa forma, “a constituição das necessidades se dá de forma não intencional, tendo nas emoções um componente fundamental” (AGUIAR; OZELLA (2006, p. 228).

Segundo González Rey (2003), caso a emoção emita um sinal negativo, isso significa que os meios ainda não estão disponíveis, pois é ela que define a disponibilidade dos recursos subjetivos dos quais o sujeito precisa para atuar. Aguiar e Ozella (2006) mencionam que registros emocionais desencadeiam estados de desejo e de tensão capazes de mobilizar o sujeito, criando expectativas que assumem um papel regulador no complexo processo de constituição das necessidades. Desse modo, o estado emocional caracteriza a ação do sujeito e precisa ser analisado para se chegar aos sentidos.

Contudo, para que a ação do sujeito no mundo - a partir das suas necessidades - seja completada, é necessário que ele dê significado a algo do mundo social como possibilidade de

satisfação das suas necessidades, motivando-o para a ação. Aguiar e Ozella (2006, p. 228) declaram que “a necessidade não conhece seu objeto de satisfação, ela completa sua função quando o ‘descobre’ na realidade social. Entendemos que esse movimento se define como a configuração das necessidades em motivos”, ou seja, é no encontro com o sujeito, quando este reconhece os motivos como capazes de satisfazer as suas necessidades, que eles se constituem como tal.

A organização do *corpus* da análise foi realizada em consonância com os procedimentos utilizados na proposta dos Núcleos de Significação, que são fundamentados consoante uma dimensão histórico-dialética. Para descrever as etapas principais da metodologia, embasamos-nos no que Aguiar e Ozella (2006; 2013) e Aguiar, Soares e Machado (2015) discorrem sobre cada fase desse método, a saber:

➤ **LEVANTAMENTO DE PRÉ-INDICADORES:** Após a realização de leituras flutuantes do material verbal, que possibilitam a sua apropriação, são destacados e organizados os pré-indicadores, ou seja, excertos de fala do sujeito formados por palavras articuladas que constituem um significado, que sejam recorrentes, que evidenciem emoção ou ambiguidade, verificando sempre a sua importância para a compreensão do objetivo da investigação.

Esta etapa é o momento de identificar as teses que perpassam o discurso do sujeito. O pesquisador deve analisar as informações, com o propósito de apreender as formas aparentes de significação, através de um primeiro levantamento das significações do sujeito, partindo de palavras com um significado que lhe foi atribuído pelo contexto e não de palavras vazias. Essa fase do processo ainda é considerada empírica;

➤ **SISTEMATIZAÇÃO DE INDICADORES:** Através da utilização dos critérios de similaridade, complementaridade e/ou contraposição, que não são necessariamente isolados entre si, os pré-indicadores passam por um processo de aglutinação, efetivado através de leituras do material produzido até este momento (pré-indicadores), que resulta na sistematização dos indicadores, possibilitando uma aproximação maior do/a pesquisador/a com os sentidos constituídos pelo sujeito.

Além de detectar os significados das palavras, é preciso aprofundar-se em seus significados, captando a complexidade das relações discordantes e históricas que os constituem. É a fase da negação da tese tal como ela se apresenta, por meio do processo de análise e síntese das relações contraditórias existentes entre os pré-indicadores (que levaram, inclusive, à sua articulação para compor os indicadores), a qual deve ser realizada através da busca de mediações que constituem a questão abordada como um todo, na intenção de apreender e reconstruir as relações que desvelam a negação.

Apesar de configurar um momento sobretudo de análise, já pode ser verificado um momento de síntese (considerado provisório), já que faz parte dele a elucidação das relações de negação que implicam a busca de conexão entre parte/todo, um movimento essencialmente sintético.

Os indicadores são sistematizados, nesta etapa, a partir de um movimento dialético de análise, a fim de evidenciar a realidade pesquisada, de modo mais visceral. Para adquirirem significado, os indicadores precisam estar imersos e vinculados aos conteúdos temáticos presentes nas palavras do sujeito. A partir dos indicadores e seus conteúdos temáticos, é necessário voltar ao material e dar início a uma seleção inicial de trechos que ilustram e explicitam os indicadores, que já sinalizam um começo de nuclearização. A dimensão empírica de conhecimento das significações vai sendo transposta pela dimensão concreta. Por meio dos indicadores, o/a pesquisador/a poderá avançar rumo ao processo de síntese, ou seja, dos sentidos constituídos pelo sujeito, culminando na construção dos núcleos de significação, próxima etapa da metodologia;

➤ **CONSTRUÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO:** Esta fase visa à superação do discurso aparente, desvinculado da realidade socio-histórica, e é mais voltada especificamente à síntese. O processo de síntese é retomado (mais uma vez) com o propósito de localizar as contradições que constituem as relações entre os indicadores. Esta etapa é estruturada em duas fases: a primeira, voltada à inferência e à sistematização dos núcleos de significação, empreendida através da articulação dos indicadores; a segunda, voltada à discussão teórica dos conteúdos que compõem os núcleos, cujo objetivo é oportunizar a interpretação dos sentidos, a qual representa a forma como o sujeito pensa, sente e age, uma vez que é construída na atividade social e histórica. Após uma nova leitura do material e de posse do conjunto de indicadores e de seus conteúdos temáticos, começa o processo de articulação, que dará origem aos núcleos de significação através de sua nomeação.

O processo de sistematização dos núcleos de significação é construtivo-interpretativo, uma vez que é influenciado pelo senso crítico do/a pesquisador/a. O critério utilizado nesse processo de organização dos núcleos de significação é a aglutinação de conteúdos semelhantes, complementares e/ou contraditórios, que propiciam a identificação das mudanças e contradições ocorridas durante o processo de construção dos sentidos e dos significados, possibilitando uma análise mais coerente e articulada com condições subjetivas, contextuais e históricas intrínsecas ao processo.

Os núcleos devem sobrepujar os pré-indicadores e os indicadores, exprimindo dimensões do sujeito que lhe sejam substanciais. É preciso atentar para não haver uma diluição nem um

retorno aos indicadores, pois o número de núcleos deve ser reduzido. Esses núcleos precisam indicar elementos que tragam implicações para o sujeito, envolvendo-o emocionalmente e anunciando suas determinações constitutivas.

É o momento de superar as teses e antíteses evidenciadas nas duas etapas anteriores no ensejo de alcançar a síntese. Esta é a fase que mais se aproxima da realidade concreta, isto é, dos sentidos que histórica e dialeticamente constituem o pensamento e a fala do sujeito acerca da realidade em que está atuando. O/a pesquisador/a, interposto/a pela sistematização dos indicadores, evolui do entendimento do significado para o entendimento do sentido da palavra proferida pelo sujeito;

➤ **ANÁLISE DOS NÚCLEOS:** Esta etapa é dividida em duas fases. A análise é iniciada por um processo intranúcleo que progride para uma articulação internúcleos. Por meio desses processos, é preciso identificar as semelhanças e/ou contradições que evidenciam mais uma vez o comportamento do sujeito e que não necessariamente estão aparentes no discurso, demandando certa capacidade de análise e de interpretação do/a pesquisador/a através de um movimento analítico-interpretativo.

O procedimento de análise, viabilizado pelo método dialético, não deve considerar apenas a fala do informante, já que os contextos social, político e econômico são os elementos que possibilitarão o acesso ao entendimento do sujeito em sua totalidade. Uma análise interpretativa mais integralizada e sistematizadora é atingida, conforme Aguiar e Ozella (2013, p. 311), “[...] quando os núcleos são integrados em seu movimento, analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto social histórico, à luz da teoria”.

A análise internúcleos corrobora para o avanço na compreensão dos sentidos, pois possibilita a articulação dos núcleos através de um processo “mais complexo, completo e sintetizador, ou seja, quando os núcleos são integrados no seu movimento, analisados à luz do contexto do discurso em questão, à luz do contexto socio-histórico [...]” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231). Para que o processo de apreensão de sentidos seja viabilizado, outro fator relevante a ser considerado é a análise das determinações constitutivas do sujeito, que são determinantes dos modos de agir, sentir e pensar dos sujeitos, mobilizando os processos de construção de sentido e as atividades do sujeito por meio de sua dinamicidade emocional (AGUIAR; OZELLA, 2006).

Em face do exposto, nota-se que o procedimento de análise e interpretação de dados adotado visa a um avanço do empírico para o interpretativo, o que ocorre por meio do estabelecimento de zonas de sentidos que partem da fala exterior em direção a um plano mais interiorizado. Através do procedimento metodológico dos Núcleos de Significação, houve a

possibilidade de “[...] verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e significados [...]”, o que possibilitou “[...] ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 310).

Consideramos a escola um ambiente plural que viabiliza a análise, a reflexão, o questionamento, a ruptura e a contestação de padrões e de preconceitos relacionados a questões de gênero. Ao explicar contradições, elucidar a determinação de fatos, fenômenos e normas, desejamos contribuir para o surgimento de uma realidade mais crítica e menos passiva e ideológica.

O próximo capítulo alude ao processo de análise dos dados.

6 DESNUDANDO OS DADOS: das revelações às proposições

*Se pra você tá esquisito
Então imagina pra quem
Nasceu mulher nesse lugar!
(COSTA; DUNCAN, 2019c)*

Neste capítulo, iremos descrever o perfil dos sujeitos, apresentar e discutir os dados gerados durante a pesquisa e sugerir algumas proposições de atividades fundamentadas no resultado das atividades diagnósticas aplicadas remotamente, o qual apontou a existência de discursos machistas e sexistas entre os/as jovens e a normalização dos estereótipos de gênero, ratificando o lugar que é reservado para a mulher em nossa sociedade: o lugar da domesticidade, da subalternidade, da objetificação, da obrigação com os cuidados com o corpo e com a beleza. O lugar de quem nasceu mulher, na verdade, é o de quem pede permissão para ser.

Isso nos levou a escolher, para abrir este capítulo, um trecho da música “*Deixa Comigo*” (COSTA; DUNCAN, 2019c), a sétima faixa do disco “*Eu sou mulher, Eu sou feliz*” (COSTA; DUNCAN, 2019d), que é interpretada pela cantora Joyce Moreno. A canção ecoa o presente da mulher, mostra a sua capacidade de sobrevivência, revelando a sua crença na mudança de sua realidade e ainda faz uma invocação àqueles que reclamam, mas estão em condições bem melhores do que ela.

Retomamos, aqui, alguns conceitos de autores/as já citados/as em nosso estudo, a exemplo de Michel (1989), Aguiar e Ozella (2006; 2013; 2015); Connell e Pearse (2015) e Connell (2016) e embasamo-nos, ainda, em Wolf (1992), Pateman (1993), González Rey (2003; 2005), Narvaz e Koller (2006), Paoletti (2012), Baliscei (2020), entre outros/as.

6.1 Delineando o perfil dos sujeitos da pesquisa

Como já foi evidenciado no item 5.5, a pesquisa foi desenvolvida em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, do turno matutino, de uma escola pública situada no município de Pedras de Fogo, Paraíba, a qual contava com trinta e sete sujeitos matriculados, com uma faixa etária entre catorze e quinze anos, dos quais vinte e três eram do gênero feminino e catorze do gênero masculino.

No entanto, é preciso evidenciar que contamos com a participação de doze sujeitos, sendo oito do gênero feminino e quatro do gênero masculino. Como pode ser observado, a pesquisa não obteve a adesão da totalidade da turma, apresentando um percentual de participação de 32%

(trinta e dois por cento) dos/as alunos/as matriculados/as. Atribuímos isso, principalmente, ao fato de as atividades diagnósticas, em virtude da pandemia da COVID-19, terem sido aplicadas remotamente.

Arriscamo-nos a indicar algumas outras razões para esse baixo índice de adesão dos/as alunos/as à pesquisa. Além das dificuldades já elencadas no item 5.2, apontamos o fato de alguns/algumas deles/as não terem se adaptado à metodologia das aulas remotas, que foram estruturadas a partir do envio de uma atividade e de uma videoaula (gravada pelos/as próprios/as professores/as de cada disciplina ou captada do *Youtube* e disponibilizada para consulta) ou apenas do envio de uma atividade, como outro fator que influenciou a apatia da turma em relação às atividades diagnósticas remotas.

Houve, ainda, queixas de alunos/as em relação à demanda de atividades e à falta de compreensão dos conteúdos de algumas disciplinas, o que, também, pode ter ocasionado essa alta abstenção. Além disso, há aqueles/as que encararam a pandemia como um período de férias antecipadas e que, de fato, não se interessaram em efetuar as atividades propostas, apesar de terem todas as condições para isso.

Outro fator primordial para que as atividades diagnósticas enviadas fossem respondidas era o ânimo dos/as alunos/as para realizá-las, o que já não estava mais acontecendo quando do seu envio, no mês de agosto. No início do processo de ensino remoto (maio de 2020), quando tudo era novidade, houve uma excelente adesão da turma e o percentual de participação foi de quase 90% (noventa por cento) nas três primeiras atividades remotas de Língua Portuguesa.

No entanto, já na quarta e na quinta atividades, aplicadas no mês de junho, essa porcentagem caiu para pouco mais de 50% (cinquenta por cento). No mês de julho, girou em torno de 40% (quarenta por cento) o percentual de alunos/as que realizou as atividades, enquanto em agosto, a cada atividade enviada, a adesão da turma foi diminuindo (32%, 27%, 16% e 11%). A partir daí, os números foram decrescendo, mês a mês, conforme mostra o quadro¹⁸ abaixo.

Quadro 8 – Quadro demonstrativo da adesão da turma às atividades remotas de Língua Portuguesa (de maio/2020 a outubro/2020)

MÊS	CONTEÚDOS	ATIVIDADE/ PERÍODO	ENVIOS	%
MAIO	Variedades linguísticas; Preconceito linguístico.	AT 01: 11/05 a 24/05/2020	32	86%
		AT 02: 25/05 a 31/05/2020	33	89%
JUNHO	Adequação linguística;	AT 03: 01/06 a 07/06/2020	31	84%

¹⁸ Os dados exibidos no quadro correspondem a um levantamento realizado no dia 30/10/2020.

	Estrangeirismos; Carta aberta.	AT 04: 08/06 a 14/06/2020	19	51%
		AT 05: 15/06 a 21/06/2020	20	54%
		AT 06: 29/06 a 05/07/2020	18	49%
JULHO	Romance; Foco narrativo.	AT 07: 06/07 a 12/07/2020	18	49%
		AT 08: 13/07 a 19/07/2020	15	40%
		AT 09: 20/07 a 26/07/2020	11	30%
		AT 10: 27/07 a 02/08/2020	17	46%
AGOSTO	Conto; Gênero/Estereótipos de gênero; Charge.	AT 11: 03/08 a 09/08/2020	12	32%
		AT 12: 17/08 a 23/08/2020	10	27%
		AT 13: 24/08 a 30/08/2020	06	16%
		AT 14: 31/08 a 06/09/2020	04	11%
SETEMBRO	O uso de dois-pontos; O emprego da vírgula; Intertextualidade; Pronome relativo.	AT 15: 14/09 a 20/09/2020	04	11%
		AT 16: 21/09 a 27/09/2020	04	11%
		AT 17: 28/09 a 04/10/2020	04	11%
OUTUBRO	Uso de travessão, de parênteses e de aspas; Conto psicológico; Tempos cronológico e psicológico.	AT 18: 05/10 a 11/10/2020	04	11%
		AT 19: 19/10 a 25/10/2020	03	8%
		AT 20: 26/10 a 01/11/2020	03	8%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Desse modo, podemos dizer que o somatório de tudo que foi acima exposto pode ter contribuído para que não tenhamos alcançado a adesão de um público maior à nossa pesquisa. Entretanto, é preciso mencionar que a aplicação das atividades diagnósticas com os doze sujeitos participantes da pesquisa forneceu material suficiente para que pudéssemos investigar o problema de nossa pesquisa.

A análise dos dados foi realizada através do método dos Núcleos de Significação, com exceção da Atividade Diagnóstica nº 01 (APÊNDICE D), que pretendia confirmar o problema da pesquisa e utilizou, para isso, questões de múltipla escolha, sendo analisada por meio da interpretação de gráficos e quadros construídos a partir dos dados gerados especificamente nesta atividade.

Para proceder à análise das Atividades Diagnósticas nºs 02, 03 e 04 (APÊNDICES E, F e G) através do método dos Núcleos de Significação, foram selecionados e compilados trechos de algumas respostas dadas pelos/as participantes nas referidas atividades, no intuito de executar a organização dos pré-indicadores e dos indicadores (Quadro 13), os quais possibilitaram a inferência dos Núcleos de Significação dos sujeitos (Quadro 14). Destacamos

que, em maior ou menor número, há excertos de falas de todos os sujeitos da pesquisa na composição dos pré-indicadores.

Na próxima seção, os dados serão apresentados e analisados de maneira detalhada.

6.2 O que dizem os alunos e as alunas acerca das questões de gênero e dos estereótipos abordados nas atividades diagnósticas

A partir de agora, iniciamos a apresentação dos dados compilados a partir das atividades diagnósticas, as quais foram aplicadas através do envio de formulários pelo *Google Forms*, ou seja, de maneira remota. Esta análise está estruturada em duas etapas: a primeira trata da Atividade Diagnóstica nº 01, cujo propósito foi ratificar o problema de pesquisa (a reprodução de estereótipos de gênero pelos sujeitos); a segunda, concerne aos núcleos de significação (referente às Atividades Diagnósticas nºs 02, 03 e 04), que intenta expor uma averiguação mais aprofundada dos sentidos contidos nos discursos dos sujeitos, levando em consideração o contexto social, político e econômico no qual estão inseridos.

Na próxima seção, expomos a análise da Atividade Diagnóstica nº 01.

6.2.1 Análise da Atividade Diagnóstica Inicial: confirmando o problema de pesquisa

Inicialmente, enviamos aos/às participantes, no dia 03/08/2020, a Atividade Diagnóstica nº 01 (APÊNDICE D), cujo objetivo foi detectar a reprodução de estereótipos de gênero e ratificar a existência do problema de pesquisa entre os/as participantes da pesquisa (oito alunas e quatro alunos). Para isso, enviamos para eles/elas as seguintes imagens e solicitamos que informassem a qual universo consideravam que cada uma pertencia: FEMININO, MASCULINO ou UNISSEX.

Fig. 02 – Bola de futebol



Disponível em: <http://bit.ly/3mRM61y>.
Acesso em: 31 out. 2020.

Fig. 03 – Instrumentos de trabalho: Pedreiro (a)



Disponível em: <https://bit.ly/2L39zQ5>. Acesso em: 31 out. 2020.

Fig. 04 – Moto Yamaha XJ



Disponível em: <https://bit.ly/3pwms3Q>.
Acesso em: 31 out. 2020.

Fig. 05 – Moto Biz (rosa)

Disponível em: <https://bit.ly/34TclJb>.
Acesso em: 31 out. 2020.

Fig. 06 – Pincéis de maquiagem

Disponível em: <https://bit.ly/3pnZXOG>.
Acesso em: 31 out. 2020.

Fig. 07 – Luvas de boxe

Disponível em: <https://bit.ly/2WPnc87>.
Acesso em: 31 out. 2020.

Fig. 08 – Ursinho de pelúcia

Disponível em: <https://bit.ly/3ruSHm1>.
Acesso em: 31 out. 2020.

Fig. 09 – Casal em pose de balé

Disponível em:
<https://bit.ly/2MjcRzn>.
Acesso em: 31 out. 2020.

Fig. 10 – Atividades domésticas

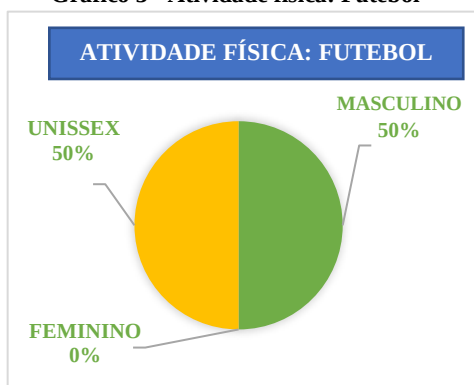
Disponível em: <https://bit.ly/38NV8aS> Acesso
em: 31 out. 2020.

Os dados gerados a partir dessa atividade serão apresentados adiante por meio de gráficos. Salientamos que cada figura apresenta um assunto correspondente, conforme mostra o quadro abaixo, e que esse assunto foi utilizado na legenda de cada um dos gráficos.

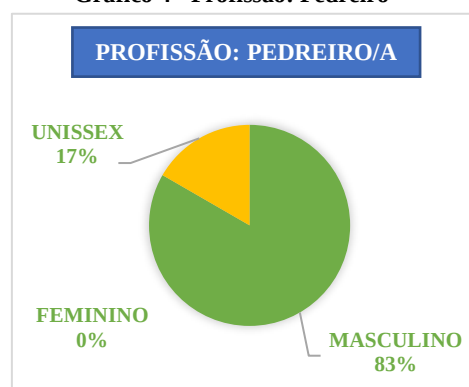
Quadro 9 - Quadro demonstrativo da correspondência entre figuras e gráficos

FIGURAS	GRÁFICOS
Fig 2. – Bola de futebol	Gráfico 3 - ATIVIDADE FÍSICA: FUTEBOL
Fig. 3 – Instrumentos de trabalho: Pedreiro (a)	Gráfico 4 - PROFISSÃO: PEDREIRO
Fig. 4 – Moto Yamaha XJ	Gráfico 5 - MEIO DE TRANSPORTE: MOTO YAMAHA XJ
Fig. 5 – Moto Biz (rosa)	Gráfico 6 - MEIO DE TRANSPORTE: MOTO BIZ (rosa)
Fig. 6 – Pincéis de maquiagem	Gráfico 7 - USO DE MAQUIAGEM
Fig. 7 – Luvas de boxe	Gráfico 8 - ATIVIDADE FÍSICA: BOXE
Fig. 8 – Ursinho de pelúcia	Gráfico 9 - BRINQUEDO: URSINHO DE PELÚCIA
Fig. 9 – Casal em pose de balé	Gráfico 10 - ATIVIDADE FÍSICA: BALÉ
Fig. 10 – Atividades domésticas	Gráfico 11 - ATIVIDADES DOMÉSTICAS

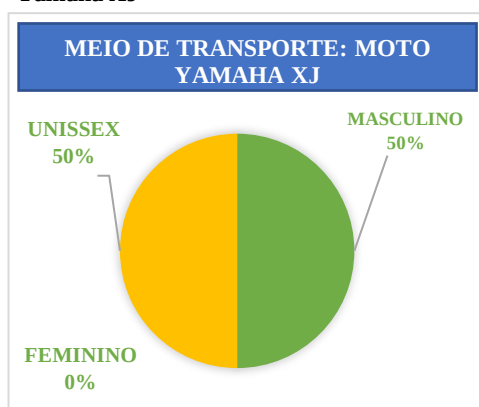
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Gráfico 3 - Atividade física: Futebol

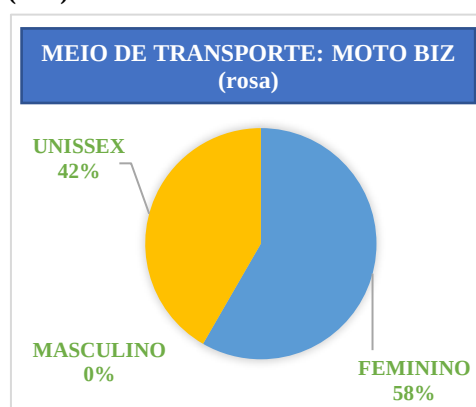
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Gráfico 4 - Profissão: Pedreiro

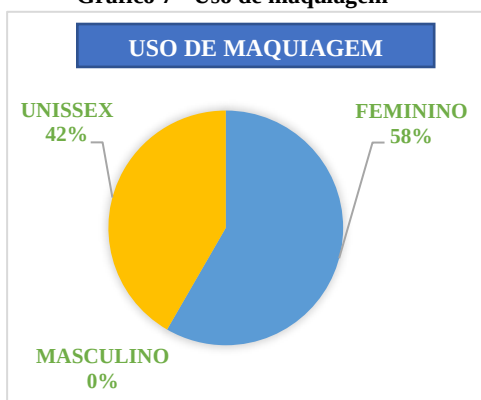
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Gráfico 5 - Meio de Transporte: Moto Yamaha XJ

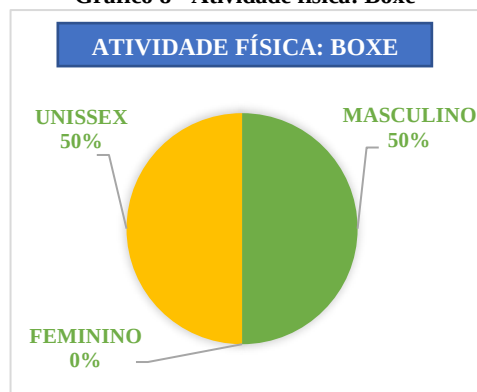
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Gráfico 6 - Meio de Transporte: Moto Biz (rosa)

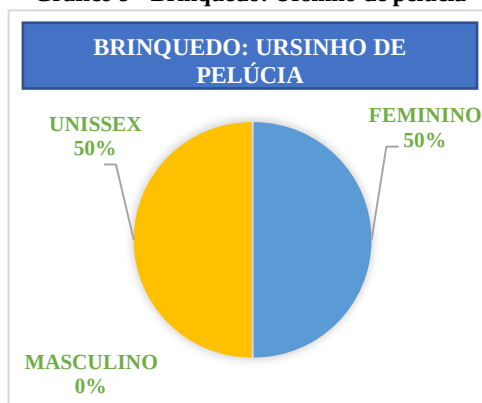
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Gráfico 7 - Uso de maquiagem

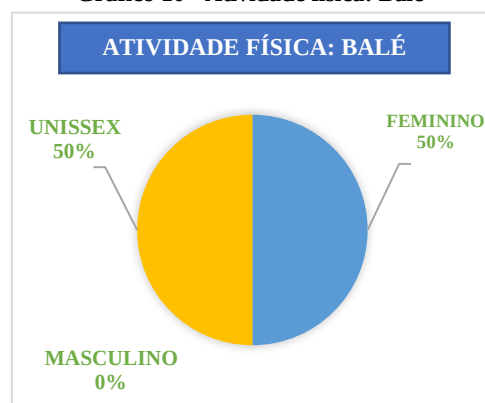
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Gráfico 8 - Atividade física: Boxe

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

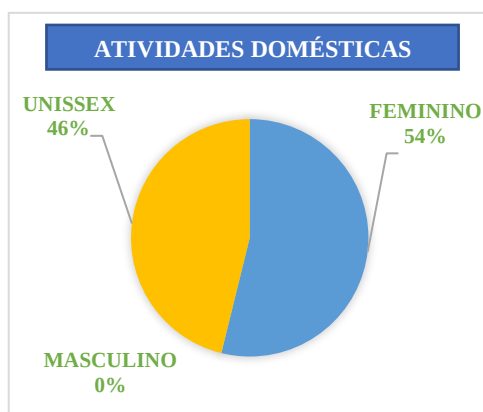
Gráfico 9 - Brinquedo: Ursinho de pelúcia

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Gráfico 10 - Atividade física: Balé

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Gráfico 11 - Atividades domésticas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Analisando os gráficos, observamos que os estereótipos de gênero fixados pela cultura machista e sexista foi ratificado por 50% (cinquenta por cento) da turma nos seguintes casos: Atividade física: futebol; Meio de transporte: Moto Yamaha XJ; Atividade física: boxe; Brinquedo: ursinho de pelúcia; e Atividade física: balé. Os demais casos (Profissão: pedreiro/a; Uso de maquiagem; Meio de transporte: Moto Biz (rosa); Atividades domésticas) foram os que apresentaram os percentuais mais altos em relação à reprodução dos estereótipos habituais voltados especificamente a cada gênero (masculino ou feminino).

O gráfico 4 mostra um percentual de 87% (oitenta e sete por cento) da turma apontando os materiais que remetem à profissão de pedreiro/pedreira¹⁹ ao universo masculino. Certamente os sujeitos da pesquisa estranharam o fato de uma mulher poder exercer essa profissão marcada pela presença exclusiva de homens, o que pode ser justificado pelo fato de essa atividade não ser praticada por mulheres na região onde eles/as residem.

Contudo, a pretexto de exemplificação, de acordo com Esteves (2018), há vinte e sete anos, no ano de 1994, no bairro de Peixinhos, em Olinda, Região Metropolitana do Recife, capital do estado de Pernambuco, em regime de mutirão, um grupo formado por setenta e oito mulheres passaram por cima de barreiras sociais históricas, edificando suas casas – enquanto os seus cônjuges tomavam conta de seus/suas filhos/as –, conquistando, assim, a tão sonhada casa própria, conforme ilustra a seguinte imagem.

¹⁹ Adotamos a forma “pedreira” como o feminino de pedreiro, em virtude de a formação do feminino das palavras ser passível a sofrer restrições relacionadas à cultura dominante em determinada sociedade, a qual, no nosso caso, é machista e sexista. Por ser uma profissão que era normalmente exercida por homens, o substantivo pedreiro não apresenta o seu correspondente feminino no dicionário Aurélio (Ferreira, 2010a), da mesma forma que “o substantivo goleiro também só existia no masculino, mas como as mulheres estão cada vez mais inseridas no futebol, o feminino goleira já é de uso corrente na língua e aparece registrado nos dicionários”, segundo o *blog* “Em dia com a Língua Portuguesa” (EM DIA, 2008). Ademais, a palavra pedreira é adequada ao feminino de pedreiro, visto que está de acordo com outras designações profissionais, a exemplo de enfermeiro/enfermeira e faxineiro/faxineira.

Fig. 11 - Associação de Mulheres da Vila das Mulheres Pedreiras



Disponível em:
<https://bit.ly/3rzxkA>.
 Acesso em 31 out. 2020.

De acordo com Santos (2018), já são mais de duzentas mil mulheres atuando na construção civil em nosso país. O jornalista informa que o mercado para as mulheres nesse setor cresceu cerca de 120% (cento e vinte por cento), de 2007 até o primeiro semestre de 2018, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Em 2007, havia 109.006 (cento e nove mil e seis) trabalhadoras registradas, enquanto, em 2018, esse número subiu para 239.242 (duzentas e trinta e nove mil, duzentas e quarenta e duas).

Esse avanço, em conformidade com Santos (2018), pode ser explicado pelo desemprego ocasionado pela Lei Complementar nº 150, de 01 de junho de 2015, mais conhecida como Lei das Domésticas (BRASIL, 2015), mas também pelo fechamento de vagas nas áreas de serviços, comércio e alimentação, o que levou as mulheres a buscar cursos profissionalizantes. As funções desempenhadas pelas mulheres nas construções são: pedreiras, azulejistas, pintoras, eletricitas e ceramistas. Elas são elogiadas pela precisão e pelo foco nos detalhes, principalmente em operações de acabamento.

Contudo, ainda há duas barreiras para as mulheres nessa área: os salários, que seguem a tendência de outras profissões e são mais baixos do que os dos homens, e os cargos de gestão, que continuam sendo ocupados majoritariamente pelo gênero masculino, também, nesse setor.

O gráfico 6 revela que 58% (cinquenta e oito por cento) da turma considera um meio de transporte na cor rosa como pertencente ao universo feminino, enquanto 42% (quarenta e dois por cento) acha que é unissex, comprovando que os estereótipos de gênero são atravessados pela cultura, e que isso constitui um fator marcante na constituição da identidade dos/as participantes da pesquisa.

O uso generificado das cores é resultado das associações feitas entre o azul e a masculinidade e o rosa e a feminilidade. Entretanto, aspectos históricos mostram que as cores utilizadas por meninas e por meninos passaram, ao longo dos séculos, por alterações

provenientes da cultura e dos costumes de cada época. Conforme Ferreira (2018), a cor branca era a utilizada pelas crianças recém-nascidas nos séculos XVII e XVIII (Fig. 12), enquanto Baliscei (2020) declara que:

[...] expressões artísticas de diferentes períodos e contextos documentam que, no âmbito da representação, ainda no século XVII, os meninos e as meninas foram sim diferenciados pelo emprego das cores. Nesse caso, porém, a associação era justamente inversa àquela que se apresenta hoje como norma, ou seja, os meninos usavam rosa e as meninas, azul (BALISCEI, 2020, p. 226-227).

Constatamos, nos escritos do autor que, nessa época, a cor azul era utilizada para demarcar o gênero feminino devido à sua delicadeza e à sua leveza (traços de feminilidade) e à associação à iconografia cristã (Fig. 13), em virtude de, a partir do século XII, em razão de mudanças internas ocorridas na Igreja Católica, o azul ter passado a ser valorizado e os céus por ele representados (antes os céus eram coloridos de dourado, branco, vermelho ou preto). Outra alteração que influenciou esse uso foi a expansão do culto à Maria, o qual provocou a representação de sua imagem por meio de mantos e vestidos azuis cobrindo o seu corpo, o que foi adotado em razão da crença de que a Virgem vive no céu.

Por se tratar de uma tonalidade mais clara de vermelho, cor utilizada pelos homens poderosos e ocupantes de cargos políticos em virtude de sua relação com sangue, determinação e força, a cor rosa era usada pelos meninos, na infância, para identificar o seu gênero, ou seja, estava associada a traços de masculinidade, o que se justifica pelo fato de que seriam eles, os meninos, os futuros substitutos dos seus pais nos espaços de poder (BALISCEI, 2020).

A seguir, na Figura 12, apresentamos uma menina com trajés brancos, típicos do século XVII; na Figura 13, identificamos o emprego do rosa e do vermelho na representação do Menino Jesus (Séc. XV); na Figura 14, mostramos meninos vestidos de rosa e meninas vestidas de azul (Séc. XVII); e na Figura 15, a fita rosa no corpo do menino evidencia a sua utilização como um marcador de masculinidade (Séc. XVII).

Fig. 12 - Menina ao lado de cadeira alta, 1640, Govert Flinck.



Disponível em:
<https://bit.ly/38Cz5ni>.
Acesso em: 02 nov. 2020.

Fig. 13 - Madonna da Humildade, 1433-5, Fra Angelico.



Disponível em:
<https://bit.ly/38H95qW>.
Acesso em: 02 nov. 2020.

Fig. 14 - Os Filhos de Montmor, de Philippe de Champaigne, 1649.



Disponível em:
<https://bit.ly/3aOOCmx>.
 Acesso em: 03 nov. 2020.

Fig. 15 - O príncipe Baltasar Carlos a cavalo, 1635; Diego Velázquez.



Disponível em:
<https://bit.ly/2KXMB6g>.
 Acesso em: 02 nov. 2020.

A respeito da utilização, na sociedade contemporânea, da cor rosa associada às meninas e da cor azul aos meninos, Baliscei (2020) afirma:

[...] as mudanças de significados atribuídos ao rosa e azul tem como marca o século XX e podem ser justificadas, dentre tantos motivos, pela influência de ícones populares, pela expansão do consumismo, por estratégias publicitárias e por disputas entre movimentos sociais e grupos religiosos com convicções e defesas conflitantes entre si. Juntos, esses e outros fatores culturais contribuíram para que tais cores fossem, paulatinamente, vinculadas aos corpos, produtos e identidades femininas e masculinas, e para que exercessem pedagogias de gênero e sexualidade diferentes daquelas estabelecidas pela iconografia cristã (BALISCEI, 2020, p. 230).

Essa generificação não aconteceu de forma simultânea, em consonância com Paoletti (2012), cujos escritos sinalizam que esse processo teve ritmos diferentes. A autora enuncia que essa demanda surgiu primeiramente para os meninos, à custa da necessidade de diferenciá-los das meninas, para que eles não fossem desqualificados por associações à homossexualidade, sendo iniciado pela introdução de peças do vestuário masculino, a exemplo da calça.

O processo de associação da cor rosa às meninas, consoante a autora, passou por quatro estágios, a saber: Primeiro estágio (1900-1950) - transição das roupas não generificadas para as roupas generificadas; 2. Segundo estágio (1960-1980) - descontinuação do uso de tons pastéis e do rosa; 3. Terceiro estágio (1980-2000) - associação do rosa à feminilidade; 4. Quarto estágio (século XXI) - surgimento de resistências e questionamentos em relação ao uso generificado das cores.

Já a referência estabelecida entre o azul e a masculinidade, no século XX, além de ter sido intensificada pela publicidade, pelo consumismo e pela chegada das ultrassonografias, já havia sido sinalizada, no final do século XIX, através da popularização do jeans, de acordo com Baliscei (2020). A partir dessas informações referentes à existência de uma inversão na associação de características às cores rosa e azul, bem como na sua designação para demarcação dos gêneros feminino e masculino, podemos confirmar que os estereótipos não são inatos, mas sim construções sociais e culturais.

A mídia, a família, a escola e órgãos ligados à saúde são exemplos de importantes aliados na afirmação da generificação das cores. Por motivos diferentes, são nesses espaços onde ocorre a disseminação de ideias que pressupõem a obrigatoriedade da utilização de determinadas cores por meninas/mulheres e por meninos/homens. A ditadura do rosa e do azul começa a ser vivenciada pelos pais e pelas mães desde a descoberta do sexo dos bebês e é incutida na cabeça das crianças desde o seu nascimento. A seguir, nas Figuras 16 e 17, mostramos a decoração típica de quartos de bebês, de acordo com os padrões de gênero que são seguidos no decorrer da vida das crianças.

Fig. 16 - Quarto de menina



Disponível em: <https://bit.ly/3pw1hix>. Acesso em: 02 nov. 2020.

Fig. 17 - Quarto de menino



Disponível em: <https://bit.ly/3rC8VtC>. Acesso em: 02 nov. 2020.

Na Figura 18, mostramos uma imagem de alunos/as de uma escola municipal localizada na cidade de Pindamonhangaba, no interior do estado de São Paulo, que adotou um uniforme nas cores rosa e azul, o qual, conforme mostra a figura, é usado por eles/as de acordo com os padrões de gênero, visto que é perceptível, na imagem, apenas duas meninas vestindo o uniforme na cor azul e nenhum menino vestindo o uniforme rosa.

Fig. 18 - Alunos e alunas de uma escola municipal de Pindamonhangaba - SP



Imagem: Wladimir Aguiar/Folhapress
Disponível em: <https://bit.ly/3hwhfX5>.
Acesso em: 02 nov. 2020.

O que observamos nessa escola reflete o que acontece em nossa sociedade: meninos e meninas não possuem a mesma liberdade para transitar entre essas cores. Conforme declara Paoletti (2012),

[...] o azul nunca foi tão poderoso simbolicamente quanto o rosa. Meninas podem usar qualquer tom de azul, desde que ele seja suficientemente modificado com flores, babados e outros toques femininos. Mas o uso de roupas rosas por meninos tem sido cada vez mais raro desde 1940 (PAOLETTI, 2012, p. 85-86).

Podemos comprovar o que é dito pela autora nos mais variados âmbitos sociais. A utilização da cor azul pelas meninas é aceitável e passa despercebida aos olhos dos indivíduos preconceituosos/as, já o uso da cor rosa pelos meninos é intolerável. Há alguns anos, observamos uma adesão dos homens à utilização de roupas dessa cor, principalmente camisas e camisetas, contudo é importante destacar que essa tolerância se restringe especificamente a essa vestimenta, uma vez que o mesmo não acontece em relação a acessórios, objetos, meios de transporte, dentre outras escolhas que eles venham a fazer em seu cotidiano, as quais ainda são realizadas de maneira generificada, confirmando que a cor rosa representa um estigma para a masculinidade.

Baliscei (2020) versa que a publicidade, de maneira estratégica, passou a fazer uso das cores rosa e azul para diferenciar produtos infantis destinados a meninas e a meninos em meados do século XX. Essa generificação aplicada a produtos voltados ao público infantil pode ser observada na Figura 19, montada a partir de imagens da série fotográfica *The Phink & Blue Project*, de Jeongmee Yoon, captadas do site oficial da artista²⁰, na qual meninos e meninas mostram os seus objetos azuis e rosas, respectivamente.

A ideia da fotógrafa sul coreana surgiu a partir da observação do comportamento de sua filha, que demonstrava predileção pela cor rosa, e de seu filho, que só recebia presentes azuis, o que fez com que ela se interessasse pela forma como empresas e publicitários/as segmentam as ofertas de produtos voltados a esse público, problematizando, assim, as relações e os estereótipos de gênero.

Fig. 19 - Sunjae & Seungjae e suas coisas azuis, 2008, Jeongmee Yoon; Jiseon e suas coisas rosas, 2008, Jeongmee Yoon.



Disponível em:
<http://www.jeongmeeyoon.com/>.
 Acesso em: 02 nov. 2020.

Desse modo, reiteramos que os estereótipos de gênero não apenas padronizam, mas também limitam as vivências e o desenvolvimento da personalidade de meninas e de meninos,

²⁰ No site da artista (<http://www.jeongmeeyoon.com/>), há registros feitos no período compreendido entre os anos de 2005 e 2008.

pois, conforme já mencionamos em nosso estudo, Connell (2016) assevera que as dinâmicas de gênero também afetam, de maneira profunda, os homens.

No gráfico 7, são apresentados os percentuais relacionados ao uso de maquiagem. Foi evidenciado que 58% (cinquenta e oito por cento) dos sujeitos consideram esse hábito pertencente ao universo feminino, enquanto 42% (quarenta e dois por cento) deles apontaram essa prática como sendo unissex.

Mais uma vez, o resultado verificado confirma os estereótipos de gênero da ordem vigente. Entretanto, de acordo com Jacobs (2019), Alexandre, o grande, adorava usar maquiagem, enquanto antigos povos da Escócia, conhecidos por pictos, pintavam o rosto de azul nos momentos de luta, independentemente do gênero (Figura 20). Além disso, perucas (Fig. 21) e pintas falsas viraram moda na corte do rei Luís XIII, da França (1601-43), assim como surgiram, no século XVIII, os dândis, homens de bom gosto, requintados e elegantes, que valorizavam a estética e a beleza em seus pormenores (Fig. 22).

Fig. 20 - Guerreiros e Guerreiras Pictos, s/d.



Disponível em: <https://bit.ly/34Rrsbx>. Acesso em: 02 nov. 2020.

Fig. 21 - Thomas Shadwell, 1642.



Disponível em: <http://bit.ly/2WRGlpP>. Acesso em: 02 nov. 2020.

Fig. 22 - Dândis franceses da década de 1830.



Disponível em: <https://bit.ly/37Vj2C0>. Acesso em: 02 nov. 2020.

De acordo com Jacobs (2019), em determinado momento do século XIX, alguém decidiu que o uso de maquiagem não era para “homens de verdade”, relacionando-o à transgressão. Quem o fez a partir daí, sabia exatamente que estava desafiando os arranjos de gênero da sociedade, a exemplo do cantor norte-americano Prince (Fig. 23) e do cantor britânico David Bowie (Fig. 24).

Fig. 23 - Prince, cantor britânico.



Disponível em: <https://bit.ly/3px9Ppq>. Acesso em: 06 nov. 2020.

Fig. 24 - David Bowie, cantor norte-americano.

Disponível em: <https://bit.ly/38EATwc>. Acesso em: 06 nov. 2020.



Atualmente, a maquiagem está, aos poucos, voltando a ser aceita como um artefato correlato também aos homens. Jacobs (2019) cita vários indícios de um movimento que se

inicia, a exemplo do lançamento de linhas de produtos masculinos por várias grifes famosas e pela escolha de homens para posarem como garotos-propaganda dessas marcas. Ademais, temos presenciado o surgimento de influenciadores digitais homens, no Brasil e no exterior, que dão dicas de maquiagem.

Entretanto, é preciso observar quem é esse público masculino. Atualmente, a maioria dos rapazes que usa maquiagem, segundo Jacobs (2019), é gay e propensa a extravagâncias. Apesar de haver celebridades que aderiram à maquiagem, como David Beckham, famoso jogador de futebol, o fato de acontecimentos dessa espécie virarem notícia mostra que pouca coisa mudou. Ao mesmo tempo, por ele ser uma pessoa famosa, admirada e, conseqüentemente, formadora de opinião, esse fato torna-se significante para a desconstrução dos estereótipos de gênero.

Conjecturamos que esse despreço do gênero masculino em relação ao uso de maquiagem pode estar relacionado à significativa diferença na rigidez dos padrões de beleza de homens e mulheres, que não são cobrados da mesma forma nos quesitos beleza e sensualidade. A eles é dado o direito de possuir imperfeições e de ser descuidado, o que é encarado como coisa de homem, conferindo-lhe virilidade. Em contrapartida, às mulheres são feitas as exigências mais esdrúxulas e são imputadas várias culpas, caso não atendam às exigências do “mercado”. É preciso manter-se em forma, com a pele hidratada, sem manchas, sem sinais da ação do tempo, com um nariz excessivamente fino – se não for natural, a maquiagem ou um/a cirurgião/ã resolvem o “problema de fábrica”, afinal ela é um produto, um objeto, e, se apresentar defeito, é trocado ou devolvido. Retomamos, aqui, o conceito de Connell (2016) e reafirmamos que as ordens de gênero privilegiam os homens e subordinam as mulheres.

Jacobs (2019) cita em seus escritos que, de acordo com um artigo da feminista britânica Julie Bindel, 15% (quinze por cento) das mulheres britânicas acordam antes de seus maridos para passar maquiagem e gastam, ao longo da vida, quatrocentos e setenta e quatro dias fazendo essa atividade. Para isso, desembolsam £ 9.525 (nove mil, quinhentas e vinte e cinco libras esterlinas), cerca de R\$ 70.621,21²¹ (setenta mil, seiscentos e vinte e um reais e vinte e um centavos).

Notadamente, a maquiagem transformou-se em um negócio lucrativo para as empresas de cosméticos e em um instrumento de opressão para as mulheres, embora muitas não percebam e a considerem artigo de primeira necessidade. Vivemos em uma sociedade patriarcal, e não é fácil se libertar de padrões de gênero impostos e normalizados há séculos, os quais acabam sendo absorvidos como se fossem o estado natural de ser e estar dos indivíduos.

21 Cálculo realizado com base na cotação do dia 02/11/2020 (R\$ 7,4143) consultada no site <https://www.dolarhoje.net.br>.

Em relação às atividades domésticas, o Gráfico 11 aponta 54% (cinquenta e quatro por cento) dos sujeitos considerando-as como sendo do universo feminino e 46% (quarenta e seis por cento) unissex, o que nos leva a concluir que, apesar de haver um movimento de mudança em alguns lares brasileiros, as atividades domésticas ainda são consideradas, pela maioria dos sujeitos da pesquisa, como sendo afeitas às mulheres. Isso nos remete a Connell e Pearse (2015, p. 165) quando asseveram em seus estudos que “Toda a esfera econômica é culturalmente definida como um universo dos homens (apesar da presença das mulheres ali), enquanto a vida doméstica é definida como um universo das mulheres (apesar da presença dos homens ali), conforme já mencionamos na seção 3.3.

Vimos no Capítulo 3, nos dizeres de Chauí (2000), que o lugar da mulher na sociedade foi determinado a partir do lugar de poder, domínio e autoridade do ser masculino, e que a sua função reprodutora, imprescindível para gerar mão de obra para o trabalho e para a guerra, que aumentava o poder do chefe da família, foi decisiva para sua designação ao espaço doméstico e à maternidade. Para que isso fosse possível, tomou-se o cuidado de convencer as mulheres de que tudo era obra da natureza, instituindo-se, assim, a ideologia da “função feminina”, do “ser feminino”.

Entretanto, durante a II Guerra Mundial, com a convocação dos homens para as frentes de batalha, houve a necessidade da convocação das mulheres para o mercado de trabalho, em diferentes países, o que provocou um grande impacto social, uma vez que elas exerciam diversas atividades, inclusive as consideradas masculinas, conforme relata Nogueira (2015) neste excerto:

A Segunda Guerra Mundial foi um confronto de homens e mulheres. Nunca antes em toda a história tantas mulheres, em diferentes países, foram chamadas a contribuir com um esforço de guerra como entre os anos de 1939 e 1945. Elas ocuparam cargos que antes eram considerados masculinos, como engenheiras, supervisoras de produção e motoristas de caminhão, por exemplo, e também se alistaram nas forças armadas. A entrada maciça de mulheres no mercado de trabalho [...] irá causar um grande impacto social, durante e depois do conflito (NOGUEIRA, 2015, p. 86).

Esse acontecimento veio mostrar a capacidade da mulher de exercer as mesmas funções dos homens. No entanto, passada a guerra, muitas retomaram os espaços domésticos para dar lugar aos homens que haviam regressado aos seus postos de trabalho, ou seja, elas voltaram a viver a sua rotina invisível. Ao mesmo tempo, a guerra possibilitou “a muitas mulheres driblar preconceitos de classe, adquirir conhecimentos técnicos e conquistar independência econômica” (NOGUEIRA, 2015, p. 87).

Apesar de toda evolução ocorrida desde o final da Segunda Guerra Mundial e da aquisição de independência e de autonomia por uma parcela da população feminina, não podemos analisar

a situação das mulheres tomando como exemplo apenas a realidade daquelas que nos rodeiam. Conforme já salientamos no Capítulo 3, uma pesquisa, que foi divulgada em 26 de abril de 2019 e disponibilizada na página do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2018b), comprovou que mulheres trabalharam quase o dobro do tempo dos homens em afazeres domésticos e atividades voltadas ao cuidado de pessoas, uma média que permanece estável há mais de duas décadas.

De acordo com Bruschini e Ricoldi (2012), o movimento feminista e os estudos de gênero já vinham apontando a necessidade de haver uma maior participação dos homens na vida privada (criação dos filhos e divisão das atividades domésticas), a fim de corresponder à participação da mulher na esfera pública, ou seja, no mercado de trabalho e nas organizações políticas e sindicais.

O simbolismo atrelado ao feminino conduz as mulheres a tomar para si a responsabilidade da realização das atividades domésticas, enquanto afasta os homens desse dever que também é seu. Apesar de o modelo hegemônico de família ter passado por transformações nos últimos tempos no que se refere à divisão de responsabilidades com o sustento da casa, em relação à execução das atividades domésticas, os papéis de gênero continuam bem delimitados. E a inserção da mulher no mercado de trabalho a direcionou a uma dupla jornada exaustiva, que afeta a sua saúde mental e gera uma sobrecarga que a impede, por exemplo, de se qualificar.

Enfatizamos que, para além da existência de um discurso social igualitário, é necessário haver, na prática, dentro dos lares, uma mudança de postura de homens e mulheres: elas precisam deixar de ser as empregadas domésticas da casa; eles, os hóspedes do seu próprio lar. Ambos precisam, em comum acordo, dividir as demandas oriundas do espaço onde residem. É algo simples e justo, aos olhos das mulheres, mas, aos olhos de quem está em sua zona de conforto, parece algo ininteligível e arbitrário.

Outra questão urgente é a primordialidade de as mulheres deixarem de encarar a participação dos homens nas atividades domésticas como uma forma de “ajuda”, pois, ao afirmarem isso, elas reconhecem que o trabalho doméstico é uma atribuição exclusivamente sua, eximindo-os dessa responsabilidade, brindando-os pela colaboração e transformando-os em esposos excepcionais pelo simples fato de estarem fazendo a sua obrigação: cuidar das demandas domésticas de sua própria casa.

Para que aconteça uma mudança substancial em qualquer espaço doméstico, a iniciativa, lamentavelmente, precisa partir de nós, mulheres, já que a situação como está é confortável demais para os homens quererem modificá-la. Desse modo, precisamos ter posicionamentos firmes e coragem para superar mais essa barreira social.

Destacamos, ainda, que, em todos os gráficos, foi verificada uma porcentagem de 0% (zero por cento) em relação ao gênero contrário ao estereótipo vigente na sociedade para cada situação observada, conforme será apresentado no quadro comparativo abaixo.

Quadro 10 – Quadro comparativo da porcentagem dos estereótipos (vigentes e contrários) por situação abordada

GRÁFICO	ESTEREÓTIPO VIGENTE	%	ESTEREÓTIPO CONTRÁRIO	%
03 - Atividade física: Futebol	Masculino	50%	Feminino	0%
04 - Profissão: Pedreiro/a	Masculino	83%	Feminino	0%
05 - Meio de transporte: Moto Yamaha XJ	Masculino	50%	Feminino	0%
06 - Meio de transporte: Moto Biz (rosa)	Feminino	58%	Masculino	0%
07 - Uso de maquiagem	Feminino	58%	Masculino	0%
08 - Atividade física: Boxe	Masculino	50%	Feminino	0%
09- Brinquedo: Ursinho de pelúcia	Feminino	50%	Masculino	0%
10 - Atividade Física: Balé	Feminino	50%	Masculino	0%
11 - Atividades Domésticas	Feminino	54%	Masculino	0%

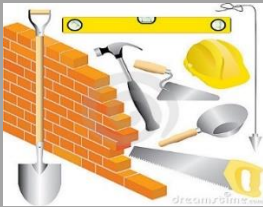
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Anunciamos esse levantamento no intuito de comprovar que os resultados da Atividade Diagnóstica nº 01, representados por meio dos gráficos referentes a cada uma das situações nela analisadas, não apresentaram nenhuma distorção dos estereótipos de gênero vigentes na sociedade, o que nos forneceu um prognóstico do possível resultado das atividades que seriam aplicadas posteriormente.

Para finalizar a análise desta atividade diagnóstica, iremos verificar a incidência por gênero dos sujeitos nos dados referentes a cada situação a eles/as exposta. O quadro abaixo detalha o resultado verificado.

Quadro 11 - Quadro demonstrativo do resultado da Atividade Diagnóstica nº 01 (por gênero dos sujeitos da pesquisa)

MAGENS	UNIVERSO		
	MASCULINO	FEMININO	UNISSEX
	Meninos: 1	Meninos: 0	Meninos: 3
	Meninas: 5	Meninas: 0	Meninas: 3

	Total de sujeitos: 12		
MENINOS:	MASCULINO: 25%		UNISSEX: 75%
MENINAS:	MASCULINO: 67,5%		UNISSEX: 32,5%
	Meninos: 3	Meninos: 0	Meninos: 1
	Meninas: 5	Meninas: 0	Meninas: 3
	Total de sujeitos: 12		
MENINOS:	MASCULINO: 75%		UNISSEX: 25%
MENINAS:	MASCULINO: 67,5%		UNISSEX: 32,5%
	Meninos: 1	Meninos: 0	Meninos: 3
	Meninas: 5	Meninas: 0	Meninas: 3
	Total de sujeitos: 12		
MENINOS:	MASCULINO: 75%		UNISSEX: 25%
MENINAS:	MASCULINO: 67,5%		UNISSEX: 32,5%
	Meninos: 0	Meninos: 2	Meninos: 2
	Meninas: 0	Meninas: 5	Meninas: 3
	Total de sujeitos: 12		
MENINOS:		FEMININO: 50%	UNISSEX: 50%
MENINAS:		FEMININO: 67,5%	UNISSEX: 32,5%
	Meninos: 0	Meninos: 3	Meninos: 1
	Meninas: 0	Meninas: 5	Meninas: 3
	Total de sujeitos: 12		
MENINOS:		FEMININO: 75%	UNISSEX: 25%

MENINAS:		FEMININO: 67,5%	UNISSEX: 32,5%
	Meninos: 3	Meninos: 0	Meninos: 1
	Meninas: 5	Meninas: 0	Meninas: 3
	Total de sujeitos: 12		
MENINOS:	MASCULINO: 75%		UNISSEX: 25%
MENINAS:	MASCULINO: 67,5%		UNISSEX: 32,5%
	Meninos: 0	Meninos: 1	Meninos: 3
	Meninas: 0	Meninas: 5	Meninas: 3
	Total de sujeitos: 12		
MENINOS:		FEMININO: 25%	UNISSEX: 75%
MENINAS:		FEMININO: 67,5%	UNISSEX: 35,5%
	Meninos: 0	Meninos: 2	Meninos: 2
	Meninas: 0	Meninas: 4	Meninas: 4
	Total de sujeitos: 12		
MENINOS:		FEMININO: 50%	UNISSEX: 50%
MENINAS:		FEMININO: 50%	UNISSEX: 50%
	Meninos: 0	Meninos: 2	Meninos: 2
	Meninas: 0	Meninas: 5	Meninas: 3
	Total de sujeitos: 12		
MENINOS:		FEMININO: 50%	UNISSEX: 50%
MENINAS:		FEMININO: 67,5%	UNISSEX: 32,5%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Das nove situações abordadas nesta atividade diagnóstica, meninas foram mais tendenciosas a seguir os estereótipos vigentes em quatro dos casos mencionados na atividade, quantitativo que se repetiu em relação aos meninos. Em apenas um caso, o resultado apresentado, por meninas e meninos, foi idêntico, conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 12 - Quadro comparativo do posicionamento de meninas e meninos em relação aos estereótipos vigentes

SITUAÇÃO APRESENTADA	MENINAS	MENINOS
03 - Atividade física: Futebol	Estereótipo vigente: MASCULINO	
	67,5%	25%
04 - Profissão: Pedreiro/a	Estereótipo vigente: MASCULINO	
	67,5%	75%
05 - Meio de transporte: Moto Yamaha XJ	Estereótipo vigente: MASCULINO	
	67,5%	75%
06 - Meio de transporte: Moto Biz (rosa)	Estereótipo vigente: FEMININO	
	67,5%	50%
07 - Uso de maquiagem	Estereótipo vigente: FEMININO	
	67,5%	75%
08 - Atividade física: Boxe	Estereótipo vigente: MASCULINO	
	67,5%	75%
09- Brinquedo: Ursinho de pelúcia	Estereótipo vigente: FEMININO	
	67,5%	25%
10 - Atividade Física: Balé	Estereótipo vigente: FEMININO	
	50%	50%
11 - Atividades Domésticas	Estereótipo vigente: FEMININO	
	67,5%	50%

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Concluimos que as meninas se mostraram machistas/sexistas nos seguintes casos: Atividade física: Futebol; Meio de transporte: Moto Biz (rosa); Brinquedo: Ursinho de pelúcia; e Atividades Domésticas, enquanto os meninos demonstraram essa tendência em: Profissão: Pedreiro/a; Meio de transporte: Moto Yamaha XJ; Uso de maquiagem; e Atividade física: Boxe. Já no item “Atividade Física: Balé”, tanto meninas quanto meninos (50% - cinquenta por cento) acompanharam o estereótipo vigente: feminino.

Com exceção do item “Atividade física: Futebol”, no caso das meninas, e do item “Uso de maquiagem”, no caso dos meninos, verificamos que as demais situações podem ser associadas a traços de feminilidade (Biz rosa, ursinho de pelúcia e atividades domésticas) e de masculinidade (Pedreiro/a, Moto Yamaha XJ e boxe), respectivamente.

Há explicações plausíveis para essas inclinações de meninas e de meninos. No caso do futebol, até o ano de 1979, havia o Decreto-Lei 3.199, de 14 de abril de 1941, imposto durante o governo de Getúlio Vargas (BRASIL, 1941), que em seu Art. 54 determinava: “Às mulheres

não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua natureza, devendo, para este efeito, o Conselho Nacional de Desportos baixar as necessárias instruções às entidades desportivas do país”. Dessa forma, a atividade era proibida para mulheres sob o pretexto de que o esporte era violento, não adequado para a fragilidade do corpo feminino e poderia causar infertilidade, o que comprova a função e o lugar da mulher na sociedade patriarcal.

Arnoldi (2019) informa, inclusive, que, na época da ditadura, mulheres se reuniam para jogar, apesar da proibição, o que ocasionou algumas prisões sob acusação de comportamento alusivo à prostituição, segundo declarações da antropóloga Daniela Alfonsi, diretora de conteúdo do Museu do Futebol.

Podemos afirmar que o decreto citado gerou consequências que podem ser percebidas até os dias atuais, uma vez que a proibição acabou naturalizando que a mulher não tinha talento para o futebol. Somado a isso ainda havia o apoio da mídia, de técnicos do Ministério da Educação e de médicos da Liga de Futebol do Rio de Janeiro, como podemos ver na Figura 25.

Fig. 25 - O futebol feminino e a mídia



Disponível em: <https://bit.ly/3rzisS4>. Acesso em: 06 nov. 2020.

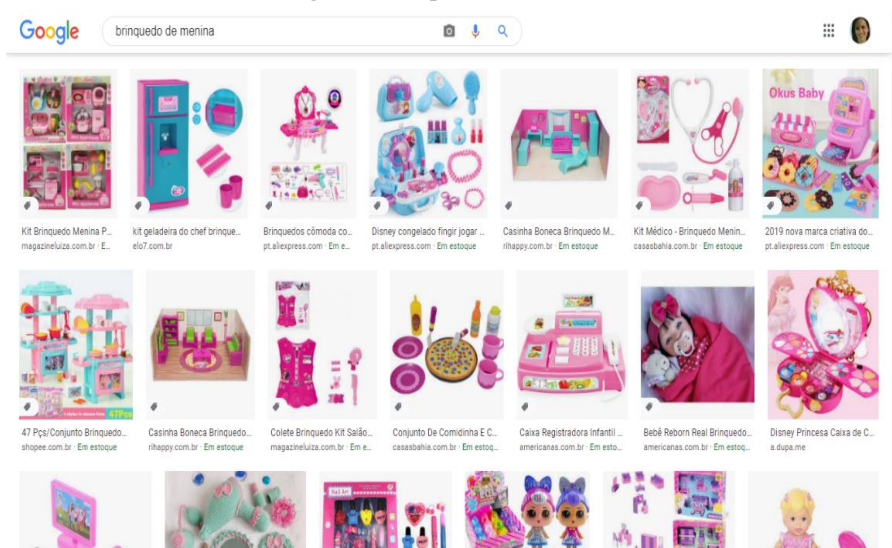
Reflexos dessas ações podem ser percebidos até hoje. Não é comum vermos meninas praticando futebol, por exemplo, na hora do intervalo nas escolas, onde os pátios são tomados pelos meninos. Outro exemplo que pode ser citado são as aulas de Educação Física que, com base em nossa experiência profissional, tendem a ser ministradas de acordo com as preferências dos meninos, enquanto as meninas são preteridas.

Normalmente, o que observamos durante essas aulas são os meninos jogando futebol o ano inteiro e as meninas ficando sem direcionamento ou praticando alguma atividade apenas

para passar o tempo. O que percebemos em relação às meninas são orientações voltadas a jogos de raciocínio (dominó, dama), mas sem o estabelecimento dos objetivos a serem alcançados.

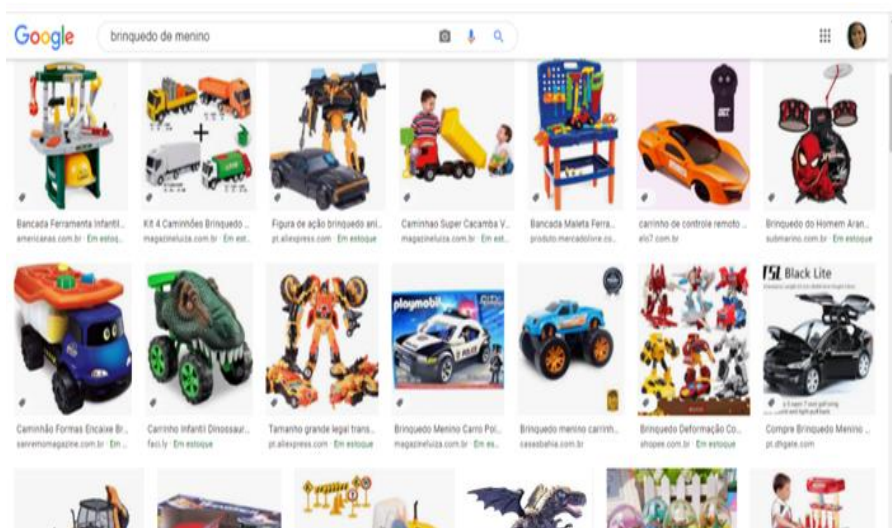
Em relação ao brinquedo (ursinho de pelúcia), afirmamos que a publicidade e a mídia desempenham um papel fundamental na disseminação dos estereótipos de gênero, que são incorporados pela família e disseminados pela escola. Juntas, elas formam uma espécie de comissão inquisidora que, há anos, determina o que está adequado às meninas e aos meninos, também, nessa área. Observemos as seguintes imagens (Figuras 26 e 27).

Fig. 26 - Brinquedos de menina



Disponível em: <https://bit.ly/2X51WLP>. Acesso em: 04 nov. 2020.

Fig. 27 - Brinquedos de menino



Disponível em: <https://bit.ly/37SUHWW>. Acesso em: 04 nov. 2020.

As imagens 26 e 27 foram obtidas a partir de pesquisas realizadas através do navegador *Google Chrome* com as expressões “brinquedo de menina” e “brinquedo de menino”, respectivamente. Elas representam o que está à disposição de meninas e de meninos nas seções

das lojas físicas e virtuais do país, bem como simbolizam o universo machista/sexista onde estão inseridas/os, o qual as/os repassa, de maneira arbitrária, instruções que devem ser seguidas para que performem atitudes, desejos e preferências.

Analisando as figuras, podemos constatar que o que a sociedade reserva para elas/es são espaços bem antagônicos. Às meninas, geladeira, utensílios domésticos, eletrodomésticos e eletroeletrônicos, casinha, maquiagem, bonecas, ou seja, instrumentos associados à maternidade, à cozinha, a cuidados com a beleza; aos meninos, carros, caminhões, dragões, robôs, ferramentas e super-heróis, ou seja, dispositivos que remetem à liberdade, à diversão. Esse exemplo se aplica ao que já afirmamos no capítulo 3, por meio das ideias de Fisher e Marques (2001). As autoras asseveram que:

É a partir de detalhes sutis como os brinquedos infantis, a exemplo do carrinho [...] e da boneca, que a criança é preparada para o espaço público, reservado ao masculino [...] o mais violento, e o privado, reservado ao feminino, o da submissão (FISHER E MARQUES, 2001, p. 07).

Essa demarcação é percebida claramente quando atentamos para as legendas de alguns brinquedos da Fig. 26 (Brinquedo de menina) e da Fig. 27 (Brinquedo de menino), nas quais há especificações do gênero ao qual eles se destinam, conforme mostra a figura abaixo, montada com imagens provenientes das figuras citadas.

Fig. 28 - Brinquedos de meninas e de meninos com legenda



Imagens disponíveis em:
<https://bit.ly/2WV4Sdu>
Acesso em: 05 nov. 2020.

Tudo isso contribui para que as meninas entendam como sendo pertencentes ao seu universo o brinquedo citado na atividade (ursinho de pelúcia), dado que ele é análogo ao mundo doméstico e cor de rosa desenhado para elas. Ao mesmo tempo, vemos como um avanço apenas 25% (vinte e cinco por cento) dos meninos terem associado esse brinquedo às meninas, em razão das amarras dos rígidos padrões de gênero que também se impõem a eles.

No caso do boxe, o esporte foi criado no século XVIII, exclusivamente para homens. Em 1920, a modalidade masculina estava presente nos Jogos Olímpicos, enquanto as mulheres

começaram a praticá-lo só em 1990. Em 2012, nas Olimpíadas de Londres, a modalidade feminina foi incluída pela primeira vez.

Ainda assim, as atletas passaram por uma situação constrangedora protagonizada pela Federação Internacional de Boxe (FIB), que propôs o uso de minissaias pelas atletas durante as lutas sob a alegação de que isso atrairia mais público e mais arrecadação para os organizadores. A imposição da FIB configura-se como uma atitude machista, que reforça a imagem da mulher como objeto sexual e dissemina o machismo dentro do esporte.

Atualmente, o boxe vem se alastrando nas academias. De acordo com informações de Tentardini (2018), dados divulgados pela Federação Paulista de Boxe, em 2018, apontam que cerca de 70% (setenta por cento) do público das academias, em São Paulo, são do gênero feminino, enquanto a Sociedade de Ginástica de Porto Alegre informou que o clube possui um público de cerca de 60% (sessenta por cento) de mulheres nas aulas de boxe. No entanto, esta não é a realidade da cidade onde residem os sujeitos da pesquisa. Em nossa cidade, há apenas uma academia que oferta aulas de boxe e obtivemos a informação de que há mulheres frequentando as aulas, porém não pudemos ter acesso ao quantitativo de homens e de mulheres matriculados/as.

Em se tratando do balé, identificamos respostas idênticas para meninos e para meninas, 50% (cinquenta por cento) deles e 50% (cinquenta por cento) delas alegaram que essa atividade é para meninas. Ao detectarmos o mesmo quantitativo de meninas e de meninos apontando a atividade como sendo alusiva a ambos os sexos, houve, nesse quesito, uma quebra de expectativa. Enxergamos, aí, uma evolução, dado que geralmente o balé é visto como uma atividade para meninas, mulheres ou para homossexuais.

Mora (2010) afirma que a dança clássica é associada à feminilidade hegemônica e que geralmente os homens que a praticam têm a sua sexualidade questionada, ao passo que as mulheres não passam pela mesma indagação. No entanto, até o século XVIII, segundo a autora, apenas os homens praticavam o balé, e só no século XIX, sob a influência do Romantismo, as mulheres entraram em cena por meio da personificação da bailarina. Foi, a partir daí, que se iniciou o preconceito com os homens que aderiam à essa prática.

Não podemos deixar de mencionar que o balé é uma atividade que perpetua estereótipos de gênero, ao representar a mulher como frágil e o homem como forte, legitimando a dominação masculina, assim como exigindo de seus/suas adeptos/as corpos leves e esguios. Ainda assim, são poucos os homens heterossexuais que se engajam nessa dança, em razão do preconceito que se manifesta - muitas vezes dentro de casa -, ao ser externado esse desejo.

Em todas as situações em que os meninos apresentaram um percentual mais elevado do que o das meninas em relação ao estereótipo vigente (75% - setenta e cinco por cento), o percentual delas foi muito próximo do quantitativo deles (67,5% - sessenta e sete e meio por cento). Além disso, em todos os casos em que isso ocorreu, esses percentuais se repetiram em todas as situações analisadas (75% e 67,5%).

Assim sendo, nesta primeira atividade diagnóstica, chegamos à conclusão de que tanto meninos quanto meninas precisam se desvencilhar da cultura machista e sexista. No entanto, afirmamos que essa libertação se apresenta como uma necessidade iminente para as meninas, já que tal cultura atinge, de maneira visceral, todos as instâncias de sua vida, conferindo-lhes desvantagens de toda ordem.

Diante de tudo que foi exposto até aqui, podemos constatar que todos esses pensamentos que ainda habitam o imaginário dos sujeitos da pesquisa ratificam o que diz Louro (2008, p. 18) sobre a constituição do gênero: “dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é apreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais”. Afirmamos que somado a isso há, ainda, os estereótipos de gênero, um movimento sinérgico que deseja adequar os indivíduos a padrões comportamentais, tendo como referência o masculino como dominador e o feminino como dominado, ocasionando repressões e traumas naqueles/as que não se encaixam nesses padrões.

A masculinidade está personificada através de características como a liderança, a virilidade e a agressividade, enquanto a feminilidade é simbolizada pela calma, pela sensibilidade e pela passividade, entretanto o gênero apresenta uma fluidez que possibilita o atravessamento de homens e mulheres por entre essas características, sem que haja a necessidade de eles/as serem enquadrados em padrões rígidos de gênero. É a esse patamar que a sociedade precisa chegar, a fim de que homens e mulheres possuam a liberdade de ser o que são, sem amarras e sem limitações impostas por normas e estereótipos.

Caso não haja uma transformação no modo de organização e de sistematização das relações de gênero, continuaremos a presenciar desigualdades e injustiças que afetam demasiadamente meninas e mulheres, enclausuradas em padrões, limitações, culpas e medos, sem se dar conta dos algozes que estão ao seu redor, sendo muitas vezes até cúmplices e defensoras do sistema patriarcal.

Na próxima seção, passamos à análise dos núcleos de significação.

6.2.2 Análise das Atividades Diagnósticas n^{os} 02, 03 e 04: apresentando os Núcleos de Significação

A partir de agora, damos início à análise das Atividades Diagnósticas n^{os} 02, 03 e 04 por meio da aplicação do método dos Núcleos de Significação, buscando apreender os sentidos que constituem o conteúdo do discurso dos sujeitos da pesquisa. Para isso, seguimos o roteiro sugerido por Aguiar e Ozella (2013), o qual possui algumas etapas, a saber:

1. Leitura flutuante;
2. Seleção e organização dos pré-indicadores a partir da realidade socio-histórica dos sujeitos e da sua importância para a compreensão do objetivo da investigação;
3. Aglutinação dos pré-indicadores através dos aspectos de semelhança, complementaridade e contraposição, para que sejam formados os indicadores;
4. Organização do quadro vertical dos pré-indicadores e indicadores (Quadro 13), estabelecendo os significados que conduzem às zonas de sentido;
5. Articulação dos indicadores e sistematização dos Núcleos de Significação através de um processo construtivo-interpretativo do/a pesquisador/a, revelando os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito;
6. Elaboração do quadro vertical dos indicadores e núcleos de significação (Quadro 14);
7. Análise intranúcleo: discussão teórica a partir dos dados que compõem os núcleos;
8. Análise internúcleos: reflexão acerca da apreensão de sentidos de cada núcleo, de modo que seja obtida uma síntese, articulando a fala do sujeito ao contexto histórico em que está inserido, o que permite a compreensão do sujeito na sua totalidade.

O processo de análise dos dados está representado na figura abaixo.

Fig. 29 - Etapas da análise dos dados



Fonte: Elaborada pela pesquisadora, 2020.

O processo de sistematização dos núcleos de significação foi iniciado através da leitura flutuante dos dados e da busca da palavra com significado, uma vez que, segundo González Rey (2005, p. 67), “a palavra não apreende o sentido subjetivo, mas a expressão verbal facilita sua expressão pela multiplicidade de processos nela envolvidos”. Desse modo, selecionamos falas ou excertos de falas com indícios de machismo, sexismo e/ou estereótipos de gênero, atentando para a frequência, ênfase ou reiteração de palavras ou expressões, “pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas [...]” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230).

Após análise dos dados, identificamos oitenta e dois pré-indicadores, ou seja, palavras significadas e contextualizadas que constituem a realidade socio-histórica do sujeito, as quais foram organizadas por meio dos critérios de semelhança, de complementaridade e de contraposição. Esses pré-indicadores foram aglutinados, com base nos mesmos critérios acima citados, dando origem a unidades menores de análise, os indicadores. Ao definir cada indicador, o/a pesquisador/a, segundo González Rey (2005),

Não está impondo uma certeza que pode ser correlacionada a outras em um nível estatístico, mas está abrindo um caminho hipotético, no qual os indicadores irão se reorganizar várias vezes em função do rumo que o processo de construção da informação vai tomando (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 49).

A aglutinação dos pré-indicadores originou doze indicadores e possibilitou a construção do quadro abaixo.

Quadro 13 - Quadro dos pré-indicadores e indicadores dos sujeitos

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
“Não muito” (S1) ²² . “Não sei explicar o que é gênero” (S2). “O conjunto de seres que possuem a mesma origem” (S3). “[...] gêneros textuais e Gênero sobre o sexo das pessoas” (S6). “[...] que só tem dois gêneros masculino e feminino” (S9). “Gênero narrativo e descritivo” (S10). “Isso é coisa de ideologia de gênero. Sou evangélico” (S9). “Nunca ouvi falar em estereótipos de gênero” (S2).	Desconhecimento dos conceitos de gênero e de estereótipos de gênero
“Isso é coisa de mulher, de menina” (S9). “[...] é coisa de mãe [...]” (S11). “[...] tem produtos mais avançados que ajudam mais as donas de casa” (S5). “[...] aparelhos antigos que ajudaram muito a mulher e ainda ajudam” (S6). “As mulheres têm mais produtos agora pra ajudar elas [...]” (S10). “[...] isso é bom pra facilitar as coisas” (S1). “Toda mulher sonha com uma máquina dessa” (S5).	Incapacidade de percepção da conservação do lugar da mulher na sociedade em relação à realização das atividades domésticas

²² Para preservar a identidade dos doze sujeitos participantes da pesquisa, utilizaremos as siglas S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11 e S12 para nominá-los/as.

“[...] a tecnologia chegou pra ajudar a mulher” (S12). “O anúncio é bom, avançado para as mulheres” (S9). “A vida dela melhorou com os produtos” (S3). “As coisas avançaram pra melhor” (S6). “[...] coisas pra facilitar a vida da mulher” (S1). “Uma mensagem boa de ajuda para as mulheres” (S4).	
“[...] mulher gosta desses aparelhos” (S10) “[...] mulher gosta desse tipo de produtos de casa” (S4). “Ela está feliz por causa dos eletrodomésticos” (S1). “Ela tá feliz porque na casa dela tem todos os produtos” (S6). “Deve tá feliz por causa dos aparelhos elétricos” (S8).	Vinculação da felicidade da mulher à aquisição de eletrodomésticos
“[...] ter mais tempo pra fazer as coisas dela tipo cabelo, unha” (S3). “Eu vou trabalhar pra comprar uma máquina pra minha mãe ter tempo de cuidar dela” (S3). “Tempo livre pra mulher passear, ir pro salão, pra academia” (S5). “[...] a mulher vai poder dormir de tarde, passear um pouco, relaxar” (S8). “[...] agora vai cuidar de outras coisas, assistir” (S10). “[...] pra ter mais tempo pra dormir e namorar” (S11). “[...] tempo pra fazer a unha e ir dar um rolê” (S12).	Indicadores de que as atividades domésticas sobrecarregam as mulheres
“Não gostam que a gente ache que elas estão velhas” (S1). “Porque elas querem ser mais jovens” (S5). “[...] não querem parecer velhas quando falam na idade” (S8). “Por quererem ser mais novas pelo fato de serem vaidosas” (S9). “[...] as mulheres omitem a idade para querer estar sempre jovem” (S10). “[...] não querem revelar sua idade para não se sentirem velhas” (S6). “[...] meninas gostam de cenas de amor por parecerem muito melosas [...]” (S9).	Reprodução de discursos machistas e sexistas em relação às mulheres/meninas
“Para que não pensem que ele é mole, frouxo, medroso [...]” (S9). “Não quer ser chamado de bebezinho da mamãe. Todo garoto é assim” (S4). “[...] medo de acharem que ele é afeminado ou algo do tipo” (S1). “[...] os meninos não gostam de ser tratados como criança” (S10). “[...] meninos acham filme de amor meloso” (S10). “[...] meninos preferem filmes de guerra” (S9).	Reprodução de discursos machistas e sexistas em relação aos homens/meninos
“[...] é a mulher ou uma empregada que cuida da casa” (S6). “[...] são as mulheres que fazem as atividades domésticas [...]” (S1). “[...] só a mulher que usa esse tipo de aparelho” (S2). “[...] são coisas usadas por donas de casa” (S7). “[...] o homem não sabe fazer serviço de casa” (S3). “[...] os pais de família “deve” comprar essa máquina pra sua mulher” (S9).	Reprodução da divisão sexual do trabalho baseada nas relações de gênero
“Pra chamar atenção porque ela é bonita. É normal isso acontecer” (S5). “Chamar atenção” (S8). “Bonita, feliz” (S1). “Bonita, legal” (S3). “Bonita e alegre” (S4). “Em forma, bonita e alegre” (S5). “Rica e bonita” (S6). “Linda” (S9). “Bonita e tem um corpão” (S10). “Bonita, jovem” (S11). “Ela deve tá feliz porque é bonita e é modelo [...]” (S12). “A vida de modelo dela” (S9). “Tempo livre pra mulher ficar mais bonita” (S9).	Traços da supervalorização da beleza da mulher

“O que não mudou foi a mulher trabalhando em casa” (S2). “[...] não quero a vida da minha mãe [...]” (S7). “Não sei por que a mulher está feliz coitada [...]” (S2).	Inquietação com o padrão de gênero vigente
“[...] é um ato de machismo da parte dele” (S2). “[...] nesse tempo devia ser muito pior o machismo” (S2). “[...] acho que é machista” (S1). “[...] hipocrisia, machismo e preconceito” (S2). “[...] é preconceito com a menina” (S8).	Reconhecimento da existência do machismo e do sexismo
“[...] as mulheres são donas de si próprias” (S2). “[...] somos únicas e lindas do jeito que somos [...]” (S6). “[...] cada mulher tem seu jeito de ser” (S7). “[...] cada mulher se arruma do jeito que quer [...]” (S8).	Reconhecimento da individualidade e da liberdade dos indivíduos e demonstração de autoconfiança
“[...] homem chora, sente dor, homens também têm sentimentos [...]” (S2). “Tratam as mulheres como o sexo frágil [...]” (S6). “[...] acham que os homens têm que ser durões [...]” (S6). “[...] o homem tem todo direito de demonstrar seus sentimentos, de chorar, igual a todos/todas” (S8). “[...] Eles acabam se machucando, e machucando as pessoas que estão dando o carinho” (S2).	Percepção dos padrões de gênero que limitam a livre expressão dos sentimentos masculinos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

A partir da organização discursiva do material, foi possível articular e sistematizar os doze indicadores, capturando o movimento dos significados das palavras rumo às zonas de sentidos, que, em conformidade com os escritos do autor González Rey (2005, p. 06), são “espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, senão que pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica”.

Desse modo, chegamos à inferência de três núcleos de significação, que foram compostos a partir da aglutinação dos indicadores, oriundos da análise dos pré-indicadores, considerando-se, também, o objetivo das atividades diagnósticas, que foi detectar o conhecimento dos alunos e das alunas acerca do conceito de gênero, a sua capacidade de reconhecer os estereótipos de gênero e de realizar leituras críticas, assim como os seus posicionamentos em relação às questões de gênero.

Segundo Aguiar e Ozella (2006),

Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que nos permita ir além do aparente e considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231).

Destacamos que fragmentos de falas do sujeito compõem as denominações dos núcleos de significação, conforme orientam Aguiar e Ozella (2013, p. 231), quando afirmam que a nomeação dos núcleos pode ser realizada através da extração de uma ou mais expressões da própria fala do informante, “de modo a compor uma frase curta que reflita a articulação realizada na elaboração dos núcleos e que explicita o processo e o movimento do sujeito dentro dos objetivos do estudo”.

O quadro abaixo apresenta os doze indicadores e os três núcleos de significação, que serão examinados posteriormente por meio das análises intranúcleo e internúcleos, etapas da pesquisa mais complexas e profundas, que visam ao aprofundamento da análise. Por meio da interpretação dos dados, o/a pesquisador/a tenta compreender os modos subjetivos de pensar, sentir e agir do sujeito, os quais revelam o seu movimento.

Quadro 14 - Quadro dos indicadores e núcleos de significação dos sujeitos

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
1. Desconhecimento dos conceitos de gênero e de estereótipos de gênero; 2. Incapacidade de percepção da conservação do lugar da mulher na sociedade em relação à realização das atividades domésticas; 3. Vinculação da felicidade da mulher à aquisição de eletrodomésticos; 4. Indicadores de que as atividades domésticas sobrecarregam as mulheres.	1. A persistência de uma educação machista e sexista: “<i>Isso é coisa de mulher, de menina (S9)</i>”. 2. Os estereótipos de gênero e suas amarras: “[...] <i>meninas gostam de cenas de amor por parecerem muito melosas e meninos preferem filmes de guerra (S9)</i>.” 3. Meninas reconhecendo o seu valor e o seu poder: “<i>Não quero a vida da minha mãe [...] (S7)</i>”; “[...] <i>as mulheres são donas de si próprias (S2)</i>”.
1. Reprodução de discursos machistas e sexistas em relação às mulheres/meninas; 2. Reprodução de discursos machistas e sexistas em relação aos homens/meninos; 3. Reprodução da divisão sexual do trabalho baseada nas relações de gênero; 4. Traços da supervalorização da beleza da mulher.	
1. Inquietação com o padrão de gênero vigente; 2. Reconhecimento da existência do machismo e do sexismo; 3. Reconhecimento da individualidade e da liberdade dos indivíduos e demonstração de autoconfiança; 4. Percepção dos padrões de gênero que limitam a livre expressão dos sentimentos masculinos.	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Conforme foi exposto no Capítulo 6, o processo de apreensão de sentidos envolve a complexibilidade de cada sujeito. É importante evidenciar que nossa intenção não foi restringir a averiguação ao discurso do sujeito ou ao texto em si. No decorrer da análise, as falas dos

sujeitos foram articuladas de acordo com “o contexto social, político, econômico, em síntese, histórico, que permite acesso à compreensão do sujeito na sua totalidade”, para que fosse possível empreendermos uma interpretação o mais abrangente possível (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 231).

As categorias significado e sentido perpassam todo o processo de análise. Para que elas sejam melhor compreendidas, Aguiar e Ozella (2006; 2013) citam outras que devem ser levadas em consideração durante todo o processo de interpretação e inferência das falas dos indivíduos, a exemplo das categorias: mediação, necessidade e motivos e historicidade. Salientamos que, no decorrer da análise intranúcleo (Núcleo 1 + Núcleo 2 + Núcleo 3) e da análise internúcleos (síntese), utilizaremos-nas de acordo com a compatibilidade de sua aplicação aos dados ora analisados.

A próxima seção trata da análise do Núcleo de Significação nº 01.

6.2.2.1 Núcleo de Significação nº 01: A persistência de uma educação machista e sexista:

“Isso é coisa de mulher, de menina (S4)”

Aguiar e Ozella (2015, p. 72) asseveram que os núcleos de significação oportunizam o avanço “da compreensão do significado para a compreensão do sentido da palavra enunciada pelo sujeito”. Este primeiro núcleo foi denominado “A persistência de uma educação machista e sexista: *“Isso é coisa de mulher, de menina (S4)”*”, porque a fala²³ de S9, menino, assim como a de outros sujeitos, continha elementos que apontavam para a reprodução de discursos machistas e sexistas em relação às mulheres/meninas, sendo esta frase de S5 a que melhor representa o argumento mais utilizado pelo senso comum para justificar a ausência dos homens em espaços, práticas, usos, compromissos e responsabilidades que também são deles. Este núcleo de significação despontou de trinta e dois pré-indicadores, que resultaram na articulação dos seguintes indicadores:

1. Desconhecimento dos conceitos de gênero e de estereótipos de gênero;

2. Incapacidade de percepção da conservação do lugar da mulher na sociedade em relação à realização das atividades domésticas;

²³ Salientamos que as falas dos sujeitos apresentadas nesta análise foram inicialmente anunciadas, de forma fragmentada, no “Quadro dos pré-indicadores e indicadores dos sujeitos”. A partir de agora, nas análises intranúcleo, com o propósito de perceber a sua estrutura semântica e, com isso, apreender os seus significados, algumas dessas falas aparecerão no contexto em que foram enunciadas, ou seja, apresentaremos as falas completas, sem cortes. Destacamos, ainda, que Aguiar e Ozella (2015, p. 71) alertam que “o movimento de síntese não é formado pela soma das partes, mas pela articulação dessas partes, no caso, as palavras (pensamento e fala), entendidas como elementos históricos e contraditórios [...] palavras que, uma vez produzidas pelo sujeito, são mediadas por sentidos e significados sobre a realidade na qual atua”.

3. Vinculação da felicidade da mulher à aquisição de eletrodomésticos;

4. Indicadores de que as atividades domésticas sobrecarregam as mulheres.

Durante os questionamentos realizados na Atividade Diagnóstica nº 02 (APÊNDICE E), verificamos que os sujeitos da pesquisa não detêm conhecimentos concretos acerca dos conceitos de gênero e de estereótipos de gênero. Ao serem indagados sobre o que entendiam acerca do conceito de gênero, os Sujeitos S6 e S10, meninas, disseram, respectivamente²⁴:

Conheço gênero textuais e Gênero sobre o sexo das pessoas

S6, aluna.

gênero narrativo e discritivo

S10, aluna.

Observamos que S10 remete o termo gênero à tipologia textual, enquanto S6 relaciona a categoria gênero a gênero textual, apreendendo-o, ainda, como um eufemismo para sexo. Conforme mencionamos no Capítulo 3, há efeitos problemáticos nesse uso, apontados por Carvalho e Rabay (2015) quando dizem:

[...] a concepção de gênero acaba sendo [...] naturalizada, perdendo-se de vista a noção de construção social, cultural e educacional e, conseqüentemente, a possibilidade de superação de dicotomias e desigualdades (CARVALHO; RABAY, 2015, p. 124).

O emprego do termo gênero como sinônimo de sexo e a redução de gênero a sexo provocam um embaraço dos sentidos de sexo e gênero, culminando no emprego do termo gênero de forma generalizada.

Respondendo a mesma pergunta, S9, menino, afirmou:

entendo que só tem dois gênero masculino e feminino.

S9, aluno.

Na tentativa de compreender mais profundamente o que é falado pelo sujeito S9, menino, observamos a carga semântica do modalizador “só” no contexto de sua fala, a qual pressupõe o seu conhecimento em relação à existência de outros gêneros. Apesar de não ter utilizado o termo “sexo”, ao deixar clara a sua reprovação acerca da possibilidade de existência de outros gêneros, apreendemos que S9 não emprega o termo gênero como construção cultural e social, mas sim como sinônimo de sexo.

²⁴ A partir de agora, iremos inserir, ao logo da análise dos dados, imagens das respostas dadas pelos/as participantes da pesquisa nas Atividades Diagnósticas nº 02, nº 03 e nº 04, as quais foram geradas a partir da captura de tela do resumo exibido no *Google Forms* para cada atividade aplicada. Logo, as falas dos sujeitos aqui apresentadas correspondem à forma exata exibida no referido resumo, ou seja, apresentam alguns desvios ortográficos praticados pelos próprios sujeitos.

Quando questionados sobre o conceito de estereótipos de gênero, os Sujeitos S2, menina, e S9, menino, disseram, respectivamente:

Nunca ouvi falar em estereótipos de gênero

S2, aluna.

Isso é coisa de ideologia de gênero

sou evangélico

S9, aluno.

As palavras são signos que representam graficamente o pensamento. Entretanto, em consonância com Aguiar e Ozella (2006, p. 226), a relação que se estabelece entre pensamento e linguagem deve considerar que “a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado e o sentido”. Isso posto, afirmamos que, enquanto S2, menina, deixa claro o seu desconhecimento sobre o termo estereótipos de gênero, S9, menino, deixa transparecer o obscurantismo contido na reprodução de discursos alheios, dado que foi imediatamente estabelecida por ele uma relação entre estereótipos de gênero, ideologia de gênero e religião.

Sabemos que gênero é um conceito científico que foi incorporado às Ciências Sociais e Humanas a partir da década de 1970, e que há uma vasta literatura sobre o tema. O surgimento das ideias que originaram o termo “ideologia de gênero” ocorreu no seio da Igreja Católica, em 1997, nos textos do cardeal Joseph Aloisius Ratzinger, Papa Bento XVI, que, de acordo com Miskolci e Campana (2017, p. 726), começou “a desenhar uma contraofensiva político-discursiva poderosa contra o feminismo e sua proposta de reconhecimento e avanço em matéria de direitos sexuais e reprodutivos”.

Segundo os autores, os textos do Papa foram escritos em reação direta à Conferência Mundial de Beijing realizada em 2005, na qual “se reconheceu que a desigualdade da mulher é um problema estrutural e só pode ser abordada de uma perspectiva integral de gênero” (MISKOLCI; CAMPANA, 2017, p. 727). A partir disso, não só a Igreja Católica como todo o conservadorismo religioso passou a combater a “perspectiva de gênero” sob a alegação de que esta era uma ferramenta ideológica de dominação. Ao utilizar o termo ideologia, os autores registram que há, aí, a sua equiparação a sistemas totalitários.

Em conformidade com Scala (2010, p. 30), “tudo aquilo que se apresenta ao povo como fruto de um consenso democrático imediatamente é considerado como algo bom mesmo quando é um ato criminoso”. Foi essa estratégia que os conservadores utilizaram e de forma bem sucedida, já que a palavra gênero, hoje, gera os mais inflamados e persuasivos discursos, homilias e cultos, que resultam na disseminação errônea do conceito de gênero e de estereótipos de gênero.

Recorremos à categoria historicidade para apreender melhor os sentidos contidos na fala de S9. “Tal categoria nos permite olhar para a realidade e pensá-la em movimento e, mais do que isso, apreender seu movimento” (AGUIAR; OZELLA, 2013, p. 302). Desse modo, diante de tudo que foi exposto acerca da origem da expressão “ideologia de gênero” e do combate empreendido pelos fundamentalistas religiosos (não apenas os católicos) à acepção dada por eles a esse termo, entendemos que, ao enfatizar a sua religião e não saber conceituar estereótipos de gênero, a fala de S9 está perpassada por uma visão que lhe é imposta por instituições sociais (família e igreja) a respeito de um conceito que nem ele próprio compreende corretamente.

Na Atividade Diagnóstica nº 04, os sujeitos da pesquisa tiveram acesso a dois anúncios publicitários: um do ano de 1947, que exibía uma mulher sorridente como garota-propaganda dos aparelhos elétricos Epel; e outro de 2016, que exibía uma máquina de lavar e secar roupas em homenagem à Semana da Mulher, conforme mostram as figuras abaixo.

Fig. 30 - Anúncio 1: *Aparelhos elétricos Epel* (1947)



Disponível em: <http://bit.ly/2KHfHQ0>. Acesso em: 27 out. 2020.

Fig. 31 - Anúncio 2: *Lava & Seca Eco Bubble Samsung* (2016)



Disponível em: <http://bit.ly/3rxSHBz>. Acesso em: 27 out. 2020.

Ao apreciarmos as falas dos sujeitos acerca da escolha de uma mulher para protagonizar o Anúncio nº 01, a maioria apresentou respostas machistas e/ou sexistas, o que pode ser confirmado nas falas do Sujeito S11, menina, que disse:

porque é coisa de mãe, de mulher serviço de casa

S11, aluna.

Julgamos, a partir da fala de S11, que a sua educação é pautada em valores conservadores e machistas tão fortes, que ela mesma, enquanto mulher, assume que o serviço doméstico é coisa de mãe, ou seja, de mulher, demonstrando-se uma aliada do sistema que lhe oprime. Segundo Beauvoir (2009), a força do opressor advém dos cúmplices que ele conquista entre os próprios oprimidos. Deduzimos que a desigualdade de gênero é algo tão naturalizado no ambiente de S11 que ela é incapaz de perceber as causas que se sobrepõem à sua fala.

A inadequação de um indivíduo do sexo masculino para protagonizar o anúncio pode ser percebida na fala de S6, menina, cuja resposta foi:

Porque sempre é a mulher ou uma empregada que cuida da casa e se colocasse um homem ficaria sem lógica.

S6, aluna.

A falta de lógica atribuída por S6 à escolha de um homem para protagonizar um anúncio de eletrodomésticos, revela que ela não está habituada a ver homens executando essa tarefa nos ambientes que frequenta, ou seja, as atividades domésticas, para ela, configuram-se como uma função exercida por mulheres em seu meio social.

Em relação ao questionamento da aparente felicidade da mulher retratada no anúncio, S4, menino, e S6, menina, manifestaram as seguintes opiniões, respectivamente:

Tá feliz por que mulher gosta desse tipo de produtos de casa

S4, aluno.

Ela tá feliz porque na casa dela tem todos os produtos.

S6, aluna.

Os dados sinalizam que a maior parte dos sujeitos considera a aquisição de aparelhos elétricos como um fator desencadeador de felicidade para as mulheres, que, em sua visão, gostam desse tipo de produto, evidenciando, ainda, o quão limitada é a sua perspectiva em relação à satisfação da mulher, que se contenta e se completa com uma casa abastecida de eletrodomésticos.

Isso foi ratificado mediante a apuração da opinião dos sujeitos em relação à mensagem do Anúncio 1, visto que nenhum/a deles/as foi capaz de realizar uma leitura crítica do texto com base na relação existente entre o *slogan* do anúncio “Assim a vida é melhor” e a imagem da mulher. Isso nos leva a concluir que os sujeitos têm dificuldade de se posicionar criticamente²⁵ e de identificar concepções embutidas para além das entrelinhas dos discursos empregados em textos, dado que, para esse item, só houve respostas associando os produtos anunciados a uma melhoria de vida para a mulher ou apenas destacando o fato de os produtos serem antigos, a saber:

O anúncio transmite uma mensagem do tempo antigo por que hoje tem produtos mais avançados que ajudam mais as donas de casa.

S5, aluno.

O anúncio mostra aparelhos antigos que ajudarão muito a mulher e ainda ajudão.

S6, aluna.

Em relação ao anúncio 2, solicitamos o ponto de vista dos sujeitos sobre o fato de os anúncios, em épocas distintas, divulgarem o mesmo tipo de produto, associando-o à mulher.

²⁵ Para avaliar as habilidades de leitura dos alunos e das alunas, utilizamos como referência uma Ficha de Avaliação (APÊNDICE H), que foi construída para dar suporte à proposta de intervenção apresentada no item 6.3.

Salientamos que grande parte dos sujeitos não foi capaz de perceber a inalteração do lugar da mulher na sociedade em relação à realização das atividades domésticas. Isso pode ser verificado nas seguintes falas, que enfatizam a ajuda proporcionada à mulher pelos aparelhos elétricos anunciados.

O anúncio quis mostrar que a mulher tem aparelhos mais modernos agora, a tecnologia chegou pra ajudar a mulher.

S12, aluna.

As mulheres têm mais produtos agora pra ajudar elas isso é bom pra gente

S10, aluna.

As falas de S10 e S12, mais uma vez, convergem para o que vem sendo constatado ao longo da análise: a incapacidade dos sujeitos, inclusive das meninas, de captarem a restrição da execução das atividades domésticas às mulheres como um fator gerador de desigualdades, que, além de determinar o lugar de muitas na sociedade, afeta, de maneira substancial, a sua entrada, o seu desempenho e a sua permanência no mercado de trabalho.

Os anúncios publicitários apresentam uma diferença de quase setenta anos de um para o outro. Indagamos os sujeitos sobre o que mudou e o que não mudou com o passar do tempo. A esse respeito, a maioria fez declarações vinculando as mudanças à tecnologia, que proporcionou avanços aos eletrodomésticos, os quais chegaram para facilitar a vida das mulheres. Notamos que a correlação da mulher às atividades domésticas é algo natural e intrínseco aos sujeitos. Observemos a seguinte fala do Sujeito S5, menina:

Toda mulher sonha com uma máquina dessa

S5, aluna.

Ao dizer isso, constatamos que, para ela, a aquisição de eletrodomésticos modernos funciona como um desejo de consumo de todas as mulheres. Ao associar a aquisição do bem material ao sonho de toda mulher, S5 vai além e coloca essa aquisição no patamar de uma necessidade para todas as mulheres, mostrando indícios de viver em um ambiente machista e castrador, o qual lhe impõe as mesmas regras de suas antepassadas.

Temos conhecimento de que a atividade de lavar roupas se configura em uma rotina exaustiva para muitas mulheres e meninas, que geralmente são as responsáveis pela lavagem da roupa de todos os integrantes da família. Sabendo que S5, menina, é moradora da zona rural do município onde a pesquisa está sendo aplicada, apontamos esse fator como um agravante na execução da referida atividade doméstica, visto que, em muitas comunidades rurais, ainda há o hábito cultural ou a necessidade (devido à falta de água encanada) de que as roupas sejam lavadas em rios ou açudes, o que dificulta ainda mais essa atividade. Isso pode ter afetado

sobremaneira o seu posicionamento em relação ao moderno eletrodoméstico que, em seu caso, de fato, seria um sonho, já que facilitaria a sua labuta diária.

Ao refletir sobre os elementos que compõem as experiências do sujeito S5, educada em um seio familiar machista e sexista - dado os estereótipos de gênero embutidos em sua fala -, constatamos que a categoria historicidade está dada.

A empresa associa a compra da máquina “Lava & Seca *Eco Bubble Samsung*” ao seguinte *slogan*: “Tenha mais tempo livre”. Solicitamos que os sujeitos estabelecessem a relação existente entre o *slogan* e a mulher no contexto do anúncio. Como resultado, obtivemos alguns indicadores de que as atividades domésticas continuam sobrecarregando as mulheres. Foi para essa pergunta que obtivemos a resposta com maior carga emocional da Atividade nº 04, dada por S3, menino:

Eu vou trabalhar para comprar uma máquina pra minha mãe ter tempo de cuidar dela

S3, aluno.

Apreendemos, a partir da fala de S3, aspectos relevantes relacionados a possíveis causas dessa sua fala que talvez o próprio sujeito desconheça. Primeiro, é importante atentar para o fato de que há, no posicionamento de S3, uma inversão na hierarquia familiar, fruto da cultura machista, a qual impõe ao homem a responsabilidade de trabalhar e sustentar a casa, enquanto a mulher cuida dos/as filhos/as e dos afazeres domésticos. Se assim não fosse, S3 poderia ter levantado a possibilidade de a própria mãe comprar a sua máquina.

Além disso, o desejo de S3 de comprar uma máquina para a sua mãe ter mais tempo de cuidar dela indica que as atividades domésticas consomem o seu tempo, impossibilitando-a de cuidar de si mesma e de priorizar as suas necessidades pessoais. Verificamos, também, que a situação de sua mãe afeta/incomoda S3, isto é, inconscientemente ele desaprova o machismo. No entanto, para corrigir o que está posto, o sujeito oferece como opção a sua inserção no mercado de trabalho e não a da própria mãe, perpetuando a prática machista que vivencia em seu ambiente familiar.

Outrossim, é imprescindível evidenciar a afetividade que emerge da fala do sujeito S3, a qual demonstra um desejo de reparar parte dos danos causados à mãe pelos padrões de gênero impostos pela sociedade, chegando ao ponto de chamar para si a responsabilidade de solucionar o problema.

A compreensão desse desejo do sujeito S3 exige que recorramos à categoria necessidades/motivos. Segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 228), “as necessidades se constituem e se revelam a partir de um processo de configuração das relações sociais, processo esse que é único, singular, subjetivo e histórico ao mesmo tempo”. Conforme pudemos inferir, a ruptura

da rotina exaustiva da mãe apresenta-se como uma necessidade do sujeito, que será concretizada por meio do seu trabalho, que é o elemento identificado por ele como capaz de resolver o seu problema, ou seja, faz parte do campo dos motivos, visto que os autores também pontuam que os motivos são constituídos no encontro com o sujeito, ou seja, fazem parte do plano material.

Ainda em se tratando do Anúncio nº 02, pontuamos que os sujeitos não construíram uma resposta que apresentasse o seu ponto de vista em relação ao tema do anúncio, demonstrando dificuldade para identificar manipulações e persuasões presentes em textos, para reconhecer posicionamentos tendenciosos, preconceituosos e machistas, para concordar ou discordar de ideias, logo, pois não realizaram uma leitura crítica, dado que, conforme preconiza Kuenzer (2002, p. 101) “[...] ler criticamente [...] quer dizer perder a ingenuidade diante do texto dos outros, percebendo que atrás de cada texto há um sujeito, com uma prática histórica, uma visão de mundo (um universo de valores), uma intenção”.

Concluimos, então, neste núcleo, que os sujeitos não conhecem a categoria gênero, uma vez que estabeleceram relações entre o conceito e tipologias textuais e restringiram-no, ainda, a uma concepção biológica, bem distante da noção de construção social, cultural e educacional, proferida por Carvalho e Rabay (2015). Além disso, notamos que os sujeitos são propensos a absorver ideias enviesadas a respeito do conceito de estereótipos de gênero, já que detectamos, no material de análise, falas machistas, sexistas, estereotipadas e sem senso crítico.

Nesse contexto, os significados e sentidos expressos mediante a análise da subjetividade dos sujeitos participantes da pesquisa sugerem que eles/as vivenciam um ambiente machista e sexista, no qual há a ausência de diálogo sobre questões relacionadas a gênero. No decorrer da análise, foram evidenciadas várias questões problemáticas apontadas ao longo deste estudo, a exemplo da influência da família e da religião na formação da identidade dos sujeitos, na construção de seus valores morais e de seus preconceitos, assim como assimetrias e hierarquias de gênero, as quais foram percebidas nos discursos de meninos e de meninas.

A próxima seção abrange o Núcleo de Significação nº 02.

6.2.2.2 Núcleo de Significação nº 02: Os estereótipos de gênero e suas amarras: “[...] *meninas gostam de cenas de amor por parecerem muito melosas e meninos preferem filmes de guerra (S9)*”

Intitulado “Os estereótipos de gênero e suas amarras: “[...] *meninas gostam de cenas de amor por parecerem muito melosas e meninos preferem filmes de guerra (S9)*”, o segundo núcleo de significação engloba o tema central de nosso estudo: os estereótipos de gênero. A

fala de S9, menino, foi escolhida para compor a nomeação do núcleo porque chamou a nossa atenção a certeza com a qual o sujeito afirma o dito, apoderando-se de um estereótipo de gênero que está cristalizado na sociedade, o que confirma o poder de aprisionamento e de alienação dos estereótipos.

Este núcleo de significação aflorou da seleção de trinta e três pré-indicadores, que possibilitaram a sistematização dos seguintes indicadores, os quais representam o movimento dos sujeitos dentro dos objetivos do nosso estudo.

1. Reprodução de discursos machistas e sexistas em relação às mulheres/meninas;

2. Reprodução de discursos machistas e sexistas em relação aos homens/meninos;

3. Reprodução da divisão sexual do trabalho baseada nas relações de gênero;

4. Traços da supervalorização da beleza da mulher.

Na Atividade Diagnóstica nº 03 (APÊNDICE F), os participantes da pesquisa realizaram a leitura de um fragmento do conto “O menino”, de Clarice Lispector (ANEXO A), o qual, apesar do título sugestivo, não versa sobre o universo infantil, mas conta, por meio do discurso indireto livre, uma história que gira em torno de dois personagens principais: o menino e a mãe (que não são nomeados no texto). Na referida história, há traços de uma estrutura familiar patriarcal e conservadora, pois o homem trabalha fora, a mulher exerce a função de “rainha do lar” e o filho demonstra sentimentos e comportamentos contraditórios e ambíguos, assim como atitudes preconceituosas advindas de uma educação machista.

No conto, a mãe mostra-se incomodada quando o menino pergunta quantos anos ela tem. Foi solicitado aos sujeitos que, a partir de determinadas situações retratadas no conto, eles/as completassem as lacunas de algumas frases. Apresentamo-nos/nas a seguinte situação:

O menino pergunta quantos anos a mulher tem. Aparentemente, a mãe e as mulheres, de modo geral, não gostam desse questionamento, porque

Obtivemos de S10 e de S1, ambas meninas, as seguintes respostas:

porque as mulheres omitem a idade pra querer estar sempre jovem

S10, aluna.

Não gostam que os homens ache que elas estão velhas

S1, aluna.

Percebemos uma certa ingenuidade na fala de S10, que considerou que a omissão da idade por parte das mulheres advém apenas do querer e não do precisar estar sempre jovem, fruto, certamente, da sua inserção em um contexto no qual as exigências em relação à manutenção da beleza e da jovialidade da mulher é tida cada vez mais como natural, passando a ser aceita por todas as mulheres sob a explicação de que se “cuidam” e se “preocupam com a saúde”.

Ao dissertar acerca do envelhecimento, Wolf (1992) declara que:

[...] o envelhecimento da mulher é "feio" porque as mulheres adquirem poder com o passar do tempo e porque os elos entre as gerações de mulheres devem sempre ser rompidos. [...] E o que é mais instigante, a nossa identidade deve ter como base a nossa "beleza", de tal forma que permaneçamos vulneráveis à aprovação externa, trazendo nosso amor-próprio, esse órgão sensível e vital, exposto a todos (WOLF, 1992, p. 17).

Podemos perceber, na fala de S1, o que Wolf (1992) declara no excerto acima, pois notamos que, além de ratificar a procedência do incômodo despertado pelo comentário feito pelo menino, a aluna ainda acrescenta outro elemento que desponta uma triste realidade: a busca da perfeição por parte das mulheres para agradar não a si, mas ao outro, que culmina no colapso de sua autoestima. Moldar-se aos padrões para estar apta a disputar com “as inimigas” o grande prêmio, que, nesse caso, é um homem - nem tão belo, nem tão jovem – que precisa validar os predicados da premiada. Infelizmente, é a essa situação que o machismo obriga muitas mulheres a se submeter.

Consideramos que essa exigência posta para a mulher de ela manter-se sempre jovem acaba naturalizando os relacionamentos entre homens mais velhos e mulheres mais novas ou adolescentes, ao passo que o contrário não é aceito com a mesma naturalidade pela sociedade. Podemos afirmar que esse movimento da cultura machista e sexista é estereotipado, visto que, de acordo com Michel (1989),

Os estereótipos sexistas masculinos e femininos tendem a desvalorizar as mulheres e as meninas e supervalorizar os homens e os meninos. Além disso, existe uma uniformidade no interior das personagens femininas, assim como no interior das personagens masculinas, além de uma espécie de barreira entre os dois grupos; isto faz com que as particularidades de um sejam censuradas ou malvistas pelo outro, o que corresponde a dizer que as personagens masculinas e femininas são estereotipadas a tal ponto, que a valorização das primeiras é inseparável da desvalorização das segundas (MICHEL, 1989, p. 18).

Outra situação retirada do conto e colocada para os sujeitos foi:

“Quando não havia ninguém olhando, achava maravilhoso ser afagado como uma criancinha. Mas era preciso mesmo que não houvesse ninguém por perto”. Os meninos, muitas vezes, têm receio que as pessoas os vejam recebendo carinho, porque_____

Os Sujeitos S9 e S4, ambos meninos, completaram a lacuna acima com os seguintes excertos:

para que não pensem que ele é mole, frouxo, medroso filhinho da mamãe.

S9, aluno.

Não quer ser chamado de bebezinho da mamãe. todo garoto é assim

S4, aluno.

Verificamos, de forma clara, nas respostas dadas pelos sujeitos, um discurso machista e sexista que reproduz um estereótipo de gênero que condiciona os meninos a reprimir os seus sentimentos, ao mesmo tempo em que credencia as meninas para expressar sua afetividade, o que custa a elas a imposição de uma imagem associada à fragilidade, à fraqueza e à emotividade. Enfatizamos, aqui, o que declara Michel (1989, p. 19) ao dissertar acerca dos estereótipos sexistas: “[...] o espírito humano funciona de maneira binária, atribuindo às mulheres qualidades e fraqueza que são negadas aos homens, ao mesmo tempo que estes se vêem cumulados de qualidades e defeitos que são negados às mulheres”.

Apresentamos, a seguir, mais uma situação apresentadas aos sujeitos.

“Se for fita de amor, não quero!”. [...] “E se o enredo fosse de crime, quem é que ia entender chegando assim começado?”. O menino demonstra não querer assistir ao filme, caso seja de amor, porque os filmes de amor são

Para ilustrar essa questão, citamos a fala de S9, menino, a qual foi escolhida para integrar a nomenclatura deste núcleo. Vejamos:

por que meninas gostam de cenas de amor por parecerem muito melosas e meninos preferem filmes de guerra

S9, aluno.

Percebemos a impregnação de estereótipos no modo do sujeito enxergar a vida, dado que ele demonstra crer que diferenças de atitudes, gostos e comportamentos são determinadas pelo gênero dos indivíduos. É importante evidenciar que a distribuição dos estereótipos de gênero não se dá de forma igualitária entre homens e mulheres. Conforme Michel (1989),

[...] os homens recebem muito mais valores positivos (coragem, inteligência, auto-afirmação, competência profissional, gosto pelo perigo e pela aventura, espírito de iniciativa e eficiência); já as mulheres são representadas como seres desprovidos destas qualidades, ditas “viris”, surgindo como pessoas dotadas de qualidades consideradas “femininas” e supostamente ausente nos homens (MICHEL, 1989, p. 19).

É justamente isso que pode ser percebido na fala de S9, ao considerar os filmes de amor “melosos” e relacioná-los às meninas, visto que contêm um conteúdo relativo às características

ditas “femininas”, assim como ao afirmar que a preferência dos meninos é por filmes de guerra, que são caracterizados por conter atributos ditos “masculinos”.

Como sabemos, a Atividade Diagnóstica nº 04 está estruturada a partir da análise de dois anúncios publicitários. Retomamos, a partir de agora, a apreciação de alguns dados dela provenientes. Ao responder à questão que pede o ponto de vista dos sujeitos em relação às mudanças percebidas nos anúncios, S3 e S9, meninos, escreveram:

Porque o homem não sabe fazer serviço de casa.

S3, aluno.

Acho que os pais de família deve comprar essa máquina pra sua mulher. Eu comprava.

S9, aluno.

A fala de S3 reproduz uma máxima que se repete ao longo dos séculos como forma de garantir a proposital exclusão do homem do espaço doméstico por falta de habilidade, enquanto a de S9 comprova a existência de uma estrutura familiar que é muito comum ainda na região onde a pesquisa foi aplicada: aquela em que o marido provê a casa e administra os bens, enquanto a mulher é relegada aos cuidados com a prole e com a família e está subordinada às vontades do marido. Ademais, ainda podemos apontar que o sujeito, enquanto homem, inclui-se como parte integrante desse processo ao dizer “Eu comprava” e não demonstra nenhum incômodo com o arranjo de gênero em tela.

Recorremos ao contexto socio-histórico para trazer à tona algumas questões que podem explicar a persistência de comportamentos como o de S9 na contemporaneidade. Segundo Narvaz e Koller (2006, p. 49), a família é uma instituição que surgiu a partir das necessidades de sobrevivência e de reprodução dos seres humanos, logo, pois, é uma invenção humana, “não é algo biológico, algo natural ou dado, mas produto de formas históricas de organização entre os humanos”. A estrutura organizacional dessa instituição pode ser afetada pela cultura, pela economia e por questões sociais de determinada civilização.

No Brasil, desde a época da colonização, o modelo de família formado na sociedade foi o patriarcal, cuja organização está centrada na figura masculina, ou seja, do patriarca. Narvaz e Koller (2006, p. 50) destacam que um dos princípios básicos do patriarcado é a subordinação das mulheres aos homens e que este “não designa o poder do pai, mas o poder dos homens, ou do masculino, enquanto categoria social”. As autoras informam, ainda, que a supremacia masculina imposta pelos valores patriarcais, além de desqualificar as atividades femininas e supervalorizar as atividades masculinas, atribuiu legitimidade ao controle dos corpos, da sexualidade e da autonomia das mulheres.

O patriarcado nos moldes tradicionais entrou em declínio no final do século XVII, quando, teoricamente, os direitos de um pai sobre as mulheres na sociedade civil deixaram de ser legais. No entanto, para Pateman (1993, p. 167), “o poder natural dos homens [...] (sobre as mulheres) abarca todos os aspectos da vida civil. A sociedade civil como um todo é patriarcal”. A autora diz que, tanto na esfera pública quanto na privada, as mulheres estão submetidas aos homens, havendo atualmente o que ela denomina de “patriarcado moderno”, uma estrutura que teve suas configurações alteradas, mas que ainda mantém resquícios do patriarcado tradicional.

Desse modo, enunciamos que o comportamento do sujeito é afetado pelo patriarcado moderno, um sistema opressor que ainda concebe o homem sob a égide de ser uma figura forte, viril, corajosa, agressiva, assim como mantenedora das despesas e responsável pela administração dos bens da família, e não dos cuidados com a prole e com a casa, função que ainda é relegada às mulheres até hoje.

Para a pergunta que pedia a opinião do sujeito a respeito das razões de uma mulher ter sido escolhida para protagonizar o Anúncio 01, obtivemos respostas de S7 e de S1, meninas, que se alinham através dos critérios da complementaridade e da contraposição à resposta dada por S3 à questão analisada anteriormente. Vejamos:

Porque são coisas usadas por donas de casa.

S7, aluna.

Porque são as mulheres que fazem as atividades domésticas e usam esses aparelhos

S1, aluna.

Analisando o que foi dito pelas alunas, notamos que S7 e S1 também não se sentiram desconfortáveis com o estereótipo de gênero explorado no anúncio, o qual expõe a divisão sexual do trabalho com base nas relações sociais, e falam sobre o tema com muita naturalidade. Percebemos as posturas de S7 e S1, meninas, e de S3 e S9, meninos, como um reflexo da cultura machista e sexista, que perpassa os vários âmbitos sociais dos quais eles/as fazem parte, entre os quais destacamos dois:

- a família, que, em consonância com Michel (1989, p. 21), “[...] é o melhor agente transmissor do sexismo, seja em um país desenvolvido ou em desenvolvimento”;
- e a escola, que “é também um lugar de aprendizagem do sexismo, particularmente devido aos estereótipos sexistas encontrados nos manuais escolares” (MICHEL, 1989, p. 21).

Além disso, com base em nossa experiência de vinte e um anos de sala de aula, asseveramos que a própria gestão escolar, corpo docente e demais funcionários/as da escola corroboram com a disseminação e a naturalização de práticas machista e sexistas.

Recorremos novamente a Michel (1989) para explicar a falácia de que as mulheres possuem uma habilidade inata para o desempenho das atividades domésticas, ao passo que ao

homem são atribuídos, ao mesmo tempo, o direito e a obrigação de exercer o trabalho remunerado com vistas ao sustento da família.

Inicialmente, precisamos registrar que, segundo Michel (1989, p. 20), na sociedade feudal, “a mulher casada não era considerada, no plano jurídico, como incapaz, podendo assim gerir seus bens, impetrar ações na justiça e participar da vida política”. No entanto, no decorrer do Século XIV, na França, as mulheres das famílias burguesas foram declaradas juridicamente incapazes, tendo-se por base o estereótipo ligado à noção de *fragilitas sexus*²⁶, que foi copiado do direito romano pelos juristas da época. Notadamente, conforme Michel (1989, p. 20), instituía-se um novo tipo de família “caracterizada por práticas e legislações discriminatórias em relação às mulheres casadas”.

O autor assevera que outros mitos inferiorizando as mulheres surgiram, tempos depois, no Ocidente. No final do século XIX, por meio da conjunção das práticas discriminatórias dos empresários capitalistas em relação às operárias e da clausura das mulheres burguesas na família, apareceram novos estereótipos referentes às mulheres, que passaram a ser identificadas como “donas de casa”. Mesmo quando começaram a trabalhar fora do âmbito doméstico, o trabalho das mulheres era visto como complementar, logo, pois, elas recebiam um salário complementar, consoante Michel (1989).

Em vista disso, afirmamos que a situação das mulheres precisa ser analisada com base na realidade de todas e não apenas na das mulheres de classe média, brancas e independentes economicamente. Por mais que as pessoas pensem que a divisão do trabalho extremamente convencional não exista mais, ela existe sim! E traz consequências, conforme alerta Michel (1989) quando diz:

Isto acarreta algumas consequências: primeiramente acentua a tendência que consiste em ampliar o papel do homem, atribuindo exclusivamente a ele tarefas, das quais, a mulher participa; ao restringir a mulher ao quadro doméstico, desvaloriza seu trabalho, tanto no lar quanto fora dele (MICHEL, 1989, p. 24).

A partir dessa narrativa, compreendemos o fato de a mulher ser culturalmente vista como “do lar” e o homem ser tratado como provedor, e passamos a entender também a razão da dificuldade de se combater os estereótipos de gênero, visto que apresentam causas históricas e bases patriarcais, o que reflete na capacidade dos/as alunos/as de realizar leituras críticas de textos que abordam questões de gênero, assim como estereótipos de gênero, como pudemos comprovar nas respostas dadas por S3, S9, S7 e S1 às indagações que solicitavam opiniões e

²⁶ fraqueza da mulher

pontos de vista acerca dos Anúncios nº 01 e nº 02, os quais vinculam a imagem da mulher à realização de atividades domésticas por meio de uma atmosfera que exala conforto e felicidade.

Em se tratando da questão da Atividade nº 04, que requeria a descrição da mulher retratada no Anúncio 01, S1, S5 e S10, todas meninas, descreveram-na da seguinte forma:

bonita, feliz

S1, aluna.

Em forma, bonita e alegre.

S5, aluna.

Bonita e tem um corpão

S10, aluna.

Ao apreciarmos a fala das alunas, notamos, em primeiro lugar, que elas consideram a beleza um elemento que interfere na felicidade da mulher. Além disso, percebemos que S5 e S10 ainda citaram, na descrição, elementos que, ao mesmo tempo, caracterizam e elogiam o físico da protagonista do anúncio, revelando que elas corroboram com os padrões de beleza impostos às mulheres. A associação imediata realizada pelos três sujeitos entre beleza e felicidade indica o mal causado pelo modelo idealizado de mulher, que relega à estigmatização as centenas de milhares de mulheres que não alcançam um padrão, muitas vezes, inatingível.

A partir da fala de S5 sobre o mesmo questionamento, podemos depreender informações relevantes sobre esse sujeito:

Pra chamar atenção porque ela é bonita é normal isso acontecer

S5, aluna.

Chama atenção, na fala de S5, a aluna perceber como normal o fato de a imagem da mulher ter sido utilizada no anúncio apenas como recurso de sedução e de persuasão, o que não confere nenhuma credibilidade à empresa. Isso nos mostra o quanto as meninas do século XXI ainda são afetadas pela legitimação da exploração do corpo feminino.

Wolf (1992) denuncia que:

A "beleza" é um sistema monetário semelhante ao padrão ouro. Como qualquer sistema, ele é determinado pela política e, na era moderna no mundo ocidental, consiste no último e melhor conjunto de crenças a manter intacto o domínio masculino. Ao atribuir valor às mulheres numa hierarquia vertical, de acordo com um padrão físico imposto culturalmente, ele expressa relações de poder segundo as quais as mulheres precisam competir de forma antinatural por recursos dos quais os homens se apropriaram (WOLF, 1992, p. 14-15).

A qualidade denominada de “beleza”, segundo ela, existe de forma objetiva e universal. Enquanto as mulheres devem obrigatoriamente incorporá-la, os homens devem desejar aquelas que a incorporam, logo, pois, a incorporação da beleza é uma obrigação para as mulheres, já para os homens, não. Essa prerrogativa faz com que muitas mulheres caiam em uma armadilha

que é articulada por “uma violenta reação contra o feminismo que emprega imagens da beleza feminina como uma arma política contra a evolução da mulher”, nominada “mito da beleza” (WOLF, 1992, p. 12).

Temos visto muitas mulheres, cada vez mais jovens, obcecadas com dietas da moda e idealizando a realização de intervenções cirúrgicas de natureza estética. Wolf (1992) declara que o mito da beleza assumiu a tarefa de controle social, antes exercida pela tarefa da mística feminina da domesticidade, e enuncia que, apesar de haver atualmente um maior número de mulheres independentes e autônomas, do ponto de vista físico, a situação das mulheres pode estar bem pior do que há algumas décadas.

A partir da análise deste núcleo, verificamos saberes construídos no interior das vivências e experiências dos sujeitos, bem como afetados pelo contexto socio-histórico. O núcleo indica a reprodução de discursos machistas e sexistas pelos/as participantes da pesquisa em relação às mulheres/meninas e aos homens/meninos, que são a base de sustentação dos estereótipos de gênero.

Dessa forma, afirmamos que há toda uma conjuntura social e cultural que impede os sujeitos de se apropriar das manipulações e das persuasões existentes em determinados gêneros discursivos, a exemplo do anúncio publicitário, bem como de identificar e de interpretar ideologias, avaliando-as, questionando-as e posicionando-se criticamente diante delas.

Concluímos que as zonas de sentido indicadas pela análise deste núcleo confirmam a existência da reprodução de estereótipos de gênero (o problema de pesquisa) entre os sujeitos, ratificando a necessidade da estruturação de uma intervenção, a fim de promover reflexões sobre a categoria gênero, viabilizando, assim, a desconstrução de estereótipos e, ao mesmo tempo, o despertar do senso crítico dos sujeitos, levando-os/as a realizar leituras críticas de textos.

6.2.2.3 Núcleo de Significação nº 03: Meninas reconhecendo o seu valor e o seu poder:

“Não quero a vida da minha mãe [...] (S7)”; *“[...] as mulheres são donas de si próprias (S2)”*

Nas Atividades Diagnósticas nº 02, nº 03 e nº 04, algumas falas ditas por meninas despertaram a nossa esperança de que é possível transformar a realidade vigente. Nominado “Meninas reconhecendo o seu valor e o seu poder: *“Não quero a vida da minha mãe [...] (S7)”*; *“[...] as mulheres são donas de si próprias (S2)”*”, o terceiro e último núcleo de significação versa sobre indícios apontados pela análise dos dados, os quais revelam, por parte dos sujeitos

S2, S8 e S10, em situações específicas, a percepção de machismo e/ou preconceito; a identificação de sexismo e de estereótipos de gênero, mesmo sem haver o emprego literal dos termos por S2, S6 e S8; a inquietação com arranjos de gênero cristalizados na sociedade por S2 e S7; e o indicativo de uma possível resistência aos sistemas opressores estudados, percebida nas falas de S2 e S7.

Este núcleo de significação emergiu da análise de dezessete pré-indicadores, que possibilitaram a sistematização dos seguintes indicadores, os quais convergem para os propósitos da nossa pesquisa. São eles:

1. Inquietação com o padrão de gênero vigente;

2. Reconhecimento da existência do machismo e do sexismo;

3. Reconhecimento da individualidade e da liberdade dos indivíduos e demonstração de autoconfiança;

4. Percepção dos padrões de gênero que limitam a livre expressão dos sentimentos masculinos.

Em relação ao Anúncio nº 01, da Atividade Diagnóstica nº 04 (APÊNDICE G), percebemos as falas de um sujeito, menina, que vai de encontro ao que foi dito pelos demais participantes da pesquisa. Ao responder à questão que averiguava o motivo da aparente felicidade da mulher, S2 disse:

Não sei porque a mulher está feliz coitada ela só vai trabalhar com esse monte de aparelho do anúncio

S2, aluna.

Identificamos, na fala de S2, que ela reconhece o impacto do uso dos eletrodomésticos na vida da mulher. Ao mencionar a palavra “coitada”, notamos, ainda, que a aluna enxerga esse impacto de maneira negativa. Para a questão que solicitava o ponto de vista dos/as participantes da pesquisa a respeito do que mudou e do que não mudou ao longo do tempo, levando-se em consideração os produtos dos Anúncios 01 e 02 e a persistência de sua associação à imagem da mulher, a mesma aluna declarou:

O que não mudou foi a mulher trabalhando em casa

S2, aluna.

Da fala de S2, depreendemos que ela tem consciência de que, apesar da diferença de quase setenta anos que separa os dois anúncios, ainda recai sobre a mulher a carga de exercer trabalhos vinculados ao âmbito doméstico, o que, de fato, acontece, conforme já mencionamos na análise da Atividade Diagnóstica nº 01.

Em relação a essa mesma questão da atividade, constatamos outra fala com uma forte carga emocional (“[...] não quero a vida da minha mãe [...]”), que nos leva a deduzir que a aluna estabeleceu uma relação de semelhança entre os anúncios e a vida de sua genitora, e, ao mesmo tempo, demonstrou desaprovação e indícios de que a vida de sua mãe não é um exemplo a ser seguido. Observemos:

O meu ponto de vista é que não quero a vida da minha mãe eu sou mulher e não queria uma máquina de presente. Vou ser professora como a senhora e ter meu dinheiro como a senhora e meu carro também.

S7, aluna.

Ao afirmar “eu sou mulher e não queria uma máquina de presente”, S7 sugere inquietação com a correlação feita, no anúncio, entre a “Semana da Mulher” e o eletrodoméstico, o qual é posto como uma forma de homenageá-la. A análise da fala da aluna ainda aponta a sua percepção em relação à necessidade de cursar o ensino superior e conquistar um emprego remunerado para poder iniciar o processo de aquisição de sua independência financeira.

O desejo de S7 de enveredar pelos caminhos do magistério assim como sua professora, no intuito de conquistar as mesmas coisas que ela, demonstra que a vida da professora reflete para a aluna o oposto do que a vida da sua mãe representa para ela, já que quer fugir de um ciclo que, na maioria das vezes, perpetua-se por gerações. Percebemos, neste caso, a importância e o poder das boas referências e dos bons exemplos na vida dos/as jovens.

Consideramos que a categoria necessidade e motivos adequa-se à análise dos sentidos depreendidos da fala de S7. Por meio de sua fala, a aluna revelou uma necessidade de ter um futuro diferente do presente, representado pela vida da sua mãe, e isso será oportunizado por meio do acesso a uma profissão, a qual lhe dará independência financeira. Conforme enunciam Aguiar e Ozella (2013, p. 306), “[...] a necessidade completa sua função quando ‘descobre’ na realidade social o objeto que poderá satisfazê-la”. Desse modo, as necessidades de S7, decorrentes de sua estrutura familiar, serão satisfeitas por meio da mudança de vida, que será viabilizada por sua pretensa independência financeira, oriunda de sua profissão remunerada.

Os dados analisados, a partir de agora, advêm da Atividade Diagnóstica nº 03. Apresentamos abaixo a situação apresentada aos sujeitos.

Em algumas passagens do texto, fica clara a supervalorização da beleza da mulher, como no seguinte trecho.

“Quando crescesse haveria de se casar com uma moça igual. Anita não servia que Anita era sardenta. Nem Maria Inês com aqueles dentes saltados. Tinha que ser igualzinha à mãe.

– *Você acha a Maria Inês bonita, mamãe?*

– *É bonitinha, sim.*

– *Ah! tem dentão de elefante.”*

Qual a sua opinião em relação a esse modo de pensar do menino?

A opinião de S2, menina, acerca do modo de pensar do menino em relação à moça com a qual um dia se casaria foi:

Machismo, só porque a jovem menina tinha sardas, coisas que a própria sociedade impõe. Para ele, ela teria de ser perfeita, sem aver nenhum defeito, teria que ser perfeita como a sua mãe. A sociedade joga muito isso, "estado padrãozinho" se ela fosse gordinha, ele não a queria, se fosse magra de mais não prestava, enfim hipocrisia, machismo e preconceito.

S2, aluna.

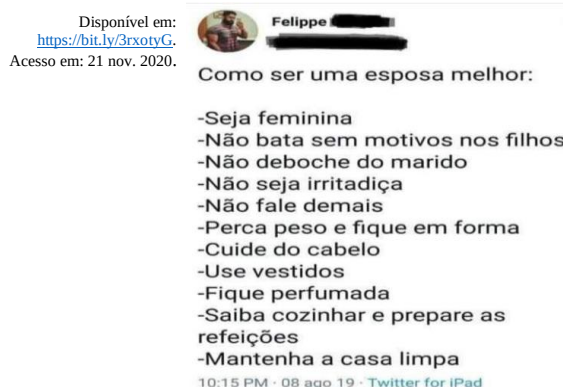
O Sujeito S2 identifica, na fala do menino, o padrão de beleza rígido imposto pela sociedade à mulher, que ela qualifica como “estado padrãozinho”. A aluna reconhece que a postura do menino é machista e preconceituosa e a considera, também, hipócrita. Ao dizer: “[...] se fosse gordinha, ele não queria, se fosse magra de mais (sic) não prestava [...]”, S2 denuncia uma postura machista bastante naturalizada na sociedade: a seleção criteriosa da mulher para namorar ou para casar feita pelos homens.

Nas redes sociais, há inúmeras postagens contendo dicas (dadas por homens, claro) de como ser uma boa esposa, ou com descrições com as características físicas exigidas à pretensa candidata. As exigências são tantas que chegamos a pensar que o indivíduo ou não gosta de se relacionar com pessoas do gênero feminino, e, sendo assim, sua verdadeira intenção é afastar as mulheres, ou houve uma confusão, e ele está à procura de uma empregada doméstica, conforme podemos verificar nas postagens que exibimos abaixo, procedentes das redes sociais *Tinder* e *Twitter*.

Fig. 32 - Perfil do *Tinder*, Adriano, 40 anos.



Fig. 33 – Como ser uma esposa melhor, Felipe, *Twitter*.



Passemos agora a observar o que falaram S8 e S1:

Feio, porque é preconceito com a menina.

S8, aluna.

Pelo que vi no programa de Fátima Bernarde acho que é machista.

S1, aluna.

Utilizamos os dois excertos acima para comprovar que os sujeitos foram capazes de reconhecer o machismo presente no trecho do texto em análise. S8 julgou a atitude do menino

como sendo preconceito, enquanto S1 pontuou que o seu comportamento foi machista, indicando que possui algum entendimento acerca do termo, advindo de conhecimentos adquiridos em um programa de televisão.

Para compreender de maneira mais ampla os sentidos advindos da fala de S1, trazemos à tona a categoria mediação. Consoante Severino (2005, p. 44), a categoria mediação é “a instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si; a partir daí, o conceito designará um elemento que viabiliza a realização de outro que, embora distinto dele, garante a sua efetivação, dando-lhe concretude”.

Através do que foi dito pela aluna, notamos que o que possibilitou a identificação do machismo, na situação retratada no conto, foram os conhecimentos que ela adquiriu no programa *Encontros*, apresentado pela jornalista Fátima Bernardes. Afirmamos que o programa *Encontros* foi mediador do conhecimento, o qual foi mediado pela apresentadora e por seus/suas convidados/as. Foi por meio desse conhecimento que S1 foi capaz de detectar o machismo presente no texto, o que traz à tona a relevância de discussões acerca das relações de gênero na escola, visto que é da escola a responsabilidade de fazer uma educação pautada na construção da cidadania e da autonomia dos/as alunos/as. Conforme constatamos na fala de S1, o seu despertar para as questões relacionadas ao machismo ocorreu por meio de um programa de televisão que preza por pautas plurais, algo que a maioria das escolas ainda não faz.

A seguir, revelamos mais uma questão da Atividade nº 03.

O menino considera a mãe a moça mais linda do bairro. Além disso, lembra-se deliciado que a mãe do Júlio “*era grandalhona e sem graça, sempre de chinelo e consertando meia*”. Percebe-se com clareza que o menino tem uma opinião formada a respeito do padrão de beleza feminino. Você concorda com a visão do menino? Argumente.

Sobre essa questão, S2, menina, argumentou da seguinte forma:

Não, as mulheres tem sua beleza, de diferentes fôrmas, gordinha, magra, alta, baixa, algumas sofrem nanismo, mais mesmo assim não deixam de ser lindas. Um ato rude da parte do menino, achar a mãe de Júlio sem graça, ela tem sua beleza natural, tão natural quanto a de sua mãe, além de machista é preconceituoso. As mulheres fazem o que bem entendem, [...] são donas de si próprias, são mulheres maravilhosas, empoderadas, lindas e tudo mais.

S2, aluna.

Por meio de sua fala, S2 demonstra reconhecer a subjetividade do que chamamos “beleza”, ao nomear como “lindas” mulheres com diferentes tipos físicos. Ao censurar o menino, considerando-o machista e preconceituoso, e, ao posicionar-se informando que “as mulheres fazem o que bem entendem, [...] são donas de si próprias, são [...] maravilhosas, empoderadas, lindas [...]”, a aluna revela o perfil de mulher que ela acredita ser o mais adequado, realizando uma leitura crítica dessa passagem do texto, dado que Cavéquia, Maciel

e Rezende (2010, p. 302) nos esclarecem que esse tipo de leitura “[...] desestabiliza o mundo interior do indivíduo; gera-lhe dúvidas e anseios por mudanças”, ocorrendo, em um primeiro momento, a sua inquietação.

Selecionamos o excerto “[...] as mulheres são donas de si próprias [...]” para compor a denominação deste núcleo por ser uma fala carregada de significados e sentidos que revelam o poder, a autonomia e a segurança de S2, apontando para a possibilidade de transformação da ordem social e cultural vigente, que é machista, sexista e misógina. Outros sujeitos também apresentaram opiniões que se equiparam com a de S2. São elas:

Não, somos únicas e lindas do jeito que somos, cada uma com suas características por mais diferentes que sejam.

S6, aluna.

Não, cada mulher se arruma do jeito que quer, não é só porque a mãe dele é linda que as outras também tem que ser, cada mulher é linda do seu jeito.

S8, aluna.

Notamos, na fala de S6, a percepção da diversidade de características que faz cada mulher ser única. Já na fala de S8, notamos um posicionamento cada vez mais necessário, quando ela diz: “[...] cada mulher se arruma do jeito que quer [...]”, mostrando que o seu pensamento difere do de muitas jovens que ainda se submetem a imposições e desejos de outrem para serem aceitas em determinadas relações ou situações.

As opiniões de S2, S6 e S8 sobre a questão em tela revelam que elas: apresentaram posturas que coadunam com o perfil de mulher esperado para este século; conseguiram ler criticamente a questão da atividade; e apresentaram argumentos para sustentar o seu ponto de vista, uma vez que, segundo Lajolo (2001, p. 59), “[...] Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, [...] entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela [...]”.

A última questão apresentada aos sujeitos, na Atividade Diagnóstica nº 04, foi a seguinte:

*“Quer se perfumar também?
– Homem não bota perfume.”*

Nesse trecho, aparece um posicionamento machista do menino, que se recusa a colocar perfume, alegando que isso não é coisa de homem. Atualmente, outras expressões ainda são utilizadas com frequência, a exemplo de *“Homem não chora”* ou *“Você não é homem?”*, principalmente diante de situações em que o homem possa vir a chorar ou a demonstrar seus sentimentos. O que você pensa sobre isso?

Mais uma vez, ao responder esse questionamento da Atividade Diagnóstica nº 04, foram meninas que demonstraram maturidade e senso crítico. Expomos, a seguir, as opiniões de S8 e de S2 sobre a situação mostrada acima.

Acho que o homem tem todo seu direito de ser demonstrar seus sentimentos de chorar, igual a todos (a).

S8, aluna.

Acho uma situação como essa horrível, homem chora, senti dor, homens também têm sentimentos. A a sociedade que impõe todas essas causas, não só as mulheres, assim como os homens também sofrem com isso. " Homem não chora, tu é homem ou um rato?, Se não pegar mulher é gay! " enfim sociedade escrota. E as vezes não são pessoas de fora não viu?, São de pessoas que são parentes seus, " a meu deus meu filho é gay, que desonra prá família, minha sobrinha é bissexual, mais agora só tá com mulher, tem nem vergonha na cara " isso aí é oque mais dói. Temos porquê temos que ser padrãozinho aff.

S2, aluna.

Fica evidente, nas falas de S8 e de S2, a reprovação do estereótipo de gênero explorado neste trecho do conto. Nos argumentos de S2, ao citar: “A sociedade impõe todas essas causas, não só mulheres, assim como os homens também sofrem com isso [...] sociedade escrota”, verificamos um elemento relevante: ela reconhece que é a sociedade que impõe essas normas a meninos e meninas, causando-lhes sofrimento. Em seguida, a aluna aponta outro fator importante: a família, que, conforme já citamos nesta análise, é o principal agente transmissor do sexismo, na visão de Michel (1989), ou seja, corrobora com a fixação e a perpetuação dos estereótipos de gênero.

Portanto, neste núcleo, as significações expressas pelos sujeitos apontam uma inquietação em relação aos estereótipos de gênero cristalizados na sociedade, o que configura uma disformidade referente aos Núcleos nº 01 e nº 02, os quais indicaram um desconhecimento em relação à categoria gênero, uma postura passiva e acrítica diante do machismo e do sexismo, de assimetrias e de hierarquias de gênero, assim como uma propensão à reprodução de estereótipos.

6.2.2.4 Análise internúcleos: reavaliando e sintetizando o movimento dos sujeitos

Por meio das análises intranúcleos referentes aos três núcleos de significação, foi possível compreender os aspectos da realidade social e histórica que determinam as significações expressas pelos sujeitos participantes da pesquisa e oportunizam uma melhor percepção do objeto de estudo. Através do método analítico interpretativo, fundamentado no método dos Núcleos de Significação, buscamos o entendimento do processo de constituição das significações atribuídas pelos sujeitos em relação a mecanismos de opressão, em especial aos estereótipos de gênero.

Neste momento, por meio da análise internúcleos, faremos uma articulação entre os três núcleos de significação, a fim de agregar elementos mais subjetivos que viabilizem a aproximação das zonas de sentido neles contidos, identificando, assim, novos movimentos dos sujeitos, os quais apontam para novas compreensões e possibilitam uma análise mais completa.

A análise do Núcleo de significação nº 01 indicou um comportamento passivo e acrítico dos sujeitos com referência às relações de gênero, ou seja, apartado da realidade que os/as circundam. Atribuímos isso ao modelo tradicional e hegemônico familiar ao qual eles/as estão submetidos/as desde o seu nascimento, e cujos moldes exercem forte interferência nas formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos, levando-os/as a construir seus valores tendo como parâmetro o machismo, o sexismo e os estereótipos de gênero.

No núcleo de significação nº 02, a subjetividade dos sujeitos levou-nos a perceber, nos discursos de meninos e de meninas, zonas de sentido que sinalizam a reprodução de estereótipos de gênero entre os sujeitos, a qual sugere o seu distanciamento de discussões que envolvem as questões de gênero e de temas a ele correlatos, incluindo as desigualdades de gênero, um papel que deve ser desempenhado pela família e pela escola.

Desse modo, podemos afirmar que, de forma complementar, o Núcleo 01 contribui com o entendimento do Núcleo 02, na medida em que o não entendimento dos sujeitos acerca do conceito de gênero como uma construção social, cultural e educacional²⁷, assim como a incompreensão do conceito de estereótipos de gênero os/as conduzem a pensamentos, discursos e posturas machistas, sexistas e estereotipadas.

Na contramão dos Núcleos de significação nº 01 e nº 02, o Núcleo de significação nº 03 revelou a inquietação de alguns sujeitos do sexo feminino em relação ao machismo, ao sexismo e aos estereótipos de gênero, sinalizando que, apesar da negação da escola e da família, algumas meninas obtiveram, de alguma maneira, acesso a informações relacionadas aos mecanismos de opressão em estudo. Por meio do material angariado com as atividades diagnósticas, não foi possível precisar quais foram todos os meios de acesso, entretanto, depreendemos, a partir da fala do Sujeito S1, que programas de televisão viabilizam discussões acerca desses temas.

Rememoramos que a pesquisa contou com doze sujeitos participantes. Entrecruzando as suas falas, pudemos verificar novos sentidos e, com isso, chegar a novos entendimentos acerca de sua subjetividade. Inferimos com as análises de cada um dos núcleos que houve um grupo de sujeitos que manteve uma tendência à reprodução de estereótipos, outro grupo que apresentou um comportamento oscilante e um sujeito cuja postura foi regular em todas as atividades diagnósticas. A fim de não tornar a análise longa e repetitiva, selecionaremos alguns desses sujeitos para ilustrar o que mencionamos, já que os dados agrupados são semelhantes e não atingem a fidedignidade da análise.

²⁷ Conceito assim designado por Carvalho e Rabay (2015).

Observamos que os Sujeitos S3, S4, S5, S9 (meninos) e S10, S11, S12 (meninas) mantiveram uma postura praticamente inalterável, mostrando uma tendência à manutenção de posicionamentos machistas e sexistas e à reprodução de estereótipos de gênero. Abaixo, para que os dados sejam melhor visualizados, apresentamos dois quadros contendo algumas falas com significado de S3 e de S9 (que constituem os pré-indicadores), os indicadores e os núcleos de significação (doravante NS) correspondentes a esses sujeitos.

Quadro 15 - Quadro dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação do Sujeito S3

PRÉ-INDICADORES DE S3	INDICADORES	NS
“O conjunto de seres que possuem a mesma origem” (S3).	Desconhecimento dos conceitos de gênero e de estereótipos de gênero.	NS1
“A vida dela melhorou com os produtos” (S3).	Incapacidade de percepção da conservação do lugar da mulher na sociedade em relação à realização das atividades domésticas.	NS1
“Eu vou trabalhar pra comprar uma máquina pra minha mãe ter tempo de cuidar dela” (S3).	Indicadores de que as atividades domésticas sobrecarregam as mulheres.	NS1
“[...] o homem não sabe fazer serviço de casa” (S3).	Reprodução da divisão sexual do trabalho baseada nas relações de gênero.	NS2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Quadro 16 - Quadro dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação do Sujeito S9

PRÉ-INDICADORES DE S9	INDICADORES	NS
“Isso é coisa de ideologia de gênero. Sou evangélico” (S9).	Desconhecimento dos conceitos de gênero e de estereótipos de gênero.	NS1
“Isso é coisa de mulher, de menina” (S9).	Incapacidade de percepção da conservação do lugar da mulher na sociedade em relação à realização das atividades domésticas.	NS1
“Para que não pensem que ele é mole, frouxo, medroso, filhinho da mamãe” (S9).	Reprodução de discursos machistas e sexistas em relação aos homens/meninos.	NS2
“[...] os pais de família “deve” comprar essa máquina pra sua mulher” (S9).	Reprodução da divisão sexual do trabalho baseada nas relações de gênero.	NS2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

O movimento linear de S3 e de S9 é compatível com o posicionamento de mais cinco sujeitos: S4, S5, S10, S11 e S12, o que nos mostra um alinhamento nas formas de enxergar os mecanismos de opressão por parte de sete participantes da pesquisa, ou seja, mais de 50% (cinquenta por cento) dos/as investigados/as. Analisando as falas de S3 e de S9, notamos que dos quatro indicadores exibidos nos quadros, três deles se repetem, enquanto os núcleos de significação desses sujeitos são os mesmos, o que sinaliza uma tendência à existência de uma visão de mundo semelhante.

As falas dos Sujeitos S1, S6, S7 e S8, meninas, apresentaram algumas alterações, visto que, apesar de, na maioria das vezes, os pré-indicadores provenientes de suas falas apresentarem significados compatíveis com o machismo, o sexismo e/ou com os estereótipos de gênero, em

certas circunstâncias, os mesmos sujeitos fizeram uso de discursos nos quais os significados indicavam o reconhecimento dos mecanismos de opressão acima citados. Evidenciamos que S2, menina, foi o único sujeito que manteve uma inclinação ao reconhecimento do machismo, do sexismo e dos estereótipos de gênero em todas as situações apresentadas nas atividades diagnósticas. Os/as participantes com posturas oscilantes serão representados por S1 e por S6 no seguinte quadro.

Quadro 17 - Quadro dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação do Sujeito S1

PRÉ-INDICADORES DE S1	INDICADORES	NS
“Ela está feliz por causa dos eletrodomésticos” (S1).	Vinculação da felicidade da mulher à aquisição de eletrodomésticos.	NS1
“Não gostam que a gente ache que elas estão velhas” (S1).	Reprodução de discursos machistas e sexistas em relação às mulheres/meninas.	NS2
“Bonita, feliz” (S1).	Traços da supervalorização da beleza da mulher.	NS2
“Não gostei do que ele fez acho que é machista” (S1).	Reconhecimento da existência do machismo e do sexismo.	NS3

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Quadro 18 - Quadro dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação do Sujeito S6

PRÉ-INDICADORES DE S6	INDICADORES	NS
“Ela tá feliz porque na casa dela tem todos os produtos” (S6).	Vinculação da felicidade da mulher à aquisição de eletrodomésticos.	NS1
“[...] não querem revelar sua idade para não se sentirem velhas” (S6).	Reprodução de discursos machistas e sexistas em relação às mulheres/meninas.	NS2
“O que não mudou foi a mulher trabalhando em casa” (S6).	Traços da supervalorização da beleza da mulher.	NS2
“Tratam as mulheres como o sexo frágil [...]” (S6).	Reconhecimento da existência do machismo e do sexismo.	NS3

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Os indicadores e os núcleos de significação dos Sujeitos S1 e S6 são os mesmos. Observando atentamente o quadro, reparamos movimentos contraditórios nas falas dos sujeitos. Porém, a apreensão dos sentidos, em conformidade com as declarações de Aguiar e Ozella (2006, p. 228), “não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele”.

Como podemos verificar, só os últimos pré-indicadores de cada quadro contêm significados que sugerem a existência de alguma experiência concreta dos sujeitos em relação ao machismo e/ou ao sexismo, a qual possibilitou a identificação desses sistemas nas situações a eles/elas apresentadas nas atividades diagnósticas. Enxergamos de maneira positiva essa percepção dos sujeitos, ainda que ela tenha ocorrido em uma situação específica.

Essas posturas variantes de S1 e de S6, as quais também foram percebidas nas falas de S7 e de S8, apontam para uma abertura dos sujeitos à discussão das questões de gênero e ainda indicam que eles/as já se depararam com situações em que houve interlocução ou escuta acerca do machismo, do sexismo e/ou dos estereótipos de gênero.

O único sujeito que não apresentou um posicionamento atravessado por contradições foi S2. Anunciamos, agora, um quadro com algumas falas desse sujeito, cujos significados estão alinhados com uma visão não machista, não sexista e não estereotipada.

Quadro 19 - Quadro dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação do Sujeito S2

PRÉ-INDICADORES DE S2	INDICADORES	NS
“Não sei explicar o que é gênero” (S2)./“Nunca ouvi falar em estereótipos de gênero” (S2).	Desconhecimento dos conceitos de gênero e de estereótipos de gênero.	NS1
“[...] é a mulher que usa esse tipo de aparelho [...]” (S2).	Reprodução da divisão sexual do trabalho baseada nas relações de gênero.	NS2
“[...] é um ato de machismo da parte dele” (S2). “[...] nesse tempo devia ser muito pior o machismo” (S2).	Reconhecimento da existência do machismo e do sexismo.	NS3
“[...] as mulheres são donas de si próprias” (S2); “[...] hipocrisia, machismo e preconceito” (S2).	Reconhecimento da existência do machismo e do sexismo.	NS3
“[...] homem chora, sente dor, homens também têm sentimentos [...]” (S2).	Percepção dos padrões de gênero que limitam a livre expressão dos sentimentos masculinos.	NS3

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Levando em consideração que os significados são a síntese da objetividade e da subjetividade dos sujeitos, destacamos que apenas no primeiro pré-indicador do quadro acima as significações de S2 não exprimem conhecimento acerca de uma questão de gênero abordada nas atividades diagnósticas, mas as falas da aluna são claras e diretas em relação a esse desconhecimento e não revelam preconceitos nem julgamentos.

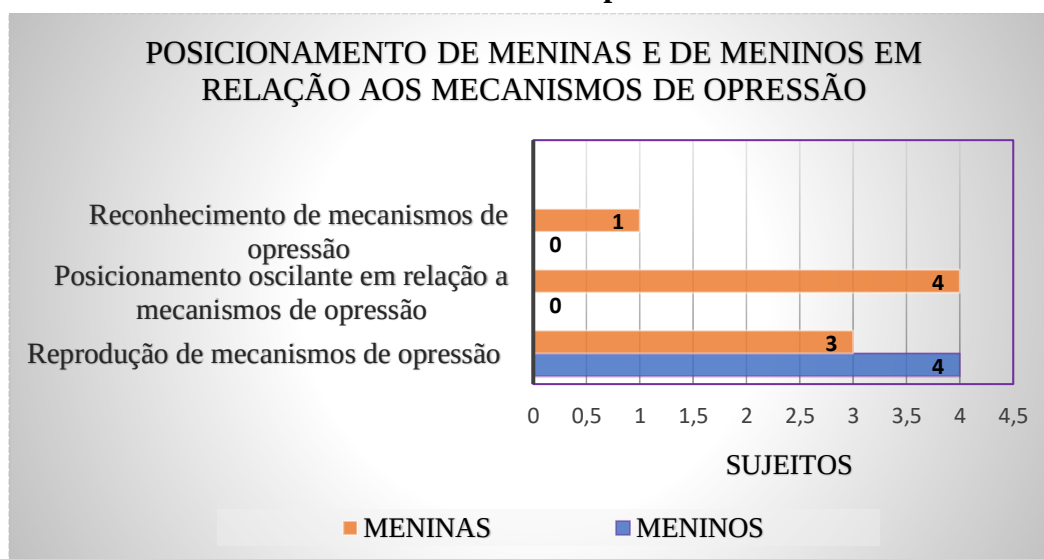
O segundo indicador do Sujeito S2 expresso no quadro é “Reprodução da divisão sexual do trabalho baseada nas relações de gênero”, entretanto, contextualizando a sua fala, temos: “O que o anúncio transmite é que só a mulher que usa esse tipo de aparelho. É verdade”. Desse modo, descortinando as significações do pensamento de S2 expresso por meio de suas palavras, verificamos que a aluna foi capaz de enxergar a ausência do homem na instrumentalização de aparelhos eletrodomésticos, demonstrando, de maneira sutil, por meio do modalizador “só”, uma crítica ao lugar da mulher em relação às atividades domésticas.

O posicionamento linear de S2 levanta a possibilidade de que este sujeito seja o único que não tem uma educação familiar pautada em valores tradicionais e conservadores. Outra alternativa possível é que, mesmo tendo uma educação pautada no machismo, S2 consiga se desvencilhar de suas amarras, já que constrói as suas opiniões de maneira segura, cita exemplos

e revela desconforto acerca de posturas, atitudes e pensamentos machistas, sexistas e estereotipados.

Um fato relevante que deve ser salientado é que, ao analisarmos a situação aqui exposta observando o gênero dos participantes, notamos que todos os sujeitos participantes da pesquisa do gênero masculino (quatro) apresentaram uma tendência, nas Atividades Diagnósticas nº 02, nº 03 e nº 04, à reprodução de machismo, de sexismo e de estereótipos de gênero, enquanto entre os oito sujeitos do gênero feminino, três demonstraram a mesma postura dos meninos, quatro apresentaram um movimento oscilante e um demonstrou um posicionamento voltado ao reconhecimento das estruturas opressivas em tela. Esse resultado está representado no gráfico abaixo.

Gráfico 12 - Posicionamento de meninas e de meninos em relação a mecanismos de opressão



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

As análises revelaram um círculo vicioso difícil de ser vencido: a transmissão de valores machistas, sexistas e estereotipados dentro da família. Meninos e meninas não nascem machistas e sexistas. É a família que assume o papel de mantenedora dos arranjos de gênero e de disseminadora e legitimadora de estereótipos sexistas.

Afirmamos que os sentidos apreendidos nas análises intranúcleo e na análise internúcleos apontam para a existência de assimetrias de gênero entre meninos e meninas, decorrentes de sua educação, que é marcada pela transmissão e pela naturalização dos estereótipos de gênero. É no ambiente familiar onde as regras e normas sociais são ensinadas a eles/as, uma vez que, apesar de atualmente haver uma diversidade na formação familiar, normas e regras conservadoras embasadas no patriarcado não deixaram de existir.

Tendo por base valores morais, culturais e muitas vezes ditos “cristãos”, os/as responsáveis pela educação dos/as alunos/as não conseguem encontrar o equilíbrio entre os arquétipos de família ideal e a flexibilização e/ou aceitação de mudanças que já estão postas na sociedade. Dessa forma, a instituição familiar permanece sendo construída com base em um modelo hegemônico e tradicional, que continua sendo privilegiado e encarado como parâmetro para nortear relações interpessoais dentro da família, assim como sendo exigido de todos e todas que pretendem constituir um lar.

Transitar pelas falas dos sujeitos da pesquisa, permitiu-nos comprovar o quanto o machismo e o sexismo ainda estão entranhados na educação dada a esses sujeitos, o quanto eles/as ainda reproduzem estereótipos de gênero, mas também foi possível verificar um público feminino que, mesmo em meio a um contexto machista, sexista e misógino, está conseguindo enxergar as assimetrias de gênero, bem como assumindo posturas autônomas e ativas, apesar de três dos quatro sujeitos desse grupo de meninas terem apresentado posturas machistas e/ou sexistas em alguns momentos.

Os significados e sentidos apreendidos durante a análise internúcleos confirmaram o papel influenciador da educação familiar nos modos de pensar, sentir e agir dos sujeitos, apontado, também, nas análises intranúcleo dos Núcleos de Significação 01 e 02. Além disso, ao entrecruzarmos as falas dos sujeitos, captamos indícios de posicionamentos críticos perante os mecanismos de opressão por parte de três meninas, em momentos específicos, e por uma menina, no decorrer de todas as atividades diagnósticas. Em momento algum, foram detectadas alternâncias nos posicionamentos dos meninos, conforme mudavam os núcleos de significação.

Sendo assim, afirmamos que a análise aponta para a confirmação do que já vínhamos afirmando ao longo do estudo: apesar de desempenharem um papel negativo em relação a meninos/as, os estereótipos de gênero prejudicam mais as meninas. Michel (1989) alerta que:

Os estereótipos, efetivamente, impedem que as meninas e as mulheres desenvolvam todo o seu potencial humano (intelectual, afetivo e volitivo), recusando-se a reconhecê-las como seres humanos com plenos direitos e iguais, em dignidade, aos meninos e aos homens; impedem-nas ainda de ter relações harmoniosas com os homens e de contribuir plenamente para o desenvolvimento da sociedade em que vivem (MICHEL, 1989, p. 26).

Quando falamos em estereótipos de gênero, não podemos deixar de falar em machismo e em sexismo, pois são essas estruturas que os viabilizam. O resultado da análise aponta para uma realidade cruel: tanto homens quanto mulheres são machistas, sexistas e reprodutores/as de estereótipos de gênero, entretanto, entre elas, as mais afetadas e injustiçadas, vemos esboços de reação; entre eles, bem mais beneficiados do que afetados, notamos uma oportuna e conveniente

acomodação verificada não apenas entre os sujeitos da pesquisa, mas entre os homens de modo geral.

Concluimos que o fato de nenhum menino ter se posicionado criticamente em relação ao machismo, ao sexismo e aos estereótipos de gênero comprova o quanto a sua educação ainda é baseada na lógica androcêntrica e heteronormativa, logo, pois, orientada à manutenção da cultura machista e sexista. Não estamos dizendo que a educação das meninas apresenta uma base ideológica diferente, mas estamos evidenciando que as falas dos sujeitos masculinos se dirigiram a zonas de sentidos que comungam com comportamentos machistas e sexistas, enquanto as significações contidas nas falas dos sujeitos femininos, em determinadas situações, revelaram a identificação de práticas machistas e sexistas, mas também o incômodo com estereótipos de gênero fixados pela cultura dominante.

Com isso, queremos sinalizar, também, que, ao não detectarmos, nas falas dos sujeitos masculinos, movimentos relacionados ao reconhecimento ou a desaprovação dos mecanismos de opressão investigados, enxergamos o quanto a luta das mulheres pela equidade de gênero é, ao mesmo tempo, necessária e restrita às mulheres, assim como comprovamos a importância dos movimentos, dos coletivos feministas, enfim, do feminismo para todas as mulheres, ainda que muitas o neguem.

Sendo assim, afirmamos que a instituição família²⁸ precisa passar por uma transmutação, a fim de promover uma educação igualitária para meninas e para meninos, pois só assim eles deixarão de enxergá-las como fracas e inferiores e elas deixarão de ser oprimidas e de introjetar uma fragilidade que está impregnada em um discurso construído historicamente, condicionando a mulher, até hoje, a violências físicas e simbólicas.

Pretendemos deixar como reflexão as consequências dos fatores debatidos neste estudo, as quais indicam a reprodução de discursos e práticas machistas, sexistas e estereotipados por jovens em pleno século XXI, legitimadas por dois agentes transmissores: a família e a escola, que, por sua vez, são reprodutoras de uma cultura patriarcal que persiste em sistematizar arranjos de gênero. Desse modo, uma pergunta nos inquieta: se a educação familiar dos sujeitos participantes da pesquisa não tivesse sido embasada no androcentrismo, no machismo e no sexismo, eles/as teriam o mesmo posicionamento com referência às relações de gênero?

²⁸ Lembramos que a escola é outra instituição que funciona como agente transmissor do sexismo (conforme apontamos por meio de Michel, 1989), do machismo e dos estereótipos de gênero, e que precisa, também, passar por mudanças, não apenas em seu currículo, mas na estruturação de formações continuadas para todos/as os/as profissionais envolvidos com a educação, a fim de que eles/elas se habilitem para abordar as relações de gênero na escola, bem como para desconstruir conceitos e práticas machistas, sexistas e estereotipadas que fazem parte da sua cultura e dos seus valores.

Deixamos, aqui, esse questionamento cujos desdobramentos possibilitam profundas e importantes reflexões.

Em relação à capacidade dos/as alunos/as de realizar uma leitura crítica, afirmamos que, apesar da ausência de senso crítico deles/as em relação aos mecanismos opressivos abordados direta e indiretamente na pesquisa, a qual interfere na compreensão dos textos a eles/as apresentados, detectamos a dificuldade da maioria dos sujeitos de construir uma resposta argumentativa ou explicativa até mesmo nas questões das atividades diagnósticas que solicitavam o seu ponto de vista ou sua opinião, o que poderia ser expressado em concordância com a cultura dominante ou com base em seus conhecimentos.

Evidenciamos, no entanto, que o Sujeito S2 fugiu a essa regra e chegou a formular respostas com argumentações e explicações, ainda que não tenha conseguido estabelecer a coesão em todas as situações, demonstrando a sua capacidade de ler criticamente, enquanto S1, S6, S7 e S8 conseguiram ler criticamente apenas algumas questões pontuais, o que revela a necessidade do aprimoramento das competências de leitura crítica desses sujeitos.

Acreditamos que nossa tarefa de compreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, indo em busca do processo, do não dito, do sentido foi cumprida, apesar do contexto pandêmico que dificultou a aplicação das atividades diagnósticas, reduzindo o quantitativo de participantes da pesquisa e, conseqüentemente, a quantidade de material para análise.

Inferir o que se revela por trás da subjetividade dos indivíduos é uma tarefa complexa que exige prudência e responsabilidade do/a pesquisador/a. Após o estudo e a aplicação do método histórico-dialético dos Núcleos de Significação, concluímos que a metodologia funciona como um efetivo instrumento de análise, o qual contribui com o estudo do campo dos sentidos e significados. Arriscamo-nos a afirmar que o nosso estudo também contribuiu com tal campo, visto que não nos limitamos à descrição dos fatos, estudando-os a partir do seu processo histórico, sempre tentando ir além das aparências.

A partir de todas as reflexões tecidas até aqui, detectamos que a maioria dos sujeitos participantes da pesquisa possui um nível básico de compreensão da leitura de textos que exploram as questões de gênero e/ou os estereótipos de gênero, visto que a maioria deles/as só consegue localizar as informações explícitas dos textos. Desse modo, comprovamos a necessidade e a importância da implementação de uma proposta de intervenção que fomente as competências e habilidades de uma leitura crítica e que promova reflexões acerca das questões de gênero, já que, ao longo da análise, verificamos, também, que os sujeitos vivenciam um ambiente familiar conservador, machista e sexista que viabiliza a reprodução e a legitimação dos estereótipos de gênero.

Sendo assim, iremos propor, na próxima seção, possibilidades de atividades que versam sobre a reflexão das questões de gênero e a desconstrução de estereótipos mediada pela leitura crítica de anúncios publicitários. As referidas atividades foram idealizadas para intervir na realidade que foi verificada através da análise dos dados gerados com a aplicação das atividades diagnósticas.

6.3 Proposições de atividades pedagógicas fundamentadas nas questões de gênero e na leitura crítica de anúncios publicitários

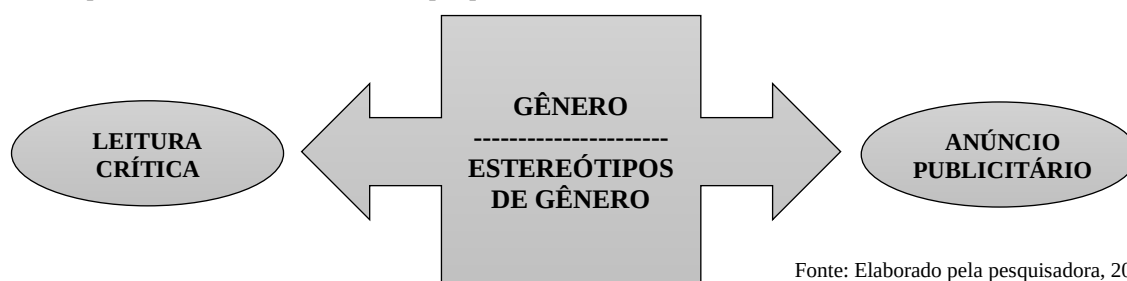
Com base nas discussões empreendidas na seção anterior, percebemos a necessidade da efetivação de um trabalho que desperte os/as alunos/as para a leitura crítica de textos, cujas mensagens abordem as questões de gênero e oportunizem a análise, a reflexão e a desconstrução de estereótipos fixados pela cultura machista e perpetuados pelo patriarcado moderno. Dessa forma, desenvolvemos esta proposta de intervenção, organizada, principalmente, com base em atividades de leitura que têm a possibilidade de promover a interação entre leitor(a)-texto-autor(a), bem como de viabilizar a participação desse/a leitor/a enquanto sujeito ativo da interação, interpretando, questionando, refletindo, (dis)cordando, ou seja, efetuando uma leitura crítica.

Conforme assevera Silva (1989, p. 152), a leitura crítica pressupõe a “constatação, a reflexão e a transformação de significados, a partir do diálogo-confronto de um leitor com um determinado documento escrito”. Dessa maneira, a nossa intenção é propiciar aos/às alunos/as a possibilidade de inquietar-se, de rebelar-se, de libertar-se com as suas leituras, identificando intenções, posicionamentos e (im)parcialidade dos/as autores/as dos textos lidos.

Evidenciamos que a nossa pesquisa, em virtude da pandemia da COVID-19, precisou passar por algumas adequações. A principal delas surgiu da impossibilidade de aplicar a intervenção presencialmente, o que desencadeou a necessidade da aplicação de atividades diagnósticas remotas para dar respaldo a uma proposta de intervenção. Desse modo, sugerimos, nesta seção, atividades pedagógicas que poderão ser desenvolvidas no contexto de uma sala de aula do Ensino Fundamental – Anos Finais –, do 6º ao 9º ano, levando-se em consideração uma situação não pandêmica, ou seja, com aulas presenciais ministradas para toda a turma. Entretanto, destacamos que tais atividades podem ser adaptadas para a modalidade de ensino remoto e/ou híbrido, caso seja necessário.

Consideramos relevante retomar a organização da nossa pesquisa, que apresenta os seguintes eixos teóricos: gênero/estereótipos de gênero, leitura crítica e anúncio publicitário. A categoria gênero constitui o seu eixo principal, uma vez que foi a partir do estudo desse conceito que adentramos nas discussões dos estereótipos de gênero, os quais são explorados em anúncios publicitários que, por sua vez, demandam uma leitura crítica dos/as leitores/as para que sejam compreendidos de maneira global. Representamos essa estruturação por meio da figura abaixo.

Fig. 34 - Representação dos eixos teóricos da pesquisa



O objetivo desta proposta de intervenção é sugerir atividades pedagógicas nas quais a leitura crítica de anúncios publicitários possibilite a discussão das questões de gênero e a desconstrução de estereótipos. Frisamos que todos os anúncios publicitários utilizados nesta proposta foram veiculados entre as décadas de 1940 e 1970 e no século XXI, entre os anos de 2006 e 2016, e que a veiculação da maioria deles foi realizada no Brasil. No entanto, para que fosse possível comprovar a abordagem de determinados estereótipos de gênero, recorreremos, em algumas situações, a anúncios divulgados em países usuários da Língua Inglesa e da Língua Espanhola²⁹. Nesses casos, especificamente, os títulos dos anúncios foram traduzidos, e, sempre que isso acontecer, os referidos anúncios serão listados em uma nota de rodapé.

Para viabilizar a consolidação da proposta de intervenção, a sua estrutura tem o aporte dos seguintes procedimentos metodológicos: Rodas de conversa, Oficinas temáticas, Observação participante, Roteiro de observação, Diário de bordo, Avaliação diagnóstica inicial e Avaliação diagnóstica final (cuja análise será subsidiada por uma Ficha de avaliação).

A seguir, apresentamos um quadro com uma síntese da metodologia da nossa proposta.

Quadro 20 - Quadro demonstrativo da metodologia da proposta de intervenção

ENCON-TROS	TEMAS	H/A	AÇÕES	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	ESTRATÉGIAS
Nº 01	A pesquisa: O quê? Por quê? Como?	01	Apresentação da proposta de intervenção	Observação participante Roteiro de observação Diário de bordo	Conversa informal

²⁹ Em nossas pesquisas, não conseguimos identificar os países de origem dos anúncios com exatidão. Dessa forma, optamos por citar apenas as línguas faladas no local de veiculação das peças publicitárias.

Nº 02	Sondagem	01	Realização de uma atividade de sondagem e da primeira roda de conversa.	Roda de conversa 01 Observação participante Roteiro de observação Diário de bordo	Conversa informal Atividade oral de sondagem
Nº 03	Avaliação diagnóstica inicial	01	Realização da avaliação diagnóstica inicial.	Avaliação diagnóstica 1 Ficha de avaliação Observação participante Roteiro de observação Diário de bordo	Atividade escrita
Nº 04	Gênero, estereótipos de gênero, machismo e sexismo.	02	Efetivação da segunda roda de conversa.	Roda de conversa 2 Observação participante Roteiro de observação Diário de bordo	Conversa informal Exibição de vídeo Atividade oral Avaliação do encontro
Nº 05	Gênero e estereótipos de gênero: o que são?	03	Execução da primeira oficina temática.	Oficina temática 1 Observação participante Roteiro de observação Diário de bordo	Conversa informal Exibição de vídeo Atividade oral/escrita Avaliação do encontro
Nº 06	(Des)Construção de estereótipos de gênero.	03	Execução da segunda oficina temática.	Oficina temática 2 Observação participante Roteiro de observação Diário de bordo	Conversa informal Exibição de vídeo Audição de música Atividade escrita Avaliação do encontro
Nº 07	Conceito de gênero e de estereótipos de gênero;	01	Efetivação da terceira roda de conversa.	Roda de conversa 3 Observação participante Roteiro de observação Diário de bordo	Conversa informal Exibição de vídeo Audição de música Atividade oral Avaliação do encontro
Nº 08	O anúncio publicitário e as questões de gênero.	03	Execução da terceira oficina temática.	Oficina temática 3 Observação participante Roteiro de observação Diário de bordo	Conversa informal Audição de música Atividade escrita Avaliação do encontro
Nº 09	A abordagem de estereótipos de gênero em anúncios publicitários.	03	Execução da quarta oficina temática.	Oficina temática 4 Observação participante Roteiro de observação Diário de bordo	Conversa informal Exibição de vídeo Atividade escrita Avaliação do encontro
Nº 10	O anúncio publicitário e as questões de gênero; A abordagem de estereótipos de gênero em anúncios publicitários.	01	Efetivação da terceira roda de conversa.	Roda de conversa 4 Observação participante Roteiro de observação Diário de bordo	Conversa informal Projeção de imagens Atividade oral Avaliação do encontro
Nº 11	“Sou um leitor crítico?”	03	Execução da quinta oficina temática.	Oficina temática 5 Observação participante Roteiro de observação Diário de bordo	Conversa informal Projeção de imagens Atividade escrita Avaliação do encontro
Nº 12	Leitura crítica de anúncios publicitários	03	Execução da sexta oficina temática.	Oficina temática 6 Observação participante Roteiro de observação Diário de bordo	Conversa informal Exibição de vídeo Audição de música Atividade escrita Avaliação do encontro
Nº 13	“Sou um leitor crítico?”; Leitura crítica de anúncios publicitários.	01	Efetivação da quinta roda de conversa.	Roda de conversa 5 Observação participante Roteiro de observação Diário de bordo	Conversa informal Exibição de vídeo Projeção de imagens Atividade oral Avaliação do encontro
Nº 14	Avaliação diagnóstica final	02	Realização da avaliação diagnóstica final e da avaliação da proposta de intervenção.	Avaliação diagnóstica 2 Ficha de avaliação Observação participante Roteiro de observação Diário de bordo	Atividade escrita Avaliação da proposta de intervenção

Destacamos que esta proposta de intervenção está fundamentada em conceitos de autores/as já citados/as na discussão dos eixos de nossa pesquisa, no entanto também foram utilizados como aportes teóricos os estudos de autores/as como Ferreira (2001), Minayo (2002), Vianna (2003) e Paviani e Fontana (2009), a fim de respaldar os procedimentos metodológicos utilizados, assim como de Drumont (1980), Coutinho (1996), Miguel (2012), Sant'anna (2012) e Angelo (2018) para legitimar a nossa visão acerca de questões relacionadas a gênero.

No quadro abaixo, apresentamos a estrutura organizacional das Oficinas temáticas e das Rodas de conversas, que serão vivenciadas ao longo da execução da proposta.

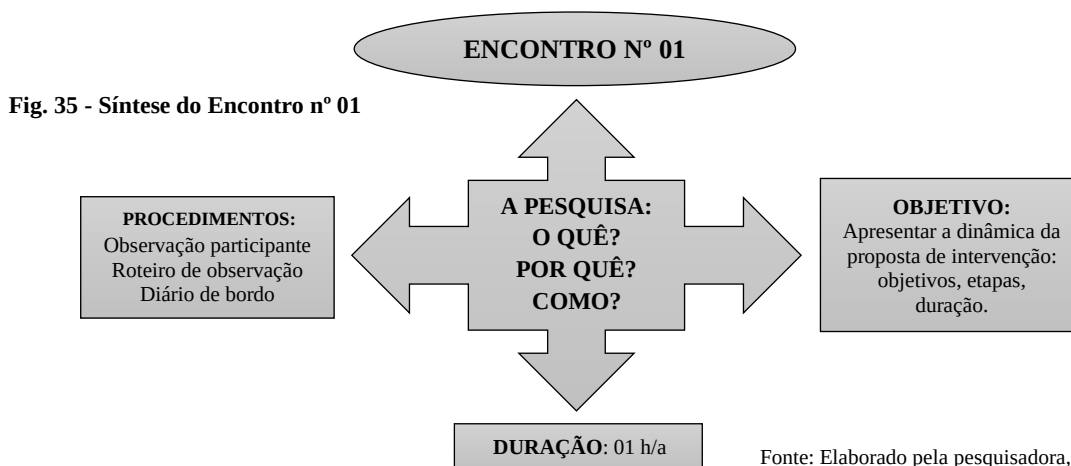
Quadro 21 - Quadro demonstrativo da estrutura organizacional das oficinas temáticas e das rodas de conversa

OFICINAS TEMÁTICAS	RODAS DE CONVERSA
1. Problematização;	1. Problematização;
2. Atividade de leitura (anúncios publicitários);	2. Discussão;
3. Avaliação da oficina.	3. Avaliação da roda de conversa (da Roda de conversa 2 em diante).

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

A realização das oficinas temáticas e das rodas de conversa demandam a utilização de alguns materiais, a saber: projetor, computador, *smartphone*, caixa de som, papel vergê ou cartolina, papel A4, impressora, quadro (o da própria sala de aula) e marcador para quadro branco ou giz. Evidenciamos, no entanto, que esses materiais podem ser substituídos e/ou adaptados ao contexto de cada turma.

A metodologia de cada encontro será detalhada a partir de agora.



O primeiro encontro tem como finalidade apresentar a dinâmica da proposta de intervenção: seus objetivos, suas etapas e sua duração. Sugerimos o tempo de 01h/a³⁰ para o

³⁰ Na duração de todos os encontros, tomamos por base aulas de cinquenta minutos.

desenvolvimento desta etapa inicial, a qual poderá ser efetivada por meio de uma conversa informal. O procedimento metodológico que subsidiará o/a professor/a será a Observação participante - um instrumento que permeia a proposta do início ao fim e será amparado pelo Roteiro de observação (APÊNDICE I) e por um Diário de bordo.

Um dos motivos que nos levou à escolha desse método foi o fato de ele ser amiudadamente utilizado em pesquisas qualitativas. Essa técnica se revela importante, porque, através dela, “podemos captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (MINAYO, 2002, p. 59-60). Dessa maneira, ela possibilita que o/a pesquisador/a compreenda com mais acerto a realidade do campo de investigação.

Nessa técnica de observação, em conformidade com Vianna (2003, p. 50), “o observador é parte dos eventos que estão sendo pesquisados”, ou seja, ele está inserido no contexto de observação. Em consequência disso, ele tem a possibilidade de estabelecer “[...] uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto”.

Durante a concretização dos passos da proposta, pode haver, conforme Vianna (2003), situações que impossibilitem o registro imediato dos dados por quebrar a naturalidade de suas ocorrências ou perturbar as pessoas envolvidas na observação. Por isso, o autor pondera que é necessário criar um método pessoal para fazer as anotações, evitando prejuízos oriundos de lapsos de memória.

Portanto, sugerimos a utilização de um roteiro de observação, no qual deverão estar listados os tópicos que serão avaliados durante a efetivação da proposta. Esse roteiro deve ser flexível e adaptável às demandas da turma, para que seja possível primar pela análise de todo o contexto. Criamos um Roteiro de Observação (APÊNDICE I), no intuito de nortear as ações do/a professor/a, no entanto, cada um/a, deve adequá-lo às peculiaridades de sua turma.

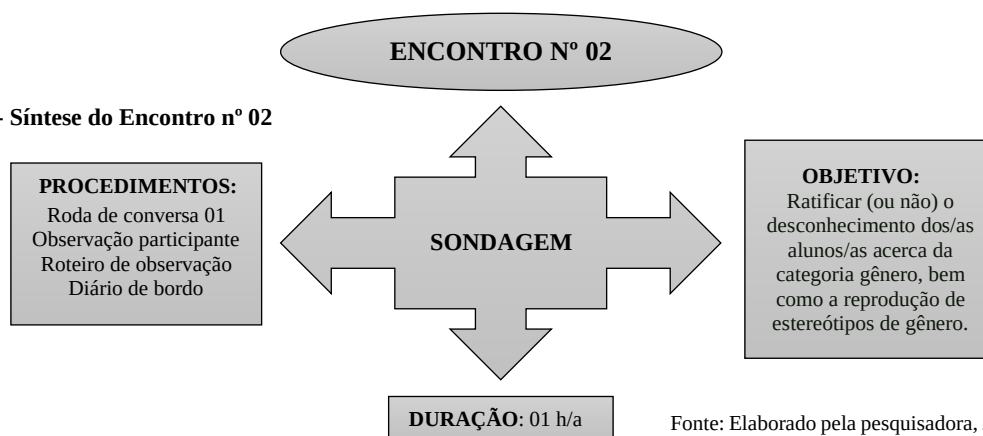
Recomendamos, também, a utilização de um “Diário de bordo”³¹, para que seja realizado o registro detalhado das observações, no momento em que acontecerem, com a intenção de preservar a vivacidade e a fidedignidade das informações. A utilização dessa ferramenta

³¹ O Diário de bordo ao qual nos referimos consiste em um fichário ou caderno, no qual será registrado o desenvolvimento das etapas da proposta de intervenção. O diário apresenta-se como uma ferramenta importante, dado que, a qualquer momento, o/a professor/a poderá recorrer a ele para esclarecer dúvidas e/ou confirmar hipóteses e suposições, formulando, assim, as configurações de sua investigação. Nele, deverão constar informações básicas sobre a proposta, a instituição de ensino e a turma, bem como local e data das atividades, descrição, comentários, reflexões e críticas.

favorece a marcação do comportamento dos/as participantes de maneira integral, justa e detalhada, o que permite que, posteriormente, seja feita uma analogia entre esses comportamentos e as causas que os determinam.

Passaremos, agora, à explanação do Encontro nº 02.

Fig. 36 - Síntese do Encontro nº 02



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Após a proposta de intervenção ter sido apresentada no encontro anterior, no Encontro nº 02, deverá ser aplicada uma atividade de sondagem, fazendo-se, para tanto, o uso de 01h/a. O propósito da sondagem é ratificar (ou não) o desconhecimento dos/as alunos/as acerca da categoria gênero, bem como a reprodução de estereótipos de gênero. Nesta segunda etapa, serão utilizados como procedimentos metodológicos a Observação participante, o Roteiro de observação e o Diário de bordo. Além desses instrumentos, também será aplicada a Roda de conversa.

Propomos as rodas de conversa para ouvir e dialogar com os/as alunos/as porque concordamos com Freire (1980, p. 66) quando ele assevera que “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

O excerto abaixo mostra o entendimento de Melo e Cruz (2014) sobre as informações produzidas em uma roda de conversa.

[...] entende-se que as informações produzidas nesse contexto são de caráter qualitativo, pois as opiniões expressas nessas Rodas de Conversa são ‘falas’ sobre determinados temas discutidos pelos participantes sem a preocupação com o estabelecimento de um consenso, podendo as opiniões convergirem ou divergirem, provocando o debate e a polêmica. Cabe ao mediador garantir a participação igualitária de todos, bem como atender aos critérios de estruturação da discussão (MELO; CRUZ, 2014, p. 33).

À vista disso, as rodas de conversa configuram-se como uma excelente oportunidade para discussões, debate de ideias e troca de conhecimentos. Como aponta Freire (1996, p. 65), “exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais

sujeitos e não puros objetos do processo nos façamos”. Através do espaço da roda de conversa, haverá um estímulo do aprendizado com e a partir do outro, que poderá resultar em ressignificações de conceitos, saberes e sentidos.

Orientamos que as rodas de conversa sejam gravadas - com o conhecimento dos/as participantes -, para que, em momento posterior, sejam realizadas audição e análise criteriosas dos áudios, captando-se as falas com fidedignidade. Essa escuta atenta possibilitará a percepção de sutilezas que passam despercebidas durante as discussões.

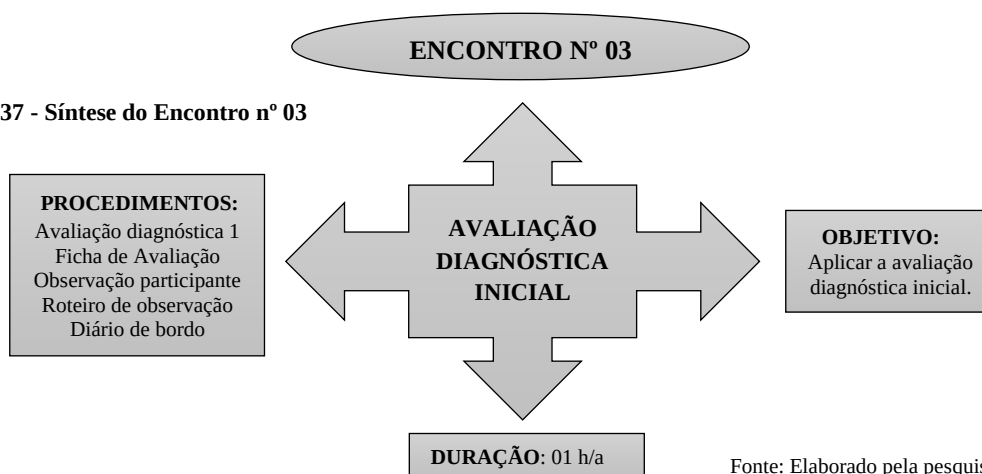
A atividade de sondagem (APÊNDICE J) será realizada oralmente. Com a turma organizada em círculo, o/a professor/a irá distribuir com os/as alunos/as papéis, contendo nomes de profissões, de brinquedos, de atividades esportivas, de hábitos e/ou costumes, e, em seguida, solicitará que cada um/a leia o nome constante do seu papel e informe se aquela atividade, de acordo com o seu ponto de vista, pertence ao universo masculino, ao universo feminino ou se é uma atividade/situação unissex.

Após dar a sua opinião, o/a aluno/a deverá fixar o papel no quadro da sala de aula, que será previamente preenchido pelo/a professor/a com os nomes “feminino”, “masculino” e “unissex”. Depois que todos/as derem a sua opinião, o/a professor/a deverá promover uma roda de conversa com a turma, atentando para os estereótipos vigentes para cada situação retratada. O objetivo desta Roda de Conversa nº 01 é levar os/as alunos/as a falar sobre os motivos que os/as levaram a associar as atividades/situações aos universos escolhidos.

Com isso, será possível diagnosticar o que sabem sobre o assunto investigado, bem como se reproduzem os estereótipos fixados pela ordem vigente. Essa ação propiciará a geração de dados, os quais irão ratificar (ou não) a relevância e a necessidade da intervenção. Para alcançar esse objetivo é imprescindível que sejam feitas perguntas claras e objetivas aos/às participantes (APÊNDICE J).

A seguir, detalharemos o Encontro nº 03.

Fig. 37 - Síntese do Encontro nº 03



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Uma atividade de sondagem foi realizada no Encontro nº 02. Este encontro, o nº 03, objetiva aplicar, durante 01h/a, a Avaliação diagnóstica inicial (APÊNDICE K), por meio de uma atividade escrita, que pretende identificar o nível de compreensão dos/as alunos/as no que tange à abordagem das relações e dos estereótipos de gênero em anúncios publicitários. A Observação participante deverá ser adotada pelo/a mediador/a do encontro, do mesmo modo que o emprego do Roteiro de Observação e da realização do registro de toda a dinâmica do encontro no Diário de bordo.

Para auxiliar o/a professor/a durante a avaliação do desempenho dos/as alunos/as na Avaliação diagnóstica inicial, elaboramos uma Ficha de Avaliação (APÊNDICE H). A referida ficha foi construída de acordo com a escala de proficiência do Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF (INSTITUTO, 2018), uma pesquisa que avalia as habilidades e práticas de leitura, de escrita e de matemática da população brasileira entre quinze e sessenta e quatro anos de idade, mensurando, assim, o nível de alfabetismo desse público; de acordo com a escala de proficiência da Prova Brasil de Língua Portuguesa referente ao 9º ano do Ensino Fundamental (INEP, 2018); e de acordo com as leituras realizadas durante a pesquisa, com destaque para os/as seguintes autores/as: Antunes (2003), Cavalcanti (1984), Freire (1987;1989), Kuenzer (2002), Cavéquia, Maciel e Rezende (2010), Silva (2009) e Solé (1998).

A referida ficha apresenta três indicadores de desempenho (básico, intermediário e proficiente), assim como a descrição das habilidades referentes a cada indicador, as quais serão utilizadas para identificar o nível de proficiência dos/as alunos/as na leitura dos textos, avaliando, assim, o seu desempenho na avaliação.

A avaliação diagnóstica inicial - organizada como sugestão - está estruturada a partir da análise de dois anúncios publicitários, veiculados nos anos de 1968 e 2014, a saber:

Fig. 38 - Anúncio 03: Royal Label Extra (1968)



Disponível em: <http://bit.ly/3mTko4p>. Acesso em: 01 dez. 2020.

Fig. 39 - Anúncio 04: Casabela (2014)



Disponível em: <https://bit.ly/3n07vFv>. Acesso em: 01 dez. 2020.

1. Linda Morena; 2. Cachimbo Danhill; 3. Grrrrrrr; 4. Colônia para homem; 5. Pistola de duelo; 6. Patacão 7. Transistor classudo; 8. Royal Label Extra.

A avaliação contém duas questões: na primeira, os/as alunos/as são orientados/as a observar os anúncios e a apresentar o seu ponto de vista sobre eles; na segunda, são instruídos/as a fazer uma comparação entre os dois anúncios, levando em consideração dois aspectos: a época de veiculação e a forma como a mulher é representada.

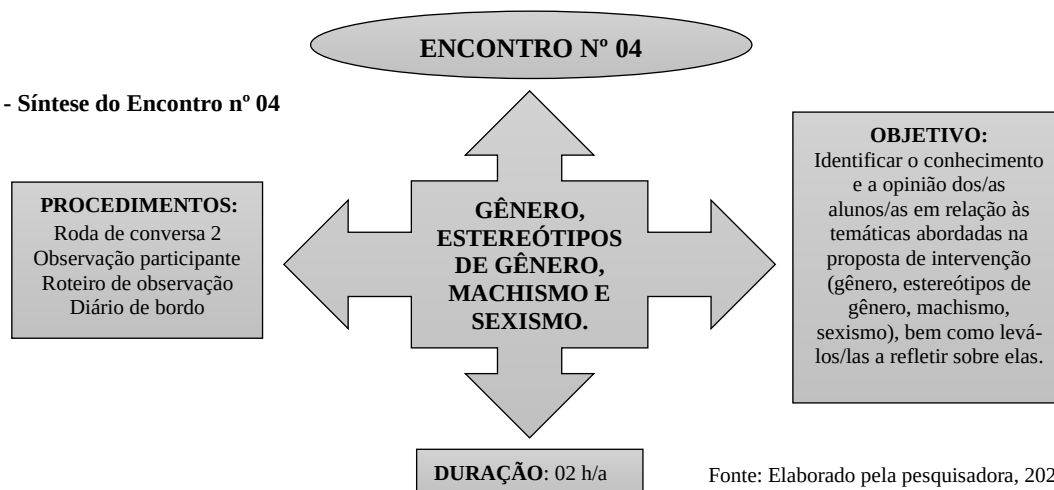
Em relação ao Anúncio 03, o esperado, para um/a leitor/a proficiente, é que ele/a consiga detectar que o texto é machista, pois retrata a mulher de maneira objetificada; já com referência ao Anúncio 04, o desejado é que o/a leitor/a constate que, ao associar uma mulher jovem, branca e bem vestida à imagem de uma cama e ao título “Para as mulheres que cresceram mas nunca deixaram de brincar de casinha”, o texto promove um discurso sexista, que impõe às mulheres uma imagem de que são do lar, mesmo que adquiram independência e autonomia. Ademais, a expressão “brincar de casinha”, no contexto do anúncio, deve ser reconhecida como irônica e alusiva ao sexo.

Os Anúncios 03 e 04 comprovam o que é pontuado por Malanga (1976). O autor assevera que, nos anúncios publicitários, a função de despertar a atenção do leitor é desempenhada pelo título e pela ilustração, mas que esta desempenha um papel importante. Malanga (1976) explica que nem sempre o título do anúncio é suficiente para prender o/a leitor/a, sendo essa função desempenhada pela fotografia e pelas ilustrações. Isso explica a estratégia da publicidade de recorrer à imagem da mulher segundo a forma com a qual ela está construída no senso comum, ou seja, com base na cultura machista e sexista, com o intento de atingir o público e induzi-lo à ação da compra.

Após a aplicação e a análise da Avaliação diagnóstica inicial, o/a professor/a deve arquivá-la, pois, após a execução de todas as etapas da proposta de intervenção, será aplicada a Avaliação diagnóstica final, a fim de haver uma comparação dos resultados das duas avaliações e, conseqüentemente, a verificação da eficácia da proposta de intervenção.

O Encontro nº 04 será explicado a seguir.

Fig. 40 - Síntese do Encontro nº 04



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Os três primeiros encontros englobaram a apresentação da proposta e a aplicação de duas atividades: uma diagnóstica e uma avaliativa. O quarto encontro tem por objetivo identificar o conhecimento e a opinião dos/as alunos/as em relação às temáticas abordadas na proposta de intervenção (gênero, estereótipos de gênero, machismo, sexismo), levando-os/as à reflexão. Sua duração deverá ser de 02h/a. Nesta etapa, os conceitos de gênero, de estereótipos de gênero e a cultura machista que os viabilizam serão introduzidos a partir da problematização dos temas, que será realizada por meio da exibição do videodocumentário [O desafio da escola](#)³², disponibilizado no site “Meninas pela Igualdade” ([Desafio da Igualdade](#)).

Após a exibição do vídeo³³, por meio de uma conversa informal, em tom tranquilo e conciliador³⁴, o/a professor/a irá conduzir as discussões, tecendo perguntas³⁵ que estimulem os/as alunos/as a exteriorizar os seus conhecimentos, a proferir comentários/questionamentos e a posicionar-se criticamente sobre o conteúdo do vídeo, para que seja possível ratificar ou contrapor as ideias nele apresentadas.

Para subsidiar a Roda de conversa 2, é interessante verificar a necessidade de entregar aos/às alunos/as essas perguntas sob a forma de uma atividade escrita (APÊNDICE L). O emprego dessa estratégia será necessário, caso a turma tenha dificuldade para se expressar oralmente e prefira anunciar suas opiniões por escrito. Assim sendo, após os/as participantes registrarem suas opiniões, o/a professor/a poderá ler as respostas sem identificá-los/as, facilitando, assim, a comunicação e a expressividade de todos e de todas, já que poderão exercer uma interação simultânea à leitura do/a professor/a.

Com duração de 5min25seg, “O desafio da escola” suscita o debate acerca da construção social e cultural do gênero e dos estereótipos de gênero, enfatizando a possibilidade de ruptura das perspectivas da cultura machista e sexista e o papel urgente e desafiador da escola de promover uma educação sem machismo.

Nesta roda de conversa, é imprescindível que se discuta com os/as alunos/as os conceitos de gênero, de estereótipos de gênero, de machismo e de sexismo, no intento de informar, desfazer confusões, esclarecer dúvidas e responder questionamentos. O conceito de gênero, nesta proposta de intervenção, é tomado com base em Carvalho e Rabay (2015). Para as autoras,

³² Disponível em: <https://youtu.be/sdvdVnZDKZ0>. Acesso em: 28 dez 2020.

³³ Para exibir os vídeos indicados nesta proposta, o/a professor/a precisará fazer uso dos seguintes equipamentos: computador ou *smartphone*, projetor e caixa de som.

³⁴ Ao longo da execução da proposta de intervenção, é imprescindível que o/a mediador/a consiga construir um clima acolhedor entre meninas e meninos, a fim de que ambos não se sintam desconfortáveis, e, principalmente, para que as discussões não estimulem disputas de gênero.

³⁵ Sempre que indicarmos um vídeo na problematização das rodas de conversa ou das oficinas, iremos sugerir, nos apêndices, algumas perguntas para orientar o/a professor/a, quando da aplicação da proposta de intervenção. Essas perguntas, porém, são adaptáveis ao contexto de cada sala de aula.

o gênero é uma construção social, cultural e educacional e, portanto, possibilita a superação de dicotomias e de desigualdades.

Ao tratar de estereótipos de gênero, embasamo-nos em Michel (1989 apud Shestakov, 1982), que conceitua estereótipos como sendo algo que:

[...] se repete e se reproduz sem variação, amoldando-se a um modelo fixo e geral, não distinguindo as qualidades individuais; uma imagem mental padronizada, que é comum aos membros de um grupo e representa uma opinião exageradamente simplificada, uma atitude emocional ou um julgamento sem exame (MICHEL, 1989, p. 17-18 APUD SHESTAKOV, 1982).

No transcorrer das discussões desta roda de conversa, os conceitos de gênero e de estereótipos de gênero devem ser debatidos em conjunto com os conceitos de machismo e de sexismo, os quais têm origem em certas culturas e servem a determinados propósitos. O machismo, em nosso entendimento, deve ser percebido conforme a concepção de Drumont (1980, p. 81), que o enxerga como “um sistema de *representações-dominância* que utiliza o argumento do sexo, mistificando assim as relações entre os homens e as mulheres, reduzindo-os a sexos hierarquizados divididos em polo dominante e polo dominado [...]” (grifo da autora).

O sexismo, por sua vez, deve ser concebido como sendo “as práticas, os preconceitos e as ideologias que desvalorizam e inferiorizam as mulheres em relação aos homens”, constituindo-se como “um dos males mais graves que afligem a humanidade” (MICHEL, 1989, p. 13). Essa concepção de sexismo propicia o entendimento de que as diferenças entre homens e mulheres não são inatas, e sim oriundas de um tratamento injusto e desigual imposto arbitrariamente às mulheres.

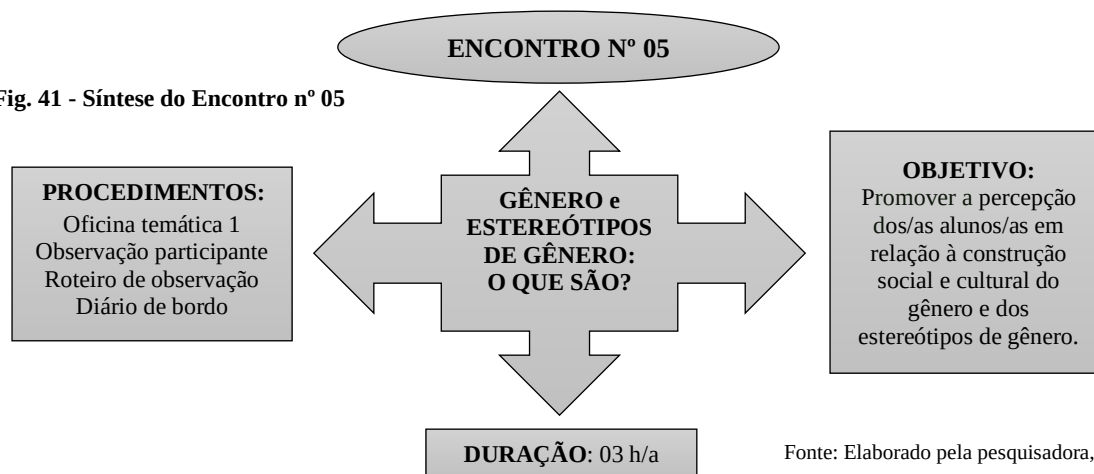
A interação entre o/a professor/a e os/as alunos/as promovida com o apoio do vídeo apresentado no início deste encontro, facilitará a reflexão e a inquietação desses sujeitos, permitindo a constatação da desigualdade e da arbitrariedade dos arranjos de gênero fixados por uma cultura embasada no sexismo.

O último passo desta roda de conversa é a realização de uma rápida avaliação³⁶, a fim de conferir a aceitação da ideia da proposta pelos/as alunos/as. Para tanto, sugerimos a entrega de um cartão (APÊNDICE L), contendo uma indagação sobre as discussões realizadas durante a roda de conversa, que deverá ser respondida oralmente, tanto pelos sujeitos quanto pelo/a professor/a, que pode ser o/a primeiro/a a expressar a sua opinião, incentivando, assim, os/as demais participantes a falar.

Passaremos, agora, à descrição da metodologia a ser empregada no Encontro nº 05.

³⁶ Todas as avaliações propostas para as rodas de conversa e para as oficinas devem ser vistas como exemplos aqui colocados para nortear o/a professor/a, que, de acordo com a necessidade da turma e/ou com sua criatividade, poderá propor outras possibilidades de avaliação.

Fig. 41 - Síntese do Encontro nº 05



Depois de debater os temas que fundamentam a proposta no Encontro nº 04, chegamos ao Encontro nº 05 (Oficina temática 1). Com duração de 03h/a, o quinto encontro tem por objetivo promover a percepção dos/as alunos/as em relação à construção social e cultural do gênero e dos estereótipos de gênero. Os procedimentos metodológicos aplicados serão a Observação participante, o Roteiro de observação, o Diário de bordo e a Oficina temática.

Salientamos que Paviani e Fontana (2009) e Ferreira (2001), autoras das teorias lidas sobre oficinas, caracterizam-nas como “oficinas pedagógicas”, entretanto, como decidimos propor as oficinas a serem realizadas em sala de aula a partir de temas, optamos por denominá-las “oficinas temáticas”, pois entendemos que tal ajuste não interfere no resultado do processo.

As oficinas temáticas, nesta proposta, devem ter uma abordagem reflexiva, com o propósito de que os/as alunos/as construam o conhecimento de maneira coletiva, a partir de atividades significativas e envolventes que possibilitem a leitura crítica do gênero discursivo anúncio publicitário. Paviani e Fontana (2009) asseveram que:

A oficina pedagógica é uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos. Nesse sentido, a metodologia da oficina muda o foco tradicional da aprendizagem (cognição), passando a incorporar a ação e a reflexão. Em outras palavras, numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva (PAVIANI; FONTANA, 2009, p. 78).

A Oficina pedagógica é caracterizada por Ferreira (2001) através de alguns elementos, dentre os quais ela destaca:

a) Reflexão e troca de experiências. Isso implica em um repensar, um confronto de diferentes realidades e teorização sobre o vivencial, ou seja, confrontar a prática com a teoria e avançar na construção coletiva do saber; b) Produção coletiva. A oficina pressupõe criar coletivamente. Nesse sentido, exige soma de esforços, comprometimento e competência, como também empenho na realização das tarefas particulares para que se possam obter resultados consistentes; c) Descoberta de alternativas de solução para os impasses, fundamentadas na necessidade de transformar a realidade educacional, atualmente tão adversa, confrontar experiências e criar estratégias (FERREIRA, 2001, p. 10-11).

Foi justamente essa possibilidade de construção coletiva do saber, de reflexão e de troca de experiências que nos levou a optar pelas oficinas temáticas para estruturar a nossa proposta. Entendemos que esse procedimento metodológico dialoga com os conceitos abordados na intervenção, os quais ocasionarão impasses e confronto de ideias, assim como a necessidade de um repensar coletivo. Ademais, a oficina, segundo Martin (1990), é um instrumento que estimula o desafio, promove a interação com o povo, a revisão do conhecimento já absorvido, assim como o uso do potencial interno de cada indivíduo.

Esta primeira oficina está organizada a partir da análise de anúncios publicitários que possibilitam o alcance dos objetivos pretendidos. Inicialmente, propomos a problematização do tema discutido na oficina por meio de uma atividade oral (APÊNDICE M). Os/as alunos/as serão instruídos/as a pensar em atividades que são realizadas por meninas (1ª coluna), em atividades que são realizadas por meninos e por meninas (2ª coluna) e em atividades que são realizadas por meninos (3ª coluna). Em seguida, irão socializar suas respostas, e o/a professor/a irá anotá-las nas colunas, que serão previamente dispostas no quadro da sala de aula, realizando, em seguida, uma discussão a respeito dos motivos que os/as levaram a determinar as atividades executadas por cada gênero.

Depois dessa discussão, os nomes “meninas” e “meninos”, da primeira e terceira colunas, serão trocados de lugar, com a intenção de que as atividades atribuídas às meninas passem a ser designadas aos meninos e vice-versa, o que provocará uma nova discussão acerca dos fatores que impedem que as atividades sejam praticadas pelos dois gêneros, levando os/as alunos/as à reflexão.

O propósito dessas ações é fomentar a percepção dos sujeitos acerca da construção social e cultural do gênero, assim como sobre o fato de que a educação de meninos/as, da forma que está configurada na sociedade, condicionam-nos/as a ter uma opinião a respeito desse tema restrita a apenas uma visão, o que se configura como algo limitador e apartado dos princípios do direito de acesso à pluralidade de conhecimentos.

Após a problematização, será executada a atividade de leitura (APÊNDICE M). Por meio dela, será possível “Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias”, uma das competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, segundo a BNCC (BRASIL, 2018, 87). Assim sendo, serão apresentados aos/às alunos/as anúncios publicitários que exploram arranjos de gênero. São eles:

Fig. 42 - Anúncio 05: *Post-it* (2006)

Disponível em: <https://bit.ly/2Kzvmz2>. Acesso em: 14 dez. 2020.

Fig. 43 - Anúncio 06: *Natan* (2013)

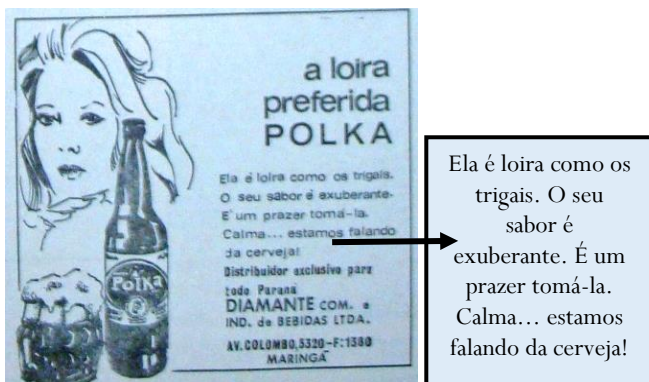
Disponível em: <http://bit.ly/2KHfHO0>. Acesso em: 14 dez. 2020.

Fig. 44 - Anúncio 07: *Banestado* (1972)

Disponível em: <https://bit.ly/2WTVM0W>. Acesso em: 14 dez. 2020.

Fig. 45 - Anúncio 08: *Batedeira Kenwood Chef* (1961)

Disponível em: <http://bit.ly/34OGkHu>. Acesso em: 09 dez. 2020.

Fig. 46 – Anúncio 09: *Polka* (1970)

Disponível em: <https://bit.ly/2WTVM0W>. Acesso em: 14 dez. 2020.

Fig. 47 – Anúncio 10: *Cerveja Crystal* (2012)

Disponível em: [Café com Ciência: Garçonetes de uma cafeteria nos EUA usam lingerie para aumentar as vendas: conversando sobre emoções](https://www.cafecomciencia.com.br/2012/07/07/garconetes-de-uma-cafe-teria-nos-eua-usam-lingerie-para-aumentar-as-vendas-conversando-sobre-emocoes/). Acesso em: 07 dez. 2020.

Esses anúncios publicitários³⁷ são reprodutores de valores machistas, sexistas e estereotipados, os quais são construídos por meio das relações sociais que, por sua vez, sofrem influência da cultura de cada sociedade. Conforme podemos observar, nos textos acima, a utilização da imagem da mulher em anúncios publicitários é uma prática antiga. Isso, de acordo com Vestergaard e Schrøder (2004),

³⁷ O título do Anúncio 08 (Fig. 45) foi traduzido do Inglês para o Português.

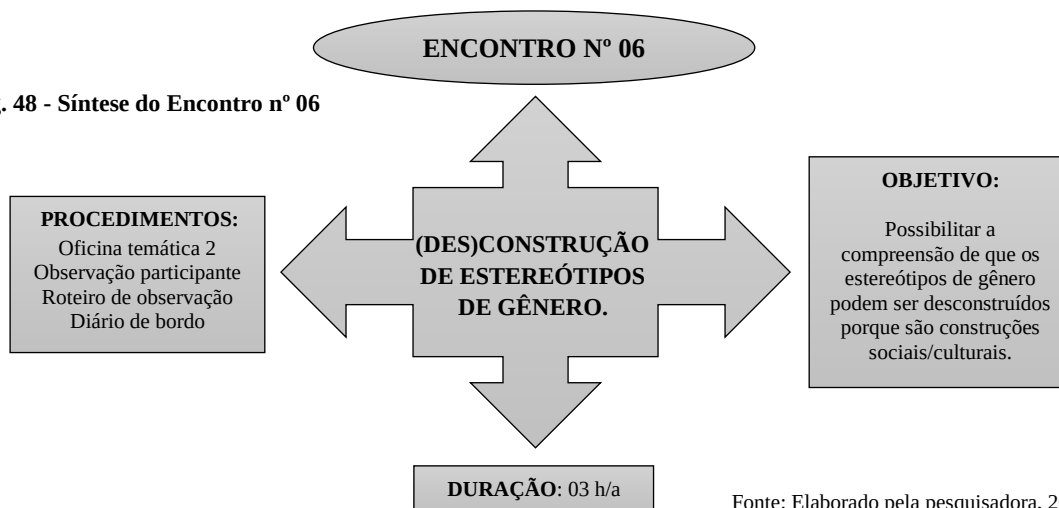
[...] comprova que as características femininas mais apreciadas pelos homens são o reconhecimento da inferioridade e da dependência, assim como a pronta disposição em servi-los. [...] Os anúncios de ‘produtos’ mais comuns também atendem à predileção masculina por moças sexualmente submissas, muito embora a associação entre o produto e mulheres sensuais tenha de ser inferida pelo leitor a partir de alusões visuais ou verbais (VESTERGAARD; SCHRØDER, 2004, p. 157).

Sendo assim, para explorar os anúncios apresentados, sugerimos a realização de questionamentos³⁸ por meio dos quais os sujeitos tenham condições de: perceber a construção social e cultural do gênero e dos estereótipos de gênero; reconhecer o poder do texto de proliferar valores e ideologias arraigados na sociedade; e perceber os estereótipos de gênero presentes em cada anúncio (APÊNDICE M).

Por fim, sugerimos a realização da avaliação do encontro. O/a professor/a pode, por exemplo, solicitar que os/as alunos/as expressem o sentimento que melhor representa a sua sensação em relação à primeira oficina temática (APÊNDICE M).

O próximo encontro a ser explicado é o nº 06.

Fig. 48 - Síntese do Encontro nº 06



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

O Encontro nº 05 (Oficina temática 1) contou com atividades que viabilizaram a percepção do gênero e dos estereótipos de gênero como construções sociais e culturais. Com duração de 03h/a, este sexto encontro (Oficina temática 2) está organizado a partir da utilização dos seguintes procedimentos metodológicos: Observação participante, Roteiro de observação, Diário de bordo e Oficina temática. Esta etapa tem o propósito de possibilitar a compreensão de que os estereótipos de gênero podem ser desconstruídos, porque são construções sociais/culturais.

³⁸ Salientamos que todas as atividades de leitura propostas ao longo da intervenção são possibilidades de leitura crítica de anúncios publicitários. Desse modo, funcionam como amostras e podem ser modificadas, adaptadas ou podem servir de parâmetro para a construção de uma nova atividade que se molde melhor à realidade de cada turma.

Os estereótipos sexistas desvalorizam as mulheres e supervalorizam os homens, fazendo com que “particularidades de um sejam censuradas ou malvistas pelo outro, o que corresponde a dizer que as personagens masculinas e femininas são estereotipadas a tal ponto, que a valorização das primeiras é inseparável da desvalorização das segundas” (MICHEL, 1989, p. 18).

Há vários estereótipos de gênero arraigados em nossa cultura. Dessa forma, ao longo dos encontros, apresentaremos alguns deles, de maneira direta ou como mote para o debate de outros estereótipos. Este encontro será iniciado com a problematização do tema, a qual será implementada através da apresentação de um vídeo que trata da divisão das atividades domésticas, a saber:

➤ [Por que dividir as tarefas de casa?](#)³⁹ (1min33seg) - Através do vídeo, é possível levar os/as alunos/as a compreender que mulheres/meninas e homens/meninos têm os mesmos direitos e responsabilidades no que concerne aos cuidados com a casa e com os filhos. Essa percepção viabiliza a desconstrução de que essas atividades são “coisa de mulher”. Por conseguinte, eles/elas poderão entender a importância da vivência em um ambiente doméstico igualitário, no qual todos/as precisam de cuidados e podem cuidar.

Após a exibição do vídeo, o/a professor/a promoverá uma discussão oral acerca de suas ideias através de indagações (APÊNDICE N) que os/as façam notar as questões problemáticas nele tratadas. É fundamental, inclusive, promover um debate acerca da carga pejorativa contida na expressão “coisa de mulher”.

Para finalizar esta primeira etapa, o/a professor/a, com o auxílio de um *smartphone* e de uma caixa de som, procederá à audição da música “*Antes só*” (COSTA; DUNCAN, 2019b), (ANEXO B), interpretada por Mart’nália e Maíra Freitas, a qual possibilitará a reafirmação da não obrigatoriedade das mulheres de aceitar determinadas situações impostas pela cultura machista e sexista no ambiente doméstico e nas relações conjugais. Em relação à letra da música, pode ser feita uma rápida analogia entre os pontos em comum existentes entre ela e o vídeo exibido anteriormente (APÊNDICE N).

Em seguida, será iniciada a atividade de leitura (APÊNDICE N), na qual serão analisados anúncios publicitários⁴⁰ que exploram a imagem da mulher e do homem de maneira estereotipada, a saber:

³⁹ Disponível em: https://youtu.be/ppzwqeCpC_M. Acesso em: 07 dez. 2020.

⁴⁰ Os títulos dos Anúncios 11 e 16 (Fig. 49 e Fig. 54) foram traduzidos do Espanhol para o Português.

Fig. 49 - Anúncio 11: *Panex* (2008)

Disponível em: [10 marcas que inspiram a las mujeres - LuisMARAM](http://10marcasqueinspiramalasmulheres-luisMARAM). Acesso em 10 dez. 2020.

Fig. 50 - Anúncio 12: *Champion Mirim* (1954)

Disponível em: <http://bit.ly/34OGkHu>. Acesso em 10 dez. 2020.

Fig. 51 - Anúncio 13: *Arno* (2015)

Disponível em: <https://bit.ly/2WTVM0W>. Acesso em: 14 dez. 2020.

Fig. 52 - Anúncio 14: *Minuano* (2016)

Disponível em: <http://bit.ly/3hr9j9B>. Acesso em 10 dez. 2020.

Fig. 53 - Anúncio 15: *Volkswagen* (1967)Fig. 54 - Anúncio 16: *Picot* (Anos 60)

Disponível em: [15 anuncios machistas de España](https://15anunciosmachistasdeEspana). Acesso em 10 dez. 2020.

Disponível em: [Dos Recrame: Fusca 1967 & Sudantex](https://dosrecreme.fusca1967&sudantex). Acesso em: 10 dez. 2020.

Os anúncios publicitários em tela ratificam o que Sant'ana (2012) informa a respeito do que era esperado da mulher na década de 1960. Segundo a autora, a expectativa da época era que:

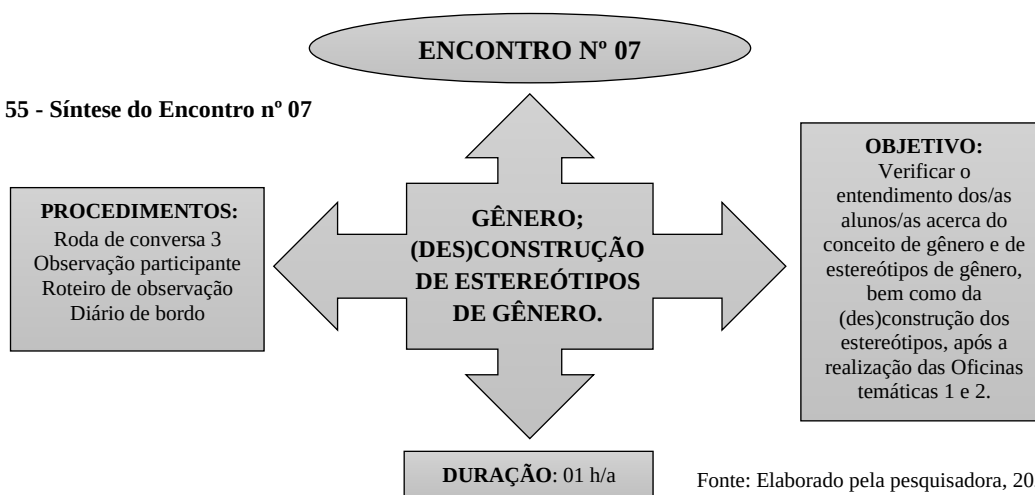
[...] a mulher se casasse, tivesse filhos e pudesse se dedicar integralmente à família depois de casada. E era isso que a maioria das mães ensinava às filhas. Casamento e procriação continuavam a ser o destino da mulher; ser mãe (depois de tornar-se esposa, é claro) conferia-lhe uma posição de prestígio na sociedade, maior que qualquer outra ‘carreira’. Não desempenhar o papel materno seria algo como ‘trair a essência feminina’ (SANT’ANA, 2012, p. 24).

Dessa maneira, é crucial que o/a professor/a promova uma leitura crítica dos anúncios⁴¹ (APÊNDICE N), de modo que os sujeitos consigam reconhecer o machismo, o sexismo e os estereótipos de gênero presentes nos textos, os quais expõem: a dependência financeira das mulheres e a sua submissão aos homens (Anúncio 15); a restrição da realização das atividades domésticas ao gênero feminino (Anúncios 11 a 16); o condicionamento das mulheres a essas atividades desde a infância (Anúncios 11, 12, 13 e 16), o que implica, ainda, o trabalho infantil (Anúncio 12); e a persistência de pensamentos e atitudes machistas e estereotipados, em pleno século XXI, os quais viabilizam a normalização da associação da mulher ao lugar da submissão, da domesticidade e da inferioridade na sociedade (Anúncio 14).

Para terminar o encontro, deverá ser executada a avaliação da oficina. Sugerimos uma atividade que sonde a opinião dos/as participantes sobre os temas discutidos (APÊNDICE N).

A seguir, especificaremos o passo a passo do Encontro nº 07.

Fig. 55 - Síntese do Encontro nº 07



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

O quinto e o sexto encontros (Oficinas temáticas 1 e 2) objetivaram mostrar aos alunos e às alunas que o gênero e os estereótipos de gênero são construções sociais e culturais e que, por essa razão, há a possibilidade de haver a desconstrução desses estereótipos. O sétimo encontro foi pensado com o intuito de verificar o entendimento dos/as alunos/as acerca dos conceitos de

⁴¹ Percebemos que no período pesquisado, décadas de 1940 a 1970, os produtos produzidos e anunciados para as mulheres eram, em sua maioria, utensílios domésticos. Atribuímos isso ao fato de que os anúncios publicitários desse período “representam um retrato da função social esperada pelas mulheres da época, função esta diretamente vinculada ao cuidado dos outros, incluindo, aí, os filhos e o marido. Indicando, dessa forma, o papel social vinculado às mulheres nesta época: ser esposa e mãe”, conforme declara Miguel, 2012, p. 222).

gênero e de estereótipos de gênero, bem como da (des)construção dos estereótipos, após a realização das Oficinas temáticas 1 e 2. Esta etapa está estruturada sob o emprego da Roda de conversa, da Observação participante, do Roteiro de observação e do Diário de bordo, e deve ser concluída em 01h/a. O encontro começará com uma problematização que será levantada a partir da exibição de dois vídeos, a saber:

➤ [*Existe brinquedo de menino e de menina?*](#)⁴²- com duração de 1min39seg, o vídeo viabiliza o debate sobre a existência (ou não) de brinquedos de menina e de menino, os quais, da forma como estão configurados, reforçam estereótipos do que é ser mulher e do que é ser homem, demarcando os lugares desses indivíduos na sociedade e conferindo copiosas desvantagens às mulheres. O vídeo proporciona, também, uma reflexão sobre a importância do respeito à individualidade e às preferências das crianças, assim como sobre a necessidade da construção de um futuro mais livre e justo para todos e todas.

➤ [*Brincadeira de menina*](#)⁴³, (2min40seg), (ANEXO C), é o vídeo de uma canção em que a MC Soffia (MC SOFFIA, 2015) questiona estereótipos de gênero, mostrando às crianças que elas podem, sim, brincar de tudo o que quiserem, porque o bem estar e a felicidade delas devem ser os determinantes de suas escolhas.

Após a exibição dos dois vídeos, é necessário iniciar a discussão de suas ideias por meio de uma conversa que viabilize a verificação da assimilação dos conceitos de gênero e de estereótipos de gênero pelos sujeitos, bem como da possibilidade de desconstrução dos estereótipos. Os/as alunos/as precisam ser estimulados/as a exteriorizar os seus conhecimentos, a tecer comentários/questionamentos e a posicionar-se criticamente sobre o conteúdo dos vídeos, para que seja possível verificar a eficácia das oficinas e intervir com esclarecimentos, caso seja necessário.

No entanto, ratificamos a importância da apresentação de uma atividade escrita (APÊNDICE O) como opção aos/as alunos/as, caso a turma apresente dificuldades para se posicionar oralmente acerca das ideias contidas no vídeo. Em caso de utilização dessa estratégia, os sujeitos deverão ficar à vontade para ler suas respostas ou para deixar essa tarefa a cargo do/a professor/a que, ao ler cada resposta, irá mediar as discussões.

Após esse passo, o encontro será finalizado com a avaliação da roda de conversa (APÊNDICE O), a qual deverá ser efetivada oralmente ou por meio de uma atividade escrita. Cabe ao/a professor/a escolher a estratégia que melhor se adequa à turma. Para a avaliação deste encontro, indicamos uma sondagem a respeito da opinião dos sujeitos em relação à discussão,

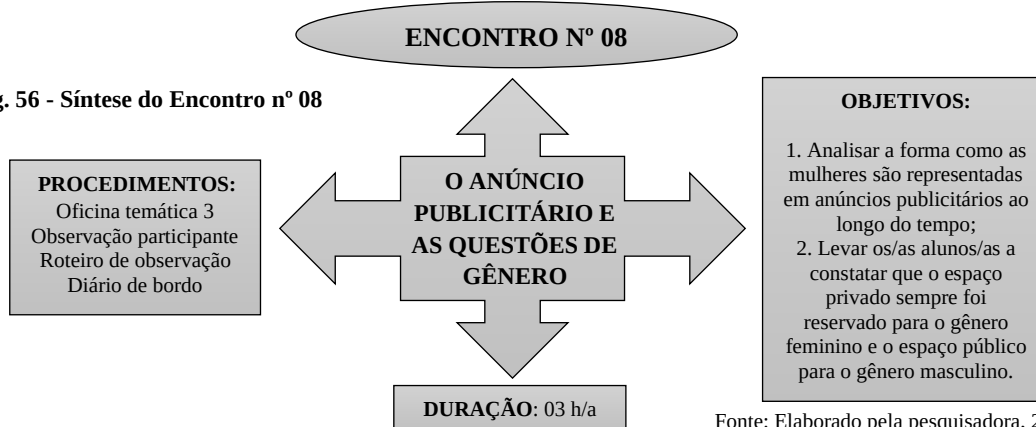
⁴² Disponível em: <https://youtu.be/xqflQwIe--A>. Acesso em: 07 dez. 2020.

⁴³ Disponível em: https://youtu.be/cFs1W_04AC4. Acesso em: 25 dez. 2020.

em sala de aula, dos temas das Oficinas 1 e 2. É oportuno que o/a mediador/a da roda de conversa também se pronuncie.

O Encontro nº 08 será detalhado a seguir.

Fig. 56 - Síntese do Encontro nº 08



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Confirmada a compreensão dos/as alunos/as acerca do conceito de gênero e de estereótipos de gênero e da (des)construção dos estereótipos após a realização das Oficinas temáticas 1 e 2 (Encontros nº 5 e nº 6), o oitavo encontro deve ser executado. Entretanto, antes de dar continuidade às oficinas temáticas, o/a professor/a poderá realizar mais uma roda de conversa sobre os mesmos temas, caso considere necessário.

No espaço de tempo de 03h/a, o Encontro nº 08 pretende alcançar duas finalidades: analisar a forma como, ao longo do tempo, as mulheres são representadas em anúncios publicitários; e levar os/as alunos/as a constatar que o espaço privado sempre foi reservado para o gênero feminino e o espaço público para o gênero masculino. Nesta etapa, serão aplicados a Observação participante, o Roteiro de observação, o Diário de bordo e a Oficina temática como instrumentos metodológicos.

A problematização deste encontro está dividida em duas etapas. Inicialmente, planejamos a exibição do videodocumentário *Mulheres invisíveis*⁴⁴, seguida de uma discussão viabilizada a partir de indagações que levem os/as alunos/as a: constatar a importância econômica do trabalho reprodutivo ou trabalho doméstico, o qual é a base de sustentação do trabalho assalariado; refletir acerca da invisibilidade das mulheres que exercem atividades domésticas; e compreender que a mulher não nasce com um dom natural para cuidar de todos os serviços da casa e da família.

Em seguida, pensamos na exibição do vídeo da música *Triste, louca ou má*⁴⁵ (4min29seg), (ANEXO D), da banda brasileira Francisco, el Hombre (FRANCISCO, EL HOMBRE, 2016). A música é uma crítica aos estereótipos que envolvem os papéis cumpridos pela mulher na

⁴⁴ Disponível em: <https://youtu.be/VycN-Jsm9Lg>. Acesso em: 04 jan. 2021.

⁴⁵ Disponível em: <https://youtu.be/lKmYTHgBNoE>. Acesso em: 27 dez. 2020.

sociedade e no lar. Finalizada a apresentação do vídeo, o/a professor/a deve promover uma discussão (APÊNDICE P) que propicie o entendimento dos sujeitos em relação à existência de um imaginário construído ao longo dos séculos acerca da figura feminina, simbolizada por meio de traços extremos: sensível ou louca; submissa ou histérica. É importante, também, levantar um debate sobre a necessidade de as mulheres se libertarem de padrões impostos a elas pela sociedade.

O próximo passo da oficina é a execução da atividade de leitura (APÊNDICE P), que está organizada através da análise de anúncios publicitários. Por meio dessa análise, os/as alunos/as devem perceber que “a sociedade era caracterizada por uma divisão social do trabalho – que situava o homem no espaço público e confinava a mulher no espaço privado do lar [...]”, e que isso desencadeou o entendimento de que tais atributos e tal divisão eram resultado de forças naturais (COUTINHO, 1996, p. 58-59), mas que, conforme sinaliza Auad (2019, p. 19), “as diferenças anatômicas entre homens e mulheres [...] não teriam nenhuma significação valorativa em si mesmo não fossem os arranjos de gênero vigentes em nossa sociedade”.

É importante discutir com a turma que essa visão convencional e naturalizada foi questionada pelos Estudos de Gênero, os quais apontam que essa caracterização da sociedade faz “parte de todo um complexo de fenômenos cultural e historicamente determinados” (COUTINHO, 1996, p. 58-59), uma vez que, ao longo dos séculos, houve uma maquinação executada pela sociedade patriarcal para manter as mulheres ocupadas com a domesticidade, enquanto os homens conquistavam, de diferentes formas e em âmbitos diversos, os espaços de poder. Esse fato se constitui como um elemento primordial para que elas, até hoje, sejam vistas como menos capacitadas do que eles.

Essa é uma discussão imprescindível para que os sujeitos consigam reconhecer os arranjos de gênero presentes nos anúncios publicitários desta atividade de leitura. São eles:

Fig. 57 - Anúncio 17: *Anuário das Senhoras* (1956)

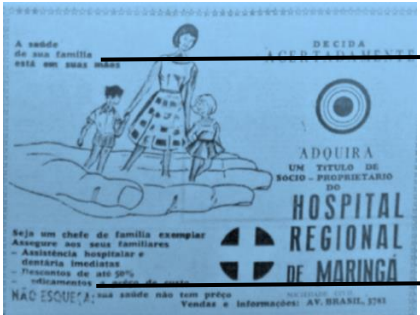


Disponível em:
<http://bit.ly/2MhYKtR>
 Acesso em: 14 dez. 2020.

Disponível em: [Anuário das Senhoras - 1956 - Propagandas Históricas](#). Acesso em: 14 dez. 2020.

Fig. 58 - Anúncio 18: *Omo* (1964)



Fig. 59 - Anúncio 19: *Hospital Regional de Maringá* (1962)


A saúde de sua família está em suas mãos

Seja um chefe de família exemplar.

Assegure aos seus familiares:

- Assistência hospitalar e dentária imediatas
- Descontos de até 50%
- Medicamentos a preço de custo

Sua saúde não tem preço

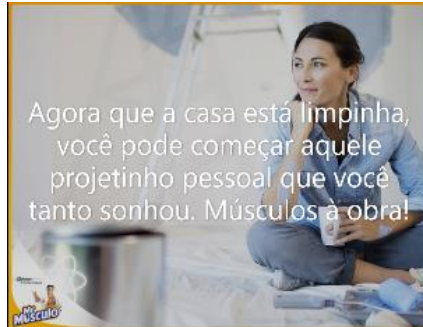
ADQUIRA UM TÍTULO DE SOCIO-PROPRIETÁRIO DO HOSPITAL REGIONAL DE MARINGÁ

Seja um chefe de família exemplar. Assegure aos seus familiares:

- Assistência hospitalar e dentária imediatas
- Descontos de até 50%
- Medicamentos a preço de custo

NÃO ESQUEÇA: sua saúde não tem preço. Vendas e informações: AV. BRASIL, 3761

Disponível em: <https://bit.ly/2WTVM0W>. Acesso em: 14 dez. 2020.

Fig. 60 - Anúncio 20 - *Mr. Músculo* (2015)


Agora que a casa está limpinha, você pode começar aquele projetinho pessoal que você tanto sonhou. Músculos à obra!

Disponível em: [As 10 propagandas mais machistas e racistas do último ano](https://www.youtube.com/watch?v=As10propagandasmaismachistaseracistasdoúltimoano). Acesso em: 01 dez. 2020.

Fig. 61 - Anúncio 21: *Maisena* (1956)

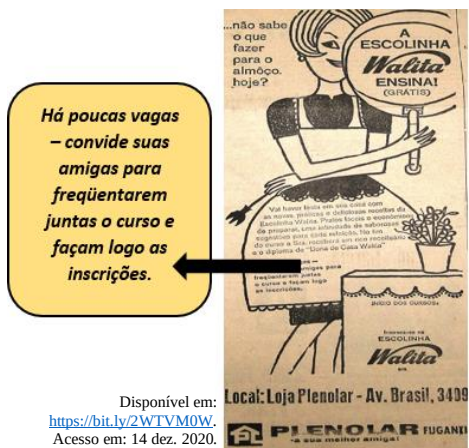

AGORA SIM!

Voltou, como por encanto, a harmonia do lar, graças às saborosas receitas preparadas com o AMIGO DE MILHO

MAISENA

MARCA REGISTRADA

Disponível em: <http://bit.ly/2WPly6r>. Acesso em: 10 dez. 2020.

Fig. 62 - Anúncio 22: *Escolinha Walita* (1967)


...não sabe o que fazer para o almoço, hoje?

A ESCOLINHA Walita ENSINA! (CURSOS)

Há poucas vagas - convide suas amigas para frequentarem juntas o curso e façam logo as inscrições.

Local: Loja Plenolar - Av. Brasil, 3499

PIENOLAR FUGANI

Disponível em: <https://bit.ly/2WTVM0W>. Acesso em: 14 dez. 2020.

Os anúncios publicitários devem ser lidos e analisados criticamente por meio de uma atividade escrita (APÊNDICE P). Dessa maneira, o/a professor/a precisa estar atento/a às especificidades da linguagem utilizada nos anúncios publicitários, a qual recorre a três meios: ordem, persuasão e sedução, em consonância com Carvalho (2007), a fim de realizar uma leitura que possibilite o desenvolvimento da capacidade dos/as aluno/as de identificar e compreender as estratégias de persuasão (e às vezes manipulação) utilizadas pela publicidade para conquistar o público.

Outro ponto importante levantado por Carvalho (2007) que fica claro nesses anúncios e, portanto, deve ser debatido com os/as alunos/as é o fato de a mulher desempenhar a função de protetora/provedora das necessidades da família e do lar (Anúncios 17 a 22), concebendo a imagem da domesticidade, mas não arcar com o pagamento das despesas, sendo, portanto, dependente economicamente do homem. Isso pode ser verificado, de forma clara, no Anúncio 19, no qual é reforçada a representação da mulher enquanto mãe e dependente do marido, e a do homem, enquanto provedor e responsável pelo sustento da família.

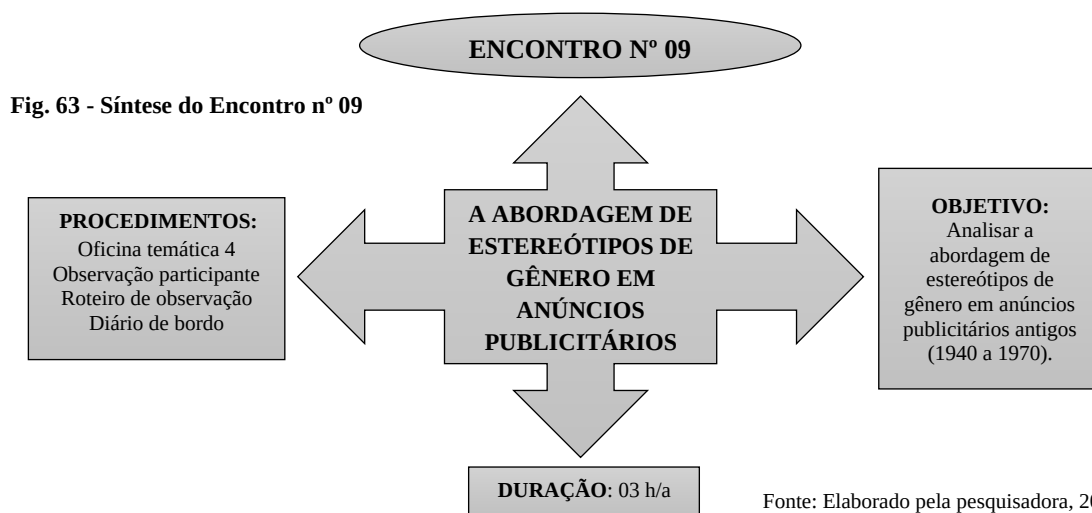
Explicando melhor, segundo Carvalho (2007), muitos anúncios voltam-se para a mulher-consumidora, aquela que é responsável pelo consumo da família, apelando para a visão da

mulher como protetora do lar e dos familiares e, também, provedora, uma vez que efetua as compras, mas não arca materialmente com elas. Sabemos que essa realidade vem mudando, mas ainda é comum em muitos lares brasileiros.

Ao tratar do Anúncio 20, de 2015, é interessante discutir com os sujeitos uma declaração relevante de Lima (2007). O publicitário afirma que, na publicidade brasileira, o perfil da mulher sempre será aquele aceito pela sociedade, ou seja, embora as mulheres tenham evoluído, o tipo básico ainda é de uma mulher dona-de-casa, usuária de eletrodomésticos (agora mais modernos: máquinas de lavar e de secar, micro-ondas). Ele ainda afirma que a publicidade não faz uso da persuasão, impondo padrões de comportamento, e sim vai se adequando às mudanças do/a próprio/a receptor/a.

Com o objetivo de avaliar a terceira oficina, o/a professor/a poderá solicitar que os/as alunos/as completem as lacunas de uma frase, de modo que, após o seu preenchimento, o enunciado demonstre o que o encontro representou para cada um/a (APÊNDICE P). Por fim, todos os sujeitos deverão apresentar suas respostas para a turma, inclusive o/a professor/a.

Vamos, agora, explicar o passo a passo do Encontro nº 09.



O encontro anterior (Oficina temática 3) promoveu uma análise em relação à representação da mulher em anúncios publicitários e oportunizou a constatação da ocupação arbitrária do espaço privado pelo gênero feminino e do espaço público pelo gênero masculino ao longo do tempo. Este nono encontro (Oficina temática 4) deve ser efetivado durante o período de 03h/a. Seu objetivo é analisar a abordagem de estereótipos de gênero em anúncios publicitários antigos (1940 a 1970). A Observação participante, o Roteiro de observação, o Diário de bordo e a Oficina temática são os instrumentos metodológicos que permearão a condução do/a professor/a.

O primeiro passo da oficina é a problematização, cujo objetivo é dotar os sujeitos de alguns conhecimentos necessários para a apreensão dos sentidos dos textos, que serão analisados em seguida. Ela será executada por intermédio da exibição do vídeo [O desafio da igualdade](#)⁴⁶, que tem a duração de 1min51seg e oportuniza a percepção de que práticas e comportamentos machistas/sexistas, presentes no cotidiano, desencadeiam a inferiorização das meninas e estimulam a consumação de atos de violência contra elas.

Após os/as alunos/as assistirem ao vídeo, através de uma conversa informal, o/a professor/a promoverá uma discussão oral acerca de suas ideias. Para isso, ele/ela fará indagações (APÊNDICE Q) que os/as levem à constatação de como meninas/mulheres vivem em ambientes desiguais, assim como do quanto isso repercute negativamente em suas vidas.

Concluída a discussão, será iniciada a atividade de leitura (APÊNDICE Q) por meio da apresentação dos seguintes anúncios publicitários⁴⁷, que deverão ser analisados de maneira crítica, favorecendo a percepção dos estereótipos de gênero retratados em cada um deles, bem como de outras questões deveras problemáticas.

Fig. 64 - Anúncio 23: Camisas Van Heusen (1949)



Disponível em:
<http://bit.ly/2KHfHO0>.
Acesso em: 14 dez. 2020.

Fig. 66 - Anúncio 25:
A Mariazinha (1950)



Disponível em: [A propaganda como prova do retrocesso](#). Acesso em: 14 dez. 2020.

Fig. 65 - Anúncio 24: Café Chase and Sanborn (1950)

Disponível em:
<http://bit.ly/340GkHu>.
Acesso em: 09 dez. 2020.



Fig. 67 - Anúncio 26:
Mr. Leqqs (1950)



Disponível em: [Un artista da la vuelta a anuncios machistas antiguos](#). Acesso em: 14 dez. 2020.

Fig. 68 - Anúncio 27:
Máquinas Postage Meter (1950)



Disponível em: [1950s advertisement with an interesting angle! \(Transcript in comments\)](#). Acesso em: 14 dez. 2020.

⁴⁶ Disponível em: <https://youtu.be/04u0UHEq2f4>. Acesso em: 07 dez. 2020.

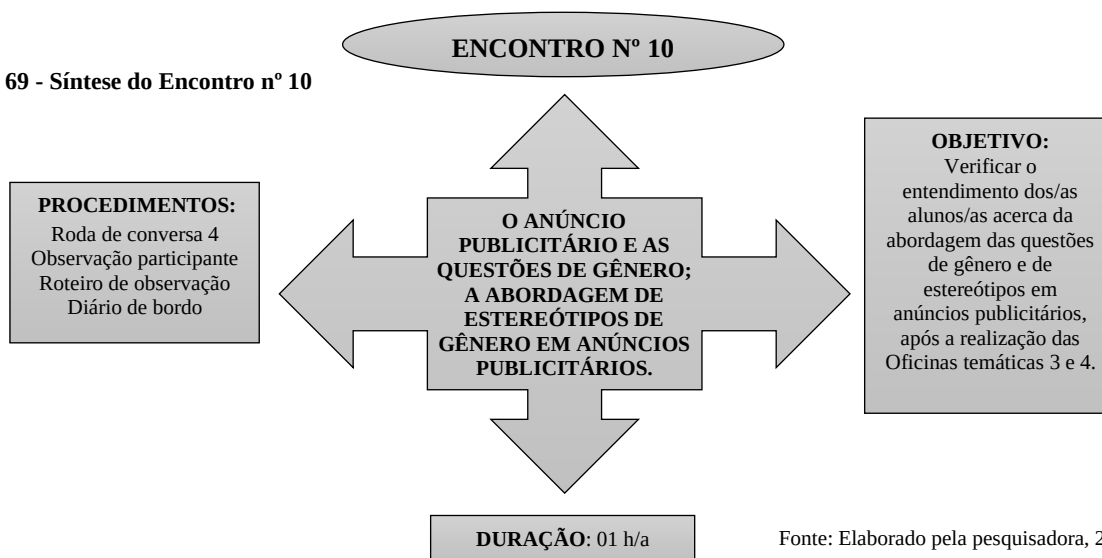
⁴⁷ Os títulos dos anúncios publicitários 23, 24, 26 e 27 (Figuras 64, 65, 67 e 68) foram traduzidos do Inglês para o Português.

Ao analisar os anúncios publicitários desta oficina, o/a professor/a precisa atentar para o fato de que “a mensagem publicitária sempre utilizará as palavras com a carga cultural que possuem na comunidade em que será veiculada, tentando não contrariar o estabelecido, para que possa ser entendida e aceita” (CARVALHO, 2007, p. 108). Assim sendo, todos os textos analisados, por mais absurdos que sejam, eram aceitos na época de sua veiculação, o que comprova, por exemplo: a naturalização do domínio do sexo masculino sobre o sexo feminino; o fato de o machismo e o sexismo serem mecanismos de opressão cristalizados na sociedade; a desvalorização e a inferiorização ainda mais acentuada da mulher há algumas décadas; e a legitimação do emprego da violência contra a mulher como uma estratégia utilizada, de forma explícita e recorrente, pela publicidade.

Por fim, é a hora de avaliar a oficina. O/a professor/a deverá distribuir três cartões de cores diferentes para cada participante e pedir que respondam a perguntas que averiguem o que mais gostaram, o que menos gostaram e o que aprenderam com a oficina. Em seguida, o/a professor/a irá recolher os cartões, colocá-los em um saquinho, embaralhá-los e pedir que cada pessoa retire três cartões, um de cada cor. Concluída essa ação, os/as participantes irão proceder à leitura dos cartões na seguinte sequência: cartões azuis, cartões amarelos e cartões verdes, e o/a professor/a deverá avaliar os resultados da atividade junto com o grupo.

Na sequência, o Encontro nº 10 será explicado.

Fig. 69 - Síntese do Encontro nº 10



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Os Encontros nº 08 e nº 09 (Oficinas temáticas 3 e 4) propiciaram discussões acerca dos anúncios publicitários e das questões de gênero, assim como da abordagem de estereótipos nesse gênero discursivo. Dessa forma, este décimo encontro está configurado para verificar o entendimento dos/as alunos/as acerca da abordagem desses temas após a realização das Oficinas

temáticas 3 e 4. O Encontro nº 10 tem a duração de 01h/a e terá o aporte metodológico da Roda de conversa, da Observação participante, do Roteiro de observação e do Diário de bordo.

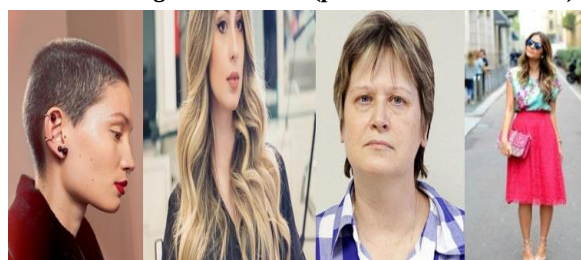
Para verificar a compreensão dos/as alunos/as acerca das temáticas acima citadas, o/a professor/a irá organizá-los/as em um círculo para dar início à problematização (APÊNDICE R). Com o auxílio de um computador e de um projetor, o/a professor/a exibirá imagens de mulheres, que podem ser agrupadas a partir dos seguintes tópicos: padrão de beleza, padrão de feminilidade e profissões, conforme mostram as seguintes figuras⁴⁸. Ao escolher as profissões, é interessante a priorização daquelas desempenhadas tradicionalmente por homens.

Fig.70: Mulheres (padrões de beleza)



1. Disponível em: <http://bit.ly/3nbVwVB>. Acesso em: 04 jan. 2021.
2. Disponível em: <http://bit.ly/393mCX>. Acesso em: 04 jan. 2021.
3. Disponível em: <https://bit.ly/3pKOWXO>. Acesso em: 04 jan. 2021.
4. Disponível em: <http://bit.ly/2X6ym8w>. Acesso em: 04 jan. 2021.

Fig.71: Mulheres (padrões de feminilidade)



1. Disponível em: <http://glo.bo/38VjgZ0>. Acesso em: 04 jan. 2021.
2. Disponível em: <http://bit.ly/2Xbbh4l>. Acesso em: 04 jan. 2021.
3. Disponível em: <https://bit.ly/3pKVk1e>. Acesso em: 04 jan. 2021.
4. Disponível em: <http://bit.ly/3nbVwVB>. Acesso em: 04 jan. 2021.

Fig.72: Mulheres (Profissões)



1. Disponível em: <http://glo.bo/2MxOIvD>. Acesso em: 04 jan. 2021.
2. Disponível em: <http://bit.ly/3od0va0>. Acesso em: 04 jan. 2021.
3. Disponível em: <http://bit.ly/3b6AO77>. Acesso em: 04 jan. 2021.

No decorrer da apresentação, o/a professor/a deve ficar atento para captar a reação imediata dos/as alunos/as diante de cada imagem, visto que, provavelmente, algumas imagens são propensas a causar mais estranhamento do que outras. Além disso, é essencial fazer questionamentos acerca de suas impressões sobre as imagens exibidas.

Em seguida, a roda de conversa terá continuidade. Agora, será utilizada a projeção das imagens dos seguintes anúncios publicitários, para que o/a professor/a identifique se os/as alunos/as conseguem lê-los criticamente (APÊNDICE R). Essa ação também possibilitará a identificação da percepção dos/as alunos/as no que tange às relações de gênero e aos estereótipos presentes nos textos.

⁴⁸ As fontes das imagens estão numeradas de acordo com a sequência em que aparecem (da esquerda para a direita).

Fig. 73 - Anúncio 28: Tazza (2013)



Disponível em:
<https://bit.ly/2WV2qni>.
 Acesso em: 14 dez. 2020.

Disponível em:
<https://bit.ly/3mVgs3c>.
 Acesso em: 14 dez. 2020.

Delicadeza aliada à praticidade e qualidade aliada à força conspiram para que o universo feminino cheio de conquistas e responsabilidades se torne único. E a Tazza sabe disso. Assim, nós parabenizamos você, mulher, que sempre nos inspira.

Fig. 74 - Anúncio 29: Leite de Rosas (Anos 40)



Fig. 75 - Anúncio 30: A saúde da mulher (1940)



Disponível em: [O machismo nas propagandas do remédio A Saúde da Mulher](#).
 Acesso em: 14 dez. 2020.

Fig. 76 - Anúncio 31: Pó para rosto Colgate (Anos 50)



Disponível em: <http://bit.ly/3mPy7cs>. Acesso em 14 dez. 2020.

Fig. 77 - Anúncio 32: Talco Admiravel (1947)



Disponível em: [Vinho Chico Mineiro - 1945 - Propagandas Históricas](#). Acesso em 14 dez. 2020.

Vikelp transforma os magros de nascença em criaturas fortes e cheias de vida.

Disponível em: <https://bit.ly/2WREnpr>. Acesso em 14 dez. 2020.

Fig. 78 - Anúncio 33: Comprimidos Vikelp (Anos 50)



No decorrer desta roda de conversa, é conveniente que o/a professor/professora destaque que “A imagem da mulher na cultura confunde-se com a da beleza. Este é um dos pontos mais enfatizados no discurso sobre a mulher – a mulher pode ser bonita, deve ser bonita – do contrário não será totalmente mulher”, conforme explicam Vilhena, Medeiros e Novaes (2005, p. 113).

Outro ponto importante a ser discutido é a tendência de a publicidade, segundo Carvalho (2007), atrelar a felicidade e o sucesso da mulher à beleza e à juventude, independentemente da face que esteja sendo exposta: mãe, profissional, dona de casa ou esposa. Outrossim, conforme declara a autora, a publicidade jamais mostrará a sociedade tal qual ela é, porque pertence à indústria dos sonhos, isto é, fomenta a ilusão, a fantasia, e, muitas vezes, explora padrões de beleza inatingíveis, principalmente para as mulheres.

Nesta ação, também é preciso discutir outras questões importantes, a saber:

- O Anúncio 28, que homenageia as mulheres pela passagem do Dia Internacional da Mulher, associa a sua imagem a traços de feminilidade como beleza, bom gosto e delicadeza, deixando a mensagem subliminar de que todas as mulheres possuem ou deveriam possuir essas características;

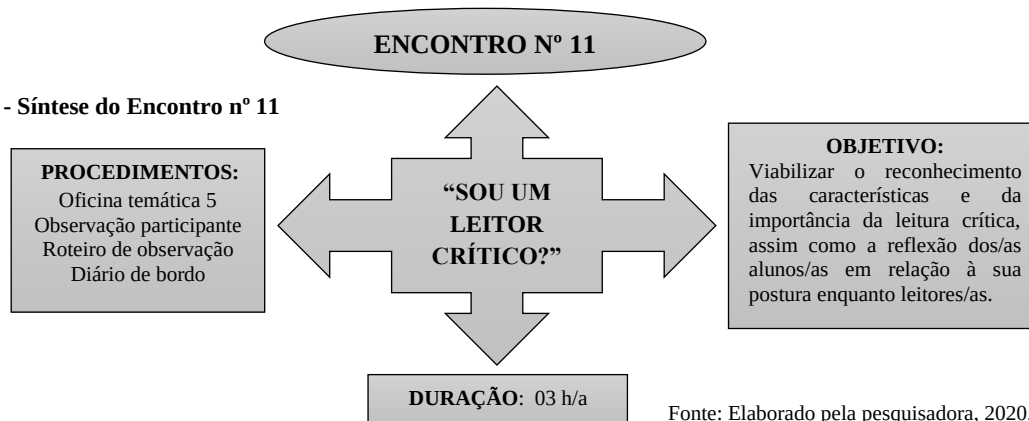
- Os Anúncios 29 e 31, além de explorarem o estereótipo da beleza, incentivam a disputa e a rivalidade entre as mulheres, o que pode ser observado no título “Seja a favorita entre todas” (29) e no trecho “[...] é a inveja de tôdas as mulheres do mundo [...]”, (31); o Anúncio 30, além disso, dá a entender que a meta da mulher deve ser estar bela para agradar os homens e ser aprovada por eles, situando-os como o foco de sua vida, o que também pode ser verificado no Anúncio 31 que diz: “[...] dá à cútis a sedutora cor tropical tão apreciada pelos homens”. Ademais, o Anúncio 30 ainda reforça o estereótipo da fragilidade feminina;

- Nos Anúncios 32 e 33, há duas questões graves: 1) no anúncio do Vinho Chico Mineiro (32), é exibida a imagem de duas mulheres, e o contraste de seus corpos, advindos de sua diferença física, é tido como ridículo. Não bastasse isso, o emagrecimento das mulheres é colocado como condição para que elas mantenham os seus romances, já que o referido vinho vai garantir-lhes um corpo “esbelto” e “faceiro”, livre da “feiúra”, proveniente da gordura; 2) no anúncio do produto Vikelp (33), pode ser observado como os padrões de beleza são voláteis, uma vez que os comprimidos são para engordar, enquanto atualmente vivemos a ditadura da magreza. Nota-se, desse modo, que só uma coisa não muda: a pressão psicológica que permeia as mulheres, para que elas estejam adequadas aos padrões de beleza (sejam eles quais forem).

Para avaliar esta roda de conversa, o/a professor/a pode produzir dois cartões em papel vergê ou em cartolina. No fim da conversa, ele/a passará os cartões para os/as alunos/as, orientando-os/as a apresentar para a turma aquele que condiz com a sua opinião a respeito da atividade desenvolvida, mas deixando-os/as à vontade para expressar ou não os motivos de sua escolha. O/a professor/a, entretanto, deverá fazer a sua escolha e justificá-la.

Agora, detalharemos o Encontro nº 11.

Fig. 79 - Síntese do Encontro nº 11



Chegamos ao décimo primeiro encontro (Oficina temática 5), que será executado na ordem aqui apresentada, caso o/a professor/a tenha verificado, por meio da roda de conversa realizada no encontro anterior, que os/as alunos/as entenderam os temas abordados nas Oficinas temáticas 3 e 4. Caso isso não aconteça, antes de dar prosseguimento à execução das oficinas, haverá a necessidade da realização de mais uma roda de conversa, abrangendo as mesmas proposições da Roda de conversa 4.

Com duração de 03h/a, o Encontro nº 11 busca viabilizar o reconhecimento das características e da importância da leitura crítica, assim como a reflexão dos/as alunos/as em relação à sua postura enquanto leitores/as. A Observação participante, o Roteiro de observação, o Diário de bordo e a Oficina temática serão os procedimentos metodológicos utilizados.

A problematização, o primeiro passo da oficina, será executada através da exibição das seguintes imagens de livros didáticos de diversos países, que retratam estereótipos de gênero, no intuito de revelar que estes não têm fronteiras.

Fig. 80: Livro didático americano (1962)



Disponíveis em: [‘Não podemos ensinar as meninas do futuro com livros do passado’ - BBC News Brasil](#). Acesso em: 03 jan. 2020.

Fig. 82: Livro didático queniano (2017)



Disponíveis em: [‘Não podemos ensinar as meninas do futuro com livros do passado’ - BBC News Brasil](#). Acesso em: 03 jan. 2020.

Fig. 81: Livro didático nigeriano (2017)



Fig. 83: Livro didático queniano (2017)



Fig. 86 - Anúncio 36: Bom Bril (1952)

A festa terminada... a louça deve ser lavada com **BOM BRIL**

a maravilhosa esponja de limpeza e de bom brilho

Esta imagem contém o título **TALHERES CONVIDATIVOS**, seguido da figura de um homem admirado com a limpeza dos talheres e da seguinte legenda: "Conserve seus talheres com Bom Bril, água e sabão, para tê-los sempre novos e brilhantes".

Disponível em: <https://bit.ly/2X4Z29T>.
Acesso em: 09 dez. 2020.

Fig. 87 - Anúncio 37: Palmolive (Anos 40)

A maioria dos homens pergunta "Ela é bonita?", e não "Ela é inteligente?"

Problems, Charm - the Enchantment of a Bath More Pleasant than Personality or Charm - is the result of soft soap.

10c

PALMOLIVE

Disponível em: <http://bit.ly/34OGkHu>.
Acesso em: 09 dez. 2020.

Fig. 88 - Anúncio 38: Vitaminas Pep (Anos 40)

Então, quanto mais a esposa trabalha, mais bonita ela parece!

Nossa, querida, você parece que prospera cozinhando, limpando e tirando poeira - e eu já estou todo cansado quando chega a hora de fechar. Qual a resposta?

Vitaminas, querido! Eu sempre tomo minhas vitaminas.

Disponível em: <http://bit.ly/34OGkHu>.
Acesso em: 09 dez. 2020.

Fig. 89 - Anúncio 39: Fumos para cachimbo Bulldog (1969)

Criamos o aroma de Bulldog sabendo que as mulheres não fumam cachimbo. Mas ficam por perto.

Fumar cachimbo é um privilégio dos homens. Por enquanto, pelo menos. Por isso as mulheres sentem tanta inveja do homem que fuma cachimbo. Já reparou? E como elas gostam de ficar por perto, de aproximar-se. Principalmente quando o fumo tem o aroma de Bulldog. Ah, elas adoram sentir em você esse perfume de homem. Ficam loucas.

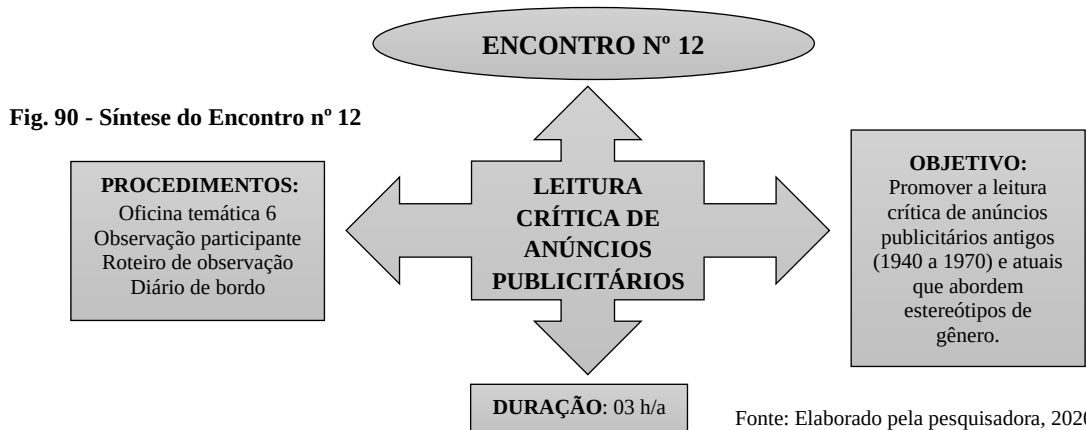
Disponível em: <http://bit.ly/34OGkHu>.
Acesso em: 09 dez. 2020.

Conduzida pelo/a professor/a, a leitura crítica dos anúncios acima deve levar os sujeitos a: 1) constatar que, de maneira sutil, a linguagem empregada nos textos é rica em recursos linguísticos/discursivos criativos e sedutores, os quais têm a capacidade de persuadir, seduzir e/ou convencer o/a leitor/a; 2) reconhecer a importância de se ter um olhar mais atento e aguçado no momento da leitura, a fim de que sejam descobertas mensagens implícitas, persuasões, manipulações, ideologias e relações de poder, que possibilitam uma compreensão aprofundada da informação contida nos textos; 3) identificar a utilização da imagem da mulher como recurso de sedução e de persuasão; 4) e perceber que a mulher é exposta como uma ser dotado de pouca inteligência, que dirige mal, que fica louca diante da masculinidade dos homens e que ainda sente inveja deles.

Os/as alunos/as também precisam observar como as atividades domésticas estão associadas à mulher nos Anúncios 36 e 38. No 36, há a mensagem subliminar de que quanto melhor for o produto utilizado pela mulher, mais admirados ficarão os homens com suas habilidades domésticas; no 38, fica evidente que, quanto mais a mulher tiver disposição para a realização das atividades domésticas, mais bonita ela ficará aos olhos dos homens. Ademais, os dois anúncios colocam o homem em um patamar de superioridade e de centro das atenções do gênero feminino, que deve fazer de tudo para conquistá-lo, ou melhor dizendo, para merecê-lo.

Ao final da oficina, a avaliação do encontro (APÊNDICE S) pode acontecer através do preenchimento de uma ficha, na qual os/as alunos/as irão citar algo que foi positivo e algo que foi negativo na condução do encontro, devolvendo-a, depois de preenchida, ao/a professor/a, para que ele/a mensure os resultados de acordo com a opinião de cada sujeito.

Daremos continuidade, detalhando o Encontro nº 12.



Após a realização, no Encontro nº 11 (Oficina temática 5), de atividades que viabilizaram o reconhecimento das características e da importância da leitura crítica e a reflexão dos/as alunos/as acerca de sua postura enquanto leitor/a, no Encontro nº 12 (Oficina temática 6), o/a professor/a tem por objetivo promover a leitura crítica de anúncios publicitários antigos e atuais que abordem estereótipos de gênero. No decorrer de 03h/a, o Roteiro de observação, o Diário de bordo e a Oficina temática serão os procedimentos metodológicos utilizados, a fim de atingir os objetivos desta etapa.

A problematização deste encontro (APÊNDICE T) será viabilizada através da exibição do vídeo [A culpa é do vestido?](https://youtu.be/uWya2sq7Hx0)⁵⁰ (1min43seg), que, de maneira clara e didática, fala sobre abuso. Ao longo do vídeo, é explicado que a mulher não pode ser abusada, independentemente da roupa que estiver vestida, e que atos de abuso são configurados como um crime. Além disso, é exposto que a culpa de um abuso nunca é da vítima, mas sempre do agressor, ou seja, da pessoa

⁵⁰ Disponível em: <https://youtu.be/uWya2sq7Hx0>. Acesso em: 23 dez. 2020.

que não respeitou a vontade da outra e praticou um ato sem o consentimento da outra parte. O vídeo trata, ainda, de limites e de respeito mútuo, deixando claro que estas são prerrogativas para relações baseadas na confiança.

É conveniente que a discussão oral sobre as ideias do vídeo promova o entendimento de que os assuntos nele abordados fazem parte do imaginário das pessoas inseridas em uma cultura machista e sexista, a qual interfere diretamente na forma como as meninas são vistas, (re)tratadas e educadas, favorecendo violências de gênero (principalmente a violência física e a violência sexual, a exemplo do assédio e do estupro).

A conclusão da problematização ocorrerá através da reprodução da música “*Não é não*”⁵¹ (COSTA; DUNCAN, 2019e), (ANEXO E), interpretada por Teresa Cristina e Marina Iris. Para tanto, o/a professor/a precisará de um *smartphone* e de uma caixa de som. A música trata do respeito aos direitos das mulheres, que querem se divertir, mas ficar bem longe do assédio; que, ao dizer não, querem e devem ser ouvidas e respeitadas, pois são donas de sua vontade e do seu corpo. A música também traz uma mensagem que enaltece a força das mulheres e instiga a sororidade entre elas. Concluída a audição da música, o/a professor/a irá fazer uma correlação entre o conteúdo do vídeo e a letra da música, dando espaço para a intervenção dos/as alunos/as.

Posteriormente, será realizada a atividade de leitura (APÊNDICE T), através da apresentação aos/as alunos/as dos seguintes anúncios publicitários, cuja leitura crítica possibilitará a percepção da misoginia estrutural que eles manifestam. Nesta atividade, é imprescindível que o/a professor/a: 1) desnude a objetificação do corpo das mulheres e a imposição da beleza como um atributo essencial a elas; 2) e discuta duas questões controversas: a visão do corpo da mulher como propriedade pública e a premissa do consentimento permanente da mulher, as quais viabilizam gestos de licenciosidade que intimidam as mulheres em praticamente todos os âmbitos sociais nos quais elas transitam.

Fig. 91 - Anúncio 40: Ministério da Justiça (2015)



Fig. 92 - Anúncio 41: Skol (2015)

Disponível em: [Anúncio da Skol gera polêmica e é acusado de incentivar assédio a mulheres](#). Acesso em: 14 dez. 2020.



⁵¹ Disponível em: https://youtu.be/nG_6Bh3vh44. Acesso em: 23 dez. 2020.

O Anúncio 40 possibilita a realização de um importante debate sobre a exposição, na *internet*, de imagens/vídeos de adolescentes sem sua autorização, a qual desencadeia uma série de transtornos, que vão do constrangimento e da humilhação a problemas psicológicos graves.

Vale salientar que o anúncio em tela foi idealizado pelo Ministério da Justiça, em 2015, com o objetivo de combater o consumo de álcool por parte de crianças e de adolescentes. Entretanto, em vez disso, o órgão acabou criando uma campanha machista, a qual culpabiliza a mulher vítima de atos praticados sem o seu consento, que vão do estupro à divulgação de vídeos íntimos – o famoso “*revenge porn*”⁵². Além disso, o anúncio ainda dá a entender que, por estarem bêbadas, as mulheres pedem para ser abusadas, logo, pois, não têm direito à proteção.

O Anúncio 41, que incentiva o assédio no Carnaval, festa para a qual a peça publicitária foi produzida, possibilita a discussão da premissa do consentimento. Essa é outra discussão importante a ser impetrada em sala de aula, dado que há uma ideia cristalizada na sociedade misógina de que as mulheres gostam e querem ser assediadas. Isso ocorre porque o assédio é confundido com a paquera, portanto é preciso esclarecer a diferença existente entre essas duas situações, o que é simples de se fazer, já que o assédio é tudo o que vem depois do não proferido pela mulher. Se ela não corresponde, não consente, não gosta, e a pessoa insiste, é assédio. E casos de assédio corroboram com a cultura do estupro.

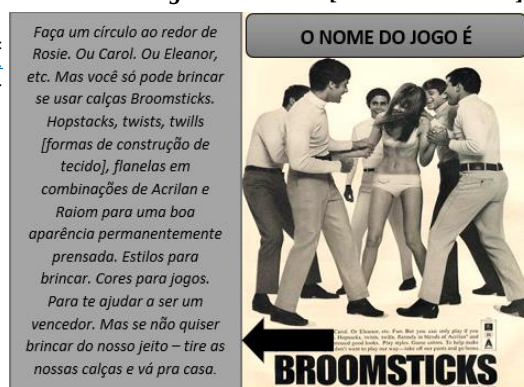
Nesta oficina ainda serão analisados os anúncios⁵³ abaixo.

Fig. 93 - Anúncio 42: *Curso Oxford* (1970)



Disponível em: [A propaganda como prova do retrocesso.](http://propaganda.com.br/prova-do-retrocesso/)
Acesso em: 29 dez. 2020.

Fig. 94 - Anúncio 43: *Jogo Broomsticks* [entre 1960 e 1970]



No Anúncio 42, podemos observar que o assédio é uma prática que persegue as mulheres há muito tempo, independentemente de raça ou classe social. Nele, é anunciado um curso de Secretária Executiva, em Inglês, cuja estratégia de convencimento é o assédio do chefe, que é

⁵² A advogada Juliana Marinho explica que o *Revenge Porn* ou pornografia da vingança consiste “na exposição de outrem, com o nítido desejo de vingar-se, maculando a honra e a imagem da pessoa que foi alvo da exposição. [...] O processo de *Revenge Porn* acontece com a não aceitação do fim do relacionamento, desentendimento ou até mesmo por ciúmes, motivos esses que não fundamentam tal vingança, mas são utilizados como ensejo pelo autor do crime, que tem a vontade expressa de prejudicar e humilhar a vítima” (MARINHO, 2020).

⁵³ O anúncio publicitário 43 (Figura 94) teve o seu título traduzido do Inglês para o Português.

um homem bem situado na vida. Além do assédio, o anúncio revela o estereótipo de gênero que coloca a mulher como uma pessoa que só se interessa por homens bem-sucedidos. Isso precisa ser discutido com a turma, a fim de que essa imagem da mulher seja desconstruída. Além disso, é necessário discutir a urgência da efetivação de punições em casos de assédio sexual, na tentativa de coibir futuras ocorrências embasadas na certeza da impunidade.

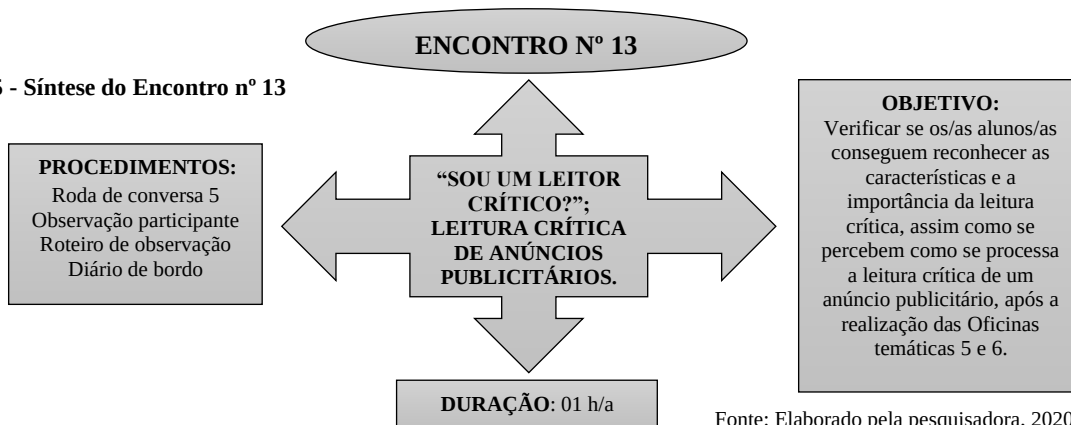
O Anúncio 43 sugere que homens façam um círculo ao redor de mulheres para “brincar” com elas, o que configura um exemplo clássico de assédio, que, no anúncio, é tratado como brincadeira. E o que é mais assombroso, no anúncio em tela, é isso ser utilizado como uma estratégia de venda por uma agência publicitária.

Na visão de Carvalho (2007, p. 10), a publicidade pode ser apontada como “a mola mestra das mudanças verificadas nas diversas esferas do comportamento e da mentalidade dos usuários/receptores”. Dessa maneira, é inconcebível que anúncios publicitários sejam utilizados de maneira tão torpe, uma vez que poderiam ser aproveitados para transformar a situação da mulher e não para mantê-las no mundo da sujeição, da desigualdade e da reificação.

Para avaliar este encontro, o/a professor/a pode distribuir entre os sujeitos cartões, contendo palavras que simbolizem opiniões diversificadas acerca da oficina temática, e, em seguida, solicitar que cada um/a escolha o cartão que contém a palavra que melhor representa a sua opinião para apresentar à turma. Ele/ela pode utilizar palavras como: interessante, esclarecedora, chata, complicada, legal, inútil, entre outras.

A partir de agora, especificaremos o passo a passo do Encontro nº 13.

Fig. 95 - Síntese do Encontro nº 13



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

Nos Encontros nº 11 e nº 12 (Oficinas temáticas 5 e 6), os/as alunos/as foram apresentados à leitura crítica de anúncios publicitários. Agora, no décimo terceiro encontro (Roda de conversa 5), é preciso verificar se eles/as conseguem reconhecer as características e a importância da leitura crítica, assim como o modo de processamento dessa leitura em anúncios publicitários. Este estágio tem a duração de 01h/a e terá o aporte metodológico da Roda de conversa, da Observação participante, do Roteiro de observação e do Diário de bordo. Esta

última roda de conversa se constitui como uma importante etapa da proposta, pois, é por meio dela que os sujeitos mostrarão o quanto as etapas anteriores foram eficazes.

Evidenciamos que as rodas de conversa são indispensáveis para a verificação da necessidade da realização de outras oficinas temáticas, o que vai depender do rendimento de cada turma. Dessa forma, o/a professor/a deverá ficar atento a todas as falas dos/as alunos/as, a fim de identificar incompreensões, dificuldades e possíveis contratempos. Mais uma vez, salientamos que, se as discussões das rodas de conversa não evidenciarem a compreensão dos/as alunos/as sobre os temas das oficinas anteriores, o/a professor/a deverá realizar mais uma roda de conversa antes de dar prosseguimento à proposta.

Neste Encontro nº 13, a problematização será concretizada através da exibição do vídeo [#LikeAGirl](#)⁵⁴, 3min18seg, uma iniciativa da marca *Always*. Nele, algumas pessoas são convidadas a executar variadas ações da forma como elas são praticadas por garotas. Em seguida, meninas são convocadas para fazer exatamente a mesma coisa. Depois disso, as ações são confrontadas e as pessoas percebem que suas performances insultaram as garotas, pois foram carregadas de estereótipos, o que faz com que elas reflitam.

Com os/as alunos/as em círculo, após a exibição do vídeo, o/a professor/a irá iniciar a roda de conversa. Para isso, podem ser feitas perguntas (APÊNDICE U) que levem os sujeitos a externar o que acharam do conteúdo do vídeo, assim como o que fariam caso estivessem no lugar dos/as jovens e tivessem que performar atitudes e/ou comportamentos de garotas.

Na sequência, para dar continuidade à Roda de Conversa 5, serão projetadas algumas fotografias que fazem parte de um projeto do fotógrafo libanês Eli Rezkallah, no qual foram recriadas peças publicitárias dos anos 1940, 1950 e 1960. A inspiração de Eli veio de diálogos de seus tios em reuniões familiares, nos quais eles diziam que as mulheres eram melhores em limpar e cozinhar. Nas fotografias, ele fez uma inversão dos papéis representados por mulheres, os quais passaram a ser simbolizados por homens. Essa troca teve o poder de escancarar o machismo e o sexismo contido nos anúncios e de provocar inquietação e reflexão.

A analogia dos anúncios publicitários (lado esquerdo ou acima) com as fotografias⁵⁵ de Eli Rezkallah (lado direito ou abaixo) mostrada a seguir, está sendo utilizada, nesta proposta de intervenção, com a intenção de promover um debate acerca da importância da desconstrução dos estereótipos de gênero na contemporaneidade e, ao mesmo tempo, para verificar a evolução

⁵⁴ Disponível em: <https://youtu.be/XjJBjWYDTs>. Acesso em: 28 dez. 2020.

⁵⁵ Tanto as fotografias quanto os anúncios publicitários exibidos nesta atividade tiveram os seus títulos traduzidos do Inglês para o Português.

dos/as alunos/as em relação à capacidade de ler criticamente anúncios publicitários que abordam estereótipos de gênero e de identificar o machismo e o sexismo neles presentes.

Fig. 96 - Anúncio 44: *Café Chase and Sanborn* (1950/2019)



Disponíveis em:
[Un artista da la vuelta a anuncios machistas antiguos](#).
 Acesso em: 14 dez. 2020.

Fig. 97 - Anúncio 45: *Mr. Leggs* (1962/2019)



Fig. 98 - Anúncio 46: *Tampas de rosca Alcoa Aluminium* (1953/2019)



Disponíveis em: [Un artista da la vuelta a anuncios machistas antiguos](#). Acesso em: 14 dez. 2020.

Fig. 99 - Anúncio 47: *Detergente Lux* (1956/2019)



Fig. 100 - Anúncio 48: *Rede de Restaurantes Hardee's* (1950/2019)



Disponíveis em: [Un artista da la vuelta a anuncios machistas antiguos](#). Acesso em: 14 dez. 2020.

Fig. 101 - Anúncio 49: *Gravatas Van Heusen* (1940/2019)

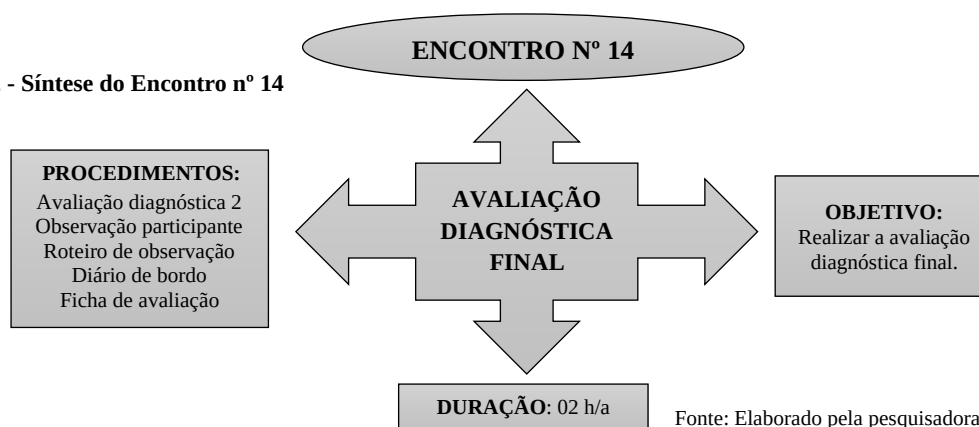


A recriação das peças publicitárias propicia a constatação do sexismo contido nos anúncios originais, visto que há uma grande diferença na forma como cada situação é vista, a depender do gênero que está protagonizando cada ação. Essa é uma questão cultural que advém do machismo e da misoginia estruturais. Em vista disso, é crucial que sejam discutidas as assimetrias de gênero, as desigualdades e os contrassensos revelados por meio da iniciativa do fotógrafo, através de uma discussão oral, a qual pode ser subsidiada por meio de uma atividade escrita, caso seja necessário. Para tanto, o/a professor/a deve seguir as mesmas orientações dadas nas rodas de conversa anteriores.

Dois pontos importantes a serem levantados nesta roda nos são apontados por Carvalho (2014), a saber: 1) o fato de a publicidade não explorar a imagem da mulher independente, porque esta não traz retorno financeiro; 2) e a possibilidade de que isso só mude quando a opinião dos homens deixarem de ser o ideal de vida das mulheres. Além disso, sugerimos uma recapitulação dos conceitos que fundamentam a pesquisa (gênero e estereótipos de gênero), bem como a ratificação da possibilidade da desconstrução de estereótipos.

A avaliação desta atividade (APÊNDICE U) pode acontecer com a aplicação de um teste, através do qual os/as alunos/as possam qualificar a roda de conversa, e cujo resultado será um indicativo da aceitação dos sujeitos em relação às temáticas abordadas nos encontros. Passaremos, neste momento, ao relato do último encontro, o nº 14.

Fig. 102 - Síntese do Encontro nº 14



No Encontro nº 13, as atividades foram finalizadas com a realização da última roda de conversa. O Encontro nº 14 é a última etapa desta proposta e deverá ter a duração de 02h/a. Nele, através de uma atividade escrita, será realizada a aplicação da Avaliação diagnóstica final, que tem o propósito de detectar se, após a aplicação de todos os instrumentos e estratégias utilizados na proposta, houve o crescimento e a maturidade dos/as alunos/as em relação à sua capacidade de reconhecer estereótipos de gênero presentes em anúncios publicitários por meio de uma leitura crítica. Nesta etapa, serão utilizados a Observação participante, o Roteiro de observação, o Diário de bordo, a Avaliação diagnóstica final e a Ficha de avaliação como procedimentos metodológicos.

Consideramos relevante que, antes do início da avaliação, os/as alunos/as sejam informados/as sobre a finalidade da Avaliação diagnóstica final, assim como a respeito da ação que será executada posteriormente, ou seja, a comparação dos resultados das duas Avaliações diagnósticas (inicial e final). Mediante essa comparação de resultados, será possível verificar se a proposta de intervenção alcançou o seu objetivo inicial.

A atividade diagnóstica final - construída como sugestão - segue a mesma estrutura da Atividade diagnóstica inicial. Recomendamos que sejam apresentados aos/as alunos/as quatro

anúncios publicitários, a exemplo dos textos abaixo, os quais corroboram com escritos de Carvalho (2014) que alertam para a indissociabilidade existente entre língua e cultura, bem como para a interferência desta no poder de persuasão e sedução das mensagens, influenciando a sua aceitação e o seu entendimento.

Fig. 103 – Anúncio 50: Extrato de tomate Peixe (1954)



Disponível em: <http://bit.ly/3pwDmiV>. Acesso em: 01 dez. 2020.

Fig. 105 - Anúncio 52: Omo (2015)



Disponível em: <http://bit.ly/3rxSHBz>. Acesso em: 09 dez. 2020.

Fig. 104 – Anúncio 51: Risqué (2015)

Disponível em: [As 10 propagandas mais machistas e racistas do último ano](https://www.as10propagandas.com.br/propagandas-mais-machistas-e-racistas-do-ultimo-ano). Acesso em: 01 dez. 2020.

1. LEO MANDOU FLORES/ 2. ZECA CHAMOU PRA SAIR/3. ANDRÉ FEZ O JANTAR /4. JOÃO DISSE EU TE AMO

Fig. 106 - Anúncio 53: Volkswagen (1969)

Disponível em: [Baú do Luizinho: Mais cedo ou mais tarde sua esposa vai dirigir](https://www.baudo.luizinho.com.br/mais-cedo-ou-mais-tarde-sua-esposa-vai-dirigir). Acesso em: 09 dez. 2020.

MAIS CEDO OU MAIS TARDE SUA ESPOSA VAI DIRIGIR. ESTA É UMA DAS RAZÕES PARA VOCÊ POSSUIR UM VOLKSWAGEN.

Mais cedo ou mais tarde sua esposa vai dirigir. Esta é uma das razões para você possuir um Volkswagen

Nesta avaliação, o/a aluno/a deverá observar os anúncios, e, em seguida, apontar o que verificou em cada um deles, apresentando o seu ponto de vista acerca das mensagens transmitidas. A seguir, discutiremos acerca da leitura esperada para cada anúncio da avaliação.

➤ Anúncio 50: um/a leitor/a proficiente conseguirá perceber que o produto anunciado é colocado como fundamental para as donas de casa agradarem seus maridos. Ademais, de forma vexatória, a importância da esposa é equiparada a do produto, uma vez que ambos são colocados no mesmo patamar;

➤ Anúncio 51: é necessário o/a leitor/a notar que o anúncio coloca os homens como se fossem o centro das conversas das mulheres, ou seja, sugestionam que suas vidas giram em torno da vida deles. Além disso, a marca os homenageia por comportamentos sexistas e ainda propaga uma heteronormatividade equivocada, já que muitas mulheres nem sequer se sentem sexualmente atraídas por homens;

➤ Anúncio 52: o/a leitor/a deve identificar que a mensagem contida no título do anúncio perpetua o estereótipo que impõe às mulheres a responsabilidade pelas atividades domésticas, e, ao mesmo tempo, utiliza a palavra “máquinas” com duplo sentido, objetificando as mulheres;

➤ Anúncio 53: é preciso que o/a leitor/a reconheça, neste anúncio, o estereótipo de gênero que impõe à mulher a pecha de dirigir mal, o que não constitui uma verdade. Segundo informações de Angelo (2018), pesquisas apontam que 89% (oitenta e nove por cento) dos acidentes de trânsito são causados por homens, 70% (setenta por cento) das indenizações de seguro são pagas a homens e 17% (dezessete por cento) é o quanto essas indenizações são mais caras para estes, em razão dos danos causados serem mais graves. Isso leva seguros de carro a serem até 15% (quinze por cento) mais baratos quando uma mulher está ao volante.

Destacamos que, ao final da aplicação da avaliação, é importante fazer uma avaliação da proposta de intervenção como um todo, a fim de identificar o que foi positivo e o que pode ser melhorado, principalmente em relação à estrutura organizacional dos encontros e às atividades propostas. Essa ação é muito importante, pois, caso a proposta venha a ser aplicada em novas turmas, as devidas adequações poderão ser implementadas.

Em vista disso, sugerimos uma rápida conversa informal e a entrega de uma breve atividade avaliativa (APÊNDICE V), contendo perguntas acerca do grau de satisfação dos/as participantes da pesquisa em relação: aos temas abordados, à organização dos encontros, às atividades realizadas e ao material utilizado, ficando a critério do/a professor/a acrescentar e/ou modificar os itens da avaliação que foi proposta como sugestão.

Salientamos que a Ficha de Avaliação (APÊNDICE H) deverá ser utilizada para verificar o desempenho dos/as alunos/as na Avaliação diagnóstica final - do mesmo modo que foi utilizada para analisar a Avaliação diagnóstica inicial.

Com o Encontro nº 14, a proposta de intervenção chega ao final. No entanto, ainda necessitamos fazer algumas ponderações. Com referência ao posicionamento dos sujeitos durante as rodas de conversa e as oficinas temáticas, é preciso lembrar Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) quando pontuam que as pessoas podem construir suas opiniões e atribuir sentidos diferentes a um mesmo texto ou a partes de um texto, entretanto isso não quer dizer que cada uma pode achar o que quiser porque é uma questão de opinião. Há limites impostos pelo próprio material textual, cabendo ao/à leitor/a mobilizar habilidades mais complexas para produzir sentidos a partir dos textos.

Enfatizamos, também, que é preciso ter cautela, responsabilidade e embasamento teórico para trabalhar com questões de gênero e com leitura crítica em sala de aula, principalmente porque, muitas vezes, os sujeitos precisam estar abertos a mudar de opinião, e isso nem sempre

acontece, o que demanda do/a professor/a um saber sistematizado para dar aporte às suas ações. Por isso, sugerimos muita leitura e reflexão acerca desses eixos teóricos (gênero e leitura crítica) antes da aplicação da intervenção.

Tudo que foi aqui exposto são caminhos, são possibilidades para a abordagem, em sala de aula, da leitura crítica do gênero discursivo anúncio publicitário como uma possibilidade para a desconstrução dos estereótipos de gênero. Sendo assim, não estamos propondo receitas, fixando modelos, nem prescrevendo soluções mágicas. Destacamos, inclusive, que as nossas proposições são flexíveis, sendo, portanto, adaptáveis às necessidades de cada turma, às respostas dadas pelos sujeitos, após a concretização de cada ação, bem como a ocorrências de possíveis eventualidades sucedidas no transcorrer da execução da proposta.

Destacamos que levamos em consideração a realidade da escola-campo para definir os objetivos de cada atividade e o seu nível de complexidade. Essa particularidade é relevante para que o projeto de intervenção seja exequível e não acabe sendo abandonado no meio do caminho pelos sujeitos. Dessa forma, é importante ajustar a proposta à realidade dos alunos e das alunas de cada turma.

Após a leitura e a análise de todos os anúncios publicitários utilizados nesta proposta de intervenção, pudemos comprovar que a publicidade permanece produzindo fervorosamente anúncios publicitários nos quais as mulheres ou são figuras ilustrativas ou, em nome de uma marca ou de um produto, são expostas de maneira degradante, sexualizada e/ou constrangedora, com o único intento de chamar a atenção do público masculino.

Dessa maneira, afirmamos que, apesar de as mulheres terem conquistado determinados espaços, terem provado que são tão inteligentes e capazes quanto os homens e terem adquirido direitos importantes, a sociedade continua tratando-as como inferiores, e, por conseguinte, a ideologia subjacente aos discursos nela proferidos ainda remete ao machismo, à misoginia, à divisão sexual do trabalho, à objetificação do corpo da mulher e à reificação do seu papel na sociedade.

Em consonância com Quesnel (1974, p. 81), “A publicidade se assemelha à Escola e à Igreja pela importância de sua influência social”, no entanto apresenta uma vantagem em relação a essas duas instituições: vem alargando o seu poder através do uso que faz da linguagem, enquanto elas vêm diminuindo a sua capacidade de formar opiniões. Diante disso, podemos afirmar que, com a persistência da exploração de estereótipos de gênero em anúncios publicitários, perpetuam-se, em diversos âmbitos da sociedade, mazelas como o machismo e a misoginia estruturais e o sexismo.

No anúncio publicitário, o discurso está sempre em evidência e produzindo sentidos. Acreditamos que, a partir das reflexões que serão realizadas durante a execução de todas as atividades desta proposta de intervenção, alunos e alunas poderão passar a perceber o papel persuasivo desse gênero discursivo na sociedade capitalista em que vivemos, o seu poder de exploração de desejos, de incentivo ao consumo, de disseminação do machismo, do sexismo, da misoginia e dos estereótipos de gênero, bem como de perpetuação de relações de poder.

Em decorrência disso, poderão ser desenvolvidas habilidades para a realização de uma leitura crítica, assim como a conscientização da importância da desnaturalização desses conceitos ainda cristalizados em um mundo contemporâneo e globalizado, para que tenhamos uma sociedade justa, igualitária, empática e que respeite os princípios da equidade.

Com esta proposta de intervenção, esperamos contribuir para que alunos e alunas consigam perceber que por trás da persuasão e da manipulação das mensagens publicitárias há um mundo fantasioso que não corresponde à realidade e, muitas vezes, preconceituoso, tornando-os/as capazes de: inferir pontos de vista alheios, construir opiniões próprias e posicionar-se criticamente.

Ansiamos, ainda, que tenha sido possível transparecer que a leitura proporciona o acesso a novos conhecimentos e pode ser a porta de entrada para a transformação de vidas, uma vez que propicia sabedoria, autonomia e algo precioso: a liberdade de pensamento.

7 REAFIRMANDO OS DITOS E ACRESCENTANDO NÃO DITOS: palavras finais

*E eu só quero o que mereço
 Nenhum mar a mais, nenhuma gota a
 menos
 Nenhum grão a mais, nenhum deserto a
 menos
 Nenhum dia a mais, nenhum segundo a
 menos
 Nenhum choro a mais, nenhum sorriso a
 menos
 Nem qualquer palavra, nem um sentimento
 Nem olhar pra trás, nem arrependimento
 E eu só quero o que mereço
 Nem final feliz, nem triste recomeço
 Nem andar pensando em dar o outro passo
 Faz um tempo e eu espero que esse nó desate,
 desate
 Que não sabe o doce, sabe o fel
 E eu só quero o que mereço
 (HOLANDA, Juliano, 2019, adaptado)*

No dia a dia de um/a professor/a de Língua Portuguesa, em pleno exercício da docência, há várias problemáticas que permeiam o ambiente de sua sala de aula, afligindo-o/a. No nosso caso, a realidade não é diferente. Diante de tantas questões a serem resolvidas, duas delas despertaram uma inquietação dentro de nós, por constituírem lacunas que desencadeiam uma série de problemas graves e preocupantes: a visão de mundo machista, sexista e estereotipada dos/as alunos/as e a sua dificuldade de ler criticamente, problemáticas que precisam ser enfrentadas pela escola.

Dessa forma, desenvolvemos uma pesquisa que nasceu do desejo de promover mudanças na condição de sujeitos que, em pleno século XXI, permanecem presos/as às amarras do machismo e do sexismo, reproduzindo estereótipos de gênero e promovendo desigualdades e injustiças, especialmente para com meninas e mulheres, além de permanecerem destituídos do poder e da libertação proporcionados pela leitura crítica.

Para ser executada em uma sala de aula dos anos finais do Ensino Fundamental (9º ano), o nosso estudo foi estruturado em torno de três eixos temáticos: gênero/estereótipos de gênero, leitura crítica e anúncio publicitário – gênero discursivo escolhido para dar aporte ao tema central da pesquisa (gênero). A partir desses eixos, foram trabalhadas questões relacionadas a gênero em anúncios publicitários, a fim de viabilizar a desconstrução de estereótipos.

No decorrer da pesquisa, houve momentos de preocupação em virtude da incerteza da recepção do tema pelos sujeitos e da reação dos pais, mães e/ou responsáveis legais deles/as, ao serem aplicadas as atividades diagnósticas, de maneira remota, ou seja, sem a presença do/a

professor/a para mediar possíveis dúvidas, as quais seriam imediatamente repassadas para quem estivesse no ambiente familiar.

Infelizmente, quando se fala em gênero em nosso país, alertas soam mais alto. É como se algo muito perigoso e anticristão estivesse à vista. Críticas as mais absurdas são levantadas por aqueles/as que se fundamentam em falsos moralismos e em valores tradicionais “cristãos” ou, ainda, por quem insiste em defender a “família” e os “bons costumes”.

O que temos visto no Brasil, há alguns anos, é a conjectura de um discurso raso, pautado em um fundamentalismo religioso, que ofende a cidadania e a inteligência de pessoas que possuem o mínimo de discernimento e de senso crítico da realidade que as circunda, e que não reflete o que preconiza a Constituição Federal de 1988, a qual, além de assegurar ao povo brasileiro diversas garantias constitucionais, considera a nação um Estado laico (BRASIL, 1988).

Mas, mesmo conscientes de toda essa polêmica, preferimos acreditar que, no Brasil, ainda reverbera a supremacia dos direitos civis, sociais e individuais dos/as cidadãos/ãs, assim como o seu enquadramento na categoria de Estado democrático de direito, uma vez que, conforme sinalizamos, a categoria gênero norteia a nossa pesquisa. Desde o início, tínhamos consciência das dificuldades que estavam por vir, bem como da complexidade de abordar esse tema na escola, entretanto apesar disso, optamos por essa discussão, afinal mulheres enfrentam críticas e julgamentos desde o dia do seu nascimento. Essa é a nossa batalha diária!

Um fator preponderante na nossa decisão foi a crença de que não devemos ficar apenas pensando na omissão dos responsáveis diretos pela implementação de políticas públicas voltadas às questões de gênero quando se tem, de alguma forma, a oportunidade de colocar em prática uma proposta que pode promover transmutações na vida e no pensamento de pessoas. À vista disso, a empatia foi o sentimento que permeou toda a estruturação da nossa pesquisa, desde a sua idealização até o momento em que escrevemos estas palavras.

Acreditamos que o ato de tentar fazer a diferença na vida de pessoas traz para nós paz, sabedoria e a conspiração do universo vibrando positivamente ao nosso redor, ressoando, na medida certa, o que merecemos, nada a mais, nada a menos, como preconiza o pernambucano Juliano Holanda, em sua canção “*O que eu mereço*” (HOLANDA, 2019), a qual chegou ao nosso conhecimento através da interpretação de Zélia Duncan, em seu álbum “*Tudo é um*” (DUNCAN, 2019). As recorrentes referências à cantora, neste trabalho, justifica-se porque há mais de vinte anos ela influencia o nosso modo de enxergar a vida. É de muitas de suas músicas e de seu discurso humano, feminista e antirracista, nas redes sociais, que vem a inspiração para enfrentarmos a vida, a força para não desistirmos e resistirmos... a tudo e a todos e todas.

A pandemia da COVID-19 foi um acontecimento que afetou diretamente a nossa pesquisa (e não poderia ser diferente). Por isso, em vez de aplicá-la presencialmente, cumprindo todas as suas etapas com os/as alunos/as, precisamos fazer uma alteração, a qual resultou na concepção de uma proposta de intervenção, a partir da leitura de anúncios publicitários, que pretende oportunizar a reflexão sobre as questões de gênero e a desconstrução de estereótipos.

Para que fosse possível estruturar a proposta de intervenção, revisitamos estudos e pesquisas sobre questões de gênero e estereótipos, sobre leitura e sobre anúncio publicitário; identificamos o nível de compreensão dos/as alunos/as acerca das questões de gênero e dos estereótipos abordados em anúncios publicitários, a partir de atividades diagnósticas que foram aplicadas remotamente; propomos atividades pedagógicas nas quais a leitura de anúncios publicitários possibilitam a discussão das questões de gênero e a desconstrução de estereótipos; e elaboramos um caderno pedagógico, a fim de subsidiar ações docentes voltadas à leitura crítica de anúncios publicitários como possibilidade para a discussão das questões de gênero e para a desconstrução de estereótipos.

Para atingir os objetivos do estudo, estruturamo-lo sob uma abordagem qualitativa. A pesquisa aplicada foi exploratória e de caráter intervencionista e contou com a aplicação de atividades remotas como procedimento gerador de dados, cuja análise foi realizada mediante a aplicação do método dos Núcleos de Significação, o qual conta com o aporte teórico-metodológico da Psicologia Socio-Histórica.

Conforme já mencionamos, foi necessário revisar estudos e pesquisas relacionados aos eixos temáticos de nossa pesquisa. Isso foi necessário para que pudéssemos ter embasamento teórico para discuti-los. Os estudos e pesquisas que tratam das relações de gênero elucidam, dentre outros fatores, que a naturalização das diferenças entre homens e mulheres pautada no determinismo biológico gera assimetrias de gênero, desigualdades e injustiças. Já os estereótipos de gênero, além de rotular e padronizar os indivíduos, reduzem direitos e desrespeitam a equidade entre homens e mulheres, inferiorizando-as.

A leitura crítica e o anúncio publicitário, os outros dois eixos da pesquisa, foram estabelecidos para dar subsídio à discussão do eixo gênero/estereótipos de gênero, uma vez que, revisitando os estudos acerca da leitura crítica identificamos que um dos seus objetivos é o reconhecimento de que não há texto neutro, ou seja, há crenças, ideologias e visões de mundo por trás das palavras, ao mesmo tempo em que os estudos sobre o anúncio publicitário revelam que estes fazem uso de uma linguagem persuasiva e apelativa para convencer e levar o consumidor à ação da compra.

Dessa forma, há a necessidade da realização de uma leitura crítica dos anúncios publicitários, a fim de que os seus propósitos sejam elucidados. Por isso, entendemos que essas estratégias se adequavam ao eixo principal da pesquisa, o qual também demanda senso crítico. Assim sendo, estruturamos a nossa pesquisa e construímos as atividades diagnósticas remotas a partir desses três eixos: gênero/estereótipos de gênero, leitura crítica e anúncio publicitário.

Após a aplicação das atividades diagnósticas remotas, constatamos que a maioria dos/as alunos/as possui um nível básico de compreensão da leitura de textos que exploram as questões de gênero e/ou os estereótipos de gênero, visto que a maioria deles/as só consegue localizar informações explícitas, apresentando dificuldade para perceber relações existentes entre texto e contexto, bem como para realizar inferências, previsões e captações implícitas, subentendidas e/ou veladas em textos. Ademais, a maior parte deles/delas não identifica manipulações e persuasões, posicionamentos tendenciosos, preconceituosos, machistas, sexistas e/ou misóginos, nem consegue posicionar-se criticamente.

Destacamos que, dentre os doze participantes da pesquisa, apenas um demonstrou não estar no nível básico. Dessa maneira, ficou evidente a necessidade da discussão da categoria gênero em sala de aula, no intento de instrumentalizar os/as jovens para discutirem as questões de gênero e a desconstrução de estereótipos, assim como para desenvolverem as competências de leitura crítica, as quais precisam ser ensinadas aos/às leitores/as.

Para que isso fosse possível, propomos atividades pedagógicas para serem aplicadas em turmas do 6º ao 9º ano, na modalidade presencial, as quais, caso seja necessário, podem ser adaptadas para a modalidade de ensino remoto e/ou híbrido. Essas atividades constituem uma proposta de intervenção na qual a leitura crítica de anúncios publicitários possibilita a discussão das questões de gênero e a desconstrução de estereótipos. Utilizamos, na proposta, os seguintes procedimentos metodológicos: Observação participante, Roteiro de observação, Diário de bordo, Roda de conversa, Oficinas temáticas, Avaliações diagnósticas inicial e final e uma Ficha de avaliação. Tais procedimentos subsidiaram os catorze encontros que compõem a intervenção, a qual, inicialmente, conta com a apresentação da proposta, a aplicação de uma sondagem e da avaliação diagnóstica inicial, e tem continuidade com a aplicação de seis oficinas temáticas, intercaladas com rodas de conversa, sendo finalizada com a aplicação de duas avaliações: a avaliação diagnóstica final e uma avaliação da proposta em si.

A fim de subsidiar os/as professores/as interessados/as em empreender ações docentes voltadas à leitura de anúncios publicitários como possibilidade para a discussão das questões de gênero e da desconstrução de estereótipos, elaboramos um caderno pedagógico para auxiliá-los/as. Neste caderno, além das atividades pedagógicas idealizadas especificamente para a

proposta de intervenção, os/as profissionais irão encontrar os conceitos norteadores do estudo e dicas de leitura, de vídeos, de filmes, de manuais, de músicas, de planejamentos de aulas sobre gênero, de forma criativa, colorida e dinâmica.

Idealizamos a pesquisa e sistematizamos a proposta de intervenção pensando nos/as jovens que estão em sala de aula desprovidos de um conhecimento plural e diversificado; carentes de afeto, de apoio e de orientação dos/as próprios/as pais, mães ou responsáveis, em relação não apenas aos estudos, mas à vida; nos/as jovens abastecidos de velhos problemas familiares: alcoolismo, pobreza, criminalidade, machismo, violência doméstica, intolerância, homofobia, entre outros; nos/as jovens que fazem da escola o seu campo de fuga, porque não suportam o seu ambiente familiar; nos/as jovens que veem a escola apenas como o lugar que vai matar sua fome; nos/as jovens que têm a escola como uma chata obrigação; e, também, nos/as jovens que têm o privilégio de ter a escola como o lugar onde se aprende, onde se brinca e onde se faz amigos/as.

Em contrapartida, eles/as contribuíram de maneira significativa com a pesquisa, ao aceitarem responder às atividades diagnósticas remotas, em tempos de pandemia e em meio a tantas turbulências, principalmente psicológicas. Isso possibilitou a geração de dados, a qual viabilizou a realização da análise e, consequentemente, a ratificação da necessidade de promover reflexões sobre as questões de gênero e a desconstrução de estereótipos e de fomentar as competências e as habilidades de uma leitura crítica.

Após as leituras realizadas ao longo da pesquisa e a análise dos dados gerados com a aplicação das atividades diagnósticas, temos seis sugestões simples que podem ser implantadas na escola para promover a desconstrução de estereótipos de gênero. São elas: 1) a adoção de um vocabulário não sexista⁵⁶ - pelos/as professores/as, funcionários/as e pela equipe gestora -, tanto em conversas quanto em documentos, a exemplo de avaliações, ofícios, declarações e requerimentos; 2) a divisão dos espaços recreativos, de forma igualitária, entre meninas/os, na hora do recreio; 3) a suspensão da adoção do critério de gênero para organizar, por exemplo, equipes e filas; 4) a descontinuação do emprego de discursos e de posturas sexistas e estereotipadas, por parte de todos os/as profissionais da escola, no tratamento de comportamentos indisciplinados praticados por meninas, sob o entendimento de que, pelo fato de serem meninas, elas devem se comportar de modo passivo e apaziguador; 5) a promoção de formações continuadas com os/as professores/as, a fim de instrumentalizá-los/as para a discussão da categoria gênero em sala de aula; 6) e a realização periódica de palestras sobre

⁵⁶ Conferir o Manual para o uso não sexista da linguagem. Disponível em: [Manual para o uso no sexista da linguagem \(observatoriodegenero.gov.br\)](http://Manual_para_o_uso_no_sexista_da_linguagem_observatoriodegenero.gov.br). Acesso em: 06 jan. 2021.

questões relacionadas a gênero e à desconstrução de estereótipos, para toda a comunidade escolar - com profissionais especializados na área.

Este estudo foi muito valioso em nossa vida, tanto no âmbito pessoal, quanto no profissional. No campo pessoal, não houve compreensão em todos os momentos, mas adquirimos experiência e evoluímos; despertamos a admiração de uns/umas, a aversão de outros/as, principalmente de alguns homens, que passaram a nos ver como inimigas em potencial de suas esposas; enfim, causamos desconforto... Nosso discurso e nosso posicionamento incomodaram homens e mulheres. Com isso, algumas pessoas se foram, muitas outras amizades nasceram e as pessoas que nos amam de verdade permaneceram!

Como pode ser observado, são muitas as arestas a serem aparadas, no decorrer de uma pesquisa que mexe com zonas de conforto de homens e de mulheres. Isso exige paciência, sabedoria e resiliência, as quais foram sendo adquiridas pouco a pouco.

Na área profissional, progredimos com o estudo dos eixos teóricos da pesquisa, que nos concedeu segurança e maturidade para discutir a categoria gênero em sala de aula, assim como outros temas a ela relacionados, principalmente os estereótipos de gênero. Além disso, adquirimos o conhecimento necessário para poder abrir espaços na escola para a discussão das relações de gênero. Acreditamos que também colaboramos com a academia através dos dados gerados sobre a reprodução de estereótipos de gênero, dos artigos publicados em decorrência da pesquisa, assim como com a participação em eventos promovidos por universidades federais.

Apesar disso, algumas dificuldades atravessaram o caminhar da pesquisa. Podemos pontuar três em especial: 1) o fato de a pesquisadora estar há treze anos afastada do ambiente acadêmico, o que requereu atualização, muito estudo e uma dedicação que, inicialmente, não foi compreendida por quem estava acostumado/a a tê-la sempre por perto; 2) o envolvimento emocional da pesquisadora com o tema da pesquisa, oriundo de vivências machistas, misóginas e sexistas, ocorridas ao longo de sua vida, que precisou ser trabalhado em sessões de terapia, com uma psicóloga; 3) e a pandemia da COVID-19, que provocou a alteração da metodologia da pesquisa, e, conseqüentemente, desencadeou o surgimento de outros obstáculos, provenientes do processo de ensino remoto.

Salientamos que a nossa pesquisa foi concluída, entretanto está à disposição de outros sujeitos sociais para ser ressignificada, a partir de outros contextos, pois entendemos que a sociedade não pode ser omissa no que concerne às questões de gênero, principalmente as instituições escolares. Nelas, aqueles/as que ensinam promover a discussão do tema, despertando a consciência crítica dos/as alunos/as, têm a oportunidade de implementar iniciativas individuais em sua sala de aula, as quais estão amparadas pela BNCC.

Diante de tudo que foi exposto, salientamos que discutir a categoria gênero na escola é uma atitude que demanda estudo, sutileza e determinadas habilidades do/a professor/a, logo, pois, não é uma tarefa fácil. No entanto, alguém precisa tomar a iniciativa de dar o primeiro passo, a fim de minimizar o quadro desalentador existente em nosso país no que tange à equidade de gênero.

Caso nada seja feito, individual ou coletivamente, tudo permanecerá do modo que se encontra hoje, e as mulheres permanecerão sendo vistas como essa criatura questionável, que sempre tem a sua palavra posta em cheque diante da palavra de um homem; que anda na rua com medo; que precisa exigir não ser interrompida insistentemente por homens enquanto fala; que tem suas ideias roubadas por homens de maneira descarada; que recebe explicações didáticas de homens a respeito de coisas óbvias; que é abusada; que sempre tem que provar que não gosta de apanhar, que não pediu, que não mereceu, que está falando a verdade; que é capaz e tem condições físicas e intelectuais de exercer as mesmas funções exercidas por homens; que tem o direito de ser o que e como quiser; que não é obrigada a ter traços de feminilidade; que não precisa ser amável e sorridente o tempo todo, e, ao mesmo tempo, que essas características não fazem dela um ser inferior; que o seu lugar de fala em relação ao machismo e ao aborto é preponderante; que o modo como vive a sua sexualidade e as roupas que veste não definem o seu caráter, nem justificam assédios e estupros.

Enfim, muitos direitos das mulheres continuarão sendo-lhes negados, sistematicamente, e elas seguirão passando por situações ultrajantes que as imputam o silenciamento de suas perspectivas, através de muita dor e opressão, enquanto a escola perdurará sem cumprir o seu papel de educar para a cidadania e para a libertação.

Crentes da possibilidade da promoção de uma educação para a equidade entre meninas e meninos, enfatizamos, por fim, a importância de, em tempos tão obscuros como os atuais, em que não se vislumbra a elaboração de projetos voltados ao desenvolvimento da educação, ser implementada, na escola, a discussão de questões relacionadas a gênero e à desconstrução de estereótipos. Só assim há a possibilidade de desigualdades serem dirimidas, injustiças serem contidas e direitos humanos serem fortalecidos, o que fará com que resplandeça em nossos corações a esperança da transformação da dura realidade de meninas e de mulheres.

Chegamos, então, ao desfecho de um trabalho que apresentou o somatório de dois anos de entrega, no qual houve, a cada dia de pesquisa, de leitura e de escrita, o pouso da sororidade, da empatia e, principalmente, de um desejo imensurável de viver para ver a transformação do lugar da mulher no mundo. Gratidão a todos e todas que procederem à sua leitura e semearem as suas ideias.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Camila Emanuele de Oliveira Abreu. **Leitura crítica de textos da mídia: desnaturalizando discursos hegemônicos em aulas de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II**. 2018. Dissertação (Letras - Mestrado Profissional). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2018.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr., 2013.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun., 2006.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; SOARES, Júlio Ribeiro; MACHADO, Virgínia Campos. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar., 2015.
- ALMEIDA, Jane Soares de. As relações de poder nas desigualdades de gênero na educação e na sociedade. **Série-Estudos – Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, n. 31. P. 165-181, jan./jun., 2011.
- ALVAREZ, Sonia. Para além da sociedade civil: reflexões sobre o campo feminista. **Cadernos Pagu** (43), p. 13-56, jan.-jun., 2014.
- ALVES, Branca Moreira; PITANGUY, Jaqueline. **O que é feminismo?** São Paulo: Abril Cultural: Brasiliense, 1991.
- ALVES, Caroline Francielle.; LIMA, Sostenes. Hibridização do gênero anúncio em revista semanal de informação. **PERcursos Linguísticos**, Vitória, v. 7, n. 16, p. 86 -104, 2017.
- ANDRADE, Maria Margarida de; MEDEIROS, João Bosco. **Comunicação em língua portuguesa**: para os cursos de jornalismo, propaganda e letras. São Paulo: Atlas, 2000.
- ANGELO, Bárbara. Mulher no volante: você acha que elas dirigem mal? 2018. **Autopapo**. Disponível em: [Mulher no volante: você acha que elas dirigem mal? \(uol.com.br\)](http://mulher.no.volante.vocẽ.acha.que.elas.dirigem.mal?.uol.com.br). Acesso em: 08 dez. 2020.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ARAÚJO, Maria de Fátima. Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate. **Psic. Clin.**, Rio de Janeiro, vol. 17, n. 2, p. 41-52, 2005.
- ARAÚJO, Adélia Andrade de. **Mulher, publicidade e relações de poder**: uma análise crítica de gêneros de campanhas publicitárias brasileiras direcionadas ao público feminino. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. Universidade Católica de Pernambuco, 2019.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução: Pedro Constantin Tolens. 6. ed. São Paulo: Martin Claret, 2006.

ARNOLDI, Alice. Você sabia que o futebol era proibido para mulheres no Brasil até 1979?. **M de Mulher**. 2019. Disponível em: <https://mdemulher.abril.com.br/estilo-de-vida/voce-sabia-que-o-futebol-era-proibido-para-mulheres-no-brasil-ate-1979/>. Acesso em: 07 nov. 2020.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2019.

BAARD, Vicki. A critical review of interventionist research. In: **Qualitative Research in Accounting and Management**, v. 7, n.1, p.13-45, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, Mikhail; VOLOCHINOV, Valentin Nikolaevich. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALISCEI, João Paulo. Abordagem histórica e artística do uso das cores azul e rosa como pedagogias de gênero e sexualidade. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 21, Edição Especial, p. 223 -244, ago., 2020.

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de leitura**. São Paulo: Ática, 1988.

BARBA, Washington Luís. **A leitura crítica nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2018.

BASTOS, Danielle da Mota. Anunciar e consumir os gêneros textuais publicitários na sala de aula. In: **Anais do V SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais**. Caxias do Sul – ago., 2009.

BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. Vol. 1 - Fatos e Mitos. Vol. 2 – A experiência vivida. Tradução: Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 19, n. 2, maio-ago., 2011.

BEZERRA, Mirthyani. **Conar puniu sete peças publicitárias por denúncias de machismo em 2016**. 2017. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/04/11/conar-puniu-sete-publicidades-por-denuncias-de-machismo-em-2016.htm> Acesso em: 01 fev. 2020.

BLOOME, David. Reading as a social process. **Advances in Reading /Language Research**, v. 2, p. 165-195, 1983.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

BONNICI, Thomas. **Teoria e crítica literária feminista**: conceitos e tendências. Maringá: Eduem, 2007.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Código de Proteção e Defesa do Consumidor** (1990). Código de proteção e defesa do consumidor e legislação correlata. 5. ed. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Legislação Informatizada. **Constituição de 1934**. Publicação original. 1934. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 24 set. 2019.

BRASIL. Legislação Informatizada. **Decreto nº 21.076, de 24 de fevereiro de 1932**. Publicação original. 1932. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21076-24-fevereiro-19-32-507583-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 24 set. 2019.

BRASIL. Legislação Informatizada. **Decreto-Lei nº 3.199, de 14 de abril de 1941**. Publicação original. 1941. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-3199-14-abril-1941-413238-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 06 nov. 2020.

BRASIL. Legislação Informatizada. **Lei Complementar nº 150, de 1º de junho de 2015**. Publicação original. 2015. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leicom/2015/leicomplementar-150-1-junho-2015-780907-publicacaooriginal-147120-pl.html>. Acesso em: 24 set. 2019.

BRASIL. Legislação Informatizada. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. 2006. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2006/lei-11340-7-agosto-2006-545133-norma-pl.html>. Acesso em: 24 set. 2019.

BRASIL. Legislação Informatizada. **Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015**. Publicação original. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13104-9-marco-2015-780225-publicacaooriginal-146279-pl.html>. Acesso em: 24 set. 2019.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: língua portuguesa - terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998c.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. São Paulo: Mercado de Letras, 2012.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha; RICOLDI, Arlene Martinez. Revendo estereótipos: o papel dos homens no trabalho doméstico. **Estudos Feministas**. Florianópolis, 20(1): 344, jan./abr., 2012.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, Judith. Performatividad, precariedad y políticas sexuales. **Revista de Antropología Iberoamericana**, Madrid, v. 4, n. 3, 2009. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/265968612/Performatividad-Precariedad-y-Politicas-Sexuales> Acesso em: 21 abr. 2020.

CAMPOS, Rosane Cassia Santos e. Anúncio publicitário e sua construção como gênero: uma análise textual discursiva. In: DELL'ISOLA, Regina L. Péret. (Org.). **Gêneros textuais**: o que há por trás do espelho? Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2012.

CARRACOZA, João Anzanello. **A evolução do texto publicitário**: a associação de palavras como elemento de sedução na publicidade. São Paulo: Futura, 1999.

CARRAHER, David William. **Senso Crítico**: do dia-a-dia às ciências humanas. São Paulo: Pioneira, 1983.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Gênero é um conceito complexo e de difícil sensocomunização. Considerações a partir de uma experiência de formação docente. **R. Est. Pesq. Educ.** Juiz de Fora, v. 12, n. 2, jul./dez., 2010.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; RABAY, Glória. Usos e incompreensões do conceito de gênero no discurso educacional no Brasil. **Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 119-136, jan./abr., 2015.

CARVALHO, Nelly de. **O texto publicitário em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2014.

CARVALHO, Nelly de. **Publicidade**: a linguagem da sedução. São Paulo: Ática, 2007.

CAVALCANTI, Marilda do Couto. Ensino de leitura: Avaliação de compreensão sem prática de leitura crítica? **Cadernos PUC-SP**. São Paulo, nº 17, p. 105-116, 1984.

CAVÉQUIA, Marcia Aparecida Paganini; MACIEL, Aline Guilherme; REZENDE, Lucinea Aparecida de. Formação do leitor: criticidade e autonomia. **Revista Contrapontos Eletrônica**. v. 10, n. 3, p. 299-306, set-dez, 2010.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português Linguagens**. 9º ano: língua portuguesa. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2017.

CHARAUDEAU, Patrick. Le discours propagandiste. In: **Le Français dans le Monde**. Paris: Hachete/Larousse, n. 182, p. 99-103, 1984.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.

CHAUI, Marilena. **Cidadania cultural**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e Persuasão**. 16. ed. São Paulo: Ática, 2004.

CONNELL, Raewyn; **Gênero: em termos reais**. 1. ed. Tradução e revisão técnica: Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2016.

CONNELL, Raewyn; PEARSE, Rebecca. **Gênero: uma perspectiva global**. 3. ed. Tradução e revisão técnica: Marília Moschkovich. São Paulo: nVersos, 2015.

COOK, Rebecca; CUSACK, Simone. **Gender Stereotyping: Transnational Legal Perspectives**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2010.

COSTA, Ana; DUNCAN; Zélia. **Abertura**. Intérpretes: Zélia Duncan - Ana Costa - Bia Paes Leme. Texto e Declamação: Gênesis e Letícia Brito (SLAM das Minas RJ). Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2019a. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tjZxN_5KFOvw. Acesso em 24 out. 2020.

COSTA, Ana; DUNCAN; Zélia. **Antes só**. Intérpretes: Mart'nália e Maíra Freitas. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2019b. Disponível em: https://youtu.be/56ZVKp7CyeA?list=OLAK5uy_n- u Gw7dzyK_4S_qEnRFy_OE6_Qq25M. Acesso em 16 jan. 2020.

COSTA, Ana; DUNCAN; Zélia. **Deixa comigo**. Intérprete: Joyce Moreno. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2019c. Disponível em: https://youtu.be/nG_6Bh3vh44?list=RDnG_6Bh3vh44. Acesso em 16 jan. 2020.

COSTA, Ana; DUNCAN; Zélia. **Eu sou mulher, Eu sou feliz**. Intérpretes: Alcione, Áurea Martins, Cida Moreira, Daniela Mercury, Elba Ramalho, Fabiana Cozza, Fernanda Takai, Isabella Taviani, Joyce Moreno, Júlia Vargas, Leila Pinheiro, Lucina, Maíra Freitas, Marina Iris, Mart'nália, Myllena, Mônica Salmaso, Nath Rodrigues, Nilze Carvalho, Simone, Tereza Cristina. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2019d.

COSTA, Ana; DUNCAN; Zélia. **Não é não**. Intérpretes: Teresa Cristina e Marina Iris. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2019e. Disponível em: https://youtu.be/nG_6Bh3vh44?list=RDnG6Bh3vh44. Acesso em 16 jan. 2020.

COUTINHO, Lucia Rocha. **Tecendo por trás dos panos: a mulher brasileira nas relações familiares**. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

CRENSHAW, Kimberlé Williams. Demarginalizing the intersection of race and sex; a black feminist critique of discrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, vol. 1989, p. 139-167, 1989.

CRUZ, Silvana Aparecida Costa da. **Uma proposta de trabalho com o gênero discursivo anúncio publicitário na formação crítica do leitor**. 2017. Dissertação (Mestrado Profissional

em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, 2017.

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. Gêneros Perspectivas teóricas subjacentes às noções de gênero: textual ou discursivo? In: DELL'ISOLA, Regina L. Péret. **Gêneros textuais [recurso eletrônico]:** o que há por trás do espelho? Belo Horizonte: FALE/UFGM, 2012.

DELPHY, Christine. Patriarcado (teorias do). In: HIRATA, H.; LABORIE, Françoise; LE DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle. (Org.). **Dicionário crítico do feminismo**. Editora UNESP: São Paulo, p. 173–178, 2009.

DINIZ, Debora. Estereótipos de gênero nas cortes internacionais – um desafio à igualdade: entrevista com Rebecca Cook. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2):336, maio-agosto, p. 451-462, 2011.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. **Handbook of qualitative research**. 2nd ed. London: Sage Publications, 2000.

DIONÍSIO, Ana Paula. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDECZKA, Beatriz; BRITO, Karim Siebeneicher. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011.

DIONÍSIO, Ana Paula. **Multimodalidades e leituras: funcionamento cognitivo, recursos semióticos, convenções**. Recife: Pipa Comunicação, 2014.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e (Org.). de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DRUMONT, Mary Pimentel. Elementos para análise do machismo. **Perspectivas**, São Paulo, 3: 81-85, 1980.

DUARTE, Constância Lima. In: NITAHARA, Akemi. Jornais foram os primeiros a publicar textos de mulheres no país, diz professora. **Agência Brasil**. 2016. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2016-03/jornais-foram-os-primeiros-publicar-mulheres-no-brasil>. Acesso em: 11 fev. 2020.

DUNCAN, Zélia. **Pagu**. DVD Sortimento Vivo. São Paulo: Universal Music, 2002. Disponível em: <https://youtu.be/548BRtWgpFk>. Acesso em: 02 out. 2020.

DUNCAN, Zélia. **Tudo é um**. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2019. Disponível em: <https://youtu.be/9kGkecmT41o?list=PLzPnWlCr4MMqC0-N3GEBUjp2WTQzaqh37>. Acesso em 28 out. 2020.

ECCO, Idanir. **Leitura: do conceito às orientações**. 2010. Disponível em: <http://leituraebibliodiversidade.blogspot.com/2010/10/leitura-do-conceito-asorientacoes.html>. Acesso em: 06 jan. 2020.

EM DIA COM A LÍNGUA. **Femininos:** Goleiro, Pedreiro e Patrono. 2008. Disponível em: <https://emdiacomalp.wordpress.com/2008/07/08/femininos-goleiro-pedreiro-e-patrono/>. Acesso em: 31 out 2020.

ESTEBAN, Standin Maria Paz. **Pesquisa Qualitativa em Educação:** fundamentos e tradições. Tradução: Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

ESTEVES, Eduarda. Pedreiras, uma vila inteira construída só por mulheres. **Leia já Pernambuco.** 2018. Disponível em: <https://www.leiaja.com/noticias/2018/03/08/pedreiras-uma-vila-inteira-construida-so-po-r-mulheres/>. Acesso em: 31 out. 2020.

FAIRCLOUGH, Norman. **Analysing discourse:** textual analysis for social research. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Tradução: Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FERRAREZI JR., Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores:** o ensino da leitura na educação básica. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** Oferecido por Positivo Soluções Didáticas. Versão disponível para celular. Desenvolvido por Snowman Labs. 5. ed. Regis Ltda, 2010b.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio:** o dicionário da Língua Portuguesa. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010a.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 2. ed. 18. Impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** 3. ed. 9. Impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRA, Maria Salonilde. Oficina pedagógica: recurso mediador da atividade de aprender. In: RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel; FERREIRA, Maria Salonilde. **Oficina pedagógica:** uma ferramenta de ensino-aprendizagem. Natal: EDUFRN, p. 9-14, 2001.

FERREIRA, William. O gênero das coisas: uma análise sobre o discurso de gênero dos bens como cerca, ponte ou fenda para o consumo. In: Congresso Internacional Comunicação e Consumo - COMUNICON, 6, 2018, São Paulo, Escola Superior de Propaganda e Marketing - ESPM. **Anais...** São Paulo, ESPM, 2018.

FIORIN, José Luiz. A linguagem em uso. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à linguística:** objetos teóricos. São Paulo: Contexto, 2002.

FISHER, Izaura Rufino; MARQUES, Fernanda. Gênero e exclusão social. **Trabalhos para Discussão**, n. 113, agosto, 2001.

FOUCAMBERT, Jean. **A criança, o professor e a leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAMBERT, Jean; ETCHETO, Nadine. As pessoas dizem “Eu sei ler, mas me dá dor de cabeça quando leio por muito tempo”. In: FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRANCISCO, EL HOMBRE. **Triste, louca ou má**. São Paulo: Lançamento independente, 2016. Disponível em: <https://youtu.be/lKmYTHgBNoE>. Acesso em: 27 dez. 2020.

FRASER, Nancy. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à reconhecimento. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 15(2):240, p. 291-308, maio-agosto/2007.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FURLANI, Jimena. **Mitos e tabus da sexualidade humana**: subsídios ao trabalho em Educação sexual. 3. ed. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GARCIA, Carolina. **Por que evitar clichês de gênero na educação das crianças desde cedo**. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/09/26/ciencia/1506419592_704218.html. Acesso em: 22 out. 2020.

GERALDI, João Wanderley. **A leitura na sala de aula**: as muitas faces de um leitor. **Série Idéias**, n. 5. São Paulo: FDE, 1988.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e Subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Ed. Thomson, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando. O Valor Heurístico da Subjetividade na Investigação Psicológica. In: GONZÁLEZ REY, Fernando. (Org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Thomson, 2005.

GOODMAN, Kenneth. O processo de leitura – considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emilia; PALÁCIO, Margarida Gomes. **Os processos de**

leitura e escrita: novas perspectivas. 3. ed. Tradução de Maria Luiza Silveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

GOUGH, Philip B. One second of reading. In: SINGER, Harry; RUDDER, Robert B. (Orgs.). **Theoretical models and processes of reading**. Delaware: International Reading Association (IRA), 1976.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. (Org.). **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

GRITO, Tom; GÊNESIS. Princípio da Interseccionalidade. In: COSTA, Ana; DUNCAN; Zélia. **Abertura**. Declamação de Tom Brito e Gênesis (SLAM das Minas RJ). Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2019. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=tjZxN_5KFOvw. Acesso em 24 out. 2020.

GRØNHAUG, Kjell; OLSON, Olov. Action research and knowledge creation: merits and challenges. In: **Qualitative Market Research: An International Journal**, Volume 2, Number 1, pp. 6–14, 1999.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. In: SAYURI, Juliana. Heloisa Buarque de Hollanda faz mapeamento inédito dos novos feminismos em livro. **Revista Trip – Uol**. 2019. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/tpm/livro-de-heloisa-buarque-de-hollanda-traz-mapeamento-inedito-dos-novos-feminismos>. Acesso em: 21 set. 2019.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. **Explosão Feminista: arte, cultura, política e universidade**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

HOLLANDA, Juliano. O que eu mereço. Intérprete: Zélia Duncan. In: DUNCAN, Zélia. **Todos nós somos um**. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2019. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/zelia-duncan/o-que-mereco/>. Acesso em 28 out. 2020.

HOMEM, Maria. **Trabalho Emocional – Em casa**. 2019. (7m51s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TXEUKztR6po>. Acesso em: 17 dez. 2019.

HUELSMAN, Charles B. Júnior. Promoting growth in ability to interpret when reading critically: in grades seven to ten. **Promoting Growth Toward Maturity in Interpreting what is Read**. Supplementary educational monographs. University of Chicago -Department of Education. Chicago, nº 74, 1951.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2018a. **Pedras de Fogo: panorama**. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/pedras-de-fogo/panorama>. Acesso em: 23 abr. 2019.

IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua**. 2018b. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=24091&t=downloads>. Acesso em 03 dez. 2019.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Escala de proficiência de língua portuguesa - 9º ano do ensino fundamental**. 2018. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/escala_proficiencia/2018/LP_9EF.pdf. Acesso em: 23 abr. 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB: resultados e metas**. 2020. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2020.

INSTITUTO Paulo Montenegro. **INAF Brasil 2018: resultados preliminares**. 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>. Acesso em: 23 abr. 2020.

INSTITUTO Pró Livro. 4ª edição da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil – 2015/2016. In: FAILLA, Zoara. (Org.). **Retratos da leitura no Brasil 4**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

JACOBS, Bel. Será que a maquiagem masculina vai virar tendência? **BBC NEWS BRASIL**. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/vert-cul-47603576>. Acesso em: 02 nov. 2020.

KARWOSKI, Acir Mário; COSTA, Iara. A construção do Ethos Institucional em anúncios publicitários. **Revista do GEL**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 108-124, 2011.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KENDE, Pierre. A publicidade e a informação do consumidor. In: MARCUS-STEIFF *et al.* **Os mitos da publicidade**. Tradução: Hilton Ferreira Japiassú. Petrópolis: Vozes, 1974.

KLEIMAN, Angela. **Preciso ensinar o letramento? Não basta ler e escrever?** 2005. Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>. Acesso em: 22. out. 2019.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9. ed. São Paulo: Pontes, 2002.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 1995.

KLEIMAN, Angela. **Leitura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2014.

KRAMER, Sonia. Pão e ouro: burocratizamos a nossa escrita? In: BIANCHETTI, Lucídio. (Org.). **Trama e texto: leitura crítica. Escrita criativa**. São Paulo: Plexus, 1996.

KRESS, Gunther; VAN LEUWEEN, Theo. **Reading images. The Grammar Visual Desing**. London: Routledge, 2006.

KUENZER, Acácia (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2001.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. Linguagem, pensamento e representações sociais. In: LANE, Silvia Tatiana Maurer; CODO, Wanderley. (Orgs.) **Psicologia Social: o Homem em Movimento**. São Paulo: Brasiliense, p. 32-39, 1984.

LAGNEAU, Gérard. A caça ao tesouro (Prolegômenos a uma Análise Racional da Linguagem Publicitária). In: MARCUS-STEIFF *et al.* **Os mitos da publicidade**. Tradução: Hilton Ferreira Japiassú. Petrópolis: Vozes, 1974.

LIMA, Jairo. A teoria na prática. In: CARVALHO, Nelly de. **Publicidade: a linguagem da sedução**. São Paulo: Ática, 2007.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola**. 1. ed. 2ª reimpressão São Paulo: Reviravolta, 2016.

LINS, Maria das Graças Vieira. **A prática cultural da leitura e os modos de ler na escola**. [entre 2010 e 2019]. Disponível em: <http://www.ige.org.br/imagens/clippings/Apraticaculturaldaleituraeosmodosdelernaescola.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, FE/UNICAMP, v. 19, n. 2, maio-ago., 2008.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 201-218, dez., 2007.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LUCKESI, Cipriano. Processo de leitura crítica da palavra escrita. In: LUCKESI, Cipriano. **Fazer universidade: uma proposta metodológica**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LUKÁCS, George. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. São Paulo: LECH, 1979.

MALANGA, Eugênio. **Publicidade: uma introdução**. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 1976.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUS-STEIFF, Joachim. Os efeitos da publicidade sobre as vendas. In: MARCUS-STEIFF *et al.* **Os mitos da publicidade**. Tradução: Hilton Ferreira Japiassú. Petrópolis: Vozes, 1974.

MARINHO, Juliana. Revenge Porn: pornografia da vingança violência virtual. **Jus.com.br**. 2020. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/78865/revenge-porn>. Acesso em: 04 jan. 2020.

MARTIN, Lenita. Orientação educacional, teoria e prática: repensando o estágio. In: GARCIA, Regina Leite. (Org.). **Orientação educacional: o trabalho na escola**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

MASINI, Maria Lúcia Hage; MAIA, Suzana Magalhães. A leitura enquanto prática social e a intervenção da escola. **Série Idéias**. São Paulo, FDE, n.5, p. 73-77, 1988.

MATTAR, Fauze Najib. **Pesquisa de marketing**. São Paulo: Atlas, 1994.

MATIAS, Maria de Fátima Veras Ramos Campos. **O gênero anúncio publicitário em sala de aula: uma proposta de leitura crítica para o 8º ano do ensino fundamental**. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, PE, 2018.

MATOS, Marlise; PARADIS, Clarisse Goulart. Desafios à despatriarcalização do Estado brasileiro. **Cad. Pagu**, Campinas, n. 43, p. 57-118, 2014.

MATOS, Marlise. Movimento e teoria feminista: é possível reconstruir a teoria feminista a partir do sul global? **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 67-92, jun., 2010.

MATOS, Marlise. Teorias de gênero ou teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 333-357, maio-ago., 2008.

MAYER, Richard. **Multimedia Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

MC SOFFIA. **Brincadeira de menina**. São Paulo: Rapbox, 2015. Disponível em: https://youtu.be/cFs1W_04AC4. Acesso em: 25 dez. 2020.

MEAD, Margaret. **Sexo e Temperamento**. 4. ed. Tradução: Rosa Krausz. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MELO, Gislane Ferreira; GIAVONI, Adriana; TROCCOLI, Bartholomeu Torres. Estereótipos de gênero aplicados a mulheres atletas. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília, v. 20, n. 3, p. 251-256, set-dez., 2004.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação**, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MENEGASSI, Renilson José; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. (Org.). **Leitura e ensino**. 2. ed. Maringá: Eduem, 2010.

MEURER, José Luiz. O trabalho da leitura crítica: recompondo representações, relações e identidades sociais. **Ilha do Desterro**, Florianópolis, n. 38, p. 155-171, jan./jun., 2000.

MENEZES, Ângela Maria de Araújo. **Anúncios publicitários na escola: texto, prática discursiva e leitura(s)**. 2018. Dissertação (Letras - Mestrado Profissional). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

MEYER, Michel. **A retórica**. Tradução Marly N. Peres. São Paulo: Ática, 2007.

MICHEL, Andrée. **Não aos estereótipos: vencer o sexismo nos livros para crianças e manuais escolares**. Tradução: Zuleikta Alambert Violette e Nagib Amary. São Paulo: UNESCO/CECF, 1989.

MIGUEL, Raquel de Barros. Os cuidados de si e os cuidados do outro: lugares de gênero na publicidade da revista *capricho* (décadas de 1950-1960). **Revista Projeto História**, São Paulo, n. 45, p. 219-242, dez. 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MIRANDA, Marília G. de. O Professor Pesquisador e Sua Pretensão de Resolver a Relação Entre a Teoria e a Prática na Formação de Professores. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2006.

MISKOLCI, Richard; CAMPANA, Maximiliano. Ideologia de gênero: notas para a genealogia de um pânico moral contemporâneo. **Sociedade e Estado**, Brasília, vol. 32, nº 03, set./dez., 2017.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado das Letras, 1996.

MORA, Ana Sabrina. **El cuerpo en la danza desde la antropología**. Prácticas, representaciones y experiencias durante la formación en danzas clásicas, danza contemporánea y expresión corporal. Tese (Doutorado em Antropologia) – Facultad de Ciencias Naturales y Museo, Universidad Nacional de La Plata, La Plata/Argentina, 2010.

MORESI, Eduardo. **Metodologia da pesquisa**. Brasília: Universidade Católica de Brasília – UCB, 2003. Disponível em: <http://www.inf.ufes.br/~pdcosta/ensino/2010-2-metodologia-de-pesquisa/MetodologiaPesquisa-Moresi2003.pdf>. Acesso em: 22 set. 2020.

MUSTAFÁ, Maria Alexandra Monteiro. A luta e o pensamento das mulheres – O viés revolucionário. In: AMARO, Sarita; DURAND, Véronique (Orgs.). **Veias feministas: memórias, desafios e perspectivas para as mulheres do século 21**. 1. ed. Rio de Janeiro: Bonecker, 2017.

NAMURA, Regina Maria. **O sentido do sentido em Vygotsky: uma aproximação com a estética e a ontologia do ser social**. Tese de Doutorado em Psicologia Social. PUC-SP, 2003.

NARVAZ, Martha Giudice; KOLLER, Sílvia Helena. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, 18(1), jan./abr., 2006.

NAVEGA, Sérgio. **Pensamento crítico e argumentação sólida: vença suas batalhas pela força das palavras**. São Paulo: Publicações Inteliwise, 2005.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. Tradução Luiz Felipe Guimarães Soares. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, 2000.

NOGUEIRA, Natania Aparecida da Silva. **As Representações Femininas nas Histórias em Quadrinhos Norte-Americanas: Jane Tarpé Mills e sua Miss Fury (1941-1952)**. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de História, Universidade Salgado de Oliveira, Rio de Janeiro, 2015.

- NOSELA, Maria de Lourdes Chagas. **As belas mentiras**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Elogio da diferença: o feminino emergente**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- ORECCHIONI, Catherine Kebrat. **L'énonciation de la subjectivité dans le langage**. Paris: Librairie Armand Colin, 1982.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. São Paulo: Pontes, 1999.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem em funcionamento: as formas do discurso**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- PAOLETTI, Jo B. **Pink and Blue telling the boys from the girls in America**. Bloomington: Indiana University Press, 2012.
- PASINATO, Wânia; SANTOS, Cecília MacDowell. **Mapeamento das delegacias da mulher no Brasil**. Campinas: Núcleo de Estudos de Gênero - Pagu/Unicamp, 2008.
- PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. Rio: Paz e Terra, 1993.
- PAVIANI, Neires Maria Soldatelli; FONTANA, Niura Maria. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 14, n. 2, maio/ago., 2009.
- PÉNINOU, Georges. O sim, o Nome e o Caráter. In: MARCUS-STEIFF *et al.* **Os mitos da publicidade**. Tradução: Hilton Ferreira Japiassú. Petrópolis: Vozes, 1974.
- PEREIRA, Marcos Emanuel. **Psicologia Social dos Estereótipos**. Brasil: EPU, 2002.
- PESSOTTO, Ana Lucia. Língua para todes: um olhar formal sobre a expressão do gênero gramatical no Português e a demanda pela língua(gem) inclusiva. **Revista Ártemis**, João Pessoa. UFPB, vol. XXVIII, n. 1; jul-dez, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/download/41827/29008/>. Acesso em: 21 abr. 2020.
- PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun., 2010.
- PINTO, Céli Regina Jardim. **Uma história do feminismo no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.
- PISA 2018: para voltar a avançar, Brasil precisa investir na profissionalização e no prestígio da carreira dos professores. **Todos Pela Educação**. 2019. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Pisa-2018>. Acesso em: 30 dez. 2019.
- PRENSKY, M. **Nativos digitais, imigrantes digitais**. Tradução de Roberta de Moraes Jesus de Souza. 2001. Disponível em: http://www.colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em 22 jul. 2019.

PUBLICIDADE abusiva: entenda o que é e quais são as consequências. **Blog Rock Content**, 2017. Disponível em: <https://rockcontent.com/blog/publicidade-abusiva/>. Acesso em: 06 de fev. 2020.

QUESNEL, Louis. A publicidade e sua filosofia. In: MARCUS-STEIFF *et al.* **Os mitos da publicidade**. Tradução: Hilton Ferreira Japiassú. Petrópolis: Vozes, 1974.

RICHARDSON, Roberto Jarry. (Org.). **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo, 1989.

RIESMAN, David. **A multidão solitária**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1962.

RODRIGUES, Rosangela Hammes. **A constituição e funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUC/SP). São Paulo: PUC/SP, 2001.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. A Importância da Leitura na Sociedade Contemporânea e o Papel da Escola Nesse Contexto. Maria Thereza Fraga Rocco. **Série Idéias**, n.13. São Paulo: FDE, 1994.

ROSSI, Aline. In: GRATÃO, Paulo. Por que as feministas radicais não aceitam mulheres trans no movimento? **Uol**. 2019. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/03/28/por-que-as-feministas-radicaais-nao-reconhecem-mulheres-trans.htm>. Acesso em: 26 abr. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROSO, Adriane *et al.* Cultura e ideologia: a mídia revelando estereótipos raciais de gênero. **Psicologia & sociedade**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 74-94, dez., 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RUMELHART, David Everett. Schemata: The building blocks of cognition. In: SPIRO *et al* (orgs.). **Theoretical Issues in Reading Comprehension**. New Jersey: Lawrence Earlbaum Asso, 1980.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. Rearticulando Gênero e Classe Social. In: BRUSCHINI, Cristina; COSTA, Albertina de Oliveira. **Uma questão de Gênero**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

SÁNCHEZ, Raquel Rosario. **Invisibilizar el sexo+universalizar el género = destruir el feminismo**. 2018. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2018/01/04/convite-a-polemica-invisibilizar-el-sexouniversalizar-el-genero-destruir-el-feminismo/>. Acesso em: 25 abr. 2020.

SANDMANN, Antônio José. **A linguagem da propaganda**. São Paulo: Contexto, 1993.

SANT’ANNA, Armando; ROCHA JÚNIOR, Ismael; GARCIA, Luiz Fernando Dabul. **Propaganda: teoria, técnica e prática**. 7. ed. São Paulo: Pioneira, 1998.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. "Sempre bela". In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (orgs.). **Nova história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

SANTANA, Emanuelle França Vasconcelos; SOUSA, Antonia D'Avila Timbo de. Publicidade abusiva e seus efeitos sobre o consumidor. **Jus**, 2016. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/52126/publicidade-abusiva-e-seus-efeitos-sobre-o-consumidor>. Acesso em: 06 de fev. 2020.

SANTOS, Altair. Mulheres já são mais de 200 mil na construção civil. **Massa Cinzenta: Cooperação na forma de ação**. 2018. Disponível em: <https://www.cimentoitambe.com.br/massa-cinzenta/mulheres-sao-mais-de-200-mil-na-construcao-civil/>. Acesso em: 02 de out. 2020.

SCALA, J. **La ideología del género: o el género como herramienta de poder**. Rosario: Ediciones Logos, 2010.

SCOTT, Joan. Gênero: uma Categoria útil de análise histórica. Tradução: Christine Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. **Educação e Realidade**, FAGED/UFRGS, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, Sujeito e História**. São Paulo: Olho d'Água, 2005.

SHINODA, Luciana Messias. **Padrões de representação do estereótipo do gênero feminino na propaganda brasileira**. 2017. Dissertação (mestrado) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo. Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, SP, 2017.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Eстера Muszkat. **Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação**. Florianópolis: Laboratório de ensino a distância da UFSC, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Criticidade e leitura: ensaios**. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2009.

SILVA, Ezequiel Theodoro. Ensino-aprendizagem e leitura: desafios ao trabalho docente. In: SILVA, Ezequiel Theodoro. **A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas**. São Paulo: Ática, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papirus, 1995.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. A leitura na vida do futuro professor: uma reflexão de alerta. In: BERNARDO, M. V. C.; STEFANINI, M. C. B. (Org.) **Pensando a educação sobre a formação do professor e a política educacional**. São Paulo: UNESP, 1989.

SILVA, Ezequiel Theodoro da; ZILBERMAN, Regina. Pedagogia da leitura: movimento e história. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Orgs.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

SILVA, Maurício Trindade da. Gestão de identidades de marca: apontamentos sobre propaganda, cultura jovem e imaginário. **Imaginário**, São Paulo, v. 12, n. 12, 2006.

SOARES, Magda. Comunicação e expressão: o ensino da leitura. In: ABREU, Márcia. (Org.). **Leitura no Brasil**. Antologia comemorativa pelo 10º COLE. Campinas-São Paulo: Mercado Aberto, 1995.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Rosana Santos de. **Argumentação e multimodalidade em anúncios publicitários: o quiz digital como alternativa para a formação crítica no ensino fundamental**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.

SUOMALA, Petri; LAHIKAINEN, Tommi; LYLÿ-VRJÄNÄINEN, Jouni; PARANKO, Jari. Open book accounting in practice – exploring the faces of openness. In: **Qualitative Research in Accounting 13 & Management**. Vol. 7, no. 1., 2010, p.71-96, 2010.

TELES, Maria Amélia de Almeida. **Breve história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1993.

TENTARDINI, Caroline. Mulheres encaram o preconceito pelo boxe. **Beta**. 2018. Disponível em: <https://medium.com/betaredacao/mulheres-encaram-o-preconceito-pelo-boxe-89a6b4b3340a>. Acesso em: 06 nov. 2020.

VESTERGAARD, Torben; SCHØDER, Kim. **A linguagem da Propaganda**. Tradução João Alves dos Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em Educação: a observação**. Série Pesquisa em Educação, vol. 5. Brasília: Plano Editora, 2003.

VILHENA, Junia; MEDEIROS, Sergio; NOVAES, Joana. A violência da imagem. Estética, feminino e contemporaneidade. **Revista Mal Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 5, n. 1, p. 109-144, 2005.

WOLF, Virgínia. **O mito da beleza: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres**. Tradução de Waldéa Barcellos. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

XAVIER, Antônio Carlos. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. **(Com)textos linguísticos**. 2013. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/viewFile/6004/4398>. Acesso em: 10. out. 2020.

ZILBERMAN, Regina. Leitura: história e sociedade. **Série Idéias**, n. 5. São Paulo: FDE, 1988.

APÊNDICE A - Carta de anuência para autorização de pesquisa



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pelo projeto: Eliana César Rodrigues Guedes
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

Declaramos para os devidos fins que o projeto de pesquisa intitulado **“As questões de gênero em anúncios publicitários: possibilidades de leitura para a desconstrução de estereótipos”** (nome provisório) a ser desenvolvido sob orientação da **Professora Eliana César Rodrigues Guedes**, com a participação dos (as) alunos (as) do 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental poderá ser realizado nesta Instituição de Ensino. O objetivo geral do estudo é conceber uma proposta de intervenção, a partir de um diagnóstico e da leitura de anúncios publicitários, que oportunize a reflexão sobre as relações de gênero e a desconstrução de estereótipos, tendo, ainda, os seguintes objetivos específicos: revisitar o que dizem os estudos e pesquisas sobre as relações de gênero e os estereótipos, sobre a leitura e sobre o anúncio publicitário; identificar, a partir de atividades diagnósticas remotas, o nível de compreensão dos alunos e das alunas acerca das relações de gênero e dos estereótipos abordados em anúncios publicitários; propor atividades pedagógicas nas quais a leitura de anúncios publicitários possibilite a discussão das relações de gênero e a desconstrução de estereótipos; e organizar um caderno pedagógico para subsidiar ações docentes voltadas à leitura de anúncios publicitários como possibilidade para a discussão das relações de gênero e a desconstrução de estereótipos.

Pedras de Fogo, 10 de junho de 2020.

Edilene Celestino de Pontes
 Edilene Celestino de Pontes
 -Gestora Escolar-
 Mat. 2518

Colégio Municipal
 Waldecyr Cavalcanti de Araújo Pereira
 Rua Luciano Freire de Medeiros, nº58 - Centro
 CEP.: 53.328-000 - Pedras de Fogo - PB
 Cód. do INEP - 25100670 - Aut.: 80/85 CEE-PB

APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pelo projeto: Eliana César Rodrigues Guedes
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE **(Orientação para alunos e alunas)** **(Elaborado de acordo com a Resolução CNS/CONEP nº 466/2012)**

Caro aluno e cara aluna,

Você está sendo convidado/a a participar como voluntário/a da pesquisa intitulada **“As questões de gênero em anúncios publicitários: possibilidades de leitura para a desconstrução de estereótipos”**, da mestranda **ELIANA CÉSAR RODRIGUES GUEDES**, sob a orientação do Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

O objetivo geral deste estudo é conceber uma proposta de intervenção que oportunize a reflexão sobre as questões de gênero e a desconstrução de estereótipos, e os objetivos específicos são: revisar o que dizem estudos e pesquisas sobre as questões de gênero e os estereótipos, sobre a leitura e sobre o anúncio publicitário; identificar, a partir de atividades diagnósticas remotas, o nível de compreensão dos alunos e das alunas acerca das questões de gênero e dos estereótipos abordados em anúncios publicitários; propor atividades pedagógicas nas quais a leitura de anúncios publicitários possibilite a discussão das questões de gênero e a desconstrução de estereótipos; e elaborar um caderno pedagógico para subsidiar ações docentes voltadas à leitura de anúncios publicitários como possibilidade para a discussão das questões de gênero e a desconstrução de estereótipos.

Os resultados desta pesquisa contribuirão com o trabalho das questões de gênero, dos estereótipos de gênero e da leitura crítica em sala de aula e fornecerão um material de apoio para professores/as de Língua Portuguesa embasado no gênero discursivo anúncio publicitário.

A sua forma de atuação na pesquisa consiste em, voluntariamente, participar de atividades diagnósticas remotas, nas quais serão desenvolvidas atividades de leitura, cujos objetivos são: identificar o entendimento dos alunos e das alunas sobre o conceito de gênero e de estereótipos de gênero; diagnosticar a capacidade dos alunos e das alunas de reconhecer os estereótipos de gênero presentes em textos; analisar a habilidade dos/das alunos/alunas em realizar leituras críticas; e verificar o seu posicionamento crítico em relação às questões de gênero.

A pesquisa não apresentará riscos, pois além de ser convidado/a a participar de forma voluntária, você terá plena liberdade de se recusar a cooperar com a investigação. Além disso, o estudo será realizado por meio de atividades remotas, sem haver modificação no seu horário e rotina de estudos. No

decorrer dela, você terá a garantia: a) de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; b) de liberdade para abandonar a pesquisa a qualquer momento, mesmo que seu pai, sua mãe, seu/sua responsável ou seu/sua representante legal tenha consentido sua participação e sem que haja penalização alguma ou prejuízo de qualquer natureza; c) e da manutenção do sigilo absoluto do seu nome, assim como de todos os dados que lhe identifique antes, durante e após o término do estudo.

Não haverá gastos financeiros para você nem para o seu pai, mãe, responsável ou representante legal, e não estão previstos, na pesquisa, ressarcimentos ou indenizações. São esperados os seguintes benefícios por meio de sua participação na pesquisa: conhecimento das concepções de gênero e de estereótipo de gênero, desenvolvimento da sua capacidade de realizar uma leitura crítica dos anúncios publicitários estudados, percepção do grau de persuasão e de produção de sentidos presente nos discursos contidos no gênero discursivo anúncio publicitário e oportunidades para discutir e posicionar-se perante textos mediante uma leitura crítica.

Desde já, agradecemos a sua colaboração e colocamo-nos à disposição para esclarecer suas dúvidas e/ou prestar maiores informações. Seguem os dados profissionais da professora responsável pela pesquisa: a) ENDEREÇO: Colégio Municipal Waldecyr Cavalcanti de Araújo Pereira, Rua Luciano Freire de Medeiros, 58, Centro, Pedras de Fogo – PB, CEP: 58.328-000; b) E-MAIL: guedeseliana@hyahoo.com.br; c) Telefone: (81) 981475402.

Eu, _____, fui informado/a a respeito dos objetivos, justificativa, riscos e benefícios desta pesquisa, de maneira clara e detalhada, e tive a oportunidade de ler este documento e esclarecer as informações as quais não compreendi. Sou consciente de que a qualquer momento poderei solicitar novas informações ou desistir do estudo sem qualquer prejuízo, assim como o/a meu/minha pai, mãe, responsável ou representante legal poderá modificar a decisão de ter autorizado a minha participação se assim o desejar. Estando o Termo de Consentimento do/da meu/minha pai, mãe, responsável ou representante legal já assinado, declaro que dou meu assentimento para dela participar e para a publicação dos seus resultados, assim como para o uso de minha imagem nos slides destinados à apresentação do trabalho final da pesquisadora. Estou ciente de que receberei uma cópia deste Termo de Assentimento assinado pela professora responsável e por mim, com a primeira página rubricada por ambos/as, visto que o documento contém duas páginas.

Pedras de Fogo/PB, _____ de _____ de 2020.

Assinatura do/a participante

Assinatura da pesquisadora responsável

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba, Campus I, Cidade Universitária – 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB. Telefone: (83) 3216.7791. E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pelo projeto: Eliana César Rodrigues Guedes
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Orientação para Pais, Mães ou Responsáveis)

(Elaborado de acordo com a Resolução CNS/CONEP nº 466/2012)

Caro/a pai, mãe, responsável ou representante legal,

O/a seu/sua filho/a-dependente está sendo convidado/a a participar como voluntário/a da pesquisa intitulada **“As questões de gênero em anúncios publicitários: possibilidades de leitura para a desconstrução de estereótipos”**, da mestranda **ELIANA CÉSAR RODRIGUES GUEDES**, sob a orientação do Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda, do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS.

O objetivo geral deste estudo é conceber uma proposta de intervenção que oportunize a reflexão sobre as questões de gênero e a desconstrução de estereótipos, e os objetivos específicos são: revisar o que dizem estudos e pesquisas sobre as questões de gênero e os estereótipos, sobre a leitura e sobre o anúncio publicitário; identificar, a partir de atividades diagnósticas remotas, o nível de compreensão dos alunos e das alunas acerca das questões de gênero e dos estereótipos abordados em anúncios publicitários; propor atividades pedagógicas nas quais a leitura de anúncios publicitários possibilite a discussão das questões de gênero e a desconstrução de estereótipos; e elaborar um caderno pedagógico para subsidiar ações docentes voltadas à leitura de anúncios publicitários como possibilidade para a discussão das questões de gênero e a desconstrução de estereótipos.

Solicitamos a colaboração do seu/sua filho/a-dependente para participar das atividades diagnósticas que serão realizadas de maneira remota, a fim de que os/as alunos/alunas possam refletir acerca dos estereótipos de gênero através da leitura crítica de anúncios publicitários.

Pleiteamos, ainda, sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da Linguística Aplicada e publicá-los em revista científica (se for o caso). Enfatizamos

que, por ocasião da publicação dos resultados, o nome do/a seu/sua filho/a-dependente será mantido em sigilo, assim como de todos os dados que lhe identifique antes, durante e após o término do estudo.

Esclarecemos que a participação do/a seu/sua filho/a-dependente no estudo é voluntária e, portanto, ele/ela não é obrigado/a a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolva a qualquer momento desistir, não haverá nenhum dano ou prejuízo de qualquer natureza para ele/ela.

Destacamos que a pesquisa visa ao aperfeiçoamento de um procedimento metodológico e não oferece riscos, não havendo gastos financeiros para o/a seu/sua filho/a-dependente nem para você, nem a previsão de ressarcimentos ou indenizações.

Declaro que fui devidamente esclarecido/a e dou o meu consentimento para que o/a menor _____ participe desta pesquisa, assim como para a publicação dos seus resultados. Estou ciente de que receberei uma cópia deste Termo de Consentimento assinado pela professora responsável e por mim, com a primeira página rubricada por ambos, visto que o documento contém duas páginas.

Assinatura do (a) participante

Assinatura da pesquisadora responsável

Contato da Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o estudo, entrar em contato com a pesquisadora: **ELIANA CÉSAR RODRIGUES GUEDES**. Telefone: (81) 981475402.

Endereço (Setor de Trabalho): Colégio Municipal Waldecyr Cavalcanti de Araújo Pereira. Rua Luciano Freire de Medeiros, 58, Centro, Pedras de Fogo – PB, CEP: 58.328-000.

OU Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB. 3216-7791 – E-mail: eticaccsufpb@hotmail.com

Obs.: O sujeito da pesquisa e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

APÊNDICE D – Atividade diagnóstica remota 01



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Responsável pelo projeto: Eliana César Rodrigues Guedes

Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

Projeto: As questões de gênero em anúncios publicitários: possibilidades de leitura para a desconstrução de estereótipos.

Prezado (a) Aluno (a),

Estou realizando uma pesquisa intitulada “**As questões de gênero em anúncios publicitários: possibilidades de leitura para a desconstrução de estereótipos**”, sob a orientação do Prof. Dr. Joseval dos Reis Miranda, através do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS –, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB.

Desse modo, solicito a sua colaboração respondendo esta atividade diagnóstica, cujo objetivo está exposto no quadro abaixo.

A sua identificação é opcional, logo você pode utilizar apenas o seu nome social. Além disso, todas as informações aqui prestadas serão mantidas em sigilo.

Antecipadamente, agradeço a sua colaboração.

Eliana César Rodrigues Guedes

Professora deste Município e Mestranda em Letras/PROFLETRAS-PB

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA REMOTA - 01

OBJETIVO: Diagnosticar a reprodução de estereótipos de gênero pelos alunos e pelas alunas.

Nome social: _____ Turma: 9º ano Data: 03/08/2020

- ❖ Observe as imagens abaixo e informe a qual universo você considera que elas pertencem, assinalando os parênteses com um (x).



UNIVERSOS: () FEMININO () MASCULINO () UNISSEX



UNIVERSOS: () FEMININO () MASCULINO () UNISSEX

Disponível em: <https://bit.ly/34TcUJb>. Acesso em: 31 out. 2020.



UNIVERSOS: () FEMININO () MASCULINO () UNISSEX

Disponível em: <https://bit.ly/38NV8aS>. Acesso em: 31 out. 2020.



UNIVERSOS: () FEMININO () MASCULINO () UNISSEX

Disponível em: <https://bit.ly/3pnZXOG>. Acesso em: 31 out. 2020.



UNIVERSOS: () FEMININO () MASCULINO () UNISSEX

Disponível em: <https://bit.ly/3ruSHm1>. Acesso em: 31 out. 2020.



UNIVERSOS: () FEMININO () MASCULINO () UNISSEX

Disponível em: <https://bit.ly/3pwms3Q>. Acesso em: 31 out. 2020.



UNIVERSOS: () FEMININO () MASCULINO () UNISSEX

Disponível em: <https://bit.ly/2WPnc87>. Acesso em: 31 out. 2020.



UNIVERSOS: () FEMININO () MASCULINO () UNISSEX

Disponível em: <http://bit.ly/3mRM61v>. Acesso em: 31 out. 2020.



UNIVERSOS: () FEMININO () MASCULINO () UNISSEX

Disponível em: <https://bit.ly/2MjcRzn>. Acesso em: 31 out. 2020.

APÊNDICE E – Atividade diagnóstica remota 02

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pelo projeto: Eliana César Rodrigues Guedes
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV
Projeto: As questões de gênero em anúncios publicitários: possibilidades de leitura para a desconstrução de estereótipos.

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA REMOTA - 02**OBJETIVO:**

Identificar o entendimento dos alunos e das alunas sobre o conceito de gênero e de estereótipos de gênero.

Nome social: _____ Turma: 9º ano Data: 17/08/2020

1. O que você entende por GÊNERO?

2. O que você entende por ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO?

APÊNDICE F – Atividade diagnóstica remota 03



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Responsável pelo projeto: Eliana César Rodrigues Guedes

Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

Projeto: As questões de gênero em anúncios publicitários: possibilidades de leitura para a desconstrução de estereótipos.

Nome social: _____ **Turma: 9º ano** **Data: 24/08/2020**

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA REMOTA - 03

OBJETIVO: Diagnosticar a capacidade dos alunos e das alunas de reconhecer os estereótipos de gênero presentes em textos, assim como de realizar leituras críticas e de posicionar-se criticamente em relação às questões de gênero.

1. No conto *O menino*, de Lygia Fagundes Telles, lido e analisado durante a aula remota⁵⁷, pudemos observar papéis de gênero bem claros, executados pelo menino e pela mãe. Identifique-os. _____

2. Complete os espaços em branco com o que você supõe ter ocasionado cada situação descrita abaixo.

a) “– Quantos anos você tem, mamãe?

– Ah, que pergunta!”

⁵⁷ A escola-campo estabeleceu um planejamento para o processo de ensino remoto, o qual estabelecia a seleção dos principais conteúdos dos quatro bimestres e contemplava cada disciplina com uma quantidade de questões a serem enviadas semanalmente (cinco questões por disciplina), a fim de evitar a ocorrência de uma sobrecarga para os/as alunos/as. Diante das dificuldades enfrentadas na aplicação das atividades diagnósticas, nesta atividade, de maneira específica, optamos por unir o conteúdo da disciplina (Conto) ao conteúdo da pesquisa. Desse modo, utilizamos o conto *O menino*, de Lygia Fagundes Telles, lido e analisado durante uma das atividades remotas da disciplina Língua Portuguesa à aplicação desta Atividade Diagnóstica Remota nº 02, visto que a temática do conto estava alinhada à da pesquisa. Assim, favorecemos o engajamento dos/das participantes, pois eles/elas já conheciam o texto.

O menino pergunta quantos anos a mulher tem. Aparentemente, a mãe e as mulheres, de modo geral, não gostam desse questionamento, porque

b) “Quando não havia ninguém olhando, achava maravilhoso ser afagado como uma criancinha. Mas era preciso mesmo que não houvesse ninguém por perto”. Os meninos, muitas vezes, têm receio de que as pessoas os vejam recebendo carinho, porque

c) “Se for fita de amor, não quero!”. [...] “E se o enredo fosse de crime, quem é que ia entender chegando assim começado?”. O menino demonstra não querer assistir ao filme, caso seja de amor, porque os filmes de amor são

3. Em algumas passagens do texto, fica clara a supervalorização da beleza da mulher, como no seguinte trecho.

“Quando crescesse haveria de se casar com uma moça igual. Anita não servia que Anita era sardenta. Nem Maria Inês com aqueles dentes saltados. Tinha que ser igualzinha à mãe.

– Você acha a Maria Inês bonita, mamãe?

– É bonitinha, sim.

– Ah! tem dentão de elefante.”

Qual a sua opinião em relação a esse modo de pensar do menino?

4. O menino considera a mãe a moça mais linda do bairro. Além disso, lembra-se deliciado que a mãe do Júlio “era grandalhona e sem graça, sempre de chinelo e consertando meia”. Percebe-se com clareza que o menino tem uma opinião formada a respeito do padrão de beleza feminino. Você concorda com a visão do menino? Argumente.

5. “Quer se perfumar também?
– Homem não bota perfume.”

Nesse trecho, aparece um posicionamento machista do menino, que se recusa a colocar perfume, alegando que isso não é coisa de homem. Atualmente, outras expressões ainda são utilizadas com frequência, a exemplo de “Homem não chora” ou “Você não é homem?”, principalmente diante de situações em que o homem possa vir a chorar ou a demonstrar seus sentimentos. O que você pensa sobre isso?

APÊNDICE G – Atividade diagnóstica remota 04



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Responsável pelo projeto: Eliana César Rodrigues Guedes

Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

Projeto: As questões de gênero em anúncios publicitários: possibilidades de leitura para a desconstrução de estereótipos.

Nome social: _____ Turma: 9º ano Data: 31/08/2020

ATIVIDADE DIAGNÓSTICA REMOTA - 04

OBJETIVO: Diagnosticar a capacidade dos alunos e das alunas de reconhecer os estereótipos de gênero presentes em textos, assim como de realizar leituras críticas e de posicionar-se criticamente em relação às questões de gênero.

1. Observe com atenção o seguinte anúncio publicitário, veiculado no ano de 1947, e responda às questões propostas.

Anúncio 1: “Aparelhos elétricos
Epel (1947)”



a) Que tipo de produto está sendo anunciado?

b) Na sua opinião, por que uma mulher foi escolhida para fazer essa publicidade?

Fonte: Disponível em: <https://medium.com/@psicologiagris/propagandas-machistas-3e2f83c83ff2>. Acesso em: 27 out. 2020.

c) De acordo com as imagens e com a sua leitura do anúncio, faça uma descrição da mulher nele retratada.

d) A mulher retratada no anúncio aparenta estar feliz. A que você atribui essa felicidade?

e) Qual a sua opinião a respeito da mensagem que o anúncio transmite?

2. Agora, observe o anúncio 2, de 2016, para responder às questões abaixo apresentadas.

**Anúncio 2: “Lava & Seca Eco Bubble
Samsung (2016)”**



Disponível em:
<http://novofocomunicacao.com.br/2016/06/03/as-campanhas-publicitarias-mais-machistas-do-seculo/> Acesso em: 27 out. 2020.

a) O Anúncio 1 é de 1947 e o Anúncio 2 é de 2016. Ambos divulgam o mesmo tipo de produto e associam-no à mulher, apesar de apresentarem uma diferença de quase setenta anos de um para o outro. Qual o seu ponto de vista a respeito disso? O que mudou? O que não mudou?

b) Observe a seguinte frase do anúncio:

“Tenha mais tempo livre”

❖ Estabeleça a relação existente entre essa frase e a mulher no contexto do anúncio.

APÊNDICE H – Ficha de avaliação



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS
Responsável pelo projeto: Eliana César Rodrigues Guedes
Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

FICHA DE AVALIAÇÃO

INDICADOR DE DESEMPENHO	DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES DO INDICADOR DE DESEMPENHO
BÁSICO	Neste indicador de desempenho, o/a aluno/aluna é capaz de:
	* localizar informações explícitas em textos;
	* localizar informações implícitas em textos;
	* identificar a ideia principal e a finalidade dos textos;
	* identificar o tema e o assunto dos textos;
	* realizar inferências em textos;
	* reconhecer opiniões distintas sobre o mesmo assunto nos textos lidos;
	* perceber relações existentes entre texto e contexto;
	* reconhecer a relação de causa e consequência em textos;
INTERMEDIÁRIO	Neste indicador de desempenho, além das habilidades descritas anteriormente, o/a aluno/aluna é capaz de:
	* inferir o efeito de sentido de expressões utilizadas em textos;
	* inferir o efeito de sentido da pontuação e da polissemia empregadas nos textos;
	* inferir tema, tese e ideia principal em textos;
	* realizar inferências, previsões e captações implícitas, subentendidas e/ou veladas em textos;
	* reconhecer argumentos e opiniões em textos;
	* perceber o posicionamento do autor nos textos;
	* comparar as informações contidas nos textos, avaliando-as;
PROFICIENTE	Neste indicador de desempenho, além das habilidades descritas anteriormente, o/a aluno/aluna é capaz de:
	* reconhecer o efeito de sentido resultante do uso de elementos verbais e extraverbais nos textos;
	* identificar a intencionalidade discursiva dos textos;
	* reconhecer o efeito de sentido decorrente do emprego de figuras de linguagem e/ou de recursos gráficos nos textos;
	* identificar e interpretar ideologias e/ou relações de poder em textos;
	* perceber as concepções embutidas para além das entrelinhas dos discursos empregados em textos;
	* identificar manipulações e persuasões presentes em textos;
	* identificar posicionamentos tendenciosos, preconceituosos, machistas, sexistas e/ou misóginos em textos;
	* avaliar, questionar e posicionar-se criticamente diante das ideias apresentadas em textos, concordando ou discordando.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2019.

Observação: Indicadores e habilidades construídos com base na escala de proficiência do INAF, na escala de proficiência da Prova Brasil (9º ano – Língua Portuguesa) e de acordo com as leituras realizadas durante a pesquisa, principalmente em: Antunes (2003), Cavalcanti (1984), Freire (1987;1989), Kuenzer (2002), Cavéquia, Maciel e Rezende (2010), Silva (2009) e Solé (1998).

APÊNDICE I – Roteiro de observação



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Responsável pelo projeto: Eliana César Rodrigues Guedes

Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

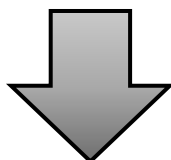
Projeto: As questões de gênero em anúncios publicitários: possibilidades de leitura para a desconstrução de estereótipos.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Local a ser desenvolvida a observação:

NA ESCOLA E NA SALA DE AULA DA TURMA DE 9º ANO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tópicos a serem observados:



- 1. Os alunos e as alunas irão compreender a categoria gênero?*
- 2. Como eles/elas se sentirão discutindo questões relacionadas a gênero?*
- 3. Como os alunos e as alunas irão proceder à proposta de compreender a influência dos estereótipos de gênero no modo como se relacionam?*
- 4. Quais anúncios publicitários chamaram mais a atenção dos alunos e das alunas?*
- 5. Os alunos e as alunas conseguirão identificar os estereótipos de gênero, o machismo e o sexismo presentes nos anúncios publicitários?*
- 6. Os alunos e as alunas conseguirão ler os textos de maneira crítica?*
- 7. Eles/elas terão dificuldade para apresentar o seu ponto de vista acerca das temáticas abordadas na proposta de intervenção?*
- 8. Eles/elas conseguirão desconstruir conceitos machistas, sexistas e estereotipados?*
- 9. Como se dará o grau de envolvimento e comprometimento dos alunos e das alunas?*
- 10. Haverá evasão de alunos/as participantes da proposta no decorrer da sua execução?*

APÊNDICE J – Atividade de sondagem e Roda de conversa 1 (Proposta de intervenção)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

Responsável pelo projeto: Eliana César Rodrigues Guedes

Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

Projeto: As questões de gênero em anúncios publicitários: possibilidades de leitura para a desconstrução de estereótipos.

ATIVIDADE DE SONDAGEM (oral) - (SUGESTÃO)

Com a turma organizada em círculo, o/a professor/a irá distribuir com os/as alunos/as papéis contendo nomes de atividades profissionais, de brinquedos, de esportes, de hábitos, a exemplo dos mencionados abaixo.



Em seguida, solicitará que cada um/a leia o nome constante do seu papel e informe se aquela atividade, de acordo com o seu ponto de vista, pertence ao universo masculino, ao universo feminino ou se é uma atividade/situação unissex. Após dar a sua opinião, o/a aluno/a deverá fixar o papel no quadro da sala de aula, que será previamente preenchido pelo/a professor/a com os nomes:

	FEMININO	MASCULINO	UNISSEX	

Depois que todos/as derem a sua opinião, o/a professor/a deverá analisar o resultado da sondagem, levando em consideração o estereótipo vigente para cada situação retratada, promovendo uma roda de conversa com a turma e instigando-os/as a falar sobre a temática da proposta, no intento de diagnosticar o que pensam sobre o assunto.

RODA DE CONVERSA 1 – SUPOSIÇÃO

No quadro abaixo, mostramos exemplos de perguntas que podem nortear a Roda de conversa 1, uma vez que as indagações a serem realizadas nesta roda dependem do resultado final da atividade acima, ou seja, do preenchimento das três colunas (FEMININO, MASCULINO e UNISSEX) com as respostas dos/as participantes.

1. A maioria de vocês considerou a atividade profissional construção civil como sendo pertencente ao universo masculino. Por quê?
2. Na opinião de vocês, o que impede os meninos de praticar a atividade balé?
3. Por que meninos não podem brincar de boneca?
4. A maioria de vocês considerou “trocar pneu” como sendo uma atividade pertencente ao universo masculino e lavar roupa como sendo uma atividade pertencente ao universo feminino. De fato, muitas mulheres dirigem, mas não sabem trocar pneu, enquanto todos os homens usam roupas, mas a maioria não as lava ou diz que não sabe lavá-las. Por que isso acontece na opinião de vocês?

APÊNDICE K - Avaliação diagnóstica inicial (Proposta de intervenção)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Responsável pelo projeto: Eliana César Rodrigues Guedes

Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

Projeto: As questões de gênero em anúncios publicitários: possibilidades de leitura para a desconstrução de estereótipos.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA INICIAL (SUGESTÃO)

Observe os anúncios publicitários a seguir:

Anúncio 01 - Extrato de tomate PEIXE (1968)



Disponível em: <https://www.propagandashisto-ricas.com.br/2013/11/royal-label-extra-mulher-como-objeto.html>. Acesso em: 01 dez. 2020.

Anúncio 02 - Casabela (2014)



Disponível em: https://letras.catalao.ufg.br/up/508/o/Jaciara_Batista_Soares.pdf. Acesso em: 01 dez. 2020.

1. Linda Morena; 2. Cachimbo Danhill; 3. Grrrrrrr; 4. Colônia para homem; 5. Pistola de duelo; 6. Patacão; 7. Transistor classudo; 8. Royal Label Extra.

1. O que você observa nos anúncios? Qual o seu ponto de vista a respeito da mensagem que eles transmitem?

ANÚNCIO 1

ANÚNCIO 2

2. Agora, faça uma comparação entre os anúncios, levando em consideração dois aspectos: a época de veiculação (1968 e 2014) e a forma como a mulher é representada.

APÊNDICE L – Roda de conversa 2 (Proposta de intervenção)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Responsável pelo projeto: Eliana César Rodrigues Guedes

Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

Projeto: As questões de gênero em anúncios publicitários: possibilidades de leitura para a desconstrução de estereótipos.

RODA DE CONVERSA 2

GÊNERO, ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO, MACHISMO E SEXISMO

1º PASSO - PROBLEMATIZAÇÃO: Exibição do documentário [O desafio da escola](#)⁵⁸.

2º PASSO - CONDUÇÃO DA RODA DE CONVERSA: Através do seguinte roteiro de análise do vídeodocumentário “O desafio da escola”, que poderá ser respondido oralmente ou por escrito, o/a professor/a deverá conduzir a Roda de conversa 2.

ROTEIRO DE ANÁLISE DO VÍDEODOCUMENTÁRIO “O DESAFIO DA ESCOLA”

1. Na sua opinião, a sociedade valoriza mais o homem e o comportamento masculino, conforme aponta o vídeo?
2. Vocês concordam que a sociedade do século XXI apresenta vantagens em relação às sociedades passadas?
3. O vídeo sinaliza que a sociedade constrói o menino para ser forte e para cuidar e a menina para ser frágil e cuidada, o que representa uma estereotipação do gênero. O que vocês pensam a esse respeito?
4. Vocês concordam que vivemos em uma sociedade machista e sexista?
5. O machismo e o sexismo são prejudiciais para meninas, para meninos ou para ambos? De que forma?
6. Vocês concordam que os papéis de meninas e de meninos estão organizados na sociedade de acordo com questões de gênero determinadas social e culturalmente?
7. É possível quebrar o ciclo de opressão imposto às mulheres pela cultura machista e sexista?
8. Qual o desafio da escola, de acordo com o que foi discutido no vídeo?

3º PASSO - AVALIAÇÃO DO ENCONTRO:



Você gostou das discussões realizadas durante a roda de conversa? Justifique sua resposta.

Imagem disponível em: <https://bit.ly/3sreHie>. Acesso em: 20 dez. 2020.

⁵⁸ Fonte: Disponível em: <https://youtu.be/sdvdVnZDKZ0>. Acesso em: 07 dez. 2020.

APÊNDICE M - Oficina temática 1 (Proposta de intervenção)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Responsável pelo projeto: Eliana César Rodrigues Guedes

Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

Projeto: As questões de gênero em anúncios publicitários: possibilidades de leitura para a desconstrução de estereótipos.

OFICINA TEMÁTICA 1 - “GÊNERO E ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO: O QUE SÃO?”

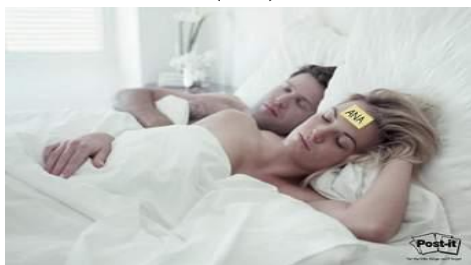
1º PASSO - PROBLEMATIZAÇÃO: Organizados/as em círculo, os/as alunos/as serão instruídos/as a pensar em atividades que são realizadas por meninas, em atividades que são realizadas por meninas e por meninos e em atividades que são realizadas por meninos. Passados alguns minutos (a serem combinados com a turma), os/as alunos/as irão, um/a a um/a, socializar a sua resposta e o/a professor/a irá anotá-la em colunas, como no exemplo abaixo, no quadro da sala de aula.

ATIVIDADES QUE SÃO REALIZADAS POR MENINAS	ATIVIDADES QUE SÃO REALIZADAS POR MENINAS E POR MENINOS	ATIVIDADES QUE SÃO REALIZADAS POR MENINOS

Com o quadro acima preenchido, o/a professor/a iniciará uma discussão, questionando os sujeitos a respeito dos motivos que os/as levaram a determinar as atividades que podem ser executadas por cada gênero. Em seguida, sugerimos que os nomes “meninos” e “meninas”, da primeira e terceira colunas sejam trocados. Dessa forma, as atividades atribuídas aos meninos passarão a ser designadas às meninas e vice-versa. Feita a troca, o/a professor/a perguntará quais fatores impedem que as atividades sejam praticadas pelos dois gêneros, levando os/as alunos/alunas à reflexão.

2º PASSO - ATIVIDADE DE LEITURA: Observe atentamente os seguintes anúncios publicitários e reflita sobre o que percebe em cada um deles.

Anúncio 01: Post-it (2006)



Disponível em:
<http://bit.ly/2KHfHO0>.
 Acesso em: 14 dez. 2020.

Disponível em:
<https://bit.ly/2Kzvmz2>.
 Acesso em: 14 dez. 2020.

Anúncio 02: Natan (2013)



Anúncio 03: Polka (1970)



Disponível em:
<https://bit.ly/2WTVM0W>.
 Acesso em: 14 dez. 2020.

Anúncio 04: Cerveja Crystal (2012)



Disponível em: [Café com Ciência: Garçonetes de uma cafeteria nos EUA usam lingerie para aumentar as vendas: conversando sobre emoções.](https://bit.ly/2WTVM0W) Acesso em: 07 dez.

Anúncio 05: Banestado (1972)



Disponível em:
<https://bit.ly/2WTVM0W>.
 Acesso em: 14 dez. 2020.

Anúncio 06: Batedeira Kenwood Chef (1961)



Disponível em:
<http://bit.ly/34OGkHu>.
 Acesso em: 09 dez. 2020.

Vamos, juntos, realizar uma leitura dos anúncios?

1. Que valores podemos perceber nos anúncios? Como vocês acham que eles são construídos?
2. Em relação aos Anúncios 01 e 02, responda:
 - Qual a função do papel afixado na testa da mulher no Anúncio 01?
 - Qual a relação existente entre as imagens das pernas da mulher e as imagens das caixas da joia no Anúncio 02?
3. Em relação aos Anúncios 03 e 04, responda:
 - Qual a função da utilização da imagem de mulheres nos Anúncios?
 - Que relações podem ser construídas entre as mulheres e a cerveja no Anúncio 04?
 - Quais são as semelhanças e as diferenças observadas na representação da mulher nesses anúncios?
4. Como podem ser descritas as representações da mulher nos Anúncios 05 e 06?
5. Quais estereótipos de gênero são explorados nos anúncios desta atividade?

3º PASSO - AVALIAÇÃO DO ENCONTRO:

Assinale a figura que melhor representa o seu sentimento em relação à primeira Oficina temática:



Fonte das imagens: Teclado virtual do sistema Microsoft. Acesso em: 09 dez. 2020.

APÊNDICE N – Oficina temática 2 (Proposta de intervenção)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Responsável pelo projeto: Eliana César Rodrigues Guedes

Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

Projeto: As questões de gênero em anúncios publicitários: possibilidades de leitura para a desconstrução de estereótipos.

OFICINA TEMÁTICA 2 - “(DES)CONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO”.

1º PASSO – PROBLEMATIZAÇÃO: ETAPA 1: Exibição do vídeo [Por que dividir as tarefas de casa?](#)⁵⁹, seguida de um debate empreendido a partir do seguinte roteiro.

ROTEIRO DE ANÁLISE DO VÍDEO

“POR QUE DIVIDIR AS TAREFAS DE CASA?”

1. No vídeo, é dito que é comum a mãe ensinar apenas às meninas as atividades domésticas, enquanto os meninos fazem atividades como jogar videogame. Como se processa a divisão das atividades domésticas na sua casa? Isso acontece também?
2. Na sua opinião, as tarefas domésticas são “coisa de mulher” ou devem ser divididas entre mulheres/meninas e homens/meninos?
3. Para você, qual o significado da expressão “coisa de mulher”? Essa expressão é positiva ou negativa? Em quais situações e com que intenção ela é utilizada?
4. Quais são os direitos e as responsabilidades de meninas e de meninos?
5. Como deve ser realizada a divisão das atividades domésticas em uma casa?

ETAPA 2: Audição da música “Antes só” (COSTA; DUNCAN, 2019b), (ANEXO B), seguida de uma rápida analogia entre os pontos em comum existentes entre ela e o vídeo exibido anteriormente.

2º PASSO – ATIVIDADE DE LEITURA: Os anúncios publicitários abaixo abordam estereótipos de gênero. Leia cada anúncio com atenção para responder, em seguida, às questões propostas.

Anúncio 01: Panex (2008)



Disponível em: [10 marcas que inspiram a las mujeres - LuisMARAM](#). Acesso em 10 dez. 2020.

Anúncio 02: Champion Mirim (1954)



⁵⁹ Disponível em: https://youtu.be/ppzwqeCpC_M. Acesso em: 07 dez. 2020.

Anúncio 03: Arno (2015)



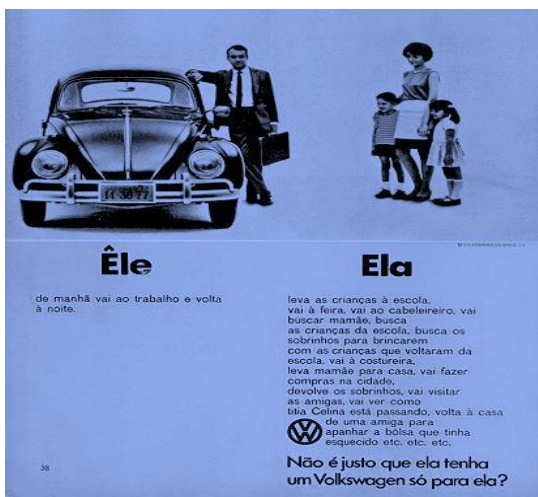
Disponível em: <https://bit.ly/2WTVM0W>. Acesso em: 14 dez. 2020.

Anúncio 04: Minuano (2016)



Disponível em: <http://bit.ly/3hr9j9B>. Acesso em: 10 dez. 2020.

Anúncio 05: Volkswagen (1967)



Disponível em: [Dos Recrime: Fusca 1967 & Sudantex.](https://www.youtube.com/watch?v=34OGkHu)
Acesso em: 10 dez. 2020.

Anúncio 06: Picot (Anos 60)



Disponível em: <http://bit.ly/34OGkHu>.
Acesso em: 09 dez. 2020.

1. Um estereótipo de gênero é algo que se repete e se reproduz sem variação, ajustando-se a um modelo fixo e geral. Os estereótipos não distinguem qualidades individuais e representam uma opinião exageradamente simplificada, uma atitude emocional ou um julgamento sem exame. Que estereótipos são abordados nos anúncios?
2. Em relação aos Anúncios 01, 02, 03 e 06, responda:
 - O que explica a escolha de meninas para estrelar esses anúncios?
3. Além de explorar estereótipos de gênero, o Anúncio 02 apresenta outra questão problemática. Identifique-a.
4. Sobre os Anúncios 04 e 05, responda:
 - Qual relação pode ser estabelecida entre esses anúncios e o vídeo exibido na problematização?
 - O que dá a entender a presença da figura masculina no Anúncio 05?
5. Observe as imagens do homem e da mulher no Anúncio 04 e relacione-as ao título e às descrições localizadas em sua parte superior. O que se pode deduzir a respeito das funções desempenhadas pelo homem e pela mulher? O que isso revela?
6. Você acha que o trabalho de dona de casa é o suficiente para as mulheres se sentirem felizes e realizadas?
7. Você considera esses anúncios publicitários machistas e sexistas? Explique.

3º PASSO – AVALIAÇÃO DO ENCONTRO:

- Após as discussões empreendidas na segunda Oficina temática, assinale a alternativa que melhor representa a sua opinião.
- () Gostei dos temas discutidos na oficina.
- () Não gostei dos temas discutidos na oficina.
- () Senti-me desconfortável com a discussão desses temas.
- () Considero a discussão desses temas importante.
- () Considero a discussão desses temas desnecessária.



Fonte da imagem: <https://bit.ly/2LoHLpU>.
Acesso em: 20 dez. 2020.

APÊNDICE O – Roda de conversa 3 (Proposta de intervenção)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Responsável pelo projeto: Eliana César Rodrigues Guedes

Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

Projeto: As questões de gênero em anúncios publicitários: possibilidades de leitura para a desconstrução de estereótipos.

RODA DE CONVERSA 3

GÊNERO/(DES)CONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO

1º PASSO - PROBLEMATIZAÇÃO: Exibição do vídeo: [Existe brinquedo de menino e de menina?](#)⁶⁰ e do vídeo da música [Brincadeira de menina](#)⁶¹, (MC SOFFIA, 2015), (ANEXO C).

2º PASSO - CONDUÇÃO DA RODA DE CONVERSA: Através do seguinte roteiro de análise dos vídeos “Existe brinquedo de menino e de menina?” e “Brincadeira de menina”, que poderá ser respondido oralmente ou por escrito, o/a professor/a deverá conduzir a Roda de conversa 3.

ROTEIRO DE ANÁLISE DOS VÍDEOS “EXISTE BRINQUEDO DE MENINO E DE MENINA?” E “BRINCADEIRA DE MENINA”

1. Na sua opinião, há brincadeiras específicas para meninas e para meninos?
2. Meninos e meninas, na visão de vocês, podem brincar juntos, compartilhando o mesmo brinquedo?
3. Quando crianças, vocês tiveram a individualidade e a liberdade respeitadas na hora de escolher as suas brincadeiras?
4. Algum/a de vocês já foi repreendido/a por estar utilizando brinquedos tidos como sendo de meninas ou de meninos?
5. Como vocês descrevem “coisas de menino” e “coisas de menina”?
6. Qual a importância de se ensinar às crianças que não existe brinquedo de menina e nem brinquedo de menino?
7. Que ensinamentos podem ser depreendidos da música da MC Soffia?
8. Quais as semelhanças existentes entre os conteúdos dos dois vídeos?

3º PASSO – AVALIAÇÃO DO ENCONTRO:



Imagem disponível em:
<https://bit.ly/3oHFjZV>.
Acesso em: 12 dez. 2020.

⁶⁰ Disponível em: <https://youtu.be/xqflQwIe--A>. Acesso em: 25 dez. 2020.

⁶¹ Disponível em: <https://youtu.be/cFs1W-04AC4>. Acesso em: 25 dez. 2020.

APÊNDICE P – Oficina temática 3 (Proposta de intervenção)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Responsável pelo projeto: Eliana César Rodrigues Guedes

Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

Projeto: As questões de gênero em anúncios publicitários: possibilidades de leitura para a desconstrução de estereótipos.

OFICINA TEMÁTICA 3 - O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E AS QUESTÕES DE GÊNERO

1º PASSO – PROBLEMATIZAÇÃO: ETAPA 1: Exibição do videodocumentário [Mulheres invisíveis](#)⁶², seguida de uma discussão viabilizada a partir das indagações constantes do roteiro abaixo.

ROTEIRO DE ANÁLISE DO VÍDEODOCUMENTÁRIO “MULHERES INVISÍVEIS”

1. Quem faz o trabalho assalariado e quem faz o trabalho doméstico na sociedade?
2. O trabalho assalariado é sustentado pelo trabalho doméstico, mas o capitalismo faz parecer que um não depende do outro. O que o trabalho doméstico proporciona às pessoas que trabalham e são assalariadas?
3. Quem faz o trabalho doméstico na sua casa? Você considera que essa pessoa trabalha ou não trabalha?
4. O trabalho doméstico é uma atividade cansativa? Você já passou um dia inteiro realizando tarefas domésticas? O que achou da experiência?
5. O feminino e o masculino são construídos socialmente. Levando isso em consideração, responda: A mulher nasce com um dom natural para cuidar de todos os serviços da casa e da família?
6. O trabalho doméstico é uma atividade essencial e, ao mesmo tempo, invisibilizada. Por quê?

ETAPA 2: Exibição do vídeo da música [Triste, louca ou má](#)⁶³, (ANEXO D), da banda brasileira Francisco, el Hombre (FRANCISCO, EL HOMBRE, 2016), cantada pela cantora e compositora Juliana Strassacapa.

ROTEIRO DE ANÁLISE DA MÚSICA “TRISTE, LOUCA OU MÁ”

1. Pode-se afirmar que a letra da canção trata de uma receita cultural. Que receita é essa?
2. O que você entende pela expressão que dá título à canção? A que tipo de mulher ela se refere?
3. Você acha que a mulher precisa de um marido para ser bem vista na sociedade?
4. Na letra da música há um desabafo, um grito de liberdade. Você consegue identificá-lo?
5. Você considera importante as mulheres se libertarem dos padrões impostos a elas pela sociedade?
6. O que os/a compositores/compositora da música estão querendo demonstrar com essa letra? Você concorda ou discorda deles/a? Por quê?

2º PASSO – ATIVIDADE DE LEITURA: Observe os anúncios publicitários abaixo, atentando para a forma como as mulheres estão representadas em cada um deles.

⁶² Disponível em: <https://youtu.be/VycN-Jsm9Lg>. Acesso em: 04 jan. 2021.

⁶³ Disponível em: <https://youtu.be/lKmYTHgBNoE>. Acesso em: 27 dez. 2020.

**Anúncio 01:
Anuário das Senhoras**



Disponível em: [Anuário das Senhoras - 1956](https://bit.ly/2MhYKtR)
- [Propagandas Históricas](https://bit.ly/2MhYKtR). Acesso em: 14 dez. 2020.

Anúncio 02: Omo (1964)



Disponível em: [http://bit.ly/2MhYKtR](https://bit.ly/2MhYKtR).
Acesso em: 14 dez. 2020.

**Anúncio 03:
Hospital Regional de Maringá (1962)**



Disponível em: <https://bit.ly/2WTVM0W>.
Acesso em: 14 dez. 2020.

Anúncio 04 - Mr. Músculo (2015)



Disponível em: [As 10 propagandas mais machistas e racistas do último ano!](https://bit.ly/2WTVM0W). Acesso em: 01 dez. 2020.

Disponível em: <https://bit.ly/2WTVM0W>.
Acesso em: 14 dez. 2020.

Anúncio 05: Maisena (1956)



Anúncio 06: Escolinha Walita (1967)



Disponível em: <https://bit.ly/2WTVM0W>.
Acesso em: 14 dez. 2020.

Agora, através dos questionamentos a seguir, iremos analisar os anúncios.

1. Os anúncios publicitários acima fortalecem quais representações da mulher? Essas representações ainda são comuns nos dias atuais?
2. A partir da observação desses anúncios, pode-se afirmar que há diferenças entre os espaços ocupados por homens e mulheres na sociedade?
3. Como pode ser interpretada a imagem do Anúncio 03?
4. O Anúncio 04 foi veiculado em 2015. Qual o perfil de mulher explorado no anúncio? Compare-o com o dos anúncios mais antigos, estabelecendo diferenças e semelhanças entre eles.
5. A partir da leitura do título do Anúncio 04, o que deve ser prioritário na vida da mulher? Qual a sua opinião a respeito disso?
6. Levando-se em consideração a década de veiculação do Anúncio 05, o que pode significar a expressão "Voltou [...] a harmonia do lar"?
7. A figura feminina aparece em todos os anúncios e a figura masculina aparece nos Anúncios 02, 03 e 05. Quais os papéis de gênero determinados a homens e mulheres nesses textos?
8. Você acha que a publicidade faz uso da persuasão, impondo padrões de comportamento ou vai se adequando às mudanças do/a próprio/a receptor/a?
9. A linguagem utilizada nos anúncios publicitários emprega recursos como ordem, persuasão, sedução e/ou manipulação. Quais desses mecanismos podem ser identificados nos anúncios?

3º PASSO - AVALIAÇÃO DO ENCONTRO:

Imagem disponível em: <https://bit.ly/3snT2qX>.
Acesso em: 14 dez. 2020.



A TERCEIRA OFICINA TEMÁTICA FOI _____ PORQUE _____

APÊNDICE Q – Oficina temática 4 (Proposta de intervenção)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Responsável pelo projeto: Eliana César Rodrigues Guedes

Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

Projeto: As questões de gênero em anúncios publicitários: possibilidades de leitura para a desconstrução de estereótipos.

OFICINA TEMÁTICA 4 - A ABORDAGEM DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

1º PASSO - PROBLEMATIZAÇÃO: Exibição do vídeo: [O desafio da igualdade](#)⁶⁴, seguida da discussão oral acerca de suas ideias, por meio das indagações abaixo.

ROTEIRO DE ANÁLISE DO VÍDEO “O DESAFIO DA IGUALDADE”

1. Na sua opinião, por que meninas vestem rosa e meninos vestem azul? Vocês acham que sempre foi assim?
2. Ao nascer, meninas e meninos são direcionados/as a brinquedos e a brincadeiras que são influenciados por questões de gênero. O que você pensa sobre isso?
3. Como você acha que seria a vida de meninas e de meninos, caso fossem livres para escolher suas brincadeiras?
4. É justo Ana cuidar da casa e servir o almoço ao irmãozinho enquanto ele não tem a mesma obrigação?
5. Na sociedade, há uma exigência de que as mulheres sejam bonitas e de que os homens sejam bem-sucedidos. No trabalho, eles ganham mais do que elas no exercício das mesmas profissões. Quais são as consequências disso?
6. As diferenças de tratamento entre as crianças deixam as meninas em desvantagem e fazem dela um alvo fácil. Como essa situação pode ser resolvida?

2º PASSO - ATIVIDADE DE LEITURA: Nesta atividade, iremos analisar cinco anúncios publicitários. Observe-os atentamente, reflita e responda às questões propostas.

Anúncio 01: Camisas Van Heusen (1949)

Disponível em:
<http://bit.ly/34OGkHu>
Acesso em: 09 dez. 2020.

Anúncio 02: Café Chase and Sanborn (1950)

Disponível em:
<http://bit.ly/2KHfHOQ>
Acesso em: 14 dez. 2020.

⁶⁴ Disponível em: <https://youtu.be/04u0UHEq2f4>. Acesso em: 07 dez. 2020.

**Anúncio 03:
A Mariazinha (1950)**



Disponível em: [A propaganda como prova do retrocesso](#). Acesso em: 14 dez. 2020.

**Anúncio 04:
Mr. Leggs (1950)**



Disponível em: [Un artista da la vuelta a anuncios machistas antiguos](#). Acesso em: 14 dez. 2020.

**Anúncio 05:
Máquinas Postage Meter (1950)**



Disponível em: [1950s advertisement with an interesting angle! \(Transcript in comments\)](#). Acesso em: 14 dez. 2020.

1. Que estereótipos de gênero podem ser identificados nos anúncios?
2. Nos anúncios acima, como a mulher está sendo retratada?
3. Em nossas discussões, vimos que o perfil da mulher exposto em anúncios publicitários é aquele aceito pela sociedade. Desse modo, qual é imagem da mulher que está no imaginário social no período compreendido entre 1949 e o século XXI?
4. Como você enxerga a naturalidade da exposição de estereótipos de gênero em anúncios publicitários?
5. Nos anúncios desta atividade, é possível constatar a violência contra a mulher sendo utilizada como uma estratégia publicitária. Qual a sua opinião sobre isso?
6. Com base nos anúncios desta atividade, o que se pode afirmar em relação à desvalorização e à inferiorização da mulher há algumas décadas?
7. Pode-se observar nos anúncios a naturalização do domínio do sexo masculino sobre o sexo feminino. Com base no conteúdo do vídeo "O desafio da igualdade", explique por que isso acontece na sociedade.
8. O machismo e o sexismo são estruturas cristalizadas na sociedade há séculos. Por que é tão difícil modificar essa situação?

3º PASSO - AVALIAÇÃO DO ENCONTRO:

Do que gostei mais na oficina?

Do que gostei menos na oficina?

O que aprendi na oficina que levo para a minha vida?

APÊNDICE R – Roda de conversa 4 (Proposta de intervenção)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Responsável pelo projeto: Eliana César Rodrigues Guedes

Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

Projeto: As questões de gênero em anúncios publicitários: possibilidades de leitura para a desconstrução de estereótipos.

RODA DE CONVERSA 4

O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO E AS QUESTÕES DE GÊNERO
 A ABORDAGEM DE ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO EM ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

1º PASSO - PROBLEMATIZAÇÃO: O/a professor/a, com o auxílio de um projetor, exibirá imagens de mulheres⁶⁵, a exemplo de:

Fig.01: Mulheres (padrões de beleza)



1. Disponível em: <http://bit.ly/3nbVwVB>. Acesso em: 04 jan. 2021.
2. Disponível em: <http://bit.ly/393mCX>. Acesso em: 04 jan. 2021.
3. Disponível em: <https://bit.ly/3pKOWXO>. Acesso em: 04 jan. 2021.
4. Disponível em: <http://bit.ly/2X6ym8w>. Acesso em: 04 jan. 2021.

Fig.02: Mulheres (padrões de feminilidade)



1. Disponível em: <http://glo.bo/38VjgZ0>. Acesso em: 04 jan. 2021.
2. Disponível em: <http://bit.ly/2Xbbh4I>. Acesso em: 04 jan. 2021.
3. Disponível em: <https://bit.ly/3pKVK1e>. Acesso em: 04 jan. 2021.
4. Disponível em: <http://bit.ly/3nbVwVB>. Acesso em: 04 jan. 2021.

Fig.03: Mulheres (Profissões)



1. Disponível em: <http://glo.bo/2MxO1vD>. Acesso em: 04 jan. 2021.
2. Disponível em: <http://bit.ly/3od0va0>. Acesso em: 04 jan. 2021.
3. Disponível em: <http://bit.ly/3b6AO77>. Acesso em: 04 jan. 2021.

2º PASSO - CONDUÇÃO DA RODA DE CONVERSA: Ao exibir as imagens contidas nas Figuras 01, 02 e 03, o/a professor/a deve ficar atento/a para captar a reação imediata dos/as alunos/as diante de cada uma delas, bem como deve fazer questionamentos acerca de suas impressões, promovendo um debate que dependerá das respostas dadas. Na sequência, serão projetadas as imagens dos seguintes anúncios publicitários.

Anúncio 01: Tazza (2013)



Delicadeza aliada à praticidade e qualidade aliada à força conspiram para que o universo feminino cheio de conquistas e responsabilidades se torne único. E a Tazza sabe disso. Assim, nós parabenizamos você, mulher, que sempre nos inspira.

Disponível em: <https://bit.ly/3mVgs3c>. Acesso em: 14 dez. 2020.

Anúncio 02: Leite de Rosas (Anos 40)



Disponível em: <https://bit.ly/2WV2qni>. Acesso em: 14 dez. 2020.

⁶⁵ As fontes das imagens estão numeradas de acordo com a sequência em que aparecem (da esquerda para a direita).



APÊNDICE S – Oficina temática 5 (Proposta de intervenção)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Responsável pelo projeto: Eliana César Rodrigues Guedes

Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

Projeto: As questões de gênero em anúncios publicitários: possibilidades de leitura para a desconstrução de estereótipos.

OFICINA TEMÁTICA 5 - “SOU UM LEITOR CRÍTICO?”

1º PASSO - PROBLEMATIZAÇÃO: Projeção das seguintes imagens⁶⁶ oriundas de livros didáticos de diversos países, que retratam estereótipos de gênero relacionados a profissões.

Fig. 01: Livro didático americano (1962)



Fig. 02: Livro didático nigeriano (2017)



Disponível em: [‘Não podemos ensinar as meninas do futuro com livros do passado’ - BBC News Brasil](#). Acesso em: 03 jan. 2020.

Fig. 03: Livro didático queniano (2017)



Fig. 04: Livro didático queniano (2017)



Disponível em: [‘Não podemos ensinar as meninas do futuro com livros do passado’ - BBC News Brasil](#). Acesso em: 03 jan. 2020.

Após a exibição das imagens, o/a professor/a promoverá uma discussão a partir das seguintes indagações.

1. Na sua opinião, o que pode ser inferido a partir do modo como homens e mulheres são retratados/as nesses livros didáticos?
2. Como pode ser observado por meio das imagens, os estereótipos de gênero constituem uma problemática que atinge o mundo todo. Quais as implicações de sua presença em livros didáticos?
3. Há, nos livros, papéis bem definidos para cada gênero? Que papéis são esses?
4. Qual a sua opinião a respeito da presença de estereótipos de gênero em livros didáticos?
5. Pode ser afirmado que essas imagens perpetuam a desigualdade de gênero?

⁶⁶ As imagens 03 e 04 tiveram suas legendas traduzidas do Inglês para o Português.

2º PASSO – ATIVIDADE DE LEITURA: Os anúncios publicitários desta atividade abordam diferentes estereótipos de gênero. Observem-nos com atenção.

Anúncio 01: Tampas de rosca Alcoa Aluminium (1953)



Disponível em: <http://bit.ly/34OGkHu>. Acesso em: 09 dez. 2020.

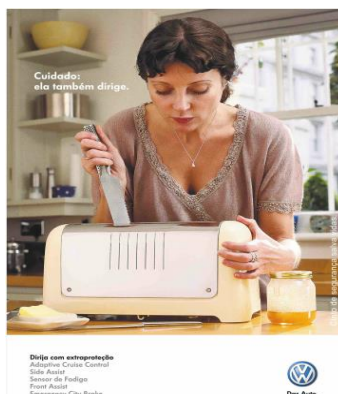
Anúncio 04: Fumos para cachimbo Bulldog (1969)



Fumar cachimbo é um privilégio dos homens. Por enquanto, pelo menos. Por isso as mulheres sentem tanta inveja do homem que fuma cachimbo. Já reparou? E como elas gostam de ficar por perto, de aproximar-se. Principalmente quando o fumo tem o aroma de Bulldog. Ah, elas adoram sentir em você esse perfume de homem. Ficam loucas.

Disponível em: <http://bit.ly/34OGkHu>. Acesso em: 09 dez. 2020.

Anúncio 02: Das Auto (2012)



Disponível em: <https://bit.ly/37VDuT3>. Acesso em: 09 dez. 2020.

Anúncio 05: Vitaminas Pep (Anos 40)



Disponível em: <http://bit.ly/34OGkHu>. Acesso em: 09 dez. 2020.

Anúncio 03: Palmolive (Anos 40)



Disponível em: <https://bit.ly/37VDuT3>. Acesso em: 09 dez. 2020.

Anúncio 06: Bom Bril (1952)



Disponível em: <https://bit.ly/2X4Z29T>. Acesso em: 09 dez. 2020.

Agora, realize uma leitura crítica dos anúncios. Para isso, responda às perguntas abaixo.

1. De acordo com o que podemos observar nesses anúncios, é correto afirmar que os estereótipos de gênero vêm promovendo, ao longo do tempo, a desvalorização e a depreciação das mulheres e a supervalorização e o enaltecimento dos homens?
2. Estruturou-se, há séculos, o estigma de que as mulheres são incapazes de desenvolver atividades situadas para além do ambiente doméstico. Isso influenciou a disseminação da concepção de inferioridade do gênero feminino. O que você pensa sobre isso?
3. A partir da leitura dos Anúncios 01, 02 e 03, o que pode ser compreendido em relação à capacidade intelectual da mulher?
4. Os Anúncios 02 e 04 são dirigidos ao público masculino. Qual a função da utilização da imagem da mulher nesses anúncios?
5. Observe os Anúncios 04, 05 e 06 e responda: qual a imagem estabelecida para o homem nesse mesmo período?
6. Observe o 1º balão do Anúncio 05. O que pode ser depreendido da fala do homem?
7. Observe o texto em destaque no Anúncio 06 e estabeleça a relação existente entre ele e a figura masculina que o ilustra.
8. Na sua opinião, os papéis de gênero são delimitados na sociedade de acordo com os atributos e as características de homens e mulheres, que são inatos, ou seja, que já nascem com eles/elas? Justifique sua resposta.

3º PASSO – AVALIAÇÃO DO ENCONTRO:

Que legal! 😊 _____

Que pena! 😞 _____

Fonte das imagens: Teclado virtual do sistema Microsoft. Acesso em: 09 dez. 2020.

APÊNDICE T – Oficina temática 6 (Proposta de intervenção)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Responsável pelo projeto: Eliana César Rodrigues Guedes

Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

Projeto: As questões de gênero em anúncios publicitários: possibilidades de leitura para a desconstrução de estereótipos.

OFICINA TEMÁTICA 6 - LEITURA CRÍTICA DE ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

1º PASSO – PROBLEMATIZAÇÃO: ETAPA 1: Exibição do vídeo [A culpa é do vestido?](#)⁶⁷, seguida da discussão oral acerca de suas ideias por meio das seguintes indagações.

ROTEIRO DE ANÁLISE DO VÍDEO: “A CULPA É DO VESTIDO?”

1. Você concorda que a maneira como as meninas são vistas, (re)tratadas e educadas favorecem violências de gênero contra elas?
2. O modo como a vítima está vestida, o local e o horário onde ela está são fatores que podem ser utilizados para justificar um abuso ou para culpá-la pelo crime que sofreu?
3. No vídeo, foi explicado que a culpa de um abuso nunca é da vítima, mas, na sociedade machista e misógina em que vivemos, é comum as mulheres serem culpabilizadas pelos abusos que sofrem. Por que isso acontece?
4. Na sua opinião, por que os homens tendem a não respeitar o não das mulheres?
5. Você foi ensinado/a a respeitar limites e, principalmente, a executar ações apenas com o consentimento da outra pessoa?
6. De acordo com o vídeo, o que é necessário para que meninas e meninos possam ser e fazer o que quiserem?

ETAPA 2: Reprodução da música [Não é não](#)⁶⁸ (COSTA; DUNCAN, 2019e), (ANEXO E), interpretada por Teresa Cristina e Marina Iris. Após a exibição da música o/a professor/professora levantará uma discussão através das seguintes perguntas:

ROTEIRO DE ANÁLISE DA LETRA DA MÚSICA: “NÃO É NÃO”

1. Como você enxerga a necessidade de haver campanhas e músicas acerca do “Não é não”?
2. Qual a explicação para a necessidade de as mulheres cuidarem da vida uma das outras, expressa nestes versos da primeira estrofe: “Cuidaremos de nossas vidas/ Até a beira de nossa morte”.
3. O que querem dizer os trechos “Eu digo ‘sim’ pro meu ‘não’/[...] O meu “não” é um sim pra mim”?
4. Qual a mensagem comum ao vídeo e a música?
5. A letra da canção é um misto de pedido de socorro, desabafo e atitudes de empoderamento. Em quais estrofes essas ações estão presentes?
6. O conteúdo da música remete à sororidade. Você conhece o significado desse termo?
7. Você gostou da canção? Por quê?

⁶⁷ Disponível em: <https://youtu.be/uWya2sq7Hx0>. Acesso em: 23 dez. 2020.

⁶⁸ Disponível em: https://youtu.be/nG_6Bh3vh44. Acesso em: 23 dez. 2020.

APÊNDICE U – Roda de conversa 5 (Proposta de intervenção)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Responsável pelo projeto: Eliana César Rodrigues Guedes

Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

Projeto: As questões de gênero em anúncios publicitários: possibilidades de leitura para a desconstrução de estereótipos.

RODA DE CONVERSA 5

“SOU UM LEITOR CRÍTICO?”/LEITURA CRÍTICA DE ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS

1º PASSO – PROBLEMATIZAÇÃO 1: Exibição do vídeo [#LikeAGirl](#)⁶⁹.

2º PASSO - CONDUÇÃO DA RODA DE CONVERSA: Através do seguinte roteiro de análise do vídeo [#LikeAGirl](#), que poderá ser respondido oralmente ou por escrito, o/a professor/a deverá conduzir a Roda de conversa 5.

ROTEIRO DE ANÁLISE DO VÍDEO: “#LIKEAGIRL”

1. Qual o objetivo da campanha?
2. Quais as possíveis causas para as performances dos dois grupos envolvidos na ação terem sido tão discrepantes?
3. Como vocês acham que as meninas se sentiram ao ver as performances das pessoas do primeiro grupo?
4. No vídeo, ficou claro que ao menos uma garota do primeiro grupo, em seu dia a dia, não praticava a ação de correr da forma como a executou no vídeo. Por que isso aconteceu, na sua opinião?
5. Caso vocês acham que agiriam, caso também tivessem sido convidados/as para performar atitudes, comportamentos ou ações de meninas? Sejam sinceros/as.
6. De acordo com o que vimos no vídeo, como as meninas são vistas na sociedade?
7. O que pode ser afirmado em relação aos estereótipos de gênero, após a mensagem transmitida pelo vídeo?

3º PASSO – PROBLEMATIZAÇÃO 2: Projeção de imagens de fotografias (lado direito/abaixo) que fazem parte de um projeto do fotógrafo libanês Eli Rezkallah, no qual foram recriadas peças publicitárias dos anos 1940, 1950 e 1960, juntamente com a projeção de imagens dos anúncios que inspiraram cada fotografia (lado esquerdo/acima).

Anúncio 01: Café Chase and Sanborn (1950/2019)



Anúncio 02: Mr. Leggs (1962/2019)



Disponíveis em: [Un artista da la vuelta a anuncios machistas antiguos](#). Acesso em: 14 dez. 2020.

⁶⁹ Disponível em: <https://youtu.be/XjJOBjWYDTs>. Acesso em: 28 dez. 2020.

Anúncio 03: Tampas de rosca Alcoa Aluminium (1953/2019)



Disponíveis em: [Un artista da la vuelta a anuncios machistas antiguos](#), Acesso em: 14 dez. 2020.

Anúncio 04: Detergente Lux (1956/2019)



Anúncio 05: Rede de Restaurantes Hardee's (1950/2019)



Disponíveis em: [Un artista da la vuelta a anuncios machistas antiguos](#), Acesso em: 14 dez. 2020.

Anúncio 06: Gravatas Van Heusen (1940/2019)



4º PASSO - RECONDUÇÃO DA RODA DE CONVERSA: Através do seguinte roteiro de análise dos anúncios e das fotografias acima, a Roda de Conversa 5 voltará a ser conduzida pelo/a professor/a.

1. A iniciativa do fotógrafo libanês Eli Rezkallah é baseada na inversão de papéis entre os gêneros masculino e feminino. O que essa inversão revelou?
2. Como vocês se sentiram ao ver essas imagens?
3. As situações retratadas nesses anúncios são, hoje, inconcebíveis em peças publicitárias. No dia a dia, também é assim que funciona?
4. Os anúncios têm o mesmo impacto independentemente do gênero que está sendo retratado? Por quê?
5. Ao fazer uma comparação entre os anúncios e as fotografias, o machismo e o sexismo ficam mais evidentes ou menos evidentes? Explique.
6. O ensaio de Eli Rezkallah escancara o machismo e a misoginia estruturais. Vocês conhecem o significado desses termos?
7. Na sua opinião, os anúncios publicitários impõem padrões de comportamento ou refletem os padrões de comportamento da sociedade?
8. Por que será que a publicidade não utiliza, em seus anúncios, a imagem da mulher bem-sucedida e independente? Você acha que isso depende de que para mudar?
9. Por fim, respondam:
 - O que vocês entendem por gênero e por estereótipos de gênero?
 - Como eles são construídos?
 - Os estereótipos de gênero podem ser desconstruídos?

5º PASSO - AVALIAÇÃO DO ENCONTRO:



Imagem disponível em: <https://bit.ly/39DnCN>. Acesso em: 14 dez. 2020.

APÊNDICE V – Avaliação diagnóstica final (Proposta de intervenção)



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Responsável pelo projeto: Eliana César Rodrigues Guedes

Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

Projeto: As questões de gênero em anúncios publicitários: possibilidades de leitura para a desconstrução de estereótipos.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA FINAL (SUGESTÃO)

Prezado (a) aluno (a),

Chegamos à última etapa da proposta de intervenção. Iremos fazer uma breve avaliação acerca da principal temática discutida: os estereótipos de gênero. Levando em consideração todas as discussões e reflexões realizadas durante as atividades vivenciadas em sala de aula, leia os seguintes anúncios publicitários e responda às questões propostas.

Anúncio 01 - Extrato de tomate PEIXE (1954)



Disponível em:
<http://novofocomunicacao.com.br/2016/06/03/as-campanhas-publicitarias-mais-machistas-do-seculo/>. Acesso

Anúncio 02: Omo (2015)



Disponível em:
<http://nodeito.com/controle-e-machismo-na-midia/>. Acesso em: 01 dez. 2020.

Anúncio 04 - Fusca (1969)



Disponível em: [Bau do Luizinho: Mais cedo ou mais tarde sua esposa vai dirigir \(baudoluizinho.blogspot.com\)](http://Bau do Luizinho: Mais cedo ou mais tarde sua esposa vai dirigir (baudoluizinho.blogspot.com)). Acesso em: 01 dez. 2020.

Anúncio 03 – Risqué (2015)



Disponível em: [As 10 propagandas mais machistas e racistas do último ano! Revista Fórum \(revistaforum.com.br\)](http://As 10 propagandas mais machistas e racistas do último ano! Revista Fórum (revistaforum.com.br)). Acesso em: 01 dez. 2020.

1. LEO MANDOU FLORES; 2. ZECA CHAMOU PRA SAIR; 3. ANDRÉ FEZ O JANTAR; 4. JOÃO DISSE EU TE AMO.

1. Qual o seu ponto de vista a respeito da mensagem que os anúncios transmitem?

ANÚNCIO 01 - _____
ANÚNCIO 02 - _____
ANÚNCIO 03 - _____
ANÚNCIO 04 - _____

2. Agora, faça uma comparação entre os anúncios, levando em consideração dois aspectos: a época de veiculação (1954, 1969 e 2015) e a referência à mulher em cada um deles.

APÊNDICE W – Avaliação da proposta de intervenção



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA - UFPB
CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO - CCAE
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

Responsável pelo projeto: Eliana César Rodrigues Guedes

Mestranda do PROFLETRAS pela UFPB – Campus IV

Projeto: As questões de gênero em anúncios publicitários: possibilidades de leitura para a desconstrução de estereótipos.

AVALIAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO (SUGESTÃO)

Prezado (a) aluno (a),

Solicitamos que você responda esta breve avaliação acerca da proposta de intervenção aplicada em sua turma. Aproveitamos para agradecer a sua participação e a sua colaboração em todas as atividades desenvolvidas. Muito obrigado/a!

Para responder as quatro questões que serão apresentadas abaixo, marque os números de 1 a 4, levando em consideração o seguinte quadro.

1 - MUITO INSATISFEITO
2- INSATISFEITO
3- SATISFEITO
4- MUITO SATISFEITO

Assinale o seu grau de satisfação em relação:

1) aos temas abordados.



2) à organização do tempo de cada encontro.



3) ao material utilizado nos encontros (música, vídeos, anúncios).



4) às atividades aplicadas (sondagem, atividades diagnósticas, atividades de leitura).



Obrigada pela sua colaboração!!!

ANEXO A - Conto “O menino”, de Lygia Fagundes Telles.

Sentou-se num tamborete, fincou os cotovelos nos joelhos, apoiou o queixo nas mãos e ficou olhando para a mãe. Agora ela escovava os cabelos muito louros e curtos, puxando-os para trás. E os anéis se estendiam molemente para em seguida voltarem à posição anterior, formando uma coroa de caracóis sobre a testa. Deixou a escova, apanhou um frasco de perfume, molhou as pontas dos dedos, passou-os nos lóbulos das orelhas, no vértice do decote e em seguida umedeceu um lençinho de rendas. Através do espelho, olhou para o menino. Ele sorriu também, era linda, linda, linda! Em todo o bairro não havia uma moça linda assim.

– Quantos anos você tem, mamãe?

– Ah, que pergunta! Acho que trinta ou trinta e um, por aí, meu amor, por aí. Quer se perfumar também?

– Homem não bota perfume.

– Homem, homem! – Ela inclinou-se para beijá-lo.

– Você é um nenenzinho, ouviu bem? É o meu nenenzinho.

O menino afundou a cabeça no colo perfumado. Quando não havia ninguém olhando, achava maravilhoso ser afagado como uma criancinha. Mas era preciso mesmo que não houvesse ninguém por perto.

Agora vamos que a sessão começa às oito – avisou ela, retocando apressadamente os lábios.

O menino deu um grito, montou no corrimão da escada e foi esperá-la embaixo. Da porta, ouviu-a dizer à empregada que avisasse ao doutor que tinham ido ao cinema.

Na rua, ele andava pisando forte, o queixo erguido, os olhos acesos. Tão bom sair de mãos dadas com a mãe. Melhor ainda quando o pai não ia junto porque assim ficava sendo o cavalheiro dela. Quando crescesse haveria de se casar com uma moça igual. Anita não servia que Anita era sardenta. Nem Maria Inês com aqueles dentes saltados. Tinha que ser igualzinha à mãe.

– Você acha a Maria Inês bonita, mamãe?

– É bonitinha, sim.

– Ah! tem dentão de elefante. [...]

– Olha, mãe, a casa do Júlio...

Júlio conversava com alguns colegas no portão. O menino fez questão de cumprimentá-los em voz alta para que todos se voltassem e ficassem assim mudos, olhando. Vejam, esta é minha mãe! – teve vontade de gritar-lhes. Nenhum de vocês tem uma mãe linda assim! E lembrou deliciado que a mãe de Júlio era grandalhona e sem graça, sempre de chinelo e consertando meia. Júlio devia estar agora roxo de inveja.

– Ele é bom aluno? Esse Júlio.

– Que nem eu.

– Então não é.

O menino deu uma risadinha.

– Que fita a gente vai ver?

– Não sei, meu bem.

– Você não viu no jornal? Se for fita de amor, não quero! Você não viu no jornal, hein, mamãe?

Ela não respondeu. Andava agora tão rapidamente que às vezes o menino precisava andar aos pulos para acompanhá-la. Quando chegaram à porta do cinema, ele arfava. Mas tinha no rosto uma vermelhidão feliz.

A sala de espera estava vazia. Ela comprou os ingressos e em seguida, como se tivesse perdido toda a pressa, ficou tranqüilamente encostada a uma coluna, lendo o programa. O menino deu-lhe um puxão na saia.

– Mãe, mas o que é que você está fazendo?! A sessão já começou, já entrou todo mundo, pô!

Ela inclinou-se para ele. Falou num tom muito suave, mas os lábios se apertavam comprimindo as palavras e os olhos tinham aquela expressão que o menino conhecia muito bem, nunca se exaltava, nunca elevava a voz. Mas ele sabia que quando ela falava assim, nem súplicas nem lágrimas conseguiam fazê-la voltar atrás. [...]

– Vá ali no balcão comprar chocolate – ordenou ela entregando-lhe uma nota nervosamente amarfanhada.

Ele atravessou a sala num andar arrastado, chutando as pontas de cigarro pela frente. Ora, chocolate. Quem é que quer chocolate? E se o enredo fosse de crime, quem é que ia entender chegando assim começado? Sem nenhum entusiasmo, pediu um tablete de chocolate. Vacilou um instante e pediu em seguida um tubo de drágeas de limão e um pacote de caramelos de leite, pronto, também gastava à beça. Recebeu o troco de cara fechada. Ouviu então os passos apressados da mãe que lhe estendeu a mão com impaciência:

– Vamos, meu bem, vamos entrar. [...]

Disponível em:

<https://literaturaemcontagotas.wordpress.com/2010/03/09/o-menino/>

Acesso em: 17 jul. 2020.

ANEXO B – Letra da música “Antes só”, de Zélia Duncan e Ana Costa.**ANTES SÓ****(Ana Costa - Zélia Duncan)****Cantam: Mart'nália e Máira Freitas**

Nem vem falar de um jeito
Querendo me convencer
Se o mundo é imperfeito
Assim mesmo é que eu quero ver
Mulher é mais que isso
É coragem pra liberar
Pensando aqui comigo
Antes só do que me acabar

Já cansei de te explicar
Todo dia blábláblá
Sua vida é mais que a minha
Sua fome é de leão
Acontece que eu não vi
Um contrato pra assinar
Onde diga que a mulher
É escrava do seu penar!

Nem vem falar de um jeito
Querendo me convencer
Se o mundo é imperfeito
Assim mesmo é que eu quero ver
Mulher é mais que isso
É coragem pra liberar
Pensando aqui comigo
Antes só do que me acabar

Tá pensando que é assim
Me ameaça e quer deitar
Pois termina essa faxina que depois quero almoçar
E já disse que eu não vi
Um contrato pra assinar
Onde diga que a mulher
É escrava do seu penar!

ANEXO C – Letra da música “Brincadeira de menina”, da MC Soffia.

BRINCADEIRA DE MENINA

Mc Soffia

Dizem que menina não empina pipa no sol
 Quem criou a regra que ela não joga futebol?
 Que negócio é esse, brincadeira de menina?
 As minas fazem tudo, até mandar umas rimas
 De menino, de menina, ah
 Vamos brincar
 Somos crianças, temos que aproveitar
 Bom, bom, bom, bom, bom
 Ser criança é muito bom
 Pra guardar no coração
 Bom, bom, bom, bom, bom
 Ser criança é muito bom
 Pra guardar no coração
 Bom, bom, bom, bom, bom
 Ser criança é muito bom
 Pra guardar no coração
 Bom, bom, bom, bom, bom
 Ser criança é muito bom
 Esconde-esconde, peteca, bolinha de gude e pega-pega
 Menino e menina podem brincar de boneca
 Hey, hey, hey, ho, ho, ho
 Olha lá, a menininha fazendo um monte de gol
 Quanta brincadeira, quem diria, sem preocupação
 O negócio é alegria e diversão
 Vamos aproveitar esse lindo momento
 Depois que você cresce
 Não volta mais o tempo, é
 Ser criança é muito bom
 Bom, bom, bom, bom, bom
 Ser criança é muito bom
 Pra guardar no coração
 Bom, bom, bom, bom, bom
 Ser criança é muito bom
 Pra guardar no coração
 Bom, bom, bom, bom, bom
 Ser criança é muito bom
 Pra guardar no coração
 Bom, bom, bom, bom, bom
 Ser criança é muito bom

ANEXO D – Letra da música “Triste, louca ou má”, da banda Francisco, el hombre.

TRISTE, LOUCA OU MÁ

Francisco, el Hombre

Composição: Sebastián Piracés-Ugarte / Rafael Gomes / Mateo Piracés-Ugarte / Andrei Martinez Kozyreff / Juliana Strassacapa

Triste, louca ou má
 Será qualificada ela
 Quem recusar
 Seguir receita tal
 A receita cultural
 Do marido, da família
 Cuida, cuida da rotina
 Só mesmo rejeita
 Bem conhecida receita
 Quem, não sem dores
 Aceita que tudo deve mudar
 Que um homem não te define
 Sua casa não te define
 Sua carne não te define
 Você é seu próprio lar
 Um homem não te define
 Sua casa não te define
 Sua carne não te define
 Você é seu próprio lar
 Ela desatinou
 Desatou nós
 Vai viver só
 Ela desatinou
 Desatou nós
 Vai viver só
 Eu não me vejo na palavra
 Fêmea: Alvo de caça
 Conformada vítima
 Prefiro queimar o mapa
 Traçar de novo a estrada
 Ver cores nas cinzas
 E a vida reinventar
 E um homem não me define
 Minha casa não me define
 Minha carne não me define
 Eu sou meu próprio lar
 E um homem não me define
 Minha casa não me define
 Minha carne não me define
 Eu sou meu próprio lar
 Ela desatinou
 Desatou nós
 Vai viver só
 Ela desatinou
 Desatou nós
 Vai viver só
 Ela desatinou (e um homem não me define)
 Desatou nós (minha casa não me define)
 Vai viver só (minha carne não me define)
 Eu sou meu próprio lar
 Ela desatinou (e um homem não me define)
 Desatou nós (minha casa não me define)
 Vai viver (minha carne não me define)
 Eu sou meu próprio lar

ANEXO E – Letra da música “Não é não”, de Zélia Duncan e Ana Costa**NÃO É NÃO****(Ana Costa - Zélia Duncan)****Cantam: Teresa Cristina e Marina Iris**

Estamos sãs, irmãs
Estamos fortes
Cuidaremos das nossas vidas
Até a beira da nossa morte!

Não nasci pra sobremesa
Sou meu prato principal
Não pra você provar
Jantar só com meu aval

Não é não
Eu digo “sim” pro meu “não”
Não é não até o fim
O meu “não” é um sim pra mim

Quando eu digo “para”
Quando eu digo “chega”
Quando eu digo “espera”
Quando eu digo, entenda

Quem manda no meu corpo
É minha vontade inteira
O sim e o não são meus
Aprendam os sinais da paz
Ou vai ser guerra declarada
Chega de ser campeão de agressão
Pra cima da mulherada!

Estamos sãs, irmãs
Estamos fortes
Cuidaremos das nossas vidas
Até a beira da nossa morte!