



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E ENSINO**

WILDERLANE COSTA DE OLIVEIRA

**IDENTIDADES DE GÊNERO E CURRÍCULO: O DISCURSO VEICULADO NOS
LIVROS DIDÁTICOS**

**JOÃO PESSOA
2014**

WILDERLANE COSTA DE OLIVEIRA

**IDENTIDADES DE GÊNERO E CURRÍCULO: O DISCURSO VEICULADO NOS
LIVROS DIDÁTICOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Linguística e Ensino do Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (CCHLA) da Universidade Federal da Paraíba, em cumprimento aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Linguística e Ensino.

Orientadora: Prof^a Dr^a Célia Regina Teixeira

JOÃO PESSOA
2014

O48i Oliveira, Wilderlane Costa de.
*Identities of gender and curriculum: the discourse
conveyed in didactic books / Wilderlane Costa de
Oliveira.* - João Pessoa, 2014.
82f.
Orientadora: Célia Regina Teixeira
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA
1. Linguística. 2. Linguística e ensino. 3. Identidade
de gênero. 4. Currículo. 5. Discurso. 6. Livro didático.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

WILDERLANE COSTA DE OLIVEIRA

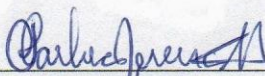
**IDENTIDADES DE GÊNERO E CURRÍCULO: O DISCURSO VEICULADO NOS
LIVROS DIDÁTICOS**

Aprovada em: 22 / 07 / 2014

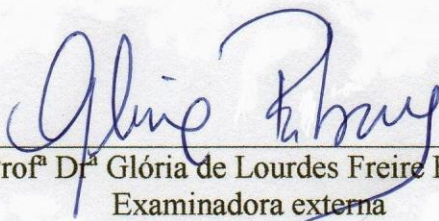
Banca Examinadora:



Profª Drª Célia Regina Teixeira
Orientadora



Profª Drª Marluce Pereira da Silva
Examinadora interna



Profª Drª Glória de Lourdes Freire Rabay
Examinadora externa

JOÃO PESSOA
2014

Ao meu namorado, Fábio Bueno Teixeira, que me acompanhou, apoiou e auxiliou em todas as etapas inerentes a este mestrado, tornando a trajetória mais amena.

AGRADECIMENTOS

A todos os professores do Programa do Mestrado Profissional em Linguística e Ensino pela contribuição ao meu crescimento profissional e intelectual.

À professora Célia Regina Teixeira, por aceitar me acompanhar neste projeto, por sua disponibilidade, atenção, carinho e orientações valiosas, mostrando os caminhos a serem percorridos na elaboração deste trabalho.

Aos meus pais, pelo amor, paciência, apoio e incentivos, compartilhando as alegrias e angústias desse momento em minha vida.

Ao meu irmão, por estar sempre por perto me incentivando a vencer os desafios.

A Deus, pela proteção, orientação e consentimento de mais uma conquista acadêmica e pessoal, me guiando e dando forças para a superação dos obstáculos e dificuldades encontradas.

E a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho.

RESUMO

OLIVEIRA, Wilderlane Costa de. **Identidades de gênero e currículo: o discurso veiculado nos livros didáticos**. Dissertação de Mestrado, João Pessoa, Universidade Federal da Paraíba, 2014.

Este trabalho de pesquisa tem como propósito verificar quais os discursos sobre as constituições das identidades de gênero que perpassam os livros didáticos de língua portuguesa utilizados nas turmas do 1º ao 5º ano, na rede municipal da prefeitura de João Pessoa. O trabalho foi desenvolvido observando os contextos e contribuições das teorias acerca da identidade, gênero e análise do discurso. Esses conhecimentos teóricos proporcionaram condições de identificar e apreender as relações dos gêneros que se estabeleceram nas imagens e textos analisados. A análise constituiu-se na verificação e interpretação das representações acerca das identidades de gênero presentes nos textos e imagens ilustrativas. Quantitativamente, foram utilizados cinco livros didáticos nos quais foi realizado, inicialmente, um levantamento das representações e textos correlacionados com a temática em estudo, sendo elencados 21 imagens e 19 textos que representaram as relações das identidades de gênero. O resultado da análise possibilitou a constatação de que existe uma tendência de equiparação quantitativa de representações dos gêneros masculino e feminino, no entanto, o contexto e as relações estabelecidas entre eles ainda favorecem o processo da hegemonia masculina. Tal constatação reforça a necessidade de um novo olhar sobre as práticas de leitura realizadas nos diversos aportes textuais, de forma que possibilite desnaturalizar as relações que se estabelecem entre os gêneros na sociedade.

Palavras-chave: Identidade; Gênero; Currículo; Discurso; Livro didático.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Wilderlane Costa de. **Gender identities and curriculum: the discourse conveyed in textbooks.** Master Thesis, Federal University of Paraíba, João Pessoa, 2014.

This research work aimed to verify which speeches about the constitutions of gender identities that pass over the textbooks for Portuguese language used in classes from 1st to 5th grade at municipal schools of the city of João Pessoa. The research was developed by observing the contexts and contributions of theories about identity, gender and discourse analysis. These theoretical knowledge provided conditions to identify and apprehend the gender relations that have been established in images and texts analyzed. The analysis consisted in checking and interpretation of representations about gender identities present in the texts and illustrations. Quantitatively were used five textbooks on which was initially performed a survey of representations and texts related to the topic under study, being cataloged 21 images and 19 texts that accounted for the relations of gender identities. The result of the analysis made the observation that there is a trend of assimilation of quantitative representations of male and female genders, however the context and the relations established between them still favors the process of male hegemony. This observation reinforces the need for a new look on the reading practices performed in various textual intakes, so that will make it possible to denaturalize the relations that are established between the genders in society.

Key-words: Identity, Gender, Curriculum; Speech; Textbook

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. IDENTIDADE CULTURAL E GÊNERO.....	12
1.1. Princípios da identidade.....	12
1.2. A constituição do gênero	188
2. DISCURSIVIDADES DE GÊNERO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NOS CURRÍCULOS E LIVROS DIDÁTICOS	24
2.1. Reflexões sobre o currículo	25
2.2. Os Parâmetros curriculares nacionais e os temas transversais: contribuições e orientações	28
2.3. Do livro didático e seu uso	30
2.4. Correlações entre texto e discurso	34
3. PESQUISA, METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS	42
3.1. Direcionamento da análise.....	44
3.2. As imagens e suas representatividades	47
3.3. Caracterização das identidades de gênero nos textos dos livros analisados.....	566
CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
BIBLIOGRAFIA	811

INTRODUÇÃO

As questões referentes à diferença entre a educação de meninas e meninos despertam certa inquietação devido aos seus fatores motivacionais e justificativas empregadas através dos discursos socialmente instituídos. O que induz ao uso de afirmativas do tipo: “Isso é coisa para meninas”, “Meninos não choram”, “Meninas são assim mesmo”.

Em nossa sociedade, há várias formas de desigualdade e diferenciação que permeiam a vida social. As formas de permanência e perpetuação são efetivadas através de processos que acabam por legitimar e restringir os lugares dos sujeitos no convívio social através de processos simbólicos e fatores de relações de poder.

Nessa perspectiva passamos a refletir sobre: De que forma os livros didáticos utilizados corroboram na constituição dos gêneros sociais? Como se constitui discursivamente as concepções das identidades de gênero? Quais as práticas de sentido utilizadas na diferenciação entre os gêneros? O que há por trás desse processo de diferenciação?

As desigualdades e distinções das identidades de gênero produzem temas para debates e projetos políticos, sendo foco de estudos e pesquisas acadêmicas que se desencadearam de forma mais efetiva a partir dos movimentos feministas da década de 1960. Atualmente, há vários grupos de estudos nas universidades brasileiras que verificam a constituição dessas relações de gênero, cite-se o Núcleo de Estudos de Gênero e Pesquisa sobre a Mulher, da Universidade Federal de Uberlândia; o Núcleo de Estudos de Gênero - PAGU, da Universidade Estadual de Campinas; o Núcleo de Estudos da Mulher e Relações Sociais de Gênero da Universidade de São Paulo; Núcleo Interdisciplinar de Estudos sobre a Mulher da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em Porto Alegre; Núcleo de Família, Gênero e Sexualidade- FAGES, da Universidade Federal de Pernambuco e o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Ação sobre a Mulher e Relações de Sexo e Gênero - NIPAM na Universidade Federal da Paraíba.

Entre outras contribuições para as reflexões acerca do gênero citamos as publicações da Revista Estudos Feministas, periódico de publicação nacional e internacional cujo objetivo é visibilizar as produções e reflexões teóricas acerca do estudo de gênero e do feminismo em circulação desde o ano de 1992; além da Revista Bagoas, com publicação semestral da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, publica artigos, estudos, pesquisas e reflexões sobre as questões de gênero, sexualidade e homossexualidade.

É necessário tornar visível as discriminações historicamente naturalizadas em nossa sociedade identificando suas sutilezas nas formas de exclusão e diferenciação que passam despercebidas entre os seres. As diferenças que separam os homens das mulheres são acompanhadas de uma série de códigos e proibições socioculturais associadas ao feminino e ao masculino, atribuindo em muitos casos, um papel inferior às mulheres.

E é a partir do nascimento que se inicia, nas famílias, o processo de construção social da identidade de gênero nas crianças, pela cobrança de gestos, posturas ou tons de voz, havendo uma grande força do senso comum nesse processo. O papel da escola, nessa vertente, é muito importante visto que ela é o primeiro espaço social, após a família, na qual se legitima ou se rejeita certos significados construídos no seio familiar.

O ambiente escolar apresenta mecanismos de diferenciação e classificação presentes nas relações estabelecidas na comunidade escolar, no currículo, na sua própria organização espacial, divisão de tarefas e conteúdos escolares, reforçando e/ou valorizando certas relações de poder entre os indivíduos.

Compreendendo que as identidades se constituem por meio dos discursos, nos nortearmos por uma visão socioconstrutivista do discurso e da identidade social, uma vez que tais conceitos são construídos pela interação dos homens, em sociedade, no decorrer dos tempos. A visão socioconstrutivista apresenta o gênero como uma das negociações sociais e não um atributo dos indivíduos. Desta forma, não sendo o sexo que determina o gênero, mas as práticas sociais, o momento histórico e a cultura da sociedade.

Devido ao poder que as instituições escolares possuem de disseminar e reforçar conceitos entre os seus aprendentes e tendo por base que a maior parte da utilização de textos nas salas de aula ainda se restringe ao livro didático, decidimos **verificar quais discursos e sentidos sobre as identidades de gênero estão apresentados nos textos e imagens dispostos nos livros didáticos de língua portuguesa do 1º ao 5º ano nas escolas municipais da cidade de João Pessoa.**

Os discursos textuais e as imagens formam uma unidade de sentido construindo as concepções ditas como adequadas aos sujeitos. **Verificar como são construídas as identidades de gênero nos livros didáticos destinados aos alunos do primeiro ao quinto ano é o que se pretende neste trabalho.** Portanto, passamos a observar nesses livros didáticos, quais discursividades focalizavam as constituições de significados inerentes à identidade de gênero, quais as identidades que aparecem e em que contexto as igualdades e diferenças de gênero são apresentadas.

A organização deste trabalho está dividida em capítulos, dos quais inicialmente perpassam as conceituações de identidade e de gênero, passando pelas concepções de escola e de currículo, seguindo para uma apresentação do livro didático e a questão dos discursos nos textos, para assim relatarmos os dados e a análise da pesquisa.

Na introdução, apresentamos um breve panorama sobre a importância de um novo olhar sobre a temática, descortinando as formas de discriminações naturalizadas, verificando algumas contribuições de estudos e pesquisas realizadas em nosso país e apontando a necessidade de se observar as relações de gênero no ambiente e nas práticas escolares.

No capítulo 1, denominado Identidade Cultural e Gênero, estabelecemos uma reflexão sobre como as identidades e as concepções de gênero são construídas e reconstruídas através dos ideários sociais, históricos e coletivos, demonstrando que tais conceitos são multifacetados, dinâmicos e demarcados pela linguagem.

No capítulo 2, intitulado Discursividades de Gênero e Produção de Sentidos nos Currículos e Livros Didáticos, passamos a verificar como as relações de gênero perpassam os campos dos currículos escolares, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Guia Nacional do Livro Didático de forma a verificar quais as orientações e direcionamentos presentes nesses documentos em face da concretização de atividades voltadas às relações de gênero nos espaços escolares, com ênfase no uso dos textos presentes no livro didático. Paralelamente, procederemos a uma contextualização entre os discursos e os textos, como eles estabelecem sua interface diante da produção de sentidos e constituição dos sujeitos sociais de forma que se pode perceber que os textos variam de acordo com as concepções de mundo vigentes.

No capítulo 3, nomeado Pesquisa, Metodologia e Análise de Dados, passamos a abordar a questão do levantamento e análise das representações referentes às identidades de gênero que se apresentaram nos textos e imagens nos livros didáticos avaliados, estabelecendo uma síntese das significações de caráter pedagógico e ideológico presentes nesses textos, frente às realidades sociais das crianças envolvidas no processo educativo.

Nas considerações finais, discutiremos os resultados obtidos na pesquisa de forma que se possa constatar qual o quadro existente sobre os processos constitutivos das identidades de gênero nos livros analisados, a fim de verificar se os objetivos deste trabalho foram alcançados.

1. IDENTIDADE CULTURAL E GÊNERO

Os conceitos, símbolos, significados e sociedades evoluem, nos diversos períodos da história, havendo uma diversidade de estruturas sociais demarcadas por relações de poder, ideologias, questões econômicas e fatores políticos. Dentro dessa evolução, são construídas identidades sociais das quais decorrem diferenças e desigualdades, como as de classe, gênero, raça e etnia. A seguir, exploraremos um pouco sobre o conceito das identidades, enfatizando sua correlação às relações de gênero e a busca da masculinidade hegemônica na sociedade.

1.1. Princípios da identidade

As sociedades se organizam estabelecendo um conjunto de normas, regras, costumes, simbologias, linguagens e idéias, buscando estabelecer uma homogeneidade das ações humanas, construindo sua cultura. No entanto, a homogeneidade não ocorre de forma totalizante, a diversidade tem acompanhado o percurso da humanidade no decorrer da história, uma vez que no interior das sociedades surgem diferentes significados, pessoas, organizações e, conseqüentemente, diferentes grupos sociais.

A cultura, sendo compartilhada pelos indivíduos sociais, não se limita apenas à constituição de costumes e valores. Ela molda a identidade e se constitui como a capacidade dos seres humanos em dar sentido e significados às suas práticas sociais de forma coletiva, ocasionando uma diversidade social e cultural. Segundo Silva (2008, p. 41),

Cada cultura tem suas próprias e distintas formas de classificar o mundo. É pela construção de sistemas classificatórios que a cultura nos propicia os meios pelos quais podemos dar sentido ao mundo social e construir significados. Há entre os membros de uma sociedade, um certo grau de consenso sobre como classificar as coisas a fim de manter alguma ordem social. Esses sistemas compartilhados de significação são, na verdade, o que se entende por cultura.

Nesse sentido, as identidades culturais são responsáveis pela identificação e diferenciação dos indivíduos através de um ideário social, histórico e coletivo, direcionado aos diversos grupos sociais. Implicando uma consciência dos sujeitos em relação a si e aos outros pelos modos socialmente aceitos como devem pensar e agir de acordo com a sua posição e inserção nos grupos sociais. “A conceitualização da identidade envolve o exame dos sistemas classificatórios que mostram como as relações sociais são organizadas e divididas,

por exemplo, ela é dividida em ao menos dois grupos em oposição – ‘nós e eles’ e ‘sérvios e croatas’ (SILVA, 2008, p. 14).

Portanto, a cultura molda a identidade através de um processo de relação social que envolve definições discursivas e linguísticas permeadas por relações de poder, das quais ocorre um processo de diferenciação e hierarquização de características, privilegiando umas em relação a outras. Isso demonstra que não é um processo neutro, muito menos inato. Trata-se de uma evolução histórica que, por meio da linguagem e das representações, as diferenças são postuladas, excluindo ou incluindo os sujeitos.

Paralelamente, no processo das construções de identidade, ocorre o mecanismo da definição do “normal”, do desejável, determinando uma identidade específica como parâmetro e outra como sua oposição. Esse mecanismo de naturalização de uma identidade busca efetivá-la de tal forma que a torne única e dominante, subjetivando uma identidade em relação a outra e originando as oposições binárias do tipo branco x negro, masculino x feminino, ocorrendo supremacia de um ao outro.

O processo das oposições binárias constitui-se numa forma de estabelecer uma ordem social ao se definir quais são as identidades adequadas e inadequadas, ao se delimitar os espaços e papéis sociais que cada indivíduo deverá adotar face ao seu pertencimento a um grupo social específico. Sendo, pois, uma organização binária na qual as nomeações das identidades são definidas e estabelecidas, uma identidade que não se encaixa nas definições normatizadas, passa a ser uma identidade não aprovada e, conseqüentemente, cabe ao sujeito o papel de “estranho” de “anormal”. Ou seja, aos que se ajustarem aos padrões desejados, serão incluídos no fator da ordem e, aos que não apresentarem os padrões, cabe-lhe o enquadramento na desordem.

Desta forma, identidade e diferença são processos que caminham juntos. Uma só existe em decorrência da outra. É através da verificação dos outros que um sujeito vai constituindo o seu eu, se posicionando e se enquadrando em grupos e classificações específicas. Estamos em constante processo de diferenciação na constituição de nossas identidades sociais, portanto identidade e diferença são interdependentes.

Dentro dessa dinâmica, o uso da linguagem e das representações simbólicas passa a desempenhar um papel importante na definição e delimitação das identidades, pois é através deles que adquire sentido, uma vez que na linguagem não apenas descrevemos os conceitos como também os reforçamos e recriamos. “Portanto, os processos discursivos constroem certas identidades para terem voz na sociedade embora estas possam se alterar em épocas e espaços diferentes” (MOITA LOPES, 2002, p. 36).

É por meio do uso e da repetição das representações e das linguagens nas relações sociais que os conceitos e valores sociais vão se cristalizando e dando sentido à existência dos indivíduos em sociedade. Os significados vão posicionando cada ser, estabelecendo as identidades individuais e coletivas, definindo quem somos e quem poderemos um dia ser.

É preciso, pois, compreender que as identidades não são únicas, muito menos permanentes e estáticas. As identidades sociais são heterogêneas, dinâmicas e construídas em práticas discursivas situadas na história, na cultura e nas instituições. Elas podem ser alteradas com o tempo. Os indivíduos, enquanto sujeitos sociais, passam a adotar posturas e a se posicionar quanto ao seu pertencimento às classificações sociais específicas, constituindo a sua identidade individual, que não é única e sim múltipla e diversificada. Não se pode apenas ser definido por uma raça, por um gênero, por uma idade, mas por um conjunto de unidades que formam uma identidade.

Também não podemos adotar uma única identidade, visto que dependendo da instituição ou situação que vivenciamos, embora sejamos nós mesmos, temos que adotar certas posturas diferenciadas devido às restrições sociais a que nos são impostas pelo contexto: casa, escola, trabalho, igreja, mídias, entre outros. Desta forma, cada ser social se constitui pela presença de identidades múltiplas.

Por tais constatações não podemos ainda permanecer adotando uma visão essencialista da diversidade, a qual coloca homens e mulheres unidos por características, interesses comuns e imutáveis. Essa percepção, além de reducionista e excludente, desconsidera as fragmentações e contradições presentes nas identidades sociais. Os discursos homogêneos e seus significados são ideológicos por apresentarem visão particular de mundo, contribuindo para a produção e reprodução de estigmas sociais. Para Moita Lopes (2002, p. 124),

As identidades sociais estão sendo construídas de um modo através do qual as pessoas não conseguem se perceber como em processo ou em fluxo, fazendo com que não considerem a possibilidade de mudança. A compreensão de que as identidades sociais não são fixas implica que possamos constituir novos significados sobre quem somos nas práticas discursivas onde atuamos.

Nessa perspectiva, a visão socioconstrucionista parte do princípio de que as identidades não são homogêneas e sim heterogêneas, constituídas em práticas discursivas situadas na história, na cultura e nas instituições. Sendo estas relacionadas e marcadas pelas diferenças, tornam-se diversificadas, construídas nos diferentes discursos, práticas e posições sociais entrecruzadas. Acerca dessa perspectiva Silva, (2008, p. 97), destaca que:

Podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Em outras palavras, conceber uma identidade sob a premissa essencialista é compreendê-la como fixa, permanente e ao se conceber uma identidade na visão socioconstrucionista é perceber suas características partilhadas e diversificadas, que os sujeitos estão se constituindo nas práticas sociais e discursivas das quais participam no decorrer do tempo e da história. Acerca dessa diversidade de identidade, Hall (2006) colabora ao apontar que as concepções de identidade vão se reconstruindo, uma vez que elas fazem parte do processo das mudanças estruturais da sociedade, as quais fazem surgir novas identidades e fragmenta o indivíduo em suas referências sociais.

Nesse processo de constituição e disseminação das identidades sociais entre os indivíduos de uma dada sociedade, a escola colabora significativamente por ela ser oficialmente o espaço destinado para a educação dos sujeitos, além de ser o primeiro lugar, após a família, em que as crianças passam a estabelecer suas relações sociais. Outra característica que, nos dias atuais, a torna central na construção das identidades dos sujeitos se refere à inserção cada vez mais cedo das crianças no espaço escolar.

Sabendo que ao interagirmos com os outros estamos reconstruindo nossas identidades, a escola é um espaço em que as identidades estão em constante processo de construção, pois privilegia o encontro de várias sujeitos com características e idades diferentes por um longo período de tempo. Contudo, na dinâmica das práticas pedagógicas, os discursos sobre as identidades passam a ser aplicados desconsiderando a diversidade e natureza social.

Por tais características, um novo olhar sobre as identidades deve perpassar os currículos escolares abordando de forma mais consciente os processos de diferenciação entre as identidades, pois as escolas junto com as demais instituições sociais colaboram na formação e perpetuação das identidades.

Uma vez que o estudo do discurso pode revelar aspectos da construção de nossas identidades sociais e das nossas ações em contextos institucionais, culturais e históricos, fica evidente a importância do estudo das práticas discursivas que ocorrem no espaço da escola. (MOITA LOPES, 2003, p.211)

Desta maneira, é através dos discursos que revelamos nossas percepções e conceitos acerca do mundo e de nós mesmos. Relevar essa característica do discurso faz com que tenhamos mais consciência da vinculação das práticas escolares com as práticas sociais, de forma que retira a legitimidade da escola como uma instituição neutra.

A questão da diversidade das identidades no espaço escolar não se restringe a momentos estanques, como o Dia Internacional da Mulher e Dia da Consciência Negra, ou simplesmente adotar a prática do ocultamento das diferenças. A neutralidade da escola é de uma postura excludente. Inclusive, é indispensável examinar com atenção as relações que se estabelecem nos espaços escolares.

Tomando-se por base a constituição das identidades de gênero, foco deste trabalho, as práticas discursivas em sala de aula podem e devem contribuir no processo da construção das identidades de gênero, verificando suas representações nos livros didáticos de forma a favorecer subsídios para a superação das disparidades entre as relações de homens e mulheres.

Em uma sociedade na qual a desigualdade é tão flagrante, esse foco na promoção da transformação social por meio da educação lingüística parece ser essencial. A multiplicidade de identidades que desempenhamos na sociedade pode ser representada pedagogicamente no discurso da sala de aula de modo que sua natureza socioconstrucionista seja trazida à tona e identidades hegemônicas sejam criticadas discursivamente. Nesse processo, os alunos podem compreender como suas identidades são construídas socialmente. (MOITA LOPES, 2002, p. 55)

Assim, ao adotar essa postura, certamente os casos de conflitos em relação à identidade de gênero nos espaços escolares passarão a ser minimizados, assim como os conflitos gerados perante o menino ou a menina que não se apresenta de acordo com os padrões sociais estabelecidos a cada gênero. Não raro, a escola reforça os padrões da masculinidade hegemônica, pois dentro do contexto escolar as meninas e os meninos acabam por ter tarefas e cobranças distintas, de acordo com os padrões desejados.

Da mesma forma que, na sociedade, a masculinidade hegemônica é perseguida, no espaço escolar, essa característica também se faz presente seja nas organizações dos espaços físicos, como nas relações hierárquicas, seja nas representações dos materiais didáticos e suas cores, seja nas brincadeiras direcionadas ao horário do recreio. Ou seja, nas relações estabelecidas no contexto escolar vai se disseminando e reforçando como os meninos devem se portar para se constituírem enquanto “machos” e as meninas se constituírem enquanto “fêmeas”.

A instituição dos lugares destinados às meninas e aos meninos no âmbito da escola deve ser refletida, pois eles reforçam os processos de pertencimento ao grupo e carregam em si relações de poder. Não raramente, encontra-se nas divisões das atividades propostas para os meninos e as meninas uma relação de dominação e subordinação, como também de exclusão aos que não se inserem nos padrões ditos e naturalizados como normais.

Em uma perspectiva socioconstrucionista, as atividades escolares cotidianas devem oferecer oportunidades para que meninas e meninos sejam capazes de refletir, questionar e criticar as representações das identidades dominantes, assim como os parâmetros estabelecidos em seu processo de diferenciação. Não basta apenas apresentar e reconhecer as diferenças de identidades de gênero, mas contextualizá-las, pois, assim, passa-se a desempenhar um papel de transformação das práticas sociais excludentes.

No que se refere ao uso do livro didático, muitas vezes, os aspectos dos sujeitos sociais representados não são problematizados. As práticas de leitura tanto podem colaborar para a exclusão e os preconceitos, como podem ser um instrumento de reconstrução das identidades, ao assumi-las como plurais. Há múltiplas formas de representações de masculinidade e feminilidade, múltiplas formas de ser homem e de ser mulher ou de ser menina ou menino. “Ou seja, se ao ler os sujeitos também são capazes de (re)construir significados e suas identidades sociais. Contudo, dois outros fenômenos são também identificáveis em um evento de leitura: a indeterminação de significados e co-construção”. (MOITA LOPES, 2003, p. 162)

Ao trabalhar um texto e sua imagem, devemos estar cientes de que ele não se limita à descrição de uma situação ou narração de uma história ou conto, ele também contribui para definir ou reforçar uma identidade específica da qual estamos apenas descrevendo ou narrando. Lembremos que ler não se limita a decodificar, é contextualizar as informações e as imagens da qual estamos tendo contato, não apenas na esfera explícita, como na implícita.

Os textos e as imagens que retratam as questões das identidades de gênero necessitam passar por um processo de desconstrução de significados, ou seja, concebê-los como uma prática discursiva entre pessoas em um dado momento histórico social e, portanto, são construções que são permeadas pelo ideário vigente no ato de sua elaboração.

Refletir sobre as identidades e as diferenças enquadra-se tanto no fator social como no pedagógico e curricular. É uma questão de política e de poder, uma vez que tolerância e respeito não proporcionam uma visão completa das identidades sociais. Tem-se que verificar e contextualizar como as identidades e as diferenças são e foram constituídas no decorrer da história, assim como as suas consequências e implicações sociais.

1.2. A constituição do gênero

O gênero é uma construção social e cultural sobre o que é ser masculino e o que é ser feminino e está presente em todas as instituições sociais. Como tal, produz e reproduz as relações de poder em vigor numa dada sociedade através de suas linguagens e demais formas de representação. Sua distinção decorre das concepções e diferenciações utilizadas para caracterizar os gêneros através de processos simbólicos de controle e disseminação de valores.

Várias abordagens conceituais acerca do gênero foram desenvolvidas no decorrer da história, podendo-se classificá-las em vertentes que se complementam e se sobrepõem, problematizando e detalhando suas implicações teóricas e políticas.

Louro (2003) contextualiza o conceito de gênero e seus desdobramentos teóricos e políticos apontando que a noção de gênero não é linear, harmônica e completa. O tempo, o lugar e as circunstâncias em que nascemos desencadeiam muitas formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade. O conceito de gênero se caracteriza por uma abordagem ampla que se constitui pelas instituições sociais, símbolos, normas e representações do masculino e do feminino, através de processos de produção, manutenção e ressignificação.

Em linhas gerais, as abordagens de gênero decorreram no campo da política feminista por volta dos anos 60, década em que se as relações sociais foram problematizadas denunciando e combatendo um mundo essencialmente masculino. E, por outro lado, há as perspectivas que abordam as diferenças biológicas desde a naturalização da desigualdade em função da relação sexo-gênero, as que tentam desconstruir esses pressupostos biológicos para a verificação das construções sociais, históricas dos papéis sociais entre os seres.

Tais abordagens demonstram que o contexto social é um fator determinante para as concepções sobre o gênero, pois a sociedade, por meio de sua cultura, cria e desenvolve certos padrões, nos quais as questões de gênero demonstram quais os comportamentos e posições sociais destinados a homens e a mulheres. Tais padrões são disseminados através das relações sociais estabelecidas desde a infância em seu ambiente familiar, passando para as demais instituições sociais.

Portanto, o conceito de gênero é constituído por padrões culturalmente produzidos, os quais definem o ser masculino e o ser feminino. Isso significa dizer que os homens e as mulheres são produtos de uma realidade social e sua diferenciação não decorre apenas por fatores biológicos. De forma que segundo Aquino (1998, p. 96 - 97),

O gênero começou a ser utilizado como uma maneira de se referir à organização social entre os sexos, de insistir no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas sobre o corpo, e de destacar o caráter relacional das definições normativas da feminilidade e da masculinidade, isto é, mulheres e homens passam a ser definidos em termos recíprocos. Gênero remete, portanto, a uma tentativa de incorporar na análise, aspectos que são socialmente construídos, observado que cada cultura define o que é masculino e feminino. Ou seja, trata-se de definições mutáveis, que pode, por vezes, devem ser alteradas.

Tal premissa deixa claro que a distinção entre homens e mulheres não é natural, biológica, determinada pelas suas constituições corporais. Ao contrário, as diferenciações são construídas historicamente através do convívio social. A concepção do gênero ligada unicamente ao sexo é essencialista, encobre o caráter construtivo que envolve a conceituação e concepção de gênero, assim como a busca de determinar fixamente papéis e desigualdades sociais.

A diferenciação de gênero através de seu simbolismo para o controle social e a sobreposição de um gênero sobre o outro se torna negativa, pois diferença não significa necessariamente desigualdade. Homens e mulheres são seres diferentes, mas a desigualdade se instala a partir do momento em que ao se constatar suas diferenças se estabeleça uma superioridade masculina. Acerca desse processo, pode-se observar a existência de várias formas de classificação e hierarquização criadas e reproduzidas através de símbolos, espaços e linguagens de forma a consolidar uma naturalização da dominação masculina em caráter hegemônico.

Frente a tais constatações, não podemos deixar de nos inquietar diante das desigualdades atreladas as concepções de gênero, muito menos permitir que tais diferenciações sejam atribuídas unicamente aos fatores biológicos na constituição dos seres de forma que inferiorize a figura feminina, pois há muitas semelhanças entre homens e mulheres que passam a ser despercebidas ou omitidas. Cabendo, portanto, uma maior proximidade com esses processos de diferenciações perpetuadas historicamente na sociedade. Neste contexto, Bonetti e Abreu colaboram quando afirmam que:

A classificação e a hierarquia como categorias sociais de entendimento da realidade com a qual o ser humano se relaciona não se constituem em si um problema. No entanto, as disparidades de poder desenvolvidas tendo por base a classificação e a hierarquia que produzem vantagens sociais a um grupo a custa do cerceamento das potencialidades do outro estas, sim, são um problema social. (2011, p. 112)

Sendo assim, faz-se necessário o desprendimento da concepção de gênero baseada unicamente na diferença biológica e anatômica do sexo, uma vez que não é propriamente o sexo o fator determinante do ser feminino e do ser masculino, mas as formas como suas características são representadas e valorizadas em um determinado momento histórico social.

As sociedades evoluem e com ela ocorrem mudanças significativas nas formas de constituição social, ou seja, as sociedades são dinâmicas e, conseqüentemente, as relações e posições sociais divergem nos diferentes momentos históricos. Em outras palavras, determinadas características podem ser valorizadas e consideradas fundamentais em determinado momento histórico e/ou sociedade e, em outro momento, não possuir a mesma significância de outrora.

Assim, o gênero se caracteriza como uma construção social na qual são estabelecidas relações de poder, atribuindo papéis e valores aos homens e às mulheres numa dada sociedade, sendo estes papéis constantemente modificados e valorados de acordo com as incessantes transformações sociais.

Nesse processo de caracterização e distinção entre os gêneros, a linguagem se constitui como a materialização dos sentidos produzidos pelos sujeitos através de seus discursos no decorrer da história. A forma como as adjetivações, associações e analogias são utilizadas acabam por demarcar os lugares e posições sociais dos indivíduos, classificando-os e hierarquizando-os. Neste sentido, os discursos acabam por moldar os lugares atribuídos aos gêneros. Sabendo-se, pois que a linguagem é expressa de diversas formas como a fala, os gestos, os desenhos, as pinturas e as escritas. A aquisição da concepção das relações de gênero é um processo em constante transformação mediada pelas influências sociais e culturais, as quais o sujeito é submetido em sociedade. Portanto, as diferenças e hierarquias entre os gêneros estão constantemente sendo produzidas no seio social através dos processos linguísticos e discursivos estabelecidos entre os sujeitos sociais.

Nesse processo, através da linguagem, ocorre a adequação dos sujeitos acerca do ser masculino e do ser feminino estabelecendo-se as relações de poder e a construção da normalidade, pois a aprendizagem e o reconhecimento desses papéis sociais ocorrem desde o nascimento através de mecanismos implícitos e explícitos, tornando certos preceitos como fatos concretos e “naturais” nos quais as diferenças são perpassadas muitas vezes sem percebê-las de fato.

Em nossa sociedade atual, o discurso hegemônico adotado se caracteriza pelo masculino, colocando o feminino em segundo plano. Tal especificidade se caracteriza como uma forma de assegurar uma supremacia de um gênero sobre o outro, uma vez que, não raro,

mesmo diante de um público majoritariamente feminino adota-se um tratamento masculino de forma genérica para se referir aos presentes.

Portanto, o uso das palavras não é neutro. No discurso estão presentes as representatividades dominantes. Os discursos são demarcados pelas normatividades e concepções de mundo, definindo lugares sociais, reforçando as desigualdades, delimitando as diferenças num contexto sócio-histórico.

Nos processos discursivos são utilizadas argumentações, analogias, pensamentos e associações que disseminam as formas e comportamentos a serem adotados pelos gêneros, sendo o gênero feminino descrito pela sua diferenciação ao gênero masculino. Meninas e meninos são tratados de formas diferentes e, em muitos momentos, aprendem coisas diferentes. Constitui-se então um discurso homogeneizador que normaliza as concepções do masculino e feminino.

É fundamental que na escola se perceba os modos em que as concepções acerca da identidade de gênero podem ser reforçadas ou atenuadas nas atuações que se estimula e/ou recrimina os traços e as aptidões atribuídas a um ou outro gênero. Na verdade, nos espaços escolares, as diferenças, distinções e desigualdades são produzidas e reproduzidas e é preciso um novo olhar sobre as práticas cotidianas tomadas como naturais, no que concerne à questão de gênero.

Verificar não apenas o quê está sendo ensinado, mas, também, a forma como está sendo ensinado são fatores preponderantes para a adequação das condutas e leituras realizadas acerca das relações de gênero no ambiente escolar, considerando a emergência de um olhar cuidadoso sobre os processos de omissão, silenciamento e naturalização dos processos identitários.

De uma forma ou de outra, podemos tomar como exemplos dessa naturalização o entendimento normativo dos comportamentos esperados perante as meninas e os meninos. Os meninos classificados como bagunceiros, indisciplinados, barulhentos e desorganizados e as meninas classificadas como quietinhas, disciplinadas, silenciosas e organizadas precisam ser atentamente considerados para romper com a naturalização desses papéis considerados ideais.

Assim, justificativas orais e aceitações comportamentais são frequentemente presentes nos discursos escolares do tipo: “isso é coisa de menino mesmo”, “as meninas são mais organizadas”, “sala com muitos meninos são mais agitadas”, dentre tantos outros. Esses tratamentos, diferenciando meninos e meninas, chegam a perpassar os níveis de escolaridade e fortalecer modelos.

A concretização desses discursos e concepções sobre as posturas “naturais” das meninas e dos meninos faz com que um mesmo ato seja percebido e conduzido desigualmente, pois as relações de gênero preservam a hegemonia masculina, discriminando os meninos que não se inserem no padrão.

Há expectativas em relação à conduta disciplinar entre as meninas e os meninos e a linguagem exerce uma parcela contributiva nessas construções, conforme Louro (1997, p. 64) “[...] temos de estar atentos/as, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui”.

A linguagem empregada na escola tem o poder de demarcar as posições que cada gênero deve apresentar e sua efetivação ocorre pelas verbalizações de qualidades, habilidades e comportamentos atribuídos às alunas e aos alunos, perpetuando desigualdades de gênero tradicionalmente concebidas. Através dela são veiculadas, produzidas e fixadas as diferenças e desigualdades nos processos comunicativos entre todos os sujeitos pertencentes ao ambiente escolar e esse quadro só será desarticulado na medida em que estivermos atentos aos processos subjetivos de produção e reprodução das desigualdades.

Com isso, nas práticas escolares os modelos socialmente valorizados acerca do feminino e do masculino são naturalizados, sendo rotineiramente recriminados os comportamentos que não estejam exatamente adequados com os modelos preestabelecidos e esperados. A distinção entre meninas e meninos, dentro do contexto escolar, não apenas está presente na linguagem oralizada, mas também nas linguagens corporais e escritas, merecendo atenção especial a linguagem escrita presente nos livros didáticos, uma vez que é o recurso mais utilizado pelos professores em suas práticas didáticas.

Muitas vezes, as representações nos livros didáticos tendem a perpetuar as desigualdades sociais na medida em que apresentam imagens e práticas desiguais e hierarquizadas entre meninas e meninos. Seja pelas referências aos espaços e instituições ocupados por homens e mulheres na sociedade, seja pelos discursos e textos apresentados. E as questões de gênero devem ser observadas na educação escolar através de seus currículos e dos materiais didáticos empregados, principalmente:

Se admitirmos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa permissão ou omissão, se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e que pode ser subvertida, e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos

justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades. (LOURO, 1997, p. 86)

Pode-se perceber que tanto os processos da relação de poder quanto os constitutivos de gênero estão presentes na organização escolar e em seus discursos. Entretanto, a escola, além de reproduzir os preceitos sociais, pode contribuir para modificá-los.

Basta recordar que, inicialmente, as escolas foram masculinas e religiosas por um bom tempo da história e, posteriormente, foi ocorrendo uma inserção das mulheres no magistério, baseada inclusive, pela percepção de gênero no que se refere ao cuidado das crianças no processo inicial de escolarização.

Portanto, a promoção das mudanças decorre de atitudes em níveis macro e micro, o que nos leva a refletir sobre como as práticas escolares podem ser conduzidas rumo a uma melhor construção das distinções de gênero entre os alunos e uma melhor visualização sobre as suas representações e discursos encontrados nos livros didáticos, assim como na sensibilização para com o uso das linguagens na sala de aula e, principalmente, sua contribuição na construção das identidades de gênero nas escolas.

2. DISCURSIVIDADES DE GÊNERO E PRODUÇÃO DE SENTIDOS NOS CURRÍCULOS E LIVROS DIDÁTICOS

Ao longo deste trabalho, defendemos que a questão das diferenças precisa ser repensada nas escolas, pois ela é uma instituição que desde o seu surgimento estabeleceu formas de distinção entre os sujeitos que a integra. Podemos elencar como processos de distinção a sua separação entre escolas internas e externas, públicas e privadas, os processos de normas e regras estabelecidas para o convívio escolar, assim como as hierarquias existentes entre os profissionais e os alunos que a integram.

Embora, atualmente, as escolas se constituam em turmas mistas, formadas por meninas e meninos de idades diferenciadas, ainda há um distanciamento referente às orientações de como desenvolver o tema gênero com os alunos. Nesse sentido, as aprendizagens acerca dos papéis e lugares sociais para os meninos e meninas, são perpetuadas, internalizadas e corrigidas através das relações e práticas cotidianas, principalmente quando observamos os mecanismos utilizados na escola como: as brincadeiras, os discursos empregados, as disciplinas e as normas estabelecidas.

Contudo, a temática de gênero já está sendo apresentada como temática transversal, mesmo que os procedimentos pedagógicos problematizam muito pouco na prática essas constituições de gênero, considerando, na grande maioria das vezes, uma postura ligada aos valores internalizados historicamente nos ambientes escolares. Por isso é que defendemos que se a escola é socialmente reconhecida enquanto espaço para socialização e desenvolvimento dos saberes, ela também se apresenta como um ambiente propício para o confronto das relações de gênero. Essa especificidade demonstra a relevância das escolas na constituição e/ou manutenção das relações estereotipadas ou não das relações de gênero.

No espaço escolar, são realizadas permanentemente práticas discursivas que podem se tornar excludentes e deve haver um comprometimento em conceber as identidades de gênero como fruto de um processo, conseqüentemente, como algo mutável em que se pode constituir novos significados.

Nesse sentido, se faz necessária a consciência de que não é só a divisão física na escola que colabora para as distinções de gênero. É necessário também verificar os currículos, os materiais didáticos, os processos avaliativos e a linguagem empregada pelos envolvidos no processo educativo, pois é no cotidiano que essas práticas acontecem.

2.1. Reflexões sobre o currículo

O currículo, neste trabalho, é entendido como um campo em constante revisão do saber que vem perpassando por várias correntes de estudo, de forma que podemos traçar uma evolução conceitual que se inicia pela teoria tradicional seguindo para as teorias críticas e pós-críticas. Tais estudos colaboraram para o entendimento do currículo enquanto construção social, de forma que ocorre uma correlação entre os fatores sociais e culturais junto aos conteúdos ministrados nas escolas.

Sendo assim, o currículo não se constitui unicamente num conjunto de conteúdos e disciplinas. Ele é algo mais abrangente uma vez que envolve outros fatores de aprendizagem dentro da sua estrutura e uso. O currículo se constitui como uma articulação de saberes norteada por visões de mundo. É um campo político, um espaço de poder e ordenamento.

Assim, uma definição sobre o currículo representa uma visão específica sobre o que é essencial em um processo educacional, é uma noção particular sobre o que se pretende e se almeja atingir junto aos alunos de acordo com os anos escolares. Para Silva (2002 p.46), as relações de poder estão no bojo do currículo, pois o ele está estreitamente relacionado às estruturas econômicas e sociais mais amplas. O currículo não é um corpo neutro, inocente e desinteressado de conhecimentos.

Portanto, cada teoria curricular e, conseqüentemente, a sua concretização nas práticas cotidianas nas escolas refletem uma noção de conhecimento e de identidade. As teorias tradicionais são pautadas no ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização e planejamento. As teorias críticas são envoltas pelas questões da ideologia, reprodução cultural e social do poder, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência. As teorias pós-críticas enfatizam o fator da identidade, alteridade, diferença, subjetividade, multiculturalismo, significação e discurso.

Assim, cada escola direciona as suas práticas políticas e pedagógicas de acordo com as suas concepções teóricas. Entretanto, não podemos deixar de constatar que a escola e o currículo refletem as divisões sociais existentes de tal forma que existe uma dinâmica na educação frente às mudanças em que as sociedades se encontram. Inevitavelmente, nessa dinâmica, o currículo escolar se baseia essencialmente na cultura dominante se constituindo historicamente como um dos meios eficazes de traçar mecanismos para formatar os modelos de indivíduos, introduzindo ações e posições sobre o percurso a ser empreendido.

Desta forma, o currículo escolar pode ou não contribuir para a constituição da diversidade das identidades, pois não podemos esquecer que a escola, quase sempre pode, em

sua rotina, mascarar as desigualdades de forma que as apresentem como ações naturais, favorecendo a legitimação e aceitação do domínio de determinados grupos sociais em relação a outros.

Sendo assim, fica evidente que o currículo também não é neutro, é espaço de reprodução, lutas e resistência. Acerca dessa questão, Saviani (2003) afirma que a elaboração e o desenvolvimento do currículo não são atividades neutras, como não são neutros os conteúdos escolares, sendo necessária a visão de historicidade e a compreensão dos conteúdos em sua dimensão crítico-social. Em suma, podemos afirmar que o currículo é uma questão de saber, de identidade e de poder. Ele não se limita ao processo de transmissão de conhecimentos produzidos nas sociedades. É um espaço em que são criados e produzidos significados sociais que se estabelecem de forma individual e coletiva através das relações sociais e organizações estabelecidas.

Embora haja um currículo oficial, há outro currículo que se efetiva subjetivamente nas ações que ocorrem nos diversos ambientes escolares, dos quais decorrem aprendizagens sociais significativas, especialmente em relação às atitudes, aos comportamentos e aos valores. Exercendo nesse espaço uma forte influência dos processos linguísticos de significação, uma vez que as concepções sociais são discursivamente produzidas.

Há, portanto, um currículo redigido e um currículo em prática, do qual fazem parte as relações cotidianas, denominado de currículo oculto, em que os processos da aprendizagem são dinâmicos e plurais pelas ações dos sujeitos envolvidos, assim como de suas crenças e posicionamentos frente às temáticas diversas. Como Sacristán (2000, p. 30) aponta: “[...] é preciso chamar a atenção para as ideologias latentes, as finalidades encobertas das práticas educativas; é preciso observar os seus efeitos colaterais, que também criam essa realidade antropológica que é a escolarização nas sociedades modernas”. Isso significa dizer que os processos de aprendizagem no ambiente escolar são múltiplos e as formas de agir cotidianamente os move permanentemente. As relações sociais estabelecidas nas escolas favorecem a aquisição e a concretização de aprendizagens de forma implícita e, muitas vezes, despercebidas, no entanto, não menos significativas das traçadas em planos específicos.

A reprodução das diferenças e das desigualdades sociais perpassa a forma de acesso às escolas, aos métodos avaliativos, às organizações espaciais, à seleção dos conteúdos a serem trabalhados, entre outros fatores. Portanto, as teorias curriculares aplicadas na prática pedagógica das escolas favorecem ou não para as mudanças e manutenção social. Assim quanto mais crítica, mais favorece a mudança ao passo que quanto mais tradicional mais favorece a manutenção social do que foi estabelecido como certo e correto. Neste contexto, é

preciso destacar que o currículo escolar se torna uma peça central na construção das diferenças e das identidades, uma vez que ele não se restringe à definição dos conteúdos metodológicos e métodos avaliativos, mas também abrange formas de estabelecer comportamento entre os alunos e os valores a serem seguidos.

A articulação dos currículos escolares e os significados culturais a partir dos discursos e representações nos livros didáticos corroboram no processo das construções de identidades, uma vez que as representações presentes nesse material de suporte pedagógico passam a ser percebidas como únicas e verdadeiras. Tal processo se constitui como uma forma de regularização e, conseqüentemente, de reprodução e produção. É um espaço onde há a disseminação de subjetividades e competências para um indivíduo desempenhar na sociedade, conforme aponta Sacristán (2000) ao destacar que as socializações realizadas no ambiente escolar possuem grande relevância na vida dos seres, uma vez que deixam marcas definitivas, tornando-se parte de suas identidades na vida adulta.

Devemos também destacar que o currículo evidencia alguns sujeitos sociais e ignora outros, ocultando-os e descontextualizando-os. No que tange a perspectiva dos estudos de gênero, faz-se necessário observar quais são os elementos de discriminação e desigualdade entre os seres, ou seja, observar como estão sendo apresentadas e direcionadas as distinções entre os homens e mulheres em suas variadas especificações sejam físicas, psicológicas, comportamentais, suas aptidões e lugares sociais de pertencimento próprio de cada gênero.

Nessa perspectiva, deve-se observar e contextualizar os efeitos das linguagens e dos discursos apresentados às crianças nas escolas. Faz-se emergente o questionamento de como culturalmente certas posturas de gênero foram recebendo seus significados e receptividade, pois a linguagem é um dos componentes centrais no processo social da construção das identidades de gênero.

Portanto, defendemos que um novo olhar sobre a escola e seu currículo possibilita uma percepção de como as atividades cotidianas, como os usos de gestos, das falas, dos silêncios acabam produzindo as identidades sociais marcadas pela diferenciação, desigualdades e hierarquias. É através desses processos de naturalização que ocorrem os processos sutis de poder, que traçam as percepções de lugares e identidades que cada sujeito deve ter.

2.2. Os Parâmetros Curriculares Nacionais e os temas transversais: contribuições e orientações

Atualmente, em nosso país, há um referencial curricular para a qualidade no ensino básico e apresenta a função de orientar uma coerência no sistema educacional, assegurando uma flexibilidade frente às realidades locais diante dos currículos a serem empregados. Tal documento se refere aos Parâmetros Curriculares Nacionais, criado em 2007, e é fruto de uma evolução no sistema educacional brasileiro em face da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A inserção de uma breve reflexão acerca desse documento, neste trabalho, ancora-se no fato de que sendo um documento orientador, ele não se restringe ao espaço e a documentos escolares. Ele perpassa as práticas de ensino e produção dos materiais direcionados ao processo ensino e aprendizagem, tendo também uma grande contribuição na seleção e condução das temáticas que norteiam as questões sociais, em nosso caso particular, as questões de gênero.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto, tais como os projetos ligados a sua competência na formação inicial e continuada dos professores, a análise e compra de livros e outros materiais didáticos e a avaliação nacional. (BRASIL, 1997, p.29)

Sua função é proporcionar subsídios ao processo de elaboração ou de revisões curriculares nas unidades escolares presentes nos Estados e Municípios, de forma que possa servir como um material complementar para a elaboração e reflexão dos projetos educativos e das práticas educacionais desenvolvidas, caracterizando-se como uma proposta flexível a ser utilizada de acordo com as realidades locais de cada região.

Em sua estrutura para o ensino fundamental de 1ª à 4ª série (atualmente 1º ao 5º ano devido à extensão do ensino fundamental para 9 anos) há a definição dos objetivos e dos conteúdos da área; os critérios de avaliação e as orientações didáticas. Possuindo como áreas: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, artes, educação física e língua estrangeira e temas transversais.

Os temas transversais apresentados compõem as questões da ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual e pluralidade sexual (podendo, de acordo com as necessidades

reais das escolas, serem acrescentadas e abordadas outras temáticas). Contudo, o documento justifica a eleição dessas temáticas pelo fator de serem questões que perpassam todo o país, a questão do nível de desenvolvimento do público-alvo e a possibilidade de favorecer a capacidade nos alunos de se posicionarem de forma mais reflexiva em sua realidade.

Tais temas não se constituem como novos, visto que estes sempre permearam a realidade da prática pedagógica; no entanto, na perspectiva de inovação é emergente posicioná-los numa proposta curricular que perpassa as diversas áreas de conhecimento e se constituírem como parte integrante na proposta educacional de um documento que visa a orientar a escolaridade obrigatória do país. Como nosso estudo está voltado para as relações de gênero, focaremos numa maior atenção ao bloco do tema transversal com a temática da orientação sexual, organizada em três eixos fundantes que são: o corpo humano, as relações de gênero e a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis.

Devemos frisar que, uma vez que os temas são transversais e estes passam a ser parte integrante das diversas áreas de conhecimento, sua presença e direcionamento estarão diretamente relacionados aos conhecimentos, familiaridade e preferências dos educadores em abordar e problematizar certas questões em suas ações pedagógicas. Afinal, como bem aponta o documento, a inclusão dos temas transversais exige a tomada de posição diante de problemas fundamentais e urgentes da vida social.

As orientações presentes no direcionamento dos temas transversais não repercutem apenas nos currículos escolares e práticas dos educadores, mas também nos materiais usados nas situações didáticas uma vez que eles expressam valores e concepções sociais de forma explícita ou implícita. Nessa vertente se enquadra não apenas o uso dos livros didáticos a serem utilizados nos ambientes escolares, mas também a sua elaboração, produção e distribuição pelas editoras.

A concepção do tema da orientação sexual nos parâmetros curriculares demonstra que a sexualidade é constituída ao longo da vida e é marcada pela história, pela cultura e pela ciência. Concebe-se assim que a sexualidade é acima de tudo uma expressão cultural em que cada sociedade cria as regras e as expectativas para o comportamento sexual de cada indivíduo, abrangendo as dimensões biológicas, psíquicas e socioculturais.

Ciente de que as representações são absorvidas pela interação com o meio e com a cultura e que estas são referências fundamentais para a constituição da identidade das crianças, orienta que a escola deve informar e discutir os preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade de forma que seus aprendizes compreendam os comportamentos e

valores sociais contextualizando-os social e culturalmente, conforme aponta o próprio documento (BRASIL, 1997, p.83):

A escola deve informar e discutir os diferentes tabus, preconceitos, crenças e atitudes existentes na sociedade, buscando, se não uma inserção total, o que é impossível de se conseguir, uma condição de maior distanciamento pessoal por parte dos professores para empreender essa tarefa.

No que concerne às relações de gênero aponta como conteúdos a serem trabalhados: a diversidade de comportamento de homens e mulheres em função da época e do local onde vivem; a relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino; o respeito pelo outro sexo, na figura das pessoas com as quais se convive e o respeito as muitas e variadas expressões do feminino e do masculino. Tal apontamento vai de encontro às práticas naturalizadas de tratamento dessas questões nessa fase do ensino quase que unicamente a reflexão sobre os cuidados com o corpo em relação à higiene e prevenção de doenças.

Desta forma, a discussão sobre as relações de gênero busca uma colaboração na redução da rigidez das concepções e condutas esperadas e exigidas para cada gênero, demonstrando que não há um comportamento único para meninos e meninas. Uma característica em si pode tanto pertencer à figura masculina como à feminina. Adotando-se essa postura favorecemos a desconstrução de estereótipos e, com isso, possibilitamos uma equidade entre os gêneros.

Quanto às práticas metodológicas indica que essas questões devem ser abordadas tanto nos momentos de convívio e suas necessárias intervenções diante dos conflitos como em momentos previamente planejados e sistematizados. Podendo ser utilizada a leitura e análise de notícias, obras literárias e textos diversos proporcionando discussões a respeito de valores e atitudes acerca da questão, como podem ser observados os comportamentos diferenciados de homens e mulheres nos diversos momentos históricos e nas diversas culturas.

2.3. Do livro didático e seu uso

Oficialmente, a preocupação com os livros didáticos se iniciou com a Legislação do Livro Didático, criada em 1938 pelo Decreto-Lei 1006 e atualmente há o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) através do Guia do livro didático de 1ª à 4ª séries (atualmente 1º ao 5º ano).

O Decreto-Lei 1006 foi criado para estabelecer as condições de produção, importação e utilização do livro didático, sendo organizado em cinco capítulos, em que foram tipificados: Da elaboração e utilização do livro didático, Da comissão nacional do livro didático, Do processo de autorização do livro didático, Das causas que impedem a autorização do livro didático, e Das disposições gerais e transitórias.

Em seu conteúdo, a referida lei fica mais restrita a organizar e apontar diretrizes estruturais para a avaliação e autorização dos livros didáticos a ser publicados como a declaração da autorização, o formato, a formação da comissão do livro, o processo de revisão da obra e demais detalhes técnicos. Quanto aos critérios negativos da avaliação dos livros, são apontados os fatores que atentem contra a ordem social e política nacional, que tenham cunho religioso, que incite formas de violência e discriminação entre raças e regiões, que atente quanto a família e que possua linguagem defeituosa (uso excessivo de gírias, expressões regionais, obscuridade).

Quanto ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), é um programa voltado para a distribuição de livros da educação básica na rede pública, excetuando-se o público da educação infantil, que existe desde o ano de 1929 e no decorrer dos tempos foi se reformulando e ampliando em sua área de atuação. Desta forma, desde 1996, foi iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, sendo publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª à 4ª série.

O funcionamento deste programa do livro didático ocorre obedecendo aos seguintes passos: adesão das escolas e sistemas de ensino, lançamento de edital para inscrição dos livros, inscrição das editoras, triagem e avaliação das obras, disponibilização do guia dos livros, escolha e pedido dos livros, aquisição pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica, produção e análise da qualidade física dos livros, distribuição e recebimento nas unidades escolares.

No processo de avaliação pedagógica, os livros são avaliados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) conforme critérios previamente discutidos e elencados no edital para inscrição dos livros didáticos pelas editoras e aqueles que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático, no qual constam as resenhas das obras aprovadas, os princípios e critérios que nortearam a avaliação pedagógica.

No que concerne mais especificamente à reflexão acerca da diversidade, os princípios e critérios de avaliação dos livros para os anos iniciais do ensino fundamental relacionam que estes deverão buscar a promoção positiva da imagem da mulher, considerando sua

participação em diferentes trabalhos, proporcionando-lhe mais visibilidade através dos textos escritos, das ilustrações e atividades nos livros didáticos. Por outro lado, também aponta a necessidade de abordar a temática do gênero de forma a desenvolver uma sociedade não sexista, justa e igualitária.

Paralelamente às determinações do Programa Nacional do Livro Didático, os livros didáticos para as séries iniciais também são norteados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), nos quais há a determinação de temas transversais a serem desenvolvidos interdisciplinarmente. Entre os temas transversais, encontramos um bloco denominado de Orientação Sexual, o qual aponta a necessidade e importância de se abranger essa temática na escola buscando uma melhor contextualização e reflexão sobre a temática de forma que assegure uma melhor equidade entre os gêneros.

Muito embora haja essas orientações tanto dos Parâmetros Curriculares Nacionais como do Guia do Livro Didático – e apontem que não se deve veicular nenhuma forma de discriminação e muito menos reproduzi-la nos textos e nas imagens –, ainda assim há indícios desses fatores nas imagens e textos apresentados nas obras didáticas. Nessa conjuntura defendemos a necessária intervenção de um professor que utilize o livro didático de forma mais reflexiva.

Acerca dessa problemática, Faria (1987) afirma que não se trata somente de mudar o livro didático, mas também o professor. Que ele use uma linguagem acessível ao aluno, que o leve à reflexão crítica, à pesquisa e à criatividade. Não há escola somente crítica ou reprodutora; a condição do professor desenvolver um ensino crítico se dá na medida em que ele reproduz, ao mesmo tempo, idéias e concepções acerca das pessoas que devem ocupar certos papéis sociais ou não.

Portanto, o papel da professora e do professor diante das leituras e interpretações dos textos e imagens junto aos alunos é muito importante, pois nesse universo há significados perpassados subjetivamente às crianças, sendo esses conhecimentos absorvidos e reproduzidos pelas crianças em suas relações sociais. Como também ocorre de muitas vezes os conteúdos dos livros didáticos fugirem da realidade das crianças, necessitando de uma intervenção e contextualização dos fatos apresentados. Mesmo o livro didático não sendo o único instrumento que pode favorecer no processo da qualidade do aprendizado, ele se constitui na base principal e, em muitos casos, o único instrumento utilizado nas salas de aulas, tornando-se uma espécie de manual com etapas a serem cumpridas no decorrer do ano letivo, o que reforça a necessidade de uma postura mais reflexiva sobre a sua utilização.

Entretanto, é necessário considerar que os conteúdos apresentados vão além dos conceitos elencados explicitamente. A forma como os textos, as ilustrações e as atividades propostas são apresentadas carregam em si determinada concepção de educação e sociedade. Ou seja, nos livros didáticos também ocorrem aspectos ideológicos nos quais perpassam significados, valores, preconceitos, concepções de mundo, principalmente da ideologia burguesa. Assim, Freitag, Motta e Costa (1989), em seus estudos, concluem que a ideologia contida no livro didático serve para consolidar a hegemonia da classe dominante e com elas a relação de produção.

A escola e os professores devem observar quais são as linguagens e códigos expostos a fim de se garantir uma formação mais cidadã e igualitária entre os seres em sociedade. Não se pode permitir que os conteúdos escolares estejam descontextualizados das questões sociais.

Se é basicamente através do livro didático que os alunos irão aprender, é preciso que os significados correspondentes ao gênero sejam contextualizados para construir concepções mais assertivas sobre as identidades e, a partir do conhecimento do mundo que já possuem, promover uma nova construção de significados coletivamente.

Os textos e as ilustrações formam um complexo que deve ser analisado quanto ao que se está descrito inicialmente e o que subjetivamente estão representando no que concernem às questões de relações entre os gêneros. Em outras palavras, em alguns livros didáticos, podem-se perceber valores e comportamentos de discriminação velada, de tal forma que se essa ocultação permanece, tais informações continuam a ser perpetuadas como naturais.

Os discursos textuais e as imagens formam uma unidade de sentido, construindo as concepções ditas como adequadas aos sujeitos. Texto e imagem passam a ser complementares, visto que, por vezes, uma imagem é capaz de transmitir de forma bem objetiva algo que seria mais complexo em sua descrição. “As ilustrações reforçam o conteúdo ideológico que se quer transmitir” (FARIAS, 1987, p. 72)

Para minimizar tais danos, é necessário uma leitura mais reflexiva sobre as relações entre os gêneros, as realidades dos alunos e as organizações sociais. Assim sendo, ao estabelecer tal postura, se vivencia a experiência de ir além do livro, de se confirmar que os livros apresentam uma situação entre tantas outras possíveis.

A avaliação nos livros didáticos, realizada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), desde os anos de 1996, vem contribuindo gradativamente para a representatividade do gênero e da raça, ou melhor, para reduzir a presença de preconceitos e estereótipos. Contudo, ainda é possível notar a prevalência de figuras de homens e meninos com maior frequência do

que a de mulheres e meninas, o que consiste na permanência da masculinidade como referência central no processo da constituição da masculinidade hegemônica.

2.4. Correlações entre texto e discurso

Conforme vimos nos capítulos anteriores, o gênero é uma construção social e cultural do que é ser masculino e do que é ser feminino e esta construção está presente em todas as instituições sociais. Por isso, consideramos de fundamental importância verificar essa especificidade na escola, uma vez que essa instituição exerce um papel preponderante na vida das pessoas. Este papel é desempenhado devido a sua abrangência temporal e educativa ofertada aos sujeitos sociais.

No ambiente escolar, são vários os atores e aprendizagens que interagem por meio de vários aspectos, nos quais adotamos como foco de análise neste trabalho, as concepções e valores sobre gênero que são apresentados direta e indiretamente nos discursos textuais e visuais presentes no livro didático por ser ele, ainda hoje, o instrumento mais utilizado nas escolas, sendo, em alguns casos, o único.

Ora, se o livro didático é uma construção textual norteada por parâmetros estabelecidos para cada etapa de escolarização sendo cerceado por concepções pedagógicas, de vida e de sociedade, se faz necessário um olhar atento sobre seu conteúdo e as significações que perpassam seus textos e imagens apresentados no decorrer de seu bojo.

Para embasar esse olhar sobre as significações e contribuições acerca das identidades de gênero perpassaremos pelos estudos linguísticos da análise do discurso, uma vez que um texto e uma imagem se constituem como signo e significante, apresentando em sua estrutura significados objetivos e subjetivos.

Ao nos propormos analisar como se efetivam os discursos de gênero nos livros didáticos, perpassaremos, inicialmente, por uma reflexão acerca do que é discurso, considerando que se por um lado ele é constituído nas sociedades, por outro também constitui as sociedades. Portanto, os discursos são responsáveis direta e indiretamente pelas convenções sociais, normatividades e identidades através das interações entre os sujeitos.

O discurso se constitui no uso da língua em diversas situações sociais, seja através de pronunciamentos, seja através dos textos escritos e suas formas de produção. Ele é a materialidade da língua cuja enunciação deixa marcas de aspectos históricos e ideológicos nos diversos contextos sociais. “Consequentemente, o discurso é o lugar em que se pode observar

essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos”, conforme afirma Orlandi (2012, p. 17).

Portanto, não existem discursos neutros, pois, ao se produzir um discurso, os sujeitos o fazem a partir de uma perspectiva e posição social, carregando consigo valores e crenças específicas. Por mais que um discurso busque ser neutro, não há como fugir dessa especificidade de reflexo do social em sua elaboração, uma vez que o discurso se refere ao processo interativo dos seres.

Um discurso é um complexo processo de argumentação, subjetividade e construção de realidades. Não se trata apenas de transmissão de informações e saberes, se trata de um processo de produção de sentidos pelos sujeitos sociais, é a base da produção da existência humana em sociedade.

O discurso é uma construção que está correlacionada ao seu contexto político-social, em que os seus autores interagem perpassando sua concepção de mundo e as formas ideológicas que estão presentes na sociedade, em que sua estrutura discursiva produz sentidos, os quais não são fixos, são mutáveis a depender do tempo e dos sujeitos com os quais ocorre a enunciação.

Nesse processo, os estudos da análise do discurso corroboram para uma postura de relação mais reflexiva acerca da linguagem, principalmente ao apontar que não há neutralidade nas manifestações da linguagem em uso, de forma que os sujeitos são constituídos pelos processos de interpretação, uma vez que o sujeito se submete a ideologias no processo da construção de sentidos. Orlandi conceitua que:

A análise de discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. (2012, p. 15)

Sendo assim, é no funcionamento da linguagem que o sujeito vai estabelecendo significações acerca dos fatores sociais e, ao mesmo tempo, vai se constituindo enquanto um ser social. Nesse contexto, a linguagem é uma prática necessária para o homem na sua inserção e constituição social, onde se estabelecem os discursos e os processos significativos, construindo e reconstruindo as organizações sociais.

Por outro lado, os sujeitos, assim como os discursos, não se constituem como homogêneos. Há um entrelaçamento de diferentes discursos, opiniões e posições acerca de um determinado tema, assim como há diferenciações determinadas pelas épocas e condições das produções realizadas.

Essa heterogeneidade se caracteriza pelos diversos discursos que norteiam a enunciação de um novo discurso, ou seja, os novos discursos são desencadeados por discursos preexistentes havendo adaptações e reorganizações norteadas pela necessidade de uma nova enunciação. A heterogeneidade se divide em constitutiva (entrelaçamento dos diversos discursos no meio social e na interação) e mostrada (forma explícita, no discurso, identificada na materialidade linguística como as referências e citações).

Contudo, entendendo o discurso como prática social, também devemos destacar que nele ocorrem as relações de poder entre os participantes e na forma em que há o direcionamento da interação entre eles. Nesse sentido, é preciso verificar quem são os participantes do discurso, identificando as ações que produzem e as que se sujeitam.

Através das palavras e da enunciação estabelece-se uma ordem e perspectiva de mundo, construindo uma realidade específica. Assim, a linguagem possui um poder simbólico ao se constituir como um instrumento que veicula valores e significados materializados e legitimados nas relações cotidianas dos sujeitos sociais.

O poder simbólico da linguagem em sua legitimação ocorre no discurso, do qual decorrem os processos ideológicos que norteiam os enunciados dos sujeitos a partir de seus lugares sociais, suas crenças e valores. Nesse processo, busca-se o estabelecimento das ordens sociais através de processos de naturalizações das relações de dominação entre os seres no decorrer das espontaneidades dessas relações.

As formas das relações de dominação são, portanto, relações de poder que se efetuem em práticas cotidianas sustentadas por mecanismos de legitimação, como visões de mundo que são perpassadas pelos discursos sociais. Destacando-se que em relação ao gênero, busca-se a consolidação da hegemonia masculina, os sujeitos se diferenciam e criam as suas identidades ao se inserirem em uma ou noutra formação discursiva.

O discurso é o lugar em que se podem observar as relações entre a linguagem e a ideologia. A formação ideológica se constitui em representações que o sujeito tem em sua memória, as quais foram desenvolvidas pelas suas interações sociais desde seu nascimento. Assim, os sujeitos produzem os discursos a partir de sua memória discursiva, ou seja, pelo conjunto de coisas ditas, ouvidas e esquecidas que determinam o que dizemos, possibilitando a formação de novos discursos.

Acerca do processo ideológico nos discursos, Orlandi (2012, p. 96) afirma que ideologia é um mecanismo estruturante do processo de significação, uma vez que a ideologia se liga inextricavelmente à interpretação enquanto fato fundamental que atesta a relação da história com a língua, na medida em que esta significa. Portanto, a ideologia produz sentidos que coloca os sujeitos dentro de uma condição de existência social.

Os discursos são essencialmente ideológicos e produzem sentidos que devem ser verificados em consonância com as relações entre os sujeitos e as condições de produção do discurso. É pela ideologia que os sujeitos se produzem e produzem seus dizeres. Trata-se de um instrumento de dominação que age pela linguagem em favor da manutenção social.

O pensamento hegemônico que possuímos sobre as coisas decorre das constituições ideológicas que perpassaram as sociedades no decorrer da história. Consolidando conceitos, papéis e posições sociais, consolidando relações binárias como o masculino e feminino, produzindo discursos discriminatórios e excludentes.

Nesse viés, os textos e os discursos estão entrelaçados e dentro de uma língua produzem sentidos aos sujeitos. Os textos são espaços de interação e produção de sentidos que podem variar de acordo com seus sujeitos e momentos históricos. É uma forma específica da manifestação da linguagem, constituindo-se como uma sequência de signos verbais sistematicamente ordenados. Os discursos são a expressividade dos recursos de uma língua com vistas a certa finalidade e objetivo que acontece em atividades concretas entre os sujeitos sociais e seus processos de produção que ocorrem pela sua constituição ao intervir no contexto histórico e em sua formulação ao estabelecer suas formas de produção e enunciação.

Desta forma, os textos não são unidades únicas, neles perpassam discursos que se relacionam possibilitando leituras diferenciadas e interpretações diversificadas que se desencadeiam pela relação dos sujeitos com os textos e o seu momento histórico. Tal fato fica evidente ao se perceber que um texto pode ser lido pelo mesmo sujeito de forma diferenciada a depender de seu momento e de suas percepções.

Um processo de leitura dos discursos presentes em um texto se trata, pois, de uma correlação das produções de sentidos, das condições de sua elaboração, de sua estrutura, de sua intencionalidade e de sua historicidade. Os sentidos não estão unicamente no texto, eles os perpassam. O corpo do texto carrega em si as simbolizações das relações de poder e de suas significações no estabelecimento do discurso no texto. Nesse processo, insere-se o imaginário e a ideologia na constituição dos sentidos nas diversas discursividades que atravessam um texto.

Busca-se, assim, compreender a relação do homem com o uso da língua e a produção de sentidos. Para Orlandi (2008, p. 23), “O objetivo da análise do discurso é descrever o funcionamento do texto. Em outras palavras, sua finalidade é explicitar como um texto produz sentido”. Desta forma, uma análise permeada pela análise do discurso busca não apenas interpretar um texto, mas compreender como os textos produzem sentidos através de seus mecanismos de elaboração e estruturação.

Na análise do discurso, busca-se observar o que está dito, o que não está dito e no que foi silenciado, o qual decorre do que não foi dito. E é nesse processo que são formados novos discursos, que os sentidos se movimentam e se significam e as ideologias são perpetuadas de formas sutis e naturalizadas.

Neste sentido, decorre a incompletude da linguagem e das suas significações. Ao se fazer pronunciamentos e escritas, o sentido não se limita ao que se está explícito, pois o que não foi dito também produz significados. A incompletude é uma característica da linguagem tendo em vista que nem os sujeitos, nem os significados, nem os discursos estão acabados. Há um constante processo de construção e reconstrução simbólica da linguagem no decorrer da história.

Nesse processo, entre o dizer e o não dizer ocorrem os sentidos subentendidos, os sentidos implícitos, os interdiscursos e os intradiscursos. Sendo que os interdiscursos se referem ao que já foi dito outrora e que passam a ser reproduzidos em outras condições e em outros contextos. Os intradiscursos se referem ao que está sendo dito no momento, é o funcionamento discursivo no ato da enunciação, de forma que está associado ao interdiscurso.

As palavras vão formando sentido conforme são empregadas pelos sujeitos em suas formações discursivas, nas quais entre o que é dito e o que não é dito desencadeia-se um espaço de interpretação, no qual os sujeitos se formam. Os sujeitos e os sentidos são múltiplos, instáveis podendo ser modificados e ampliados de acordo com a relação entre a língua, com o lugar e com o contexto histórico.

Ao se proceder a uma leitura devemos considerar não apenas o que se está dito, mas também o que não foi dito, o que foi silenciado. Um texto é um espaço de múltiplas significações, considerando os diversos fatores que nortearam a sua produção e a sua interação com o autor-leitor, ou seja, é um processo de interação.

Os sentidos não existem apenas em si mesmos, eles são determinados pelas posições discursivas ideológicas que se realizam no processo histórico social, em que as palavras são produzidas e utilizadas conforme os objetivos de uma enunciação. Portanto, Fernandes (2007, p. 106) destaca que:

Atestamos a importância de se considerar, nas atividades de leitura e nos trabalhos de interpretação, a opacidade da linguagem, a sua não transparência, isto implica revelar que na relação do sujeito com a língua e com a história, por trás das palavras ditas, o não-dito produz sentidos que não podem ser controlados e que não se encerram em si.

Essa característica deixa claro o processo de incompletude existente na linguagem e nas possibilidades de leituras diferenciadas acerca de um mesmo texto, variando de acordo com o sujeito e o tempo histórico. Em outras palavras, não existe um único sentido em um texto, existem sentidos que são processados de acordo com os seus participantes através dos momentos sócio-históricos diferenciados.

Ao se ler um texto e seus discursos, um leitor não fica limitado apenas a captar qual a mensagem existente nele. Ao se ler um texto, um leitor passa a interagir com ele através do que está expresso e do que já possui de conhecimentos prévios acerca de uma certa temática e tipologia textual.

Podemos, então, afirmar que há uma inter-relação entre os textos, os leitores e as práticas discursivas de forma que norteiam os temas apresentados através dos textos escritos, pois, ao escrever um texto, além da ativação das normas estruturais de coerência, coesão, se apresenta a perspectiva do autor sobre um determinado tema, cabendo ao leitor concordar ou discordar com as informações apresentadas, procedendo a uma contextualização social e histórica das produções textuais.

Isso significa que todo processo de interpretação textual necessita de uma contextualização cognitiva, social e histórica para que se efetive uma compreensão mais concreta acerca de sua intencionalidade, uma vez que uma produção textual é cerceada por diversos fatores envolvendo crenças, conhecimentos e normas de uma sociedade, de uma cultura.

O contexto, por sua vez, não apenas é importante para o processo de compreensão como se faz presente no próprio processo de elaboração textual, considerando que ao se produzir um texto, as palavras, os termos e as estruturas foram sendo selecionados de acordo com o momento da sua elaboração, produção. Ou seja, o contexto se faz presente tanto no processo da elaboração como no processo de interpretação.

Assim, o texto traz potenciais de sentidos, realizados na produção do discurso, o qual, ao ser produzido em uma dada sociedade, reflete, dissemina e assegura suas formas de organização, controle, normas, poderes e ideologias vigentes.

Na produção escrita dos discursos nos textos, há uma utilização de palavras que se correlacionam num processo textual através de processos discursivos que sustentam sua significação, produção e sentidos dentro de um espaço histórico. Num texto, a organização da discursividade demonstra como os sujeitos sociais são postos e idealizados através de enunciações que reforçam certos conceitos e valores desejados.

Portanto, as leituras diferenciadas não ocorrem ao acaso, elas demonstram a materialização da linguagem, suas ideologias e relações de poder entre os sujeitos que se relacionam com os textos. Os processos significativos e ideológicos estão presentes na passagem do discurso para o texto.

A escrita é uma transposição dos discursos para um texto onde ocorre o processo da memória discursiva atrelada a escolhas de palavras, relações de concordância, usos de pontuações e demais recursos voltados à produção de um texto que apresente certas significações e posicionamentos acerca de uma determinada temática. Onde “O discurso se representa assim na sua materialidade linguístico-histórica por uma matéria empírica, o texto, que lhe é heterogênea. O que aí está em questão é a forma material, isto é a projeção da discursividade no texto”, segundo Orlandi (2008, p. 115).

A heterogeneidade do texto se refere tanto aos diferentes materiais simbólicos em que ele pode apresentar, na natureza de suas linguagens, como na própria formação discursiva que se organiza em função de uma forma discursiva dominante. Isto implica que os discursos possuem um caráter de incompletude, uma vez que mesmo já produzidos eles não estão prontos e acabados, eles passam por um constante processo simbólico e histórico.

Portanto, nesta pesquisa, os textos analisados, no que se refere aos valores e conceitos acerca do ser masculino e do ser feminino, os discursos e imagens, consideram que a ideologia se materializa na linguagem e, muitas vezes, as leituras textuais ficam limitadas a uma análise de conteúdo, dando margem a outras possibilidades de leituras em um mesmo texto.

Os contextos ideológicos sucedem pelo fato de que a interpretação dos sujeitos é realizada através da memória discursiva, ou seja, as regras que lhe foram postas sutilmente em suas interações sociais. As sociedades se utilizam de mecanismos discursivos que possibilitam uma forma de controle e homogeneidade social que são desenvolvidos historicamente em decorrência dos valores predominantes e da relação linguagem e mundo.

Por isso, os textos devem ser observados em sua relação com o discurso, pois ele não se constitui como algo determinado em si próprio. Ele é um espaço de interação entre os sujeitos. É um campo que apresenta diferentes possibilidades de leituras, demonstrando os

processos de textualização do discurso, a relação com a língua e com o contexto histórico. Orlandi (2008, p. 64) defende que “Uma das maneiras de se compreender a interpretação é observar a relação sujeito-autor com a textualização do discurso”.

Essas constatações demonstram a importância de se observar os discursos presentes no livro didático, pois, nele, os discursos se apresentam como verdades e nesse processo de formulação ocorrem as relações de poder que se disseminam na sociedade. Em outras palavras, a uniformização das leituras e atividades, assim como a repetição e forma de apresentação das unidades do livro, contribui para uma uniformização da relação dos alunos com os textos e com a naturalização dos conteúdos e conceitos apresentados cuja característica discursiva é a única verdade que está descrita.

Os efeitos de sentido se caracterizam como um lugar em que ocorre a completude dos sentidos, o que vimos que não ocorre, mas sim a incompletude. Portanto, ao utilizarmos o livro didático, devemos ser mais atentos, não concebendo os textos de forma completa, pressupondo que os sentidos estão apenas em si mesmos, necessitando apenas do reconhecimento e identificação deles.

É nesta conjuntura que também destacamos a importância da observância da presença e influência das ilustrações e fotografias que se apresentam em relação aos textos com os leitores. As ilustrações e fotografias podem ter o foco de reforçar significados e, nesse sentido, devemos reafirmar algo de forma diferente, pois as imagens devem ser vistas como pertencentes ao domínio ideológico por serem expressivas e estabelecerem posições e posturas predefinidas aos sujeitos.

A relação texto, imagens e discurso deixa em evidência o seu trabalho simbólico e ideológico, o qual visa constituir o homem em sua sociedade, ou seja, é um espaço da construção dos sujeitos, onde podemos constatar em seu corpo as concepções acerca do gênero masculino e do gênero feminino.

Desse modo, no livro didático, ocorre muito mais do que a transmissão de conhecimentos escolares, é um espaço de identificação dos sujeitos através de mecanismos que posicionam e determinam cada lugar social onde os sujeitos e os sentidos se movimentam, se significam e se constroem. É no dito e no não dito que ocorrem as interpretações e o local em que as ideologias são materializadas na linguagem.

3. PESQUISA, METODOLOGIA E ANÁLISE DOS DADOS

Sob a perspectiva de que se deve observar não apenas o que é ensinado, nos perguntarmos sobre como é ensinado e quais os sentidos da aprendizagem a serem apreendidos pelos alunos, avaliaremos neste trabalho o livro didático de língua portuguesa destinado aos alunos do 1º ao 5º ano, nas escolas municipais do Ensino Fundamental, na cidade de João Pessoa.

Os livros didáticos de língua portuguesa que estão, atualmente, sendo utilizados pelos alunos do 1º ao 5º ano nas escolas municipais do Ensino Fundamental na cidade de João Pessoa, compreendem: Coleção Porta Aberta, das autoras Angiolina Bragança e Isabella Carpaneda, editora FTD – 1º ao 3º ano; e Projeto Buriti, obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna, tendo como editora responsável Marisa Martins Sanchez. – 4º e 5º ano

O objetivo dessa observação da produção dos sentidos na aprendizagem é de levantar as representações das identidades do gênero masculino e feminino que são perpassados nos textos e imagens dos livros didáticos, de forma a evidenciar quais as concepções que estão sendo apresentadas, assim como as suas implicações e reforços às desigualdades entre os gêneros.

Para tanto, adotamos o procedimento da pesquisa qualitativa no desenvolvimento de nosso trabalho por considerarmos que ela se adequa melhor ao nosso projeto de pesquisa. Em suma, a abordagem qualitativa é guiada por um processo de obtenção de dados descritivos mediante o objeto em estudo. Este tipo de pesquisa também consiste na observação dos sujeitos quanto aos seus posicionamentos diante de um tema, ou seja, é um mapeamento das perspectivas dos sujeitos participantes quanto a um determinado assunto.

Portanto, compreende um conjunto de técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar componentes de um sistema complexo de significados expressando o sentido dos fenômenos sociais. Possui, assim, um caráter descritivo dos fenômenos e a análise de dados é norteada pelo processo indutivo – do particular para o geral.

Sabendo-se que a linguagem traz em si os valores e a história de diferentes sociedades e que a escrita não se restringe ao sistema linguístico visto como um conjunto de estruturas morfológicas, fonológicas e sintáticas, ressaltamos que em uma produção textual há um entrelaçamento entre estrutura, produção de sentido e concepções sociais.

Diante disto, os pressupostos da Análise do Discurso colaboram para a compreensão da dinâmica do discurso na construção dos valores, sentidos e das relações culturais, visto que

os processos discursivos compõem a fonte da produção dos efeitos de sentido e a língua é o lugar material em que tais efeitos se materializam.

Há transversalidade no interior e no exterior dos discursos que afetam seus sujeitos, os sentidos das palavras e as ideologias vigentes na sociedade de forma que as formações discursivas possibilitam a mobilidade, a possibilidade de mudanças e a historicidade onde a relação dos textos e dos contextos se baseia em processos do interdiscurso e do intradiscurso.

Tomando-se por base os estudos de Florêncio (2009) podemos sintetizar que o interdiscurso refere-se à constituição de um discurso em relação a outro já existente, compondo-se de idéias organizadas por meio da linguagem que se apropria de outra oriunda de diferentes momentos históricos e de diferentes lugares sociais. Refere-se ao que já foi dito e que passa a ser reproduzido em outros contextos. Resulta das relações complexas dos usos das linguagens nas diversas formações discursivas.

Já o intradiscurso são as formações discursivas em que existem diversos conceitos subentendidos na sua própria estrutura semântica que confirma uma ideologia majoritária ou aponta para uma determinada tendência predominante. É o funcionamento discursivo no ato da enunciação de forma que está associado ao interdiscurso dito no momento.

Nesse percurso, inicialmente, realizamos um mapeamento bibliográfico de alguns estudiosos da área, foco desse estudo, para obtermos maiores informações e conceitos sobre o tema, garantindo que no desenvolvimento da coleta de dados, tivéssemos um olhar atento e criterioso no desenvolvimento da seleção dos textos e imagens, como no procedimento das análises. Como colabora e aponta Ludcke e André (1986, p. 47): “Relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura é fundamental para que se possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções”. Desta forma, como marco teórico, passamos a observar os preceitos e conceitos discutidos nos capítulos anteriores, nos quais estão perpassadas a análise do discurso, os conceitos sociológicos e os estudos culturais.

Nesta vertente, a metodologia adotada se insere no paradigma interpretativo, no qual nos propomos a descrever e interpretar as representações do mundo social por meio de um contexto em que os fatos e valores estão intrinsecamente relacionados. Em outras palavras, observar as dimensões históricas, sociais, culturais e de visão de mundo dos sujeitos sociais em face da concepção do gênero em suas múltiplas manifestações que são vivenciadas na sociedade. Ao se considerar a metodologia no âmbito da linguagem e nos fenômenos sociais, insere-se uma reflexão dos domínios de representações, ou seja, das imagens e signos que

uma vez significados, expõem as formas dos sujeitos perceberem a si e aos outros nas sociedades em determinados momentos históricos.

No corpus da pesquisa levantamos quais textos e imagens abordavam questões sobre a constituição da identidade de gênero em nossa sociedade, adotando como instrumento para a coleta de informações a observação sistemática e a análise das discursividades dos textos imagéticos presentes no livro didático, buscando verificar as contribuições que eles dão para a constituição das identidades do gênero masculino e feminino através das suas características explícitas, implícitas e ocultas nos textos e imagens.

No computo geral da existência de textos diretamente ligados às relações das identidades de gênero, obtivemos 08 textos no livro do 1º ano, 10 textos no livro do 2º ano, 13 no livro do 3º ano, 12 no livro do 4º ano e 15 no livro do 5º ano. Destes selecionamos os que possuíam mais sentidos de identidades de gênero conforme as categorias elencadas nas questões norteadoras para a análise. Compomos, portanto, uma amostra contendo 19 textos para o procedimento das análises, correspondendo a uma média de um terço do quantitativo dos textos existentes.

Desta forma, as unidades textuais serão analisadas, nesta pesquisa, observando que o discurso estabelecido na interação entre os sujeitos e os pressupostos culturais acerca da identidade social do gênero masculino e feminino construídos em nossa sociedade – os quais ao serem compreendidos como decurso natural – é internalizado pelos leitores.

Ao se verificar os conteúdos dos textos e das imagens ilustrativas, teremos um mapeamento que nos conduzirá a uma percepção de como essas identidades de gênero estão sendo apresentadas e de que forma estão sendo construídos e disseminados os seus significados. Fato este importante, pois através de processos que ocorrem muitas vezes de forma subjetiva e pertencentes a um currículo oculto, há uma colaboração para a reprodução e manutenção das desigualdades relacionadas ao fator do gênero.

3.1. Direcionamento da análise

No desenvolvimento dos conteúdos escolares através do uso dos livros didáticos e das metodologias adotadas, há a presença de ilustrações, comportamentos e discursos que contribuem para a construção das identidades. Por intermédio dessa análise, pretendemos levantar as noções de masculinidade e feminilidade que podem ser percebidas no decorrer dos livros didáticos.

A questão não é mostrar o que é uma informação correta ou incorreta, adequada ou inadequada, mas verificar como as identidades de gênero estão representadas nas obras trabalhadas nas escolas e que embora, muitas vezes, a contextualização das relações entre os gêneros não seja o objetivo explícito de uma imagem ou texto de um livro didático, estes colaboram para a constituição do ideário dessas relações entre os gêneros.

Nosso objetivo é evidenciar que essas questões devem ser observadas ao se trabalhar os conteúdos apresentados no livro didático, demonstrando e contextualizando que as representações contidas nesses livros não são únicas, que existem outras possibilidades de constituição e organização das práticas e atividades sociais, pois, muitas vezes, o livro didático, não apresenta uma discriminação contra certos grupos sociais, no entanto, os apresenta de forma estereotipada corroborando para as concepções discriminatórias e excludentes.

As questões norteadoras dessa análise compreendem: Quais as posições sociais em que os gêneros são representados? Como homens e mulheres são caracterizados nas linguagens escritas e visuais? De que modo essas descrições criam significados para o ser masculino e feminino? Quais as concepções de habilidades, competências, comportamentos e atributos naturais são elencados aos gêneros? De que forma as imagens estão sendo utilizadas acerca dos gêneros de forma isolada ou correlaciona aos textos? Quem predomina nas representações? Existe igualdade entre os gêneros?

Para melhor direcionamento das respostas a tais indagações, utilizaremos como parâmetro as concepções defendidas por Moita Lopes (2002 e 2003), que aponta que o discurso é ação social e relação de poder. Para tanto, os processos discursivos constroem certas identidades, as quais são múltiplas e complexas. Sendo as identidades construídas, a transformação social ocorre por meio da educação linguística e, ao se ler, os sujeitos também são capazes de reconstruir significados e identidades sociais, uma vez que as identidades sociais não são definidas por fatores biológicos, mas, por como esses e outros fatores são representados no discurso.

Os conceitos de masculinidade e feminilidade diferem nas diferentes sociedades, períodos históricos, grupos e etnias. Os meninos, logo, aprendem que têm que ser machos e o gênero é usado como uma forma de controle. Essas concepções de masculinidade e feminilidade são construídas discursivamente, contudo, não são fixas, podem ser construídos novos significados no decorrer do tempo. Existem múltiplas representações de masculino e feminino, múltiplas maneiras de ser homem e de ser mulher, portanto as identidades hegemônicas devem ser analisadas e criticadas discursivamente.

Louro (1997, 2000 e 2003) afirma que devemos estar atentos, sobretudo, a linguagem procurando perceber o sexismo, o racismo, o etnocentrismo que ela carrega, institui. Não é o sexo próprio que determina o masculino e o feminino, e, sim, as formas como essas características são representadas ou valorizadas em uma dada sociedade, momento histórico.

A argumentação de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre eles decorre dessa distinção é errônea, serve para justificar a desigualdade social. É preciso desconfiar do que é tomado como natural: currículo, normas, teorias e linguagens são espaços das diferenças de gênero, sexualidade, etnia e classe.

A linguagem influencia significativamente nos processos de distinção e de desigualdades. A linguagem demarca os lugares não apenas pelo ocultamento do feminismo, mas também pelo uso de adjetivações, associações, analogias e verbos empregados. A linguagem no masculino não é um reflexo real, é criação linguística, intencional e política. A construção de imagem que valoriza determinado tipo de comportamento, estilo de vida ou de pessoa, é uma forma de regulação social que produz padrões.

A noção de gênero e sexualidade norteia o currículo e as práticas escolares, pela “normalidade” e a escola está absolutamente empenhada em garantir que seus meninos e meninas se tornem homens e mulheres conforme os padrões sociais e que correspondam às formas hegemônicas de masculinidade e feminilidade. As fronteiras do gênero continuam sendo vigiadas e normatizadas tendo como referentes linguagens específicas.

O gênero feminino é descrito pela sua diferença em relação ao masculino. É frequente o uso de afirmações de que mulheres são mais fracas do que o homem, ou menos racionais e mais sentimentais, mais intuitivas e menos lógicas. Que as meninas são carinhosas, delicadas, meigas e os meninos são durões, corajosos, fortes. O uso de aumentativos são mais diretivos para os meninos (garotão, filhão) e o uso de diminutivos são atribuídos às meninas (filhinha, bonequinha, princesinha), além do incentivo mais efetivo de trabalho aos meninos e de maternidade às meninas.

Assim, é preciso problematizar as representações sobre o masculino e o feminino através de narrativas religiosas, históricas, científicas, psicológicas que intitulam os lugares aos gêneros. É necessário um novo discurso entre as diferenças de forma a desconstruir a polaridade rígida entre os gêneros, uma vez que o pólo masculino contém o feminino e vice-versa.

Tais parâmetros colaboram para a percepção de que, nas práticas discursivas situadas na escola, aprendemos a nos constituir como seres sociais e, no que se refere a este estudo, a constituir nossas as identidades de gênero. Diante disto, faz-se necessário o reconhecimento

de que possuímos socialmente e culturalmente um panorama das características mais evidenciadas para cada gênero, tendo sua efetivação e disseminação perpassada e legitimada através das relações sociais que se constituem entre os seres, sendo a linguagem e as formas de representação instrumentos que possibilitam tal especificidade.

3.2. As imagens e suas representatividades

Assim como os textos são uma forma de representação das discursividades de uma dada sociedade, as imagens representativas também carregam em si significados diversos de acordo com o seu teor ilustrativo.

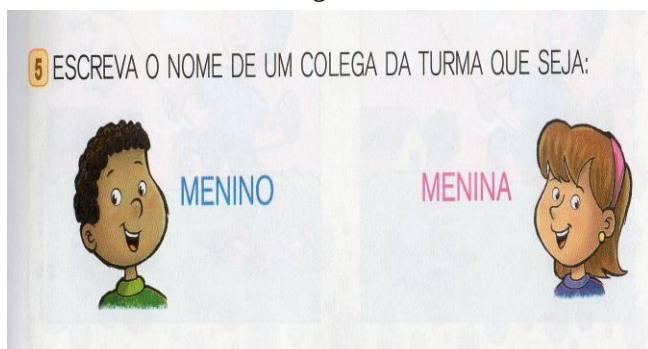
A imagem visual também deve ser observada, pois ela é muito frequente no cotidiano dos sujeitos sociais e, no caso dos aprendentes que ainda não desenvolveram a habilidade de decodificação, são nortes de suas leituras iniciais. Acerca das relações que se estabelecem entre os gêneros, as imagens devem ser observadas tanto nas que estão contextualizadas em um determinado texto como naquelas que se apresentam descontextualizadas no decorrer da obra didática. Por isso, inicialmente, procedemos a um levantamento geral acerca da frequência de ocorrências de imagens referentes aos gêneros masculino e feminino nos livros analisados, de forma que obtivemos os seguintes dados quantitativo e percentual:

Livro por ano	Imagem Masculina	Imagem Feminina	Total das imagens	Percentual masculino	Percentual feminino
1º	116	93	209	56%	44%
2º	76	79	155	49%	51%
3º	84	64	148	57%	43%
4º	112	101	213	53%	47%
5º	130	96	226	58%	42%

Observando os dados obtidos nesse levantamento inicial, verificamos que a ocorrência das imagens correlatas à questão do gênero masculino e feminino revela que, atualmente, há uma preocupação em equilibrar o quantitativo entre eles. No entanto, ainda é prevalente o uso das imagens masculinas, de forma que o único exemplar que prevaleceu a figura feminina foi o livro do segundo ano e com apenas duas imagens de diferença.

Versando o olhar sobre as representações de cada livro didático, podemos destacar que as representações do livro do primeiro ano reforçam muito a questão das cores, dos lugares, brincadeiras e relações entre as crianças. Embora haja uma apresentação grupal entre os gêneros, estes ainda prevalecem através de separações entre seus lugares e formas de participação entre eles, ou seja, emitem um discurso sobre os lugares e posturas eminentes dos meninos e meninas, conforme os exemplos abaixo:

Figura 01



Fonte: Carpaneda e Bragança, 2011, p. 11

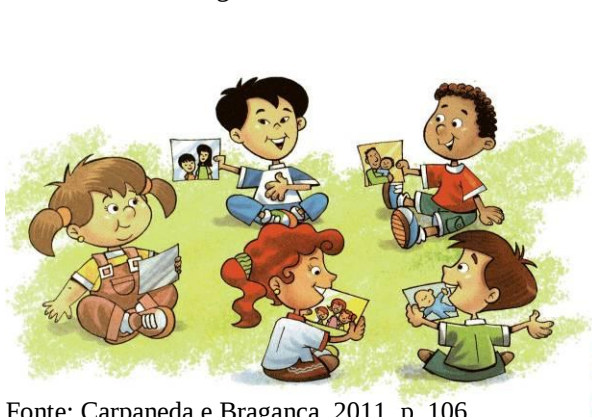
Figura 02



Fonte: Carpaneda e Bragança, 2011, p. 18

Na figura 01, podemos elencar que a representação está fazendo uma correlação entre os nomes dos meninos e meninas, reforçando as cores diretivas aos gêneros tanto pela cor da fonte utilizada no código da escrita como na interação dos alunos em seu grupo. A figura 02 há um retrato de uma situação do cotidiano das aulas recreativas na qual há uma figura de controle e orientação que é a professora, seguido da definição de ordem dos lugares e distanciamento que deve haver entre as crianças, ou seja, reforça os sentidos das dicotomias que existem na linguagem. Também temos a possibilidade de destacar o reforço ao uso de filas no processo de separação por gênero.

Figura 03



Fonte: Carpaneda e Bragança, 2011, p. 106

Figura 04



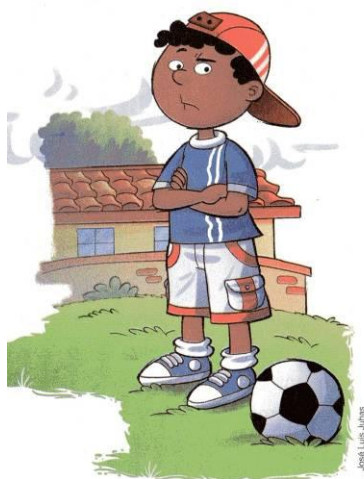
Fonte: Carpaneda e Bragança, 2011, p. 126

Quanto à figura 03, há uma representação de uma atividade grupal em que, a primeira vista, percebe-se uma equidade entre as crianças, no entanto, o posicionamento das fotografias nas mãos dos sujeitos e suas expressões faciais reforçam que as meninas são mais passivas por estarem em uma posição de mera observação e contemplação e os meninos se enquadram na liderança da atividade por estarem a conduzindo através da demonstração de suas fotografias. Na figura 04, é demonstrada uma relação entre os dois gêneros de forma que se estabelece uma solução de problema por parte do menino, cabendo à menina a confiança do ato a ser praticado.

No livro do segundo ano, o perfil das representações entre os gêneros continuou similar ao ano anterior, passando a reforçar um pouco mais as situações ocorridas nas relações entre os gêneros nas brincadeiras infantis, dissociando quais as adequadas para cada um, enfatizando quais as passíveis de serem realizadas em conjunto e destacando os esportes essencialmente para os meninos.

As representações a seguir ilustram esse processo de definição das atividades lúdicas direcionadas aos meninos e meninas em situações que se estabelecem tanto no ambiente escolar como em outros ambientes, dos quais elas passem a estabelecer a atividade das brincadeiras.

Figura 05



Fonte: Carpaneda e Bragança, 2011, p. 12

Figura 06



Fonte: Carpaneda e Bragança, 2011, p. 36

A figura 05 representa uma contextualização do esporte futebol como típico de menino. Em postura de defesa e combate, seus trajes reforçam a vestimenta destinada aos meninos. Na figura 06, há a representação de uma atividade grupal que se estabelece de forma mais equitativa, no entanto, as meninas são a maioria do grupo e pela forma que estão

dispostos na roda ainda ocorre uma divisão espacial de forma que os meninos estão de um lado e as meninas do outro.

Figura 07



Fonte: Carpaneda e Bragança, 2011, p. 84

Figura 08



Fonte: Carpaneda e Bragança, 2011, p. 100

A figura 07 traz quatro situações lúdicas distintas, nas quais apenas a brincadeira de jogar a bolinha de gude é apresentada por um menino, as demais atividades estão sendo desenvolvidas por meninas. Tal especificidade deixa evidente a diferenciação das brincadeiras entre os gêneros pelo fator da competitividade que existe nelas, uma vez que o pular corda, a amarelinha e o jogo de mãos são atividades que se estabelecem pelo aguardo de sua vez de brincar e assegurar seu maior tempo na brincadeira através de coordenação, concentração e negociação. Já a brincadeira da bola de gude se caracteriza por uma competição em que se vai ganhando ou perdendo bolas do seu oponente através de estratégias para tal fim.

Em relação à figura 08, temos uma situação em que as crianças passam por uma atividade de brincadeira em uma área aberta e nela podemos constatar que estão demarcadas as representações do masculino e feminino pelo uso das cores azul e rosa, do vestido, da camisa e dos shorts. Em relação à postura comportamental, ambas as crianças se divertem diferindo-se entre o condutor e o acompanhante, através do posicionamento do segurar das mãos e dos corpos um na frente do outro, sendo o condutor representado pela figura masculina.

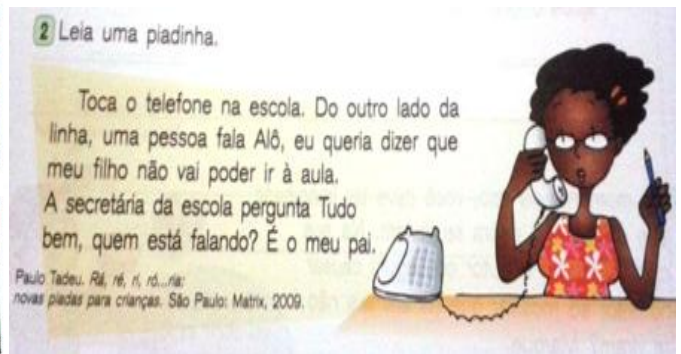
Quanto ao livro do terceiro ano, há a inserção de imagens que retratam a questão das habilidades e atividades masculinas e femininas em contextos laborais, assim como das características comportamentais mais acentuadas em cada gênero, reforçando os estereótipos sobre como cada sujeito deve se portar perante o gênero que é pertencente. A seguir, veremos algumas contextualizações que exemplificam essa característica de representatividade dos gêneros.

Figura 09



Fonte: Carpaneda e Bragança, 2011, p. 63

Figura 10



Fonte: Carpaneda e Bragança, 2011, p. 252

Por abordar representatividades mais atreladas às interações do convívio social, as imagens acima estão acompanhadas de textos que conduzem o processo interpretativo das imagens e dos significados que se pretende transmitir. A figura 09 retrata uma realidade de atendimento médico de uma criança que está sendo atendida por um profissional de saúde pertencente ao gênero masculino. A figura 10 retrata uma situação cotidiana de uma secretária escolar interagindo com um aluno que buscava burlar a faltar a escola se passando pela figura do pai ao telefone.

Embora o objetivo central dessas duas representações seja de ocasionar o riso, com elas estão sendo transmitidos os locais e papéis sociais que cada gênero pode assumir. O homem está posto em uma profissão de certo prestígio social e a mulher está posta em sua função auxiliadora no processo de cuidado com as crianças e aos processos administrativos pertinentes a uma administração escolar.

Figura 11



Fonte: Carpaneda e Bragança, 2011, p. 138

Figura 12



Fonte: Carpaneda e Bragança, 2011, p. 260

Essas representações desenvolvem um conceito da divisão de atividades em contextos peculiares. Na figura 11, há a representação do preparo de comida por parte de uma figura feminina cabendo ao homem o desenvolvimento da atividade da música através do toque de tambor. Ambas as atividades foram desenvolvidas em um mesmo contexto, no entanto a figura feminina está delimitada ao espaço privado e a figura masculina está direcionada ao espaço público. No contexto da figura 12, percebemos que se trata de uma situação de aprendizagem na qual existem duas figuras femininas em que uma se caracteriza como meramente passiva e a outra como uma figura social que pode tanto estar dando uma orientação sobre o que fazer, como pode estar questionando algo na tela do computador. Já o menino está colocado como figura central, ao estar posicionado entre as duas meninas e é ele quem, na prática, realiza a atividade na qual as crianças estão envolvidas.

No livro do quarto ano, há um direcionamento para representações que tomam a posição de valorização das constituições familiares tradicionais, perpassando um ideário familiar, assim como há uma condução diretiva para as convenções sociais que conduzem o relacionamento entre os gêneros, demonstrando as características de um frente ao outro em situações variadas de forma que consolida as interações, tidas como naturais, face às singularidades existentes nos seres.

Figura 13



Fonte: Sanchez, 2011, p. 38

Figura 14



Fonte: Sanchez, 2011, p. 135

Observe que as representações das figuras 13 e 14 retratam constituições familiares que reforçam as figuras do pai, da mãe e de seus filhos, refletindo como cada um desses sujeitos se insere nessa instituição familiar, através de suas posturas destacadas por meio das imagens. Na figura 13, ocorre um encadeamento de posições no qual vemos as figuras olhando um horizonte, o pai numa postura de protetor da família, a mãe como a cuidadora e

responsável pelo zelo das crianças. A menina está mais protegida que menino, pois ela está com a mão segurada pela mãe e o menino se posiciona paralelo à representação da irmã estabelecendo sua independência e maior liberdade. Na figura 14, o contexto passa os preceitos do pai como o protetor do núcleo familiar e a mãe como a zeladora e cuidadora da criança.

Figura 15



Fonte: Sanchez, 2011, p. 191

Figura 16



Fonte: Sanchez, 2011, p. 194

Nessas representações, ocorre a ilustração de situações de negociação que se estabelecem em contextos diferenciados e que exemplificam a relação entre os gêneros. Na figura 15, há a representação de uma relação entre um menino e uma menina. A postura do menino é de resolução de um problema de saúde pelo qual a menina está passando. Neste sentido, há o estabelecimento de um reforço das posturas em que coloca a menina como uma figura mais frágil e o menino como uma figura viril. Já na figura 16, a representação demonstra uma relação de negociação entre dois personagens do mesmo gênero, sendo nesta situação posta, como uma relação de igualdade de poderes, na qual só será discernida através da negociação entre os dois na resolução do problema enfrentado, de forma que a resolução irá considerar o poder de negociação e convencimento que um possuiu em relação ao outro.

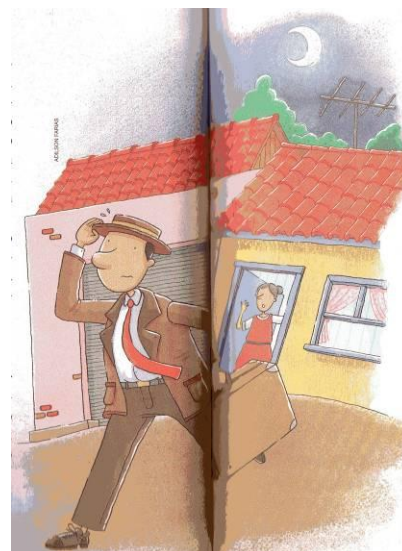
Em relação ao livro do quinto ano, ocorre um processo de valorização visual do ser masculino em relação aos seus comportamentos de coragem, bravura, aventura e as representações femininas são simplificadas e colocadas sobre segundo plano, caracterizando a figura feminina em seus traços mais afetivos e de cuidado, conforme exemplificações a seguir.

Figura 17



Fonte: Sanchez, 2011, p. 34

Figura 18



Fonte: Sanchez, 2011, p. 38 e39

Na figura 17, há a representatividade de quatro situações de atividades que se caracterizam como mais dinâmicas, ativas, desportistas. Embora na imagem em que vemos o astronauta não consigamos visualizar o rosto da pessoa, o uso do artigo o define como um ser masculino, o que se destaca nas demais imagens, das quais apenas pela contextualização das demais se subentende que a representação do carro no *rally* também seja masculina, uma vez que no ideário social, tais atividades são tipicamente pertencentes a esse gênero. Na figura 18, é representado um estigma dos lugares público e privado dos quais as identidades de gênero se perpetuam na sociedade. O ser masculino sai em busca de novas fontes, de novos conhecimentos e o ser feminino permanece com vistas a assegurar uma ordem e manutenção do equilíbrio já existente.

Figura 19



Fonte: Sanchez, 2011, p. 53

Figura 20



Fonte: Sanchez, 2011, p. 95

A representatividade dessas figuras são bem dissociadas, contudo podem reforçar discursividades sobre a necessária observância e controle mais rígido sobre a questão da imagem pessoal perante o público feminino. Essa representação curta possui a intenção de distinguir o uso do verbo secar em relação ao uso do substantivo secador, no entanto, ela pode passar a mensagem de que as meninas devem ter cuidado com sua aparência, que devem se utilizar de equipamentos para proporcionar um resultado de imagem idealizado pela sociedade. Por outro lado, a representação da figura 20, um detetive refletindo, induz aos meninos a desenvolverem suas capacidades profissionais, de questionamento, de busca de solução de problemas, sendo um ser mais focado nos conhecimentos a serem adquiridos.

Figura 21



Fonte: Sanchez, 2011, p. 54

Na figura 21, a tirinha demonstra uma interação buscando demonstrar através das falas dos personagens o uso adequado do ICE ou ISSE, contudo, além desse objetivo proposto nessa atividade de leitura, podemos abstrair que nessa interação também há uma determinação dos comportamentos masculinos. A fala do menino de boné se constitui em um desafio para o outro, o qual como medida tangente, refaz o desafio de forma mais enfática ao usar o termo “tá com medo” e o menino de boné responde buscando não assumir seu sentimento de medo, buscando outra alternativa que seria a de mudar o contexto do diálogo estabelecido. Assim, nenhum dos meninos deixa de assegurar sua imagem de corajoso e passam a omitir seus sentimentos de medo através desses recursos supramencionados.

Em linhas gerais, pode-se constatar que os livros do 1º ao 3º ano deram mais ênfase ao uso exclusivo das imagens, visto que eles possuíam poucos textos ou microtextos, estando mais voltado ao processo de alfabetização silábica. Dessa, forma o uso das cores e ilustrações

no corpo do livro se dava de forma mais sistemática, utilizando desenhos atraentes e de tamanho mais ampliado nas páginas.

Nos livros do 4º e 5º ano, foram utilizadas imagens de tamanhos menores, proporcionais e relacionadas aos textos e temáticas abordadas na escrita. O uso de gravuras com maiores tamanhos foi padronizado para o destaque a cada nova unidade de estudo, sendo uma forma de separação em blocos.

Outra consideração importante, quanto ao tipo de imagem, consiste no fato de que os livros do 1º ao 3º ano apresentam, essencialmente, ilustrações através de desenhos, já os de 4º e 5º ano apresentam mais imagens de pessoas, embora ainda prevaleça o uso dos desenhos. Essa especificidade pode não apenas ser atribuída à diferenciação das coleções analisadas, como pelo próprio fato do direcionamento ao público de idades diferenciadas.

De forma geral, em todos os livros apresentados, há contribuições para as representações de gênero, buscando, inicialmente, uma maior equidade entre os gêneros ao demonstrar o convívio entre eles nas diversas formas de relação social, contudo, ainda prevalece as rotulações, lugares sociais e direcionamento de posturas através de concepções próprias ao ser masculino e ao ser feminino. O processo dessa contribuição se faz de forma subjetiva, uma vez que as representações são postas apenas como ilustrações nas páginas do livro para chamar atenção dos aprendentes ou como uma forma de ilustrar o conteúdo de um texto apresentado.

3.3. Caracterização das identidades de gênero nos textos dos livros analisados

As representações sociais são noções estabelecidas discursivamente, formando significados que se legitimam nas relações sociais de poder, portanto, as representações são dinâmicas, elas evoluem e se modificam.

É através do processo representativo que se instituem as práticas reguladoras das quais se estabelece o normal e o diferente. A produção das identidades de gênero tidas como normais também leva às representações do que se deve preferir, quais habilidades devem ser desenvolvidas e quais os comportamentos socialmente compatíveis para a masculinidade e feminilidade dos seres. Tal especificidade demonstra uma relação de poder na forma de se estabelecer as representações, sejam elas de formas explícitas ou implícitas.

Portanto, a análise dos textos presentes nos livros didáticos possibilitará verificar como as representações das identidades de gênero estão sendo apresentadas e trabalhadas nas

salas de aula, corroborando para os processos de naturalização de comportamentos esperados em decorrência do pertencimento a um ou outro gênero.

A respeito desse processo de representações sociais de identidades nos livros didáticos, reportamo-nos em Moita Lopes (2002, p. 207) ao afirmar que “[...] um modo possível é analisar textos (orais, escritos e visuais) que tratem diretamente dessas identidades sociais e, por meio de uma perspectiva socioconstrucionista, tentar desconstruí-las ao mostrar como foram construídas”. Assim, o autor destaca que os textos são práticas discursivas nas quais estão representadas pessoas, contextos históricos, culturais e, conseqüentemente, ideários relativos às identidades sociais vigentes.

Para tanto, inicialmente, realizamos o levantamento dos textos presentes nas obras didáticas, de forma que se constatou que alguns apresentavam traços acerca da distinção de gênero entre os indivíduos e outros não. Tal característica decorre dos objetivos das produções textuais e do próprio gênero textual. Destes, buscamos verificar quais textos apresentavam representações diretas com as representatividades de gênero para sua posterior análise.

Ao realizar esse levantamento inicial, percebemos que há uma preocupação na diversificação do trabalho com os diversos gêneros textuais e em seus suportes, de forma que há um direcionamento de complexidade gradativa de acordo com os anos escolares. Dentre os gêneros textuais mais presentes nas obras, encontramos bilhetes, cartazes, contos, histórias em quadrinhos, tirinhas, notícias, piadas, parlendas, trava-línguas e os textos informativos. A seguir, verificaremos alguns textos selecionados de acordo com as representatividades das identidades de gênero apresentadas no decorrer das obras didáticas.

Livro do primeiro ano

Esta obra apresenta, em seu corpo, textos curtos, uma vez que há muitas atividades voltadas para o reconhecimento das letras e sílabas, assim como para o reconhecimento das palavras frente a sua escrita. Desta forma, as representações de gênero estiveram mais atreladas às imagens representativas nas atividades propostas. Quanto aos textos elencados, podemos destacar os exemplos a seguir.



Fonte: Carpaneda e Bragança, 2011, p. 201

Esta cantiga popular é bem conhecida e utilizada nas brincadeiras infantis, no entanto, embora se relacione a tipos de flores, as mesmas representam uma correlação entre o ser masculino e o feminino quanto ao fator de resistência em que ambos sofreram consequências, demonstrando que o cravo teve mais resistência do que a rosa, numa mesma situação e num mesmo contexto.

Quanto à imagem apresentada conjuntamente com o texto, ela tem por função representar o processo da brincadeira de roda, no qual podemos perceber um processo evolutivo ao colocar meninos e meninas nesta mesma atividade lúdica (caracterizada como feminina). Contudo, a imagem não deixa de reforçar traços do ideário das vestimentas por gênero ao colocar as meninas trajadas de vestido, saia e cores rosa. Em relação aos meninos, estes se apresentam trajando short e camisa.

Nessa mesma vertente, não podemos deixar de destacar que, em uma atividade anterior, houve um direcionamento para essa temática da brincadeira ao apresentar a imagem de uma escultura e questionar o porquê dessa obra ter recebido o nome de ciranda mista.

1 CONTE PARA OS COLEGAS DO QUE VOCÊ COSTUMA BRINCAR NO RECREIO.

* VEJA A ESCULTURA FEITA PELA ARTISTA BRASILEIRA SANDRA GUINLE.



2 RESPONDA ORALMENTE.

- * QUE BRINCADEIRA FOI REPRESENTADA NA ESCULTURA?
- * VOCÊ BRINCA DE RODA?
- * O NOME DA OBRA É **CIRANDA MISTA**. NA SUA OPINIÃO, POR QUE ELA RECEBEU ESSE NOME?
- * AS CRIANÇAS REPRESENTADAS PARECEM ESTAR PARADAS OU EM MOVIMENTO? JUSTIFIQUE.

Fonte: Carpaneda e Bragança, 2011, p. 23

Diante dos questionamentos apresentados na atividade, fica nítida a preocupação de contextualizar os tipos de brincadeiras que se caracterizam como próprias de meninos, de meninas e atividades mistas. No entanto, caberá ao professor conduzir um aprofundamento dessa temática com seus alunos, uma vez que há apenas a apresentação de um menino entre as meninas e não existe nenhuma reflexão em relação às implicações sociais que se desencadeiam nas brincadeiras infantis. Tal atividade favorece ao processo do interdiscurso entre seus participantes por possibilitar um processo de ressignificação de sentidos oriundos nessa brincadeira infantil.

Conforme aponta Louro (1997, p. 23), “[...] observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, raciais de classe) que a constituem”. Ou seja, é necessário desconstruir essas imagens de que tal brincadeira é restrita a meninos e meninas. Todos podem participar de brincadeiras partindo de seus interesses e gostos pessoais.

No texto a seguir, poderemos verificar os traços de comportamentos tipicamente atribuídos aos gêneros, colocando as meninas mais atreladas à afetividade e os meninos à travessura.



Fonte: Carpaneda e Bragança, 2011, p. 115

Observemos que a trama se inicia com Mônica se direcionando a Magali com um presente nas mãos e os meninos a observam imaginando uma oportunidade de realizar uma travessura com as colegas. Ao se introduzir um rato na embalagem de presente, Cascão e Cebolinha creem que terão êxito em seu plano, o qual foi desarticulado por haver um gato dentro da referida caixa, deixando-os desapontados.

As ilustrações evidenciam uma diferenciação comportamental entre meninos e meninas numa mesma situação de interação, de forma que os meninos não adotam uma postura de mera curiosidade sobre o conteúdo da caixa, percebendo-a como uma possibilidade de causar nas meninas um momento de susto, de algo inesperado.

Paralelamente, as meninas estão sendo postas como parceiras, uma presenteia a outra, o que possui a representatividade da curiosidade sobre o teor da caixa, fato não destacado nos meninos. Outra consideração importante está na fala da personagem Magali, pois ela emprega as palavras no diminutivo (louquinha, gatinho), caracterizando outro traço lingüístico típico feminino. Tais observações possibilitam verificar que nos processos discursivos ocorre uma multiplicidade de sentidos no processo interativo entre os seres, no uso da linguagem.

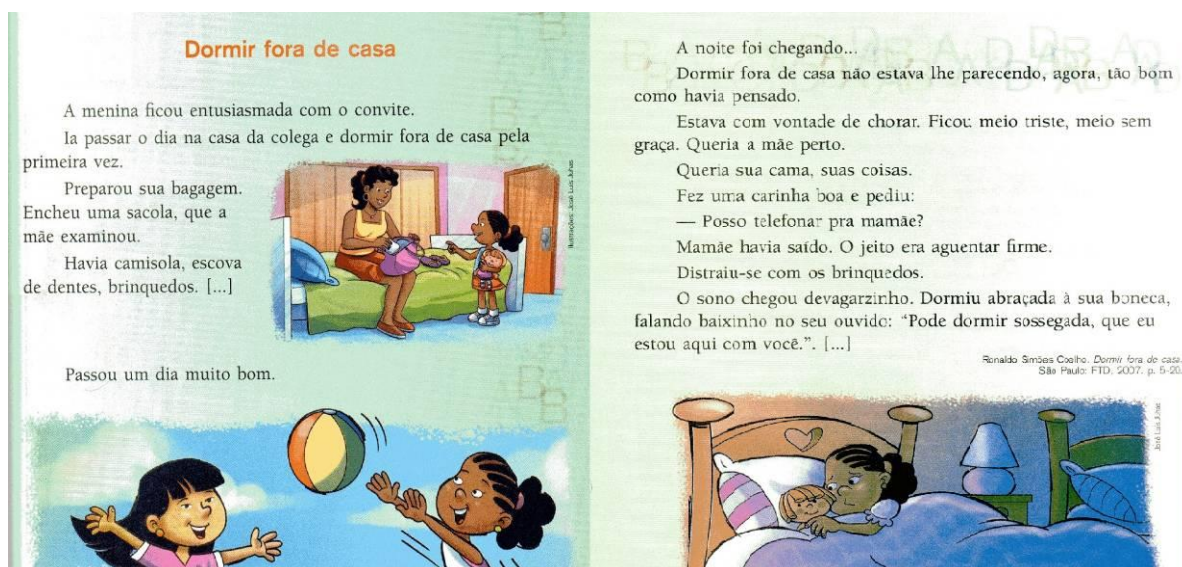
Contudo, não podemos deixar de destacar que não há características restritas a meninos e a meninas. As características são peculiares aos indivíduos através das suas experiências de vida independente do seu sexo. As características são construções sociais e cada um vai moldando suas peculiaridades específicas.

Em síntese, podemos perceber, nessa obra, uma tendência a reforçar os conceitos já arraigados na sociedade conforme as posturas esperadas de cada gênero, pois depreende-se nesta obra: reforço das cores por gênero; apresentação de atividades grupais, porém com separação espacial entre os meninos e meninas; representações das brincadeiras escolares colocando os meninos em situação de comando; imagens que reafirmam as habilidades “típicas femininas”; questões comportamentais dissociadas à afetividade feminina e à ação masculina; além das representações que diferenciam as posições sociais de cada gênero.

Outra constatação importante está no fato de que o direcionamento das atividades sempre destaca a figura do “professor” na condução do processo, não havendo a presença do termo “professora” nas orientações para a realização.

Livro do segundo ano

Nesta obra, ocorrem distinções nítidas entre as atribuições por gêneros, ocorrendo apenas uma única passagem por imagem que os coloca em termos de igualdade em uma atividade grupal. Há uma demarcação das atividades, brincadeiras, profissões e habilidades caracterizadas por gênero, assim como uma ênfase no modelo relacional entre pais e filhos, de forma que as dualidades entre os gêneros se tornam bem perceptíveis nos contextos representados, conforme os recortes a seguir.

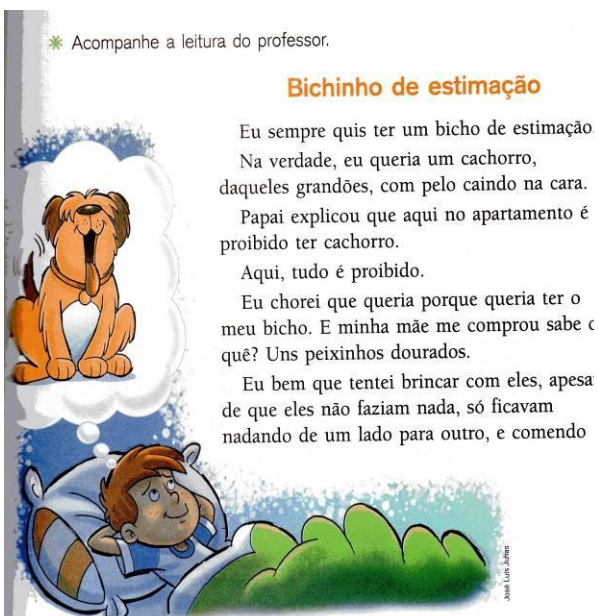


A temática principal deste texto aborda a questão de dormir fora de casa na época da infância contada por um narrador observador que exerce um papel preponderante no processo da produção de efeitos de sentido em seu discurso. No processo da produção do discurso deste texto podemos constatar que existe uma orientação quanto aos fatores característicos femininos, em que a mãe verifica a sacola a ser levada, a relação do cuidado entre mãe e filha é reforçada, além do fato de que a menina apresenta a necessidade de proteção, e sua reação, seus sentimentos, representa-se pelo choro.

Observando as ilustrações do texto, estas também reforçam as questões das cores e roupas femininas, assim como a sensibilidade mais aflorada ao representar o ato de dormir junto a uma boneca e na fisionomia traçada no rosto da criança. A menina é posta como uma figura mais delicada, dependente e passível, mesmo após o entusiasmo inicial ao convite de dormir fora de casa.

Paralelamente, podemos perceber que, no desenvolvimento do texto, há o uso de expressões que vão demonstrando a mudança da euforia inicial para a expressão dos sentimentos de insegurança em dormir fora de casa, remetendo para a situação de dependência. Tal característica é ressaltada por Orlandi (2008) quando afirma que devemos compreender como os textos produzem sentidos através de seus mecanismos de funcionamento. Ou seja, no texto ocorrem processos de significações através das relações entre as palavras e enunciados que nos conduzem a interpretações específicas.

Por outro lado, o texto a seguir faz um paradoxo ao apresentar o comportamento de um menino frente a uma situação de conquista de um animal de estimação e sua atuação diante do mesmo.



aquela paçoquinha que tem que dar muito pouquinho de cada vez, senão eles estouram de tanto comer.

Já viu bicho mais burro?

Estourar de tanto comer.

Um dia, a gente estava brincando de médico. Eu era o médico fingindo que os peixinhos estavam doentes. Daí, eu coloquei o meu remédio de bronquite dentro do aquário.

Os peixinhos ficaram todos de barriga para cima. Pensei que tinham dormido. Mamãe disse que tinham morrido, ficou furiosa e jogou tudo no lixo. E eu nunca mais tive um bicho de estimação.

Também, dos peixinhos nem senti falta.

Quem pode querer um bicho que não se pode nem encostar nele?

Orlando de Miranda. Com lagartixa não tem conversa. São Paulo: Moderna, 1993. p. 20-1.



Podemos verificar que, neste texto, também é citado um ato de choro, embora neste caso, o choro não se apresente um ato de fragilidade, mas, de manipulação para obtenção de algo, fato este que exemplifica o funcionamento discursivo que ocorre através do interdiscurso. A mãe é apresentada como uma conciliadora para o problema apresentado, buscando confortar a criança. O menino não se satisfaz com os peixinhos dourados por não possibilitar mais dinamismo e interação com os animais e passa a buscar outras formas de brincadeiras mais ativas com seu bichinho de estimação, que acaba morrendo. A criança adota uma postura de negação de sentimentos com a morte do animal. Outro fator importante, neste texto, está nos termos adotados pelo menino: “já viu bicho mais burro?”, “quem quer um bicho que não se pode nem encostar nele?”, reforçando traços mais energéticos e argumentativos, os quais estão muito bem traçados nas figuras através dos olhares e posturas frente ao animal desejado e ao animal recebido. Quanto à presença das palavras empregadas no diminutivo (peixinho, paçoquinha, pouquinho), estas não emitem sentidos afetivos e sim a relação de quantidade e tamanho.

Outro texto bastante expressivo, na correlação entre as atividades e espaços sociais dos gêneros, se refere à atividade do uso de acentuação de frases através do texto a seguir.

3 Pontue as frases a seguir, de acordo com a leitura do seu professor.



Meu time marcou um gol
Meu time marcou um gol
Meu time marcou um gol

Está chovendo
Está chovendo
Está chovendo



Fonte: Carpaneda e Bragança, 2011, p. 158

Embora seja um pequeno texto em que as frases se repetem, observamos uma oposição entre o menino que se apresenta em uma atividade esportiva, de movimento, ação e exterioridade; e a menina que é apresentada em uma atividade na esfera privada, sendo observadora dos fatos da natureza, contemplando-os. Ou seja, mesmo que o objetivo desta

atividade esteja direcionado para o uso das pontuações e produção de diferentes situações produzindo significados distintos, subjetivamente, reforça os lugares sociais mais diretivos a cada gênero.

Podemos perceber que, nesta obra, também há uma tendência de representações binárias entre os gêneros, criando e perpassando estereótipos dos comportamentos típicos de meninos e meninas. Esse processo de estereotipação deve ser observado de forma que se contextualize como os papéis sociais são determinados e de que forma ocorre o processo de hierarquização e desigualdade entre esses papéis na sociedade, pois, como já vimos nas citações de Moita Lopes (2002), as identidades são complexas, fragmentadas e, portanto, não homogeneizadas.

Livro do terceiro ano

O direcionamento do quantitativo de textos mais longos, neste exemplar, passa a ser maior, visto a evolução dos anos de escolaridade. Nos textos ocorrentes, quanto ao fator das identidades de gênero, apresentam situações em que são expostas atividades grupais, habilidades características entre os seres, profissões demarcadas, os traços comportamentais entre meninos e meninas, como o reforço ao padrão da constituição familiar.

Dentro da diversidade de gêneros textuais presentes no livro, mesmo as tirinhas sendo postas como um momento para de divertir, também carregam em si conteúdos para além da busca inicial à produção do riso do leitor.



Essa tirinha da turma da Mônica faz parte de uma leitura muito presente entre as crianças pertencentes a esse nível de escolaridade, seja através dos gibis como através dos desenhos animados veiculados na televisão. O personagem da Magali é caracterizado como uma menina gulosa e que sempre busca uma forma de consumir mais alimentos, portanto, a graça dessa passagem está no fato de que sua compra está sendo elencada por ordem alfabética dos alimentos e, portanto, ainda haveria muito a se comprar.

Também podemos destacar, nessa tirinha, um reforço ao processo da relação mãe e filhas direcionando como um tipo de opção de lazer ou passeio a ação de ir às compras. Tal ato de realizar compras é convencionalmente colocado como mais direcionado para o gênero feminino, principalmente quando se refere aos produtos advindos nos supermercados.

Contudo, pode-se destacar na condução desta atividade, que, nos dias atuais, muitos casais dividem as responsabilidades no cuidado com os filhos e com a casa, podendo essa atividade de compra ser realizada entre outros sujeitos, ou seja, pode-se contemplar as multiplicidades das relações familiares e não reafirmar padrões já arraigados na sociedade.

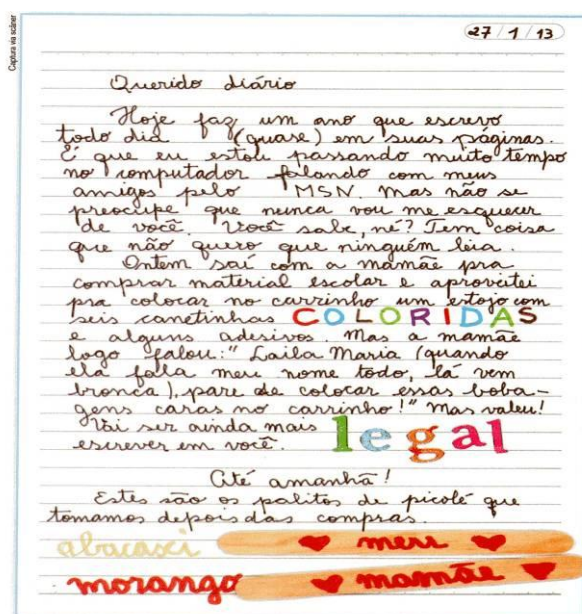
Por outro lado, o texto intitulado “Menina x meninos” é bem positivo por contextualizar essa relação entre os gêneros, dispondo-os em situação de paridade, desconstruindo a idéia perpassada no termo “isso não é coisa de mulher”.



Esse texto é muito significativo por possibilitar uma nova visão dos comportamentos atrelados aos meninos e às meninas. Inicialmente, percebemos uma menina que busca a competição, que tem coragem e que não tem receio de desafio, tendo em outra passagem uma demarcação de sua sensibilidade ao se enfatizar seu nervosismo. Por outro lado, o menino adota uma postura de exclusão da atividade, de subestimação da capacidade feminina em desenvolver a atividade, ignorando-a. Paralelamente, há a presença de um terceiro menino, que reconhece as potencialidades da menina, ocasionando o início da competição na qual a maioria optava pelo êxito do menino por considerar o estilingue como típico deste gênero. A menina é colocada como campeã na competição com o menino e o texto é finalizado de forma que se problematiza o termo de dizer que “isso não é coisa pra mulher”.

Observando a construção textual, percebemos que o uso dos sinais de pontuação é bastante persuasivo de forma que deixa em evidência o processo de diferenciação entre as potencialidades e habilidades referentes a cada gênero no diálogo estabelecido entre os personagens. Conforme Orlandi (2008, p. 116), a pontuação serve para marcar posições, serve para separar sentidos, para separar formações discursivas, para distribuir diferentes posições dos sujeitos na superfície textual. Elas indicam modos de subjetivação. Neste texto, para expressar a resignação e indiferença do menino ao fato da menina querer participar do jogo foi empregado a repetição do ponto de interrogação e o uso de reticências: “com você???”, “Você é menina...”.

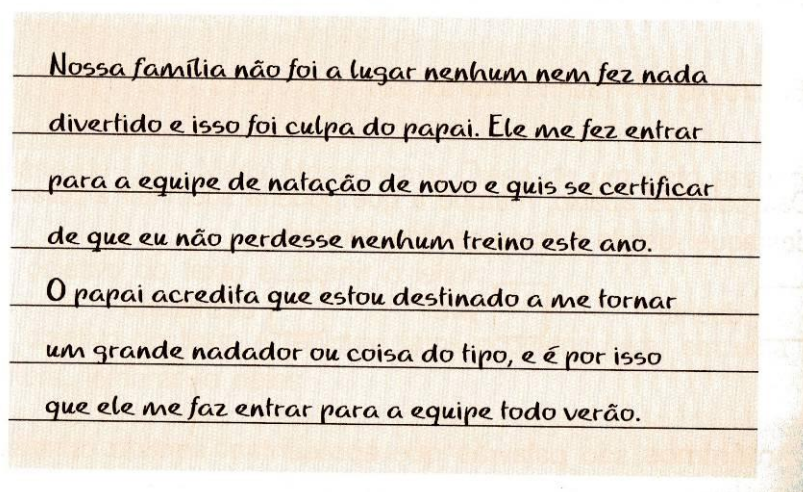
Os textos a seguir, embora pertençam ao mesmo gênero textual (diário), deixa em evidência a diferenciação entre as características dos meninos e das meninas em relação ao seu uso, forma de escrita, tipo de letra e teor do conteúdo abordado.



Ao observar esta página do diário podemos ressaltar os traços de delicadeza, subjetividade, afetividade, sensibilidade, necessidade de relacionamento com outros seres, emoção e detalhamento. O texto se constitui como mais extenso devido ao detalhamento dos fatos, uso de recursos enfáticos na escrita como a mudança de cores, letra, colagem do palito de picolé referenciando os sabores e a quem cada um pertenceu.

A estrutura do texto produz sentidos discursivos e este texto possui características de recursos de linguagem e de escrita que no meio social são, normalmente, atribuídas à figura das meninas, de forma que se atribui aos os meninos um viés menos detalhista e perfeccionista, conforme podemos conferir na página do diário apresentada a seguir:

- 1 Leia o trecho de um livro publicado em forma de diário.



Fonte: Carpaneda e Bragança, 2011, p. 172

Neste texto, ocorre uma caracterização da figura do pai na família como o líder, experiente e orientador; quanto ao papel do filho, o de ser obediente, embora apresente resistências em suas falas: “de novo”, “quis se certificar”, “ele acredita”. Se, por um lado, o pai busca incentivar a afirmação do masculino, ao incentivar o menino a desenvolver os esportes através de treino e esforço, por outro lado a resistência na fala do filho aponta a constituição de um novo homem, o qual critica e discorda da postura do pai.

A forma da escrita do ser masculino pode ser vista como colocada de forma mais direta, sem muito detalhamento de situações, se tornando uma produção sintética. O tipo da letra utilizada na escrita também direciona para uma dissociação das escritas entre os gêneros,

de forma que se atribui aos meninos o uso de letras mais técnicas, de imprensa e o uso das letras mais curvilíneas são associadas às meninas.

Diante dos exemplos apresentados, podemos considerar que esta obra possibilita uma forma de problematizar as diferenças entre os gêneros, de forma que possibilite a construção mais flexível das identidades de gênero entre as crianças. Pode-se verificar as diferenças postas entre os gêneros e reforçar que tanto os meninos como as meninas podem ser racionais, sensíveis, competidores, enérgicos.

Livro do quarto ano

Os textos que se apresentam nesse livro perpassam o reforço aos padrões familiares e relações entre os pais e seus filhos, os tipos de atividades laborais e desportivas típicas entre os gêneros, assim como os comportamentos e posturas adequadas a cada gênero, conforme poderemos exemplificar nos textos a seguir.

Vivendo com a vaca

Era uma vez um homem que vivia com a mulher e seus oito filhos numa casa bem pequena. Quanto mais os filhos cresciam, mais ficava difícil morar naquele reduzido espaço.

Muito descontente, o pobre homem procurou um sábio rabino:

— Mestre, não consigo mais viver neste desconforto! Mostre-me uma saída para essa situação tão incômoda!

O mestre prometeu que resolveria seu problema, desde que ele lhe obedecesse fielmente os conselhos. Confiando plenamente na sabedoria do rabino, o homem concordou.

— Como primeiro passo — aconselhou o mestre —, compre um porco e crie-o dentro de casa.

O homem estranhou, quis discutir, porém lembrou-se de que prometera obedecer. Assim, comprou o porco, que passou a morar junto com a sua já numerosa família. É claro que a situação piorou e, ao cabo de uns dias, ele voltou a procurar o rabino, dizendo que nada havia melhorado, pelo contrário.

O sábio, então, mandou que ele comprasse uma cabra. E que a criasse também dentro de casa, junto com o porco. O homem ficou muito aflito, mas fez o que seu mestre lhe dissera.

Com a cabra dentro de casa, o problema da falta de espaço tornou-se uma verdadeira tragédia.



Corriam pela casa cabra, porco e crianças, e ninguém achava espaço para se sentir confortável. Não demorou que o dono da casa procurasse pela terceira vez o mestre, que, sem se abalar com as queixas de seu discípulo, ordenou-lhe que pusesse, agora, uma vaca para morar na casa.

O coitado do homem quis protestar; o olhar do mestre, entretanto, lembrou-o dos votos de obediência. Resignado, comprou uma vaca e a levou para dentro de casa. Dessa vez, a situação ficou mesmo insuportável: a família mal podia se mexer no exíguo espaço que lhe cabia. Mais uma vez, o homem apelou ao rabino:

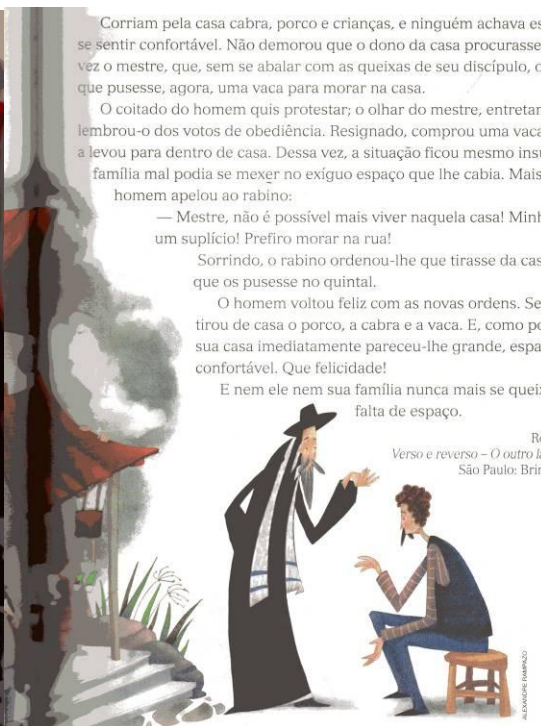
— Mestre, não é possível mais viver naquela casa! Minha vida virou um suplício! Prefiro morar na rua!

Sorrindo, o rabino ordenou-lhe que tirasse da casa os animais, que os pusesse no quintal.

O homem voltou feliz com as novas ordens. Sem demora, tirou de casa o porco, a cabra e a vaca. E, como por milagre, sua casa imediatamente pareceu-lhe grande, espaçosa, confortável. Que felicidade!

E nem ele nem sua família nunca mais se queixaram de falta de espaço.

Rosane Pamplona:
Verso e reverso – O outro lado das histórias.
São Paulo: Brinque-Book, 2008.



Fonte: Sanchez, 2011, p. 108 e 109

O conteúdo deste conto é permeado por questões sociais como o fator da moradia, uso dos espaços sociais e condições econômicas de vida. Contudo, no que concerne à questão de gênero, percebemos que a figura feminina não possui falas e é posta apenas na sua condição de maternidade ao ser mãe de oito filhos. A figura masculina é a única detentora de falas e é ela que detecta e busca as soluções para um problema encontrado.

A família é constituída por pai, mãe e filhos, de forma que a ilustração do texto reforça as atribuições de cada gênero, a mulher está com uma criança no colo e uma menina está apoiada entre suas pernas, a outra está na janela a se contemplar no espelho, alguns meninos brincam com os animais, outro se pendura no telhado e outro acena na janela.

Essas representações precisam ser postas em evidência, pois, conforme Louro (2003, p. 80), o contexto social não apenas define as representações hegemônicas, mas, a partir delas, estabelece a diferença, a hierarquia e a qualificação valorativa das identidades. O texto em evidência deixa claro essas representações ao pôr o homem mais velho como o sábio e o homem mais jovem como um aprendiz no processo de resolução do problema enfrentado, assim como a relação de obediência e respeito é reforçada pelo uso do vocativo, mestre, e pelo processo valorativo na expressão “votos de obediência”.

O mistério das três velhas

No Pará existe uma lenda sobre três velhas misteriosas que podem ajudar aquelas pessoas que mais precisam de auxílio.

Conta uma antiga história que uma jovem muito bonita conversava com suas colegas invejosas. No final da reunião, a linda jovem disse:

— Se eu me casasse com o rei, fiaria, bordaria e engomaria todas as suas camisas.

Foi só o encontro terminar, que as colegas invejosas fizeram questão de espalhar essa notícia por todos os cantos da cidade.

Não deu outra, o rei ficou sabendo, mandou chamar a jovem e disse:

— Você será minha esposa, mas assim que casarmos quero ver o seu talento para fiar, bordar e engomar. Caso você não seja assim tão boa como falaram, sua cabeça será decapitada.

A jovem estava tremendo, ela havia dito isso só por brincadeira, não sabia fazer nada daquilo que havia dito. Uma grande tristeza tomou conta do seu ser.

O casamento foi realizado. E, no dia seguinte, o rei acordou, olhou para a nova rainha e disse:

— Hoje à noite, quero ver minhas camisas mais lindas do que nunca! Caso não cumpra sua palavra, você já sabe...



A jovem rainha não tomou o café da manhã, não tocou no almoço, não saiu do quarto. O destino parecia certo. Ao entardecer, o rei chegou ao castelo, mandou chamar a esposa. E antes de ele perguntar sobre suas camisas, alguém bateu na porta.

Lá fora estavam três velhas. Uma tinha nas costas uma corcunda enorme, a outra tinha os olhos mais tortos que uma banana e a última tinha as mãos mais furadas que uma peneira.

— Quem são vocês? — perguntou o rei.

— Somos as tias de sua rainha — responderam em coro.

A rainha foi chamada, olhou para as velhas, nunca as tinha visto antes, mas, sem falar nada sobre seu desconhecimento, perguntou:

— O que vocês querem?

— Queremos fiar, bordar e engomar!

O rei olhou para as velhas com horror e disse:

— Então vocês é que ensinaram tudo para ela?

A que tinha a corcunda nas costas disse:

— Eu fui a professora de engomar, engomo o dia inteiro e é por isso que tenho essa corcunda.

A que tinha os olhos tortos disse:

— Eu fui a professora de bordar, bordo o dia inteiro e é por isso que tenho esses olhos tortos.

E, finalmente, a que tinha as mãos furadas disse:

— Eu fui a professora de fiar, fio o dia inteiro e é por isso que tenho as mãos furadas.

O rei olhou novamente para as três, se voltou e viu a beleza que era sua jovem rainha e ordenou:

— Jamais permitirei que minha rainha fique assim! A partir de hoje a rainha está proibida de fiar, engomar e bordar!!!

As três velhas misteriosas foram embora, a rainha agradeceu aos céus e viveu feliz por muito, muito tempo.

Ilan Brenman. *Contador de histórias de bolso* – Brasil, São Paulo: Moderna, 2008.



Este texto possui uma característica de contribuir para os estereótipos e padrões físicos requeridos perante a figura feminina. As habilidades do cuidado com os afazeres domésticos são retratadas ao citar que o casamento seria realizado se a jovem realmente soubesse fiar, bordar e engomar, ou seja, seriam os pré-requisitos para a vida do matrimônio e, caso não soubesse realizá-lo satisfatoriamente, seria punida.

Paralelamente a essa questão, o fator da beleza feminina foi enaltecido de forma a se sobrepor às habilidades domésticas anteriormente proferidas. Em síntese, a mensagem que este texto passa é a de que as jovens devem ser muito belas ou ter as habilidades domésticas para viver um casamento satisfatório, sendo essas especificidades reforçadas nas ilustrações do referido texto.

Esse conteúdo direciona a mulher para uma posição de submissão perante o homem, assim como ao seu lugar social restrito ao privado e a profissões manuais, como as de engomadeira, fiadeira e bordadeira. As características tidas como eminentemente femininas são enaltecidas pelo uso das adjetivações “muito bonita”, “invejosas”, “linda jovem”, “beldade”. Trata-se de um texto bastante estereotipado acerca do gênero feminino.

Dicionário Palavras com pronúncia igual

1 Leia esta estrofe.

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
lia a história de Robinson Crusóe,
comprida história que não acaba mais.

Carlos Drummond de Andrade. Infância.
Em *Antologia de poesia brasileira para crianças*.
São Paulo: Girassol, sem data.

- Faça no caderno.



Fonte: Sanchez, 2011, p. 146

Esta estrofe foi utilizada para o estudo e distinção do significado das palavras coser e cozer, contudo, também demarca os lugares sociais entre os seres de forma simples e sutil, reforçando o lugar público ao masculino, ao colocar o pai na saída para o campo e o menino brincando entre mangueiras, lendo história de aventuras; e o lugar feminino como o privado e

responsável aos cuidados domiciliares ao estar costurando e, conseqüentemente, de prontidão para o cuidado da criança que se encontrava dormindo.

O conto, a seguir, apresenta lembranças da infância de uma garota, do qual se depreende várias concepções acerca das identidades de gênero.



Fonte: Sanchez, 2011, p. 158 e 159

A menina realiza uma atividade mais ativa ao utilizar-se dos patins, porém entre elas o ato de ler contos e histórias – entre os quais são representados textos de contos de fadas – se faz mais presente. A descrição dos fatos reforça a sensibilidade feminina e destaca que embora a menina tivesse a vontade de ser mais espontânea e despojada tinha que se adequar às regras estabelecidas como a forma de se vestir e portar à mesa, sendo essas questões bem mais cobradas em virtude do momento em que a história se passa (2ª guerra mundial).

Portanto, o discurso apresentado pode sugerir que as meninas devem adquirir uma boa postura e certo grau de leitura, pois é permeada pelos fatores da fantasia e do romantismo reforçando o contato com uma literatura que contribua para os seus traços femininos. A linguagem empregada pela narradora também reforça a atribuída expressividade sentimental

No quintal, as três mangueiras: manga-espada, manga-rosa e a manga-carlotinha.

Eu brincava com as mangas caídas no chão. A manga-carlotinha tinha um jeito de Emília. A manga-rosa, imponente, era Dona Benta. Tia Nastácia não era manga, porque era preta e tinha que ser jabuticaba. Como nosso quintal não tinha jabuticaba, Tia Nastácia era a noite, quando anoitecia sobre o quintal, mamãe chamando para o banho, antes do jantar. A manga-espada era a minha mãe, cortando meu brinquedo: espada, faca. Eu odiava ter que tomar banho e vestir um vestido formal para o jantar! Naquele tempo, as crianças pareciam que estavam endomingadas, só para jantar. E minha avó, Clara, usava vestidos de crepe negro, imponentes.

Eu tinha que aprender a usar os talheres, a não colocar os cotovelos sobre a mesa, a mastigar de boca fechada e só falar quando um adulto me perguntasse alguma coisa. Por isso, eu detestava comer e era magra que nem o Visconde de Sabugosa!

Mas no meu Sítio do Picapau Amarelo, no fundo do quintal, eu me lambuzava de mangas, comia até uma tal de cajá-manga, fruta ácida, com um caroço espinhento.

Havia um detalhe: as mangas-personagens, essas eu não comia, eram minhas amigas. Quando ficavam murchas, eu as enterrava e colocava florzinhas sobre seus túmulos.

[...]

Era época da Segunda Guerra Mundial. Havia blecaute, tudo tinha que ficar escuro, à noite; o pessoal tinha medo de bombardeios nazistas. Nossa casa foi enfeitada com cortinas negras, para que nenhuma luz denunciasse nossa moradia. Ai, Tia Nastácia virou cortina, na minha imaginação. A casa, linda, toda embandeirada de negras Nastácias!

Monteiro Lobato criou a minha infância e foi minha primeira paixão literária!

Sylvia Orthof. *Livro aberto: confissões de uma inventadeira de palco e escrita*. São Paulo: Atual, 1996.

das mulheres, como no fato de ao relembrar o passado usar a frase: “ai, que maravilha maravilhosamente maravilhosa”.

Não podemos deixar de constatar que neste texto também há uma abordagem da questão racial na citação das associações dos personagens de Monteiro Lobato aos tipos de manga, feitos pela narradora: “Eu brincava com as mangas caídas no chão. A mangacarlotinha tinha um jeito de Emília. A manga-rosa, imponente, era Dona Benta. Tia Anastácia não era manga, porque era preta e tinha que ser jabuticaba.” Ora, a distinção das personagens de Emília e de Dona Benta foi estabelecida pelas suas características de personalidade, no entanto ao se comparar a Tia Anastácia o parâmetro foi direcionado para a cor de sua pele, colocando-a em outro grupo de fruta, distanciando-a das outras personagens.

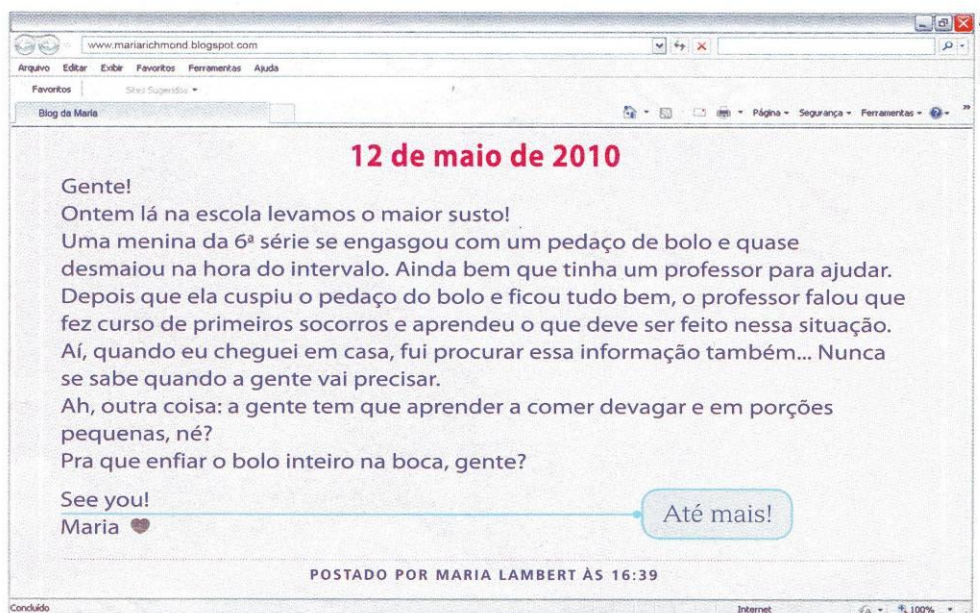
Através dos recortes apresentados, embora os textos sejam disponibilizados como fim para um processo de resolução de questões gramaticais e de processos interpretativos voltados para a resolução de questionamentos previamente estabelecidos, eles contribuem para a produção e reprodução dos padrões das identidades de gênero de forma que a relação entre as desigualdades entre os gêneros ainda é frequente nas falas e atitudes dos sujeitos representados nos textos. Torna-se necessário refletir e contextualizar tais características atribuídas aos gêneros de forma que não se naturalize e delimite os comportamentos e atributos considerados como pertinentes a cada gênero específico.

Livro do quinto ano

Esta obra apresenta o diferencial de apresentar textos mais contextualizados com os fatores do cotidiano social, ficando mais evidente os traços das constituições de gênero que perpassam naturalmente pela vida das pessoas. A presença de textos retratados no cotidiano favorece o entendimento e o reconhecimento das diferenças de gênero de forma mais contextualizada, podendo ser problematizada e debatida nas atividades de leitura desenvolvidas.

Entre as questões elencadas nos textos, há o reforço ao espírito aventureiro dos meninos, a comunicação e rótulos da beleza feminina, os tipos de brincadeiras, vestimentas adequadas aos gêneros, relação entre os meninos e meninas de forma mais igualitária, relação entre pais e filhos, além dos papéis sociais associados aos gêneros.

1. Leia o texto.



Fonte: Sanchez, 2011, p. 32

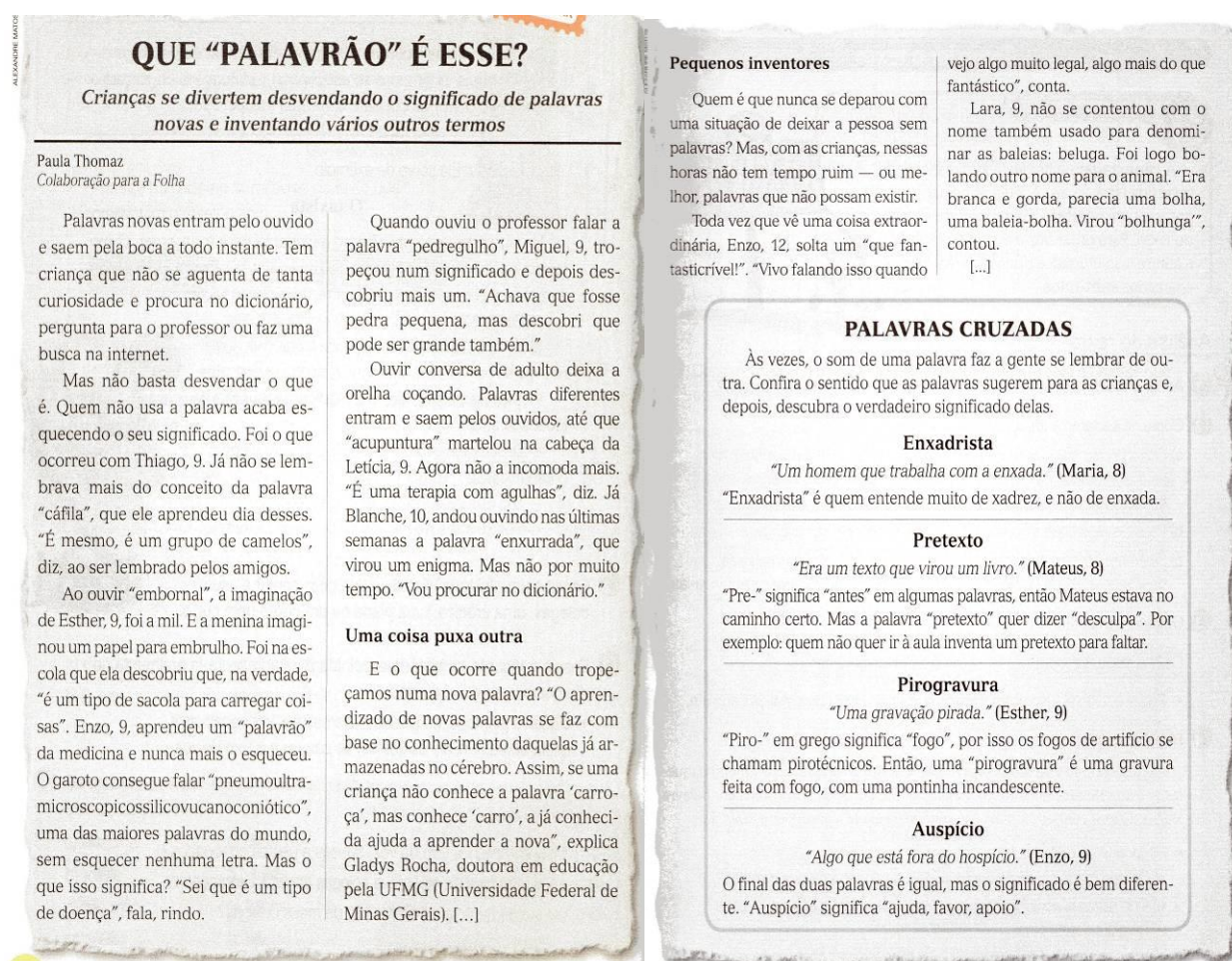
O texto apresentado possui o diferencial de se constituir como uma contextualização do novo modo de interação que ocorre através das mídias sociais, proporcionando um maior envolvimento no processo de leitura e compreensão textual junto aos alunos, por se caracterizar como um texto, do qual muitos possuem familiaridade e/ou produzem em suas interações pessoais.

Como uma nova ferramenta de comunicação, possui maior flexibilidade no processo de elaboração textual, usando uma linguagem mais informal e uso de recursos visuais como as cores, tamanho de fonte, imagens e *emotions*.

De forma sucinta, essa postagem, através de sua forma escrita, demonstra que as meninas possuem mais sensibilidade ao utilizar recursos expressivos como as exclamações e o coraçãozinho no final do texto. Outras características que podem ser evidenciadas nessa escrita é a emoção, a condescendência, o cuidado e a docilidade, itens presentes no ideário feminino. Paralelamente, devemos contextualizar o suporte dessa escrita, pois como Orlandi (2008, p. 67) ressalta:

O texto mostra como se organiza a discursividade, isto é, como o sujeito está posto, como ele está significando sua posição, como a partir de suas condições (circunstâncias da enunciação e memória) ele está praticando a relação do mundo com o simbólico, materializando sentidos, textualizando, formulando, “falando”. E a leitura percorre esse processo.

Tal característica das discursividades, nesta produção textual, está evidente, visto que ela consiste em uma postagem em um blog, ou seja, possui a finalidade de expressar e dialogar com os possíveis leitores sobre o fato ocorrido, as percepções e a postura que a autora do texto quis transmitir em seu texto. A seguir, passaremos a observar as características presentes no texto que foi utilizado em um jornal, que apresenta outras estruturas e linguagem mais padronizada.



Fonte: Sanchez, 2011, p. 48

Nesta reportagem, as crianças são postas de forma mais igualitária no processo de descobertas frente a curiosidades perante as palavras desconhecidas. Ambos os gêneros são dispostos como aptos a realizar a criação de novas palavras, no entanto, os meninos apresentam uma postura voltada para a prática e as meninas para o imaginário.

Esse texto é bem significativo por possibilitar o que Silva (2002, p. 87) destaca em relação à constituição das diferenças, ao afirmar que “[...] a diferença é essencialmente um processo linguístico e discursivo. A diferença não pode ser concebida fora dos processos linguísticos de significação. A diferença não é uma característica natural: ela é discursivamente produzida”.

O teor da reportagem apresentada é justamente demonstrar que as palavras podem ter significados diferentes e, em relação às identidades de gêneros, o emprego de adjetivos empregados frente às características esperadas e idealizadas aos seres passam a se constituir como um mecanismo de produção das diferenças entre os gêneros. Portanto, as palavras não possuem um significado único em si mesmas, elas significam a partir de processos de textualização desencadeados através de discursos produzidos na sociedade.

Outro tipo de texto muito presente nos livros didáticos consiste nas tirinhas, as quais são utilizadas tanto como recurso para o trabalho de ortografia como para momentos de descontração entre as unidades constituintes dos livros didáticos. Vejamos o exemplo a seguir.



Fonte: Sanchez, 2011, p. 54

Essa tirinha foi utilizada para a tomada de atenção sobre a distinção e uso adequado das palavras em seus significados e grafias, sendo esta a meta definida para esta atividade. Contudo, podemos abstrair deste diálogo uma contribuição para a homogeneidade masculina.

O diálogo estabelecido entre os personagens reforça a necessidade dos meninos adotarem uma postura de coragem e de força frente às dificuldades que possam vir a enfrentar. Ambos os personagens estão diante de sua situação problema em que eles se sentem amedrontados, no entanto, nenhum dos dois chega a assumir tal sentimento, buscando

alternativas para a solução do problema, sendo a fuga da problemática pela mudança de foco ao desafio lançado, responsável pelo caráter da comicidade desta tirinha.

Neste sentido, os estereótipos atribuídos aos sujeitos masculinos estão sendo enfatizados e reforçados, precisamente, através do discurso estabelecido nessa tirinha de forma que o diálogo dos meninos perpassa as noções de competitividade, força e coragem entre eles. É através dos recursos da linguagem que eles estabelecem uma luta de poder para ver quem teria coragem ou não de ir buscar a bola.

O texto a seguir também representa essa relação de poder e força entre os sujeitos sociais, sendo essas características representadas através da apresentação de um quadro-resumo entre dois personagens de super-heróis.

Um tipo de sonho comum entre as crianças é imaginar que têm superpoderes. E com eles ajudar as pessoas, salvar o planeta dos inimigos e tantas outras aventuras.

1. Conheça estes super-heróis.

Super-Homem

Identidade secreta: Clark Kent, repórter do *Planeta Diário*.
Lugar de origem: Krypton.
Parentes próximos: Jonathan e Martha Kent, pais adotivos.
Roupa: uniforme azul e vermelho com um "S" no peito e capa vermelha.
Inimigos: Brainiac, Bizarro, Lex Luthor.
Ponto fraco: sensível à *kryptonita*, uma pedra radioativa.
Superpoderes: visão de raio X, superforça, capacidade de voar em grande velocidade.
Missão: proteger a Terra.

Disponível em: www.filologia.org.br. Acesso em: 27 fev. 2008.

Mulher Maravilha

Identidade secreta: enfermeira Diana Prince.
Lugar de origem: Ilha Paraíso.
Parente próximo: sua mãe Hipólita, rainha das amazonas.
Roupa: traje que combina bustiê vermelho, *short* azul com estrelas brancas, botas de cano longo vermelhas e tiara dourada com uma estrela, que se transforma em bumerangue.
Superpoderes: superforça, grande velocidade e agilidade.
Missão: combater as forças do mal.

Disponível em: www.ofaj.com.br. Acesso em: 27 fev. 2008.



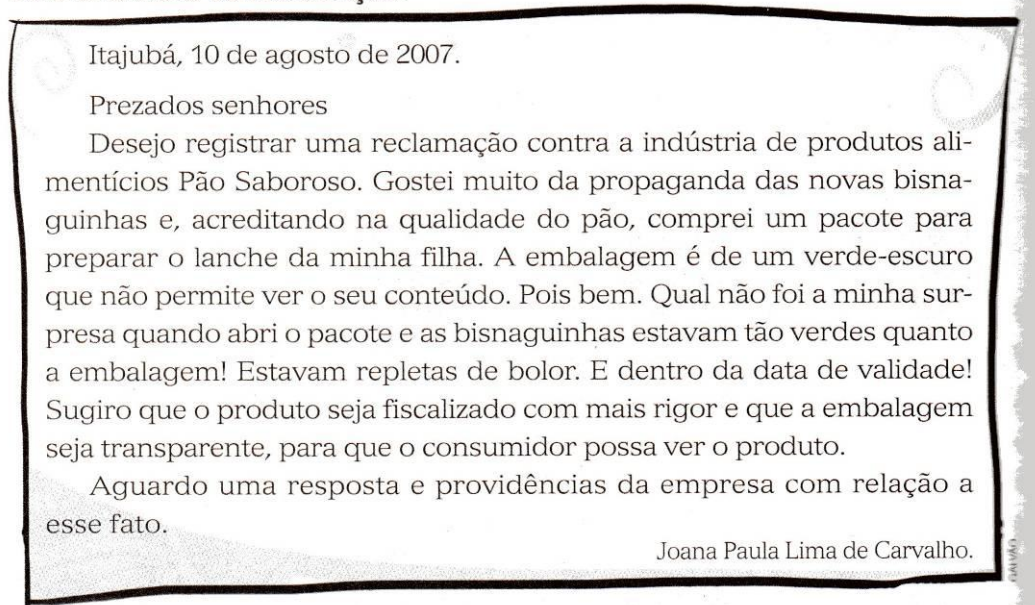

Fonte: Sanchez, 2011, p. 82

Esta apresentação de informações, acerca dos super-heróis, evidencia o fator da força, função e apresentação de cada gênero. Nessa perspectiva, o herói masculino apresenta corpo mais robusto, atividade laboral investigativa, poderes mais ativos (força e velocidade) e missão de proteção. A heroína possui os traços físicos femininos definidos através do

detalhamento de seus acessórios, sua atividade laboral está relacionada ao cuidado do outro, em seu poder está ressaltado o fator da agilidade e sua missão é de combater as forças malignas. Em outras palavras, para o personagem masculino sua finalidade é de resolução e da personagem feminina é de intermediação das questões indesejadas.

Por fim, a carta a seguir exemplifica mais uma vez a atribuição do cuidado com o fator da alimentação e, conseqüentemente, da família ao gênero feminino.

1. Leia esta carta de reclamação.



Fonte: Sanchez, 2011, p. 126

Ao se ler o texto, para além do fator do cuidado, podemos perceber que a linguagem utilizada na escrita é marcada pelo uso de diminutivos e sinais expressivos, solicitando a resolução do problema de uma forma mais polida. Em outras palavras, a figura feminina pode ser atrelada a sua função dentro de um contexto familiar, no qual é responsável pelo cuidado com a alimentação, manutenção e garantia do bem estar de todos os componentes da família.

Com essas representações de textos de situações cotidianas, percebe-se que o processo da constituição das identidades sociais, e mais especificamente de gênero, se efetua de forma contínua e sutil, naturalizando as percepções e conceitos acerca de quais posturas e características que cada um deve apresentar em consonância ao seu gênero, ao seu lugar social. Com isso, é necessário, pois, um novo olhar sobre as práticas rotineiras e sobre as

leituras realizadas nos diversos aportes textuais, com vistas a desnaturalizar essas relações que se estabelecem entre os sujeitos sociais.

Devemos estar alertas sobre as nossas posturas, linguagens e práticas de leituras realizadas, de forma a perceber que todos os processos de distinção são arraigados de relações de poder, ideologias e características sociais, econômicas e históricas nas quais estamos inseridos. Adotando-se essa postura, estaremos caminhando para uma relação mais igualitária nas relações estabelecidas entre os gêneros masculinos e femininos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho foi constatar as significações e representações das identidades de gênero transferidos aos alunos através das imagens e textos presentes no livro didático de forma subjacente. Comumente, a interpretação e trabalho com os textos presentes nos livros didáticos, não há uma preocupação de leitura mais ampla sobre suas implicações sociais, especialmente sobre as identidades de gênero. No geral, há apenas uma busca de direcionamento para o processo da decodificação das palavras, reconhecimento do tipo de gênero textual e resolução dos exercícios propostos.

Esperamos que esse trabalho sobre a constituição discursiva das identidades de gênero perpassadas nos textos e imagens presentes nos livros didáticos possa contribuir para uma maior observância das leituras realizadas sobre um texto, de forma que estas não se atenham apenas a mera resolução das questões propostas como forma de interpretação textual. Podendo fomentar novas oficinas e abordagens nos cursos de formação continuada oferecidos pela prefeitura, pois nenhum livro por melhor avaliado que ele seja, pode ser utilizado nas salas de aula sem as devidas adequações à realidade local.

Vimos que as representações existentes nos livros didáticos não são neutras. Possibilitam uma forma de controle e manutenção das percepções acerca dos espaços e posturas reservadas ao feminino e ao masculino em uma sociedade. Portanto, é preciso desnaturalizar os processos discursivos que acabam produzindo e legitimando as situações de desigualdades entre mulheres e homens. Compreendemos que as identidades de gênero e, conseqüentemente, as relações entre mulheres e homens são produzidas discursivamente no convívio entre os sujeitos sociais. Para reverter a situação das desigualdades entre os gêneros, faz-se necessária a adoção de posturas mais reflexivas e assertivas sobre as relações entre os gêneros e um dos mecanismos para esse processo, consiste na reflexão e contextualização das representações que perpassam o livro didático.

Essa transformação se inicia com a possibilidade dos alunos reconhecerem o fator de gênero no espaço escolar e na sociedade de forma que discutam a diversidade das identidades, o tratamento igualitário em termos de atenção, carinho, respeito, estímulo, valorização, elogio, participação e, principalmente, compreenderem que as identidades são construções sociais, não são concepções inatas e permanentes. Trata-se de um processo histórico que direciona a organização estrutural das sociedades.

Por outro lado, a construção das identidades sociais se estabelece no contato com o outro e a escola é um ambiente em que as crianças consolidam ou reformulam os conceitos já

adquiridos em seu ambiente familiar. Portanto, a escola deve ficar atenta às identidades que se desenvolvem nela, buscando contribuir qualitativamente nesse processo através de seus currículos e práticas escolares. Aos educadores e educadoras cabe a necessidade de um olhar mais crítico sobre o livro didático, devendo ser usado como uma ferramenta e não como um manual a ser seguido.

Nota-se que, nas edições analisadas, os conteúdos e as imagens apresentadas pouco colaboram para a melhor relação das diferenças de gênero e, em muitos casos, chegaram a reforçar certos preceitos sociais. As representativas estão quantitativamente mais equilibradas, contudo os principais significados sobre as identidades de gêneros apresentaram-se como uma forma de manutenção das convenções já disseminadas na sociedade, garantindo um reforço à supremacia do masculino sobre o feminino.

Embora haja uma maior visibilidade da figura feminina nos contextos apresentados nos livros didáticos, há símbolos e linguagens naturalizadas na perspectiva da dominação masculina hegemônica. Assim, pode-se perceber que as relações de gênero veiculadas nesse instrumento reproduzem os papéis designados aos homens e mulheres através dos seus comportamentos, atividades e profissões a que cada um se insere.

Apontamos, como necessário, um olhar atento sobre as construções das identidades de gênero frente aos alunos no cotidiano escolar de forma que esta postura contribua para a minimização das desigualdades sociais entre os gêneros. Desta forma, é preciso ter uma percepção mais ampla sobre os discursos e as imagens apresentadas a fim de não tornar o livro didático como um instrumento de reprodução das ideologias e perspectivas da dominação masculina.

Neste sentido, destacamos que o caminho para a superação das desigualdades nas relações entre os gêneros ainda é longo e desafiante por envolver a necessidade de todo um processo de superação e modificação das concepções cristalizadas no seio escolar e social. Muito já se avançou face às lutas dos movimentos feministas, alterações dos parâmetros norteadores para a elaboração e avaliação dos livros e currículos escolares, mas ainda há muito que trilhar.

Por fim, não podemos deixar de ressaltar que a língua e a linguagem são os fatores centrais no processo de construção de identidades, pois é através das discursividades que se desencadeiam processos identitários também. Sendo a língua o código de comunicação e a linguagem o uso da língua nos processos comunicativos que se estabelecem entre os seres.

BIBLIOGRAFIA

AQUINO, Júlio Groppa (org). **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

BONETTI, Aline de Lima e ABREU, Maria aparecida A. **Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil**. Ipea: 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais, ética. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural, orientação sexual. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997

CARPANEDA, Isabella Pessoa de Melo e BRAGANÇA, Angiolina Domanico. **Porta Aberta**: letramento e alfabetização, 1º ano. 1.ed. São Paulo: FTD, 2011.

_____. **Porta Aberta**: letramento e alfabetização, 2º ano. 1.ed. São Paulo: FTD, 2011.

_____. **Porta Aberta**: letramento e alfabetização, 3º ano. 1.ed. São Paulo: FTD, 2011.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia no livro didático**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em 12 fev. 2013

FLORENCIO, Ana Maria Gama (et.al). **Análise do discurso**: fundamentos e práticas. Maceió: EDUFAL, 2009.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues e COSTA, Wanderly Ferreira da. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KOCK, Ingedore Grunfeld. **Desvendando os segredos do texto**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **O texto e a construção dos sentidos**. 9. ed. Contexto, 2007.

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe e GOELLNER, Silvana Vilodre (org). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Porto: Editora Porto, 2000.

_____. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 4ª ed. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Lázaro Sanches de. **Masculinidade, feminilidade e androginia**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 10. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2012.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 3. ed. São Paulo: Pontes Editores, 2008.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org). **Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

_____. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2002 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MOLINA, Olga. **Quem engana quem: professor X livro didático**. São Paulo: Papirus, 1997.

RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto-Lei n.º 1006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 12 fev. 2013

SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação obrigatória: o sentido educativo e social**. Porto: Porto Editora, 2000.

SANCHEZ, Marisa Martins (Ed. Resp.). **Projeto Buriti: português**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2011. (obra em 2 v. para alunos do 4º e 5º ano).

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 4 ed. São Paulo: Autores Associados, 2003 (Coleção educação contemporânea).

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.