

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ_PUCPR
ESCOLA DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO_PPGE
MESTRADO**

TACIANA SOARES ROSA MELO

**ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS
DAS DÉCADAS DE 1960, 1970 E 1990: IMPLICAÇÕES NA
PRÁTICA DOCENTE**

**CURITIBA
2014**

TACIANA SOARES ROSA MELO

**ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS
DAS DÉCADAS DE 1960, 1970 E 1990: IMPLICAÇÕES NA
PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof^a Dr^a Rosa Lydia Teixeira Corrêa

**CURITIBA
2014**

Dados da Catalogação na Publicação
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR
Biblioteca Central

M528e
2014

Melo, Taciana Soares Rosa
Estereótipos de gênero em livros didáticos de inglês das décadas de 1960, 1970 e 1990 : implicações na prática docente / Taciana Soares Rosa Melo ; orientadora, Rosa Lydia Teixeira Corrêa. – 2014.
150 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014
Bibliografia: f. 143-150

1. Educação. 2. Livros didáticos. 3. Língua inglesa. 4. Prática de ensino. 5. Professores - Treinamento. I. Corrêa, Rosa Lydia Teixeira. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370



**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 730
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

Taciana Soares Rosa Melo

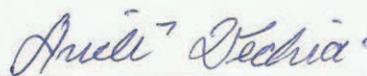
Aos vinte e seis dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e quatorze, reuniu-se no Auditório Thomas Morus da Escola de Educação e Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelas professoras: Prof.^a Dr.^a Rosa Lydia Teixeira Corrêa, Prof.^a Dr.^a Ariclê Vechia e Prof.^a Dr.^a Neuza Bertoni Pinto para examinar a Dissertação da candidata **Taciana Soares Rosa Melo**, ano de ingresso 2012, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa História e Políticas da Educação. A mestranda apresentou a dissertação intitulada “ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS DAS DÉCADAS DE 1960, 1970 E 1990: IMPLICAÇÕES NA PRÁTICA DOCENTE”, que, após a defesa foi Aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 16:00 h. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca manifestou que o trabalho atende às exigências de uma dissertação de mestrado. Recomenda a divulgação em eventos e artigos em periódicos especializados.

Presidente:

Prof.^a Dr.^a Rosa Lydia Teixeira Corrêa 

Convidado Externo:

Prof.^a Dr.^a Ariclê Vechia 

Convidado Interno:

Prof.^a Dr.^a Neuza Bertoni Pinto 


Prof.^a Dr.^a Maria Elisabeth Blanck Miguel

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
PPGE/PUCPR

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, cujas promessas tem sido meu esteio e abrigo em todo o tempo.

Aos meus pais, pelo exemplo, inspiração, afeto incondicional, torcida fiel.

Ao meu esposo, Fabiano, pelo amor e companheirismo nestes dez anos juntos.

À minha filha, Ana Clara, razão do meu desejo de construir um novo amanhã.

À Escola Willy Janz, na pessoa do diretor, Luiz Roberto Renner, pelo apoio e incentivo.

À amiga Cristiane Motin, sempre um passo à frente e pronta a estender-me a mão.

À professora Rosa Lydia, pelo pulso firme e sorriso largo, na justa hora e medida.

Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p.56)

RESUMO

Face à preocupação em torno da questão de gênero, percebe-se uma intensificação da recorrência deste assunto nas mídias, nos debates internos dentro do meio acadêmico e escolar, nas produções bibliográficas sobre o tema, convergindo para a reflexão de questões que são pertinentes a este conceito. A definição de gênero transita entre os desafios inéditos da contemporaneidade, e está ancorada na observância do direito dos indivíduos de divergirem sua orientação sexual da de seu sexo biológico. No decorrer desta pesquisa, pretende-se analisar como a categoria gênero aparece em livros didáticos de inglês e que tipos de papéis são atribuídos aos homens e às mulheres por meio deste material, utilizado na escola como instrumento de ensino de uma língua estrangeira. O *corpus* de pesquisa é composto por um total de 15 livros didáticos de Inglês, distribuídos igualmente entre as décadas de 1960, 1970 e 1990. O motivo do recorte histórico deve-se ao intento de articular o período de publicação das obras à promulgação das Leis 4024/61, 5692/71 e 9394/96, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais para língua estrangeira datados de 1998.

Em linhas gerais, o objetivo deste trabalho é identificar estereótipos de gênero presentes nos livros didáticos de inglês que compõem o *corpus* de análise. Para tanto, discorro brevemente sobre alguns trabalhos dos últimos seis anos, cujo foco também atenha-se a estas representações estereotipadas para homens e mulheres. Os objetivos específicos pautam-se em analisar os estereótipos de gênero identificados, situando-os concomitantemente junto à questão da cultura e cultura escolar. Verificar se os livros didáticos analisados contemplam em seus estereótipos as relações sociais vivenciadas no período histórico das décadas em pauta. E por fim, elucidar se e como os estereótipos dos livros didáticos de inglês contribuem para a legitimação de padrões de desigualdade e preconceito nas relações de gênero. O referencial metodológico para a realização dessa pesquisa atrela-se aos preceitos postulados pela História Cultural, que atenta para a importância dos estudos históricos centrados em diferentes objetos culturais e as práticas que os constituem. Sob o prisma da História cultural, a metodologia adotada ocupa-se também em vislumbrar os processos pelos quais os sujeitos atribuem significados à vida, e as relações nela estabelecidas, destacando-se aqui a educação e sua História. Os resultados obtidos indicam a existência de um padrão sexista, que tende a ser baluarte histórico de divulgação e inculcação de valores, modos de pensar, definidos *a priori* como padrões sociais.

Palavras Chave: Gênero; Livro didático; Cultura e Cultura escolar.

ABSTRACT

In view of the concern about issues of gender, it is perceived an intensification of recurrence of this issue in the media, in the internal debates within the academic and school environmental, in the bibliographic productions about the subject, converging to the reflection of questions that are relevant to this concept. The definition of gender circulates around the unprecedented challenges of the contemporaneity, and it is anchored in the observance of the citizens right to disagree from their sexual orientation to their biological sex. During this research, we intend to analyze how gender category appears in English textbooks and what kinds of roles are assigned to men and women through this material used in schools as teaching tool in a foreign language. The research *corpus* is composed of a total of 15 English textbooks, equally distributed among the periods of 1960, 1970 and 1990. The reason for the historical period is due to an attempt to match the period of publication of the works, to the enactment of Laws 4024/61, 5692/71 and 9394/96, beyond the Parâmetros Curriculares Nacionais to foreign languages, promulgated in 1998. In general terms, the aim of this work is to identify gender stereotypes present in English textbooks, that comprise the *corpus* of analysis. Therefore, I discourse briefly about some works in the last six years, whose focus also stick to these stereotypical representations of men and woman. The specific aims are guided to examine the identified gender stereotypes, concurrently placing them with the issue of culture and school culture. Check if the examined textbooks include in their stereotypes social relations experienced in the historical period of the decades in question. Finally, the aim is elucidate whether and how stereotypes of English textbooks contribute to the legitimation of patterns of inequality and prejudice in gender relations. The methodological referential to accomplish this research is guided by the precepts postulates by Cultural History who notes the importance of historical studies focused on different objects and cultural practices that constitute them. From the perspective of cultural history, the adopted methodology also takes a glimpse at the processes which individuals give meaning to life, and the relationship established in it, especially here education and its history. The results indicate the existence of a sexist pattern, which tends to be historical stronghold of dissemination and inculcation of values, ways of thinking defined *a priori* as social standards.

Key words: Gender; Textbooks; Culture and school culture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Capa do livro <i>English in Action</i>	93
Figura 2- Capa do livro <i>English II</i>	94
Figura 3- Capa do livro <i>A Direct Method 1</i>	94
Figura 4- Capa do livro <i>A Direct Method 2</i>	94
Figura 5- Capa do livro <i>My English Book</i>	95
Figura 6- Capa do livro <i>English for Science</i>	95
Figura 7- Capa do livro <i>English Today</i>	95
Figura 8- Capa do livro <i>Starting Out</i>	96
Figura 9- Capa do livro <i>English Patterns</i>	96
Figura 10- Capa do livro <i>English For Communication</i>	96
Figura 11- Capa do livro <i>English File</i>	97
Figura 12- Capa do livro <i>Reflections</i>	97
Figura 13- Capa do livro <i>Apple Pie</i>	97
Figura 14- Capa do livro <i>New English Point</i>	98
Figura 15- Capa do livro <i>Look Ahead</i>	98
Figura 16- Capas dos livros didáticos da década de 1960.....	99
Figura 17- Capas dos livros didáticos da década de 1970.....	100
Figura 18- Capas dos livros didáticos da década de 1990.....	101
Figura 19- Diálogo entre um menino e uma menina sobre livros.....	105
Figura 20- Personagem feminino dirigindo I.....	108
Figura 21- Personagem feminino dirigindo II	109
Figura 22- Personagem feminino dirigindo III.....	110
Figura 23- Personagem feminino dirigindo IV.....	110
Figura 24- A profissão de professor(a) e os gêneros.....	117
Figura 25- Rotina de uma dona de casa.....	125
Figura 26- Família reunida à mesa.....	127
Figura 27- Família reunida no campo.....	128
Figura 28- Festa de aniversário em família.....	129
Figura 29- Viagem de carro em família.....	130
Figura 30- Tarefas femininas em festa na família.....	131
Figura 31- Divisão de tarefas domésticas na família.....	132
Figura 32- Família recebendo convidado em casa.....	134

Figura 33- Mulher pedindo ajuda para as tarefas do lar.....	135
Figura 34-Rotina masculina de trabalho.....	136
Figura 35-Rotina feminina de trabalho.....	137

Quadro 1- O caráter bíblico da mulher.....	67
Quadro 2- O caráter bíblico do homem.....	68
Quadro 3- Composição do corpus da pesquisa.....	92
Quadro 4- Representações de gênero em momentos de lazer.....	102
Quadro 5- Representações de gênero em atividades rotineiras.....	106
Quadro 6- Profissões e gênero em LDs da década de 1960.....	111
Quadro 7- Profissões e gênero em LDs da década de 1970.....	111
Quadro 8- Profissões e gênero em LDs da década de 1990.....	113
Quadro 9- Profissões mais frequentes para o gênero masculino.....	115
Quadro 10- Profissões mais frequentes para o gênero feminino.....	116
Quadro 11-Adjetivos atribuídos aos gêneros.....	118
Quadro 12-Representações de família em L1.....	125
Quadro 13-Representações de família em L3.....	127
Quadro 14-Representações de família em L4.....	128
Quadro 15-Representações de família em L5.....	129
Quadro 16-Representações de família em L7.....	130
Quadro 17-Representações de família em L8.....	131
Quadro 18-Representações de família em L10.....	132
Quadro 19-Representações de família em L11.....	133
Quadro 20-Representações de família em L12.....	133
Quadro 21-Representações de família em L13.....	135
Quadro 22-Representações de família em L14.....	136
Quadro 23-Representações de família em L15.....	137

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNLD- Comissão Nacional do Livro Didático

LD- Livro Didático

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

MEC- Ministério da Educação e Cultura

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

SECAD- Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1.GÊNERO E LIVRO DIDÁTICO:UM BREVE ESTADO DA ARTE.....	27
1.1 O LIVRO DIDÁTICO NO PROCESSO EDUCATIVO	29
1.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LIVRO DIDÁTICO.....	36
1.3 QUESTÕES DE GÊNERO E O LIVRO DIDÁTICO.....	43
1.3.1 Questões de gênero: O posicionamento da escola.....	48
1.3.2 Questões de gênero: O posicionamento do professor	52
1.4 SEXISMO VELADO: PÁGINA VIRADA?.....	54
2.IDEÁRIOS DE HOMEM E MULHER:FUNDAMENTOS HISTÓRICOS FILOSÓFICOS E CULTURAIS.....	57
2.1 HOMEM E MULHER NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE.....	58
2.1.1Questões de gênero e a influência do catolicismo.....	63
2.1.2 A mulher no bojo do movimento feminista.....	69
2.1.3 Homem X Mulher: Antagonismo ou ambivalência?.....	70
2.2 VISÃO FILOSÓFICA DE HOMEM E MULHER.....	74
2.2.1 Homem e mulher sob a ótica de Aristóteles.....	75
2.2.2 Homem e mulher sob a ótica de Rousseau.....	78
2.3 QUESTÕES DE GÊNERO E A(S) CULTURA(S).....	81
2.3.1 Questões de gênero e a cultura escolar.....	88
3. O LIVRO DIDÁTICO ESTÁ SERVIDO: “THE BOOK IS ON THE TABLE”	89
3.1 “THE BOOK IS ON THE TABLE”:QUEM, QUANDO, PARA QUEM E PARA QUE?.....	90
3.2 LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS: UM LIVRO (NÃO) SE JULGA PELA CAPA..	93
3.3 POR DENTRO DO LIVRO DIDÁTICO:SABORES E DISSABORES.....	102
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
5.REFERÊNCIAS.....	143

INTRODUÇÃO

Face à preocupação em torno da questão de gênero, percebo uma intensificação da recorrência deste assunto nas mídias, nos debates internos dentro do meio acadêmico e escolar, nas produções bibliográficas sobre o tema, convergindo para a reflexão de questões pertinentes a este conceito.

No presente trabalho pretendo abordar a questão de gênero, e para tanto, pontuo a necessidade de primeiro esclarecer seu significado. Posteriormente estabeleço alguns conceitos adotados, tais como o de livro didático e estereótipos, para então, problematizar o tema central da pesquisa.

Os embates da contemporaneidade trazem consigo novas contradições e dilemas, e a definição de gênero transita entre estes desafios inéditos, os quais estão ancorados na observância do direito dos indivíduos de divergirem sua orientação sexual da de seu sexo biológico. Se antes, os indivíduos nascidos com o sexo masculino, eram de pronto associados ao gênero masculino, e os nascidos com o sexo feminino, associados ao gênero feminino, hoje não se tem mais esta obviedade.

Ao observar o quê diz o verbete do dicionário Aurélio, vislumbro a complexidade do termo que, embora em tempos distantes já teve sua definição amparada na contraposição masculino X feminino, hoje não se compraz com esta dualidade simplista . “1.Agrupamento de indivíduos, objetos, etc. que tenham características em comuns. 2. Classe, ordem, qualidade. 3. Modo, estilo. **4. Antrop. A forma como se manifesta social e culturalmente a identidade sexual dos indivíduos.** 5. Biol. Reunião de espécies.” (FERREIRA, 2009, p.430-431).

De acordo com Joan Scott, uma das mais importantes teóricas sobre o uso da categoria gênero em história, o surgimento do termo é recente, e foi usado pioneiramente pelas feministas americanas, na década de 1960, que insistiam no caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. Segunda a autora, gênero é “ uma forma de indicar ‘construções culturais’_ a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres.” (SCOTT, 1995, p. 75)

Nas palavras de Scott, “ Com a proliferação dos estudos do sexo e da sexualidade, o gênero se tornou uma palavra particularmente útil, porque ele oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens. (SCOTT, 1995, p.7).

De acordo com Pupo,(2007), “ a linguagem, o pensamento científico androcêntrico, os conteúdos de ensino das diversas disciplinas e os procedimentos pedagógicos (...) contribuem para a manutenção do status quo feminino e masculino.” (PUPO, 2007, p.3)

O quê é então o pensamento androcêntrico supracitado? Para tal explicitação, recorro a concepção posta por Marimón, (2003), segundo a qual “ o androcentrismo consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como o centro do universo, como a medida de todas as coisas(...) como o único capaz de ditar leis, de impor a justiça, de governar o mundo.” (MORENO, 2003, p.23)

Não é plausível sustentar ideias e representações calcadas no androcentrismo. Não há mais o reconhecimento das características supostamente naturais de gênero atreladas ao sexo biológico, uma vez que estas, são na realidade, construções edificadas sempre sob dois principais alicerces, o social e o cultural, vinculados dentro do terreno histórico.

De fato, modelos e condutas sexistas, são em grande medida, veiculados por meio de distintos materiais educativos e escolares, entre eles o livro didático. Este tem sido sobremaneira baluarte histórico de divulgação e consequente inculcação de valores, modos de pensar, definidos *a priori* como modelos/padrões sociais.

Mas com quais finalidades foi criado o livro didático? Doravante, faz-se necessário uma breve explanação sobre este objeto e qual de suas tantas atribuições adequa-se às abordagens que esta dissertação propõe.

Para Bittencourt, (2004), o livro didático tem protagonizado polêmicas e debates em torno de seu uso, sua relevância, e até mesmo de sua finalidade.

... o livro didático começou a ser analisado sob várias perspectivas, destacando-se os aspectos educativos e seu papel na configuração da escola contemporânea. O livro didático é um objeto cultural contraditório que gera intensas polêmicas e críticas de muitos setores, mas tem sido sempre considerado como um instrumento fundamental no processo de escolarização. (BITTENCOURT, 2004b p.471)

Choppin (2004), levanta alguns motivos pelos quais torna-se tão árdua a tarefa de emitir uma definição satisfatória para livro didático:

Se hoje consideramos o livro didático como um objeto banal, um objeto tão familiar que parece inútil tentar defini-lo, o historiador que se interessa pela evolução dos livros escolares — ou das edições escolares — depara, logo de início, com um problema de definição. A natureza da literatura escolar é complexa porque ela se situa no cruzamento de três gêneros que participam, cada um em seu próprio meio, do processo educativo: de início, a literatura religiosa de onde se origina a literatura escolar, da qual são exemplos, no Ocidente cristão, os livros escolares laicos “por pergunta e resposta”, que retomam o método e a estrutura familiar aos catecismos; em seguida, a literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente da instituição escolar, em épocas variadas — entre os anos 1760 e 1830, na Europa —, de acordo com o lugar e o tipo de ensino; enfim, a literatura “de lazer”, tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se manteve separada do universo escolar, mas à qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais. (CHOPPIN, 2004, p.552)

Por tudo isso, Choppin(2004), acaba por concebê-lo, em linhas gerais, “como um produto fabricado, comercializado, distribuído, ou ainda, como um utensílio concebido em função de certos usos, consumido e avaliado em um determinado contexto.” (CHOPPIN, 2004, p. 554)

Este trabalho concebe a conceituação de LD como algo de grande complexidade, como visto na citações expostas, por entender que só é possível chegar a uma definição deste termo se forem consideradas as muitas variáveis que se acoplam em seu entorno. Assim, arrisco delinear uma conceituação de livro didático, concebendo-o como um produto híbrido, composto pelos fatores sociais, culturais, religiosos, (advindos da origem dos primeiros impressos), econômicos (sujeito às exigências do mercado editorial), pedagógico (voltado às necessidades da escola, alunos, professores).

No Brasil, o decreto-lei 1006 de 30/12/1938, define pela primeira vez no país, o que deve ser entendido por 'Livro Didático.'

Art. 1º É livre, no país, a produção ou a importação de livros didáticos.
Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe. § 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. § 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula. (BRASIL, 1938, p.277)

Devidamente esclarecidos os conceitos de gênero e livro didático, passo então à tarefa de elucidar qual a definição de estereótipo devo considerar no decorrer da trajetória de pesquisa. Na verdade, opto por duas definições que se entrelaçam e se completam:

...consiste na generalização e atribuição de valor (na maioria das vezes negativo) a algumas características de um grupo, reduzindo-o a essas características e definindo os 'lugares de poder' a serem ocupados. (CARRARA et al, 2010, p.24)

Tratando-se dos estereótipos de gênero, que são os que se enquadram no foco desta pesquisa, as características atribuídas a homens e mulheres são fundamentais para a articular a ocupação dos diferentes lugares sociais, agregados aos distintos sexos. Ao encontro deste primeiro conceito, junta-se a explicação mais vívida de Oliveira (2008), que vislumbra os estereótipos como modos que:

...utilizamos para padronizar pessoas, comportamentos, valores, crenças, etnograficamente impondo a outrem identidades que nos ajudem a 'explicar' o mundo.(...) implicam a padronização simplista, a uniformização necessária, a generalização confortável. (OLIVEIRA, 2008,p.8)

O simplismo das padronizações e a valorização de imagens generalizadas, consistem no berço dos estereótipos. E este berço é nina e embala relações de poder que inevitavelmente subjuga alguns indivíduos a outros. No decorrer desta dissertação, analiso como a categoria gênero aparece em livros didáticos de inglês e que tipos de papéis sociais são atribuídos aos homens e às mulheres por meio deste material pedagógico.

Amplamente utilizado na escola, como ferramenta de aprendizagem de uma língua estrangeira, proponho-me a elucidar se este objeto tão prezado pelo ensino, serve também como portador de estereótipos.

Para tanto, considero pertinente situar a língua inglesa como disciplina escolar no Brasil, trazendo um breve relato sobre a história de seu ensino no país. Paralelamente a isto, vejo como oportuno pontuar a trajetória desta disciplina, atrelado aos decretos oficiais que regem o processo brasileiro de ensino/aprendizagem desta língua estrangeira.

De acordo com Jucá (2010), o ensino de Língua inglesa no Brasil foi instituído, primeiramente, através de 'aulas avulsas', através da Resolução número 29 datada de 14 de Junho de 1809:

Pela necessidade de manter acordos comerciais, inclusive de pessoal qualificado que dominasse línguas estrangeiras, o Príncipe Regente determinou a criação de "Aulas Régias" das chamadas línguas "vivas". (...) Já em 1809, logo depois da fundação da Academia Real Militar, foi criada uma cadeira de Língua Inglesa naquele estabelecimento... (JUCÁ, 2010, p.29-30)

Ainda no ano de 1809, é nomeado o primeiro professor de inglês que se tem notícia, o padre irlandês Jean Joyce, através de uma carta também assinada por D.João VI. De acordo com Oliveira (1999), esta nomeação oficial expressava uma necessidade econômica e social.

... era necessário criar nesta capital uma cadeira de língua inglesa, porque, pela sua difusão e riqueza e o número de assuntos escritos nesta língua, a mesma convinha ao incremento e à prosperidade da instrução pública. (OLIVEIRA, 1999, p. 26)

Assim, o nascimento do ensino da língua inglesa, está estreitamente relacionado à demanda de capacitar os brasileiros a estabelecerem relações profissionais com os comerciantes ingleses que aqui se instalaram, tornando-os aptos a receber instruções e treinamentos.

Anos mais tarde, o ensino de inglês é impulsionado com a criação do Colégio Pedro II, que, desde sua fundação, incluía a língua inglesa juntamente com o francês, o grego e o latim. O Colégio Pedro II surge em 1837, como uma instituição de referência na área de ensino brasileiro, por isto, infiro que tenha contribuído para que o inglês se tornasse parte dos programas oficiais das escolas secundárias em todo o país.

De acordo com Andrade, (2014), o Colégio de Pedro II foi o primeiro colégio de instrução secundária oficial do Brasil, caracterizando-se como importante elemento de construção do projeto civilizatório do Império, de fortalecimento do Estado e formação da nação brasileira. Deste modo, como agência oficial de educação e cultura, co-criadora das elites condutoras do país, o Colégio foi criado para ser modelo da instrução pública secundária do Município da Corte e demais províncias.

Para Haidar (1975), alguns fatores explicam o porquê de o Colégio Pedro II ser considerado uma instituição educacional de referência para todo o território nacional. Segundo ele, o colégio “foi concebido e organizado como uma instituição modelar e digna de uma grande nação.(...)o seu plano de estudos foi considerado um padrão a ser seguido pelas instituições secundárias de todo o país.(HAIDAR, 1972, p.95)

Visto que o Colégio Pedro II trazia em seus planos de estudo, uma estrutura considerada modelo, consistindo em um exemplo a ser seguido pelos demais colégios secundários brasileiros, entendo a pertinência mencionar aqui o plano de estudo desta instituição, datado de 1841, chamando a atenção para o lugar que a disciplina da língua inglesa ocupa nele. O Inglês está presente no quadro programático em seis dos sete anos do ensino secundário, concentrando sua carga horária maior, no segundo ano, sendo esta gradativamente reduzida, de modo semelhante à Língua Francesa.

A respeito deste plano de estudo do Colégio Pedro II, a este ponto exposto, como forma de enriquecer a compreensão das ideias recém argumentadas, Jucá (2010), faz a seguinte análise:

Apesar da ênfase nos estudos humanísticos, o estudo de Inglês recebeu maior atenção apenas no segundo ano, com cinco horas semanais de estudos. Já nos outros anos, a disciplina de Inglês, juntamente com Francês e Alemão, recebiam entre uma e duas horas semanais do total de 25 a 30 horas semanais. Observamos que, muito embora a disciplina de Inglês não fosse incluída no primeiro ano, figurava do segundo ao sétimo ano. (JUCÁ, 2010, p.53-54)

Desde então, o estudo da Língua Inglesa nunca saiu do rol de conteúdos programáticos, porém, nos anos subsequentes, influências externas, advindas de novas tendências educacionais de âmbito mundial, fizeram com que esta disciplina fosse secundarizada, conforme aponta Jucá (2010):

... em 1890, devido a importância dada à área das Ciências Físicas e Matemáticas, o papel das línguas vivas foi secundarizado no plano de estudos e no Exame de Madureza.(...) a Língua Inglesa não era obrigatória, uma vez que o aluno poderia optar por estudar Alemão como língua estrangeira. (JUCÁ, 2010, p.89)

Já para Lima (2008), é sob o governo Getúlio Vargas que o ensino de inglês ganha impulso, em grande medida influenciado pelas tensões políticas internacionais, que culminaram na Segunda Guerra mundial.

Em 1931, com a reforma de Francisco Campos, ministro do governo de Getúlio Vargas, foram introduzidas mudanças no ensino de línguas estrangeiras. As mudanças não foram somente nos conteúdos, que indiretamente destacou as línguas modernas devido à diminuição da carga horária do latim, mas principalmente nas metodologias. (LIMA, 2008, p. 3)

Poucos anos mais tarde, em 1934, apoiado pela Embaixada Britânica, cria-se a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa. Isto favoreceu para que surgissem os primeiros cursos livres de inglês no Brasil. Para Shütz, “ A língua inglesa era difundida como necessidade estratégica para contrabalançar o prestígio internacional da Alemanha devido à imigração alemã ocorrida no século anterior.” (SHUTZ, 1999, p. 12)

De acordo com Nogueira(2007), com a Reforma Capanema de 1942, a carga horária do ensino de línguas estrangeiras, foi reduzida, em função da grande ênfase dada às ciências, mas isso era uma tendência em todo o mundo, não se restringia ao Brasil.

Pouco a pouco o inglês vai perdendo carga horária no ensino oficial, até que em 1961, a Lei 4024/61 retira a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira, e coloca-a como opcional. (PACHECO & AMORIM, 2009)

Em 1971, a Lei 5692 promove algumas reformas, como a redução do número de anos do ensino, de 12 anos para 11 anos, e a centralização do foco das atenções na profissionalização dos indivíduos.

Tais mudanças acarretam mudanças no prestígio da língua inglesa e impedem a consolidação da disciplina na grade curricular brasileira. Conforme afirma Nogueira (2007), “ a redução da escolaridade e o novo foco profissionalizante provocaram uma redução drástica na carga horária de LE.” (NOGUEIRA, 2007, p. 23)

Para Pacheco e Amorim (2009), a LDB de 1996, vem resgatar a importância da língua estrangeira, e conseqüentemente do inglês, no contexto

escolar brasileiro. “... a promulgação da última LDB (Lei 9.394/96) tornou o ensino de línguas estrangeiras obrigatório a partir da 5ª série do ensino fundamental e em todo o ensino médio.” (PACHECO & AMORIM, 2009, p. 110)

Publicado em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais para língua estrangeira, vem reconhecer o descaso com que o ensino de língua inglesa foi tratado na história da educação brasileira, e de certo modo, põe-se como um prenúncio de um novo tempo, de um maior reconhecimento e valorização desta disciplina.

No âmbito da LDB, as Línguas Estrangeiras Modernas recuperam, de alguma forma, a importância que durante muito tempo lhes foi negada. Consideradas muitas vezes, de maneira injustificada, como disciplina pouco relevante, elas adquirem agora, a configuração de disciplinas tão importante como qualquer outra do currículo, do ponto de vista da formação do indivíduo. Assim, integradas à área de Linguagens, códigos e suas Tecnologias, as Línguas Estrangeiras assumem a condição de serem parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam uma integração num mundo globalizado. (BRASIL, 1998, p. 49).

Espero que esta breve exposição histórica, acerca do processo de inserção e consolidação do ensino de inglês no Brasil, permita que o leitor teça mentalmente um panorama do caminho percorrido pela disciplina, desde os primórdios até a atualidade, e que isso contribua para a melhor compreensão desta pesquisa.

Procedo a estruturação desta pesquisa em quatro seções: Na primeira delas, *Gênero e Livro didático: Um breve estado da arte*, situo a temática de gênero especificamente no livro didático, dentro do processo educativo. Questiono o posicionamento da escola e dos professores neste mesmo processo e apresento as políticas educacionais que contemplam o assunto. Discorro sobre algumas das principais pesquisas que, nos últimos seis anos, detiveram-se em estudar o tema, e finalizo fazendo um comparativo das conclusões postas, expondo as permanências e/ou mudanças apontadas.

Na segunda seção, denominada *Ideários de Homem e Mulher: Fundamentos históricos, filosóficos e culturais*, discorro brevemente sobre a história da humanidade, enfatizando as raízes antropológicas que conceituam Homem e Mulher e, a partir disto, postulam os papéis sociais atribuídos a cada um. Na mesma seção, busco na filosofia fundamentos teóricos que preconizam distintas funções para os gêneros, estabelencendo sempre um diálogo com os

objetivos desta pesquisa. Alicerçada pela história e filosofia, lanço mão dos fundamentos culturais, sobretudo da cultura escolar, para alinhar toda a temática em voga.

Na terceira seção, proponho refletir se os estereótipos de gênero identificados no *corpus* da pesquisa, servem como meios de reprodução e legitimação das desigualdades sociais, chamo esta seção de: *O Livro didático está servido: "The Book is on the table."* Dentro dela, exponho todos os dados coletados mediante a análise de quinze livros didáticos de inglês, separados pelas décadas de 1960, 1970 e 1990, cada uma delas contribuindo com cinco livros.

A escolha deste período para delimitar o corpus de pesquisa, deve-se ao intento de emparelhar as décadas delimitadas, com a promulgação das LDBs de 1961, sua reforma datada de 1971, e a LDB mais recente de 1996. Ainda com respeito à década de 1990, junta-se também os PCNs de 1998, para língua estrangeira.

Meu primeiro contato com a questão de gênero foi no ano de 2000, época da graduação, em que tive a oportunidade de trabalhar em um núcleo de pesquisa denominado Núcleo de Relações de Trabalho e Tecnologias de Gestão,(NURTEG). Gênero era uma das temáticas estudadas, e uma das atribuições que recebi, como bolsista de iniciação científica, foi o de montar e organizar um banco de dados sobre a mulher. Minha experiência de dois anos no NURTEG, foi primordial para acender em mim a paixão pela pesquisa.

Anos mais tarde, quando ingressei no mestrado, as questões de gênero emergiram, como se de fato, estivessem hibernando em minha mente, aguardando o momento propício para despertar. Senti a necessidade de agregar a esta antiga chama, um combustível novo: minha experiência de dez anos como docente de língua inglesa. O passo crucial foi encontrar um ponto de interseção entre as questões de gênero e a prática docente. Então surge a ideia de voltar meu foco para o estudo do livro didático de inglês.

O tema em pauta atrela-se ao viés sócio-cultural e, portanto, por arraigar-se à cultura e à sociedade não é atemporal. Está situado, pois, nas décadas de 1960, 1970 e fins de 1990. Novamente ressalto o motivo da escolha dos recortes históricos, fundamentada no desejo de articular-se com as décadas de criação das legislações educacionais brasileiras, a saber , as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 4024/61 e 9394/96. Além destas, considera-se também a Lei 5.692, de 1971 , sendo que, quanto à última década, a de 1990. vale dizer que analiso também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), lançados em 1998, contemplando o ensino de língua estrangeira.

Posto isto, vários desafios surgem ao longo deste trabalho, dentre os quais, mapear de que modo os livros didáticos de inglês protagonizam o processo de ensino desta língua estrangeira e, em que medida através de seus símbolos, ilustrações, textos, e sobretudo em suas entrelinhas, são perpetuados, replicados e criados alguns estereótipos de gênero .

Em razão do reconhecimento do papel estratégico da educação para a garantia da inclusão dos indivíduos e para o estreitamento das desigualdades, as relações de gênero surgem no ‘olho do furacão’ destas velhas demandas, e, ao mesmo tempo, destas necessidades emergentes.

O governo brasileiro, através do Ministério da Educação e Cultura, o (MEC), busca através da elaboração de novos materiais como o Caderno SECAD, Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade, redigir textos orientativos que abordem a temática gênero e que atentem também para a questão dos materiais didáticos utilizados no ensino.

(...) é muito recente a inclusão das questões de gênero, identidade de gênero e orientação sexual na educação brasileira a partir de uma perspectiva de valorização da igualdade de gênero e de promoção de uma cultura de respeito e reconhecimento da diversidade sexual. CADERNO SECAD 4. 2007, p.11)

Pode-se considerar positivo o intuito do governo em promover a discussão e a problematização em torno do tema gênero, uma vez que se entende que sexualidade vai além do terreno reprodutivo explorado pelas ciências biológicas, mas está engedrada radicalmente em esferas múltiplas da atuação humana, até mesmo no campo educacional, que inclui as áreas de produção e reprodução do conhecimento, como observa-se na afirmação de Louro, (2004).

(...) sem a sexualidade não haveria curiosidade e sem curiosidade o ser humano não seria capaz de aprender. Tudo isso pode levar a apostar que teorias e políticas voltadas, inicialmente, para a multiplicidade da sexualidade, dos gêneros e dos corpos possam contribuir para transformar a educação num processo mais prazeroso, mais efetivo e mais intenso. (LOURO, 2004, p.72)

Indubitavelmente questões relacionadas ao gênero extrapolam os muros da escola e as paredes das salas de aula. Porém, o debate deste tema no ambiente escolar é essencial e indispensável para que se alcance, através da educação, a efetiva construção de uma sociedade mais democrática e menos díspare.

Assim, faz-se necessário, que se coloque em discussão, como se dão as relações de gênero no ambiente escolar, uma vez que, sendo a escola um território que abriga imensa gama de alunos, professores e outros profissionais de ambos os sexos e variados gêneros, configura-se como espaço de embates. Conforme afirma Carvalho, (2003):

(...)a desigualdade sexual e a iniquidade de gênero se manifestam em muitos aspectos das relações escolares. Tais manifestações vão desde as expectativas dos professores e professoras, passando pelas representações de homens e mulheres nos materiais didáticos até as relações de poder na escola. (CARVALHO, 2003, p.57)

As relações de poder mencionadas na citação anterior, são estabelecidas, não somente nas práticas pedagógicas que prevêm o dueto ensino/aprendizagem mas no decorrer de todo o processo educativo. O livro didático e os conteúdos que os circundam, sobretudo o modo como os conteúdos nele se apresentam, constituem-se também em relações de poder.

Dito isto, emerge então o seguinte problema de pesquisa: Que estereótipos de gênero encontram-se em livros didáticos de Inglês das séries escolares no período de 1960, 1970 e fins de 1990? Na sequência explano acerca dos objetivos deste trabalho e anoro-os posteriormente a um arcabouço teórico que os respalde.

O objetivo mor desta pesquisa centra-se em analisar que estereótipos de gênero encontram-se em livros didáticos de Inglês das séries escolares no período de 1960, 1970 e 1990.

Além disto, elenco abaixo outros objetivos específicos tais como analisar os estereótipos de gênero identificados, situando-os concomitantemente junto à

questão da cultura e cultura escolar. Verificar se os livros didáticos analisados contemplam e estereótipos que trazem as relações sociais vivenciadas no período histórico das décadas em pauta.

Por fim, a este trabalho cumpre elucidar se e como os estereótipos dos livros didáticos de inglês contribuem para a legitimação de padrões de desigualdade e preconceito nas relações de gênero.

O referencial metodológico para a realização dessa pesquisa pauta-se em preceitos postulados pela História que atenta para a importância dos estudos históricos centrados em diferentes objetos culturais e as práticas que os constituem. Sob o prisma da História, a metodologia adotada ocupa-se também em vislumbrar os processos pelos quais os sujeitos atribuem significados à vida, e as relações nela estabelecidas, destacando-se aqui a educação e sua História.

Com vistas a empreender um aprofundamento do tema abordado, considero pois os conceitos de Gênero, (SCOTT,1995), Livro Didático (CHOPPIN, 2004), História Cultural (BURKE, 2005), de Disciplina Escolar (CHERVEL, 1990), de apropriação (CHARTIER, 1990) de cultura escolar e inculcação, (JULIÀ,2001), (VIÑAO FRAGO, 2009), de cultura(s) (GEERTZ, 1978), (WILLIAMNS, 1979), (EAGLETON, 2005) e de Capital Cultural e violência simbólica (BOURDIEU,2007).

Amparada pelo maciço referencial teórico apresentado, exploro como fontes de pesquisa livros didáticos de inglês editados nas décadas de 1960, 1970 e 1990, e documentos oficiais do governo brasileiro, especificamente as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, datadas de 1961, a reforma de 1971 e a chamada Nova LDB, de 1996, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua estrangeira, promulgados em 1998.

Para realização da pesquisa procedo uma varredura a livros didáticos editados nas décadas supracitadas, enveredando-me em uma busca ampla que contemplou bibliotecas, sebos, acervos escolares e particulares.

Visando enriquecer e consubstanciar a pesquisa em andamento, exponho a seguir os principais componentes teórico-metodológicos norteadores da trajetória deste trabalho.

Em um primeiro momento é plausível trazer à tona a diferenciação entre a História tradicional e a História Cultural. O último termo refere-se a uma abordagem historiográfica diferente da História tradicional, pois não se detém apenas às narrativas dos grandes feitos heróicos, ao contrário, privilegia o regional, o local, o particular com suas idiossincrasias e especificidades.

Neste sentido, a História Cultural consiste em um contraponto aos ideais positivistas, que não concebe como História o que é construído por indivíduos tidos como comuns, desconsidera a visão “de baixo”. Por sua vez, a História Cultural vê como possível o fato de a realidade social ser culturalmente construída, coloca em cheque a questão da objetividade, e admite variação de abordagens conforme as opções conceituais.

Ao se tratar de História Cultural, o livro *A Escola dos Annales* é um marco no mundo editorial, no tocante a este tema. Peter Burke, (1997), retrata com muita propriedade as principais características deste movimento também conhecido como Nova História, e aborda aspectos que apontam para a necessidade de seu surgimento e possibilitam sua propagação.

A necessidade de uma história mais abrangente e totalizante nascia do fato de que o homem se sentia como um ser cuja complexidade em sua maneira de sentir, pensar e agir, não podia reduzir-se a um pálido reflexo de jogos de poder, ou de maneiras de sentir, pensar e agir dos poderosos do momento. (BURKE, 1997,p.7)

A História Cultural, ganha forças a partir dos Annales, que surge com o objetivo de exercer uma liderança intelectual nos campos da história social e econômica, a partir de uma abordagem interdisciplinar. “ Pode-se entender essa acolhida em termos de estratégia intelectual: os Annales eram um aliado na luta contra o domínio da história política tradicional.” (BURKE, 1997,p.113)

Chartier, (1990), corrobora com os postulados acima descritos, quando enfatiza a pretensão mor da História Cultural em exercer influência intelectual ao mesmo tempo em que busca notoriedade no meio científico da época.

As características próprias da história cultural assim definida, que concilia novos domínios de investigação com a fidelidade aos postulados da história social, eram como a tradução da estratégia da própria disciplina , que visava a apropriação de uma nova legitimidade científica, apoiada em aquisições intelectuais que tinham fortalecido o seu domínio institucional. (CHARTIER, 1990,p.15)

Em suma, entre as várias contribuições dadas pela História cultural, alguns pontos são âncora da base metodológica deste trabalho, destacando-se: A leitura dos aspectos da realidade desde seus interiores; a análise das estruturas e composições internas; o reconhecimento, o repensar da relação entre sujeito e sociedade; a possibilidade da ampliação do “olhar histórico”; considerando a Cultura como elemento construtor e modificador da realidade social.

Um dos pilares que alicerçam este trabalho, pauta-se em documentos oficiais do governo brasileiro por meio da legislação que rege a educação nacional. A começar pela elaboração da primeira Lei de Diretrizes e Bases do país em 1961, que passou por um período de gestação de 13 anos (1948 a 1961).

A primeira LDB promulgada no governo de João Goulart, estabelece que o ensino de uma língua estrangeira moderna passa a ter obrigatoriedade parcial. Já no artigo 1º, que traz a definição dos objetivos da educação nacional, aparecem dois elementos passíveis de serem atrelados ao ensino de língua estrangeira: o item c, “ o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;” e o item f, “ a preservação e expansão do patrimônio cultural.” (BRASIL, 1961)

Acerca destes dos dois itens “c” e “f”, acima destacados, há que se cogitar sobre a possibilidade de uma relação direta entre eles no tocante ao posicionamento do governo brasileiro quanto às relações entre países estrangeiros, comércio internacional e também ao ensino de línguas. Quanto ao “fortalecimento da unidade nacional” é provável que ainda seja reflexo do movimento ufanista, iniciado com o processo de nacionalização do ensino na Era Vargas.

Vale lembrar que, por ocasião do Governo Vargas, o Brasil passou por um grande movimento nacionalista, em que a língua Portuguesa foi considerada como um elemento capaz de efetivamente proporcionar o fortalecimento da identidade nacional, bem como consolidar outras nuances do ideário nacionalista. “Além disso, a educação também é entendida como um instrumento de nacionalização da população estrangeira, descendentes, principalmente, do Sul do País e como fator de integração nacional” (RENK, 2005, p.107)

Após o trecho acima, retomo a LDB de 1961, aos seus itens c, “ o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;” e f, “ a preservação e expansão do patrimônio cultural.” O Brasil neste momento histórico, reafirma seu intuito de consolidação da unidade nacional, ao mesmo

tempo em que tem que equilibrar interesses comerciais e políticos, levando-o à cooperação internacional, no caso com os Estados Unidos. Persiste sim na preservação de seu patrimônio cultural, cuja grande representante é a Língua Portuguesa, ao mesmo tempo em que se vê às voltas com a necessidade de abrir espaço para expandir-se culturalmente.

Dez anos após a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional, publica-se em 1971 a Lei 5692, cuja orientação, relacionada ao ensino de línguas estrangeiras, refere-se a uma drástica redução em sua carga horária, desativando sua obrigatoriedade do 1º grau e reduzindo para até uma hora semanal no 2º grau. Este fato é em grande medida um retrocesso no que tange a legislação brasileira reguladora do ensino de línguas estrangeiras, uma vez que menospreza a importância desta disciplina, no caso o Inglês, em relação à outras.

Conforme argumenta Paiva, (2003), a Lei 5692 de 11 de Agosto de 1971, de um lado, pode-se dizer que minimiza a importância da língua estrangeira, pois oferece, de antemão, uma desculpa para que seu ensino não ocorra, já que o coloca na dependência das condições das escolas.

A redação do texto é no mínimo obscura pois não delimita efetivamente quais condições seriam essas. Equipamentos, professores, materiais didáticos ? De outro ângulo, limita o ideário referente à expansão do patrimônio cultural, e, ao mesmo tempo traz ambivalência em termos de internalização de relações no interior do modo de produção capitalista.

Deste modo, a Lei 5692/71 justifica a inserção de uma língua estrangeira como mera recomendação, como pode ser observado no texto da Lei descrito logo abaixo:

Não subestimamos a importância crescente que assumem os idiomas no mundo de hoje, que se apequena, mas também não ignoramos a circunstância de que, na maioria de nossas escolas, o seu ensino é feito sem um mínimo de eficácia. Para sublinhar aquela importância, indicamos expressamente a "língua estrangeira moderna" e, para levar em conta esta realidade, fizêmo-la (sic) a título de recomendação, não de obrigatoriedade, e sob as condições de autenticidade que se impõem. (BRASIL, 1971 p.30)

Paiva (2003) defende ainda que a não obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira trouxe como conseqüência a ausência de uma política nacional de ensino destas para todo o país; a diminuição drástica da carga horária, e um *status* inferior ao das disciplinas obrigatórias, pois, em alguns estados, as línguas estrangeiras perdem o "poder" de reprovar.

Daqui em diante, sempre que necessário a utilização dos termos ‘Língua Estrangeira,’ e ‘ Língua Estrangeira Moderna’, farei referência às siglas LE e LEM respectivamente.

Em seu livro *Por que ensinar língua estrangeira na escola de 1º grau*, Costa,(1987), afirma que o fato de os legisladores federais deixarem à LE apenas o caráter de "recomendação" ou de acréscimo ao currículo contribuiu fundamentalmente para que a sua inclusão fique sujeita a oscilações momentâneas. Para respaldar sua argumentação Costa exemplifica com o caso do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, que em 1985, retirou o *status* de “disciplina” transformando a LE em “atividade”.

Em 1996, é promulgada uma nova LDB, que estabelece a necessidade de uma língua estrangeira no ensino fundamental e a sua obrigatoriedade no ensino médio, colocando a possibilidade de uma segunda língua optativa conforme a disponibilidade de cada instituição escolar. O artigo 26, § 5º dispõe que:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996, p.2)

A princípio parece que finalmente, o ensino de línguas estrangeiras tem sua importância legitimada ao ser acolhido pela legislação educacional. No entanto, no trecho exposto por Paiva, a seguir, percebe-se algumas ações governamentais e algumas brechas na LDB que demonstram que o ensino de idiomas ainda é visto como algo pouco relevante ou descolado dos projetos pedagógicos.

A primeira demonstração da pouca legitimidade do ensino de idiomas está registrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCNs) para o ensino fundamental publicados pelo MEC em 1998. O documento minimiza a importância do ensino das habilidades orais, afirmando que somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral. (PAIVA, 2003, p. 2)

Em 1999 o Ministério da Educação divulga os Parâmetros Curriculares Nacionais para língua estrangeira. A primeira citação encontrada sobre o tema nos PCNs de Língua estrangeira, menciona a carência do mercado educacional brasileiro em relação aos materiais didáticos disponíveis e adequados ao seu ensino. “...o país vivenciou a escassez de materiais didáticos que, de fato,

incentivassem o ensino e a aprendizagem de Línguas Estrangeiras; quando os havia, o custo os tornava inacessíveis a grande parte dos estudantes.”

Na verdade o texto sobre os PCNs de Língua Estrangeira, parece-me, decepciona professores e profissionais ligadas a esta área de ensino. Isto se deve ao fato de que em vez de enfatizar a necessidade de se criarem condições para que a obrigatoriedade do ensino de Língua estrangeira se estabeleça e se cumpra, fornece justificativas para o seu descumprimento ou até mesmo sua ineficácia.

No Brasil, tomando-se como exceção o caso do espanhol, principalmente nos contextos de fronteiras nacionais, e o de algumas línguas nos espaços das comunidades de imigrantes (polonês, alemão, italiano etc) e de grupos nativos, somente uma pequena parcela da população tem a oportunidade de usar línguas estrangeiras como instrumento de comunicação oral, dentro ou fora do país. Mesmo nos grandes centros, o número de pessoas que utilizam o conhecimento das habilidades orais de uma língua estrangeira em situação de trabalho é relativamente pequeno. (BRASIL, 1998, p.20)

Ao valer-se da história cultural como aparato teórico metodológico, o presente trabalho coloca em questão o livro didático de inglês, seus textos, ilustrações, enfim, conteúdos selecionados. Junto a tudo isto, agrega-se a preocupação de situar as questões de gênero no processo educacional e em última instância, no que concerne ao ensino/aprendizagem de língua inglesa. Ao mesmo tempo, na própria lógica de uma cultura na qual a questão de gênero merece ser problematizada.

1. GÊNERO E LIVRO DIDÁTICO: UM BREVE ESTADO DA ARTE

Com o propósito de esquadrihar o objetivo de pesquisa deste trabalho, empenho-me a não somente elucidar a pertinência deste estudo para o âmbito educacional, como também situá-lo no cerne acadêmico, através de uma ampla varredura aos artigos, teses, dissertações e outras publicações similares registradas nos últimos seis anos, tecendo assim um breve estado da arte.

O estado da arte, o qual proponho-me a fazer, é composto de oito trabalhos publicados entre os anos de 2008 e 2013, e convergem para um ponto centrado no gênero como categoria de análise com foco nos livros didáticos.

Os dois primeiros trabalhos, datados de 2008, possuem os seguintes títulos: *Representações de gênero no cotidiano de professoras e professores*, e *Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira*, de autoria de Dirce Margarete Grosz e Sara Oliveira, respectivamente.

Os três próximos trabalhos, datam de 2009 e são intitulados: *Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica*; de Rosemberg, Moura, Silva. E *Livro didático: Um aliado à imposição social de gênero*, de Jociane André de Borba. Por fim, *A imagem feminina nos livros didáticos no anos de 1930-40*, de Samara Elisana Nicareta.

Na sequência, no ano de 2010, segue-se a pesquisa de Rogério Casanovas Tílio, com o trabalho *Gênero e Sexualidade em Livros Didáticos de Inglês: ainda tabus?*

No ano seguinte, em 2011, *A imagem da mulher nos livros didáticos e relações de gênero*, de autoria de Wilson Sousa Oliveira, é outro trabalho que venho agregar a este panorama de estudos.

Para fechar a composição deste estado da arte, lanço mão do trabalho das autoras Fernanda de Cássia Brigolla e Aparecida de Jesus Ferreira, datado de 2013, *A Representação do Gênero Feminino em Livros Didáticos de Língua Inglesa*.

De posse da leitura destes oito trabalhos detenho-me em encontrar neles, pontos relevantes que, essencialmente os unam ao cerne dos objetivos do meu trabalho de pesquisa. Ao detectar estes pontos de confluência, faço deles a coluna dorsal de sustentação deste primeiro capítulo, tornando-os em títulos que nomeiam e direcionam os subitens, a saber: O livro didático no processo educativo; Políticas educacionais e livro didático; Questões de gênero e o livro didático; Questões de gênero e o posicionamento da escola; Sexismo velado: página virada?

Uma vez que este capítulo inicial, compõe um breve estado da arte, sobreponho uma espécie de lupa sobre as questões de gênero, concatenando o livro didático frente ao posicionamento da escola e do professor. Afinal, o sexismo velado já é página virada? Pretendo encerrar este primeiro momento, expondo as considerações finais dos trabalhos visitados, na tentativa de desvendar esta inquietante pergunta, deixando-a, ao mesmo tempo, como uma espécie de aperitivo, para despertar o apetite do leitor-pesquisador.

A relevância de se proceder um mergulho nestes estudos, e de se vislumbrar um estado da arte referente ao tema, é a possibilidade de alicerçar em bases sólidas o arcabouço teórico que orienta este trabalho.

1.1 O LIVRO DIDÁTICO NO PROCESSO EDUCATIVO

O livro didático, reconhecidamente ocupa lugar de destaque e notável importância no processo educativo. No sistema de ensino brasileiro, mostra-se como objeto de elevado *status*, configurando-se como apoio para alguns professores e como âncora para outros. Assim sendo, pesquisas como esta, que se propõem a estudar este material pedagógico, são pertinentes e profícuas, visto que são escassos os trabalhos que se detiveram a esmiuçar um tema que é tão conexo com o bom ensino e o bem ensinar. Devido à grande frequência do uso das palavras 'livro didático', doravante utilizarei a sigla LD, para referir-me ao termo.

Mas o quê seria o bom ensino, o bem ensinar? Estes conceitos se aplicam aos gêneros masculino e feminino? E o quanto pesa o LD para o alcance ou não do sucesso no processo de ensino/aprendizagem? Quais seriam as funções deste material pedagógico dentro e fora dos muros da escola? Choppin (2004), elenca 4 funções principais do livro didático:

1. Função Referencial: (...) ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.
2. Função Instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais (...)
3. Função Ideológica e Cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.
4. Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. (...) (CHOPPIN, 2004, p. 553)

Apesar de considerar prudente toda a categorização recém posta, percebo que as lentes do meu trabalho, bem como das do estado da arte que aqui exponho, voltam-se mais para as duas últimas, pois concentram a atenção na função ideológica e cultural e na função documental.

Tratando-se da função documental, os LDs constituem o que Nicareta (2009), chama de “fonte privilegiada”, de grande importância para a pesquisas, que, como esta, pautam-se na história cultural como aporte teórico-metodológico.

Os manuais, livros didáticos, livros de classe ou ainda livros-texto, como são chamados, podem representar uma fonte privilegiada para compreender o fazer educacional de uma época, seja quanto ao interesse por questões relativas à educação, à cultura ou às mentalidades, à linguagem ou às ciências. (NICARETA, 2009, p.1947)

Os materiais didáticos, incluindo os livros, muitas vezes passam despercebidos, como se fossem meros coadjuvantes do processo de ensino/aprendizagem. Mas o que se percebe, é que são deveras mais importantes do que de fato aparentam, e, por esse motivo, faz-se necessário que os professores e todos os atores envolvidos na educação, atentem para isso. Como alerta Oliveira, (2011):

... é de extrema relevância que todos os aspectos sociais que envolvem o ambiente escolar se tornem matéria de discussão assim como também todos os recursos materiais ou não que fazem parte do contexto educacional passe pelo crivo da observação atenta por todos os membros que compõem a esfera da educação. (OLIVEIRA, 2011, p.140)

Também para Brigolla e Ferreira (2013), apesar de o LD ser um material de inegável importância no processo educativo, costuma-se menosprezar seu grau de influência, confinando a ele apenas o papel de instrumento portador de saberes a serem trabalhados em cada disciplina.

O livro didático é o material de utilização predominante na maioria das salas de aula de ensino regular. Muitas das vezes o tratamento dado a esse material despreza possibilidades de discutir o papel que desempenha na vida social dos alunos, pois o foco são questões relativas à gramática. (BRIGOLLA & FERREIRA, 2013, p.1)

De acordo com Tílio (2010), os LDs detêm mesmo uma grande influência no processo educacional brasileiro, e o LD específico de inglês também. “O livro didático, ao menos no contexto brasileiro, possui um papel fundamental no ensino de inglês como língua estrangeira. (TILIO, 2010.p.48)

Qual a explicação para o grande poderio que notoriamente centra-se nos LDs? Deve-se ao prestígio adquirido por eles no decorrer da história do ensino? Talvez relacione-se ao grande fluxo de circulação? Ou talvez à posição que ocupam na prática profissional dos docentes? Segundo Oliveira (2011), a resposta para esses questionamentos, encontra-se difusa um pouco em cada uma das possibilidades cogitadas.

... a força que esse material possui a partir do momento em que o livro se encontra circulando livremente de mão em mão com alunos e alunas como objeto de manuseio, de pesquisa, de curiosidade e para professores e professoras como recurso principal na preparação de atividades pedagógicas. (OLIVEIRA, 2011, p.145)

Um outro fator relevante, condizente com o alto grau de importância dos LDs, diz respeito à influência destes materiais junto aos alunos que os manuseiam. Conforme afirma Borba (2009), ao utilizá-los como ferramentas de aprendizagem, os educandos extraem deles bem mais que os saberes das disciplinas que representam, mas simbologias e conceituações que de certo modo, refletem, replicam e até criam valores sociais.

A infância é o período em que se dá a construção de valores e conceitos, pois as crianças estão em processo de formação de sua identidade. Os livros didáticos contribuem com esta construção, culturalmente influenciando na formação e transformação da identidade dos educandos. (BORBA, 2009, p.1)

Enquanto os sujeitos aprendem os saberes dos LDs, simultaneamente apreendem concepções de mundo e leituras da realidade inseridas no modo como estes mesmos saberes são postos. Por este motivo, é que pelas vias pedagógicas, o livro detém em si, uma incrível capacidade de influência social.

Os autores precisam fazer escolhas na hora de publicar seu material: se a escolha de informações não for diferente, pelo menos a escolha da abordagem certamente será; estas escolhas refletem algumas das identidades dos autores, suas crenças e a visão de ensino e aprendizagem em que acreditam. (TILIO, 2006, p.109)

Embebido de atributos controversos, uns tão nobres, outros tão pérfidos, doravante os autores de LDs, seguidos de seus editores, cerceados pelas exigências mercadológicas, pelas expectativas de seu público, rendem-se ao lado que menos atende às questões sociológicas, desconsiderando os respingos ideológicos, fruto destes materiais educativos. Suprimem o fato de que o processo de ensino não se restringe apenas ao lado pedagógico dos conteúdos ali reunidos, visto que, deles irradiam concepções de mundo, modelos normativos, regras sociais, ora postas, ora impostas.

Muitas vezes, a expectativa em torno dos lucros é a mola propulsora que tenciona a relação livro didático: lado pedagógico X livro didático: lado sociológico. Infelizmente esta tensão não fica restrita apenas nas páginas dos livros, nem somente no âmbito educacional. Ela ganha asas e plaina livremente, ousando dizer que, impunemente, nos céus sociais das relações humanas.

...escrever livros didáticos tornou-se uma tarefa lucrativa, cujo único compromisso é com as vendas, não com a consciência social. Muitos destes autores são lingüistas, que conhecem muito bem a língua, mas não têm noção da dimensão sociológica do livro didático... (TILIO, 2006, p126)

Artefato cultural é o termo preferido por Pires (2004), ao referir-se aos LDs e às suas características mais marcantes, imbuídas de uma extensa carga de significados e “presentes no dia-a-dia escolar, ora manifestando, ora silenciando vozes, constituindo e legitimando, assim, determinadas representações e identidades.” (PIRES, 2004, p.2)

Se o LD manifesta algumas vozes e silencia outras, é certo também que dependendo do que exalta e do que refuta, ele pode tanto sedimentar quanto derrubar conceitos e valores, que passam a ser, em primeira instância, parte integrante do caráter dos indivíduos, e, em última, parte constituinte da sociedade e da cultura como um todo.

Daí o grande perigo de se produzir, editar, aprovar e veicular LDs com estereótipos dos mais diversos, que vão propagar, sorratamente, “significados inadequados” ou “valores indesejáveis”, valendo-me aqui das palavras de Borba (2009): “ Um livro não pode oferecer informações incorretas, pois assim seus leitores teriam **significados inadequados** para suas vidas; desta mesma forma ele não pode criar **valores indesejáveis**.” (BORBA, 2009, p.2 grifos meus)

Propositalmente, resalto em negrito os grifos acima, para usá-los como ponto de partida inicial para uma reflexão acerca do que seriam os significados inadequados e/ou os valores indesejáveis. Aquilo que se postula como inadequado, assim o é sempre em relação a um padrão aceitável e justificável. Assim como o quê se afirma indesejável, cabe questionar indesejável a quem, em que tempo?

Certos valores, que são equivocadamente repassados através de estereótipos espargidos pelos LDs, por suas imagens, conceitos, ilustrações, alguns se dão de uma forma escancarada, e outros se dão de modo velado. Ao meu ver, a última forma referida é a mais comum e por isso mesmo a mais ferrenha. Pois, aquilo que fica nas entrelinhas, geralmente tende a ficar protegido por sua invisibilidade, e fia-se nisto, para permanecer no obscuro, sem ser combatido, já que não é visto.

Para melhor clarear as ideias acima, que lanço na “roda” de discussão, convidando à reflexão, vem à minha mente um exemplo prático. Por erro de impressão gráfica, ou incompetência teórica de certos autores/editores, de quando em vez, alguns livros de geografia são bombardeados por críticas, por divulgarem o mapa do Brasil com erro nos nomes dos estados e capitais.

Entretanto, trazendo para a realidade que proponho discutir neste trabalho, o mesmo espanto e indignação dificilmente é visto quando a mulher é representada(ainda), apenas como mãe, esposa e dona de casa. Por que motivo estas informações não são tratadas como inadequadas e indesejáveis com a mesma intensidade?

Segundo Oliveira(2008), o LD tem além dos vários atributos já citados, a característica de questionar e introduzir valores na sociedade no qual circula.

... o livro didático também pode e deve ser capaz de questionar valores bem como introduzir outros, contribuindo para criar e solidificar uma massa crítica que, mais tarde, participará do processo de refinamento crítico dos modos como a sociedade se posiciona, não apenas acerca das políticas educacionais, mas também com relação a outras questões tão díspares e complexas que permeiam a sociedade contemporânea, tais como o direito de acesso à escola, a busca pela igualdade de gênero... (OLIVEIRA, 2008, p.5)

Entretanto, para exercer a função de ser questionador e disseminador de valores ‘adequados’ e ‘desejáveis’, o LD depende das escolhas que são feitas por seus autores, editores, ilustradores, enfim, dos responsáveis por sua elaboração.

As escolhas dos contextos culturais apresentados pelos livros e as atividades propostas pelos autores podem permitir, ou não, que determinadas identidades sejam construídas, ou, pelo menos, manifestadas, em um determinado momento.(TILIO, 2010, p.49)

Desta forma, postulo o LD como algo para além de um objeto pedagógico que se preste ao ensino. Ele é um material cultural, um meio que se preza à difusão de valores, conceitos, ideologias, apropriadas ou não pelos indivíduos que dele se valem à princípio apenas para a prática educativa, e, que, muitas vezes desconhecem seu potencial devastador.

Tílio (2006), problematiza este caráter ideológico do LD pouco discutido e que, por isso mesmo tende a ser tão pernicioso para o sistema educacional, por supostamente espelhar a realidade existente, ou aquilo que se deseja sedimentar como verdadeiro.

O livro didático parece ter assumido este caráter de objeto complexo demais para ser entendido. No entanto, por mais controvertido que seja, ocupa um papel de destaque no contexto pedagógico e é tido como referência de verdade. O problema é que, no caso do livro didático, se usado indiscriminadamente, esta caixa-preta pode virar a caixa de pandora, e os efeitos daquilo que dela saem podem ser incontroláveis ou nocivos à aprendizagem. (TÍLIO, 2006, p. 128)

Partilho da opinião de Chartier (1999), que confere ao LD um poderio de alcance ilimitado, que se estende até mesmos aos indivíduos iletrados. Uma vez que a interpretação das imagens e a consequente apropriação dos significados das mesmas, não é restrito aos alfabetizados, o livro didático é mesmo um objeto que trilha caminhos que vão além das fronteiras do ensino/aprendizagem.

Graças à palavra que o decifra, graças à imagem que o desdobra, ele se torna acessível mesmo àqueles que são incapazes de ler, ou que dele não podem ter, por si sós, nada mais que uma compreensão rudimentar. (CHARTIER, 1999, p. 24)

Pergunto-me sob quais critérios, de qual maneira é feita a escolha dos temas textuais, e/ou imagens usadas para ilustrar. Segundo Chartier (1990), mesmo que haja uma aparente aleatoriedade, há que sempre se considerar os interesses maiores encobertos, muitas vezes camuflados.

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas. (CHARTIER, 1990, p.17)

No trecho recém citado, percebo que o autor menciona a falta de neutralidade nos discursos que são percebidos socialmente. O LD de inglês é neste caso, mais que uma ferramenta pedagógica de ensino de uma língua estrangeira, mas, potencialmente um difusor de discursos que tendem a justificar, legitimar ou até mesmo inculcar valores.

O processo de inculcação surge nas palavras de Julià (2001), quando este se propõe a definir cultura escolar: “ Conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos.” (JULIÀ, 2001,p.10)

Por tudo que este capítulo inicial expõe, empenho-me a enfatizar a importância de um olhar minucioso durante a escolha dos LDs e de um faro apurado durante o uso e manuseio dos mesmos.

O livro didático, no entanto, continua sendo o material didático referencial de professores, pais e alunos que, apesar do preço, consideram-no referencial básico para o estudo; e em todo o início do ano letivo as editoras continuam colocando no mercado uma infinidade de obras, diferenciadas em tamanho e qualidade. (BITTENCOURT, 2004,p.71)

De todos os trabalhos reunidos, para aqui formar uma espécie de estado da arte, o de Sara Oliveira (2008), mostra-se como o que mais se aproxima da minha proposta de estudo. Entretanto, a autora engloba não somente livros didáticos de língua inglesa, mas inclui também os de língua francesa.

Dentre os apontamentos que ela fez, destaco aqui a detecção do caráter primordial do livro didático ao difundir valores, normas, regras, condutas, através das representações de gênero.

Cabe em grande parte aos conteúdos dos livros didáticos a operacionalização e reprodução de tais valores, representações e relações sociais que deverão acompanhar o aluno, em maior ou menor escala, por toda a sua vida (cf. BRASIL, PCN de Língua Estrangeira, 1998; GOMES, SD; RANGEL, 2005, de COSTA, 1992).

Gerador de muitas controvérsias, em uma coisa o livro didático reúne em coro os pesquisadores que se detiveram em analisá-lo: Ele é um objeto emaranhado de extensa complexidade. “O interesse que o livro didático tem despertado e as celeumas que provoca em encontros e debates demonstra que ele é um objeto de ‘múltiplas facetas’ e possui uma natureza complexa.” (BITTENCOURT, 2009, p.71)

A natureza complexa do livro didático requer certos procedimentos para que sua análise seja feita de modo a considerar as variadas facetas que constituem este material. Uma delas, está vinculada às legislações educacionais que regem o ensino no Brasil. “A análise crítica do livro didático também não pode ser desvinculada do contexto geral do sistema educacional brasileiro.” (FREITAG et al, 1989, p.7)

Na sequência discorro sobre o quanto o governo brasileiro, por meio do Ministério da Educação e Cultura, o (MEC), e suas legislações, preocupa-se com as questões de gênero nos livros didáticos e ocupa-se da árdua tarefa de orientar, monitorar e de certo modo coibir elementos sexistas nos conteúdos destes materiais.

1.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E LIVRO DIDÁTICO

O desejo do Governo Brasileiro em promover através de um órgão estatal ligado à educação, um determinado controle sobre os LDs impressos, difundidos e utilizados sobretudo nas escolas públicas, não é recente.

De acordo com Freitag, Motta e Costa (1989), já em 1938 é criada a Comissão Nacional do Livro Didático, doravante chamada pela sigla (CNLD), que, segundo as autoras, tinha predominantemente uma função de controle político-ideológico, e secundariamente uma função de análise didática. “Cabia a essa comissão examinar e julgar os livros didáticos, indicar livros de valor para tradução e sugerir a abertura de concurso para produção de determinadas espécies de livro didático ainda não existente no país.” (FREITAG et al, 1989, p.13)

De acordo com Grosz(2008), as reivindicações das mulheres brasileiras e sua luta pela igualdade de gênero, é anterior à criação do CNLD, data do tempo do Brasil colônia. “Políticas públicas para uma educação não sexista e não discriminatória integram a agenda de luta e a pauta das mulheres brasileiras desde as reivindicações ao acesso das mulheres às salas de aula do Brasil colônia.”(GROSZ, 2008,p.22)

Primeiramente, a preocupação com a igualdade de gêneros, e a realidade díspare retratada nos LDs, ocupou lugar na classe acadêmica, refletindo-se na literatura, em artigos e pesquisas sobre o tema, e só depois ganhou espaço nas políticas educacionais do Estado.

O tema estereótipos sexuais, ou de gênero, produzidos ou veiculados pelos LDs adentrou a literatura acadêmica, a agenda feminista e, posteriormente, sobretudo a partir da década de 1980, a dos governos federal, estaduais e municipais. (ROSEMBERG et al, 2009, p.501)

Porém, somente em 1997, a política nacional direcionada à seleção e distribuição de LDs, através do Programa Nacional do Livro Didático, daqui por diante tratado pela sigla,(PNLD), começa a expressar preocupação em avaliar os materiais isentos de características preconceituosas. “os livros não podem expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (BRASIL, 1997)

Ainda assim, as políticas educacionais não se mostram suficientes quando o foco é problematizar os preconceitos em voga, e propiciar que a educação, ainda que em meio a eles, seja um caminho possível para uma sociedade mais equânime. Carvalho (2004), enfatiza tal vulnerabilidade e pondera:

Chama atenção a lacuna de políticas educacionais com foco na equidade de gênero entre nós, que parece decorrer de um desconhecimento do conceito de gênero também entre formadores/as, gestores/as, e pesquisadores/as que minimizam as desigualdades de gênero e, por vezes, parecem considerar as diferenças de gênero como algo a ser respeitado ou tolerado, e não desconstruído. (CARVALHO, 2004, p.10)

A razão de separar uma parte deste capítulo exclusivamente para tratar das políticas educacionais que se relacionam ou problematizam o LD deve-se ao fato de o governo brasileiro exercer ampla influência no processo de elaboração, seleção e distribuição destes materiais, como consta na afirmação de Freitag, Motta e Costa (1989):

Ao tratarmos do livro didático do ângulo político, partimos de duas constatações... A primeira constatação implica o fato de que não houve até recentemente, fora do Estado, outras instituições no Brasil capazes de influenciar, formular e redirecionar o processo decisório sobre o livro didático. (FREITAG et al, 1989, p.21)

Para Oliveira (2008), o PNLD é, em última análise, uma maneira do controle estatal agir efetivamente, na construção do processo que permeia o ensino e a educação no país.

O discurso do poder se pronuncia sobre a educação e define seu sentido, forma, finalidade e conteúdo e estabelece, sobre cada disciplina, o controle da informação a ser transmitida e da formação pretendida. Assim, a burocracia estatal legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico. (OLIVEIRA, 2008, p.3)

Os temas transversais, publicados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, (PCNs), de 1998, conceituam gênero de modo similar aos teóricos tomados como aporte deste trabalho. Segundo esses documentos, entende-se gênero como “ o conjunto das representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos(...) toma-se o desenvolvimento das noções de ‘masculino’ e ‘feminino’ como uma construção social” (BRASIL, 1998, p. 321)

De fato, as questões de gênero pautam-se sim nas representações sócio-culturais, que perpassam pela diferenciação biológica dos sexos, mas não ficam apenas nisto. A diferença dos gêneros, como visto e revisto em diversos momentos deste trabalho, são pautadas sobretudo em um constructo histórico, embebida por um mote social e cultural.

Segundo Oliveira (2008), os critérios para a escolha dos conteúdos, das propostas didático-metodológicas e até mesmo das abordagens de ensino postas nos livros didáticos, estão imbricadas nas legislações educacionais vigentes, contidas no projeto político-pedagógico da nação. De acordo com a autora, as orientações oficiais do currículo servem “como marco referencial para a elaboração dos conteúdos dos livros didáticos e outros materiais instrucionais utilizados pelos alunos a cada ano letivo.” (OLIVEIRA, 2008, p. 2)

Entrementes, as legislações brasileiras, que alinhavam toda e qualquer orientação relativa ao processo educativo, são módicas e esparsas, não cerceando as divergências advindas de questões inerentes aos estereótipos de gênero. Ressalto que, embora sejam leis de uma política educacional, constitui-se como uma espécie de rizoma, cujos efeitos refletem em vários setores sociais.

Ademais, as políticas educacionais que contemplam a temática de gênero, escassas como são, ou abundantes se assim fossem, o essencial é que saiam da teoria e se transponham para intervir na realidade social.

Não bastarão leis, se não houver a transformação de mentalidades e práticas, daí o papel estruturante que adquirem as ações que promovam a discussão desses temas, motivem a reflexão individual e coletiva que contribuam para a superação e eliminação de qualquer tratamento preconceituoso. (BRASIL:SPM,2009, p.9)

Portanto, faz-se necessário reivindicar do Estado e dos sujeitos que o representam, especialmente daqueles que em cujas mãos repousa a responsabilidade de legislar sobre aspectos referentes à educação, um posicionamento mais claro, que pressuponha ações mais efetivas que coibam práticas discriminatórias resguardadas por preconceitos e estereotípias.

Como pontua Grosz (2008), há sim uma tremenda “necessidade de políticas públicas que considerem a desigualdade de gênero que se perpetua no currículo oculto da escola, nos materiais didáticos, na formação inadequada ou inexistente de professores/as na temática de gênero...” (GROSZ, 2008, p. 23)

A pretensa nitidez desejada para tratar as questões de gênero é apontada por Grosz (2008), no Plano Nacional de Educação. Segundo dentro dele, bem como nos PCNs, “as relações de gênero são vistas como referências fundamentais para a constituição da identidade das crianças.” (GRÖSZ, 2008, p.23).

Neste sentido, os livros didáticos prestam-se ao papel de depositários dos marcos regulatórios pedagógicos postos pelo Estado, que, através do Ministério da Educação, postula diretrizes, estabelece parâmetros curriculares para as diversas disciplinas e orienta temas de discussão para todas as áreas de conhecimento. “Por desfrutar de uma tal importância na escola brasileira, o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais ...”(FILHO, 2007,p.4)

Por tudo isto, atribuo aos livros didáticos um caráter de ferramenta bélica, em que o poderio de fogo não é algo explícito, mas o perigo reside justamente na aparência inocente de tal produto. Conforme apregoa Abud (1998), os conteúdos programáticos ditados pelo governo podem fazer com que estravés dos livros, estes se tornem:

... instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar e para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes. (...) o discurso do poder se pronuncia sobre a educação e define seu sentido, forma, finalidade e conteúdo (...) a burocracia estatal legisla, regulamenta e controla o trabalho pedagógico. (ABUD, 1998,p. 28)

O controle estatal sob as práticas pedagógicas, abrange, através dos livros didáticos e seus conteúdos, todas as disciplinas escolares. Entretanto, para cada disciplina, existe determinado documento que rege aquela área do conhecimento. No caso da Língua Inglesa, há os Parâmetros Curriculares Nacionais, (PCNs) para língua estrangeira, o qual enfatiza que “o ensino de Língua Estrangeira incorpora a questão de como as pessoas agem na sociedade por meio da palavra, construindo o mundo social, a si mesmos e os outros à sua volta.” (BRASIL, PCN, 1998, p. 436)

Um olhar mais atento aos PCNs de língua estrangeira, leva-me a afirmar que há, ao menos na teoria, uma preocupação latente do Estado em promover, pelas vias da educação, a minimização das desigualdades, pautadas em quaisquer esferas sociais que sejam. A seguir, exponho um dos objetivos expressos neste documento:

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como os aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1998, p.7)

Entretanto, embora a preocupação do governo expresse-se através do texto oficial redigido, e mesmo mediante a orientação divulgada, e cobrada, talvez um dos dificultadores para seu efetivo cumprimento, seja o emprego da palavra ‘preconceito’, que possivelmente gera um equívoco em sua interpretação. Como destaque no trecho a seguir, o termo preconceito...

[...] pode ser interpretado como sinônimo apenas de conteúdos que explicitam abertamente e não veladamente, concepção desfavorável a segmentos étnico-raciais e à mulher. Por exemplo, representar personagens femininas principalmente no exercício da maternidade constitui expressão de preconceito?(ROSEMBERG et al, 2009, p.512)

Infelizmente, o velho ditado popular que diz que “o papel aceita tudo” aplica-se também às leis, normas e diretrizes postas em todos os níveis, especificamente aqui, falando da área de educação. No papel, existe a orientação para que os professores e/ou responsáveis pela seleção de livros, atentem para a existência de estereótipos, mas para que venha a ser parte de uma prática aplicada na realidade, demanda tempo, como constata Moura, (2007).

Tais tendências não se alteram com o passar dos anos.[...] A inclusão da perspectiva de gênero na avaliação dos LD não foi suficiente para alterar padrões anteriores na configuração dos masculinos e femininos.” (MOURA, 2007, p. 153)

Através do PNLD¹, este programa de seleção e distribuição dos LDs, o professor está novamente como protagonista da cena. Na maioria das vezes é delegado a ele a tarefa de selecionar (ainda que em uma liberdade assistida), o livro a ser adotado, para que, posteriormente, estes sejam enviados para as escolas públicas.

Na outra ponta da política do livro didático, encontra-se a escolha pelo professor. No sistema em vigor desde 1996 no Brasil, a escolha do professor está restrita ao repertório que compõe o Guia de livro didático, que publica o resultado da avaliação realizada pela comissão instituída pelo Ministério da Educação. (...) Nesta medida a qualidade de ensino propiciada pelo bom material é apenas uma das variáveis no processo de escolha do livro didático.(MUNAKATA, 2012, p.189)

De acordo com Bittencourt (2008), o Estado concebe os LDs, devido a um desejo e necessidade de controlar o saber a ser divulgado pela escola.

A política do livro escolar representou um dos traços característicos da produção cultural feita por uma elite que procurava se inserir no mundo ‘civilizado’, preservando, de maneira intransigente, privilégios de uma sociedade hierarquizada e aristocrática. A manutenção desse controle exigiu a criação de uma legislação para evitar ‘desvios’ (...) (BITTENCOURT, 2008, p.61)

Quando Bittencourt (2008), menciona o termo ‘evitar desvios’, isso obviamente pressupõe que haja uma rota padrão. Mas cabe questionar se essa rota é maquinada e planejada por quem? Opto por inferir que seja tracejada pelo Estado, que permeia a elaboração, avaliação e distribuição dos materiais didáticos justamente para garantir a manutenção da rota original traçada, e evitar possíveis ‘desvios’.

¹ O PNLD promove a aquisição e a distribuição gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas brasileiras. Ao receberem nas escolas, um guia contendo as indicações do programa, os professores podem ‘livremente’ escolher os livros que melhor se adequem à suas necessidades e expectativas

Através do PNLD, o governo brasileiro fornece LDs para a maioria das disciplinas escolares em toda a extensão do território nacional, com o intuito de controlar a ordem e o poder proeminentes da leitura dos mesmos. Diversas editoras fazem parte deste processo de seleção e posterior distribuição dos livros, e se valem de muitos artifícios para terem suas obras aceitas e difundidas.

As editoras, ao conquistarem o direito de fabricar e divulgar o livro didático, cuidaram de transformá-lo em uma mercadoria inserida na lógica capitalista. (...) Para efetivar a transformação de um material didático em produto de maior consumo simbólico da cultura escolar, editores aproximaram-se do Estado, engendrando atuações conjuntas em suas formas de circulação. (BITTENCOURT, 2008, p. 63)

O empenho das editoras em serem aceitas e passarem satisfatoriamente pelos critérios avaliativos do Ministério da Educação, (MEC), pauta-se não somente no *status* que é proporcional ao número de livros aprovados e adotados, mas, além disto, na cifra numérica referente ao território comercial conquistado.

A importância comercial do livro didático fez com que os editores passassem a considerá-lo como a 'carne' da produção de livros em contraposição às obras de literatura ou 'científicos' que corresponderiam aos 'ossos'. A publicação de um romance ou qualquer obra de ficção, principalmente de um autor desconhecido, era um risco maior do que o livro escolar que, depois de aprovado pelas autoridades educacionais, possuía público cativo e compulsório. (BITTENCOURT, 2008, p.82)

Ocorre diante deste fato, uma espécie de inversão de valores, cujo perigo é alertado por Tílio (2006): "Há, portanto, o perigo de uma inversão de valores: a função primordial do LD pode passar a ser comercial, e não mais pedagógica. Nestes casos, o compromisso do autor passa a ser mais com o mercado do que com a educação. (TILIO, 2006, p.123)

Rosemberg, Moura e Silva (2009), afirmam que são raras as pesquisas que analisem o LD sob a égide da perspectiva histórica ou ainda que debatam sobre políticas do livro didático no contexto da reforma de ensino. Ao vislumbrar estas lacunas, inspiro-me a trilhar um caminho não novo, mas, estreito, esburacado e de mão única. Caminho este que urge pela necessidade de ampliação, outro direcionamento.

1.3 QUESTÕES DE GÊNERO E O LIVRO DIDÁTICO

Em qual contexto enquadra-se então o LD? De que lugar falam os autores que o elegeram como objeto de pesquisa? E como afinal, dá-se a questão de gênero nos livros LDs, sobretudo sob o ponto de vista deste estado da arte?

Início minha jornada em busca por estas e outras questões instigantes, enveredando-me, primeiramente, por alguns trabalhos que abordaram o LD e a questão do gênero de forma mais ampla e genérica, e, posteriormente, estreitando-me pelo viés específico da língua inglesa.

Qual a relevância de atentar para questões concernentes ao gênero nos LDs? Sobretudo se estas questões estiverem enviezadas por visões estereotipadas e sexistas, pesquisas como estas são deveras pertinentes.

A ocultação das mulheres nas ilustrações dos LDs, ou sua imagem suprimida, devido a prevalência das imagens masculinas, em grande medida mostram-se como sustentáculo da consolidação dos papéis sociais, divididos desigualmente entre os gêneros.

O predomínio de livros didáticos e paradidáticos em que a figura da mulher é ausente ou caracterizada como menos qualificada que o homem, contribui para uma imagem de inferioridade feminina, por um lado, e superioridade masculina, por outro.(...) Silenciosamente, vão sendo demarcados, com uma linha imaginária, os lugares dos homens e os lugares das mulheres.(...) O grupo social, respaldado por um conjunto de ideias machistas, exercerá seu controle e fortalecerá os mecanismos de exclusão e negação de oportunidades iguais. (BRASIL, SPM, 2009, p.27-28)

Nicareta, (2009), propõe-se a identificar os modelos de constituição do gênero feminino difusos nas imagens e ilustrações presentes nos LDs das décadas de 1930 e 1940. Uma das conclusões que a autora chega, é que nesse período, havia uma latente preocupação da escola em forjar no caráter das meninas, a sensibilidade, o medo, a obediência e a afetividade. Paralelamente a isso, evidencia-se a mulher adulta idealizada como virtuosa, dócil, pura, dedicada à família e portadora de valores cristãos.

Ao analisar os LDs que compõem o *corpus* desta pesquisa, Nicareta(2009) atenta para o fato de que as profissões em que a mulher é retratada serem recorrentemente as mesmas. “ A ela já era permitido o trabalho desde que este fosse uma extensão de seu papel no lar, tais como as de professora e enfermeira.” (NICARETA, 2009, p.3)

Posteriormente, na fase de análise dos LDs de inglês aqui selecionados, pretendo fazer um comparativo das profissões femininas com maior frequência, atentando para possíveis mudanças e/ou permanências neste quesito.

Nicareta(2009), aponta para a necessidade de se observar o papel atribuído ao gênero feminino como algo imerso em influências sociais que não podem ser dissociadas dos fatores históricos.

Historicamente verifica-se que as mulheres eram absorvidas principalmente em ações domésticas devido ao seu papel de mãe. Suas atividades econômicas e políticas são restringidas pelas responsabilidades nos cuidados com a prole, o enfoque de suas emoções e atenções é particularmente voltado para os filhos e para a preservação de um ambiente harmonioso no seu lar, em qualquer circunstância. (NICARETA, 2009, p.5)

Além disto, a autora supracitada reitera a afirmação de que os materiais didáticos, postos pela escola, prestavam-se sim ao papel de veículos de transmissão de ideologias direcionadas a algumas esferas sociais, empenhadas em reproduzir a conformação de uma identidade especificamente feminina. Segundo ela,

Esta identidade de gênero, portanto, está relacionada intimamente com a forma como a escola trabalha esta questão. Em muitos casos, se apóia na maneira com que o professor produz ou reproduz certos papéis na sala de aula, que estão socialmente consolidados. (NICARETA, 2009, p.6)

Segundo Louro (1992), nas últimas décadas as Ciências sociais, sobretudo a área de Educação, tem dado ênfase aos estudos que permeiam a questão de gênero. Além disso, a autora aponta como consequência do crescimento da frequência destes tipos de pesquisa, a criação nas universidades brasileiras, de muitos núcleos e grupos de estudo cujos objetivos nucleares consistem na abordagem desta temática.

Acompanhando um movimento de caráter internacional, que tomou impulso na década de 70, também no Brasil surgiram, nesta época, grupos de estudo no meio acadêmico que passaram a pesquisar questões sobre a mulher ou a refletir sobre as relações homem/mulher em nossa sociedade. (LOURO, 1992, p.53)

O crescimento das pesquisas em torno de gênero, que Louro (1992), destaca na década de 1990, é apontado por Munakata(2012) exatamente 30 anos depois, com relação aos estudos sobre o LD. O intento deste capítulo de abertura é focalizar o encontro destes dois ápices citados, buscando explicitar exemplos de pesquisas em que há esta interseção.

Centros, núcleos e projetos de pesquisa sobre o tema também foram se constituindo nos programas de pós-graduação das diferentes áreas (educação, letras, história, matemática, etc) O resultado disso é a surpreendente cifra de cerca de 800 trabalhos sobre o livro didático produzido de 2001 a 2011. (MUNAKATA, 2012, p.181)

O trabalho de Oliveira (2011), também aborda a temática até aqui debatida. Nele, o autor declara possuir o objetivo de discutir as questões de gênero, a partir de imagens, fotografias e desenhos presentes em LDs adotados por várias escolas brasileiras.

Outro aspecto de confluência entre este trabalho de Oliveira,(2011), e os demais citados anteriormente neste capítulo, diz respeito à relevância atribuída aos materiais que circundam o meio educacional. Especificamente aqui, atribuo especial importância aos LDs.

Logo, é de extrema relevância que todos os aspectos sociais que envolvem o ambiente escolar se tornem matéria de discussão assim como também todos os recursos materiais ou não que fazem parte do contexto educacional passe pelo crivo da observação atenta por todos os membros que compõem a esfera da educação. (OLIVEIRA, 2011, p.140)

Oliveira (2011) também expressa em seu trabalho a percepção de uma confluência entre as imagens presentes nos LDs e as atividades que os indivíduos concebem como papéis sociais cabíveis aos sexos, conforme o gênero. "...se constitui como um retrato das concepções de mundo imaginadas pelos membros da sociedade civil:preconceitos, tabus, usos e costumes, práticas e vivências são todos assim retratados pelo livro didático."(OLIVEIRA, 2011,p.141)

Em sua pesquisa, Oliveira (2011), conclui que as representações estereotipadas associadas ao gênero, configuram o LD como um objeto que reforça e por vezes legitima imagens e papéis impostos pela sociedade.

... a escola e a sociedade têm expectativas definidas em relação ao papel do menino e da menina. As questões relacionadas a gênero decididamente passam pelos costumes e práticas de uso, adoção e utilização do livro-didático em nossas escolas. (OLIVEIRA, 2011, p.144)

Ao considerar que o LD possui lugar de destaque, e, por vezes repousa sob o pedestal do saber indiscutível, justifica-se tamanha preocupação para que se debata e se discuta questões sobre estereótipos de gênero que pairam nas tantas páginas deste material. Como bem postula Bittencourt (2004):

O livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de ideologias, de cultura. Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes... (BITTENCOURT, 2004, p.73)

Na citação anterior, uma palavra em especial rouba a minha atenção. Quando a autora escolhe o verbo 'transmitir', para denominar o modo como os estereótipos são difundidos pelo LD, ela confere ao texto nuances de uma linguagem mais comum na área da saúde, utilizada para mencionar meios de contaminação. E acaso não seria este mesmo o teor dos estereótipos sexistas encubados no LD?

Não considero como equívoco emitir uma comparação neste nível, pois é fatal o poderio de alcance dos estereótipos veiculados via LDs. É um processo sutil, invisível, fora do alcance de uma percepção "a olho nu". Requer lentes de aumento microscópicas, no mínimo um olhar atento e treinado, sem os quais torna-se quase impossível detectar algo de errado.

Partilho dos pensamentos de Oliveira (2011), quando este alerta para a importância em jamais subestimar o poder de propagação das ideias, valores, representações postas nos LDs:

Não se pode em nenhum momento subestimar a força que capacita ao livro didático em disseminar valores, reafirmar posições, designar papéis e assim torná-lo como agente multiplicador cultural capacitado a ser objeto de ratificação de tudo que já está imposto socialmente. (OLIVEIRA, 2011,p.146)

Visto desta forma, a presença dos estereótipos de gênero nos LDs assume sim um caráter contagioso, cujo perigo maior está na forma alarmante de transmissão: Ninguém percebe, mas é algo que contamina não só as mentes dos indivíduos em contato com tais materiais, mas tende a extrapolar o meio escolar, extravazar o campo educacional, e alastrar-se por toda uma sociedade/cultura.

As questões de gênero no LD, no que tange as representações estereotipadas, na grande maioria das vezes surgem de maneira sutil. É justamente esta sutileza, esta quase invisibilidade que faz com que seja algo tão pernicioso. Nem sempre o preconceito se manifesta através do que foi dito. Por vezes ele encontra-se justamente naquilo que não foi explicitado, na omissão de ilustrações, de palavras, na ausência de outras possibilidades.

De acordo com Borba, (2009), a sutileza que repousa sobre a maioria dos estereótipos dos LD, não os exime de se alastrar de forma nada discreta, sendo muitas vezes responsáveis por moldar nos indivíduos, padrões de normalidade e significados sociais. “As mensagens dos livros didáticos são oferecidas aos estudantes e interpretadas da maneira que elas são apresentadas, muitas vezes aceitando de forma passiva e assim moldando comportamentos.” (BORBA, 2009, p.4)

Talvez por este motivo, a questão de gênero ganha gradativamente espaço nos debates e rodas de discussão, em especial quando trata-se de sua veiculação nos LDs. Conforme afirma Oliveira (2011):

...em se tratando da questão de gênero, mais precisamente no que diz respeito à participação e retratação da mulher nas imagens do livro didático, a questão vem ganhando relevâncias dignas de interpelações e observações críticas. (OLIVEIRA, 2011, P. 140)

Vale destacar o quê antes foi afirmado por Chartier, (1999), que todo o poderio atrelado ao LD agrega-se sempre às formas de uso do mesmo, incluindo também o período em que ele é escrito, a época em que é adotado, a qual tipo de público ele serve, enfim, todo um constructo histórico-cultural.

Longe de ser tida como estável, unívoca e universal, a significação do texto é assim compreendida como historicamente construída, como produzida no afastamento que separa as proposições da obra por um lado controladas pelas intenções do autor_ e as respostas dos leitores. (CHARTIER, 1999,p.35)

No caso do sistema educacional, especialmente no tocante ao processo de ensino/aprendizagem, o constructo histórico-cultural mencionado está intrinsecamente relacionado com o ambiente escolar. Falando mais claramente, as questões de gênero permeiam o espaço geográfico da escola, e mais que isso, estão engedradas no cotidiano dos sujeitos que frequentam este espaço, pairando de forma invisível no ar, por meio das relações sociais que ali são estabelecidas, impregnadas na cultura escolar, às vezes compondo uma espécie de tradição, na acepção de Vinão (2002).

1.3.1 Questões de Gênero: O posicionamento da escola

O quê é a escola? Talvez a pergunta mais adequada seja: Quem é a escola? Muito além do que um edifício ou uma construção predial, a escola é constituída por vários sujeitos. Quem são estes sujeitos? São os alunos? Os professores? Digo que são estes e todos os profissionais ligados à escola, aos alunos e à suas famílias. Então a escola não é singular, é uma instituição plural, social, cultural, que acolhe vários sujeitos com suas devidas especificidades.

Primeiramente, recorro a Bourdieu (1997), para emitir uma das definições de escola, segundo a qual, na concepção dele é “um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois conserva a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sanciona a herança cultural e o dom social, tratado como dom natural.” (BOURDIEU, 1997, p.41)

De posse de uma afirmação plausível para o quê é a escola, ouço ressoar, como um tipo de eco das primeiras questões, uma outra indagação: Escola para quê? Escola para quem?

Novamente Bourdieu (1997), responsabiliza-se por disseminar ideias e conceitos, que se propõe a responder, qual a função da escola. Sob a ótica dele é “desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para práticas culturais, que a sociedade considera como as mais nobres.” (BOURDIEU, 1997, p.62)

Conforme afirma Grosz (2008), a escola como instituição educativa não abriga historicamente em sua origem, o legado de ter sido criada para todos os sujeitos, indistintamente.

A instituição escolar, desde o início da sua história no Brasil, surgiu para acolher algumas e não todos as pessoas. (...) Mesmo que na atualidade esteja garantida a universalização do acesso à escola para todos e todas, esta instituição através de sua forma de organização, seus currículos, prédios, regulamentos, avaliações, e professores/as, explícita ou implicitamente produz ou reproduz diferenças entre os sujeitos. (GROSZ, 2008, p.20)

Com quais objetivos a escola foi criada? Sob qual perspectiva deu-se sua concepção? Tão denso quanto às primeiras questões, o quê vem ao encontro desta pergunta também não é puro como a água: Não é transparente, nem insípido, nem inodoro. Consonantemente aos pensamentos supracitados, recorro a um trecho de autoria de Brigolla e Ferreira (2013):

a escola não se restringe apenas ao espaço físico, mas às diversas influências que nela permeiam. O educador e seus funcionários devem estar munidos de estratégias que visem à formação de sujeitos reflexivos, contribuindo na busca de soluções para formar uma sociedade igualitária, sem distinção de sexo, gênero, raça, etnia, classe social ou variedade linguística. (BRIGOLLA & FERREIRA,2013, p.11)

Penso que a função da escola não é única, antes, múltiplas, posto que ela está envolta por um leque sortido de atribuições e finalidades complexas. Ponho-me então, a explanar acerca dos pensamentos dos autores que compõem este breve estado da arte sobre quais sejam as atribuições cabíveis à instituição escolar.

Conforme aponta Grosz (2008), justamente por constituir-se como algo tão polissêmico e rizomático, é que a escola deve ater-se não somente ao que diz respeito à suas práticas pedagógicas, mas também atentar para as consequências, oriundas dessas mesmas práticas.

A escola no seu conjunto_corpo pedagógico, alunos/as, espaço físico, projeto político pedagógico, currículo, materiais didáticos_parecem reproduzir a falta da centralidade nas discussões de gênero no cotidiano de sua prática pedagógica, assim como a própria legislação educacional e os documentos que orientam as escolas na implementação destas temáticas no seu trabalho cotidiano.(GROSZ, 2008, p.25)

Como bem postula Chervel(1990), o papel da escola e a função que lhe cabe está em grande medida entrelaçado com a História da Educação, do docente e do próprio ensino. Segundo ele, reconhecer todas essas intersecções é fundamental para a compreensão do papel de cada disciplina, no processo educativo e socializador.

Neste sentido, acredito que uma das formas da escola ser agente de socialização, está no modo como o LD é usado, e há uma tendência notável do fortalecimento de estereótipos, quando estes estão presentes no material adotado e passam despercebidos ao olhar do professor.

Os usos que professores e alunos fazem do livro didático são variados e podem transformar esse veículo ideológico e fonte de lucro das editoras em instrumento de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo. (BITTENCOURT, 2004, p.73)

Idealizada para ser um local onde os saberes elaborados são difundidos, a escola consiste em uma instituição que territorializa o conhecimento. Escolhe assim o quê se deve ensinar, pondera o modo como se deve ensinar, permeia todo o processo de captação destes conhecimentos, por vezes elege a quem se deve ensinar.

As questões de gênero, ao que tudo indica, não estão no epicentro dos debates e rodas de problematização do sistema educacional, posto que o problema da escola “ consiste em encontrar uma forma de trabalhar estas questões de forma a não reforçar o que está colocado no centro como modelo e como referência ...” (GROSZ, 2008, p. 27)

Para Chervel (1990), a sociedade desconhece, ou melhor, não valoriza como deveria, o grande poder sob o controle da escola. A valorização atribuída a ela, seria, por assim dizer, visto de modo unilateral, no sentido de que concebe-se que ela influencie apenas a formação dos indivíduos, consistindo em uma visão muito reducionista, do que de fato é a função da escola.

E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (CHERVEL, 1990, p.187)

Ponderando sobre a colocação de Chervel (1990), penso que este ‘poder criativo’, citado por ele, poderia ser usado para rever a questão dos estereótipos dos livros didáticos.

De certo, a escola como instituição que dissemina não somente saberes elaborados, mas também valores legitimados, precisa esforçar-se por não sedimentar comportamentos calcados em estereótipos e preconceitos, mas esta não é uma tarefa simples. Historicamente, a condição feminina, ao longo das décadas exemplifica isso, conforme pontua Nicareta (2009):

Percebemos que a tradição sobre a condição feminina passada pela família, cuja encarregada seria na maioria das vezes as mães das futuras moças, consistia em impor regras de comportamentos, atividades que uma dama poderia realizar, limitando-se a afazeres ligados ao lar. Mas esse processo teria uma continuidade, o mesmo cuidado passando a ser atribuído à escola elementar.” (NICARETA, 2009, p.1946)

Oliveira(2011),reconhece a escola como um território estratégico no que tange não somente a difusão dos saberes, como também à formação de identidades e propagação de ideologias.

No anseio de práticas democráticas e justas o espaço escolar nos últimos tempos se configurou como o local de discussão de saberes, disseminação de conhecimentos, como também se constitui um espaço de discussões em que se fomenta a crítica no sentido de produção de sujeitos capazes de refletir o mundo em seus constantes processos de transformações. (OLIVEIRA, 2011, p.140)

Para Oliveira (2011), o papel da escola na formação dos indivíduos é fundamental e preponderante no processo de apropriação que permeia toda a prática educativa, a qual é permeada furtivamente pelos materiais didáticos tais como os livros. “ ... o livro didático, pode muito contribuir para a formação social do homem, da mulher(...) E o papel da escola não pode ser o de discriminar, dissocializar e nem fortalecer os lações de exclusão.” (OLIVEIRA, 2011, p.147)

Inicialmente, a escola era somente vista como um ambiente redentor para as desigualdades sociais, e tinha-se a educação como um processo que possibilitava a superação destes contrastes e injustiças.

Bourdieu(1998), rompe com estes paradigmas e sofre, a princípio, retaliações de outros estudiosos do campo sócio-educativo, sendo acusado de pessimista, por renegar este suposto caráter da escola, além de atribuir à mesma um aspecto de reprodutora das desigualdades já existentes e mantenedora da cultura dominante.

É provável por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da ‘escola libertadora’, quando ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (BOURDIEU, 1998, p. 41)

Borba (2009), aponta o caráter de aparelho ideológico do ambiente escolar, e alerta para a necessidade urgente de conscientização crítica de todos os profissionais e demais indivíduos envolvidos dentro do processo educativo, no espaço da escola e sala de aula.

É necessária a compreensão da singularidade do ser humano, construindo novas ideias e valores que não reforcem a concepção de um mundo masculino superior ao feminino. A escola precisa ser um espaço para a superação de preconceitos e estar comprometida com uma educação não sexista ... (BORBA, 2009, p.9)

Ao conceber a escola como um espaço democrático, visualiza-se a sala de aula como um território propício para que a questão de gênero possa ser foco de debate e alvo de reflexão. Pontua aqui a função estratégica do professor não só no processo de ensino/aprendizagem, como também no percurso que norteia a formação dos indivíduos, permeada por ideários e concepções, alinhavadas sempre pela cultura e cultura escolar.

1.3.2 Questões de Gênero: O posicionamento do professor

O modo como o professor se apropria das representações de gênero contida nos materiais didáticos e mais que isso, de que forma ele se posiciona ou não, frente a dados estereótipos, é um fator extremamente relevante.

Ora pois, assim como o musicista que não tem ouvido afinado o bastante para detectar o problema de seu instrumento, também o professor quando não tem uma formação adequada que permita identificar detalhes craxos e excusos nos materiais que adota, provoca, de maneira similar, um estrago inevitável que ressoa ao longe, e agride não só os ouvidos, mas todos os sentidos.

A desinformação, o comodismo, o conformismo da maioria dos professores fortalecem a 'onipotência' e 'onisciência' do livro didático. Os professores passam a respeitar a palavra escrita no livro como árbitro último, submetendo-se docilmente ao seu conteúdo psicopedagógico e ideológico. (FREITAG et al, 1989, p.131)

Como bem postula Nicareta, (2009), o professor tem papel preponderante no que tange ao uso dos materiais didáticos adotados. “Portanto, na organização curricular, o professor e os livros didáticos podem se somar na conformação da identidade das crianças.” (NICARETA, 2009, p. 17)

O professor contribui para o constructo identitário dos alunos, na medida em que se propõe a ir além do que prevê o currículo oficial, e não se restringir apenas ao que está posto no LD. Nas palavras de Brigolla e Ferreira (2013):

Entende-se que o professor poderá fazer do livro didático um instrumento a mais para ir além de regras gramaticais e atividades para o mesmo fim. Há diversas maneiras de se inserir questões que remetam a própria visão de mundo dos alunos. Uma delas está na concepção equivocada, porém cristalizada, de que existem atividades voltadas apenas para o homem e outras apenas para a mulher. (BRIGOLLA & FERREIRA, 2013, p. 4)

Para além do uso do LD, e tanto quanto as orientações dadas acerca do conteúdo do material, as atitudes e posicionamentos do professor na escola, e na sala de aula, assumem também um valor incalculável no que se refere à influência que podem ter sobre os alunos.

O termo influência faz parte do rol das palavras neutras, pois o que define sua conotação positiva ou negativa é o tipo de influência que ela causa. No caso das atitudes e posicionamentos do professor, na medida em que não se mostrem alheios à realidade ao redor, nem indiferentes aos 'poréns' dos LDs, serão cada vez mais próximas de um poder influenciador positivo. Um professor conivente com estereótipos presentes, pode ser tão maléfico quanto o próprio estereótipo.

Deste modo, afirmo que um aluno alheio e indiferente à sua realidade é um problema, mas um professor nas mesmas condições que "parece nem perceber a limitação de sua própria liberdade: afinal, cede-se ao livro a autoridade de ditar as regras do jogo, de delimitar os conteúdos e as metodologias a serem adotadas, em conformidade, é claro, com a ideologia vigente" (CORACINI, 1999c, p. 37).

A citação de Borba(2009),a seguir, referenda as ideias até aqui expostas, e vem ao encontro de algumas indagações, inquietações. Aqueles que precisam atentar para o quê é inadequado e indesejável dentro do livro didático, são os educadores, os docentes, e estes, nem sempre estão preparados a contento.

O livro didático traz o seu próprio currículo, conteúdos historicamente relevantes e não dá espaço para outros. Professores e professoras, com pouco conhecimento sobre gênero e sexualidade, continuam ensinando, mesmo que discretamente, a construção do ser homem e ser mulher. (BORBA, 2009, p.4)

Só para arrematar as ideias: a importância do LD para o ensino é um fato? Sim, é. Mas a relevância da presença de um professor, que media o uso e desuso deste mesmo livro é algo inquestionável. Um material, uma ferramenta, recursos didáticos e tecnológicos jamais, pelo menos até o presente momento, na história da humanidade, se sobrepuseram à presença humana. Tomo posse das mesmas convicções expressas na citação abaixo:

O livro didático não pode ser visto como o detentor do conhecimento. É apenas um andaime que serve para auxiliar o aluno a construir conhecimentos relevantes.(...) é mais um elemento na troca que deve ocorrer na sala de aula: troca entre professor e alunos, passando pelo livro didático, pela instituição de ensino e pelo contexto social, ou diferentes contextos sociais, onde todos estão inseridos. O objetivo principal da educação, e o livro didático não pode jamais atrapalhar esse objetivo, é levar os alunos a pensar criticamente. (TILIO, 2006, p. 110)

Assim como um instrumento desafinado não representa sozinho uma ameaça à boa música de uma orquestra. Os materiais didáticos quando falhos, por si mesmos não se constituem ameaça ao bom ensino. Ambos são instrumentos, e prestam-se ao papel a que foram destinados mediante o manuseio de seus mestres.

[...] qualquer material didático pode ser abordado a partir de vários ângulos, servindo ao bom professor como material ilustrativo para sublinhar um erro, um problema estético, um conteúdo ideológico. O uso de seu instrumento_ O livro didático_ depende, pois, da habilidade e do nível de formação do professor. (FREITAG et al, 1989, p.132)

Conforme Bittencourt (2008), a relação do professor frente ao livro didático é fator determinante para que se desvende o poder deste material em meio à cultura escolar.

A possível dependência do professor diante de um material de ensino que, em princípio, direcionava e condicionava o conhecimento de cada disciplina escolar, situa o papel do professor quanto ao saber transmitido para e pela escola. (BITTENCOURT, 2008, p.167)

Não é uma questão de eximir o LD imerso em estereótipos textuais e/ou visuais, e repassar toda a responsabilidade da propagação de conceitos deturpados para os professores. No entanto, inquestionavelmente, a ação humana sobrepõe-se à pura e simples existência de um material ou a qualquer objeto que se preste a quaisquer ideologias disseminadoras de desigualdades.

1.4 Sexismo velado: Página virada?

Ao longo deste capítulo inicial, selecionei alguns trabalhos divulgados nos últimos seis anos, entre 2008 e 2013, e por meio deles procedi uma espécie de exercício intelecto-fabril em que as ideias mais relevantes postas foram tomadas como matéria-prima na tecelagem desta etapa de pesquisa.

Neste ponto, exponho quais foram os mais importantes resultados apresentados pelos trabalhos que constituíram este breve estado da arte e quais as principais conclusões colocadas por seus autores/pesquisadores.

Considero que vislumbrar tais considerações finais seja um ótimo arremate para desvendar uma importante indagação: O sexismo velado já é página virada?

Outrossim, focar o olhar a partir deste ponto inicial de referência, possibilita vislumbrar certas tendências para além do recorte histórico anunciado, e que, mesmo que eu não o adentre, é um sinalizador para futuras pesquisas de novos desbravadores nesta área de estudos.

Com vistas a encontrar esta e outras respostas, no trabalho elaborado por Rosemberg, Moura, e Silva (2009), os referidos autores descrevem e problematizam a presença de traços sexistas em LDs no cenário nacional e internacional. Estes autores trazem à tona o quê seria a origem da presença latente de sexismo nos livros didáticos, segundo afirma Michel (1989).

“a primeira manifestação do sexismo está no fato de se negar a realidade social e a diversidade de situações, o que chega a dar uma apresentação caricatural das imagens e dos papéis masculinos e femininos” (MICHEL, 1989, p.49)

A pesquisa de Rosemberg, Moura e Silva(2009), envolve um trabalho denso e amplo, cujos estudos estapulam o território nacional. Porém, com vistas a empreender um pano de fundo para esta dissertação, restrinjo-me apenas aos dados por eles levantados no cenário brasileiro.

Segundo os três autores recém citados, assim como ocorreu em outros países, a década de 70 no Brasil também foi marcada por mudanças quanto ao modo de compreender as desigualdades entre homens e mulheres, entendendo-se a partir de então, a educação como detentora de um papel de destaque na construção deste processo.

Rosemberg, Moura e Silva (2009), detectam a existência de produções acadêmicas sobre sexismo em livros didáticos desde meados da década de 1970, entretanto, ressaltam que estes trabalhos são esporádicos e carentes de uma organização que os una permitindo o monitoramento das permanências e mudanças nos conteúdos dos materiais didáticos.

No artigo denominado *Texto Visual, Estereótipos de gênero e Livro Didático de Língua Estrangeira*, Sara Oliveira (2008), apresenta como resultados conclusivos a permanência de representações sociais estereotipadas no escopo analisado. “(...) nos materiais instrucionais continua patente a presença de estereótipos, com uma certa tendência a favorecer o sexo masculino, a cor branca, o nível sócio-econômico neo-liberal.” (OLIVEIRA, 2008, p.24)

Há que se atentar que embora a análise de Oliveira (2008), não seja equivocada, ela é de algum modo, reducionista, pois pode-se pensar neste caso, como questão de certa tradição cultural.

Com a diferença de apenas um ano, o trabalho de Borba (2009), sugere a permanência das mesmas constatações relatadas no parágrafo anterior. Segundo a autora, “Apesar de todos os progressos alcançados pelas mulheres nestas últimas décadas, os estudos sobre livros didáticos (...) sugerem que a identidade feminina está subordinada em favor da dominação masculina.” (BORBA,2009, p.8)

No mesmo ano, a voz de Nicareta (2009), junta-se ao coro dos demais pesquisadores e suas afirmações concludentes, ao dizer em suas considerações finais que não percebe nuances de grandes mudanças no que diz respeito à representações de gênero esteretipadas nos livros que tomou como fonte os quais: “... transmitem os estereótipos de gênero, fruto de um currículo educacional que reflete e reproduz a sociedade mais ampla.” (NICARETA, 2009, p.1947)

Pouco tempo depois, Tílio (2010), traz nas considerações derradeiras de seu trabalho, a afirmação de que os tabus em torno das questões de gênero persistem menos em tempos contemporâneos.

Esses livros didáticos ainda trazem representações naturalizadas de gênero e sexualidade, em que o gênero é essencializado e supostamente binário, e a heterossexualidade normativa e compulsória é privilegiada. Apesar de alguns livros colocarem em suas páginas exemplos de diversidades de gênero e sexual, estas não são criticamente discutidas.(...)Os resultados apontam, portanto, que, embora inseridos no momento sócio-histórico da pós-modernidade / contemporaneidade, caracterizado por fragmentação e fluidez, as questões de gênero e sexualidade ainda são tratadas de forma hegemônica e como tabus. (TÍLIO, 2010, p.59)

Embora mais recente, o artigo de Wilson Oliveira (2011), não apresenta em suas considerações finais, conclusões que se destoem das de sua colega, possuidora do mesmo sobrenome. Segundo o autor, os LDs por ele analisados, promovem, através das representações de gênero, uma forma diferenciada de socialização, e preocupa na medida em que:

Ao representar os gêneros de forma distinta e desigual, os livros didáticos podem contribuir para a construção e manutenção das desigualdades de gênero, que, por sua vez, contribuem para a construção e manutenção de outras desigualdades sociais. (OLIVEIRA, 2011,p. 147)

A pesquisa mais atual, de Brigolla e Ferreira (2013) não aponta resultados muito distintos das anteriores, predominando ainda imagens estereotipadas que, quando não inferiorizam, menosprezam a imagem feminina.

De acordo com as análises, pode-se concluir que ainda há uma dissonância entre as ocupações que a mulher tinha e as que ela adquiriu e vem conquistando. Além disso, ao falar da mulher referimo-nos também ao homem e o reflexo de concepções cristalizadas, socialmente, propaga-se em ambas as representações: o homem branco que trabalha e a mulher na cozinha ou em empregos secundários. (BRIGOLLA & FERREIRA, 2013, p11)

Mas qual seria o sustentáculo destas representações sociais? Sob a regência de quê ou de quem permanecem nos LDs? Elas apenas permanecem ou também prevalecem atuais, indo além das páginas estáticas de uma edição? Edições geralmente são revisadas, mas os papéis reais que os indivíduos desempenham na sociedade necessitam também de periódica revisão. Estes o são? Pude observar, no entanto, no traço deste breve estado da arte, que o sexismo, nas obras citadas, não conseguiu desvencilhar-se de seu caráter velado, e, embora intermitente, permanece inexorável.

Ao que tudo indica, há que se avançar para problematizar o uso do LD. O que é feito dele? A forma/modo como os professores apropriam-se dele está estritamente vinculada a de como os saberes/imagens/representações são veiculadas.

2. IDEÁRIOS DE HOMEM E MULHER: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, FILOSÓFICOS E CULTURAIS.

Início esta seção reafirmando o quê há muito já se sabe: O ser humano não é apenas carne, ossos, órgãos, não se restringe a um amontado de partes físicas. A complexidade dos indivíduos, independente do sexo, vai muito além de suas características biológicas. Agregadas a elas, e de igual ou maior importância, tem-se as nuances emocionais, sociais/culturas, que compõem ambos os gêneros, ou melhor dizendo, os múltiplos gêneros.

Ressalto ainda que, embora o conceito de gênero seja múltiplo, a presente pesquisa detém-se apenas a dois deles: O gênero feminino e o masculino. Diante desta dicotomia tão ampla, procuro compreender a profundidade de um tema, que, em si mesmo, abriga obviedade e vastidão.

O conceito de gênero, tem como vigas de sustentação os movimentos feministas que eclodiram em meados de 1960, e, desde então, passou a fazer referência à organização social da relação entre os sexos. Conforme assevera Scott (1995): “As feministas estadunidenses foram as primeiras a utilizar o termo gênero para enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo...” (SCOTT,1995, p.72)

Justamente por constituírem-se socialmente, é que os seres humanos, aqui abordados na concepção bifocal_ masculino/feminino, agregam relações tão abrangentes quanto rebuçadas, emolduradas por arestas histórias, sociais, culturais.

Compreender o feminino e o masculino constituído pela cultura, história e linguagem e como são estabelecidas as relações de poder entre os sujeitos nas diversas instituições da sociedade é um olhar cada vez mais apurado para a complexidade da teoria de gênero. (GRÖSZ, 2008, p.18)

À cata das raízes que vincam esta complexidade do ser humano/a, é que parto em busca das origens constituintes dos ideários de homem/mulher, tendo como norte três direções distintas: a história, a filosofia, a cultura. À primeira vista, parecem destinos isolados, mas, ao longo desta jornada, percebo que, respeitadas suas singularidades, possuem vários pontos de confluência, e, por isso, servem-me generosamente no desafio de saciar tantas indagações dantes postas, no decorrer deste trabalho.

2.1 HOMEM E MULHER NA HISTÓRIA DA HUMANIDADE

A antropologia, juntamente com outras ciências de renome como a física, a arqueologia, a geologia, estimam que o ser humano habite no planeta Terra há mais de dois milhões de anos. Segundo os estudiosos das referidas áreas, nos primórdios da existência, o ser humano sobrevivia mediante as atividades de coleta à frutas e frutos, que a própria natureza fornecia, e à caça de animais de pequeno porte.

Como não há atemporalidade para, os papéis sociais, certamente estes estavam associados à realidade da época, ao contexto geográfico, histórico, cultural, das sociedades. A propósito, a humanidade jamais teve uma única cultura, sendo esta variável para cada comunidade, ocasionando a consequente maleabilidade dos papéis de gênero. “A antropologia tem demonstrado que

muitas atividades atribuídas às mulheres em uma determinada cultura, podem ser atribuídas a homens em outras.” (LARAIA, 2002, p 19)

Se por um lado os papéis vinculados aos gêneros não são comuns a todas as sociedades e culturas, por outro lado é certa a existência de distinção de funções e atividades segregando o feminino e o masculino. Conforme pontua Mead (1975): “Não se conhece nenhuma cultura que tenha proclamado de maneira expressa uma ausência de diferenças entre o homem e a mulher, exceto a parte que lhes cabe na procriação.” (MEAD, 1975, p. 13)

Entretanto, ainda que a divisão dos papéis de gênero não seja, via de regra, unívoca, historicamente percebe-se uma predominância do grupo masculino em ir à busca de suprimentos para as famílias, contrapondo-se ao grupo feminino, que, tende a exercer outras funções que não demandem deslocamento.

Na obra intitulada *Iniciação ao Estudo da Antropologia*, Pelto (1967), exemplifica esta tendência predominante em muitas sociedades: “asseguro-lhes que as mulheres compram, vendem e fazem tudo o que é necessário para seus marido e suas casas. Os homens não se tem de preocupar com coisa alguma, exceto a caça, a guerra e a falcoaria².” (PELTO, 1967, p. 24)

Posso inferir, mediante a citação anterior, e a seguinte, de Muraro(1993), que embora já existisse a divisão de tarefas, de acordo com o gênero, não havia a subserviência feminina, pautada na suposta supremacia masculina. O estabelecimento das desigualdades sociais calcadas na distinção dos sexos surge posteriormente a este período. “Nesses grupos, o princípio masculino e feminino governam o mundo juntos. Havia a divisão de trabalho entre os sexos, mas não havia desigualdade.” (MURARO, 2009, p.5)

Mas se tudo ia bem, em que ponto nasce a desigualdade, o preconceito e na sequência os estereótipos? Fico tentada a revolver a história da maçã, mas contenho-me a reservá-la para outro momento mais propício. Por ora, restrinjo-me a trazer elementos da história, que auxiliem para desvendar este primeiro e grande ponto de interrogação.

² Define-se como “falcoaria” a arte de adestrar falcões, ou treinar aves de rapina para a caça, segundo consta no Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.

Ao que tudo indica, a resposta que explica o surgimento das desigualdades entre os gêneros, está intimamente relacionada à história do trabalho. Quando o modo e os meios de sustento mudam, e os sujeitos responsáveis por esta sobrevivência ocupam distintos papéis, a maior valorização de uma atividade à outra, atribui também maior prestígio a uns indivíduos que a outros, no caso, os do sexo feminino sendo preteridos pelos do sexo masculino. Como afirma Muraro (1993): “Nas sociedades de caça aos grandes animais, que sucedem a essas mais primitivas, em que a força física é essencial, é que se inicia a supremacia masculina.” (MURARO, 2009, p. 5)

A gênese da supremacia masculina, surge, embrionariamente encubada nas características físicas e biológicas dos gêneros. A necessidade de um corpo com maior força física, para caçar animais maiores, fez com que, por sua natureza, a mulher ficasse com a tarefa de reprodutora da espécie.

A função de reprodutora da espécie, que cabe à mulher, favoreceu a sua subordinação ao homem. A mulher foi sendo considerada mais frágil e incapaz para assumir a direção e a chefia do grupo familiar. O homem, associado à ideia de autoridade devido a sua força física e poder de mando, assumiu o poder dentro da sociedade”(COSTA, 1994, p.1)

Claro que a tarefa de gerar vidas e garantir a perpetuação não era pouca coisa, mas, desde então, foi gradativamente perdendo seu valor, em detrimento de um valor maior, dado ao fato do homem ser detentor de maior força física e conseqüentemente, o principal provedor.

Nesse sentido, o determinismo biológico seria o definidor das desigualdades entre mulheres e homens, tendo a medicina e as ciências biológicas como importante aliada, que, durante muito tempo, subsidiavam as normas sociais, quanto às relações de gênero. (VIANA & RIDENTE, 1998, p.97)

Se, de um lado, o determinismo biológico é considerado como embrião da segregação entre os gêneros, por outro, fatores históricos diversos são responsáveis por mantê-lo vivo, e gestá-lo até seu estágio de maturação.

...analisar as relações de gênero, a partir de qualquer realidade histórica, sem dúvida é o caminho para mapear as assimetrias e regimes excludentes que, por se repetirem em quase todas as culturas ao longo da história humana, encontram-se cristalizados e com uma área natural, quase acima da questionabilidade. (SOUZA, 2006, p.6)

De acordo com Beauvoir (2000), o determinismo biológico explica a notável diferenciação física dos sexos, mas é insuficiente para consolidar a segregação de gênero, posto que esta ampara-se também em outros setores sociais.

É portanto à luz de um contexto ontológico, econômico, social e psicológico que teremos de esclarecer os dados da biologia. A sujeição da mulher à espécie, os limites de suas capacidades individuais são fatos de extrema importância; o corpo da mulher é um dos elementos essenciais da situação que ela ocupa neste mundo. Mas não é ele tampouco que basta para a definir. Ele só tem realidade vívida enquanto assumido pela consciência através das ações e no seio de uma sociedade. (BEAUVOIR, 2000, p. 57)

Assim, neste compasso, nasce a sociedade patriarcal, em cujo núcleo assenta-se a figura masculina, que, rudimentarmente amparado pelo determinismo biológico, detém prestígio e poder. Algo confirmado na fala de Muraro (1993):

As sociedades, então, se tornam patriarcais, isto é, os portadores dos valores e da sua transmissão são os homens. Já não são mais os princípios feminino e masculino que governam juntos o mundo, mas, sim, a lei do mais forte.(...) A mulher fica, então, reduzida ao âmbito doméstico. Perde qualquer capacidade de decisão no domínio público, que fica inteiramente reservado ao homem. A dicotomia entre o privado e o público torna-se, então, a origem da dependência econômica da mulher, e esta dependência, por sua vez, gera no decorrer das gerações, uma submissão psicológica que dura até hoje. (MURARO, 2009, p.7-8)

Quando o sistema patriarcal entra em cena, os homens passam a determinar não somente os valores, o poder político, a capacidade decisória, relegando as mulheres a segundo plano “; ainda se é forçado a concordar em atribuir um papel à mulher na procriação, mas admite-se que ela não faz senão carregar e alimentar a semente viva: o pai é o único criador. (BEAUVOIR, 2000 p. 29)

Além disto, os homens passam a dominar sobre as mulheres, como se estas fossem uma espécie de extensão de suas posses materiais: “ (...) A propriedade privada aparece: senhor dos escravos e da terra, o homem torna-se também proprietário da mulher. Nisso consiste a grande derrota histórica do sexo feminino. (BEAUVOIR, 2000, p. 29, p.74)

Diante das colocações anteriores, não me admira recordar que há poucas décadas atrás, era comum ouvir o termo: “Aquela mulher é uma boa parideira”. E tinha-se esta frase como elogio do mais alto grau! Ainda hoje entre as mulheres mais velhas, pode-se captar nelas certo prazer e orgulho, ao declararem o grandioso número de filhos que tiveram. Herança de um tempo em que as ideias patriarcais reinavam absolutas... O defunto já é antigo, mas ainda hoje respira-se o odor malcheiroso de suas mazelas sexistas.

Mas, relacionar a assimetria de gênero exclusivamente ao patriarcalismo é uma explicação senão equivocada, simplista. Atrelado ao patriarcado, o sistema capitalista vem potencializar o processo segregacional sofrido pelas mulheres ao longo da história da humanidade. Segundo Scott (1995): “ A opressão está pautada no conceito dos sistemas duais (capitalismo e patriarcado), como nos modos de produção, onde a sexualidade e a família são produtos” (SCOTT, 1995, p. 78)

O modo de produção capitalista, une-se em coro com a voz do patriarcalismo, que já entoava uma melodia de segregação dos gêneros. Na obra *Ideologia no Livro Didático*, Faria (1984), afirma que a posição feminina na sociedade capitalista em muito se difere das sociedades anteriores:

Seu papel (o da mulher) sofreu as alterações necessárias à sua adequação ao modo de produção vigente.(...) Não havia hierarquia, até que a troca passou a determinar o que é o trabalho produtivo. Nesse momento a mulher torna-se inferior ao homem por não produzir excedente para a troca com o trabalho doméstico. (FARIA, 1984, p.44)

Para Bourdieu (1999), as amarras da segregação de gênero, são provenientes de cordas atadas ao princípio de distinção biológica dos indivíduos, mas, não se restringem apenas a estas hastes de aprisionamento, que servem de enlace para a distinção dos ideários masculino x feminino sendo estes: “produto de um trabalho social de nomeação e inculcação, ao término do qual uma identidade social é instituída (...) inscreve-se em uma natureza biológica e se torna um *habitus*, lei social incorporada.” (BOURDIEU, 1999, p. 63-64)

Ao deparar ainda hoje, com todas as nuances da segregação de gêneros, percebe-se que as mulheres tem grande parte de responsabilidade na realidade que se apresenta. De certo que não contribuíram indistintamente para isso, mas, se por um lado, não foram elas as criadoras das próprias amarras, por outro, estenderam as mãos, expondo os punhos. Ao que afirma Moraes (2002):

Historicamente as mulheres têm participado no processo de sua própria opressão porque têm sido sistematicamente criadas para internalizar a ideia de desvalorização e de inferioridade, por acreditarem que são menos do que os homens, que têm menos capacidade do que eles. (MORAES, 2002, p.24-25)

Neste interim, cabe resgatar elementos históricos que retratem que tipo de sistematização o catolicismo ocupou-se em engendrar na sociedade, através de suas concepções religiosas, internalizando valores que concorrem para a manter a segregação dos gêneros, exaltando a dominação masculina. Muito embora

deva esclarecer, que esta não é a única corrente religiosa a fazê-lo. A escolha do catolicismo, nesta seção do trabalho, deve-se simplesmente ao fato de ser ela a religião de maior adeptos no Brasil. De acordo com o último Censo, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, (IBGE), 64,6% da população brasileira declarou-se católica, no último recenseamento de 2010. (CENSO, IBGE,2010)

2.1.1 QUESTÕES DE GÊNERO E A INFLUÊNCIA DO CATOLICISMO

Parto do princípio que, de fato o ser humano não é uma ilha, por essencialmente não conseguir viver e se desenvolver isoladamente. De igual modo, as questões de gênero não podem ser estudadas, compreendidas, nem sequer vistas, sem considerar que são parte constituintes de um todo, inserido no contexto antropológico, sócio-cultural, afetivo, e, em última instância, religioso.

O 'ser homem' e o 'ser mulher' é um conceito construído ao longo da vida de cada indivíduo, e neste sentido peculiar. Mas, ao mesmo tempo, arquitetado pela construção da história da própria humanidade, e neste sentido, unívoco a todos/as. "As relações de gênero não podem ser entendidas como fato isolado na sociedade , pelo contrário, elas são constitutivas de toda realidade." (SOUZA, 2006, p. 6)

Ao falar destes agentes, que arquitetam a história do ser humano, Bourdieu considera-os ao mesmo tempo, estruturados e estruturantes, no processo de enfatização da dominação masculina sobre a feminina, ressaltando uma vez mais o fato de nada existir desvinculadamente.

Ora, longe de afirmar que as estruturas de dominação são a-históricas, eu tentarei pelo contrário, comprovar que elas são produtos de um trabalho incessante de reprodução para o qual contribuem seus agentes específicos e instituições, famílias, Igreja, escola, Estado. (BOURDIEU, 2003, p. 46)

Nesta parte da seção, concentro minhas energias para estudar, investigar e desnudar qual o teor de influência, seja ela negativa ou positiva, a religião assume, como um dos principais agentes estruturantes da segregação de gênero. "A ideologia cristã, não contribuiu pouco para a opressão da mulher.(...) Numa religião em que a carne é maldita a mulher se apresenta como a mais temível tentação do demônio." (BEAUVOIR, 2000, p. 118)

Com o intuito de esmiuçar as contribuições das ideologias sacras, opto por centralizar minhas investidas na religião católica, que, calcada no cristianismo, é majoritária em número de adeptos no Brasil. Além de ser a religião detentora da supremacia numérica de seguidores, a escolha do Catolicismo atrela-se também ao fato de estar intimamente relacionado com a história da educação brasileira, sob a regência dos Jesuítas, os primeiros educadores que instalaram-se em terras brasileiras.

Acho por bem esclarecer, que, daqui por diante, todas as vezes que for mencionada a palavra Igreja, faço menção à igreja católica. “A Igreja é um dos pilares sobre o qual se assenta a relação hierarquizada entre os sexos”. (SOUZA, 2006, p.7)

Um dos princípios centrais da religião católica, ancora-se na teoria criacionista, que explica através dos relatos de Gênesis, a origem do universo bem como dos seres humanos. Entretanto, o criacionismo e a propagação desta tese, consolida com amplitude incalculável a segregação entre os gêneros. “...Adão é criado por um Deus macho, sem intervenção do menor princípio feminino.(...)Javé o adormece e molda Eva a partir de uma de suas costelas.Assim a mulher é duplamente filha do macho.”(BADINTER, 1986, p.105)

Para Bourdieu, o campo da religião é um espaço marcado e demarcado por lutas e tensões entre os agentes estruturantes e os estruturados, sendo que este campo, compartilha linha fronteirística tênues com o campo político.

A estrutura das relações entre o campo religioso e o campo do poder, comanda, em cada conjuntura, a configuração da estrutura das relações constitutivas do campo religioso que cumpre uma função externa de legitimação da ordem estabelecida na medida em que a manutenção da ordem simbólica contribui diretamente para a manutenção da ordem política. (BOURDIEU, 2003, p.69)

A fronteira entre a religião e a política faz com que esta linha que estabelece limites entre ambos os campos, além de tênue, assumam nuances de tenacidade. Uma vez que o poder de propagação dos ideais católicos, extrapola o espaço dos altares e o âmbito específico da fé, mas atinge a sociedade amplamente em diversos setores, inclusive o das relações políticas.

A Igreja, enquanto instituição formadora de sentido, tem papel fundamental na criação e perpetuação das identidades de gênero, pois é inegável que a influência das ideias religiosas ainda é muito forte na nossa sociedade, ainda que esta se afirme laica. (SOUZA, 2006, p. 7)

Ao longo da história, por vezes, as instituições religiosas lançam mão de seu poder para fazer com que autoridades ligadas a outros setores sociais, tais como a política, a filosofia, inclinem ou adaptem seus preceitos, aos interesses maiores da Igreja.

As religiões forjadas pelos homens refletem essa vontade de domínio: buscaram argumentos nas lendas de Eva, de Pandora, puseram a filosofia e a teologia a serviço de seus desígnios... A fim de provar a inferioridade da mulher, os antifeministas apelaram não somente para a religião, a filosofia, a teologia, como no passado, mas ainda para a ciência :biologia, psicologia experimental, etc. (BEAUVOIR, 2000, p.16-17)

A propósito da influência católica no processo educativo brasileiro, Bittencourt (2008) utiliza como exemplo as articulações do governo, na época do Estado Nacional, em que a escolarização e o acesso aos saberes elaborados, punha a escola em posição estratégica para e servir a interesses políticos:

Para a efetivação do projeto civilizatório, no qual a escola era entendida como o caminho necessário para o sucesso do programa liberal, o Estado, conciliando ou separando-se da Igreja, procurou controlar a educação escolar intervindo em esferas onde o saber era produzido e nas formas como era utilizado e disseminado. (BITTENCOURT, 2008, p. 60)

Os preceitos magnos do catolicismo situam esta religião no rol daquelas que se fundamentam no androcentrismo, o que corrobora em última análise, para a legitimação e manutenção da suposta superioridade masculina. “O androcentrismo está impregnado nos textos tidos como sagrados, nas doutrinas, nos códigos internos...” (SOUZA, 2006, p.7)

Em termos de textos religiosos, o catolicismo assume a Bíblia como sendo o livro que reúne todos os textos sagrados que alicerçam a fé cristã. A partir disto, tomo alguns textos bíblicos, com o objetivo de apreender quais as concepções de masculino e feminino, os papéis sociais distintos conforme o gênero e as imagens da mulher que são difundidas através dos séculos, por meio das ‘Sagradas Escrituras’.

Desde os primórdios dos tempos, a mulher é a imagem da sensualidade, do desejo e da vilã que seduz os homens. Essa imagem é retratada nos mais antigos escritos da história da humanidade – A Bíblia pode ser mencionada como um dos exemplos. (MORAES, 2002, p.57)

Os textos sagrados, não são a única fonte de perpetuação dos estereótipos de gênero, que, via religião, estabelecem, mantêm e/ou privilegiam a supremacia masculina. Entretanto, talvez sejam a ferramenta que atinge a maior vastidão de pessoas, adeptas ou não do catolicismo.

O sagrado está estreitamente relacionado ao homem enquanto a maldade ao elemento feminino. (...) A tradição cristã tem privilegiado o homem nessa relação tão complexa, portanto, tem legitimado a dominação masculina dando a ela um aspecto essencial, o de sacralidade e de ordenança divina. (SOUZA, 2006, p.7)

No território nacional, segundo dados da Sociedade Bíblica do Brasil, (SBB) o aumento do número de bíblias editadas e distribuídas por esta instituição tem um aumento meteórico ao longo dos últimos anos. Apenas para citar os dados dos 3 últimos anos: Em 2010 foram distribuídas 5.992.041 exemplares, em 2011 foram 6.783.255 e 2012 atingiu a cifra de 7.398.040.³

A fim de melhor captar os ideários postos para ambos os gêneros, propositalmente opto por utilizar uma das bíblias editadas pela Sociedade Bíblica do Brasil, mas que tem como peculiaridade, ser editada por uma mulher e direcionada a outras mulheres. Segundo o descrito na *Bíblia de Estudo da Mulher*, Eva é descrita como um arquétipo do sexo feminino, que tem em sua origem, a tarefa de ser uma auxiliadora do homem, exercendo conforme os planos 'divinos', seu papel de dar suporte a ele em sua missão, surgindo assim, a palavra submissão. (BÍBLIA SAGRADA, 2003, p. 667)

Sara foi também uma importante figura feminina na Bíblia e aparece como o modelo divino da perfeição para a mulher casada, sendo a única mencionada na lista da Bíblia dos chamados 'heróis da fé'. Seria devido ao fato de ter sido ela uma esposa submissa?

O padrão bíblico para a organização social é sem dúvida a do patriarcado, em que o pai atua como figura máxima de autoridade na família, tribo ou clã. Neste tipo de sociedade a descendência é reconhecida na linhagem do homem. "O termo 'patriarca' é derivado do vocábulo latino para 'pai', combinado com a palavra grega para 'governo'. Assim, o patriarca é o 'pai que governa'." (BÍBLIA SAGRADA, 2003, p. 48)

Nesta versão da bíblia, há uma série de notas e informações específicas para as mulheres, sendo a respeito delas a maior parte dos adendos e referências extras presentes na obra. Além disto, aparecem diversos quadros explicativos, dentre os quais considero dois deles, como de grande relevância para este trabalho. O primeiro, retrata características femininas, extraídas do livro de Provérbios.

³ Os dados sobre o número de edições e distribuição de bíblias no Brasil pode ser obtido no site da Sociedade Bíblica do Brasil, disponível em: <http://www.sbb.org.br>.

QUADRO 1

O CARÁTER BÍBLICO DA MULHER	
Administra bem a sua casa	Pv 31,10-12
Faz trabalhos manuais com disposição	Pv 31,13
Serve sua casa	Pv 31,14-15
Investe com sabedoria	Pv 31,16
Usa seus dons de modo constante e criativo	Pv 31,18-19
Dá aos pobres com generosidade	Pv 31,20
Protege seus filhos	Pv 31,21
É uma boa representante de seu marido	Pv 31,23
Usa seu tempo e suas necessidades de modo eficiente	Pv 31,24
É um exemplo de fidelidade e excelência	Pv 31,27-29
Recebe reconhecimento por seu trabalho	Pv 31,30-31

(BÍBLIA SAGRADA, 2003, p. 667)

O quadro 1 relaciona-se com uma listagem de atributos femininos 'desejáveis', segundo os valores cristãos. A citação bíblica foi assim alocada, um versículo em cada linha, para facilitar o entendimento pois, cada atributo feminino, refere-se a determinados versículos de Provérbios 31.

- 10 ¶ Mulher virtuosa quem a achará? O seu valor muito excede ao de rubis.
- 11 O coração do seu marido está nela confiado; assim ele não necessitará de despojo.
- 12 Ela só lhe faz bem, e não mal, todos os dias da sua vida.
- 13 Busca lã e linho, e trabalha de boa vontade com suas mãos.
- 14 Como o navio mercante, ela traz de longe o seu pão.
- 15 Levanta-se, mesmo à noite, para dar de comer aos da casa, e distribuir a tarefa das servas.
- 16 Examina uma propriedade e adquire-a; planta uma vinha com o fruto de suas mãos.
- 17 Cinge os seus lombos de força, e fortalece os seus braços.
- 18 Vê que é boa a sua mercadoria; e a sua lâmpada não se apaga de noite.
- 19 Estende as suas mãos ao fuso, e suas mãos pegam na roca.
- 20 Abre a sua mão ao pobre, e estende as suas mãos ao necessitado.
- 21 Não teme a neve na sua casa, porque toda a sua família está vestida de escarlata.
- 22 Faz para si cobertas de tapeçaria; seu vestido é de seda e de púrpura.
- 23 Seu marido é conhecido nas portas, e assenta-se entre os anciãos da terra.
- 24 Faz panos de linho fino e vende-os, e entrega cintos aos mercadores.
- 25 A força e a honra são seu vestido, e se alegrará com o dia futuro.
- 26 Abre a sua boca com sabedoria, e a lei da beneficência está na sua língua.
- 27 Está atenta ao andamento da casa, e não come o pão da preguiça.
- 28 Levantam-se seus filhos e chamam-na bem-aventurada; seu marido também, e ele a louva.
- 29 Muitas filhas têm procedido virtuosamente, mas tu és, de todas, a mais excelente!
- 30 Enganosa é a beleza e vã a formosura, mas a mulher que teme ao SENHOR, essa sim será louvada.
- 31 Dai-lhe do fruto das suas mãos, e deixe o seu próprio trabalho louvá-la nas portas.

(BÍBLIA SAGRADA, 2003, p. 829)

O segundo quadro contém atributos convenientes e desejáveis aos homens, e são interpretados com base no livro de Jó.

QUADRO 2

O CARÁTER BÍBLICO DO HOMEM	
Encontra-se na presença de Deus	Jó 31, 4
É exemplo de integridade	Jó 31, 5-6
Dá aos outros com generosidade	Jó 31,16-20
Demonstra compaixão para com todos	Jó 31,21-22
Organiza com retidão as prioridades de sua vida	Jó 31,23-25
Vive pela fé em Deus	Jó 31,26-28
Perdoa os outros	Jó 31,29-30
Abre as portas aos necessitados	Jó 31,38-40
Procura fazer o que é certo	Jó 31,33-37

(BÍBLIA SAGRADA, 2003, p. 829)

Para facilitar a apreciação do segundo quadro exposto, acrescento a seguir alguns trechos do capítulo 31 do livro de Jó, que foram postos desta forma, para potencializar o entendimento, já que cada atributo masculino foi associado a determinado(s) versículo(s).

- 09 Se o meu coração se deixou seduzir por causa de mulher, se andei à espreita à porta de meu próximo,
- 10 Então, moa minha mulher para outro, e outros se encurvem sobre ela.
- 11 Pois seria isso um crime hediondo, delito à punição de juízes,
- 12 Pois seria o fogo que consome até à destruição e desarraigaria toda a minha renda.
- 13 Se desprezei o direito do meu servo ou da minha serva, quando contendiam comigo,
- 14 Então, que farei eu quando Deus se levantasse? E inquirindo Ele a causa que responderei?
- 15 Aquele que me formou no ventre materno não os fez também a eles? Ou não é o mesmo que nos formou na madre?
- 16 Se retive o que os pobres desejavam ou fiz desfalecer os olhos da viúva,
- 17 ou se sozinho, comi o meu bocado, e o órfão dele não participou
- 18 Porque desde a minha mocidade cresceu comigo como se eu lhe fora o pai,
- 19 Se a alguém vi perecer por causa de roupa e ao necessitado, por não ter coberta,
- 20 Se os seus lombos não me abençoaram, se ele não se aquecia com a lã dos meus cordeiros
- 21 Se eu levantei a mão contra o órfão, por me ver apoiado pelos juízes da porta,
- 22 Então, caia a omoplata do meu ombro, e seja arrancado o meu braço da articulação.
- 23 Porque o castigo de Deus será para mim um assombro, e eu não enfrentaria sua majestade
- 24 Se no ouro pus a minha esperança, ou disse ao ouro fino: em ti confio;
- 25 Se me alegrarei por serem grandes os meus bens e por a minha mão alcançado muito
- 26 Se olhei para o sol quando resplandecia, ou para a lua, que caminhava esplendente,
- 27 E o meu coração se deixou enganar em oculto, e beijos lhe atirei com a mão,
- 28 Também isso será delito à punição de juízes; pois assim, negaria eu ao Deus lá de cima.
- 29 Se me alegrei da desgraça do que me tem ódio e se exultei quando o mal o atingiu,
- 30 Também não deixei pecar a minha boca, pedindo com imprecções a sua morte,
- 31 Se a gente da minha tenda não disse: Ah! Quem haverá aí que não se saciou da carne provida

por ele

32 O estrangeiro não pernoitava na rua, as minhas portas abria ao viandante

33 Se como Adão encobri as minhas transgressões, ocultando o meu delito no meu seio,

34 Porque eu temia a grande multidão e o desprezo das famílias me apavorava.

35 Tomara eu tivesse quem me ouvisse! Eis aqui a minha defesa assinada! Que o Todo Poderoso me responda! Que o meu adversário escreva a sua acusação!

36 Por certo que a levaria sobre o meu ombro, atá-la-ia sobre mim como uma coroa,

37 Mostrar-lhes ia o número dos meus passos, como príncipe me chegaria a ele

(BÍBLIA SAGRADA, 2003, p. 666-668)

Os quadros 1 e 2, contrapõem o chamado ‘homem íntegro’, representado pela figura de Jó, e a chamada ‘mulher virtuosa’, descrita no livro de Provérbios.

Ao explorar sucintamente a imagem masculina e feminina pelo viés bíblico, a indagação que ponho em pauta é o quanto tais concepções influenciaram e ainda influenciam o modo como a sociedade pensa os papéis de gênero. De um lado calcarizando relações segregadas de gênero e de outro, provocando levantes contrários que põe a mulher no bojo do movimento feminista.

2.1.2 A MULHER NO BOJO DO MOVIMENTO FEMINISTA

À revelia dos pensamentos religiosos referendados pela Igreja Católica, na virada do século XIX, o movimento feminista toma ares de movimento social organizado, manifestando-se contrário às grandes práticas discriminatórias sofridas pelas mulheres e pleiteando igualdade de direitos, a começar pelo voto. Esta reivindicação específica, da participação feminina na escolha dos representantes políticos, foi chamada de movimento sufragista, e posteriormente denominado ‘primeira onda’ do feminismo.

... a ‘primeira onda’ do feminismo, trazia como objetivo, além do direito ao voto, reivindicações ligadas à organização da família, à oportunidade de estudo e acesso a determinadas profissões pelas mulheres.(...)No final dos anos 1960 inicia-se a ‘segunda onda’ do feminismo. Além das preocupações sociais e políticas (...) sua atenção também se voltava para as construções teóricas propriamente ditas. (LOURO, 1997, p.15)

O movimento feminista surge assim, não como modismo intepetivo, mas fruto do tempo de segregação religiosa, social e política historicamente sedimentados ao longo de séculos. Deste modo, obteve sua maturação progressiva no sofrimento das mulheres,antes acobertados, silenciados. “ A segregação social e política sofrida pela parcela feminina da população, conseqüentemente, tornaram invisíveis as mulheres como sujeito.” (SCOTT, 1995, p.17)

As feministas, massivamente, vem questionar os fundamentos do determinismo biológico, razão primeira na qual pautava-se as distinções de papéis e funções sociais. Ao destronar as bases sustentadas na diferença anatômica e física dos indivíduos, elas pretendem reivindicar igualdade de direitos, e, conseqüente, por fim à subservidão.

Até mais ou menos os anos 1960, a diferença nos parecia tão profundamente fixada na natureza, que se achava legítimo que mulheres e homens não exercessem as mesmas tarefas e não tivessem os mesmos direitos. (...) Os movimentos feministas dos anos 70 (1970), quiseram por fim a essa divisão do mundo. Sua militância linguística foi tão importante quanto suas ações organizadas. Sem questionar diretamente a diferença, dois novos termos iam jogar a ignomínia sobre todos aqueles que os defendiam. 'Sexismo' e 'discriminação sexual' tornaram-se moralmente os principais acusadores, tão graves como 'racismo' e 'discriminação racial'. (BADINTER, 1986, p. 230)

Pode-se dizer que para muitos, o feminismo está 'fora de moda', é considerado algo antiquado ou até mesmo, sem sentido nos dias atuais. Mas o fato é que os avanços e progressos conquistados pelas mulheres, no decorrer das décadas subseqüentes a este movimento social, muito devem a ele.

Salvaguardado o radicalismo de algumas militantes, externado em ações ora, extremistas ora inusitadas, como a queima dos sutiãs, o feminismo validou a renúncia de muitos estereótipos. Questionou vários posicionamentos já mumificados e abriu novas possibilidades para que a sociedade se organize de uma maneira nova, reconhecendo sim as diferenças, mas procurando apesar delas, ou valendo-se delas, para construir uma sociedade mais justa para todos/as. Suscitou também, além disto, a questão dos Direitos Humanos, civis e políticos.

2.1.3 HOMEM X MULHER: ANTAGONISMO OU AMBIVALÊNCIA?

Ao longo desta seção, fiz menção de muitas citações que posicionam homem e mulher em pólos opostos. Deveras, não possuem muitas semelhanças, possuindo características bem distintas. Mas a questão que por ora levanto é se tal distinção situa-os, de fato, em dois lados contrários. Isto os levaria a ser declarados inimigos? Explicaria porque tantas vezes se posicionam frente ao outro como se estivessem eternamente escusos em suas trincheiras de guerra, alertas à oportunidade de proferir um ataque ou à necessidade de revidar de forma ofensiva?

As indagações recém expostas, devem-se ao ímpeto de desvendar se homem e mulher, estes dois pólos distintos, estão incutidos mesmo de tamanho antagonismo, expressando a derradeira oposição entre os sexos. Ou, antes, ainda que estejam em pólos contrários, isto não os posiciona automaticamente em lados opostos, e se posso, em algumas circunstâncias, perceber que o aparente antagonismo dos gêneros, engloba certa ambivalência.

Simone de Beauvoir (2000), semelhantemente expõe uma série de questionamentos, na busca de compreender a origem da oposição entre os sexos, dos mecanismos mantenedores desta dualidade, das possíveis mudanças para o quê talvez seja a mais antiga relação de antagonismo.

... como tudo isso começou? Compreende-se que a dualidade dos sexos, como toda dualidade, tenha sido traduzida por um conflito. (...) Resta explicar por que o homem venceu desde o início. Parece que as mulheres deveriam ter sido vitoriosas. Ou a luta poderia nunca ter tido solução. Por que este mundo sempre pertenceu aos homens e só hoje as coisas começam a mudar? Será um bem essa mudança? Trará ou não uma partilha igual do mundo entre homens e mulheres? (BEAUVOIR, 2000, p.15)

Vale salientar os termos que a autora lança mão para aludir à relação homem/mulher: conflito/luta/vitória, palavras que, por si mesmas, acenam para o caráter bélico associado ao tema, confabulando para a ideia de que os gêneros estão em polaridades antagônicas.

Já para Badinter (1986), o fato de homens e mulheres ocuparem espaços opostos, não supõe que seja nula a possibilidade de se complementarem. Disto, independe os julgamentos sociais dados a cada parte, bom/ruim, forte/fracos, inferior/superior. “Mas atribuindo ou não um valor positivo e negativo aos dois polos sexuais, concordamos em reconhecer o caráter universal de sua complementaridade.” (BADINTER, 1986, p.25)

Apesar de mostrar-se crédula na possível complementaridade dos sexos, Badinter (1986) admite a existência de poderosos fatores sociais, como por exemplo o patriarcalismo, que, ao longo da história, fornecem artificios que opõem, dificultam e às vezes inviabilizam a efetiva unidade entre os gêneros.

...durante os três últimos milênios que viram desabrochar as sociedades patriarcais, a lógica dos contrários frequentemente se transformou em lógica da exclusão. Hierarquizando o dualismo ao extremo... A oposição fundada sobre uma teologia ou uma mitologia, tornou-se tão radical, tão cheia de tensões, que a ideia de comunidade, de semelhança dos sexos ficou gravemente ameaçada. (BADINTER, 1986, p. 134)

Recorro a uma das mais famosas obras, dedicada a elucidar as relações de gênero, cujo foco principal centra-se nas questões femininas/feministas. Em *O Segundo Sexo*, Beauvoir (2000), vale-se do termo 'polos', como alegoria para expressar a relação dicotômica entre homens e mulheres.

A relação dos dois sexos não é a das duas eletricidades, de dois polos. O homem representa a um tempo o positivo e o neutro, a ponto de dizermos 'os homens' para designarmos os seres humanos.... A mulher aparece como negativo, de modo que toda determinação lhe é imputada como limitação, sem reciprocidade. (BEAUVOIR, 2000, p.9)

Retomo aqui o conceito de gênero, valendo-me de uma definição formulada por Bourdieu(1999), em que ele declara: "Os gêneros são um par de opostos que constituem uma relação e as relações de gênero são relações de poder ...o princípio masculino é tomado como medida de todas as coisas." (BOURDIEU, 1999, p.23)

Em consonância com o que afirma Bourdieu(1999), junta-se a voz de Louro(2012) ao partilhar da ideia de que as identidades de homens e mulheres se fazem através das relações estabelecidas entre eles/elas, e estas são permeadas sobremaneira por questões de poder. "Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder." (LOURO, 1997, p.45)

E quando esta relação homem/mulher consiste em uma arrolamento afetivo, amoroso, sexual? Persiste válido compará-los a polos antagônicos? Exponho na sequência, a opinião de Beauvoir (2000):

O casal é uma unidade fundamental cujas metades se acham presas indissolúvelmente uma à outra:nenhum corte é possível na sociedade por sexos. Isso é que caracteriza fundamentalmente a mulher: ele é o Outro dentro de uma totalidade cujos dois termos são necessariamente um ao outro. (BEAUVOIR, 2000, p. 14)

Em partes anteriores, alio a origem da segregação de gêneros à distinção física e biológica dos sexos. Neste sentido, há uma certa lógica na teoria em que os posiciona em dois pólos distintos, tendo em vista suas nítidas diferenças, dadas pela natureza. Mas esta contraposição, tem a falsa aparência de ser algo simples, como bem explica Louro (1997):

Quando afirmamos que as identidades de gênero e as identidades sexuais se constroem em relação, queremos significar algo distinto e mais complexo do que uma oposição entre dois polos; pretendemos dizer que as várias formas de sexualidade e de gênero são interdependentes, ou seja, afetam umas às outras. (LOURO, 1997, p.53)

Invariavelmente os ideários de homem e mulher são formados e externados face à confluência de uma série de caracteres, ícones, representações de papéis sociais idealizados, que se diferem e se contrapõem conforme o sexo. Bourdieu (1999) enfatiza que a segregação baseada em sexo e gênero apoia-se sob um pilar construído por um conjunto de oposições: “...um sistema de relações homólogas e interconectadas: sobre/sob, fora/dentro, alto/baixo, aberto/fechado, ativo/passivo, vazio/cheio... masculino/feminino” (BOURDIEU, 1999, p. 22)

Adiciono à listagem feita por Bourdieu (1999), a dualidade macho/fêmea. Indissolúvelmente atrelada às concepções biológicas do ser humano, é também um dueto que denota o caráter animalesco e instintivo dos indivíduos. Beauvoir, (2000), acresce a isto, a forma diferente de apreciação dos termos pelos gêneros:

Na boca do homem o epíteto 'fêmea' soa como um insulto; no entanto, ele não se envergonha de sua animalidade, sente-se, ao contrário, orgulhoso se dele dizem: 'É um macho!' O termo 'fêmea' é pejorativo, não porque enraíze a mulher na Natureza, mas porque a confina no seu sexo. (BEAUVOIR, 2000, p.25)

Um fator que é preponderante para definir as bipolaridades que se aplicam para distinguir os sexos, é o viés cultural. “...questionar novamente o modelo da complementaridade dos sexos não traz apenas consequências sociais ou políticas. Obriga-nos a pensar sobre a natureza, sua maleabilidade e a parte sempre maior da cultura.” (BADINTER, 1986, p. 13)

Em seu livro *Um é o Outro*, Badinter (1986), leva-me a considerar a hipótese de ter sido inspirada por Simone de Beauvoir, que anos antes, em 1949, publica sua mais famosa obra *O segundo Sexo*. Já em sua 11ª edição, Beauvoir(2000), refere-se à mulher inúmeras vezes como sendo o Outro, o sexo feminino renegado, preterido em função do primeiro, o masculino.

Homem X Mulher: Antagonismo ou ambivalência? Fosse esta pergunta um desafio que validasse uma espécie de competição, eu diria que Beauvoir (2000),joga a favor do antagonismo dos gêneros, enquanto Badinter(1986), defende a ideia de ambivalência. “Se a complementaridade dos sexos é evidente, olhando-se sua anatomia, é bem menos evidente ao nível de suas respectivas funções. (BADINTER, 1986, p. 23)

Para findar as discussões por ora postas, cabe dizer que, embora sejam tão diferentes, homens e mulheres não precisam, via de regra, viver travando, historicamente, disputas infundáveis acerca da inferioridade/superioridade de um sobre o outro. Mas, podem e devem hastear a bandeira branca e unir as diferenças em prol de uma igualdade que privilegie o bem estar do ‘SER HUMANO’, indistintamente, sem olhar qual gênero este ser possui. Proponho aqui a troca da metáfora inicial, para as relações de gênero. Homem e mulher não representam dois pólos antagônicos, mas dois lados de uma mesma moeda, a que valoriza a condição humana.

2.2 VISÃO FILOSÓFICA DE HOMEM E MULHER

Inquestionável a relevância dos fundamentos históricos, religiosos e políticos/sociais que foram percorridos, na medida do possível, dentro da extensão limítrofe que cabe a uma dissertação. Fosse esta escrita comparável à metáfora de uma tecelagem, eu diria que alinharei os primeiros fundamentos recém citados aos objetivos deste trabalho. Mas, no ensejo de arrematá-los, busco agora nos fundamentos filosóficos pilares que possam melhor sustentar os questionamentos que ainda pairam carentes de maior aprofundamento.

Como recurso inicial, recorro a uma citação de Beauvoir (2000), que destaca o papel dos filósofos na consolidação de ideologias que apregoavam a submissão feminina. “Legisladores, sacerdotes, filósofos, escritores e sábios, empenharam-se em demonstrar que a condição subordinada da mulher era desejada no céu e proveitosa à terra.” (BEAUVOIR, 2000, p. 16)

Buscar referendos na filosofia é um intuito deveras vasto demais. Por este motivo, escolho focar os estudos apenas em dois ilustres representantes desta que é uma das mais antigas das ciências. Começo por Aristóteles, considerado um dos maiores filósofos da antiguidade, e, posteriormente, esquadrinho as ideias difundidas por Rousseau, reconhecido como o filósofo do iluminismo. A escolha destes filósofos deve-se ao fato de ambos abordarem, cada um com suas especificidades e em seu devido tempo histórico, questões concernentes aos papéis sociais segundo os gêneros.

2.2.1 HOMEM E MULHER SOB A ÓTICA DE ARISTÓTELES

Neste ponto do trabalho, exponho as principais argumentações Aristotélicas pertinentes às concepções dos papéis masculino e feminino na sociedade. Para tanto, procedo uma breve explanação dos principais argumentos defendidos pelo filósofo em pauta, com o intuito de analisar à luz de suas teorias e preceitos em que medida seu pensamento ainda influencia o processo educativo sob algumas perspectivas, especialmente a de gênero.

Para tanto, serão consideradas fundamentalmente as obra **Ética a Nicômacos** e **A Política**, dentro das quais encontro aparato temático para o texto aqui exposto. Ao longo dele cito outros teóricos e suas obras, com o propósito de referendar os principais aspectos que se constituem como o cerne desta seção.

Sob o prisma de Aristóteles o homem é por natureza um ser superior à mulher, dotado de maior capacidade nos níveis físico, intelectual, ético e político. Por este motivo, o filósofo é considerado um dos precursores a apregoar a desigualdade essencial entre os sexos. De acordo com Pereira,(1994) “Na Idade Média européia, a teoria do ‘lugar natural’, base da ciência aristotélica, foi aplicada à política para justificar a rígida hierarquia das sociedades.” (PEREIRA, 1994, p.90)

Na verdade, mesmo não sendo o primeiro a colocá-la em pauta, ele foi pioneiro na sistematização desta tese. “A temperança e a coragem num homem são diferentes das de uma mulher. Um homem pareceria tímido se fosse corajoso como uma mulher corajosa.”(Pol, II,10)

Ao focar na questão da diferenciação física, a visão aristotélica é a de que a superioridade masculina é algo manifestado pela natureza, observado na composição biológica dos sexos. Deste modo, a suposta inferioridade feminina deve-se ao fato de sua incapacidade de produzir sêmen. Lançando mão das palavras de Biehl, (2003), observa-se a ênfase deste pensamento:

E Aristóteles tem sobre a mulher opiniões medonhas. A mulher é o ‘homem incompleto’, ser passivo e receptor(pelo contrário, o homem é o ativo e o dador). A mulher recebe e conserva a semente, o homem é o semeador. O homem dá a forma, a mulher, a matéria. A sua única função é a reprodução. (BIEHL,2003,p.47)

Atribuir a inferioridade feminina ao fato de a mulher não produzir sêmen, relacionava-se com as crenças da época concernente aos aspectos biológicos da reprodução humana. Com base nestas convicções, o mérito maior era atribuído ao homem, e a mulher era um simples invólucro para a formação de um novo ser. Nas palavras de Priore, (2006): “E uma vez que o macho era a ‘causa eficiente’ da vida na compreensão de Aristóteles, o homem ocupava lugar essencial na saúde da mulher, dele dependendo, exclusivamente, a procriação.” (PRIORE, 2006,p.84)

O fato do processo de reprodução ser visto com tamanha importância, pauta-se em razões além dos fatores natural e biológico, estende-se ao nível social. De maneira que a procriação, garantia não só a constituição das famílias, como também à vinda dos filhos atribuía-se a manutenção da união do casal.

Os filhos podem ser um bom vínculo entre marido e mulher (tanto é assim que os casais sem filhos se separam com maior facilidade;) na verdade, os filhos são um bem comum a ambas as partes, e o que lhes é comum as mantém juntas. (EN.,VIII,12,1162 a)

De outro ângulo, mas enfatizando o mesmo teor de relevância da procriação, esta garantia o desenvolvimento das cidades e conseqüentemente da sociedade. Para Aristóteles a família é a célula primeira do equilíbrio social, e sua manutenção de extrema importância para a *polis*. “De fato o homem é naturalmente propenso a acasalar-se, mais ainda do que a constituir cidades, porque o lar preexiste à cidade e é mais necessário que ela, e o instinto de procriação é comum ao homem e aos animais irracionais.” (EN.,VIII,12,1162 a)

De acordo com a leitura de Priore (2006), a respeito dos preceitos aristotélicos da procriação humana, a mulher desempenha um papel importante neste processo, embora secundário, sendo atribuído ao homem o mérito maior.

A fêmea não devia ser mais do que a terra fértil a ser fecundada pelo macho. Segundo Aristóteles era o homem quem insuflava a alma, vida e movimento à matéria inerte produzida no útero pela mulher. No entender de muitos médicos da época, a mulher não passava de um mecanismo criado por Deus exclusivamente para servir à reprodução. (PRIORE,2006,p.82)

Em **Ética a Nicômacos**, Aristóteles vale-se do uso de algumas metáforas, como recurso para tecer seus pensamentos acerca da relação homem/mulher em seus papéis sociais. Percebe-se na explanação a seguir, que no contexto familiar, os papéis de marido e esposa são colocados pelo autor, de forma análoga a uma forma de governo.

A associação de marido e mulher parece aristocrática, pois o marido exerce a autoridade com fundamento em seu mérito, e nos assuntos em que um homem deve ter autoridade, mas os assuntos pertinentes a uma mulher, ele entrega à sua mulher. (EN.,VIII, 10, 1161a)

Quando refere-se ao termo ‘assuntos pertinentes à mulher’, na citação recém exposta, o filósofo faz menção aos trabalhos relacionados ao universo doméstico e à administração das tarefas do lar. Já na obra **A Política**, Aristóteles reforça claramente a distinção dos papéis familiares conforme o gênero. “Sabemos também que na família os deveres do homem diferem dos da mulher; o de um é adquirir, o de outro, conservar.” (Pol, II, 9)

Desta forma, na esfera familiar, a mulher possui certa autoridade nas tomadas de decisão relativas à casa e aos filhos, porém estas decisões, como vê-se no fragmento a seguir, estão sempre atreladas ao bem estar do homem (marido) e da prole, nunca visando o próprio contentamento ou algo que o valha. “Quanto a autoridade que rege uma mulher, os filhos, uma família inteira, e que chamamos doméstica ou econômica, tem por objetivo o interesse dos administrados e do senhor que os governa.” (Pol, II, 10)

Uma vez mais, a composição dos gêneros é posta por Aristóteles como de origem natural, existente desde os primórdios, e fator que legitima a existência da diferenciação de papéis e funções entre homens e mulheres. “Desde o início as funções são divididas, e as do homem e da mulher são diferentes, desta forma eles se ajudam mutuamente, pondo seus dons particulares num fundo comum.” (EN.,VIII, 12, 1162 a)

O filósofo expõe ainda uma diferenciação de cunho moral, a faculdade de deliberação, que vai ser determinante na divisão dos atributos sociais conferidos a ambos os sexos.

O livre rege o escravo de modo diferente do que o macho rege a fêmea e o pai o filho. Em todos eles existem as partes da alma, porém de modo distinto: o escravo não possui a faculdade

deliberativa, a fêmea a tem, porém desprovida de autoridade.
(Pol.,1260 a)

Conforme o exposto até então, infere-se que as concepções filosóficas, enlaçadas pelo pensamento Aristotélico, contribuíram em grande medida para consolidar a marginalização feminina e perpetuar seu enclausuramento político-social por longos anos. Conforme argumenta Moraes:

A história de marginalização das mulheres, como foi demonstrada na filosofia de Aristóteles, que teorizou as mulheres como 'machos ilegítimos', tem permanecido como um tipo completo de teorias populares que tratam a feminilidade como uma aberração ou a mulher como um ser incompleto, e a masculinidade como a posição aceita a partir da qual todas as outras são avaliadas. (MORAES, 2002, p.11)

Em suma, o quê posso extrair de toda a exposição deste arcabouço teórico? Sob o prisma de Aristóteles, homem e mulher são seres diferentes, distintos desde sua constituição biológica e moral, justificando assim, a divisão de funções distintas na sociedade, e sobre tais argumentos acentam-se ainda hoje alguns pensamentos sexistas remanescentes.

2.2.2 HOMEM E MULHER SOB A ÓTICA DE ROUSSEAU

A escolha de Rousseau, para abrilhantar o arcabouço teórico deste trabalho, deve-se ao fato de ser ele um dos filósofos contemporâneos que se detém a refletir sobre o papel da educação, e postular os papéis de homem e mulher no processo educativo e dentro da sociedade.

Em parte influenciado pelos três pilares da Revolução Francesa, 'liberdade, igualdade, fraternidade', Rousseau(1995), através de sua obra *Emílio*, difunde ideias inovadoras para sua época, revolucionando o modo como se pensava o processo educativo.

Considerado um filósofo iluminista, de certo modo Rousseau também é um revolucionário dentro de sua área. Na medida que promove uma mudança inédita no modo de compreender a criança, e seu processo de aprendizagem, ele possibilita o nascimento de um novo modo de ensino, através de uma importante obra pedagógica, que precede novas teorias educacionais.

Em *Emílio*, (1995), Rousseau preocupa-se em descrever como se deve educar os indivíduos, de modo a atender os moldes da nova sociedade democrática, preconizada pela Revolução Francesa. Esta obra assume especial importância para este trabalho, posto que, por meio dela, altera-se a concepção de educação.

Nosso verdadeiro estudo é o da condição humana. (...) a verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios. Começamos a nos instruir quando começamos a viver; nossa educação começa junto conosco; nosso primeiro preceptor é nossa ama-de-leite. Assim, a palavra educação tinha entre os antigos um sentido diferente, que já não lhe damos: significava alimentação. (ROUSSEAU, 1995, p.14)

Valho-me desta mesma alegoria, assim para dizer que, Rousseau(1995), amamenta um modo novo de encarar a educação. Alimenta não só os ideais iluministas e a nova sociedade que se ergue com base neles, mas concebe uma obra que sobrevive ao tempo, e que, ainda hoje, mostra-se válida em muitos aspectos, principalmente aos que se prestam a repensar o ensino e a questionar as relações de gênero.

Rousseau detalha, de forma idealizada, como educar um menino, chamado Emílio, de maneira que este ocupe determinado papel que cabe ao sexo masculino na sociedade. “Uma vez que se demonstrou que o homem e a mulher não são nem devem ser constituídos da mesma maneira, nem quanto ao caráter, nem quanto ao temperamento, segue-se que não devem ter a mesma educação.” (ROUSSEAU, 1995, p.499)

Ainda sobre os papéis masculinos, sobretudo os condizentes com as funções desempenhadas no mundo do trabalho, Rousseau(1995), aconselha Emílio a como bem proceder na escolha profissional:

Daí ao homem um ofício que convenha ao seu sexo (...) A agulha e a espada não poderiam ser manejadas pelas mesmas mãos. (...) Proíbo ao meu aluno os ofícios insalubres, mas não os ofícios penosos, nem mesmo os ofícios perigosos. Eles exercitam ao mesmo tempo a força e a coragem, são próprios unicamente para os homens. (ROUSSEAU, 1995, p 256-257)

Em contrapartida, idealiza também a educação feminina, relativizando-a sempre com os interesses masculinos, restringindo a mulher a conhecer e saber apenas o que é tido como conveniente, garantindo a organização social.

Elas devem aprender muitas coisas, mas apenas aquelas que lhes convém saber. (...)Assim, toda a educação das mulheres deve ser relativa aos homens. Agradar-lhes, ser-lhes útil, fazer-se amar e honrar por eles, educá-los quando jovens, cuidar deles quando grandes, aconselhá-los, consolá-los, tornar suas vidas agradáveis e doces: eis os deveres da mulher em todos os tempos e o que deve lhes ser ensinado desde a infância.” (ROUSSEAU, 1995, p.501-502)

Através da personagem Sofia, Rousseau (1995), atribui papéis convenientes à mulher. “Quando a família é viva e animada, os trabalhos domésticos constituem a mais cara ocupação da mulher, e o mais doce divertimento do marido.” (ROUSSEAU, 1995, p. 21)

Ao expor seus pensamentos a respeito das diferenças dos gêneros, embora mostre-se maravilhado com as semelhanças e diferenças dos sexos, Rousseau (1995), recorre principalmente ao aspecto biológico, para sustentar o argumento da supremacia masculina.

A única coisa que sabemos, com certeza, é que tudo o que eles têm em comum pertence à espécie, e tudo o que têm de diferente pertence ao sexo. Desse duplo ponto de vista, achamos entre eles tantas semelhanças e tantas oposições, que talvez seja uma das maravilhas da natureza ter feito dois seres tão parecidos constituindo-os de modo tão diferente. (...) segue-se que a mulher foi feita especialmente para agradar ao homem. Se, por sua vez, o homem deve agradar a ela, isso é de necessidade menos direta; seu mérito está na sua potência, ele agrada só por ser forte. (ROUSSEAU, 1995, p. 492)

Um dos pressupostos de Rousseau(1995), é que as mulheres devem aprender a submissão, manter as aparências, preocuparem-se em administrar o lar, a executarem funções domésticas, promoverem o bem estar de seus filhos e maridos. Desta forma, ele retrata Sofia, com traços estereotipados, talhados pelos aspectos conservadores de seu tempo.“Se a mulher foi feita para agradar e para ser subjugada, deve tornar-se agradável ao homem em vez de provocá-lo; sua violência própria está em seus encantos...” (ROUSSEAU, 1995, p. 492-493)

Algumas características femininas, que emanam desta obra Rousseauiana, são típicas da sociedade e do tempo histórico no qual ele se insere, a começar pela sabedoria, a qual está literalmente representada pelo nome 'Sofia', escolhido para representar a mulher ideal. Segue-se à sabedoria, a delicadeza, abnegação, bondade, recato, sensibilidade, fraqueza, entre outros atributos desejáveis para a mulher. Tomo como exemplo uma citação que bem os representa:

Longe de corar de sua fraqueza, as mulheres orgulham-se dela; seus tenros músculos não oferecem resistência, elas dizem não poder carregar os mais leves fardos, e teriam vergonha de ser fortes. (...) Portanto, não importa apenas que a mulher seja fiel, mas que o seja considerada pelo marido, por seus próximos, por todos; é importante que seja modesta, atenta, reservada e que leve os olhos dos outros, assim como à sua própria consciência, o testemunho de sua virtude. (ROUSSEAU, 1995, p.496-497)

Logicamente, devo lembrar que os preceitos defendidos por Rousseau, embora considerados inovadores para sua época, podem, hoje, causar escândalo, indignação, até certa repulsa, especialmente quando trata-se das relações de gênero.

Há que se atentar também, para as contradições que ele próprio tece em seus ideais filosóficos, pautados sobremaneira em princípios religiosos, colocando a mulher como capaz e hábil apenas em certas atividades tidas na época como essencialmente femininas, ele acaba por tolhir também ao homem da possibilidade de exercer (e bem) trabalhos manuais e artísticos.

2.3 QUESTÕES DE GÊNERO E A(s) CULTURA(S)

Uma vez que a Cultura apresenta-se como fator importante dentro das contribuições da História Cultural, na seqüência passo à apreciação dos conceitos de cultura postulados por diferentes autores em suas épocas. Conforme sugestionado pelas letras (s) no título deste subitem, no decorrer das explanações pretendo mostrar que não há uma única cultura, mas múltiplas.

Como definir cultura se há diferentes abordagens conceituais para o termo? Muitos teóricos empenharam parte de suas obras no desafio de conseguir deliberar de modo satisfatório sobre o tema. Nesta parte do trabalho atendo-me às definições postuladas por Geertz (1978) Eagleton(2005), Williams(1969), Williams (1979), Williams (1992); e Bourdieu(1999).

O primeiro deles, Clifford Geertz é considerado o criador da Antropologia interpretativa e assemelha-se a Max Weber ao preocupar-se em captar os sentidos das ações sociais. Para ele, o conceito de cultura não pode ser concebido através das leis gerais das ciências, pois estas pouco ou nada contribuem para desvendar um termo de tamanha complexidade.

Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa à procura do significado. (GEERTZ, 1978,p.15)

Assim, segundo as concepções geertzianas o homem é visto como agente ativo de sua vida, tecelão de um emaranhado de crenças e valores que culminam na própria teia e que vem a ser parte de uma teia maior formadora da história do povo ao qual ele pertence. Em sua obra intitulada *As Interpretações da Cultura*, Geertz,(1978), afirma categoricamente que não existe apenas uma cultura, mas diferentes culturas, as quais são articuladas conforme o comportamento dos indivíduos e suas ações sociais.

À luz de tais escritos, neste dado momento várias perguntas também se embarçam em minha mente. Quais os tipos de cultura trazem os livros didáticos de inglês em análise neste trabalho? Que tipos de estereótipos podem ser detectados e a quais ações sociais podem se relacionar ou gerar? O que parece pretensamente comum, normal, natural, realmente o é? Que influência exercem e sobre quem?

Eagleton (2005), envereda-se no desafio de definir cultura, evidenciando que, etimologicamente, este conceito deriva-se do de natureza, embora, exista o paradoxo de tantas vezes serem colocados como termos de significados opostos.

'Cultura', denotava de início um processo completamente material que foi depois metaforicamente transferido para questões do espírito. A palavra, assim, mapeia em seu desdobramento semântico a mudança histórica da própria humanidade da existência rural para a urbana, da criação de porcos a Picasso, do lavrar o solo à divisão do átomo. (EAGLETON, 2005, p.10)

Pode-se perceber que Eagleton (2005) e Geertz (1978), defendem abordagens correlatas para a definição de cultura, pois ambos enfatizam a complexidade do termo e apontam vértices sociais que agregam à palavra um grau de transcendência e ambigüidade. “Cultura é uma dessas raras idéias que têm sido tão essenciais para a esquerda política quanto são vitais para a direita o que torna sua história social excepcionalmente confusa e ambivalente.” (EAGLETON, 2005,p.11)

Na obra *A ideia de Cultura* Eagleton, (2005), suscita o questionamento entre a relação Cultura e Estado, evidenciando a existência de interesses políticos transitando entre ambos. A esta altura então, retomo meu objeto de estudo e coloco em pauta novamente a questão: Se é o Estado quem define em última instância os conteúdos a serem incorporados aos livros didáticos, conforme o currículo que por ele é aprovado, todos os aspectos culturais implícitos nos textos, ou imagens podem ser desvinculados dos interesses da classe dominante? A resposta para tal indagação é uma espécie de faca de dois gumes, em cujas extremidades repousam as palavras sim e não.

Em face do exposto, segundo os autores já citados, no que concerne à ideia de cultura, não se pode desvencilhar esta terminologia, de sua estreita relação e interlocução com outras como sociedade, política, Estado e poder vigente.

A cultura exige certas condições sociais, e já que essas condições podem envolver o Estado, pode ser que ela também tenha uma dimensão política. A cultura vai de mãos dadas com o intercuro social, já que é esse intercuro que desfaz a rusticidade rural e traz os indivíduos para relacionamentos complexos, polindo assim suas arestas rudes. (EAGLETON, 2005, p.21)

Com efeito, para Raymond Williams, (1992), definir Cultura não é tarefa fácil, por tratar-se de um dos termos mais complexos da língua inglesa. Segundo o autor, a realidade pode ser produto das práticas culturais, pois estas, tem a capacidade de força produtiva ao se valerem de meios materiais como a língua, a escrita os meios de comunicação. Assim, ele concebe cultura como algo difuso à realidade e à própria história, como “integração de um modo de vida”, não sendo possível separar a vida social do produto cultural.

Em outras palavras, compreender o quê é cultura, ou melhor as muitas nuances formadoras e geradoras das diversas culturas, consiste em um facilitador para apreender a lógica das relações humanas e as bases que solidificam a estrutura das sociedades. Alio a estes meus pensamentos, uma afirmação posta por Laraia(2002): “... a compreensão exata do conceito de cultura significa a compreensão da própria natureza humana, tema perene da incansável reflexão humana.” (LARAIA, 2002, p. 63)

O quê corresponde dizer, de modo mais explícito, que as relações culturais acabam por se refletir nas relações de gênero. Uma vez que a distinção dos papéis sociais se dá a partir da diferenciação do que a cultura considera, ou em última instância, do que ela postula como aceitável, desejável, preferível a cada um dos sexos.

Os postulados culturais variam conforme a época, a região, a sociedade, tendo apenas um ponto em comum: De modo geral, os indivíduos do sexo masculino tem garantido um espaço maior e mais valorizado nas manifestações culturais em comparação com os do sexo feminino. Tomo como exemplo, uma citação de Laraia(2002):

Com exceção de algumas sociedades Africanas_nas quais as mulheres desempenham papéis importantes na vida ritual e econômica_a maior parte das sociedades humanas permite uma mais ampla participação na vida cultural aos elementos do sexo masculino. (LARAIA, 2002, p.80)

Raymond Williams(1979), parte da teoria materialista de cultura, do materialismo histórico, que enfatiza as relações e interrelações das várias estruturas sociais.

A inserção das determinações econômicas nos estudos culturais é sem dúvida a contribuição especial do Marxismo, e há ocasiões em que sua simples inserção é um progresso evidente. Mas, no fim, não pode ser uma simples inserção, pois o que se faz realmente necessário, além das fórmulas limitadoras, é o restabelecimento de todo o processo social material e, especificamente da produção cultural como social e material.(WILLIAMS, 1979,p.43)

Uma década anterior aos pensamentos acima externados, Williams, (1969), já preocupava-se com o fato de que a classe dominante em parte detém e controla o que é repassado às gerações como sendo ‘cultura tradicional’, algo que também faz parte do rol dos muitos de meus questionamentos acerca da

elaboração dos livros didáticos, os quais, entendo que devo focar o olhar sempre reportando-me a época em que foram elaborados, por quem e para quem.

Aparentemente a área de uma cultura é antes proporcional à área de uma língua do que ao âmbito de uma classe. Certo é poder a classe dominante controlar, em grande escala, a transmissão e a distribuição da herança comum.(...)Certo é, também, que uma tradição opera sempre seletivamente e que haverá sempre a tendência de relacionar e mesmo de subordinar esse processo de seleção aos interesses da classe dominante. (WILLIAMS, 1969,p.330)

Para encerrar a parte de explanação sobre as abordagens conceituais de cultura, proponho-me a dialogar com os postulados defendidos por Pierre Bourdieu. Inicialmente ao termo cultura é atribuído suma importância, por ser esta uma estrutura simbólica com a potencialidade de legitimar determinados interesses de um grupo sobre outros, dentro do espaço social, que para Bourdieu, (1999), se constituiu como local de lutas e disputas de interesses.

Segundo Almeida(2007), a cultura possui não somente um caráter legitimador, mas detém um poderio capaz de definir hierarquias, conforme as estruturas simbólicas em jogo em uma certa configuração social.

[...]Conceitua a cultura _ou os 'sistemas simbólicos'como mito, língua, arte, ciência_ como instrumento de construção do mundo, dando inteligibilidade aos objetos e definindo aquilo que é bom ou ruim, aceitável ou inaceitável etc. (ALMEIDA, 2007,p.45-46)

Em consonância com os pressupostos de Geertz, (1978), Eagleton (2005), e Williams, (1969), também para Bourdieu (1989), não há apenas uma cultura, mas várias e estas devem e só podem ser interpretadas considerando-se que são historicamente instituídas e situadas.

Embora concorde com os três autores recém citados acima, quanto à complexidade do termo cultura, Bourdieu vai além deles, valendo-se das terminologias *cultura legítima* ou *cultura dominante*, para denominar aquela que é posta ou defendida pelo grupo que detém o poder (social, econômico, intelectual). A este poder, Bourdieu refere-se como sendo o *poder simbólico*, que ocorre nas formas invisíveis de relações humanas, nos conteúdos dos discursos sociais.

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo a ação sobre o mundo, portanto o mundo, poder quase

mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica), graças ao efeito específico da mobilização, só se exerce se for reconhecido, quer dizer, ignorado como arbitrário... (BOURDIEU, 2002, p.14)

Para Bourdieu, (2002), o poder simbólico é algo para além do Estado, entra no âmbito das relações sociais, políticas, culturais, acadêmicas, institucionais e age favorecendo determinados grupos sociais instituídos. Assim sendo, para apreender a existência do “poder simbólico” torna-se essencial a capacidade de ler além daquilo que está posto, e atentar para os embates ideológicos, as disputas de poder, que, de pronto passam despercebidas.

Uma vez já colocadas a conceituação de terminologias como história cultural, cultura e poder simbólico, cabe agora lançar mão das palavras de Bourdieu,(1998), para definir o conceito “capital cultural”, que é de suma relevância no tocante à elucidação desta pesquisa.

conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos), mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1998, p. 28)

Em outras palavras, “capital cultural” corresponde, dentro do processo de socialização do indivíduo, ao conjunto de práticas, valores, saberes repassados a ele por seus pais e familiares ou apreendidos em outros núcleos de vivência social. Pondera-se que não é em vão que o termo utiliza-se da palavra “capital”, posto que é algo de extremo valor, e pode sim, culminar posteriormente até mesmo em um valor econômico, uma vez que é determinante para o sucesso (ou não) do indivíduo na vida acadêmica ou em outros setores sociais.

[...] acumulação de capital cultural desde a mais tenra infância _pressuposto de uma apropriação rápida e sem esforço de todo tipo de capacidades úteis _só ocorre sem demora ou perda de tempo, naquelas famílias possuidoras de um capital cultural tão sólida que fazem com que todo o período de socialização, seja, ao mesmo tempo, acumulação. Por consequência a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a mais dissimulada forma de transmissão hereditária de capital. (BOURDIEU, 1997, p.86)

Ao falar de “capital cultural”, Bourdieu (1998), faz distinção do termo em três modalidades: incorporado, objetivado, institucionalizado. Pertinente a este trabalho, cabe a definição de “capital cultural objetivado,” que diz respeito à propriedade de objetos culturais valorizados como obras de arte, livros, incluindo aqui o LD.

Os dois últimos conceitos postulados por Bourdieu, (2002), “campo” e “habitus” estão intimamente conectados e foram concebidos por ele como unidade de análise com o intuito de compreender as práticas sociais, articulando estrutura e ação. O “*habitus*” definiria assim, aquilo que faz cada indivíduo ser quem é, constituído através de uma gama de experiências vividas, inclusive as relacionadas à educação e à cultura. Já o “campo” consiste no espaço onde ocorrem embates ideológicos e disputas de poder, ele possui linguagem própria.

Segundo Mocelin,(2010), o “campo” demonstra a história acumulada em determinado segmento de interesses comuns, o “*habitus*” demonstra a história acumulada pelos sujeitos dentro dos espaços sociais. “O *habitus* é indissociável do campo, e nessa conjugação fica latente a privilegiada posição da estrutura sobre a ação na proposta de Bourdieu.” (MOCELIN, 2010)

Deste modo, no caso deste objeto de estudo, o espaço da escola/sala de aula é o *locus*, e a disciplina de Língua inglesa é o campo. Após tantas questões suscitadas, deparo-me com algumas interrogações emblemáticas e tremendamente ricas, cujas respostas ou ausência delas, instigam-me a sanar a problematização exposta inicialmente.

Mas eu pergunto: com que cultura trabalha a educação escolar? Se cultura é ordinária e a função da escola é socializar a cultura, não deveria essa escola estar aberta a todo e qualquer produto cultural? No que, eu questiono, a ideia tão naturalmente aceita de que cultura está em toda parte, e que todos os homens em todos os lugares produzem cultura, mudou a escola? [...] Como podem as escolas desenvolver as estruturas mentais superiores da criança se as referências, quando existem, são limitadas e servem apenas para acentuar o preconceito e a intolerância? (ARAÚJO, 2004, p.11)

De fato são questões desafiadoras e pertinentes a este trabalho, elucidar o quê a escola considera como cultura, o quê ela repassa como sendo cultura, o quê ela incentiva como criação de cultura, e por fim, o que vem a ser cultura escolar.

2.3.1 QUESTÕES DE GÊNERO E A CULTURA ESCOLAR

Inicialmente, penso em estabelecer qual a concepção de cultura escolar opto por adotar neste trabalho. O termo foi formalizado e difundido na obra de Julià (2001), que o definiu como :

[...]um conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a incorporar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporaçãodesses comportamentos, normas e práticas ordenadas de acordo com finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). (JULIÀ, 2001, p. 15).

Como bem percebe-se na definição acima, impensável desvincular cultura escolar, dos saberes e ensinamentos formulados, repassados e por vezes perpetuados pelas instituições educacionais. Em *Educação e Poder*, Apple (1989), afirma que o grande poder da cultura escolar, reside na cultura que a escola adota como legítima, e por isso propõe-se a replicar. Para ele, as escolas “ ajudam a manter o privilégio por meios culturais ao tomar a forma e o conteúdo da cultura e do conhecimento dos grupos poderosos e definí-los como um conhecimento legítimo a ser preservado e transmitido”. (APPLE, 1989, p. 58)

Constato que as concepções de cultura escolar em Julià(2001) e Viñao(2002) se articulam. Ambos conceituam o termo em consonância com aquilo que já foi posto neste trabalho.

A cultura escolar,(...) um conjunto de teorias, ideias, princípios, normas, rituais, inércias, hábitos, e práticas [...] sedimentadas ao longo do tempo em forma de tradições regulares e regras do jogo não postas nas entrelinhas e compartilhadas por seus atores no seio das instituições educativas. (VIÑAO , 2002,p.17)

Conforme afirma Chartier, (2001) em sua obra intitulada *Cultura Escrita, Literatura e História*, analisar um livro didático requer um olhar atento e apurado :

[...] por meio de um particular objeto impresso que não contém unicamente o texto no sentido semântico, mas que tem uma materialidade, um formato, imagens, uma capa, uma distribuição, etc, quer dizer, elementos que importam muito no processo de construção de sentido. (CHARTIER,2001,p.31)

Em muitas escolas, os professores atuam na escolha dos livros, e quando não, ainda assim expõem seus pontos de vista a todo momento em sala, durante o uso dos materiais também. Deste modo, esta pesquisa atenta para a

importância do olhar que o docente tem sobre os LDs que utiliza, já que sua prática está intrinsecamente ligada ao uso destes materiais e não há posição neutra nesta relação.

Apple(1989), faz uma explanação curiosa acerca do tema que exaustivamente tenho aqui exposto. Analogamente às colocações de Apple, ousou dizer que ele põe, a educação, a economia, a família, a escola, no mesmo barco chamado História.

Precisamos realizar um trabalho educativo no local de trabalho e um trabalho econômico na educação. As estruturas de exploração e dominação de classe, raça e gênero não estão lá fora, no abstrato(...)Nós as experienciamos em nossas práticas e discursos cotidianos, nas famílias, nas escolas, e nos trabalhos que as constituem.(APPLE, 1989, p.184)

Posto isto, o quê resta às mulheres afinal? Quando proponho-me a reunir atributos que lhes são geralmente associados, deparo-me com palavras do tipo: submissão, subserviência, subjugo...O prefixo sub advém do latim e significa 'debaixo de', denotando uma condição de inferioridade, algo escuso, obscuro como a situação de tantas mulheres mundo afora...

Subtraídas de seus direitos e colocadas na condição de subproduto social, será que devem mesmo aquietar-se e recolherem-se ao submundo?Creio que não. Não apenas pelo bem viver da condição feminina, mas pelo bem maior da humanidade, que só é plena, se formada pela união destes dois pólos. Opostos? Sim, mas não antagônicos. Oposição não pressupõe ambiguidade. Dantes, neste caso, apregoa ambivalência.

3. O LIVRO DIDÁTICO ESTÁ SERVIDO: 'THE BOOK IS ON THE TABLE' ⁴

Fosse o caminho da pesquisa, similar à arte culinária, arriscaria dizer que elaborar uma boa dissertação é como fazer um bolo de festa. Pois bem, na primeira e segunda seção, busquei nos referenciais teóricos, ingredientes de primeira linha, que garantissem a qualidade do produto final, por isso, espero que a massa esteja a contento.

Entretanto, como no caso do bolo, ainda acho que o mais gostoso está na finalização. Este capítulo, destinado às análises dos livros didáticos selecionados, metaforicamente faz o papel do glacê, do recheio, com seus sabores, dissabores(?) e adornos, sem os quais não se faz um bolo artístico.

⁴ A frase é usada ironicamente como uma espécie de chavão, por ter sido utilizada amplamente em livros didáticos de inglês para exemplificar o uso de preposições. No caso, o uso da preposição 'on'.

Meu desejo, é que todos que o experimentem, fiquem nos lábios com um sabor de ‘quero mais’. Creio que este deve ser o intuito maior de um trabalho científico. Despertar nos leitores um gosto e um apreço pelo assunto, uma fome de saber, que só o aprofundamento do tema traga saciedade. Convido para a degustação final da pesquisa. “The Book is on the table”!

3.1 ‘The Book is on the table’: Onde, quem, quando, para quem e para quê?

Ao longo deste trabalho, declaro repetidas vezes que as questões de gênero são o principal foco da pesquisa. Nesta linha de pensamento, o livro didático tem então, a função de prato. É tempo de servi-lo! Exponho os 15 pratos em um quadro, para que, no decorrer das análises, jamais se perca de vista, cinco questões pertinentes para a compreensão deste trabalho:

1. O quê? Título do livro e que código possui na pesquisa. 2. Onde? Em que local foi editado o livro? No Brasil, fora dele? 3. Quem? Quem são os autores do livro? Brasileiros, estrangeiros? Homens? Mulheres? Qual editora? 4. Quando? Em que ano e década foi publicado e qual o número da edição? 5. Para que? Se tem prefácio ou sumário, detalha-se posteriormente.

A seguir, como uma espécie de ‘cardápio’, detalho as obras com seus títulos, local de edição, autores, editoras, anos de publicação e se há objetivos externados no prefácio ou sumário, nos 15 livros selecionados.

O quadro detalha bem a composição do *corpus* da pesquisa. Cada livro é identificado pela letra L seguido de um número que vai de um a quinze. Para uma melhor organização, estão alocados linearmente, por décadas. Ou seja, a década de 1960 vai de L1 a L5; a década de 1970 vai de L6 a L10; e, por fim a década de 1990 vai de L11 a L15.

Em linhas gerais, percebe-se que é um ‘cardápio’ variado, agregando 14 coleções diferentes, (apenas uma se repete contendo 2 volumes), 11 editoras distintas, e não menos que 29 autores(as). Quando se trata de avaliar os locais onde os livros são impressos, a maioria deles é impressa fora do Brasil, e, não se restringem aos países mais óbvios, Estados Unidos e Inglaterra, mas, também incluem Espanha e, para minha surpresa, Hong Kong.

Já quando a questão refere-se ao gênero dos autores (as), não ocorre a mesma divisão equilibrada. Ao retornar ao quadro, é possível notar que nove entre os quinze livros, são exclusivamente escritos por homens. Apenas dois deles são escritos unicamente por mulheres, e três deles, escritos por ambos os sexos. Em prol de uma visualização mais ampla, exponho os detalhes:

Exclusivamente de autoria masculina (9): L1, L2, L3, L4, L5, L6, L8, L9, L10. Exclusivamente de autoria feminina(2): L7, L14. Autoria mista(3): L11 (uma mulher e dois homens); L12 (duas mulheres e três homens); L15 (uma mulher e um homem).

A composição deste quadro com a relação dos 15 livros, divide-os igualmente entre três décadas, 1960, 1970, 1990. É plausível neste momento, lembrar os critérios considerados para esta seleção. As décadas em pauta atrelam-se aos documentos magnos da educação brasileira, as Leis de Diretrizes e Bases, (LDBs) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais para Língua Estrangeira. Já as categorias de análise estão indicadas no item 3.3.

QUADRO 3: COMPOSIÇÃO DO CORPUS DA PESQUISA

O QUÊ		ONDE	QUEM		QUANDO	PARA QUÊ
Livro	Título	Local	Autores	Editora	Publicação / nºEdição ⁵	Sumário?
L1	English in Action	E.U.A	Dixon, Robert J.	Handy Book	1960 n.c	Sim
L2	English II	E.U.A	Weinhold, Clyde E.	Holt, R & W	1962 2 ^a	Sim
L3	A Direct Method 1	Inglaterra	Gatenby, Edward V.	Longman	1967 18 ^a	Sim
L4	A Direct Method 2	Inglaterra	Gatenby, Edward V.	Longman	1967 26 ^a	Não
L5	My English Book	Brasil	Paula, José F. de	F.T.D	1968 n.c	Sim
L6	English For Science	Brasil	Fonseca, João. Buthlay, Kenneth.	Editora Nacional	1970 9 ^a	Sim
L7	English Today	Brasil	Arruda, Cordélia C.	Editora Nacional	1971 n.c	Sim
L8	Starting Out	Hong Kong	Coles, Michael. Lord, Basil.	Oxford	1974 4 ^a	Não
L9	English Patterns	Brasil	Megale, Lafayette	F.T.D	1975 3 ^a	Sim
L10	English for Communication	Brasil.	Franceshini, Hélio Zunno, José F ^o	Editora do Brasil	1976 1 ^a	Sim
L11	English File 2	Hong Kong	Oxenden, Clive Seligson, Paul Koenig, Christina	Oxford	1997 2 ^a	Sim
L12	Reflections	Hong Kong	Taylor, James. Michey, Rogers. Stanley, Nancy. Kniveton, Julie. Luna, Manuel.	Macmillan	1995 8 ^a	Sim
L13	Apple Pie	Espanha	Littewood, Beverley Garden, Frances L. Fein, Kathleen J.	Heinemann	1997 1 ^a	Sim
L14	New English Point 3	Brasil	Aun, Eliana. Moraes, M ^a Clara P. Sansanovicz, Neuza B.	Saraiva	1998 2 ^a	Sim
L15	Look Ahead 1	Espanha	Hopkins, Andy. Potter, Jocelyn.	Longman	1999 12 ^a	Sim

⁵ Quando não for possível identificar o número da edição, indicarei pela sigla n.c: não consta.

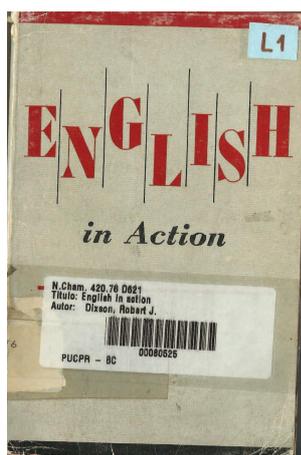
3.2 Livro didático de Inglês: Um livro (não) se julga pela capa

Há quem mencione o dito popular “não se deve julgar um livro pela capa”, com o intuito de dizer que não se deve julgar as pessoas pela aparência. Mas quando se trata do caso de obras didáticas, ainda que não se deva proceder, tal julgamento precoce, às capas dos livros, estas podem sim, dizer muito sobre o conteúdo, e mais ainda, sobre o contexto histórico da época de criação.

O livro didático procura mostrar a cara através de sua capa e de todas as imagens e ilustrações que compõem o acervo iconográfico da obra. Início a análise então, por aquilo que os livros possuem de mais exposto: suas capas. A partir da observação das características da capa, faço alguns comentários que tenho como pertinentes.

Ao final, com base apenas na primeira impressão que me trazem, tento prever o modo, o estilo, conteúdo da obra apenas pela capa. Faço isto antes de manusear o livro por dentro. Minha proposta com este exercício, é posteriormente, comparar tais julgamentos prévios com os conteúdos que de fato compõem cada obra, e junto a eles proceder as análises das representações de gênero e seus possíveis estereótipos.

Fig 1.

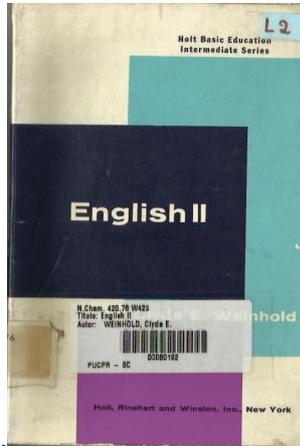


Em L1, a disposição das letras dão a sensação de movimento e reforçam o dinamismo já revelado pelo título. “ENGLISH IN ACTION”

Não há a presença de imagens e tem-se o uso moderado das cores. O fundo é cinza-claro e as letras estão nos tons de preto e vermelho. No título, a palavra “English” ganha destaque, com uma fonte maior e um tom mais vivo que as demais palavras.

Julgando pela capa... Um livro que traz um método simplificado e dinâmico de ensino da língua inglesa, uma proposta inovadora.

Fig.2



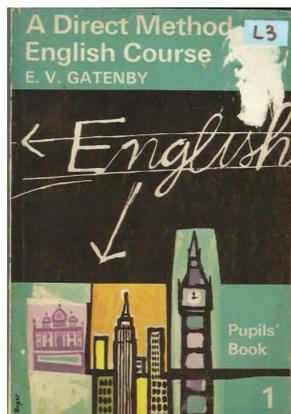
Em L2, o título aparece centralizado em um fundo preto, destacado em relação a dois outros blocos coloridos que se sobrepõem.

Os blocos nas cores azul e roxo enfatizam ainda mais o bloco escuro o qual sustenta as palavras que dão nome à obra.

Os blocos são a única imagem e o fundo maior da capa é da cor branca.

Julgando pela capa... Um livro que utiliza uma abordagem de ensino mais sóbria, priorizando exercícios gramaticais, traços conservadores.

Fig 3



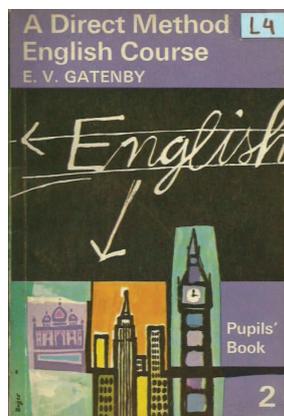
Em L3, as cores vibrantes e a tipografia das letras que compõem o título, simulando uma letra manuscrita formam uma capa visivelmente mais descontraída.

As setas que saem do título em direções variadas, trazem uma ideia de dinamismo.

Nas imagens, percebe-se desenhos estilizados de monumentos famosos da Índia, Estados Unidos e Inglaterra.

Julgando pela capa... Uma obra que ensine a língua inglesa de modo dinâmico e prazeroso.

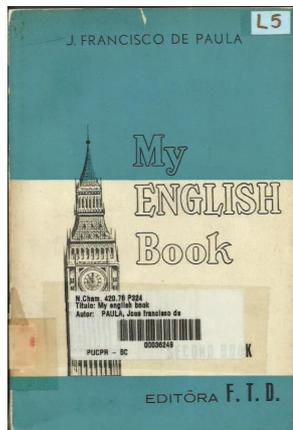
Fig.4



L3 e L4 são parte da mesma coleção de livros, por este motivo as capas são muito semelhantes. Muda-se apenas o número do volume, e a cor de fundo das ilustrações. Aqui em L4 o fundo que predomina é da cor lilás, enquanto que o anterior é de fundo verde. Portanto prevalecem as mesmas impressões gerais.

Julgando pela capa... Uma obra que ensine a língua inglesa de modo dinâmico e prazeroso.

Fig.5



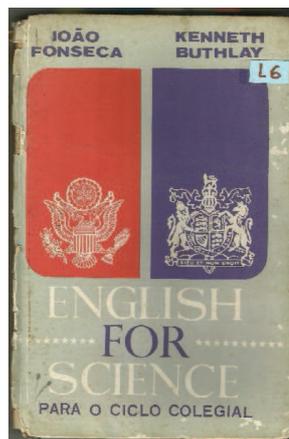
Em L5, as cores usadas são o azul e o branco, o que traz certa suavidade, a um livro que se propõe a ensinar Língua Inglesa.

A fonte das letras, em *bold* vasado, também agrega leveza à obra.

A imagem presente para ilustrar a capa, remete ao Big Ben, um dos monumentos mais conhecidos de Londres.

Julgando o livro pela capa... Um livro que prevalece o ensino pautado no conservadorismo, como pressupõe a cultura inglesa.

Fig.6

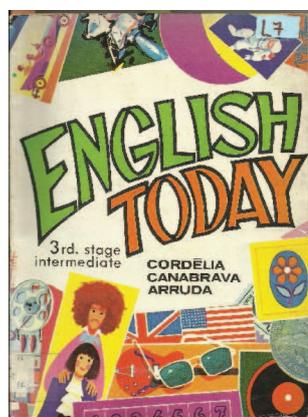


Em L6, o fundo da capa em tom de cinza claro e as cores mais fortes vermelho e azul, usadas como base para dois brasões, agregam a este livro ares de tradição e conservadorismo.

Os brasões parecem representar os Estados Unidos e a Inglaterra, respectivamente. Possivelmente a imagem deles como elemento ilustrativo, de certa forma indica a abordagem usada para o ensino do idioma inglês.

Julgando o livro pela capa... Um livro que prima pela sobriedade, simplicidade.

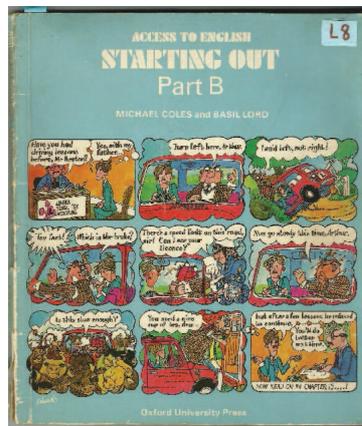
Fig.7



L7 traz em sua capa muitas cores e elementos ilustrativos, que remetem-me à diversão.

Um óculos escuro, uma guitarra vermelha, um disco de vinil, duas fotos de um satélite e outra de um astronauta. Todas essas imagens juntas concorrem para a ideia de modernidade, para a época em que o livro foi editado e lançado. O título também é outra fonte que dá pistas sobre o conteúdo do livro, uma proposta revolucionária. Julgando o livro pela capa... Um livro divertido, que ensina a língua inglesa de forma agradável.

Fig.8

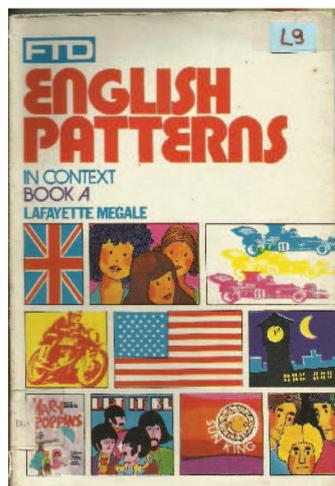


L8 é um livro didático que possui aspecto de revista em quadrinhos, pelo menos na aparência. A capa é feita de tirinhas em quadrinhos, com pequenos diálogos que formam uma história, e que prende a atenção do leitor para saber de seu desfecho, parece ‘dar voz’ aos alunos.

Há na capa, a informação de que dentro do livro, a história se segue no capítulo 15.

Julgando o livro pela capa... A finura do livro, sua capa de fundo azul claro e as ilustrações, indicam um livro de fácil compreensão.

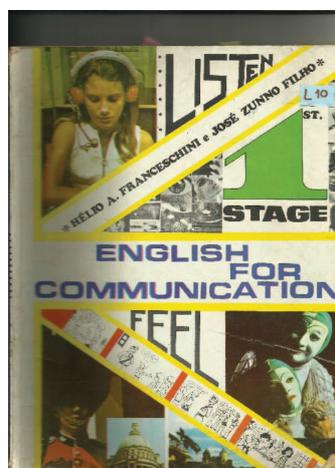
Fig.9



Em L9, o fundo branco da capa do livro, e as letras de cor vermelha da fonte, pode indicar que seus idealizadores pretendiam passar a ideia de clareza. As ilustrações separadas em pequenos blocos, trazem a sensação de que o livro vale-se de muitos temas para, a partir deles, trabalhar os vários aspectos do ensino de uma língua.

Julgando o livro pela capa... Um livro que atrai pela diversidade de assuntos atuais, um ensino mais contextualizado, respeitando diferentes culturas.

Fig 10

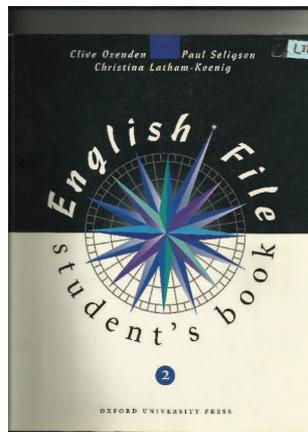


Mesmo que não houvesse um título em L10, sua capa com suas foto e imagens, centra-se no tema ‘comunicação’.

Um soldado britânico ironicamente é colocado também na capa, visto que são reconhecidos mundialmente por manterem-se inertes a qualquer custo, e não se comunicarem com nenhum turista ou cidadão local.

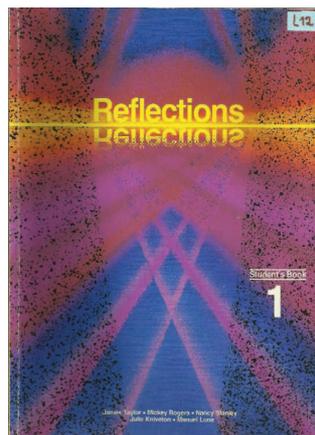
Julgando o livro pela capa... Um livro que pode utilizar diversos gêneros textuais e linguagens artísticas como meio de ensinar a língua inglesa. A aprendizagem da língua é posta como uma ferramenta para a comunicação.

Fig 11



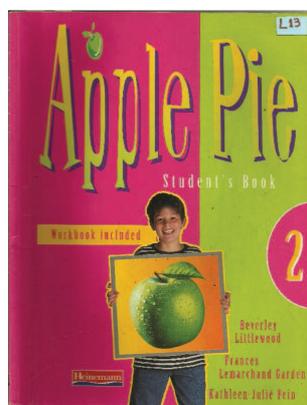
L11 é uma capa que exala um 'quê' de mistério. Dividido ao meio pelas cores preto e branco, possui em seu centro uma única imagem de uma rosa dos ventos, aparelho utilizado para navegações e outras viagens. Assim como aprender a interpretar a rosa dos ventos, aprender a língua inglesa, de certa forma, permite desvendar outros mundos, é uma 'chave' de comunicação entre diferentes culturas. Julgando o livro pela capa... Provavelmente um livro que aborda em seus textos e unidades, temas relacionados com viagens e culturas.

Fig.12



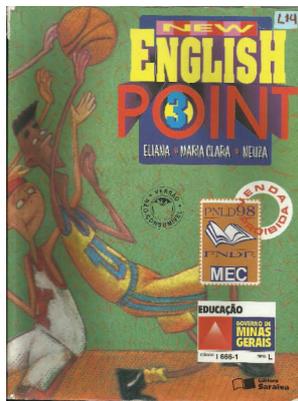
L12 possui uma grande harmonia entre o título e a capa. Usando muitas cores e traços geométricos, consegue reproduzir satisfatoriamente os efeitos do reflexo de raios em um tipo de espelho. O palavra do próprio título é rebatida ao contrário, como se estivesse espelhada. Fazendo talvez uma referência ao ensino crítico-reflexivo. Julgando o livro pela capa... Um livro que pode abusar da criatividade na elaboração de exercícios e escolha de temas para seus textos, pela ilustração apontando diferentes caminhos.

Fig 13



L13 é uma capa que transmite muito senso de humor, trazendo a ideia de que aprender inglês pode ser uma atividade divertida. O garoto que aparece na foto sorrindo, segura um quadro com a imagem de uma maçã verde, fazendo alusão ao título do livro. As cores vivas e contrastantes rosa pink e verde limão, integram a ideia de divertimento. Julgando o livro pela capa... Um livro que pode conter muitos textos cômicos e ilustrações divertidas que atraíam o olhar dos alunos.

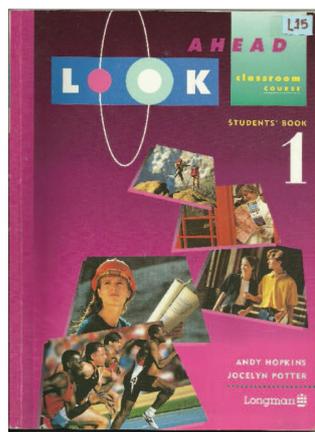
Fig.14



Em L14 o modo chapiscado do desenho e a imagem dos garotos jogando basquete, trazem uma sensação de movimento para a capa. Outra informação relevante está contida no selo do MEC, atestando que o livro faz parte do PNLD98.

Julgando o livro pela capa... Um livro que traz muitos esportes e atividades ao ar livre, como pano de fundo para suas unidades e textos.

Fig. 15



Em L15, o título do livro e o modo como foi escrito, desde a escolha das letras, e à forma como foram dispostas, contribuem para reforçar a mensagem: ‘ Look Ahead’. Olhe adiante! Todas as fotos utilizadas como ilustração para a capa, contém pessoas focando o olhar em algo. A elipse que liga as duas letras ‘o’s da palavra ‘look’ do título traz também a ideia de um olho. Julgando o livro pela capa... Um livro que indica diversificar seus temas, abordando lazer, esportes e mercado de trabalho, proposta ‘antenada’ com o futuro.

Esta parte da seção, foi deixada por último para ser finalizada, justamente porque eu não queria que as análises internas, feitas em cada obra, tivessem influência sobre minhas impressões prévias acerca delas.

Feitos esses julgamentos, retorno a esta parte da seção 3, para enfim saber se no caso deste *corpus* de pesquisa, posso ou não julgar um livro pela capa.

Para isto, a seguir, reproduzo novamente todas as 15 capas e, descrevo brevemente se as impressões que registrei, podem ser consideradas acertadas ou equivocadas. Vale esclarecer que este é um exercício totalmente subjetivo, obviamente as impressões registradas por mim são frutos do meu olhar, mas não

são únicas e estanques. Provavelmente novas, distintas e talvez até impressões adversas a estas surjam a partir do olhar de outros observadores.

Fig.16



A fig.16 desta página, é a reprodução das capas de L1 a L6, que são os livros selecionados da década de 1960. Confesso que estou curiosa para saber se as impressões que registrei, fazem jus ao que cada obra tem como característica marcante. Começo então a desvendar este ‘mistério’...

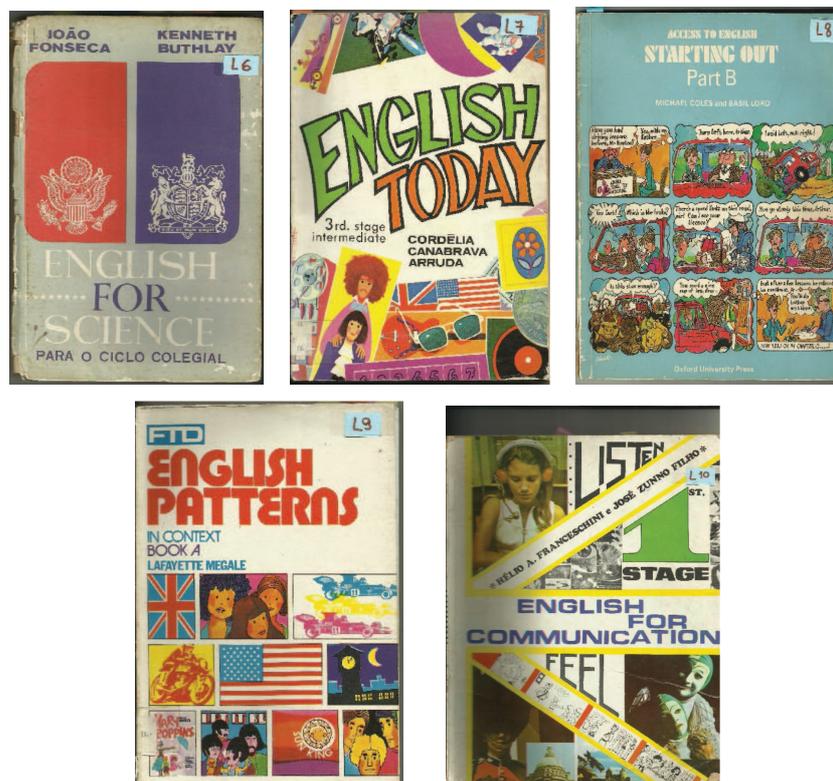
L1 utiliza-se do Método Direto⁶ para o ensino de língua inglesa, dando ênfase a imagens e figuras para o ensino de vocabulário e gramática, por isso confirma minhas impressões iniciais. A sobriedade que percebi na capa de L2, prevalece internamente na obra, só não previ que fosse tanto. Não há textos e as imagens são raras. A língua inglesa é ensinada por blocos gramaticais, seguidos de extensos exercícios, expressa proposta conservadora.

L3 e L4, da mesma coleção, utilizam-se também do método direto como metodologia de ensino. Cada unidade tem um texto de abertura, seguido de exercícios de interpretação, exercícios gramaticais e por fim um ditado. Não possuem o dinamismo esperado.

⁶ O Método Direto é uma metodologia de ensino que centra-se na comunicação na língua alvo. Baseia-se na teoria associacionista da psicologia, que pressupõe que o princípio de toda atividade mental é a associação.

A imagem do Big Ben na capa de L5, provocou uma impressão equivocada. O método de ensino utilizado pelo autor não é o Inglês britânico, mas sim o americano, bem como os aspectos culturais trabalhados ao longo das unidades são predominantemente dos Estados Unidos e não da Inglaterra.

Fig.17



A fig.17 corresponde às capas dos livros da década de 1970, nomeados aqui de L6 a L10.

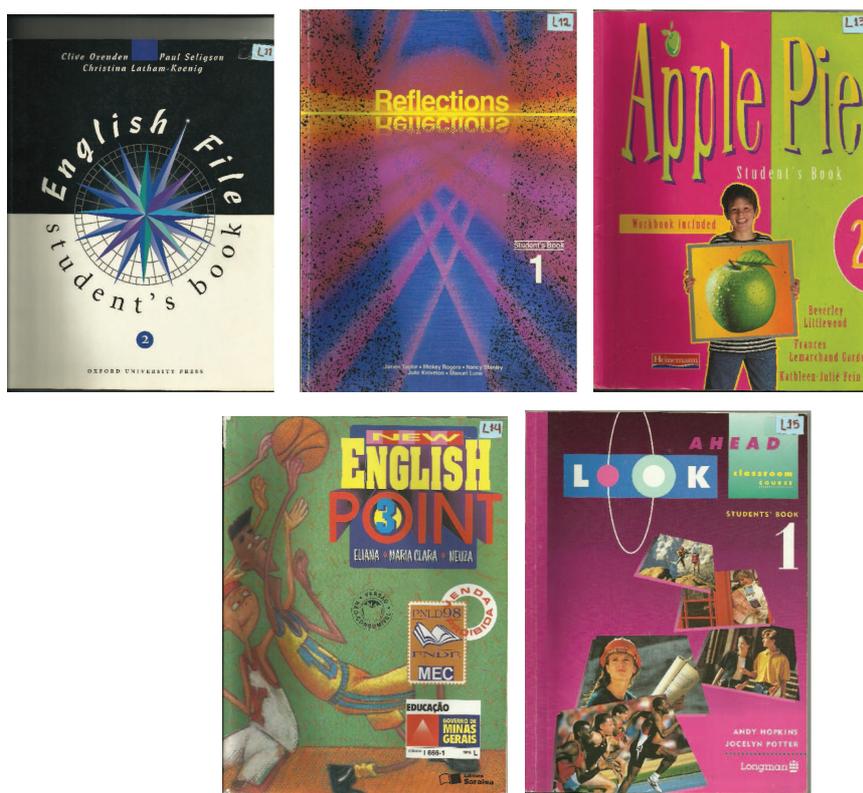
L6 é de fato uma obra sem muitas complicações, como eu previa, impera a sobriedade, e a seriedade nos textos, todos eles centrados em temas relacionados às ciências. Este detalhe é algo que o título já indicava, mas que deixei passar despercebido.

Os adjetivos que utilizei nas impressões sobre a capa de L7 foram pertinentes. Este é um livro repleto de tiradas de humor, imagens e textos divertidos, que tornam a aprendizagem agradável, traços da 'beatlemania'.

As reduzidas páginas de L8, e sua capa com quadrinhos, causou-me uma impressão equivocada de seu conteúdo seria simples e fácil. De fato é um livro fino, porém denso, divertido, mas, com textos e diálogos complexos.

L9 é de fato um livro voltado para captar a atenção dos jovens alunos. Contém assuntos diversificados supostamente para atrair esta faixa etária. E, por fim, L10, não condiz com a aparência da capa, cheia de modos diferentes de comunicação, visto que usa apenas histórias em quadrinhos em seu conteúdo para o ensino da língua, sinaliza que a escola passa a reconhecer a diversidade cultural.

Fig.18



A fig.18 refere-se às capas dos livros didáticos da década de 1990, contendo as obras L11 a L15.

L11 não traz uma rosa dos ventos na capa, em vão. De fato, apresenta textos com personagens de vários países do mundo, e vale-se disto para abordar aspectos culturais diversos.

A criatividade irradiada pela capa, reflete-se não só no título de L12, mas também em sua forma de organização. Cada unidade tem uma conformação diferente e o livro utiliza-se de muitos recursos visuais para o ensino da língua.

L13 segue a mesma linha do livro anterior. Como registrei em minhas impressões, é sim um livro divertido com textos e situações cômicas.

Acertei parcialmente ao falar de L14. O dinamismo do livro não se detém apenas aos esportes, estende-se à várias atividades como a correria da vida diária, os preparativos para uma festa, etc. Já a capa de L15 retrata muito bem o quê de fato o livro reserva: diversidade de temas e um olhar antenado com o mundo. Descontando alguns equívocos isolados, de modo geral, no caso deste *corpus* de pesquisa, foi possível julgar o livro pela capa.

3.3 POR DENTRO DO LIVRO DIDÁTICO: SABORES E DISSABORES

Findo as análises das capas, acreditando que é tempo de vasculhar a parte interna dos livros selecionados para esta pesquisa, à cata de elementos que permitam atender aos objetivos já anunciados desta dissertação.

Por dentro dos LDs é possível deliciar os “sabores” da beleza histórica de suas referidas décadas, e os “dissabores” dos possíveis estereótipos que a contragosto, sobrevivem no tempo.

Antes de discutir os resultados obtidos, propõe-se a prévia seleção de algumas categorias de análise, que não foram criadas à revelia, mas em decorrência de suas freqüentes repetições. A partir destas situações que supostamente reproduzem a realidade para o ensino da língua inglesa, separei as categorias em: a. Momentos de Lazer; b. Atividades rotineiras; c. Ocupações/Profissões; d. Características atribuídas aos gêneros; e. Família.

Foco a atenção em textos, diálogos, e ilustrações, que demonstrem homens e mulheres nas mais diversas situações. Para fins de facilitar a visualização dos dados, optei por alocá-los em quadros, devidamente organizados segunda as cinco categorias recém explicadas.

QUADRO 4. REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS EM MOMENTOS DE LAZER				
LIVROS	TIPOS DE ATIVIDADES E FREQUÊNCIA EM QUE APARECEM			
	HOMENS		MULHERES	
	ATIVIDADES	VEZES	ATIVIDADES	VEZES
L1	Praticar esportes	29	Passear com os filhos	4
	Ler	9	Assistir TV	1

	Ir à restaurantes ou similares	7	Ouvir música	1
L2	Brincar (Bola/Pipa)	2	Ir ao shopping	1
	Ler	1	Ler	1
	Viajar	1	Viajar	1
	Pescar	1		
	Ir ao estádio	1		
L3	Viajar	3	Viajar	1
	Ler	3	Ler	1
	Praticar esportes	2	Praticar esportes	1
	Ir à restaurantes ou similares	1	Ir à restaurantes ou similares	1
			Brincar (Boneca)	1
L4	Praticar esportes	8	Ir ao shopping	1
	Brincar (na praia)	3	Pescar	1
	Ler	2	Ler	1
L5	Tocar instrumento musical	2	Brincar (no jardim)	2
	Brincar(no jardim)	2	Ir à praia	1
	Pescar	1	Tocar instrumento musical	1
L6	Ir ao teatro/cinema	1	Ir ao teatro/cinema	1
	Assistir TV	1	Dançar	1
	Tocar instrumento musical	1		
L7	Tocar instrumento musical	3	Ler	4
	Assistir TV	2	Assistir TV	2
	Ir à restaurantes ou similares	1	Ir à restaurantes ou similares	2
	Acampar	1	Ir ao shopping	2
	Praticar esportes	1	Tocar instrumento musical	1
L8	Ir ao estádio	24	Ir à festas	16
	Ir à restaurantes ou similares	9	Ir à restaurantes ou similares	4
	Ir à festas	7	Ler	2
	Praticar esportes	2	Praticar esportes	1
	Ler	2		
L9	Praticar esportes	36	Praticar esportes	19
	Ir ao clube/praiá	4	Ir ao clube/praiá	3
	Jogar cartas	3	Ir ao cinema/teatro	3
	Ler	1	Ler	2
L10	Ir à festas	5	Ir à festas	7
	Ir ao cinema/teatro	2	Ir ao cinema/teatro	1
	Assistir TV	1	Ler	1
	Praticar esportes	3	Praticar esportes	2
	Ir à restaurantes ou similares	2	Ir à restaurantes ou similares	2

L11	Ir ao shopping	1	Ir ao shopping	1
	Ir à festas	1	Ir à festas	1
	Assistir TV	1	Praticar esportes	2
L12	Ir à restaurantes ou similares	11	Ir à restaurantes ou similares	3
	Pintar/desenhar	3	Ir ao shopping	2
	Praticar esportes	3	Praticar esportes	1
	Ir ao clube/praias	2	Pintar/desenhar	1
L13	Ler	2	Ler	3
	Praticar esportes	1	Praticar esportes	1
	Ouvir música	1	Ouvir música	1
	Jogar cartas	1	Jogar cartas	1
	Assistir TV	1	Assistir TV	1
	Ir ao cinema/teatro	1		
L14	Ir à restaurantes ou similares	5	Ir à restaurantes ou similares	1
	Ir ao clube/praias	2	Ir ao clube/praias	1
	Assistir TV	1	Assistir TV	2
			Praticar esportes	3
L15	Praticar esportes	16	Praticar esportes	7
	Ir à restaurantes ou similares	10	Ir à restaurantes ou similares	2
	Tocar instrumento musical	2	Tocar instrumento musical	3

As cinco atividades de lazer, que ocorrem com maior frequência para o gênero masculino são: 'Praticar esportes' (101); 'Ir à restaurantes ou similares' (44); 'Ir ao estádio' (25); 'Ler' (20); 'Ir à festas' (13). Já para o gênero feminino, as atividades mais frequentes são: 'Praticar esportes', (37); 'Ir à festas'(24); 'Ler'(15); 'Ir à restaurantes e similares' (15); 'Ir ao shopping' (7).

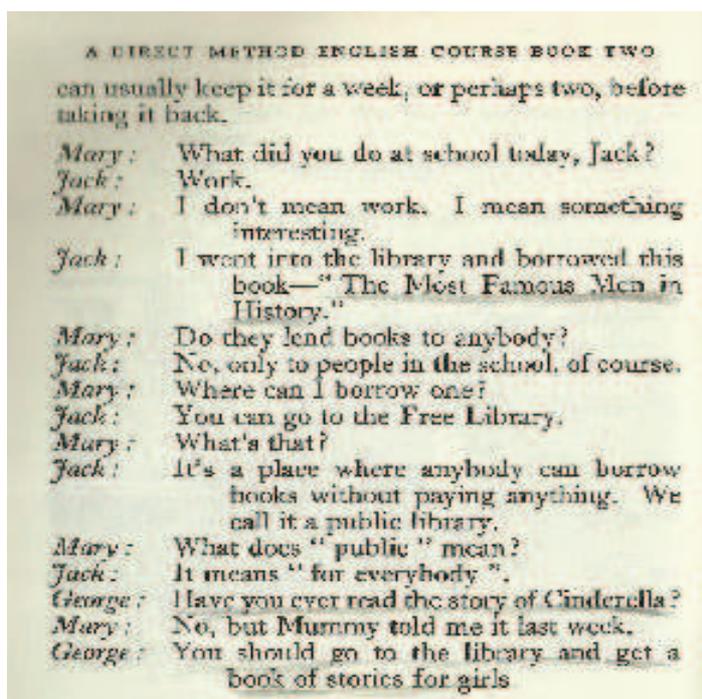
Interessante notar que, respeitado às diferentes frequências com que aparecem, das 5 atividades mais recorrentes, quatro delas são comuns para homens e mulheres, e, ironicamente, a única das cinco que não coincide, contrapõe 'Ir ao estádio' com 'Ir ao shopping.'

Uma outra resposta comum aos gêneros, que aparece nesta categoria é a atividade de 'Ler'. Com um relativo equilíbrio nas frequências, 'Ler' aparece 20 vezes relacionados como atividade de lazer para os homens, e 15 vezes para as mulheres. Entretanto, merece ser mencionado que na maioria das vezes em que os homens são representados neste tipo de atividade, eles estão lendo jornal,

enquanto que as mulheres, na maior parte das vezes, são retratadas lendo revistas de moda, romances, ou histórias em quadrinhos.

Em L4, há um texto em que dois meninos e uma menina travam um diálogo sobre livros. O desfecho da conversa entre estes personagens, carregado de estereótipos, merece ser reproduzido, na figura 19, que traz este diálogo⁷. Doravante colocarei em nota de rodapé as traduções referentes às ilustrações utilizadas nesta seção.

Fig.19



(GATENBY,1967, p.46)

⁷ Mary: O que você fez na escola hoje, Jack?

Jack: Atividade.

Mary: Não quero dizer sobre atividade. Quero dizer algo interessante.

Jack: Eu fui à biblioteca e emprestei este livro: "Os Mais Famosos Homens na História."

Mary: Eles emprestam livros para qualquer pessoa?

Jack: Não, apenas para as pessoas da escola, é claro.

Mary: Onde eu posso emprestar um (livro)?

Jack: Você pode ir à Biblioteca Gratuita.

Mary: O quê é isto?

Jack: É um lugar onde qualquer pessoa pode emprestar livros sem pagar nada. Nós chamamos isto de uma biblioteca pública.

Mary: O que público significa?

Jack: Significa 'para todo mundo'.

George: Você já leu a história da Cinderela?

Mary: Não, mas a mamãe já me contou semana passada.

George: Você deveria ir à biblioteca e pegar um livro de histórias para meninas.

Este trecho do livro ressalta claramente o estereótipo de que os homens são mais inteligentes e racionais, e, de que as mulheres são menos capazes intelectualmente, e, por isso leem histórias românticas ou do tipo conto de fadas, para se distraírem. As atividades rotineiras estão no próximo quadro.

QUADRO 5. REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS EM ATIVIDADES ROTINEIRAS				
LIVROS	TIPOS DE ATIVIDADES E FREQUÊNCIA EM QUE APARECEM			
	HOMENS		MULHERES	
	ATIVIDADES	VEZES	ATIVIDADES	VEZES
L1	Estudar	15	Estudar	5
	Dirigir	5	Realizar tarefas domésticas: Lavar, passar, limpar.	9
			Fazer compras no supermercado	5
			Cuidar dos filhos/marido	1
L2	Dirigir	5	Cozinhar	1
	Fazer serviços de manutenção do lar: pintura, pequenos consertos.	2	Realizar tarefas domésticas: Lavar, passar, limpar, costurar	1
	Fazer serviços de manutenção/limpeza do carro	1	Cuidar dos filhos/marido	1
	Presentear esposa/namorada	1	Presentear o marido/namorado	1
	Fazer compras no supermercado	1		
L3	Estudar	6	Estudar	4
	Fazer serviços de manutenção do lar: pintura, pequenos consertos.	2	Cuidar dos filhos/marido	3
			Realizar tarefas domésticas: Lavar, passar, limpar, costurar	2
			Cozinhar	1
			Fazer compras no supermercado	1
L4	Estudar	4	Cozinhar	3
	Dirigir	1	Cuidar dos filhos/marido	1
L5	Estudar	5	Estudar	5
	Falar ao telefone	1	Comprar roupas/calçados	1
	Presentear esposa/namorada	1	Cozinhar	1
L6	Fazer serviços de manutenção do lar: pintura, pequenos consertos	1	Cozinhar	4
			Cuidar dos filhos/marido	3
			Realizar tarefas domésticas: Lavar, passar, limpar, costurar	1
L7	Dirigir	4	Realizar tarefas domésticas: Lavar, passar, limpar, costurar	6
	Fazer serviços de manutenção/limpeza do carro	1	Estudar	1
	Falar ao telefone	1	Falar ao telefone	3
L8	Dirigir	18	Realizar tarefas domésticas: Lavar, passar, limpar, costurar	9
	Fazer serviços de manutenção/limpeza do carro	8	Cozinhar	3
	Fazer compras no supermercado	3	Fazer compras no supermercado	2
L9	Estudar	19	Estudar	21
	Dirigir	9	Dirigir	2
	Presentear esposa/namorada	1	Realizar tarefas domésticas: Lavar, passar, limpar, costurar	1

L10	Estudar	4	Estudar	2
	Dirigir	3	Realizar tarefas domésticas: Lavar, passar, limpar, costurar	3
	Fazer serviços de manutenção/ limpeza do carro	1		
L11	Falar ao telefone	6	Falar ao telefone	5
	Dirigir	4	Dirigir	4
	Fazer serviços de manutenção/ limpeza do carro	1	Estudar	2
L12	Estudar	7	Estudar	6
	Dirigir	3	Dirigir	1
	Falar ao telefone	4	Falar ao telefone	5
	Fazer compras no supermercado	1	Cozinhar	1
	Cuidar dos filhos/esposa	1	Cuidar dos filhos/marido	8
L13	Fazer compras no supermercado	2	Fazer compras no supermercado	3
	Realizar tarefas domésticas: Lavar, passar, limpar, costurar	1	Realizar tarefas domésticas: Lavar, passar, limpar, costurar	3
	Fazer serviços de manutenção/ limpeza do carro	1	Fazer serviços de manutenção/ limpeza do carro	1
	Fazer serviços de manutenção do lar: pintura, pequenos consertos	1	Cuidar dos filhos/marido	2
L14	Dirigir	3	Realizar tarefas domésticas: Lavar, passar, limpar, costurar	3
	Fazer serviços de manutenção/ limpeza do carro	1	Fazer compras no supermercado	2
	Fazer serviços de manutenção do lar: pintura, pequenos consertos	1	Cozinhar	4
L15	Fazer compras no supermercado	2	Fazer compras no supermercado	4
	Falar ao telefone	2	Falar ao telefone	4
	Dirigir	1	Dirigir	1

No quadro 5, a categoria analisada trata das atividades rotineiras. Foco o olhar em como homens e mulheres são representados em suas atividades cotidianas, em casa ou em outros locais da sociedade, como por exemplo, o trânsito e o ambiente escolar. Neste interím, acho por bem retomar o conceito de representações sociais, segundo Chartier (1990):

As representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem os utiliza. (CHARTIER, 1990, p.17)

Este quadro demonstra que as cinco atividades rotineiras mais frequentes para as representações do sexo masculino são: 'Estudar' (60); 'Dirigir' (56); 'Falar ao telefone' (14); 'Fazer serviços de manutenção/limpeza do carro' (14); 'Fazer compras no Supermercado' (9).

Ao tratar das representações das atividades rotineiras femininas as cinco mais recorrentes são: 'Estudar' (46); 'Realizar tarefas domésticas' (38); 'Falar ao telefone' (21); 'Cuidar do filhos/marido' (19); 'Cozinhar' (18).

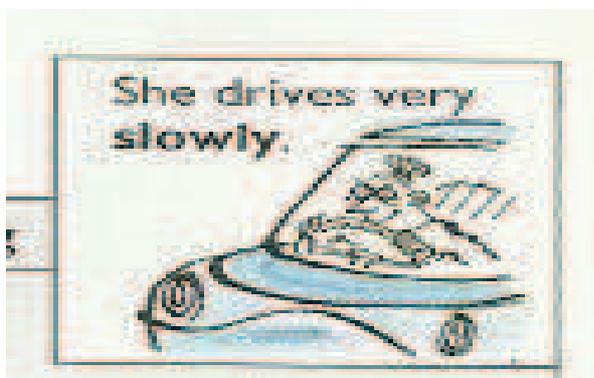
Curiosamente, há uma repetição de duas das cinco atividades mais frequentes comuns a homens e mulheres no quesito rotina, sendo que a que aparece mais vezes, para ambos os gêneros, é a atividade 'Estudar'. Entretanto, a frequência masculina neste item é visivelmente mais alta do que a feminina.

Embora a atividade de 'Dirigir' não apareça entre as cinco mais frequentes para as mulheres, sendo citada apenas 8 vezes, vale a pena pontuar que a ausência desta representação, sinaliza um estereótipo de gênero que não condiz com a realidade. Os homens foram representados nesta situação em 56 ocorrências. Ou seja, quase seis vezes menos que as mulheres, o que não retrata os dados da vida real, pelo menos no Brasil.

Outro detalhe que merece ser levantado, é o fato de que além dos LDs retratarem a mulher na tarefa de dirigir, em reduzido número de vezes, comparado aos homens, ainda assim, o fazem muitas vezes de forma estereotipada. Nem sempre o equilíbrio no número de representações, significa uma ausência do preconceito. Um exemplo disto é o livro L11, em que homens e mulheres são representados como motoristas 4 vezes cada um. Entretanto, todas as vezes em que a mulher está nesta função, carrega junto com o texto ou ilustração correspondente a ele, uma carga nada discreta de estereótipo.

Basta observar a primeira figura, Fig.20, em L11, a mulher é ilustrada dirigindo rente ao volante, com aspecto de nervosa, ao lado da seguinte frase: 'She drives very slowly.'⁸ A frase bem como a ilustração reforça o estereótipo de que a mulher é mais lenta para raciocinar e realizar tarefas, e, por isso, muitas vezes é um entrave para o trânsito.

Fig. 20



(OXENDEN et al, 1997, p.5)

⁸ 'Ela dirige muito vagarosamente'.

Na segunda representação, Fig.21 deste livro, a motorista ao volante está com o carro visivelmente com excesso de passageiros, contendo pessoas até mesmo em cima do capô. Tal atitude coloca em risco não só a própria vida, como a de terceiros.

Fig.21



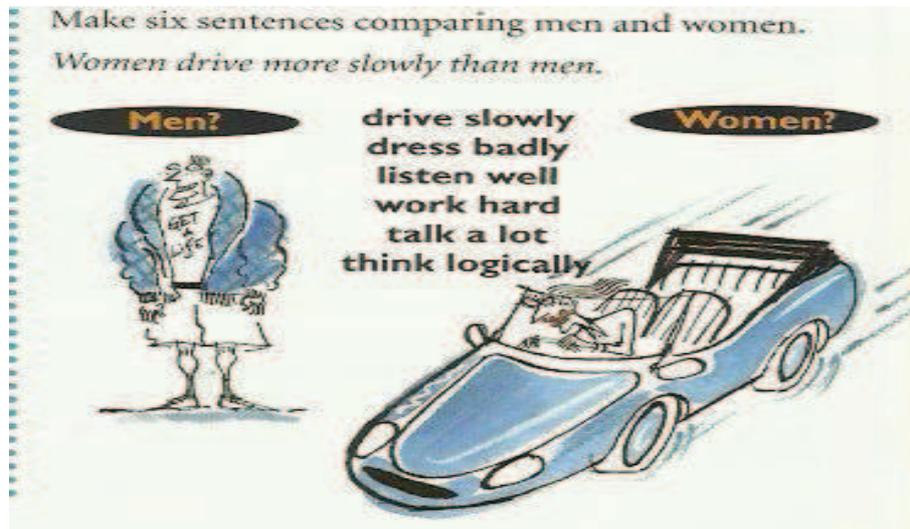
(OXENDEN et al, 1997, p.85)

A princípio pensei que pudesse ser uma infeliz coincidência, o mesmo livro, conter a mulher ao volante duas vezes seguidas, em situação tingida por nuances de preconceito. Mas não. O tom estereotipado deste livro, repete-se em 100% das vezes em que retrata o gênero feminino dirigindo.

Na terceira vez que as mulheres são retratadas pelos autores deste livro, novamente as mulheres aparecem em ilustrações aparentemente cômicas e divertidas, mas que na verdade, escondem em si estereótipos, que refletem uma espécie de ranço social, solidificado por imagens com este tom preconceituoso.

No mesmo livro, a quarta aparição feminina ao volante, não foge muito ao que foi representado nas três primeiras vezes. As duas últimas imagens estão colocadas a seguir.

Fig. 22



(OXENDEN et al, 1997, p.5)

Na fig.22, o personagem feminino dirigindo, ilustra um exercício gramatical⁹ de frases comparativas. A frase dada como modelo, bem como os outros adjetivos que o exercício traz, também conduzem o aluno à reprodução de outras frases estereotipadas como a do modelo.

Fig 23



(OXENDEN et al, 1997, p.5)

Na última representação, fig. 23, tem-se a foto de uma mulher, falando ao celular, com uma agenda nas mãos, enquanto dirige, retratando uma situação ilegal e perigosa. O que traz à memória o velho chavão preconceituoso: “Mulher no volante, perigo constante.”

⁹ Faça cinco frases comparando homens e mulheres. (Modelo): As mulheres dirigem mais vagarosamente que os homens. (Outros adjetivos): Dirigir vagarosamente; vestir-se mal; escutar bem; trabalhar duramente; falar bastante; pensar logicamente.

Para a próxima categoria, 'Ocupações/profissões' opto por trazer cada década analisada em um quadro diferente, para facilitar a visualização e o entendimento, dado ao grande número de elementos nas representações.

Assim, primeiramente o quadro seguinte traz as ocupações/profissões mais frequentes nos livros didáticos de inglês da década de 1960.

QUADRO 6: REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS OCUPAÇÕES/PROFISSÕES				
LIVROS	OCUPAÇÕES E FREQUÊNCIA EM QUE APARECEM EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS, DA DÉCADA DE 1960			
	HOMENS		MULHERES	
	OCUPAÇÕES E ATIVIDADES	VEZES	OCUPAÇÕES E ATIVIDADES	VEZES
L1	Professor	8	Professora	6
	Médico	7	Enfermeira	7
	Policial	7	Dona de Casa	4
	Carpinteiro	4	Recepcionista	3
	Mecânico	3	Secretária	2
	Garçom	2	Garçonete	1
	Dentista	2		
L2	Médico	8	Secretária	3
	Policial	7	Bibliotecária	2
	Político	5	Enfermeira	1
	Professor	4	Garçonete	1
	Motorista/taxista	3		
	Executivo	3		
	Veterinário	3		
	Diretor escolar	2		
	Dentista	2		
	Astronauta	2		
	Engenheiro	2		
	Advogado	1		
	Farmacêutico	1		
	Atleta	1		
Operário	1			
L3	Professor	4	Dona de casa	6
	Executivo	3		
L4	Policial	8	Empregada doméstica	2
	Engenheiro	6	Enfermeira	1
	Piloto	2	Dona de Casa	1
	Professor	1	Professora	2
	Executivo	1		
L5	Professor	3	Professora	5
	Policial	3	Enfermeira	2
	Médico	3		
	Dentista	2		

Ao visualizar o quadro das profissões, o que mais chama a atenção é a visível superioridade numérica na gama de profissões associadas ao gênero masculino. Nos livros analisados da década de 1960, são 20 opções diferentes apresentadas para os homens, contra apenas 8 apresentadas para as mulheres. Trocando em miúdos, das 20 atividades profissionais relacionadas ao sexo

masculino, 11 delas requerem, obrigatoriamente o nível superior de ensino. No tocante às mulheres, das 8 opções que lhes foram associadas como profissão, apenas 2 delas exigem o diploma de graduação e a formação acadêmica.

Para os homens, as atividades que demonstraram maior frequência são: 'Policial', (25); 'Professor' (20); 'Médico'(18); 'Engenheiro (8); e 'Executivo' (7). Para as mulheres das cinco profissões mais frequentes atribuídas ao gênero feminino nesta década de 1960, três dividem a primeira colocação: 'Professora' (11); 'Enfermeira' (11); 'Dona de Casa' (11). Em quarto lugar aparece 'Secretária' (5); e por fim 'Recepcionista' (3).

O próximo quadro traz as ocupações dos livros das décadas de 1970:

QUADRO 7: REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS OCUPAÇÕES/ PROFISSÕES				
LIVROS	OCUPAÇÕES E FREQUÊNCIA EM QUE APARECEM EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS, DA DÉCADA DE 1970			
	HOMENS		MULHERES	
	OCUPAÇÕES E ATIVIDADES	VEZES	OCUPAÇÕES E ATIVIDADES	VEZES
L6	Médico	14	Secretária	4
	Cientista	4	Dona de Casa	2
	Advogado	2	Enfermeira	1
	Policial	2		
	Engenheiro	2		
	Professor	2		
	Político	2		
	Executivo	2		
	Operário	2		
	Químico	2		
	Mecânico	1		
L7	Policial	5	Professora	3
	Astronauta	5	Aeromoça	2
	Artista	3	Dona de Casa	2
	Cientista	2	Artista	1
	Professor	2		
	Vendedor	2		
L8	Atleta	6	Secretária	7
	Policial	5	Enfermeira	2
	Vendedor	4		
	Executivo	4		
	Professor	3		
	Motorista/taxista	1		
	Médico	1		
L9	Médico	11	Professora	8
	Advogado	6	Enfermeira	7
	Professor	3	Secretária	4
	Arquiteto	3	Advogada	3
	Motorista/taxista	3	Médica	2
	Engenheiro	2	Garçonete	2
	Executivo	2	Vendedora	2
L10	Professor	3	Professora	5
	Médico	3	Enfermeira	3
	Advogado	3	Advogada	2

	Engenheiro	3	Secretária	2
	Policial	2	Artista	2
	Motorista/taxista	1	Cabelereira	1
	Dentista	1		
	Diretor escolar	1		

Na década de 1970, também percebe-se uma gama mais extensa de tipos de ocupações e atividades profissionais relacionadas ao sexo masculino em relação ao feminino. As distintas ocupações masculinas totalizam 17 opções, enquanto que as referidas femininas apenas 10. Das 17 profissões relacionadas aos homens em 10 delas é necessário o nível superior para exercê-las. Quanto às ocupações e atividades profissionais relacionadas às mulheres, 5 delas exigem a graduação para seu exercício.

Encabeçando a lista masculina das cinco mais frequentes, está a profissão de 'Médico' (29); seguido de 'Policial' (14); 'Professor' (13); 'Advogado' (11); e em quinto lugar, 'Engenheiro' (8).

No topo da listagem de ocupações femininas, a mais frequente consiste em 'Secretária' (17); 'Professora' (16); 'Enfermeira' (13); 'Advogada' (5); e 'Dona de Casa' (4).

Chama-me a atenção especificamente a atividade profissional do exercício da medicina, que é o referido aos homens com a mais alta frequência, 29 vezes, e no caso das mulheres aparece apenas duas vezes, tratando-se da análise dos mesmos livros, editados na década de 1970.

A seguir, os resultados obtidos da análise dos livros da década de 1990.

QUADRO 8: REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS OCUPAÇÕES/PROFISSÕES				
LIVROS	OCUPAÇÕES E FREQUÊNCIA EM QUE APARECEM EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS, DA DÉCADA DE 1990			
	HOMENS		MULHERES	
	OCUPAÇÕES E ATIVIDADES	VEZES	OCUPAÇÕES E ATIVIDADES	VEZES
L11	Cantor/músico	10	Enfermeira	4
	Policial	4	Secretária	4
	Garçom	3	Vendedora	2
	Motorista/taxista	2	Garçonete	2
	Executivo	2	Atriz	2
	Artista	2	Jornalista	2
	Ator	2	Modelo	1
	Recepcionista	2	Professora	1
	Atleta	1	Comissária de Bordo	1
	Político	1		
L12	Jornalista	3	Secretária	5
	Vendedor	2	Professora	2
	Executivo	2	Médica	2

	Mecânico	2	Jornalista	2
	Motorista/taxista	1	Garçonete	2
	Médico	1	Dona de Casa	2
	Policial	1	Policial	1
	Arquiteto	1	Comissária de Bordo	1
L13	Policial	4	Motorista/taxista	2
	Piloto de Avião	2	Professora	1
	Ator	2	Secretária	1
	Garçom	2	Médica	1
	Atleta	2	Vendedora	1
	Motorista/taxista	1	Garçonete	1
	Professor	1	Atriz	1
L14	Garçom	6	Professora	2
	Médico	4	Enfermeira	2
	Vendedor	4	Garçonete	2
	Engenheiro	1	Secretária	1
	Piloto	1	Vendedora	1
L15	Atleta	5	Secretária	6
	Artista	4	Vendedora	6
	Garçom	3	Recepcionista	5
	Cantor/músico	3	Professora	5
	Professor	2	Médica	3
	Vendedor	2	Cozinheira	3
	Ator	2	Atriz	2
	Político	1	Atleta	2

Logo de início, é possível perceber no quadro da década de 1990, um certo equilíbrio numérico no que diz respeito às opções dadas como referência de ocupações/profissões para ambos os gêneros, masculino e feminino.

Ao todo são 18 opções relacionadas aos homens e 15 opções dadas às mulheres em seus diversos textos e ilustrações nos livros didáticos analisados da década de 1990.

Para os homens, as cinco mais frequentes são: 'Garçom'(14); 'Cantor/músico' (13); 'Policial' (9); 'Atleta'(8); 'Médico' (5). Para as mulheres, as ocupações que lideram a listagem de frequência são: 'Secretária' (17); 'Professora' (11); 'Vendedora' (10); 'Garçonete' (7); 'Enfermeira' (6).

Interessante fazer agora uma síntese das três décadas, e comparar os resultados ajustando-os em uma tabela que resuma quais são afinal, as cinco ocupações/profissões mais frequentes neste recorte histórico, conforme o gênero.

QUADRO 9: OCUPAÇÕES/PROFISSÕES MAIS FREQUENTES PARA O GÊNERO MASCULINO EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS DAS DÉCADAS DE 1960, 1970 E 1990.								
Ocupação/Profissão	Década de 1960		Década de 1970		Década de 1990		1960/1970/1990	
	Livro	Nº de vezes	Livro	Nº de vezes	Livro	Nº de vezes	Total de livros	Total de vezes
Médico	L1	7	L6	14	L12	1	9	52
	L2	8	L8	1	L14	4		
	L5	3	L9	11				
			L10	3				
Policia	L1	7	L6	2	L11	4	11	48
	L2	7	L7	5	L12	1		
	L4	8	L8	5	L13	4		
	L5	3	L10	3				
Professor	L1	8	L6	2	L13	1	12	36
	L2	4	L7	2	L15	2		
	L3	4	L8	3				
	L4	1	L9	3				
	L5	3	L10	3				
Executivo	L2	3	L6	2	L11	2	8	18
	L3	3	L9	2	L12	2		
	L4	1	L10	3				
Engenheiro	L2	2	L6	2	L14	1	6	17
	L4	6	L8	4				
			L9	2				

Observo que, nem sempre a profissão que aparece na maior parte dos livros, apresenta a maior frequência de representações. É o caso da profissão de médico, que lidera a listagem de frequência, aparecendo 52 vezes, concentrado em 9 livros. A profissão 'Professor', ocupa a terceira colocação, é a que está presente na maioria dos livros analisados, doze dos quinze.

Em seguida, sintetizo de igual modo as profissões relacionadas às mulheres nestas três décadas.

QUADRO 10: OCUPAÇÕES/PROFISSÕES MAIS FREQUENTES PARA O GÊNERO FEMININO EM LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS DAS DÉCADAS DE 1960, 1970 E 1990.								
Ocupação/Profissão	Década de 1960		Década de 1970		Década de 1990		1960/1970/1990	
	Livro	Nº de vezes	Livro	Nº de vezes	Livro	Nº de vezes	Total de livros	Total de vezes
Professora	L1	6	L7	3	L11	1	11	40
	L4	2	L9	8	L12	2		
	L5	5	L10	5	L13	1		
					L14	2		
					L15	5		
Secretária	L1	2	L6	4	L11	4	11	39
	L2	3	L8	7	L12	5		
			L9	4	L13	1		
			L10	2	L14	1		
					L15	6		
Enfermeira	L1	7	L6	1	L11	4	10	30
	L2	1	L8	2	L14	2		
	L4	1	L9	7				
	L5	2	L10	3				
Dona de Casa	L1	4	L6	2	L12	2	6	17
	L3	6	L7	2				
	L4	1						
Garçonete	L1	1	L9	2	L11	2	7	11
	L2	1			L12	2		
					L13	1		
					L14	2		

Considero curiosos os resultados finais possíveis de se visualizar a partir do quadro geral das cinco ocupações/profissões mais recorrentes para o sexo feminino. Surpreende o fato de que a profissão de 'Professora', permaneça na posição de mais frequente, aparecendo em 11 dos 15 livros analisados num total de 40 vezes.

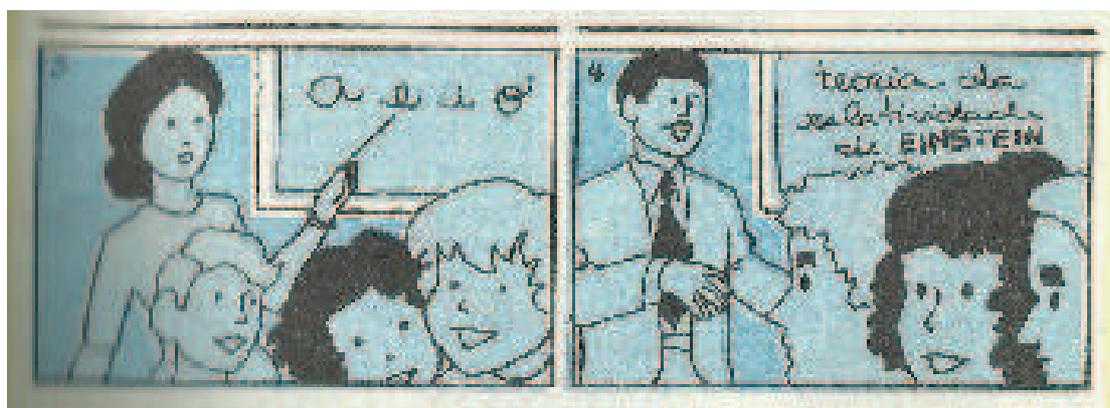
Entretanto, um detalhe oculto nos números da frequência, merece ser trazido à tona. Embora exista um relativo equilíbrio da frequência com que homens e mulheres são representados na profissão de 'Professor(a)', este aparente equilíbrio esconde uma disparidade.

Na maioria das vezes quando se representa o sexo feminino nesta profissão, não se especifica qual a disciplina lecionada, inferindo-se assim, que se trate das séries iniciais. Já o sexo feminino, quando representados exercendo a docência, mostra-se claramente que eles lecionam disciplinas na área de exatas, ou, para cursos universitários.

Embora ambas as áreas requeiram preparo, qualificação e competência, é notável o valor que a sociedade atribui às disciplinas exatas e aos docentes do nível superior. Enquanto que os mesmos profissionais que lidam com a alfabetização, por exemplo, às vezes nem sequer são chamados de professores pela população em geral, mas sim de 'tias' ou professorinhas.

A figura a seguir, Fig.24, exemplifica bem isto, colocando na mesma página dois professores de ambos os sexos, mas a mulher ensinando as vogais, enquanto o homem ensina a Teoria da Relatividade de Einstein. De certo modo, a presença deste tipo de estereótipo é contraditório, tendo em vista as conquistas de direitos femininos obtidos pelas mulheres no fim do século XX.

Fig.24



(MEGALE, 1975, P.83)

Outra profissão considerada como tipicamente feminina é a de 'Enfermeira', presente em 10 dos 15 livros analisados com uma frequência grande de 30 vezes. O que explica que estas duas profissões, professora e enfermeira, tenham atravessado três décadas e permaneçam ainda como as mais recorrentes associadas às mulheres? Ao meu ver, deve-se ao fato de possibilitarem que a mulher trabalhe fora meio período, e possa dedicar o restante de seu tempo cuidando dos filhos, marido (quando houver), enfim, de seu lar.

Haja vista que, mesmo com os progressos da mulher com relação à conquista de espaço no mercado de trabalho, não houve ainda efetivamente alguém que a substitua nas tarefas de administrar a casa, ocorrendo normalmente o acúmulo de jornadas, para a grande maioria da população feminina.

Talvez isto também explique, em parte, o motivo para que a ocupação de 'Dona de Casa', ainda permaneça entre as cinco mais frequentes, ocupando a quarta posição, atrás apenas de 'Professora', 'Secretária', e 'Enfermeira'.

O próximo quadro reserva-se à tarefa de esmiuçar quais as características sejam elas físicas, psicológicas ou morais, são associadas com maior frequência para aos homens e às mulheres, através dos personagens masculinos e femininos expostos nos livros didáticos que formam o *corpus* deste trabalho.

QUADRO 11: CARACTERIZAÇÃO DE PERSONAGENS FEMININOS E MASCULINOS ATRAVÉS DE ADJETIVOS				
LIVROS	TIPOS DE ATIVIDADES E FREQUÊNCIA EM QUE APARECEM			
	MASCULINOS		FEMININOS	
	ADJETIVOS	VEZES	ADJETIVOS	VEZES
L1	Competente	6	Bonita (Beautiful)	5
	Forte	4	Competente	3
	Estudioso	3	Estudiosa	3
	Alto	3	Vaidosa	2
	Cuidadoso	2	Cuidadosa	1
	Velho	2	Popular	1
	Baixo	2		
	Atarefado/Ocupado (busy)	2		
L2	Competente	3	Prestativa	3
	Honesto	2	Gentil	2
	Gentil	2	Jovem	1
	Bonito (handsome)	2	Sorridente	1
	Velho	2		
L3	Patriota	1		
	Alto	5	Bonita (Beautiful)	3
L4	Competente	2	Velha	1
	Ocupado (busy)	2	Bonita (Beautiful)	2
	Forte	2	Cansada	2
	Popular	2	Medrosa	1
	Trabalhador	2	Velha	1
	Velho	2	Magra	1
	Rico	1	Popular	1
L5	Inteligente	3	Bonita (Beautiful)	11
	Estudioso	3	Linda (Pretty)	6
	Competente	1	Jovem	2
	Honesto	1	Gentil	2
	Bonito(handsome)	1	Entusiasmada	1
	Velho	1	Magra	1
	Alto	1	Alta	1
	Forte	3	Jovem	2
	Inteligente	2	Bonita (Beautiful)	2

L6	Alto	1	Ambiciosa	1
	Jovem	1	Alta	1
	Pobre	1	Obediente	1
L7	Fantástico/fabuloso	3	Descuidada/Distraída	2
	Mal	1	Bonita (Beautiful)	2
	Bom	1	Linda (Pretty)	1
			Inteligente	1
			Alta	1
L8	Feliz	2	Bonita (Beautiful)	3
	Baixo	1	Linda (Pretty)	1
	Gordo	1		
	Bravo/nervoso	1		
L9	Competente	11	Rica	3
	Inteligente	5	Bonita (Beautiful)	3
	Ocupado (busy)	4	Inteligente	2
	Forte	2	Legal (nice)	2
	Rápido/Veloz	1	Jovem	1
	Estudioso	1	Estudiosa	1
L10	Competente	9	Jovem	6
	Jovem	4	Bonita (Beautiful)	3
	Bondoso	2	Bondosa	3
	Baixo	1	Competente	2
	Magro	1	Magra	1
			Legal (nice)	1
			Feia	1
L11	Jovem	2	Bonita (Beautiful)	2
	Ocupado (Busy)	2	Lenta/vagarosa	2
	Alto	1	Inteligente	1
	Velho	1	Linda (pretty)	1
	Popular		Amigável	1
	Rico	1	Legal (nice)	1
L12	Bravo/nervoso	2	Bonita (Beautiful)	2
	Experiente	1	Competente	1
			Dorminhoca	1
L13	Bonito (handsome)	3	Bonita (Beautiful)	2
	Alto	3	Bagunceira/Desorganizada	2
	Popular	1	Linda (pretty)	1
	Jovem	1	Legal (nice)	1
	Magro	1	Alta	1
			Jovem	1
L14	Corajoso	6	Honesta	2
	Honesto	3	Inteligente	1
	Inteligente	2	Auto-confiante	1
	Covarde	2	Sincera	1
	Insensível	1	Inocente	1
	Esnober	1	Amigável	1
L15	Bonito (Handsome)	3	Bonita (Beautiful)	2
	Interessante	1	Legal (nice)	2
	Legal (nice)	1	Divertida	1
	Magro	1	Magra	1

Quando se trata das características mais frequentes para os personagens masculinos, os livros didáticos analisados pontuam que um homem primeiramente precisa ser 'Competente' (32); depois 'Inteligente'(12); 'Forte' (11); 'Ocupado/atarefado'(10); e em quinto lugar 'Bonito'(9).

No entanto para as mulheres, a beleza aparece em uma posição mais privilegiada, sugerindo que antes de serem competentes, elas precisam ser belas. As cinco características femininas mais frequentes, inferem que é desejável que a mulher seja 'Bonita' (42); 'Jovem' (13); 'Linda' (10); 'Legal' (7) e 'Competente' (6).

Estranho comparar os dados deste quadro, e descobrir que a característica tida como a mais importante para representar os homens, a competência, aparece em último lugar, no caso das representações femininas, considerando um *ranking* de um a cinco.

Posso dizer assim, que um homem precisa ser primeiramente competente e sua beleza é secundária. Já para as mulheres a beleza é essencial, aparecendo em dois adjetivos, 'Bonita' e 'Linda', ocupando a primeira e a terceira colocação, respectivamente. Zela-se essencialmente pela aparência feminina e em última instância espera-se sua competência.

Interessante notar que embora os LDs de língua inglesa, em grande medida carreguem consigo traços de cultura(s) estrangeira(s), predominantemente a americana e a britânica, quando se trata de alguns estereótipos, eles se perpetuam e encontram eco na(s) cultura(s) do Brasil . Assim, certas representações estereotipadas, como por exemplo, as que retratam as características femininas e masculinas mais atribuídas aos sexos, são pontos de interseção destas culturas, e certamente refletem-se também na cultura escolar.

Parece ser comum, entre a sociedade brasileira e outras tantas incluindo a americana e a britânica, o estereótipo que apregoa que a beleza é essencial para as mulheres. Vale ressaltar, que para a cultura ocidental contemporânea, a beleza física sobressai-se à beleza interior. Marco disto, é a famosa frase do velho poeta Vinícius de Moraes, que desculpava-se com as mulheres desprovidas deste atributo, ao dizer: "As muito feias que me perdoem, mas beleza é fundamental".

A sentença firmou-se na sociedade brasileira, como uma espécie de ditado popular, e povoa o senso comum de tal forma, que a grande maioria das pessoas, desconhece sua origem. A frase não foi dita ao léu pelo poeta Vinícius, fruto de uma conversa entre amigos, ou de uma entrevista que ele tenha concedido à uma rádio ou canal televisivo. Ela faz parte da primeira estrofe de um de seus poemas publicado em 1957, sob o sugestivo título de *Receita de Mulher*¹⁰, reproduzido aqui parcialmente, devido à grande extensão. Destaco em negrito, as

¹⁰ **Receita de mulher**

As muito feias que me perdoem
Mas **beleza é fundamental**. É preciso
Que haja qualquer coisa de flor em tudo isso(...)
Não há meio-termo possível. **É preciso**
Que tudo isso seja belo. É preciso que súbito
Tenha-se a impressão de ver uma garça apenas pousada e que um rosto
Adquira de vez em quando essa cor só encontrável no terceiro minuto da aurora.
É preciso que tudo isso seja sem ser, mas que se reflita e desabroche
No olhar dos homens. **É preciso, é absolutamente preciso**
Que seja tudo belo e inesperado. (...) Ah, deixai-me dizer-vos
Que **é preciso que a mulher que ali está como a corola ante o pássaro**
Seja bela ou tenha pelo menos um rosto que lembre um templo e
Seja leve como um resto de nuvem: mas que seja uma nuvem
Com olhos e nádegas. Nádegas é importantíssimo. (...)
É preciso que as extremidades sejam magras; que uns ossos
Despontem, sobretudo a rótula no cruzar as pernas, e as pontas pélvicas
No enlaçar de uma cintura semovente.
Gravíssimo é porém o problema das saboneteiras: **uma mulher sem saboneteiras**
É como um rio sem pontes. Indispensável
Que haja uma hipótese de barriguinha, e em seguida
A mulher se alteia em cálice, e que seus seios
Sejam uma expressão greco-romana, mais que gótica ou barroca(...)
Levemente à mostra; **e que exista um grande latifúndio dorsal!**
Os membros que terminem como hastes, **mas bem haja um certo volume de coxas**
E que elas sejam lisas, lisas como a pétala e cobertas de suavíssima penugem
No entanto sensível à carícia em sentido contrário(...)
Preferíveis sem dúvida os pescoços longos
De forma que a cabeça dê por vezes a impressão
De nada ter a ver com o corpo, e a mulher não lembre
Flores sem mistério. (...)
Mas que as concavidades e reentrâncias tenham uma temperatura nunca inferior
A 37º centígrados, podendo eventualmente provocar queimaduras
Do primeiro grau. (...) **Que a mulher seja em princípio alta**
Ou, caso baixa, que tenha a atitude mental dos altos píncaros.(...)
Do efêmero; e em sua incalculável imperfeição
Constitua a coisa mais bela e mais perfeita de toda a criação inumerável.

(MORAES, 2012, p.25)

particularidades do poema, que penso, ressaltam a quase exigência da beleza feminina.

Percebo a necessidade de estender-me um pouco além, na análise da característica feminina mais frequente: a beleza. Ela não só é a mais frequente, como também a mais exaltada, sendo replicada nos resultados expostos pela categoria de análise que trata dos adjetivos atribuídos aos personagens dos LDs, segundo os gêneros. Entre os 5 mais frequentes 'bonita' 'jovem' e 'linda' ocupam as primeiras colocações para definir as mulheres.

A valorização da beleza não é fruto das exigências da contemporaneidade, tem atravessado os séculos e acompanhado homens e mulheres ao longo da história da humanidade, variando apenas os padrões, conforme a época, conforme o gênero, conforme a cultura.

O que há de novo em tudo isso então, com relação às exigências da beleza feminina? A novidade é que este atributo passa a ser não somente um atributo físico, ao contrário do que eu disse anteriormente, não está estritamente ligado à aparência, mas tende a ser associado com os aspectos morais e psicológicos.

Assim, a beleza feminina, não é somente uma característica desejável, passa a ser uma característica exigida, uma vez que, das mulheres que não foram naturalmente agraciadas com a aparência padrão vigente, exige-se uma disposição para conquistá-la, sob pena de serem postas à margem.

Se historicamente há uma associação entre beleza e mulher, se o corpo adquiriu importância nunca antes experimentada e se, cada vez mais a feiúra passa a ser uma exclusão socialmente validada, quais os mecanismos e as práticas de intervenção corporal estão sendo utilizados pelas mulheres como forma de inclusão e ancoragem de suas identidades? (CASOTTI et al,2008,p.147)

Esta é uma realidade que encontra amparo na cultura brasileira, e externa-se, entre outros fatores, no crescente número de mulheres que se submetem a procedimentos cirúrgicos em busca da beleza ideal. De acordo com a revista *Veja*, o Brasil já ocupa o 2º lugar em cirurgias estéticas no cenário mundial.

A lipoaspiração ajudou o Brasil a ocupar o segundo lugar no ranking mundial de cirurgias plásticas estéticas em 2011. Os dados são da Sociedade Internacional de Cirurgia Plástica Estética (Isaps) junto a Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica (SBPC), e outras entidades, cuja pesquisa listou os dez países com maior número de cirurgias plásticas do mundo. O Brasil, com 905.124 procedimentos, ficou atrás apenas dos Estados Unidos, que realizou 1.094.146 no mesmo ano. A pesquisa também mostra que o Brasil quase dobrou o número de cirurgias estéticas realizados nos últimos quatro anos, com 97,2% de crescimento.(*VEJA*, 29 de maio de 2013)

Mas antes de dar sequência aos meus pensamentos, percebo que talvez estes estejam saltando da mente ao papel em uma velocidade alta demais, o quê de repente, dificulta o entendimento do leitor, levando-o quem sabe, a questionar: mas aonde ela quer chegar com isto?

Antes de prosseguir meu raciocínio, e de dizer que ponto desejo alcançar, trato aqui de esclarecer primeiramente meu ponto de partida. Retomo como ponto inicial, o conceito de cultura de Geertz (1978): "... o homem é um animal amarrado a uma teia de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como essas teias." (GEERTZ, 1978, p. 15)

É a partir deste conceito de cultura que, procuro encontrar resposta para os seguintes questionamentos: Qual será a relação entre as frequentes representações de mulheres caracterizadas com os adjetivos 'bonita', 'linda', 'jovem', com a famosa estrofe de um poema afirmando que 'beleza é fundamental', as letras de música exaltando um padrão estético, e o crescente número de cirurgias plásticas femininas no Brasil?

A resposta é uma só: A teia. A teia que Geertz (1978), define como cultura, é a chave que liga coisas aparentemente tão distintas e desconexas. Revendo o conceito de Geertz, e buscando entender mais a contento a profundidade de seu conceito para cultura, embrenho-me pela área da biologia, à cata da definição científica para a teia de aranha, que é a imagem que primeiro ocorre-me quando leio ou ouço esta palavra.

Dependendo da espécie da aranha, esses fios são usados para formar estruturas e desenhos diferentes, o que varia também em função da finalidade da construção. (...) Os fios de seda são extremamente resistentes e elásticos. Com espessura equivalente a um décimo de um fio de cabelo, eles podem ser esticados, sem quebrar, 40% acima do seu comprimento normal - o dobro da elasticidade do náilon. (KNYSAK, 2012, p. 1)

Aproprio-me da analogia postulada por Geertz (1978), para a partir dela continuar a tecer meus pensamentos. Assim como os fios da aranha esticam-se sem romper a conectividade entre cada um dos fios, ao mesmo tempo não perdem a totalidade que os caracterizam como uma só teia.

De modo parecido também a cultura é feita por um emaranhado de traçados distintos, que, mesmo diferentes, não impedem nem invalidam a existência e a importância do outro, ao contrário, completam-se, sustentam-se mutuamente, exercem uma relação de interdependência.

Desta forma, cada manifestação artística, a poesia, a música, a pintura, o cinema, é um fio. E de igual maneira, a educação também é um fio, que, acredito, possui grandes semelhanças com a arquitetura aracnídia. Surpreende pela força, pela elasticidade, pela gama de finalidades com que pode ser usada, pelo poder de atração, unindo cada um dos outros fios, podendo, de certo modo, também ser refúgio, ou armadilha para os indivíduos que a tecem.

Fecho o raciocínio ao dizer que os estereótipos de gênero, detectados abundantemente no corpus desta pesquisa, sinalizam que podem estar sutilmente colocados no epicentro da teia (neste caso da cultura escolar), e podem capturar os indivíduos na armadilhas da sedimentação de preconceitos.

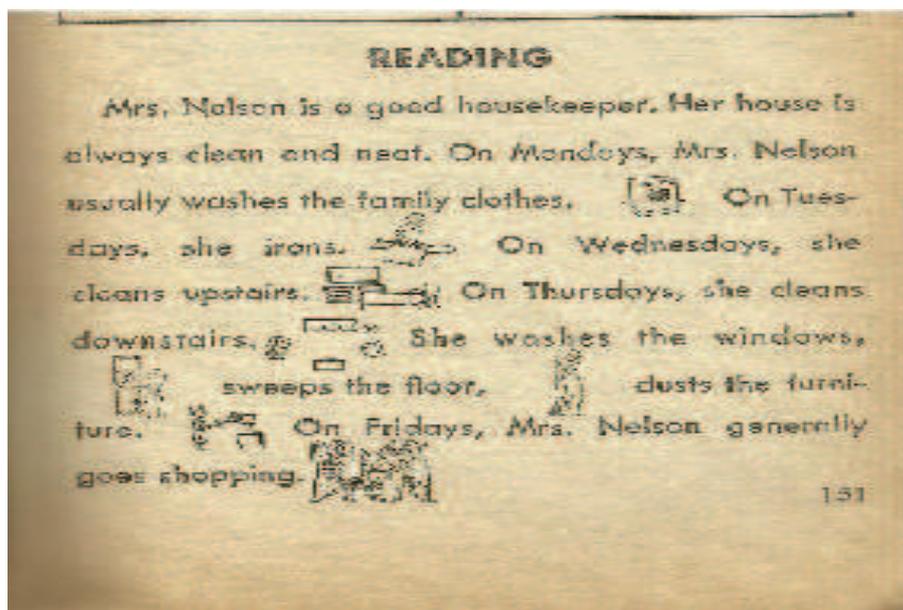
Elenquei 5 categorias entre as mais presentes nos 15 livros analisados, 'Lazer', 'Rotina', 'Ocupações', 'Características femininas/masculinas', 'Família.', para fundamentar a elaboração de quadros e gráficos que permitam clarear e facilitar a compreensão dos resultados desta pesquisa. Uma vez feito isso, com as quatro primeiras categorias, acho por bem finalizar esta parte da exposição, elaborando então o último quadro, a partir do tema 'Família'.

Dentro dele, pretendo indicar elementos que os autores e ilustradores dos livros didáticos utilizam-se para expicitar qual ou quais são as concepções de família ali representados, por meio da presença ou ausência de situações corriqueiras de um lar. Dos 15 livros analisados, apenas três não trazem nenhum elemento passível de ser associado com a categoria família, sendo eles L2, L6 e L9. Os demais são acomodados em quadros a seguir, que visam facilitar a compreensão da análise feita, e, no caso da existência de imagens e ilustrações, as mesmas serão indicadas na sequência, respectivamente pelas figuras 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 e 35.

QUADRO 12. REPRESENTAÇÕES DE FAMÍLIA NO LIVRO DIDÁTICO <i>ENGLISH IN ACTION</i>					
LIVRO/FIGURA		SITUAÇÃO	TEXTO	IMAGEM	ANÁLISE DE POSSÍVEL ESTEREÓTIPO
L1	25	Descrição da rotina de uma casa, com ênfase no ponto de vista de uma dona de casa.	Uma narrativa que detalha a semana de atividades de Mrs. Nelson, para manter seu lar em ordem.	Contém a ilustração da dona de casa executando as mais diversas tarefas domésticas, conforme a narrativa.	Sob a ótica do narrador Mrs. Nelson, vive apenas para manter sua casa em ordem. Pois, em momento algum descreve que ela execute alguma atividade que não se relacione a isto.

O Quadro 12 e a figura 29 se complementam e, com o intuito de clarear o entendimento da análise feita, indico em nota de rodapé a tradução do texto que expõe a rotina exaustiva de uma dona de casa.¹¹ Vale lembrar, que a última atividade semanal desenvolvida pela personagem, às sextas feiras, é ir às compras, mas conforme a ilustração, não refere-se a um lazer, mas sim às compras de supermercado.

Fig.25



(DIXON, 1960, p.151)

¹¹ A Sr^a Nelson é uma boa dona de casa. A casa dela está sempre limpa e arrumada. Às segundas, a Sr^a Nelson geralmente lava a roupa da família. Às terças, ela passa. Às quartas ela limpa o andar de cima. Às quintas ela limpa o andar de baixo. Ela lava as janelas, varre o chão, espana os móveis. Às sextas, a Sr^a Nelson geralmente vai às compras.

O texto acima aparece em L1, como estratégia para trabalhar a parte gramatical dos advérbios de frequência, estrutura muito utilizada em frases que denotem rotina. Este livro, publicado nos Estados Unidos, reflete sim nuances da cultura americana da década de 1960, mas, sendo veiculado no Brasil, propaga reflexos deste estereótipo também na cultura brasileira, não somente nesta referida década de publicação, mas nas que se sucedem.

Irradia pois, tais representações preconceituosas na(s) cultura(s) escolares das instituições de ensino pelas quais circulou, e a influência que exerce sob os indivíduos, não fica restrita aos muros das escolas, mas tendem a solidificar valores nos pilares sociais, que, em última análise podem ser notados 'a olho nu', nas relações de gênero estabelecidas na família, no mercado de trabalho, nas manifestações artísticas como a literatura, o cinema, ou a música.

A propósito, revendo a rotina feminina descrita pelo texto da Fig. 25, bem como a da dona de casa descrita no texto da Fig. 26, lembra-me a canção de autoria de Chico Buarque de Holanda, *Cotidiano*¹², lançada em um álbum de 1971.

¹² **Cotidiano**

Todo dia ela faz tudo sempre igual
Me sacode às seis horas da manhã
Me sorri um sorriso pontual
E me beija com a boca de hortelã

Todo dia ela diz que é pra eu me cuidar
E essas coisas que diz toda mulher
Diz que está me esperando pro jantar
E me beija com a boca de café

Todo dia eu só penso em poder parar
Meio dia eu só penso em dizer não
Depois penso na vida pra levar
E me calo com a boca de feijão

Seis da tarde como era de se esperar
Ela pega e me espera no portão
Diz que está muito louca pra beijar
E me beija com a boca de paixão

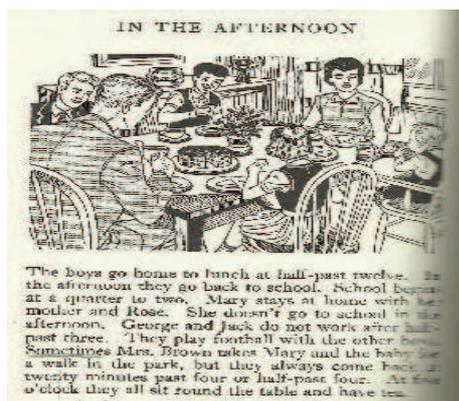
Toda noite ela diz pra eu não me afastar
Meia-noite ela jura eterno amor
E me aperta pra eu quase sufocar
E me morde com a boca de pavor

Fonte: <http://www.chicobuarque.com.br/letras>

QUADRO 13. REPRESENTAÇÕES DE FAMÍLIA NO LIVROS DIDÁTICO A <i>DIRECT METHOD 1</i>					
LIVRO/FIGURA	SITUAÇÃO	TEXTO	IMAGEM	ANÁLISE DE POSSÍVEL ESTEREÓTIPO	
L3	Fig 26	A reunião de toda a família à mesa para o chá das 5.	Uma narrativa que descreve a rotina semanal de uma família.	Contém a imagem da família à mesa, com os pais e filhos reunidos.	O narrador insinua que que a mulher não trabalha fora. Seu cotidiano é marcado pelo cuidado com a prole e à espera do marido quando este retorna para o lar ao fim de um dia de trabalho.

A figura 26 e seu texto¹³, reproduzem vários esterótipos em uma só imagem. O pai é a figura séria e sóbria, que não se envolve muito com a cena, enquanto a mãe, está sempre sorridente, atenta aos filhos e à organização do lar.

Fig.26



(GATENBY, 1960, p. 60)

Penso ser pertinente frisar o último parágrafo do texto, que deixa claro que a personagem feminina, aí no papel de mãe e esposa, sai ocasionalmente de casa, mas, quando o faz, impreterivelmente retorna ao lar a tempo de esperar o marido, com a mesa posta, para o chá das cinco, numa referência direta a uma particularidade da cultura britânica, mas, que, corresponderia na cultura brasileira, ao lanche da tarde, em que, geralmente, o café é a bebida principal, e não o chá.

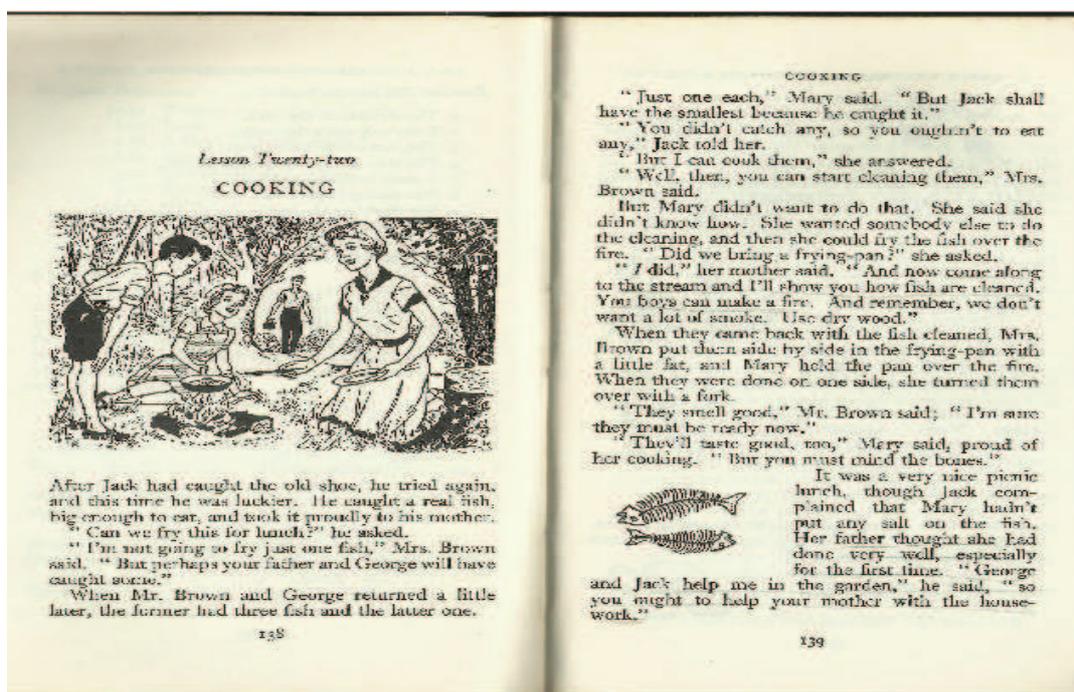
¹³ Os meninos vem pra casa almoçar meio dia e meia. À tarde, eles voltam para a escola. A escola inicia-se quinze para as duas. Mary fica em casa com sua mãe e Rose. Ela não vai à escola à tarde. George e Jack não trabalham após três e meia. Eles jogam futebol com os outros garotos. Algumas vezes, a Sr^a Brown leva Mary e o bebê para uma caminhada no parque, mas elas sempre voltam às quatro e vinte ou quatro e meia. Às cinco todos sentam-se à mesa e tomam chá.

QUADRO 14: REPRESENTAÇÕES DE FAMÍLIA NO LIVRO DIDÁTICO A DIRECT METHOD 2

LIVRO/FIGURA		SITUAÇÃO	TEXTO	IMAGEM	ANÁLISE DE POSSÍVEL ESTEREÓTIPO
L4	Fig 27	A reunião de toda a família em um dia no campo, para uma pescaria.	Uma narrativa que descreve o que cada membro da família faz neste momento de lazer.	Contém a imagem da família no campo, a mãe cozinhando e os filhos ao redor.	O pai mais uma vez é uma presença distante. A mãe é que está sempre atenta aos filhos, com semblante sereno e feliz.

Pela narrativa¹⁴ é possível perceber, que, mesmo fora do ambiente do lar, há papéis determinados conforme o gênero. No caso, reitera a prerrogativa estereotipada de que o sexo masculino é responsável por prover o alimento e de que ao sexo feminino cabe prepará-lo. Os pais repassam este valor aos filhos. Os meninos ajudam o pai a pescar, e a filha auxilia a mãe no preparo do peixe.

Fig.27



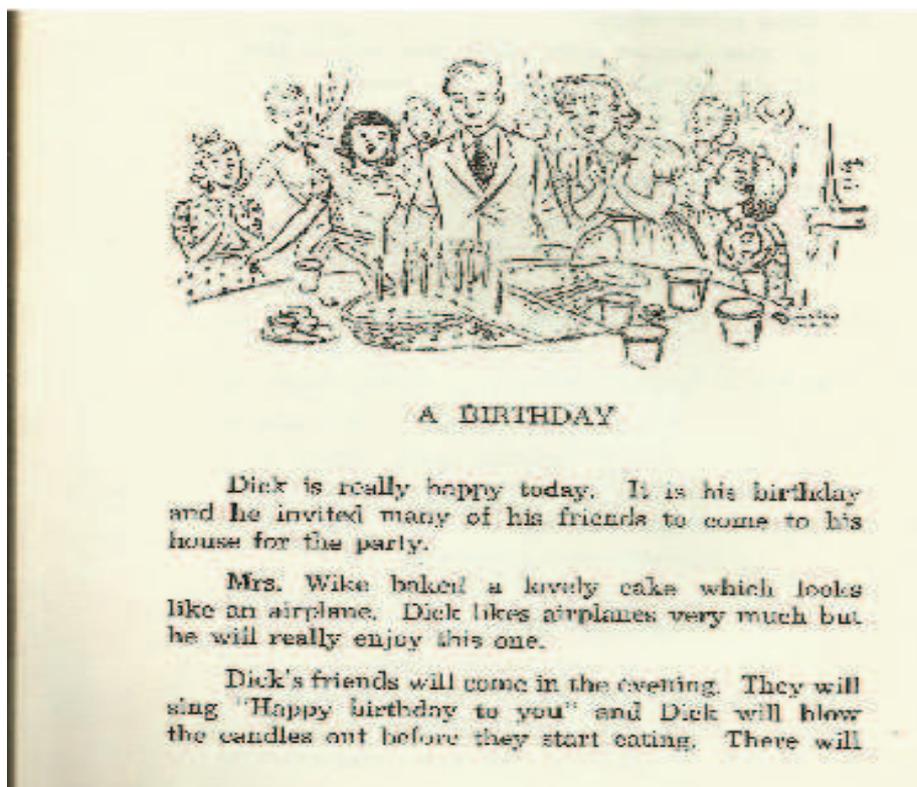
(GATENBY, 1960, p.138-139)

¹⁴ Depois de Jack ter pescado o sapato velho, ele tentou novamente e desta vez teve mais sorte. Ele pescou um peixe de verdade, grande o bastante para comer, e levou-o orgulhosamente para sua mãe. 'Podemos fritar iste para o almoço?' Ele perguntou. 'Eu não vou fritar apenas um peixe', disse a Srª Brown. 'Mas talvez seu pai e George tenham pescado alguns.'(...)

QUADRO 15: REPRESENTAÇÕES DE FAMÍLIA NO LIVRO DIDÁTICO <i>MY ENGLISH BOOK</i>					
LIVRO/FIGURA		SITUAÇÃO	TEXTO	IMAGEM	ANÁLISE DE POSSÍVEL ESTEREÓTIPO
L5	Fig 28	Uma festa de aniversário em família.	A narrativa descreve o esforço da mãe em preparar a festa de aniversário para o filho.	A ilustração mostra o menino com a mãe e com os amigos à mesa do bolo.	Figura paterna ausente. As habilidades femininas são demonstradas com foco no papel de mãe.

Tanto a narrativa¹⁵ quanto a imagem da Fig. 28, não mencionam o pai. Sua ausência ressalta o estereótipo de que a mãe é indispensável em um lar, mas o pai não. Pressupõe que não esteja presente porque esteja trabalhando para pagar as despesas da família, inclusive as da festa.

Fig.28



(PAULA, 1968, p.46)

¹⁵ Dick está realmente feliz hoje. É aniversário dele e ele convidou muitos amigos para vir a sua casa para a festa. A Sr^a Wike preparou um bolo adorável que se parece com um avião. Dick gosta muito de aviões, mas ele irá realmente gostar muito deste. (...)

QUADRO 16: REPRESENTAÇÕES DE FAMÍLIA NO LIVRO DIDÁTICO ENGLISH TODAY

LIVRO/ FIGURA	SITUAÇÃO	TEXTO	IMAGEM	ANÁLISE DE POSSÍVEL ESTEREÓTIPO
L7 Fig 29	Uma viagem de carro em família.	Uma história em quadrinhos que demonstra através das falas um pouco das características dos membros de toda a família.	As ilustrações junto com o texto, ajudam na construção geral do sentido que o autor quer dar à história.	A mulher, no papel de mãe, é tranquila, paciente e carinhosa. E o pai faz o tipo nervoso e rígido.

Uma vez mais, a figura feminina é retratada no papel de mãe, que interage com os filhos, de modo suave e carinhoso. O homem, assume a postura de um pai que, embora nas primeiras cenas mostre-se amigável, irrita-se com facilidade, conforme percebe-se nos quadrinhos.¹⁶

Fig.29



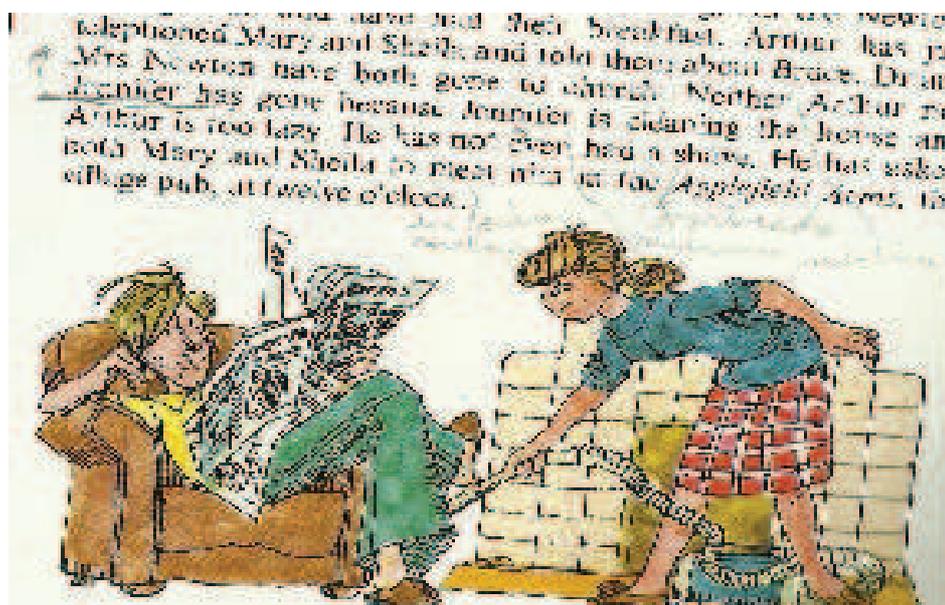
(ARRUDA, 1971, p.10-11)

¹⁶ Mauro, que horas são? São 11 horas, Eu acho que chegaremos em São Carlos à 1 hora, bem a tempo do almoço. Eu prefiro almoçar em Rio Claro. E você Carlinhos? Ok. Chris, você consegue ler todos os sinais de trânsito? Eu consigo ler alguns. Aquele significa curva à direita. E aquele? Homens trabalhando ou rodovia em construção. Aquele significa área escolar. Muito bem! Vocês três são motoristas excelentes. Mas nós iremos almoçar em São Carlos ou em Rio Claro?

QUADRO 17: REPRESENTAÇÕES DE FAMÍLIA NO LIVRO DIDÁTICO <i>STARTING OUT</i>					
LIVRO/FIGURA	SITUAÇÃO	TEXTO	IMAGEM	ANÁLISE DE POSSÍVEL ESTEREÓTIPO	
L8	Fig 30	Casa de uma família, após o final de uma festa.	Uma narrativa que demonstra os afazeres de uma dona de casa para organizar a casa após terem dado uma festa.	As imagens retratam como a mulher está sobrecarregada de tarefas e como o marido não a ajuda.	Trabalho doméstico tido como responsabilidade da mulher. A casa é para o homem um local de descanso, nunca de trabalho.

O narrador mostra que a mulher, além de atribulada com tantas tarefas, fica indignada com a atitude passiva do marido, que nada faz para auxiliá-la. Isto vem ao encontro do estereótipo de que é a mulher a responsável pela organização e limpeza doméstica e de que o marido, quando em casa, precisa relaxar, pois basta o quanto trabalha fora. Além disto, o texto¹⁷ relata que enquanto a esposa preocupa-se com a limpeza da casa, o marido planeja sair com os amigos.

Fig.30



(COLES & LORD, 1974, p.74)

¹⁷ (...)Jennifer está limpando a casa e Arthur está muito preguiçoso. Ele nem sequer fez a barba. Ele combinou com Mary e Sheila de encontrá-lo no Applefield Arms, ao meio dia.

QUADRO 18: REPRESENTAÇÕES DE FAMÍLIA NO LIVRO DIDÁTICO <i>ENGLISH FOR COMMUNICATION</i>					
LIVRO/FIGURA	SITUAÇÃO	TEXTO	IMAGEM	ANÁLISE DE POSSÍVEL ESTEREÓTIPO	
L10	Fig 31	A rotina de uma casa e a divisão de tarefas entre os membros de uma família.	Diálogos diretos permitem visualizar os personagens e suas características principais.	As imagens reforçam o texto e deixam claro a divisão de papéis sexuais, conforme o gênero.	Trabalhos e atividades separadas conforme o gênero.

As duas tirinhas em quadrinhos, no 1º diálogo¹⁸ e no segundo¹⁹, representam a imagem da mulher/mãe, como aquela responsável por cozinhar, e os meninos, supostamente inspirados pela figura masculina do pai, são os responsáveis pela limpeza do carro da família, que é ali chamado de dad's car, possivelmente porque é o pai (exclusivamente?) quem o dirige.

A ilustração em questão está presente em L10, editado pela primeira vez em 1976, mesma década em que Rita Lee grava o *hit Papai me empresta o Carro*²⁰. Reproduzo em nota um trecho da letra desta música, demonstrando uma vez mais que a influência dos estereótipos não se resguarda apenas ao ambiente escolar, mas extrapola outros níveis sociais, refletindo inclusive nas manifestações culturais e artísticas, como as músicas populares.

Fig.35



(FRANCESCHINI & FILHO, 1976, p.100)

¹⁸ Onde está a mamãe? Ela provavelmente está na cozinha. O que ela está fazendo lá? Ela está cozinhando. Ela está preparando nosso café da manhã? Não o nosso café da manhã! Nosso almoço!

¹⁹ Onde está você, Fred? Estou aqui, no quintal. Você está lavando o carro do papai? Não, eu estou procurando a mangueira. Está na garagem entre o martelo e a tomada.

²⁰ Papai me empreste o carro/papai me empreste o carro/ tô precisando dele pra levar minha garota ao cinema/ Papai não crio problema. Não tenho grana pra pagar um motel/não sou do tipo que frequenta bordel/ Então me empreste o carro/ Papai me empreste o carro/ Pra poder tirar um sarro com meu bem...

QUADRO 19: REPRESENTAÇÕES DE FAMÍLIA NO LIVRO DIDÁTICO <i>ENGLISH FILE</i>					
LIVRO/ FIGURA	SITUAÇÃO	TEXTO	IMAGEM	ANÁLISE DE POSSÍVEL ESTEREÓTIPO	
L11	—	Um marido escreve para uma colunista de jornal, cuja proposta é dar conselhos aos leitores, descrevendo como se sente com relação à chegada do primeiro filho do casal.	O texto tem duas partes: o ponto de vista masculino, pois é o marido quem escreve; e o ponto de vista feminino, pois a colunista do jornal é uma mulher.	Não possui imagens que complementem o texto.	O estereótipo reside no fato da expectativa masculina ser sempre que a mulher mesmo quando passa a ser mãe, não perca também os atributos desejáveis de uma esposa. O marido em questão expõe este desejo e sua insatisfação perante as atitudes da esposa.

O estereótipo reside no fato da expectativa masculina ser sempre que a mulher mesmo quando passa a ser mãe, não perca também os atributos desejáveis de uma esposa. O marido em questão expõe este desejo e sua insatisfação perante as atitudes da companheira.

Neste caso, em que L11 não apresenta imagem ou ilustração, ocorre-me citar uma colocação de Chartier (2001), em que ele afirma que todo texto, de certa forma, é uma imagem. ... a percepção segundo a qual os textos são também imagens, no sentido de que têm uma forma específica, impôs a ideia de que a forma dos textos tem importância para seu deciframento, para sua inteligibilidade...” (CHARTIER, 2001, p.145)

QUADRO 20: REPRESENTAÇÕES DE FAMÍLIA NO LIVRO DIDÁTICO <i>REFLECTIONS</i>					
LIVRO/FIGURA	SITUAÇÃO	TEXTO	IMAGEM	ANÁLISE DE POSSÍVEL ESTEREÓTIPO	
L12	Fig 32	A família recebe em casa, um convidado para almoçar.	O texto é em forma de diálogos. Junto com as imagens, permite a melhor compreensão do que o autor do livro quis transmitir, não só em termos gramaticais ou de vocabulário.	As ilustrações podem enriquecer e completar a compreensão do texto.	A carreira e a vida pública como espaço masculino e o trabalho e a vida privada como espaço feminino.

Fig.32

1 Listen and write the details in Tom's diary.

SEPTEMBER
26 Friday
27 Saturday
28 Sunday

2 Listen and read.

Ed: Hi, Tom. You know my wife, Nancy.
Tom: Yes. Hello, Mrs. Black. How are you?
Nancy: I'm fine, thanks, Tom. Please call me Nancy. And how are you this evening?
Tom: I'm very well, thanks.

● Practice greeting other students.

3 Read the conversation and write in the missing occupations: *homemaker, photographer, architect*.

Ed: Tom, meet my sister Anne and my brother-in-law Steve Kane. This is Tom Roberts from England.
Tom: Good evening, Mr. and Mrs. Kane.
Anne: Hi, Tom. Please call me Anne. What do you do, Tom?
Tom: I'm a photographer, Anne.
Steve: Is that right? Where's your camera, Tom?
Anne: Steve is an architect.
Tom: Oh, really? Do you work, Anne?
Anne: Yes, I do. I'm a homemaker. We have three children and that is work!
Steve: I always say "I design houses, but Anne makes our home."

(TAYLOR et al, 1995, p.34)

Os estereótipos aqui surgem de modo romanceado. No início, o convidado chega para almoçar e traz flores para a dona da casa, a esposa do anfitrião. Depois, surge outro casal no diálogo²¹, e, ao conversarem sobre suas profissões, o marido diz que ele é arquiteto, mas que a profissão de sua esposa é edificar o lar.

²¹ Anne: O que você faz Tom?

Tom: Eu sou um fotógrafo, Anne.

Steve: É sério? Onde está sua câmera, Tom?

Anne: Steve é um arquiteto.

Tom: Oh, mesmo? Você trabalha, Anne?

Anne: Sim, eu trabalho. Eu sou dona de casa. Nós temos três crianças e isto dá trabalho!

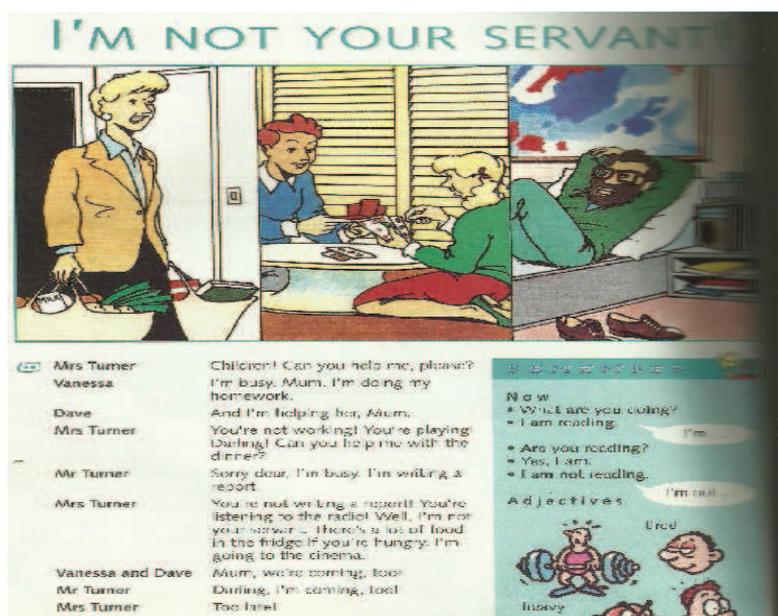
Steve: Eu sempre digo: ' Eu desenho casas, mas Anne edifica nosso lar.'

QUADRO 21. REPRESENTAÇÕES DE FAMÍLIA NO LIVRO DIDÁTICO APPLE PIE

LIVRO/FIGURA	SITUAÇÃO	TEXTO	IMAGEM	ANÁLISE DE POSSÍVEL ESTEREÓTIPO	
L13	Fig 33	A mulher chega em casa com as mãos cheias de compras do supermercado e enfrenta dificuldades para conseguir ajuda dos filhos e marido para fazer o jantar.	A começar pelo título do texto, fica bem claro aqui a carga estereotipada de seu conteúdo.	Os diálogos e as imagens se completam.	Mulher com grande sobrecarga de trabalho e sem apoio dos filhos e marido para lidar com a rotina exaustiva.

Mesmo a mulher pedindo ajuda dos filhos e marido, todos eles dão desculpas que não são verdadeiras para escapar da tarefa. De acordo com o texto²², só depois que a mulher se enfurece, é que eles cedem em colaborar.

Fig. 33



(LITTEWOOD et al, 1997, p.54)

²² Sr^a Turner: Crianças! Podem me ajudar, por favor?

Vanessa: Estou ocupada, mamãe. Estou fazendo minha lição de casa.

Dave: E eu estou ajudando ela, mamãe.

Sr^a Turner: Vocês não estão trabalhando! Vocês estão brincando! Querido! Você pode me ajudar com o jantar?

Sr^o Turner: Desculpe querida, estou ocupado. Estou escrevendo um relatório.

Sr^a Turner: Você não está escrevendo um relatório! Você está escutando o rádio! Bem, eu não sou escrava de vocês. Tem bastante comida na geladeira se vocês tiverem fome. Eu estou indo ao cinema.

Vanessa e Dave: Mamãe, nós vamos também!

Sr^o Turner: Querida, eu também vou!

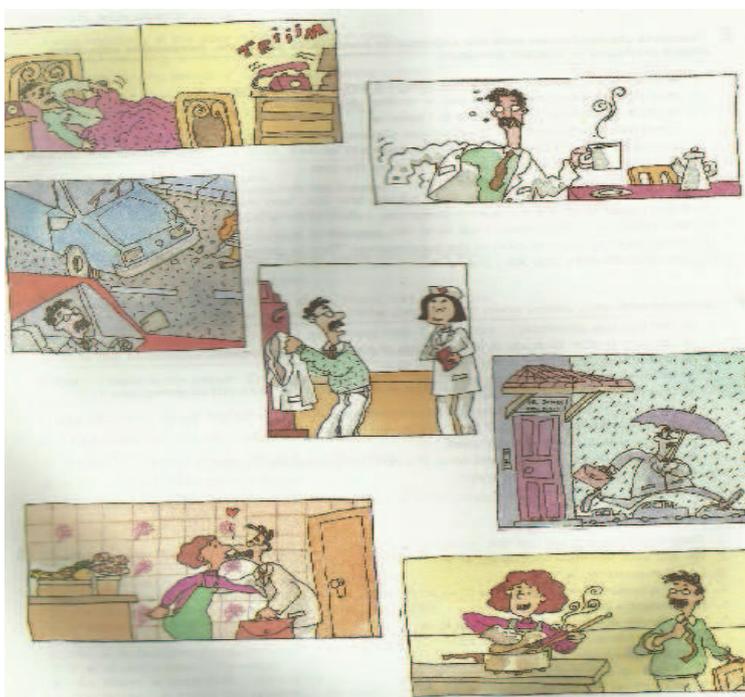
Sr^a Turner: Tarde demais!

QUADRO 22. REPRESENTAÇÕES DE FAMÍLIA NO LIVRO DIDÁTICO NEW ENGLISH POINT

LIVRO/FIGURA		SITUAÇÃO	TEXTO	IMAGEM	ANÁLISE DE POSSÍVEL ESTEREÓTIPO
L14	Fig. 34	Mostra a rotina de trabalho de um médico, e retrata as atitudes de sua esposa, ao esperá-lo chegar em casa.	É uma narrativa que demonstra o quanto estressante é o dia de um homem trabalhador. Suprime a rotina (igualmente passível de estresse) de uma dona de casa.	As imagens são colocadas em página separada do texto. O que permite que o leitor faça suas inferências e depois possa conferi-las na página seguinte.	O trabalho tido como feminino e o tido como masculino não são valorizados da mesma forma.

O estereótipo máximo aqui é a ideia de que o trabalho fora de casa é o que cansa e que ficar cuidando do lar é algo tranquilo e fácil. A mulher, que representa a esposa do médico, o recebe com um beijo e depois vai preparar o jantar com um ar sereno e um sorriso nos lábios. Alguma semelhança com a música *Cotidiano* de Chico Buarque? Mera coincidência?

Fig.34



(AUN, et al, 1997, p.96)

QUADRO 23. REPRESENTAÇÕES DE FAMÍLIA NO LIVRO DIDÁTICO LOOK AHEAD					
LIVRO/FIGURA		SITUAÇÃO	TEXTO	IMAGEM	ANÁLISE DE POSSÍVEL ESTEREÓTIPO
L15	Fig 35	Mostra a rotina diária de uma família.	Não há um texto escrito, apenas imagens.	As imagens são fotografias que são colocadas em ordem numérica, como se fizessem parte de um rolo de filme, dando sentido ao que o autor pretende.	Mesmo dentro da esfera domiciliar há a divisão das tarefas domésticas segundo o gênero.

O estereótipo reside nas vestimentas da mulher, quase sempre de avental, dando a ideia de que não trabalha fora e que está sempre na cozinha. Cuida dos filhos e do marido sempre com bom humor. O homem, pelas fotos, tem a função de fazer pequenos consertos e manutenção da casa.

Fig.35



(HOPKINS & POTTER, 1999, p. 60-61)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar este estudo, e definir seus objetivos, confesso que tinha algumas hipóteses sobre quais seriam os resultados, haja vista as décadas escolhidas como delimitação histórica. Quanto ao objetivo mor desta pesquisa, que consiste em analisar que tipos de estereótipos de gênero encontram-se em livros didáticos de língua inglesa, no período de 1960, 1970 e 1990, em um primeiro momento, imaginei que a maioria das representações estereotipadas, se concentrassem nas duas primeiras décadas, 1960 e 1970, e que o volume delas diminuísse, consideravelmente, nos livros da década mais recente entre as três, a de 1990. Mas isso não ocorreu exatamente da forma prevista.

Foi em busca de cumprir o objetivo geral desta pesquisa, que defini cinco categorias de análise e passo então a discorrer brevemente sobre elas e as conclusões que cada uma proporcionou.

Na primeira categoria, que aborda os estereótipos de gênero concernentes aos momentos de lazer, 'praticar esportes' e 'ir à restaurantes e similares' são duas das atividades mais recorrentes, que acompanham o sexo masculino nas três décadas.

As permanências de atividades não ocorrem do mesmo modo com as mulheres. Isto porque a quantidade de atividades de lazer e a frequência em que aparecem são numericamente bem menores com relação ao que se observa com o sexo oposto, indicando o acesso restrito das mulheres a estes tipos de situações, provavelmente pelo acúmulo de funções que grande parte delas acolhe.

A categoria que analisa as atividades rotineiras surpreende ainda mais. Para os homens, 'Estudar' e 'Dirigir' acompanham as representações masculinas nas três décadas. Em contrapartida, a única atividade rotineira que acompanha o sexo feminino ao longo das décadas, consiste em 'Realizar tarefas domésticas'. Emprego aqui a palavra surpreendente, pois, minha expectativa inicial, era de que esta fosse uma atividade que aparecesse menos na década de 1990, e não que figurasse entre as três mais frequentes.

Volto a mencionar o acúmulo de funções, como parte do cotidiano da maioria das mulheres, independente do avanço e do progresso que indubitavelmente conquistaram nos últimos séculos, especialmente no mercado de trabalho. O que percebo, é que o trabalho feminino remunerado é sim considerado uma atividade produtiva e, na maior parte das vezes, valorizado, ainda que persista a tendência dos salários defasados em relação aos homens. No entanto, mesmo que estejam ativamente no mercado de trabalho, o trabalho doméstico ainda é, em linhas gerais, um reduto relegado às mulheres, e não recebe o devido valor.

As profissões que mais se destacaram, também traduzem em suas frequências e repetições, imensa carga de estereótipos de gênero, ao longo do período histórico estudado. Médico, policial, professor, executivo e engenheiro são atrelados ao sexo masculino.

Já para as mulheres, as ocupações tidas como tradicionalmente femininas são as que mais aparecem: Professora, secretária, enfermeira, garçonete e dona de casa. Quanto a esta última, ocorre uma progressiva diminuição desde a década de 1960 (em que aparece em 3 livros), passando pela década de 1970 (que aparece em 2 livros) e finda aparecendo em apenas um, na década de 1990. De certo modo, esses dados que pontuam a redução gradual das representações das mulheres 'donas de casa', de certo modo podem ser indícios de um paulatino recuo nos padrões estereotipados dos papéis femininos, ao menos da veiculação deles via livros didáticos.

Ao analisar a próxima categoria, percebo que características atribuídas ao sexo masculino e feminino, através de adjetivos, também externam muitos estereótipos de gênero, e as repetidas vezes em que aparecem, apontam a forte tendência para que estes sejam solidificados nos valores e na cultura da sociedade.

Os homens são caracterizados predominante com adjetivos que denotam aspectos morais e psicológicos positivos como a competência, a inteligência, o trabalho árduo expresso pelos adjetivos ocupados/ atarefados. A característica 'Forte', possui nuance dupla, podendo tanto abranger os aspectos psicológico e moral, expressando a firmeza de caráter, a segurança na tomada de decisões, quanto abranger o aspecto físico, expressando rigidez de musculatura, capacidade de carregar cargas e realizar trabalhos pesados. E a única

característica exclusivamente física, é representada pelo adjetivo 'bonito', mas cabe ressaltar que esta é apenas a quinta mais frequente para os homens.

Já as características agregadas às mulheres, são predominantemente relacionadas aos aspectos físicos, como a beleza, que aparece duplamente enfatizada, pela presença dos adjetivos 'bonita' e 'linda' e a juventude com o adjetivo 'jovem'. Um terceiro atributo, cabe ser problematizado. O que caracteriza uma mulher como sendo 'legal'? A simpatia, às vezes tem o alto preço da submissão, do conformismo, da conformação com os papéis 'esperados' dela pela sociedade. Uma única característica feminina tem aspecto moral/psicológico, atribuído ao adjetivo 'competente', mas novamente vale retomar os resultados, que a colocam em último lugar entre as cinco mais recorrentes. A expectativa primordial é que a mulher seja bela, jovem, atenda aos padrões físicos que a sociedade estabelece e, posteriormente seja competente.

Outra controvérsia instala-se nos adjetivos 'bonita' e 'competente'. De certa forma, o senso comum postula-os como antagônicos, como se fosse raro ou até improvável que uma mulher bela seja também competente, ou ainda pior, como se à mulher feia, só reste a opção de esforçar-se profissionalmente para ser competente no que faz, já que foi desfavorecida naturalmente dos atributos físicos desejáveis, impostos pelos padrões de beleza de seu tempo.

Lembro-me de algumas situações, em que mulheres famosas e belas, afirmam durante entrevistas, o quão difícil foi provar que eram 'mais que um rostinho bonito'. O ideal de beleza, segundo a cultura contemporânea, impõe às mulheres padrões que vão além do rosto. O arquétipo ideal da beleza feminina engloba cabelos (geralmente lisos), peso (inegociavelmente magro), cor da pele (branca), altura (esguia), olhos (preferencialmente claros), e curvas (modeladas à custo de muita dieta, academia, ou esculpido à bisturi cirúrgico).

A última categoria, em linhas gerais, estereotipa o padrão de família. Predomina no *corpus* de análise a imagem do homem como o provedor, que sustenta financeiramente o lar, mas que não participa ativamente da vida dos filhos, esta função é um legado feminino. As mulheres são, na grande maioria das vezes, retratadas no papel de mãe, esposas e donas de casa. Ocupam-se normalmente em manter o lar sempre em ordem, e cuidar com afinco da educação da prole. Situações que demonstram cuidado, afeto e atenção são as mães as protagonistas, contracenando com os filhos. Segundo os estereótipos de

gênero elencados, ao homem, cabe o sustento financeiro, e basta (será que basta?). A mulher é o sustentáculo emocional do lar, o amparo dos filhos, o aconchego do marido, não lhe cabe o mercado de trabalho.

A presença dos estereótipos de gênero nos LDs, a princípio pode parecer pouco problemático. Afinal, que perigo pode haver em imagens que divulgam padrões preconceituosos de modo tão sutil, em doses tão homeopáticas? Que implicações direta para a prática docente, podem ter estas gotículas? A homeopatia, considerada uma medicina alternativa, é conhecida por seus efeitos lentos, mas resultados comprovados. Assim, penso que apesar de não produzir resultados negativos tão imediatos, são sementes jogadas no solo mental de muitos indivíduos (tantos quantos tomam contato com estes materiais didáticos), e os frutos hão de germinar, creio que já temos colhido deles.

Alunos(as) expostos(as) a materiais didáticos com expressiva quantidade de imagens estereotipadas tendem a inculcar valores pautados em preconceitos, produzir manifestações artísticas (das mais diversas), que externem estes valores equivocados, perseguir uma imagem feminina fantasmagórica improvável de ser alcançada.

Geertz (1978), foi perspicaz em usar a teia como metáfora. Valendo-me da metáfora geertziana para definir cultura, busquei mostrar através da poesia, da música, de dados estatísticos que apontam o comportamento da mulher brasileira, adepta afoita de procedimentos estéticos para fazer-se bela, a conexão destes emaranhados de fios, com a presença dos estereótipos de gênero, garimpados nos livros didáticos desta pesquisa.

O material didático falho, preconceituoso, ou com imagens estereotipadas não é de todo ruim, se contrapondo-se a ele houver um professor atento a estas mazelas editoriais, disposto a valer-se delas para oportunamente problematizar questões sociais injustas e subpostas.

A escola e os profissionais da educação, não alheios se à presença destes estereótipos nos LDs, podem questioná-lo, conduzir à reflexão. Deste modo, a prática docente não será afetada por padrões estereotipados, que, por ventura figurarem em meio aos livros didáticos. Antes, o professor encontrará em sala de aula, meios de combater o sexismo, por meio de sua conduta profissional atuante.

Penso que este trabalho avança em relação a outros com o mesmo tema, na medida em que fundamenta-se não só na parte teórica de seus referenciais,

mas estende seu foco para a parte prática, uma vez que faço uma “varredura” apurada pelo *corpus* de análise, e exponho imagens e textos que ilustrem visualmente o quê a teoria aponta.

Sinalizo aqui a possibilidade de novas pesquisas que concentrem-se em apontar a imagem feminina agregada aos arquétipos da beleza e da juventude, a coisificação da mulher, a mercantilização de seu corpo e sua auto-estima. Vejo caminhos a trilhar ainda pela área educacional, mas em outras mais como a psicologia, a sociologia, até mesmo a medicina.

Os resultados apontados na categoria ‘profissões’, indicam também outro caminho possível de novos trabalhos que aprofundem a análise das representações da mulher como professora. Esta é a profissão feminina mais frequente no *corpus* desta pesquisa, estando presente em 11 do total de 15 livros didáticos analisados. Mas, os estereótipos perduram ainda com relação à sua imagem, geralmente mulheres de óculos, com trajés de “gosto duvidoso”, e nuances de fragilidade maternal.

As questões de gênero não se restringem apenas ao ambiente escolar, estão latentes e difusas em todos os setores sociais em todos os fios da teia cultural. As representações estereotipadas, divulgadas via LD, são passíveis de influenciar as relações que os indivíduos travam não só no ambiente escolar, mas em todos os contextos sociais de convivência humana.

O posicionamento do professor tem o poderio de potencializar ou derribar os arquétipos sexistas contidos nos LDs, dependendo do quão crítico ou alheio ele seja em sua prática pedagógica cotidiana. O que me leva a dizer que se faz necessário um novo professor, com novas posturas mais adequadas, mais convenientes e menos coniventes.

Minha expectativa é que este trabalho, sirva para alunos, professores, outros profissionais, entendam a educação não como âncora, que denota estagnação, mas como bússula, que possibilita outros olhares e aponta novos horizontes. Que os resultados desta pesquisa, desperte espanto pelas disparidades dos estereótipos, urgência em não contribuir para a sedimentação de velhos e novos preconceitos, esmero por fazer da educação um caminho possível e necessário para a construção de uma sociedade mais justa e menos díspare.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. **Currículos de História e Políticas Públicas: Os Programas de História do Brasil na Escola Secundária**. In: BITTENCOURT, Circe. O saber histórico na sala de aula. 9.ed. São Paulo: Contexto, 2004.

ALMEIDA, Ana Maria F. **A Noção de Capital Cultural é Útil Para Se Pensar o Brasil?**In:PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (org).Sociologia da Educação:pesquisa e realidade.Petrópolis, RJ:Vozes,2007.

ANDRADE, V. L. C. **Histórico do Colégio Pedro II**. Disponível em:www.cp2centro.net. Acesso em: 25/04/2014

APPLE, M. **Educação e Poder**. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARAÚJO, Sônia M. S. **Cultura e Educação:Uma Reflexão com Base em Raymond Williams**. 2004. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/27/gt03/t0315.pdf. Acesso em: 10/02/2013

ARISTÓTELES. **A Política**. Trad: Nestor Silveira Chaves. 14ª Edição. Rio de Janeiro: Ediouro, 1985.

_____. **Ética a Nicômacos**. Trad: Mário Gama Kury. 2ª Edição. Brasília: UNB, 2001.

BADINTER, E. **Um é o Outro: Relações Entre Homens e Mulheres**. 5 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

BEAUVOIR, S. O Segundo Sexo, Fatos e Mitos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

BIBLIA. Português. **Bíblia Sagrada.Bíblia de Estudo da Mulher**. 2ª Ed. Tradução de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Editora Mundo Cristão, 2003.

BIEHL, Luciano V. **A Ciência Hoje e Sempre**. 1ª Edição. Canoas: ULBRA, 2003.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro Didático e Conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese de doutorado, FFCL, Universidade de São Paulo: 1993

_____. **Livros didáticos entre textos e imagens**. In: Circe Maria Fernandes Bittencourt (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2004, p. 69-90.

_____. **Em foco: história, produção e memória do livro didático**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, 2004b, v. 30, n. 3. pp. 471-473

_____ **Livro Didático e Saber Escolar (1890-1910)**. Belo Horizonte:Autêntica, 2008.

BORBA, J.A. **Livro Didático: Um Aliado à Imposição Social do Gênero**. In: X Encontro Gaúcho de Educação Matemática. Ijuí/RS: 2009

BOURDIEU, P. **A Dominação Masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999

_____ **A Dominação Masculina Revisitada**. In: LINS, D. **A Dominação Masculina Revisitada**. Campinas: Papyrus, 1998

_____ **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____ **Escritos de Educação**. CATANI, A. NOGUEIRA, M.A. (Orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____ **O Poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei de 1º e 2º Graus. 5692/71.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 4024, 1961.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Estrangeira Moderna. Brasília, MEC/1998.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Especial de Políticas para As Mulheres. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Versão 2009. – Rio de Janeiro : CEPESC; Brasília : SPM, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Caderno 4: **Gênero e Diversidade na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos**. Brasília: MEC, 2007.

BRIGOLLA, F.C. FERREIRA, A. J. **A Representação do Gênero Feminino em Livros Didáticos de Língua Inglesa**. 2013 Disponível em: <http://www.abrapui.org/anais/postereslingua/4pdf>. Acesso em: 05/12/2013

BURKE, P. **A Escola dos Annales. 1929-1989. A Revolução Francesa da Historiografia**. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

CARVALHO, M. E. **O quê essa história tem a ver com as relações de gênero?** In: CARVALHO, M. E. e PEREIRA, M. Z. C. (Org) **Gênero e Educação: Múltiplas faces**. João Pessoa: Editora Universitária. UFPB, 2003.

CARVALHO, M^a.P. **O Fracasso Escolar de Meninos e Meninas:Articulação entre Gênero e Cor/Raça**. Cadernos Pagu,vol.22, 2004.

CARRARA,S.(org) **Curso de especialização em gênero e sexualidade**. Rio de Janeiro: CEPESC;Brasília, DF : Secretaria especial de políticas públicas para as mulheres, 2010.

CHARTIER, R. **A História Cultural:Entre Práticas e Representações**.Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil,1990.

_____ **A Ordem dos Livros**. Trad. Mary Del Priori, Brasília:Editora Universidade de Brasília, 1999.

_____ **Cultura Escrita, Literatura e História**.Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CORACINI, M.J.**Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático**. São Paulo: Pontes, 1999.

COSTA. D. N. M. **Por Que Ensinar Língua Estrangeira na Escola de 1º grau**. São Paulo: EPU/EDU, 1987.

COSTA, L.C. **Gênero: Uma Questão Feminina?** 1994. Disponível em: <http://www.uepg.br/nupes/genero.htm>. Acesso em: 25/10/2013

DeCOSTA, S. Section Editors. (1992)In: **The women in literacy and life assembly** (WILLA). Disponível em: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/old-WILLA/fall92/d-decosta.html>, vol. 1.

EAGLETON, T. **A ideia de Cultura**. São Paulo:UNESP,2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda.**Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3.ed. rev. e atual. São Paulo: Fund. Dorina Nowill,2009

FILHO, O.J.A. **Historiografia, História da Educação e Pesquisas Sobre o Livro Didático no Brasil**. 2007 Disponível em: <http://www.iptan.edu.br/publicações>. Acesso em: 05/12/2013

FARIA, A. L. **Ideologia no Livro Didático**. São Paulo: Cortez, 1984.

FREITAG, B; MOTTA, V. R.;COSTA,W.F. **O Livro Didático em Questão**. São Paulo: Cortez, 1989

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. In: Uma Descrição Densa: Por uma Teoria Interpretativa da Cultura. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GRÖSZ, D.M. **Representações de Gênero no Cotidiano de Professores e Professoras**. Dissertação de Mestrado. UNB, Brasília: 2008

Haidar, M.L.M. **O Ensino Secundário no Império Brasileiro**. São Paulo: EDUSP, 1972.

HOLANDA, C.B. **Cotidiano**. Disponível em: <http://www.chicobuarque.com.br>. Acesso em 16/02/2014.

JUCÁ, R.W.Q. **A Língua Inglesa no Ensino Secundário Brasileiro: 1838-1930**. Dissertação de Mestrado. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba: 2010.

JULIÁ, Dominique. **A Cultura Escolar como Objeto Histórico**. In: Revista Brasileira de História da Educação. Sociedade Brasileira de História da Educação. Campinas/SP: 2001.

KNYSAK, I. **Como é Feita a Teia de Aranha**. Disponível em: <http://www.mundoestranho.abril.com>. Acesso em: 16/02/2014.

LARAIA, R. B. **Cultura: Um conceito Antropológico**. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

LIMA, G.P. **Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil**. 2008 Disponível em: <http://www.www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos>. Acesso em 14/03/2013

LOURO, G.L. **Uma Leitura da História da Educação na Perspectiva do Gênero**. In: Teoria e Educação. nº 6, 1992.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista** Petrópolis, R.J.: Vozes, 1997

_____. **Um Corpo Estranho. Ensaio Sobre Sexualidade e Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004

MEAD, M. Macho e Fêmea: **Um estudo dos sexos num mundo em transformação**. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1975.

MICHEL, A. **Não aos Estereótipos: Vencer o Sexismo nos Livros Para Crianças e nos Manuais Escolares**. São Paulo: Conselho Estadual da Condição Feminina, Unesco, 1989.

MOCELIN, Daniel G. **Pierre Bourdieu: A prática social entre o campo e o habitus**. 2010 Disponível em: fatosociologico.blogspot.com.br/2010/05/pierre.bourdieu Acesso em 09/02/2013

MORAES, M. **Ser humana: quando a mulher está em discussão.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002

MORAES, V. de. **Novos Poemas II.** São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MORENO, M. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola.** São Paulo: Moderna, 2003

MOURA, N. C. **Relações de gênero em livros didáticos de língua portuguesa: permanências e mudanças.** São Paulo, 2007. Tese (dout.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MUNAKATA, K. **O Livro Didático: Alguns Temas de Pesquisa.** 2012 Disponível em: <http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article> Acesso em: 06/09/2013

MURARO, R.M. **Introdução Histórica.** In: KRAMER, H. SPRENGER, J. O Martelo das Feiticeiras. Rio de Janeiro: Ed. Rosa dos Ventos, 2009.

NICARETA, S.E. **A Imagem Feminina nos Livros Didáticos Nos Anos 1930-40.** In: IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE. PUC-PR, Curitiba: 2009

NOGUEIRA, M.C.B. **Ouvindo a Voz do (pré)Adolescente Brasileiro da Geração Digital Sobre o Livro Didático de Inglês Desenvolvido no Brasil.** Dissertação de Mestrado. PUC-Rio. Rio de Janeiro: 2007

OLIVEIRA, L. E. M.. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: Uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951).** Dissertação de Mestrado. Campinas/SP: 1999.

OLIVEIRA, S. **Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira.** Trabalhos em Linguística Aplicada; volume 47, número 1, páginas 91-117. Junho 2008.

OLIVEIRA, W.S. **A Imagem da Mulher nos Livros Didáticos e Relações de Gênero.** In: GEPIADDE, Ano 5, vol.9 Jan/Jun Itabaiana: 2011

PACHECO, M.M. AMORIM, S.S. **Percurso Histórico do Ensino de Inglês no Brasil: A Abordagem Comunicativa e o Livro Didático do Yázigi.** 2009 Disponível em: http://filologia.org.br/xicnlf/10/percurso_historico.pdf

PAIVA, V.L.M.O. **A LDB e a Legislação Vigente Sobre o Ensino e a Formação de Professor de Língua Inglesa.** In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84

PATTERSON, D.K. **Padrão Bíblico Para a Sociedade.** In: Bíblia Sagrada. 2ª Ed. Tradução de João Ferreira de Almeida. São Paulo: Editora Mundo Cristão, 2003.

PELTO, P. **Iniciação ao Estudo da Antropologia.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967

PEREIRA, Otaviano J. **O Equilíbrio do Ser**. 3ª Edição. São Paulo:FTD, 1994.

PIRES, S. **Representações de Gênero em Ilustrações de Livros Didáticos**.2004. Disponível em:<http://www.psicopedagogia.com.br>. Acesso em: 01/10/2013

PUPO, K. **Questão de Gênero na escola**. Programa Ética e Cidadania. Construindo Valores na escola e na sociedade: Disponível em: <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual> Acesso em 14/03/2013

_____ **Violência Moral no interior da escola:Um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero**. Dissertação de Mestrado,Faculdade de Educação.USP,São Paulo,2007.

PRIORE, Mary Del. (Org). **História das mulheres no Brasil**. 8ª Edição. São Paulo: Contexto, 2006.

RANGEL M. **Qualidade do livro didático: dos critérios da literatura acadêmica aos do Programa Nacional do Livro Didático**. 2005. *Revista Linhas Críticas*, Faculdade de Educação/UnB, vol. 11, nº 21, p.187-200.

RENK, V.E. **Educação de Imigrantes Alemães em Curitiba**. 2005.Revista Diálogo Educacional, v.5, nº 14, p101-111.Jan/Abr 2005.

ROSEMBERG, F. MOURA, N.C. SILVA, P.V.B. **Combate ao Sexismo em Livros Didáticos: Construção da Agenda e sua Crítica**. In: Cadernos de Pesquisa, vol.39, nº 137, p.489-519. Maio/Ago. 2009.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio, ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTOS, Boaventura S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro:Civilização Brasileira, 2003: 56)

SANTOS, Eliana S. S. **O Ensino da Língua Inglesa no Brasil**. In: Babel:Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras.nº 1, Dez/2011.

SBB. Sociedade Bíblica do Brasil. **Dados sobre impressão e distribuição de bíblias no Brasil**. Disponível em: <http://www.sbb.org.br>. Acesso em 13/12/13.

SCOTT, Joan. **Gênero:uma categoria útil de análise histórica**. Educação e Realidade,Porto Alegre, v 20, nº 2, p71-99 Jul-Dez.1995.

SETTON, Maria G.J. **Um Novo Capital Cultural:pré-disposições e disposições à cultura informal nos segmentos com baixa escolaridade**. In: Revista Educação e Sociedade. Campinas, v 26, n 90, p.77-107, Jan/Abr. 2005.

SCHÜTZ, R. **O Aprendizado de Línguas ao Longo de Um Século**. Disponível em <http://www.sk.com.br/sk-apren.html>. Acesso em 30/06/2012

SOUZA, A. **A Dominação Masculina: Apontamentos a Partir de Pierre Bourdieu**. 2006 Disponível em: <http://www.metodista.br/ppc/netmal>. Acesso em: 11/09/2013

TILIO, R.C. **Gênero e Sexualidade em Livros Didáticos de Inglês: Ainda Tabus?** 2010 Disponível em: http://www.lettras.ufrj.br/anglo_germanicas/cadernos. Acesso em: 22/08/2013

_____ **O Livro Didático de Inglês em uma Abordagem Sócio-discursiva: Culturas, Identidades e Pós-modernidade**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2006.

VIANA, C. RIDENTI, S. **“Relações de Gênero e a Escola: das diferenças ao preconceito”**. In: AQUINO, Julio Gropa (Org.). Diferenças e Preconceitos na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

VINÃO, A.F. **Fracassam as Reformas Educativas? La Respuesta de um Historiador**. In: SOUZA, R.F. Alicerce da Pátria: História da Escola Primária no Estado de São Paulo (1890-1976). Campinas: Mercado das Letras, 2002.

WILLIAMS, R. **Cultura e Sociedade**. São Paulo: Nacional, 1969.

_____ **Marxismo e Literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

_____ **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Livros didáticos analisados:

AUN, Eliana. MORAES, Maria C P. SANSANOVICZ, Neuza B. **New English Point 3**. São Paulo: Saraiva, 1998.

ARRUDA, Cordélia C. **English Today**. São Paulo: Editora Nacional, 1971.

COLES, Michael. LORD, Basil. **Starting Out**. Hong Kong: Oxford, 1974.

DIXON, Robert, J. **English in Action**. New York: Handy Book, 1960.

FONSECA, João. BUTHLAY, Kenneth. **English For Science**. São Paulo: Editora Nacional, 1970.

FRANCESHINI, Hélio. ZUNNO, José Fº. **English For Communication**. São Paulo: Editora do Brasil, 1976.

GATENBY, Edward V. **A Direct Method 1**. Londres: Longman, 1967.

_____ **A Direct Method 2**. Londres: Longman, 1967.

HOPKINS, Andy. POTTER, Jocelyn. **Look Ahead 1**. Madrid: Longman, 1999.

LITTLEWOOD, Beverly. GARDEN, F.L. FEIN, Kathleen J. **Apple Pie 2**. Espanha: Heinemann, 1997.

MEGALLE, Lafayette. **English Patterns**. São Paulo: FTD, 1975.

OXENDEN, Clive. SELIGSON, Paul. KOENIG Christina L. **English File 2**. Hong Kong: Oxford University Press, 1997.

PAULO, José F. **My English Book**. São Paulo: F.T.D, 1968.

TAYLOR, J. ROGERS, M. STANLEY, N. KNIVETON, J. LUNA, M. **Reflections 1**. London: Macmillan, 1995.

WEINHOLD, Clyde. E. **English II**. Nova York: Holt, R & W, 1962.