

Representações de gênero social em livros didáticos de língua portuguesa

Gender Representations in Portuguese Language Textbooks

Elizabeth Marcuschi*

Universidade Federal de Pernambuco

Recife – Pernambuco / Brasil

Amanda Cavalcante de Oliveira Ledo**

Universidade Federal de Pernambuco

Recife – Pernambuco / Brasil

RESUMO: Considerando que o ambiente escolar é um lugar de formação dos indivíduos, em que são (re)construídas e legitimadas ideologias e representações sociais, e que o livro didático, em nossa realidade, destaca-se como um dos principais materiais utilizados em sala de aula, o presente artigo objetiva investigar as representações de gênero social veiculadas em livros didáticos de língua portuguesa. Analisamos os textos presentes em dois livros didáticos de língua portuguesa, com relação à abordagem realizada sobre os papéis sociais dos gêneros e sobre a sexualidade. Os resultados sugerem que, em geral, prevalece o tratamento estereotipado das relações de gênero, embora já seja perceptível a inserção de textos que remetem à emancipação feminina. Os relacionamentos homossexuais não são mencionados, provavelmente ainda permanecendo como tema tabu.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero social; Representação; Livro didático; Língua portuguesa.

ABSTRACT: Considering that the school environment is a place for the formation of individuals, in which ideologies and social representations are (re)constructed and legitimized and that textbooks, in our reality, stand out as one of the main materials used in the classroom, this article aims to investigate which gender representations are conveyed in Portuguese language textbooks. We analyzed texts from two Portuguese language textbooks with regard to the approach undertaken on the social roles of gender and on sexuality. Results suggest that, in general, the stereotypical treatment of gender relations is

* bethmufpe@gmail.com

** mandinhacavalcante@yahoo.com.br

prevalent, although an insertion of texts that refer to female emancipation is already apparent. Homosexual relationships are not mentioned, most likely remaining a taboo.

KEYWORDS: Gender; Representation; Textbooks; Portuguese language.

Introdução

Nas últimas décadas, os estudos sobre gênero social têm recebido grande atenção em diferentes campos disciplinares, como, por exemplo, em antropologia, sociologia, linguística e educação (BUCHOLTZ e HALL, 2005; HEBERLE, OSTERMANN e FIGUEIREDO, 2006; OSTERMANN e FONTANA, 2010). A pertinência de se incluir a perspectiva dos estudos linguísticos nas reflexões sobre as questões de gênero é evidenciada pelo fato de ser a língua uma prática sociointerativa (MARCUSCHI, 2008), através da qual, representações de gênero são construídas, legitimadas e perpetuadas nos diversos âmbitos sociais, inclusive no ambiente escolar (MOITA LOPES, 2002).

Em nossa sociedade, a escola apresenta grande importância para a formação dos indivíduos. Por isso, podemos reconhecê-la como um lugar em que são veiculados diferentes discursos, os quais tanto podem reproduzir a ideologia dominante (FARIA, 2008), como constituir formas de resistência e possibilidades de progressiva mudança social. Deste modo, torna-se relevante trazer para o espaço escolar a reflexão crítica sobre questões de importância social, como as de gênero, não somente com vistas a oferecer subsídios para o contradiscurso, mas principalmente para legitimar discursos emancipatórios.

Considerando que, no contexto escolar brasileiro, o livro didático (doravante LD) ocupa lugar de destaque como material de apoio (único ou suplementar) à prática cotidiana dos professores (COSTA VAL; MARCUSCHI, 2005), ele se constitui como um espaço privilegiado para a veiculação de valores e representações. No caso da questão do gênero social, tais representações conferem subsídios valiosos para a construção e reprodução de identidades pelos estudantes.

Nesta perspectiva, o presente trabalho tem por objetivo investigar as representações de gênero que perpassam os livros didáticos de língua portuguesa (doravante LDLP), analisando os possíveis significados dessas representações para a construção das identidades de gênero dos estudantes. O estudo, portanto, tem como ponto de partida a seguinte questão: Quais representações de gênero social são veiculadas e construídas a partir dos textos presentes no LDLP?

Consideramos relevante realizar esta pesquisa devido à carência de estudos que reflitam a respeito do que vem sendo veiculado no LDLP em termos de gênero social, acrescida da necessidade de discutir criticamente a construção dos papéis sociais no espaço interacional.

Para alcançar nossos propósitos, organizamos o artigo da seguinte forma: primeiramente, discutimos as noções de identidade, gênero e representação social aqui assumidas; a seguir, abordamos o papel do livro didático na construção das identidades em sala de aula. No tópico seguinte, debatemos as representações de gênero social veiculadas em dois exemplares de LDLP, para, na sequência, desenvolvermos reflexões a partir dos dados identificados. As análises efetuadas sugerem que, apesar de alguns avanços, ainda prevalece nos LDLP uma construção tradicional de representação de gênero social.

1. Identidade, gênero social e representação

De início, cabe destacar que assumimos a noção de gênero social como um dos traços que compõe a identidade de um indivíduo e é constituída e negociada nas interações sociais das quais a pessoa participa. As práticas linguístico-discursivas que medeiam essas interações estão permeadas por ideologias e valores socioculturais que ajudam a construir e perpetuar representações de gênero que recebem valorização distinta na sociedade. Na sequência, aprofundamos os conceitos de identidade, gênero e representação social em que nos baseamos neste trabalho.

1.1. Identidade

Estudos nas mais diversas áreas vêm sendo desenvolvidos sobre o conceito de identidade, que assume diferentes conotações em virtude de abordagens distintas. Na literatura específica da área, encontramos duas principais linhas de estudo sobre esse tema: a perspectiva essencialista, que concebe a identidade como categoria fixa, inerente às pessoas, e justifica suas afirmações em argumentos históricos e/ou biológicos; e a perspectiva não essencialista, que considera que a identidade emerge na interação e está sempre em construção/negociação, sendo situada em condições sociais, históricas e discursivas particulares (MOITA LOPES, 2002; WOODWARD, 2012).

Em convergência com a perspectiva não essencialista, entendemos que a identidade é concebida como uma “realização interacional, negociada

e alcançada em eventos comuns, como traços constitutivos de encontros sociais” (HOFFNAGEL, 2010, p.64). Dessa maneira, a identidade social seria formada por uma diversidade de “*personae* sociais” constituídas ao longo da vida. Além disso, os diferentes aspectos que compõem as identidades, como classe social, gênero e profissão, por exemplo, podem ser exercidos pela mesma pessoa, emergindo de acordo com os diferentes contextos de interação nos quais ela se engaja (MOITA LOPES, 2002).

É possível, assim, comparar a identidade a um mosaico, que, por vezes, compreende aspectos opostos, haja vista que “as pessoas têm identidades sociais múltiplas na sociedade. As mesmas pessoas são inscritas em práticas discursivas diferentes por meio de identidades sociais diferentes e contraditórias” (MOITA LOPES, 2002, p.36). Essas identidades são moldadas por questões ideológicas e de poder, sendo inerentemente mutáveis e achando-se sempre em construção. Por essas características, Moita Lopes (2002) atribui ao conceito de identidade três traços básicos: fragmentação, contradição e processo.

Bucholtz e Hall (2005) assumem que as identidades são relacionais e constituídas a partir de aspectos muitas vezes sobrepostos, a exemplo da semelhança e da diferença, categorias que podem ser distintamente enfatizadas para aproximar ou distanciar identidades entre grupos. As estudiosas sugerem que as identidades não se apresentam de maneira totalmente intencional nem totalmente consciente, mas são fruto de negociação interacional e processos ideológicos que ocorrem em contextos específicos. Essa sistematização do conceito de identidade realizada por Bucholtz e Hall (2005) pode ser útil para o estudo de diferentes aspectos da identidade que emergem durante a interação, como nas pesquisas que envolvem a questão do gênero social, vertente que nos interessa mais de perto.

1.2. Gênero social

O gênero social, traço constitutivo da identidade dos indivíduos, é uma construção social e discursiva, que se efetiva em um lugar e tempo específicos. Estudos sobre esta temática investigam, por exemplo, como “a diferença biológica entre os sexos tem sido transformada em diferença sociocultural” (CAIXETA e BARBATO, 2004, p.215). A identidade de gênero está intrinsecamente relacionada à delimitação de atitudes e ideias tidas como típicas para homens e para mulheres, em uma sociedade e

época específicas. Essas expectativas são produzidas por meio de práticas sociais e discursivas (SILVA, 2006). Evidencia-se, dessa forma, a relação entre identidade de gênero e linguagem, na medida em que as práticas de linguagem são constitutivas das relações sociais e atuam na construção da identidade, em função dos papéis sociais que os interlocutores assumem no processo interacional:

Homens e mulheres aprendem a ser o que são na interação da qual participam. Em outras palavras, o gênero social é construído e constituído por meio da linguagem, que é aqui continuamente identificada como prática social. Assim, a construção e constituição das identidades de gênero implicam a interação dos indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados [...] (SILVA, 2006, p.998-999).

Desde os primeiros meses de vida, são atribuídos e ensinados às crianças comportamentos tidos como típicos para meninos e meninas, estabelecendo-se assim, social e culturalmente, a separação de gênero. Por sua vez, a desigualdade dessas representações é construída, perpetuada e naturalizada através de práticas sociais recorrentes (menino veste azul/menina veste rosa; menino brinca na rua, joga bola; menina brinca em casa, com bonecas). Dessa forma, “muito do que parece ser tomado como diferenças naturais entre os homens e as mulheres é criado no discurso” (MOITA LOPES, 2002, p.205).

Tradicionalmente inserida nos moldes de uma sociedade patriarcal, a diferença entre os gêneros se reflete em maior valorização do masculino em detrimento do feminino e, bem mais fortemente, do homossexual, em virtude de um desequilíbrio de poder e *status* social entre eles. Criam-se, então, “modelos” hegemônicos que apresentam maior invisibilidade por serem considerados o “normal”: ser homem, ser branco, ser classe média. Assim, “a força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade” (SILVA, 2012, p.83).

No geral, em diversas instâncias da sociedade, as identidades hegemônicas são perpetuadas e legitimadas pela recorrência de sua representação. A esse respeito, Moita Lopes (2002, p.203) destaca que, no contexto educacional, “em geral, há uma tendência de tratar o aluno em sala de aula, no material didático e na literatura científica, de uma forma homogeneizada e representado de modo idealizado e monolítico: branco, homem, heterossexual, classe média, etc.”, muitas vezes silenciando outras identidades.

Em consonância com Moita Lopes (2002), consideramos que a sexualidade é construída de forma relacional à identidade de gênero, na medida em que o gênero feminino e a sexualidade se constituem nas práticas sociais em relação ao gênero masculino, que é usualmente tomado como norma. Nesse contexto, a heterossexualidade é tida como orientação hegemônica. Em seu estudo sobre a construção da identidade sexual em sala de aula, o autor conclui que “a escola é um espaço voltado para a construção da masculinidade hegemônica” (MOITA LOPES, 2002, p.115), e que a escola (bem como outras instituições) tenta administrar, regular os limites entre a sexualidade e o gênero, legitimando as identidades de maior *status* e poder através de sistemas de representação.

1.3. Representação

Os significados culturais da identidade das pessoas, produzidos via representações sociais, acabam também por delinear o espaço e o posicionamento passíveis de serem ocupados pelos sujeitos no interior das práticas sociais (WOODWARD, 2012). A esse respeito, Woodward (2012) explica:

É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos. Podemos inclusive sugerir que esses sistemas simbólicos tornam possível aquilo que somos e aquilo no qual podemos nos tornar. A representação compreendida como um processo cultural estabelece identidades individuais [...]. Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (WOODWARD, 2012, p.18).

Assim, a representação compreende um dos aspectos relevantes relacionados à identidade, na medida em que a (re)produção dos discursos sobre os sujeitos atuam no processo de identificação desses sujeitos sobre quem são, quem podem ser, junto aos grupos dos quais eles fazem parte. Woodward (2012) defende que diferentes entidades, através de recursos midiáticos, podem contribuir significativamente para a construção de identidades, a exemplo das telenovelas que enfatizam certos padrões de beleza e estilos de vida a serem seguidos pelo público e, muito claramente, da publicidade, cuja “eficácia” está condicionada à identificação dos consumidores com o produto anunciado e/ou com o(s) significado(s) associado(s) a ele (*status* etc.). Nesse sentido, destacamos o LD como um

recurso de (re)construção e perpetuação de identidades tão importante quanto as mídias supracitadas, tendo em vista sua utilização expressiva nas salas de aula brasileiras e seu potencial de influenciar educadores e estudantes, público a quem se dirige prioritariamente.

Como representações das identidades estão intrinsecamente relacionadas a questões ideológicas e de poder, algumas delas ganham mais visibilidade e *status* do que outras. Isso porque os grupos dominantes têm mais acesso aos meios de comunicação e maior chance de reprodução de suas identidades, acrescido do fato de que tais representações são tidas como “melhores”, “desejáveis”, ou seja, o padrão a ser seguido, enquanto aquelas que fogem a esse padrão estão fora da “normalidade”. Nos estudos sobre identidade com base na noção de diferença, em geral a questão da diversidade é reconhecida e se considera que deve ser respeitada, mas não há uma reflexão mais crítica sobre isso. Faz-se necessário realizar uma maior problematização, na medida em que a representação das identidades se constitui num espaço de conflito e negociação que precisa ser enfrentado a partir de uma perspectiva mais democrática. Um exemplo desse tipo de debate envolveria os diferentes significados que as identidades assumem no contexto social (SILVA, 2012), bem como os privilégios, preconceitos e as implicações políticas a elas associados.

A representação da identidade de gênero, assim como os demais traços da identidade, não ocorre sem embates nem de forma neutra. Como construção discursiva, a representação compreende o processo de legitimação das identidades sociais. Através das práticas de linguagem, representações vão sendo construídas, perpetuadas e naturalizadas. Isso foi efetivado, ao longo dos séculos, em relação à desigualdade de direitos, *status* e poder conferida aos gêneros, que passou a ser considerada como inerente aos sexos masculino e feminino. Apenas nos séculos XX e XXI, o respeito à diversidade passou a ser pautado com maior abrangência e profundidade.

No ambiente escolar, segundo Moita Lopes (2002), as práticas discursivas apresentam um “crédito social” maior, tendo em vista que os significados são elaborados através de uma relação assimétrica entre professor e alunos, o que acaba atuando fortemente sobre a constituição da identidade dos estudantes. Em convergência com as ideias do autor, entendemos ser relevante investigar quais representações estão sendo construídas na sala de aula. Para dar conta desta empreitada e considerando que o LD ainda é o principal material de apoio na organização da prática em sala de aula, buscamos investigar, em específico, que representações de gênero social

o LDLP veicula. Na seção seguinte, discutimos inicialmente, de forma a melhor contextualizar o debate, a concepção de LD por nós aqui assumida, bem como destacamos o papel que é dispensado a esse material escolar na sala de aula.

2. Livro didático e espaço escolar

De acordo com Batista e Rojo (2005, p.14), o livro escolar é “o material impresso (no suporte livro ou em outros suportes) produzido para servir a processos de ensino-aprendizado na educação básica”. Por sua vez, Choppin (1992 *apud* BATISTA e ROJO, 2005, p.15) distingue quatro tipos de livros escolares. Dentre eles, interessam-nos, particularmente, os livros didáticos, definidos como

[...] obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos (em sala de aula), quanto individuais (em casa ou em sala de aula).

No contexto brasileiro, o LDLP assume posição de destaque e pode ser visto como o principal material a subsidiar a prática pedagógica (COSTA VAL; MARCUSCHI, 2005). Sua importância decorre do fato de que “está presente cotidianamente na sala de aula e constitui um dos elementos básicos da organização do trabalho docente” (BATISTA, ROJO e ZÚÑIGA, 2005, p.53).

Adotamos a perspectiva de LD como suporte de textos diversos, em que o suporte se configura como um lugar específico (físico ou virtual) que dá visibilidade ao texto (MARCUSCHI, 2003). Considerando que não lemos o texto à parte de seu suporte, que atua na construção da sua significação, compreendemos que os textos presentes nos LD pressupõem uma leitura diferente daquela que seria feita se os textos estivessem em seu contexto original, tendo em vista o processo de didatização por eles sofrido e a função específica que esses materiais apresentam.

Atualmente, existem, no Brasil, processos que regulam e avaliam a qualidade dos LD, a exemplo do Programa Nacional do Livro Didático

(PNLD),¹ especialmente com vistas à aquisição e distribuição para as escolas das redes públicas de ensino. Apesar desse controle, pesquisadores têm apresentado críticas às atividades e ao formato do LDLP, principalmente no que se refere à precária adequação das coleções didáticas às necessidades contemporâneas de ensino-aprendizagem das múltiplas linguagens (BUNZEN e ROJO, 2005).

Outros estudos têm se preocupado em enfatizar a não neutralidade do LD, dentre os quais destacamos as abordagens de Freitag (1989), Marcuschi e Cavalcante (2005), Batista e Rojo (2005) e Bezerra e Lêdo (2011). Faria (2008), que considera o LDLP “um mal necessário”, investiga como o conceito de trabalho é ensinado em vários livros didáticos. A autora conclui que o LD funciona como uma ferramenta de difusão ideológica da classe dominante. Tal aspecto pode ser evidenciado tanto nas tensões pelas escolhas dos conteúdos a serem ensinados e sobre como eles serão ensinados, quanto nas representações ali colocadas (que se configuram como modelos de família, de raça, de classe social, de sexualidade, de papéis sociais assumidos pelos gêneros, dentre outros), legitimando-as e reproduzindo-as.

Tendo em vista a utilização ainda destacada desse material didático nas salas de aula brasileiras, urge ampliar as pesquisas a ele relacionadas, na perspectiva de melhor compreendê-lo, com vistas a modificá-lo, dados os desafios postos pela contemporaneidade para a escola. No próximo tópico, analisamos as representações de gênero social em dois LDLP, com base nas respectivas coletâneas de textos.

3. Representações de gênero social no livro didático de língua portuguesa

Com o intuito de investigar as representações de gênero veiculadas por livros didáticos, selecionamos os volumes do 9º ano do Ensino Fundamental das seguintes coleções: *Português nos dias de hoje* (doravante L1), de Faraco e Moura; e *Projeto Teláris: Português* (doravante L2), de Borgatto, Bertin e Marchezi, ambos publicados no ano de 2012. As referidas obras foram selecionadas aleatoriamente dentre o universo das aprovadas na avaliação do PNLD 2014.

Optamos por contemplar exemplares de duas coleções pela possibilidade de observar a abordagem do tema investigado por diferentes

¹ Para mais detalhes sobre o PNLD, conferir Zambon e Terrazzan (2012).

autores. Escolhemos apenas um volume de cada coleção por questões de delimitação do *corpus* para o presente estudo. A escolha do volume do 9º ano se deu pela crença de que, por ser dirigido a jovens / adolescentes do último ano do Ensino Fundamental, haveria maior probabilidade de nele serem abordados temas como namoro, amor e/ou sexualidade, propícios ao tratamento da questão do gênero social.

Após esta seleção, realizamos um levantamento dos textos inseridos nos dois LDLP que abordassem ou fizessem referência à questão de gênero social. A análise inicial desses textos mostrou-nos que eles poderiam ser categorizados em torno das seguintes temáticas: (a) Adultério; (b) Profissões; (c) Papéis sociais; (d) Relacionamentos e sexualidade; (e) Desigualdade entre os gêneros. O passo seguinte envolveu o aprofundamento da análise, que apresentamos na sequência. Para ilustrá-la, trazemos exemplos de textos encontrados, por categoria.

3.1. Adultério

O tema da traição é contemplado pelo menos quatro vezes no nosso *corpus*, sendo duas em cada um dos LDLP analisados (conferir Quadro 01). Destacamos que, em todas as ocorrências, a mulher, por se relacionar com outro homem que não seu companheiro, é apresentada como *adúltera*.

QUADRO 1
Textos com temática de adultério nos LDLP

L1	L2
“O menino” – Lygia Fagundes Telles (p.43)	“Metonímia, ou a vingança do enganado” – Rachel de Queiroz (p.79)
“A cartomante” – Machado de Assis (p.170)	(trechos de) <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i> – Machado de Assis (p.116)

No conto “A cartomante”, de Machado de Assis, a personagem Rita, casada com Villela, consulta uma cartomante para saber se seu amante, Camilo (amigo de seu marido), realmente a amava. A resposta é positiva. Ao relatar o início do romance, o texto enfatiza o forte poder de sedução de Rita e compara-a a uma serpente, por não dar chances de resistência ao amante: “Camilo quis sinceramente fugir, mas já não pôde. Rita, como uma serpente, foi-se acercando dele, envolveu-o todo, fez-lhe estalar os ossos num

espasmo, e pingou-lhe o veneno na boca. Ele ficou atordoado e subjugado” (L1, p.172-173). No fim, após a descoberta da traição pelo marido, Rita e seu amante são assassinados por Villela.

Da obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, também de Machado de Assis, são selecionados trechos que relatam o romance entre Brás Cubas e Virgília. O LDLP apresenta uma breve síntese do enredo do livro. O parágrafo final trata da história dos amantes: “Anos mais tarde, Brás Cubas, ainda solteiro, e Virgília, já casada com Lobo Neves, tornam-se amantes e vivem uma grande paixão. O relacionamento termina quando o marido de Virgília é nomeado presidente de uma província no interior do país e deixa o Rio, levando a esposa” (L2, p.115). No total, temos três capítulos de *Memórias Póstumas* inseridos no L2; o primeiro aborda o “momento de um beijo apaixonado no reencontro de Brás Cubas e Virgília” (p.115) e os dois seguintes tratam do “velho diálogo de Adão e Eva” que os pensamentos de Brás Cubas e Virgília travaram na noite após o primeiro beijo (L2, p.117-119). Percebe-se que o enfoque dado no fragmento selecionado aborda o relacionamento dos amantes e não o adultério propriamente dito.

Por sua vez, o conto “O menino”, de Lygia Fagundes Telles, narra um episódio em que a mãe leva o filho para o cinema. O menino demonstra carinho e deslumbramento pela beleza da mãe, até perceber que o passeio era pretexto para um encontro dela com um homem desconhecido para ele. A situação deixa o menino desapontado, a ponto de perder o seu encantamento pela mãe. Ao longo do texto, é possível perceber a delimitação de determinados papéis de gênero, como no exemplo a seguir.

Exemplo 01: Construção de gênero social em “O menino” (L1, p.43-48)

– Quantos anos você tem, mamãe?

– Ah, que pergunta! Acho que trinta ou trinta e um, por aí, meu amor, por aí. Quer se perfumar também?

– Homem não bota perfume.

[...]

Então, [o menino] viu: a mão pequena e branca, muito branca, deslizou pelo braço da poltrona e pousou devagarinho nos joelhos do homem que acabara de chegar. O menino continuou olhando, imóvel. Pasmado. Por que a mãe fazia aquilo?! Por que a mãe fazia aquilo?!

[...] De assalto, a mão dela agarrou a sua. Sentiu-a quente, macia. Endureceu as pontas dos dedos, retesado, queria cravar as unhas naquela carne.

No fragmento reproduzido no exemplo 01, vale destacar que as personagens não recebem nomes próprios, mas são tratados de maneira generalizada, em função de seus tipos sociais, que assumem um caráter estereotipado. No caso da mulher, é destacado apenas o traço de identidade ‘ser mãe’, como uma característica inerente a ela, o que constrói uma atmosfera propícia para um julgamento negativo da atitude da personagem, isto é: não é aceitável a ‘mãe’ trair o marido ou mesmo manifestar sua sexualidade (especialmente, se dirigida a outro homem que não seu companheiro). Merece ainda ser observado neste exemplo o argumento utilizado pelo menino no momento em que recusa a oferta da mãe para se perfumar (“homem não bota perfume”), o que claramente veicula uma representação bastante consolidada de traço de masculinidade, pois usar perfume ‘é coisa de mulher’.

Já o conto “Metonímia, ou a vingança do enganado”, de Rachel de Queiroz, narra um episódio em que um homem doente e envelhecido precocemente, porém com algumas posses, casa-se com uma moça descrita como “pobre, magrinha, com cara de tísica”. Vivendo melhor e com boa alimentação, a beleza da moça desponta, em oposição ao marido “enfermiço” que definha. A certa altura, ela se envolve afetivamente com um sargento, que depois é transferido para longe. Ao perceber a tristeza e o fastio da esposa, devido à separação do amante, o marido começa a desconfiar de uma traição e acaba encontrando cartas trocadas por eles que comprovam suas suspeitas. No final do conto, a autora investe num teor humorístico ou sarcástico, na medida em que o marido mata o carteiro, caracterizando justamente a ação metonímica (efeito pela causa) que remete ao título.

Neste texto, a mulher parece ser “menos culpabilizada” pelo ato de traição, tendo em vista que o enredo vai construindo uma espécie de justificativa para sua atitude, dado o cansaço e desinteresse do marido, em contraposição às diversas qualidades do amante.

Exemplo 02: O marido e o amante no conto “Metonímia” (L2, p.80-81)

E assim bela e assim vestida e assim pintada e assim formosa, começou a lhe pesar o marido enfermiço, envelhecido antes do tempo. [...] Não queria saber de cinema, nem de futebol, nem sequer de rádio. Até mesmo por amor não se interessava grande coisa, que aquele corpo franzino, amarelo, não era de pedir amores. Só a convivência morna, insossa, [...] O sargento era simpático, era musculoso, era jovem, era formidavelmente marcial dentro da farda justa ao peito, o andar elástico, a fala ríspida habituada ao comando.

Ainda sobre esse texto, no exemplo 03, a seguir, podemos observar, pela fala do delegado que, no geral, em situação de adultério, a mulher sofre as consequências por “ser mais fraca”. No caso, o marido salienta que, apesar da traição, não se voltou contra ela em função dos préstimos que a esposa lhe proporciona, desde ajudá-lo no armazém, até fazer-lhe a comida. As tarefas tidas como ‘femininas’ ficam, portanto, bem demarcadas no texto.

Exemplo 03: A esposa no conto Metonímia (L2, p.84)

[...] Na Polícia explicou que matara o homem porque era um marido enganado.

O delegado comentou:

– É raro. Em geral vocês matam as mulheres, que são mais fracas.

Mas o marido protestou, magoado:

– Não, eu não seria capaz de matar minha mulher. Ela é tudo que eu tenho no mundo, bonita, delicada, cuidadosa. Me ajuda no armazém, entende de contas, faz as cartas para os atacadistas. Só ela pode fazer minha comida – eu só como dieta especial, o senhor sabe.

Como é que eu ia matar a minha mulher?

É ainda retomado o argumento da honra para justificar o assassinato cometido pelo marido, percebido na fala do delegado, que comenta: “Em geral vocês matam as mulheres, que são mais fracas.” Apenas para este texto é apresentada uma proposta de atividade pelo LDLP que remete a uma discussão sobre as representações de gêneros, aspecto que trataremos mais adiante, na seção 3.5.

Percebemos, portanto, que, de modo geral, as representações de gênero nos textos encontrados nos livros estão associadas às ideologias patriarcalistas. Cabe enfatizar que não estamos propondo a censura ou a substituição destes ou de quaisquer outros textos dos LDLP, sobretudo porque eles expressam os valores vigentes num determinado contexto sócio-histórico e cultural brasileiro. O que nos causa estranhamento é a escassez, na maioria das atividades dos LDLP, de uma abordagem ou discussão crítica em torno das representações sociais veiculadas nos textos ou fragmentos, que acabam, assim, sendo indiretamente reforçadas. Deste modo, por não trazerem propostas de reflexão sobre as representações estereotipadas, os LDLP perdem uma excelente oportunidade de questionar noções socialmente naturalizadas, como as relativas aos papéis atribuídos pela tradição cultural aos gêneros.

3.2. Profissões

A atividade laboral tem recebido um reconhecimento social significativo, sobretudo nos dois últimos séculos, a ponto de as pessoas que não trabalham serem associadas a denominações negativas, como ‘vagabundo’, ‘dependente’, ‘irresponsável’, dentre outras. O trabalho, neste sentido, tem sido, mais recentemente, relacionado à liberdade e ao poder. De acordo com Lessa e Tonet (2008), é através do trabalho que as pessoas constroem materialmente a sociedade e lançam bases para que se construam como indivíduos. Paralelamente, as profissões foram assumindo *status* diferenciados no espaço social, cabendo à mulher, via de regra, quando empregada, a execução das atividades de menor reconhecimento.

Por essa razão, as profissões exercidas pelas personagens no *corpus* por nós analisado, quando associadas aos gêneros sociais, podem apontar para diferentes construções de identidades. O Quadro 02, a seguir, sintetiza os dados encontrados quanto a este aspecto nos LDLP.

QUADRO 2
Profissões associadas aos gêneros sociais nos livros didáticos

L1			L2		
Homens	Mulheres	Homossexuais	Homens	Mulheres	Homossexuais
Operário	Cartomante		Advogado	Empregada doméstica	
Sargento	Operária	-	Escritor		
Dono de armazém			Cartunista		
Delegado					
Magistrado					
Funcionário público					
Doutor					

Em primeiro lugar, chama a atenção o fato de os homossexuais não estarem representados nos LDLP, inclusive no quesito profissional. Esse apagamento da identidade dos homossexuais é problemático, não apenas por minimizar a representatividade do grupo em questão no espaço social, mas também por ignorar uma realidade com a qual o estudante certamente lida, em maior ou menor grau, na comunidade em que se acha inserido.

Em segundo lugar, como mostra o Quadro 02, nos textos dos LDLP estudados, as personagens do sexo masculino frequentemente exercem algum

trabalho, enquanto as personagens do sexo feminino poucas vezes estão empregadas. Por isso, há uma maior diversidade de profissões associadas à figura do homem (L1 – operário, sargento, dono de armazém, delegado, magistrado, dentre outras; L2 – advogado, escritor, humorista). Destacamos ainda que as mulheres retratadas nos textos das coletâneas não ocupam cargos de grande *status* social.

Assim, os LDLP não enfatizam o papel da mulher como trabalhadora, apesar de esta ser uma realidade crescente na sociedade atual. Destacamos que muitos textos literários presentes nas obras didáticas remetem a épocas anteriores, em que as condições socioeconômicas das mulheres eram diferenciadas das que vivenciamos nos dias de hoje. Tais dados apontam para a necessidade de as atividades relacionadas aos textos compararem, por exemplo, os diferentes papéis assumidos pelos atores sociais em momentos históricos distintos e evidenciem a presença cada vez mais expressiva tanto feminina quanto de homossexuais no mundo do trabalho.

3.3 Papéis sociais

Conforme outros estudos já apontaram, os LDLP tendem a perpetuar modelos hegemônicos (FARIA, 2008), como, por exemplo, modelos de famílias, tradicionalmente formadas por pai, mãe e filho (como encontramos no L1, no já mencionado conto “O menino”). No que se refere aos gêneros sociais, as representações veiculadas nos LDLP analisados, muitas vezes, também se apoiam em estereótipos, reproduzindo-os.

Como sugerimos no tópico anterior, a identidade de mulher ativa, que tem um emprego, não ganha muito destaque. Na construção da figura feminina, os traços identitários ressaltados são, principalmente, o de mãe e o de esposa (a exemplo dos textos analisados). Assim, são atribuídas características como fragilidade, delicadeza, cuidado, dedicação, entre outras, como típicas e naturais da mulher.

O exemplo 04, retirado da crônica “Uma tia [04.11.2001]”, de Danuza Leão, reforça tal representação, em que a mulher, embora não tenha casado e tido filhos, dedica-se “até mais que uma mãe” aos sobrinhos e à família.

Exemplo 04: Descrição da figura feminina na crônica “Uma tia” (L1, p.58-60)

[...] por ser a mais velha de uma escadinha de doze ou treze irmãos, ficou combinado que nunca se casaria. Naquele tempo, era assim: o destino da mais velha era ajudar a criar os mais novos e cuidar da mãe na velhice. [...] fazendo a única coisa que sabia: ajudar.

[...] Talvez por nunca terem perdido tempo pensando em homens canalizavam seus sentimentos para as sobrinhas [...] Por mim ela fazia tudo e, de vez em quando, me dava um presente: uns dois palmos de renda amarelecida pelo tempo, que eu adorava – restos de um vago noivado que não chegou ao casamento. O noivo desapareceu, nunca mais se tocou no assunto, e as pulseiras e broches de ouro com flores de coral foram devolvidos, como faziam as moças direitas. [...] Com o quarto em penumbra, ela se sentava numa cadeira em silêncio total e só se levantava – isso várias vezes ao dia – para botar as costas da mão na testa para ver como estava a febre.

No exemplo 04, os traços mais salientes são os de abnegação, dedicação e cuidado. Já no exemplo 05, que apresentamos a seguir, as concepções de leveza e delicadeza naturalmente associadas à figura feminina assumem maior destaque. O texto em análise, que faz uso dos modos verbal e não verbal da linguagem, remete a um anúncio de um cartão de crédito, originalmente publicado na *Revista Cláudia*, cujo público alvo é o feminino das classes média e alta. No exemplo 05, reproduzimos o texto verbal do anúncio e descrevemos seu texto não verbal.

Exemplo 05: Anúncio de cartão de crédito voltado para a mulher (L2, p.282)

Texto verbal

Quem tem Ourocard leva a vida leve. Leve, porque ele é prático e não pesa no bolso. Leve, porque você pode ter dois Ourocard, Visa e Mastercard, pelo preço de um, e porque o limite vale para seus dois cartões. Assim você usa, a cada compra, o Ourocard que estiver na melhor data para você. Leve, porque dá um alívio no seu orçamento: você ganha mais prazo, divide em mais parcelas e conta com uma das melhores taxas do mercado. Leve, enfim, porque é do Banco do Brasil e todo mundo conhece. Ourocard. Leve com você. Sempre.

Ourocard. Leve a vida leve.

Texto não verbal

Em primeiro plano, vê-se apenas a mão de uma mulher, com as unhas bem cuidadas e pintadas em tom vermelho. Os dedos estão parcialmente recolhidos. Somente o dedo indicador está esticado. Na ponta de sua unha equilibra-se, quase flutuando, uma reprodução do cartão anunciado. Ao fundo, em destaque, há um vaso com flores em tons difusos. As cores predominantes na composição do enquadre são o alaranjado e o rosa.

Na parte não verbal, como podemos perceber pela descrição acima, o anúncio busca dar visibilidade ao produto ao ‘demonstrar’ sua leveza, pois o cartão equilibra-se com facilidade na ponta da unha e assim dá respaldo ao *slogan*: “Ourocard. Leve vida leve”. Também os tons suaves laranja e rosa, bem como o vaso de flores ajudam a compor um quadro de suavidade, contexto estereotipadamente associado à mulher. Há claramente uma preocupação do anúncio em veicular para suas potenciais clientes um cenário tranquilo e com um “toque feminino”.

Na parte verbal, é possível observar o jogo que o anunciante faz com a palavra “leve”. Ela figura como adjetivo do cartão anunciado, quando promete leveza, praticidade e ajuste no orçamento da mulher que o utilizar, e também como imperativo do verbo levar, quando garante ao público feminino que portá-lo trará a obtenção de uma série de benefícios. A publicidade recorre a frases sucintas e diretas para descrever o produto e justificar por que ele é “leve”. O anúncio defende que uma mulher que deseje praticidade, organização e “leveza” para sua vida precisa operar com o referido cartão de crédito.

Embora comente a praticidade do cartão, porque ele “dá um alívio no orçamento”, garante “mais prazo” e uma divisão “em mais parcelas” das compras realizadas, a publicidade não tem interesse em deixar claro se o poder aquisitivo da mulher é resultante de seu próprio trabalho ou de algum aporte feito por outra(s) pessoa(s). De qualquer forma, as representações evocadas pelo anúncio associam, de modo subjacente, a figura feminina à leveza e ao consumismo, estereótipos tidos como preponderantemente característicos da mulher.

Na tradição social, como já indicado, a figura feminina está relacionada à leveza e também, acrescentamos, à emotividade, enquanto a racionalidade é considerada inerente à identidade masculina. Assim, as ações do homem seriam guiadas pela razão, enquanto as da mulher estariam suscetíveis a questões emocionais, intuitivas e seriam influenciadas por credices. Tais estereótipos justificaram e legitimaram a ideia de que ao homem caberia o poder na relação, cabendo-lhe a prerrogativa de “orientar” a mulher, situada num *status* inferior por não ser afeita ao pensamento racional.

Essa valorização do homem como ser de razão pode ser verificada na antiga legislação brasileira, em que as mulheres necessitavam de “proteção, orientação e aprovação masculina”, pois eram consideradas “relativamente incapazes” (CORTÊS, 2012, p.265). Com relação à representação do

homem como ser racional, encontramos em um dos livros analisados um exemplo que reforça esta ideia, como explicitado no exemplo 06.

Exemplo 06: Caracterização masculina como ser racional no conto “A cartomante” (L1, p.170-176)

[...] – Ria, ria. Os homens são assim: não acreditam em nada.

[...] Não queria arrancar-lhe as ilusões. Também ele, em criança, e ainda depois, foi supersticioso, teve um arsenal inteiro de crendices, que a mãe lhe inculciu e que aos vinte anos desapareceram. No dia em que deixou cair toda essa vegetação parasita, e ficou só o tronco da religião, ele, como tivesse recebido da mãe ambos os ensinamentos, envolveu-os na mesma dúvida, e logo depois em uma só negação total. Camilo não acreditava em nada. Por quê? Não poderia dizê-lo, não possuía um só argumento; limitava-se a negar tudo. E digo mal, porque negar é ainda afirmar, e ele não formulava a incredulidade.

Nesse trecho, o personagem Camilo ri da amante por ela ter ido consultar uma cartomante, evidenciando que ele não acreditava em adivinhações. Além disso, as crenças que ele tinha quando criança e jovem são atribuídas à mãe. Assim, a mãe e amante de Camilo revelam crenças e superstições que ele não compartilha, evidenciando essa racionalidade atribuída ao masculino.

3.4. Relacionamentos e sexualidade

Nos LDLP analisados, todos os relacionamentos conjugais (namoro e afins) representados em textos verbais e não verbais são heterossexuais, pois “há uma tendência de as pessoas considerarem a sexualidade como principalmente heterossexualidade” (MOITA LOPES, 2002, p.99). Para melhor caracterizar esta opção, observemos o exemplo 07, abaixo, no qual reproduzimos o texto verbal (fragmentos de romances, músicas e poemas que falam sobre o beijo) e descrevemos o texto não verbal (cenários de beijo), tais como presentes no L2.

Exemplo 07: Representação de beijos (L2, p. 130)

Texto verbal

“Quero um beijo sem fim/ Que dure a vida inteira e aplaque o meu desejo!” (Olavo Bilac).

“A melhor definição do amor/ não vale um beijo/ de moça namorada.” (Machado de Assis)

“Por dois beijos dissipamos/ reinos e províncias.” (Shakespeare)

“Amar a nossa falta mesma de amor, e na segura nossa/ amar a água implícita, e o beijo tático, e a sede infinita.” (Carlos Drummond de Andrade)

“Um beijo encharcado/ de sabor de pecado.” (Flora Figueiredo)

“Não deixe a vida que eu deseje/ mais que o que pode ser teu beijo.” (Fernando Pessoa)

“E foram tantos beijos loucos/ Tantos gritos roucos como não se ouvia mais/ Que o mundo compreendeu/ E o dia amanheceu/ Em paz.” (Chico Buarque)

“Me dá um beijo/ porque um beijo é uma reza/ pro marujo que se preza.” (Samuel Rosa e Chico Amaral)

Texto não verbal

Acima de cada fragmento de texto verbal há uma imagem de um casal se beijando. As imagens estão agrupadas em duas sequências lineares (com quatro casais em cada) e reproduzem cenas de filmes, de novelas, de uma escultura (“O beijo”, do escultor francês Auguste Rodin) e de um quadro (“O beijo”, do pintor austríaco Gustav Klimt). Na composição dos casais (jovens e idosos) há pessoas brancas e negras, vestidas em trajes que variam desde o mais formal ao mais esportivo. Os oito casais em cenas de beijo são heterossexuais.

Ainda que o exemplo 07 explicita uma perspectiva embrionária de abordagem da temática da sexualidade nos LDLP, não pode passar despercebido o fato de o tratamento oferecido à questão focar apenas a heterossexualidade, colocando-a como relação padrão ou mesmo única em nosso contexto sociocultural.

O reforço à relação heterossexual é igualmente percebido no exemplo 08, a seguir. Observamos no poema “Dúvidas”, de Carlos Queiroz Telles, que o eu-lírico não tem certeza se é correspondido em seu amor. O poema é ilustrado com a imagem colorida de um jovem negro (corpo inteiro), com expressão de tristeza e desolação, que está em pé em uma estrada, e com o perfil de uma jovem loira (apenas tronco e rosto), com os olhos baixos e expressão distante. Entre eles, há o desenho de dois corações com rosto, braços e pernas, um na cor vermelha, braços abertos e expressão suplicante e aflita, e o outro sorridente, com braços para trás, na cor rosa, com expressão de “pouco caso”, provavelmente representando o coração do menino e da menina, respectivamente.

Exemplo 08: Representação de casal no LDLP (L2, p.129)

Dúvidas

Carlos Queiroz Telles

Às vezes	Sufoco de vergonha
eu sinto que ela quer.	e de falta de jeito.
Outras vezes	E agora, meu Deus?
Eu acho que não.	O que é que eu faço
	Com as mãos?
Ah, como grita	
o meu peito...	Às vezes
Cala a boca,	eu sinto que ela quer.
coração!	Outras vezes
	eu acho que não.
Ela não pode	
desconfiar	Beijo ou não beijo...
que este vai ser	eis a questão.
o meu primeiro...	

Percebemos, no segundo verso da primeira e da quinta estrofe, bem como no início de terceira estrofe, que o eu-lírico utiliza o pronome feminino “ela” para se referir à pessoa amada. Notamos também que o eu-lírico não é explicitamente identificado no poema e tanto poderia ser um homem quanto uma mulher e, sendo uma mulher, ficaria caracterizado um romance homossexual. Tal possibilidade de leitura, no entanto, é prontamente desfeita pelo texto não verbal, especialmente elaborado para o L2, com fins didáticos, cujas imagens claramente remetem a um homem e a uma mulher, ou seja, a um casal heterossexual. O L2 cuida, pois, de assegurar que a interpretação sobre a opção sexual do casal referido no poema fique garantida.

Com base nos exemplos aqui analisados, observamos que é recorrente a representação de relacionamentos entre casais heterossexuais, de forma

que este modelo é tido não apenas como “normal” e “esperado”, mas como o único possível. Este tratamento oferecido nos LDPL analisados não condiz com a realidade social diversificada em que o aluno está inserido nem problematiza questões contemporâneas, como a possibilidade legal de casamento e adoção de crianças por casais homoafetivos, o que altera significativamente o modelo tradicional de família. Mantém-se, contudo, nos LDLP, a representação do modelo hegemônico de heterossexualidade, constituindo-se a homossexualidade ainda como tema tabu.

3.5 Desigualdade entre os gêneros

Em oposição ao tratamento oferecido à questão de gênero social, em que, em geral, ocorre um silenciamento da mulher, como discutimos, o LDLP aborda essa temática apenas pontualmente. Considerando que a problemática dos gêneros (ainda) não é objeto de preocupação direta a ser tratado no LDLP, chamou-nos a atenção um dos exemplos analisados em nosso *corpus* (L2), na medida em que ele se debruça especificamente sobre esse aspecto.

Esse volume parece revelar uma preocupação com uma abordagem mais crítica quanto à situação da mulher em nossa sociedade atual. Ao trazer um trecho de uma entrevista² com o cartunista Laerte, a obra didática suscita questões a respeito de por que existem poucas mulheres fazendo quadrinhos e, ainda, se o humorismo exigiria uma agressividade que a mulher não tem. Embora as perguntas revelem um posicionamento tradicional, as respostas do entrevistado sugerem um reconhecimento das estruturas de poder implicadas nas relações de gênero social, conforme é possível observar no exemplo 09.

Exemplo 09: Entrevista que aborda a questão de gênero (L2, p.151-154)

Marina Amaral – Por que é tão raro mulheres fazendo quadrinhos? Você já pensou nisso?

Laerte – Já, já... [...] Fazer humor é um exercício de liberdade intelectual absurdo, é a coisa mais sofisticada em matéria de uso de equipamento social, poder e tudo, e essa coisa está na

² O L2 disponibiliza uma adaptação de uma entrevista do cartunista Laerte, veiculada na *Revista Caros Amigos* (São Paulo: Casa Amarela, ano VII, n.84. p.32-38). A obra didática não menciona o ano da publicação da revista.

mão de masculinos há milênios. A ascensão e o comparecimento de minas nesse mundo é relativamente recente. E, outra coisa, o humor não costuma conviver bem com situações dramáticas de luta e tal. Por isso, talvez também haja poucos humoristas negros. Não que eles não tenham humor, mas porque a situação deles é mais dramática, não estão na situação confortável de machos brancos, que é a melhor situação pra fazer humor.

Mylton Severiano – Será que o bom humorismo exige uma agressividade que a mulher talvez não tenha?

Laerte – Não, não acho isso. A mulher é um ser humano normal... Como qualquer outro... O que acho é que é política mesmo. É como as mulheres estão na sociedade há milênios. Até hoje, as minas têm menos cargos de comando, até hoje, o salário das minas é menor. Não só no Brasil, é nos Estados Unidos, na Europa. É muito lento esse processo, por mais que elas estejam participando de igual pra igual.

Na primeira pergunta, a entrevistadora questiona a razão pela qual existem poucas mulheres fazendo quadrinhos, ao que Laerte responde relacionando esse fato a questões de poder, que permeiam a sociedade, e à desigualdade histórica entre a hegemonia do masculino (heterossexual, branco) em detrimento de outros grupos (mulheres, homossexuais, negros). Na segunda questão, o entrevistador pergunta se para fazer humor seria necessária uma peculiaridade inexistente na mulher, a agressividade. Tal questionamento remete a uma associação de características típicas atribuídas aos gêneros, que propagam estereótipos do que seria mais apropriado para homens e mulheres.

Assim, como a agressividade está associada ao homem, à mulher não “competem” realizar uma tarefa que necessite dessa característica. No entanto, a resposta dada pelo entrevistado procura desconstruir esta representação, afirmando que as desigualdades são fruto de um processo socio-histórico relacionado à política e às relações de poder, que, aliás, não ocorrem apenas no Brasil.

Um segundo exemplo que revela uma preocupação com a questão de gênero (também no L2) é a proposta de atividade que apresenta uma reflexão sobre “discriminações e preconceitos associados a gênero”, conforme é possível observar no exemplo 10.

Exemplo 10: Trecho de proposta de atividade sobre desigualdade de gênero (L2, p.95)

Discriminações e preconceitos associados a gênero

Ao se referir à atitude do marido enganado, o delegado comenta: “Em geral vocês matam as mulheres, que são mais fracas.”

1. Reflita sobre o tipo de atitude, crença ou valor que o delegado deixa transparecer em seu comentário.

2. Considere:

- A data do texto de Raquel de Queiroz: 1955;
- O que diz a Constituição Brasileira: “homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações” (art. 5º inciso I da Constituição Federal de 1988);
- A lei 11.340/2006, conhecida como Lei Maria da Penha, que entrou em vigor no dia 22 de setembro de 2006, “coíbe a violência doméstica e familiar contra a mulher”.

Junte-se a colegas para formar grupos a partir da escolha de um dos temas a seguir, e pesquisar exemplos em que, ainda nos dias de hoje, essa igualdade não é respeitada:

- A Lei Maria da Penha: o que é e a história que há por trás dessa lei e desse nome.
- Os casos em que há tratamento desigual para as mulheres, como a delegação de papéis domésticos só para elas.

3. Pesquisem exemplos e documentem-nos por meio de:

- Recorte e gravação de notícias e reportagens sobre o assunto;
- Dados obtidos em pesquisas oficiais, como o Censo 2011 do IBGE;
- Entrevistas sobre o assunto com líderes comunitários, autoridades policiais e jurídicas.

No exemplo 10, o LDLP propõe uma discussão a respeito das representações de gênero veiculadas no texto, ao retomar a fala do delegado no conto “Metonímia, ou a vingança do enganado”, discutido anteriormente (“Em geral, vocês matam as mulheres, que são mais fracas”). Em seguida, apresenta uma contextualização do texto ao remeter ao ano em que foi escrito e menciona os instrumentos legais de amparo à mulher, como a Lei

Maria da Penha. A seguir, sugere que os alunos realizem uma pesquisa sobre essa lei e sobre casos em que há tratamento desigual para as mulheres. Tal proposta é bastante relevante, ao tratar especificamente de uma questão social relacionada à desigualdade de gênero, partindo de um texto literário inserido no L2. A partir dessa abordagem, pode ser trazida para sala de aula uma discussão a respeito das mudanças históricas sobre a figura feminina e os direitos conquistados nas últimas décadas, bem como sobre os problemas que as mulheres ainda enfrentam atualmente.

Por fim, esse livro também traz um poema em forma de estatuto, que evoca o respeito e a liberdade da mulher e faz inclusive referência à lei Maria da Penha, conforme é possível observar no exemplo 11, a seguir. Antes de apresentar o poema, vale a pena ressaltar que o livro aborda brevemente o tema de “Histórias famosas de amores impossíveis”, em que cita casais famosos da literatura: Tristão e Isolda e Paolo e Francesca.

É apresentado de forma sucinta o enredo dessas tragédias: Tristão e Isolda “vivem um amor impossível, porque adúltero [...] ele é ferido em batalha [...] e morre de desgosto por achar que a amada não iria vê-lo em seu leito de morte; e ela, ao chegar e encontrá-lo já sem vida, morre de tristeza logo depois” (L2, p.97); já Paolo e Francesca “são mortos pelo marido dela, Giovanni [...] [que] os surpreendera beijando-se enquanto liam um romance” (L2, p.97). Acreditamos que tais exemplos são uma motivação para abordar a temática da igualdade de gênero e da violência contra a mulher.

Exemplo 11: Preocupação com a desigualdade de gênero (L2, p.97-98)

Poema “Estatuto da mulher”

Se a igualdade de direitos entre gêneros – entre homens e mulheres – fosse respeitada no Brasil, a Lei Maria da Penha não precisaria ter sido criada. Isso você já sabe. Descubra, no poema a seguir, as conexões que podem ser feitas com personagens famosas de letras da música popular brasileira.

Quantas conexões você consegue fazer? Converse com os seus colegas sobre essas possibilidades.

Estatuto da mulher (Jovita Levy)

Art. I Fica decretado

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

Art. II Fica constituído,

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

Art. III A partir de agora...

Carolinas deixarão as janelas
por onde o tempo passou... e elas não viram;
e se atirarão à vida,
fazendo sua própria história.

Não mais “mulheres de Atenas
Que fustigadas não choram,
se ajoelham, pedem, imploram
mais duras penas, serenas”.
A partir de agora, seremos todas Marias.
De raça, de força, de gana;
Marias com mania de ter fé na vida.
Marias e nosso tempo,
Marias de nossos dias.

Art. IV Fica decretado

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

O exemplo 11 aponta para a percepção da desigualdade de gênero ao afirmar que, se a igualdade fosse respeitada, não haveria a necessidade da Lei Maria da Penha. Na proposta, localizada na seção “Conexões” da obra, notamos a reflexão sobre o processo de luta feminina por igualdade (Art. II), respeito a seus direitos (Art. II) e repúdio à violência (Art. IV). Consideramos a inserção de reflexões como essas no L2 muito positivas, na medida em que sinalizam para uma abordagem mais crítica de desconstrução de estereótipos de gênero.

É notável que o L2 avança em relação a L1, na medida em que incorpora uma abordagem sobre a questão da violência e (des)igualdade

de gêneros. Contudo, de maneira geral, percebemos que, nas duas obras, a representação de gênero, tanto no que se refere ao homem quanto à mulher, ainda estão moldados pelos parâmetros tradicionais, vinculados à cultura patriarcalista.

Considerações finais

O LDLP é uma ferramenta importante em sala de aula para professores e alunos. Sua elaboração está sujeita a uma série de pressões e interesses, em um lugar e tempo específicos, de forma que afirmar que o LDLP é neutro seria, no mínimo, ingênuo. Assim, as coleções didáticas estão permeadas por questões ideológicas que, ao serem tratadas na sala de aula como representativas do pensamento social majoritário, acabam atuando significativamente na construção da identidade dos estudantes, jovens e adolescentes, ainda em processo de formação. As diversas representações veiculadas no LDLP podem (re)construir e ajudar a perpetuar e naturalizar relações de desigualdade que são geradas por questões de poder, e não por razões biológicas de qualquer tipo, como as de gênero.

Através do presente estudo, foi possível constatar que, de maneira geral, prevalece nos LDLP analisados uma representação tradicional de gênero, em que a mulher é preferencialmente associada aos papéis de mãe e esposa e o homem ao mundo do trabalho, ou seja, as obras didáticas ainda servem à reprodução de estereótipos de gênero, embora, de maneira geral, preocupem-se com o “politicamente correto”.

Pelos critérios do PNLD, não são aprovadas coleções que veiculem “estereótipos e preconceitos de condição social, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos” (BRASIL, 2014, p.9). Nessa perspectiva, relacionamos os resultados encontrados principalmente a dois aspectos: 1) A sociedade em que vivemos ainda apresenta traços de uma cultura machista, que é naturalizada e enraizada. Como esta cultura é considerada ‘normal’, tais representações supostamente não veiculariam estereótipos e preconceitos, mas sim modelos hegemônicos; 2) Vários textos incorporados aos LDLP analisados fazem referência a outras épocas (nas obras de Machado de Assis, por exemplo) que configuram, ainda que na esfera da ficção, o contexto em que foram escritos, períodos em que as desigualdades entre os gêneros eram ainda mais acentuadas do que na conjuntura atual.

De fato, os textos presentes nos LDLP não recebem, em grande parte, uma contextualização devida da realidade que retratam, o que pode causar conflitos entre a leitura do texto (que se refere a um discurso possivelmente aceitável naquela época específica) e as reflexões do contexto atual. Não surpreende que a maioria dos relacionamentos e referências à sexualidade presentes nos LDLP analisados aborde apenas a relação heterossexual, visto que a homossexualidade parece ainda ser um tema tabu, restrito a um discurso não hegemônico.

Deve-se ressaltar, no entanto, que, mesmo com o predomínio do direcionamento acima caracterizado, pudemos também perceber que a representação hegemônica é pontualmente questionada por discursos de resistência, que aos poucos também vêm ganhando espaço no LDLP. Exemplo disso é a inserção de textos e atividades sobre a emancipação da mulher, contra a violência por ela sofrida e a respeito do espaço a ser por ela ocupado na sociedade.

É necessário, pois, um cuidado específico no desenvolvimento da proposta pedagógica, para que os discursos veiculados pelos textos não sejam sempre lidos como discursos que representam a sociedade dos dias de hoje. Além disso, seria importante que os LDLP também contemplassem textos que abordassem uma situação mais igualitária e emancipatória entre os gêneros. Por este caminho, seria possível contribuir para a construção do respeito às diferenças e para a desconstrução de práticas naturalizadas.

Não foi nossa pretensão, considerando a dimensão do presente estudo, chegar a afirmações amplas a respeito do tratamento oferecido aos gêneros sociais nos LDLP em geral, mas apenas fazer um levantamento preliminar desta relevante questão em duas obras didáticas. Assim, apontamos para a relevância e necessidade da realização de mais pesquisas sobre a temática e, conseqüentemente, sobre o papel exercido pelo LDLP no atendimento das demandas sociais atuais.

Referências

BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.13-45.

BATISTA, A. A. G., ROJO, R.; ZÚÑIGA, N. C. Produzindo livros didáticos em tempos de mudança (1999-2002). In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.47-72.

- BEZERRA, B. G.; LÊDO, A. C. O. Atividades de compreensão de gêneros digitais em livros didáticos. *Revista do GELNE* (UFC), v.13, p.293-317, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. *Guia de livros didáticos: língua portuguesa: ensino fundamental - anos finais PNLD 2014*. Brasília: Ministério da Educação, 2013.
- BORGATTO, A. M. T.; BERTIN, T. C. H.; MARCHEZI, L. de C. *Projeto Teláris: Português*. Vol. 9º ano. São Paulo: Ática, 2012.
- BUCHOLTZ, M.; HALL, K. Identity and Interaction: a sociocultural linguistic approach. *Discourse Studies*, v.7, n.4-5, p.585-614, 2005.
- BUNZEN; C.; ROJO, R. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.73-117.
- CAIXETA, J. E.; BARBATO, S. Identidade feminina: um conceito complexo. *Paidéia*: v.14 n.28, p.211-220, 2004.
- CORTÊS, I. R. A trilha legislativa da mulher. In: PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Org.). *Nova História das Mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2012. p.260-285.
- COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. Apresentação. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.7-12.
- FARACO, C. E.; MOURA, F. M. de. *Português nos dias de hoje*. Vol. 9º ano. São Paulo: Leya, 2012.
- FARIA, A. L. G. da. *Ideologia no livro didático*. 16ª.ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREITAG, B. et al. *O livro didático em questão*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.
- HERBELE, V. M.; OSTERMANN, A. C.; FIGUEIREDO, D. de C. (Org.). *Linguagem e gênero: no trabalho, na mídia e em outros contextos*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.
- HOFFNAGEL, J. C. A narrativa como lugar da expressão da identidade social. In: _____. *Temas em antropologia e linguística*. Recife: Bagaço, 2010. p.63-79.
- LESSA, S.; TONET, I. *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.237-260.

MARCUSCHI, L. A. *A questão do suporte dos gêneros textuais*. Recife: Departamento de Letras do Centro de Comunicação e Artes da UFPE, 2003. (versão preliminar, inédita).

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

OSTERMANN, A. C.; FONTANA, B. (Org.). *Linguagem, gênero, sexualidade: clássicos traduzidos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

SILVA, L. R. da. Discurso e identidades de gênero. 33º Congresso Internacional de Linguística Funcional (ISFC), PUC-SP. *Anais...* São Paulo: 2006. p.989-1006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/isfc/proceedings/Artigos%20pdf/49id_silva_989a1006.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2013.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 12ª.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.73-102.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 12ª.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.7-72.

ZAMBON; L. B.; TERRAZZAN, E. A. Estudo sobre o processo de escolha de livros didáticos organizado em escolas de educação básica. Seminário de pesquisa em educação da região Sul - IX ANPED SUL. *Anais...* Caxias do Sul: 29 de julho a 1º de agosto de 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2386/97>>. Acesso em: 22 jan. 2014.

Data de submissão: 20/06/2014. Data de aprovação: 31/07/2014.