

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO EM
ILUSTRAÇÕES DE LIVROS DIDÁTICOS**

Suyan Maria Ferreira Pires

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Rosa Maria Hessel Silveira

351234

T 371.671.1
P667r
2002

Porto Alegre
2002

BIBLIOTECA DE EDUCAÇÃO

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS

P667r Pires, Suyan Maria Ferreira
Representações de gênero em ilustrações de livros didáticos /
Suyan Maria Ferreira Pires. - Porto Alegre : UFRGS, 2002.
158 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do
Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação,
Porto Alegre, BR-RS, 2002. Silveira, Rosa Maria Hessel, orient.

1. Gênero - Livro didático - Ensino fundamental. 2. Estudos culturais.
I. Silveira, Rosa Maria Hessel. II. Título.

CDU: 371.671.1

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes - CRB-10/463

RESUMO

A presente dissertação trata das representações de gênero em ilustrações de livros didáticos de Língua Portuguesa de 4ª série do Ensino Fundamental, pertencentes ao início dos anos 80 e ao final dos anos 90 e início de 2000, ou seja, distanciados em quase vinte anos. Seu objetivo foi investigar as formas de representação de homem e mulher em tais ilustrações, focalizando atribuições de características, traços e ações a um e a outra. Como base teórica para tal análise utilizaram-se autores do campo dos Estudos Culturais e dos Estudos sobre Gênero. As análises estão fundamentadas, basicamente, em obras de Judith Butler, Stuart Hall, Guacira Lopes Louro, Monserrat Moreno, Antônio Pierucci, Joan Scott e Tomaz Tadeu da Silva. Foram escolhidos, para análise, 17 livros, sendo nove da década de 80 e os outros oito, do final da década de 90 e início de 2000. Foram analisadas ao total 229 ilustrações, considerando-se tanto as ilustrações textuais – motivadas pelas temáticas dos textos - quanto as ilustrações deslocadas, aqui consideradas aquelas que adornavam a página, relacionavam-se a outras seções que não o texto ou completavam sua diagramação. As análises efetuadas, apresentadas sob os subtítulos *profissões*, *esportes*, *brinquedos*, *aparência e ações*, permitiram observar continuidades e descontinuidades nos livros das duas épocas. Observou-se, assim, no subtítulo *profissões*, que os manuais didáticos reforçam a divisão de profissões em masculinas e femininas. Na seção sobre *esportes*, percebe-se que, embora o masculino ainda seja o gênero dominante das personagens focalizadas, o feminino já vem aumentando seu espaço nas ilustrações. Da mesma forma, nas ilustrações de *brinquedos*, couberam, predominantemente, aos meninos, brincadeiras agitadas e brinquedos ativos e, às meninas, reservaram-se brincadeiras mais calmas. Na categoria *aparência* notou-se que tanto meninos quanto meninas mostram-se com roupas e adereços semelhantes aos usados

em nosso dia-a-dia. E por fim, nas *ações* foram exibidos meninos audaciosos, travessos, atrevidos, enquanto às meninas cabiam tarefas manuais e tranqüilas. Apesar de algumas mudanças, muitas representações tradicionais dos gêneros masculinos e femininos se mantêm, a despeito das lutas sociais empreendidas pelos movimentos feministas e de um controle maior por órgãos governamentais, sobre tais aspectos. Os livros analisados, em sua maioria, dão maior visibilidade ao gênero masculino, tanto nos textos quanto nas ilustrações, contribuindo de certa forma para reforçar as desigualdades de gênero.

Palavras-chave: Estudos Culturais, Representação, Ilustração e Gênero.

ABSTRACT

This paper discusses gender representations on illustrations found in Portuguese language 4th grade Elementary school books, from the early 80s. to the late 90s. and early 2000s, that is, spread through almost 20 years. The aim was to investigate the ways women and men were depicted in those illustrations, focusing on characteristics, features and actions attributed to each one. As theoretical support for this analysis, authors from Cultural studies and Gender studies fields have been used. The studies are based, mostly, in papers written by Judith Butler, Stuart Hall, Guacira Lopes Louro, Monserrat Moreno, Antônio Pierucci, Joan Scott e Tomaz Tadeu da Silva. For the analysis, 17 books were chosen, being 9 from the 80s and the remaining 8 from the end of the 90s. and the beginning of the 2000s. In the end, 229 illustrations were analysed - both the textual illustrations (motivated by the subject of the text) and the illustrations "out of place", considered here as the ones related to sections of the book other than the text or which played a solely decorative role. The analysis made, presented under the subtitles *professions*, *sports*, *toys*, *appearance* and *actions*, allowed a look at continuity and discontinuity in the books from the two decades. Thus, it has been observed, under the *professions* subtitles, that the manuals reinforced the division in male and female professions. In the section about *sports*, it is possible to notice that, although the male is still the dominant gender of the focused characters, the female is gradually gaining more room in the illustrations. In the same way, in *toys* illustrations, the more active games were played, predominantly, by boys, whereas the calm activities were reserved to the girls. In the category *appearance*, both boys and girls were dressed and adorned in a similar way to ours in our everyday life. And, finally, in *actions*, boys were depicted as audacious, bold and stubborn, whilst girls played calm roles.

Despite some changes, many traditional male/female gender representations remain, even with all the social battles held by feminist movements and with a tighter control of the governmental organizations over these issues. Most of the analyzed books focus more on the male gender, both in texts and pictures, contributing, in a way, to the gender inequalities.

Key words: Cultural studies, Representation, Illustration, Gender

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pelos caminhos que tem me oferecido.

Às minhas filhas, pela paciência em esperar os momentos vagos (que foram poucos!) para brincarmos juntas.

Ao meu marido, que tantas vezes relevou cansaços meus e acarinhou-me incentivando a ir em frente.

A meus pais, que sempre acreditaram que eu seria capaz de vencer.

A minha Mimi, que pacientemente apoiou-me durante este período.

A minha querida, especial, única e mãezona (olha o gênero aí!!) orientadora Rosa, que sempre dedicada, preocupada, amiga, foi pessoa muito importante durante este tempo.

Às minhas queridas colegas/o e amigas do grupo de orientação, que contribuíram com idéias e sugestões positivas à minha pesquisa.

Às minhas amigas do La Salle Santo Antônio, que forneceram algum material do corpus de pesquisa e que, em momentos de cansaço, me incentivaram a continuar.

Aos membros da Banca, professores Alfredo Veiga-Neto e Paulo Coimbra Guedes, e professora Dagmar Meyer, por terem aceito o convite feito por mim e pela professora Rosa, para que se envolvessem com meu trabalho a fim de examiná-lo.

Muito obrigada a vocês!!

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	09
1 – CONSTITUINDO O MASCULINO E O FEMININO	14
2 – LEGITIMANDO SABERES	33
3 – ILUSTRANDO...O QUÊ/COMO?	54
4 – DELIMITANDO A PESQUISA	65
5 – MENINO BRINCA DE BONECA?.....	69
5.1 – QUEM FAZ O QUÊ? – PROFISSÕES	70
5.2 – ESPORTE É SAÚDE...MASCULINA!! – ESPORTES	93
5.3 – MENINO BRINCA DE BONECA? – BRINQUEDOS	97
5.4 – EU SOU MESMO ASSIM? – APARÊNCIA	106
5.5 – EU TAMBÉM POSSO PARTICIPAR? – AÇÕES.....	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	154
ANEXOS	164

APRESENTAÇÃO

Desde que iniciei minha prática em sala de aula, tanto em escola pública quanto particular, tive uma certa preferência pela disciplina de Português. Sempre me interessei em observar como as questões a respeito do ensino de língua materna eram propostas, como eram solucionadas, o que era esperado como resposta e o gosto dos alunos por ela. Para isso, fazia uso de minha sala de aula como *laboratório*. Busquei, então, no meu curso de Graduação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), mais leituras e aprofundamentos sobre o valor do texto em sala de aula, o que ele "transmitia" e como era articulada a relação produção escrita/história pessoal.

Na época, fundamentando leituras em autores da teoria crítica aliadas a minha prática pedagógica, pensei em estimular a leitura variada, incentivando respostas "espontâneas", deixando os alunos "à vontade" com eles mesmos e aceitando suas idéias de acordo com suas experiências e estimando que eles seriam capazes de acreditar em suas produções e colaborarem para um crescimento geral. Sentia ainda necessidade de continuar pesquisando. Foi quando iniciei um curso de aperfeiçoamento relativo a essa área.

Durante o curso de especialização, tive a oportunidade de conhecer diferentes colegas e professoras. Foi através de minha professora orientadora que tomei conhecimento da Linha de Estudos Culturais em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Fiquei entusiasmada com a possibilidade de cursar disciplinas e, por fim, fiz seleção pleiteando vaga em disciplina ministrada na Linha, na qual fui aceita.

Tive, então, a oportunidade de iniciar minhas primeiras leituras nesta linha de pesquisa. Trabalhamos durante o primeiro semestre sobre *Narrativas em Educação*. Foi uma bibliografia variada e longa. Pesquisamos diferentes

autores, fizemos debates em aula e, por fim, apresentamos análises de narrativas presentes em produtos culturais diversos considerando os autores estudados. Interessante foi verificar as diferentes vozes existentes nos discursos, bem como as múltiplas identidades que se refletem nos textos.

Li e reli *A identidade cultural na pós-modernidade*, de Stuart Hall, identificando-me com as idéias do autor, pois acredito em sujeito fragmentado e na desconstrução e reconstrução de identidades. O livro *Alienígenas em sala de aula*, (organizado por Tomaz Tadeu da Silva), foi leitura fundamental para as primeiras compreensões dessa área de pesquisa. Percebi, então, a existência das múltiplas dimensões do poder presentes nas relações escolares (professor/aluno; aluno/aluno; currículo/aluno) observando as ações destas sobre as identidades dos sujeitos.

Com a oportunidade de ingressar no curso de Mestrado em Educação da UFRGS, interessei-me em pesquisar algo que pudesse conciliar os discursos teóricos com os do cotidiano, uma vez que o *laboratório* seria a minha sala de aula. Neste sentido, relembro considerações de Foucault, conforme leitura de Veiga-Neto (1995), que afirma

a teoria é um instrumento ou conjunto de ferramentas que nos permite orientar nosso conhecimento e nossa investigação passo a passo na base da reflexão sobre situações dadas (p.17).

Percebia, então, junto aos meus alunos, a variedade de experiências que o dia-a-dia da sala de aula proporcionava. Gostaria de olhar de forma diferente as vivências e opiniões deles. Comecei, então, a cursar variadas disciplinas, fazendo leituras diversas, procurando perceber como e de que forma os discursos circulam na vida das pessoas. Com isso, me interessei em procurar artefatos culturais presentes em escolas a fim de neles poder investigar tais discursos.

Em constante observação diária, envolvi-me com as conversas informais de meus alunos na hora do lanche – momento em que os grupos se formam ora por afinidade e lazer, ora por “acertos” e “conversas informais”. Normalmente, nesse momento, as crianças despreocupam-se do *cuidado e vigilância* da professora e expressam-se com maior reciprocidade entre pares. Nessas ocasiões, vi-me surpreendida com a variedade de opiniões, idéias e conceitos de meus alunos, o que me ajudou a direcionar o foco de minha pesquisa. Foi comum escutar opiniões sobre segregações de brincadeiras, de grupos, o que uns podem e outros não podem fazer, pois, afinal, era no próximo momento escolar – o recreio – que se daria tal prática social.

Contudo, ainda não tinha clareza de como *abordar* tais práticas produtivas na escola. Lembrei-me de um tema que me inquietava já há algum tempo. Como o homem e a mulher são vistos em nossa sociedade? O que se atribui socialmente a cada um? Que desigualdades permanecem entre os gêneros, após décadas de lutas dos movimentos sociais feministas? Onde advêm as regras de comportamentos aceitas e legitimadas para cada um? Que mudanças tem havido neste campo? Com essas questões em mente e mais o contato diário com materiais didáticos, surgiu, então, a idéia de fazer um estudo analítico das representações masculinas e femininas presentes em livros didáticos.

A partir daí, direcionei meus interesses de investigação. Com o conhecimento dos estudos de gênero e de novos *caminhos investigativos*¹, organizei e delimiti minha pesquisa tal como agora a apresento. Assim, meu objetivo, aqui, é realizar uma análise de representações de gênero presentes em ilustrações dos manuais didáticos de Língua Portuguesa de 4ª série do Ensino Fundamental, distanciados em quase vinte anos, procurando investigar formas de apresentação, atribuições de traços, ações que integrem imagens de homem e de mulher.

¹ Título de obra organizada por Costa, 2002 (2ª edição).

O trabalho se organiza em cinco capítulos, os quais tratam dos temas relevantes para o estudo, como gênero, livro didático, ilustrações, diretrizes gerais e resultados das análises. Como base teórica para tal análise utilizo o campo dos Estudos Culturais e da Análise do Discurso, além de estudos sobre Gênero. Fundamento minhas idéias, principalmente, em obras de *Judith Butler*, *Stuart Hall*, *Guacira Lopes Louro*, *Montserrat Moreno*, *Antônio Pierucci*, *Joan Scott* e *Tomaz Tadeu da Silva* (ver bibliografia).

Assim, o primeiro capítulo – *Constituindo o masculino e o feminino* – situa a construção dos gêneros em nossa sociedade, sua legitimação e a relação deles com a formação de identidades.

O segundo capítulo – *Legitimando o saber* – aborda, especificamente, a história do livro didático brasileiro, suas formas de constituição, trazendo considerações gerais sobre planos governamentais e, ainda, as formas de organizações dominantes nos manuais didáticos de Língua Portuguesa de 4ª série do Ensino Fundamental, das épocas focalizadas.

O terceiro capítulo – *Ilustrando...o quê?* – trata da relevância do mundo imagético na atualidade, do progresso tecnológico da indústria livreira, do uso das ilustrações em livros didáticos, além das diferentes funções que elas exercem nos manuais.

No quarto capítulo apresento as questões centrais da investigação e o caminho metodológico percorrido. Esse capítulo é intitulado *Delimitando a pesquisa*.

O quinto capítulo – *Menino brinca de boneca?*² – apresenta o conjunto de análises de 229 ilustrações presentes nos livros didáticos atuais e nos da década de 80, considerando todas as imagens humanas masculinas e femininas

² Título de livro infanto-juvenil de Marcos Ribeiro, 1991, editora Salamandra.

encontradas. Nele, efetuo relações entre os diversos aspectos teóricos e os achados das análises.

Desta forma, penso estar apresentando ao/à leitor/a as minhas intenções e resultados de pesquisa fazendo um pequeno recorte no tanto sobre o qual ainda é preciso pensar. Tal é o recorte que me foi possível fazer neste momento e é grande a vontade que esta pesquisa traga contribuições para o espaço acadêmico e educativo em geral, no sentido de possibilitar a explicitação das identidades de gênero que circulam em manuais didáticos em nossas instituições escolares.

CAPÍTULO 1

CONSTITUINDO O MASCULINO E O FEMININO

Em um mundo pautado pela diversidade, seria extremamente enriquecedor entender que as diferenças entre as pessoas não podem e não devem ser transformadas em desigualdades.
(Felipe, 1998/99, p.58)

No Brasil, nas duas últimas décadas, é possível dizer que as pesquisas sobre as relações de gênero têm cada vez mais ocupado espaço na sociedade, transformando-se em conteúdo acadêmico, em assuntos de seminários e encontros nacionais, em tema aglutinador do interesse de muitos estudiosos em núcleos de pesquisa e grupos de estudo, e também em textos e matérias jornalísticas.

A partir dos anos 60 e 70, pessoas que se identificavam socialmente entre si (p.e. mulheres, negros, gays, lésbicas, etc) incrementaram, ao unirem-se, movimentos sociais, movimentos estes de contestação, de lutas pela legitimação e valoração desses grupos. Foi uma época de reconhecimento da diferença coletiva. Tais grupos, antes silenciados, "tomaram voz" e cada vez mais essas diferenças foram atribuídas à cultura: organização social, história, hábitos, costumes, etc. Notou-se, então, o crescimento da participação da mulher em espaços sociais – p.e. empregos, universidades, postos diretivos, etc –, bem como a conquista de novas igualdades sociais.

Esses movimentos sociais de contestação, nos anos 60/70, fortaleceram os estudos sobre as mulheres. Embora anteriormente tais questões já fossem estudadas, com o movimento feminista daquela época intensificou-se a constituição da opinião pública feminina e das lutas sociais e políticas a ele relacionadas. Assim, as mulheres passaram a ser vistas, ao menos para

determinados grupos, como sujeitos, como agentes sociais e históricos. Subjacente à idéia de que há uma conexão essencial entre teoria feminista e experiência peculiar das mulheres como mulheres, acho possível a hipótese de que essa experiência possa ser identificada e produzir conclusões generalizáveis com base no gênero.

Gordon (1991), citada na obra de Pierucci (1999), observa que as lutas feministas se dividem em duas etapas. A chamada *primeira onda*, até por volta de 1968, na qual eram reivindicados direitos iguais para homens e mulheres. As feministas de então lutavam pela igualdade e defendiam o igualitarismo em termos sociais, profissionais, pessoais, legais, etc. Com isso iniciou o processo de divisão, de construir o feminino diferente do masculino, onde até então era uma cultura androcêntrica. A partir de 1968, as feministas começaram a pensar em quais implicações estavam articuladas com esse sistema estabelecido e legitimado, iniciando a *segunda onda* feminista. Doravante iniciou-se a preocupação em estudar as relações de gênero e estabelecer uma diferenciação entre sexo e gênero.

Pierucci (1999) argumenta que o pensamento feminista percorreu três momentos diferentes: 1) modelo uni-racial – fase em que o paradigma referencial era a mulher branca universal. O fator raça não era considerado, as atenções voltavam-se apenas para o gênero, ficando as mulheres negras excluídas; 2) modelo bi-racial – depois de um período unitário, as categorias raça e gênero passam a ser consideradas, postulando-se a existência de duas raças e dois gêneros. Então, além da diferença entre gêneros, era considerada também a desigualdade racial. O binômio raça/gênero, como marcador de desigualdades, começa a ser considerado nos estudos e nas reivindicações; 3) modelo multicultural – apesar da nova abordagem do binômio raça/gênero ter acabado com a idéia da mulher universal, não se tinha chegado a um *porto seguro na teoria* (Pierucci, 1999, p.140). Nesse terceiro momento teórico dos

estudos feministas, inicia-se a articulação entre as diferentes etnias, ou melhor, culturas, considerando também a História.

A partir disso, evidenciou-se a passagem de uma História das Mulheres³ para uma História das Relações de Gênero. Homem e mulher passaram a ser entendidos como se fazendo em um processo continuado e dinâmico, imersos nas instituições sociais. Deve-se aí considerar as transformações sociais, continuidades e discontinuidades, construções e desconstruções, pois a idéia de dinâmica social não pode ser esquecida.

Os estudos iniciais sobre a condição das mulheres, chamados "estudos da mulher", ainda encontravam-se, de uma maneira geral, ligados às lutas das mulheres e ao histórico dos movimentos feministas organizados e engajados politicamente. Nos últimos cinquenta anos, estes movimentos foram responsáveis por diversas conquistas sociais e avanços em nível de legislação, que conseguiram minimizar a violência e a discriminação social, que haviam destinado à mulher, em nossa cultura patriarcal, o segundo lugar na escrita da história da humanidade. O direito ao voto, o acesso a cargos públicos, a entrada em cursos universitários, o direito à propriedade, a criminalização do abuso sexual são algumas das batalhas vencidas através destas lutas, mas é óbvio que muito ainda está por fazer, no sentido do reconhecimento social de que homens e mulheres, apesar de *diferentes*, são *equivalentes* em relação aos direitos e deveres inerentes à vida em sociedade.

Mas nem todas as pessoas ou grupos que discutem gênero o fazem, ainda hoje, a partir de um mesmo marco teórico, e os movimentos feministas, precursores do questionamento da dita superioridade masculina, também não estão todos reunidos ao redor de um mesmo posicionamento consensual acerca

³ Até este momento, anterior aos anos 60, existiam pesquisas relativas às mulheres, sua história, costumes, comportamentos adequados, etc. A partir de então, percebe-se a necessidade do estudo das relações de gênero, uma vez que, para existir um gênero, é necessário o outro.

de qual seria a melhor opção teórica neste momento ou das melhores estratégias de continuidade das lutas das mulheres.

O termo *gênero*, neste novo enfoque dos estudos feministas, passou a ser utilizado em detrimento do uso de *sexo*, referindo-se, então, ao conjunto de características, habilidades, interesses, defeitos, qualidades, associados aos homens e às mulheres, "colados/as" a estes/as numa determinada sociedade e num determinado tempo cronológico, em conseqüência de um processo de construção que se dá socialmente, variando, portanto, de cultura para cultura, e podendo variar também de época para época, dentro de uma mesma cultura. Ser mulher ou ser homem hoje é diferente de o ter sido há cinquenta anos. Da mesma forma, aquilo que representa ser hoje uma mulher em um país da América do Sul é radicalmente diferente da expectativa do povo de um determinado país do Oriente ou da África acerca do comportamento de suas mulheres.

A utilização da categoria *gênero* não é de forma alguma uma escolha simples, consensual e sem conseqüências, ainda que a sua adoção seja considerada pela maioria dos/as estudiosos/as como um marco na história das lutas feministas. Por meio de suas pesquisas, historiadoras feministas observavam que outras categorias, como classe e raça, também influenciavam na constituição diferenciada de identidades femininas. Ou de outra forma: uma mulher branca, urbana, de classe média e heterossexual é diferente de uma mulher negra, de periferia, classe popular e lésbica. A diferença a que me refiro se situa no âmbito social; afinal: qual é a referência hegemônica de mulher? Nesse caso, qual delas teria privilégios, reconhecimento? De que tipo de mulher as pesquisadoras feministas falavam? A partir daí se concluiu que a "mulher única", no sentido universal, não existia. Na verdade, o valor da representação de cada identidade é variável. Neste novo entendimento, é preciso romper com uma categorização binária, a qual se baseia em pares opostos, como se estes fossem imutáveis e suas fronteiras, intransponíveis. O par homem/mulher, um

dos binômios mais inquestionáveis em nossa sociedade, se apresenta normalmente como a relação antagônica entre dois pólos extremos, com características dadas a priori e onde ser um deles significa ter que excluir totalmente as características atribuídas ao outro do par. Esta concepção é questionada pelas atuais abordagens de gênero.

Em seu texto *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, Scott (1995) enumera os diferentes sentidos atribuídos a gênero por historiadores/as. Primeiramente, de forma mais simples, diz que gênero substitui o termo *mulheres*; sendo assim, adquire uma conotação mais suave no sentido que a "história das mulheres" demandava idéia de luta social e política, enquanto gênero apresenta-se como uma posição mais neutra e seria a *legitimação acadêmica* para os *estudos feministas* (idem, p.75). Um outro aspecto considerado é aquele que sugere que, para haver um estudo sobre as mulheres, deve haver conseqüentemente um sobre os homens, pois os dois "grupos" fazem parte da sociedade. Articulado a isso, o termo *gênero* é também utilizado para *designar as relações sociais entre os sexos* (ibidem, p.75): as atribuições adequadas aos homens e às mulheres. Com o crescimento e desenvolvimento de estudos referentes a sexo e à sexualidade, gênero passou a ser visto como relações sociais entre os sexos, mas ainda não era considerado como uma categoria histórica.

O estudo de gênero como uma categoria analítica surgiu no final do século XX, com uma proliferação de estudos na área, com a união de feministas, acadêmicos e políticos interessados nessa articulação, no sentido de examinar os métodos de análise utilizados até então, de ampliar hipóteses de trabalho e de explicar como as mudanças ocorrem sem haver uma verdade e origens únicas. Então seria preciso compreender como e por que se davam os acontecimentos, quais práticas sociais estavam implicadas, que processos estavam imbricados. *Para buscar o significado, precisamos lidar com o sujeito individual, bem como com a organização social e articular a natureza de suas*

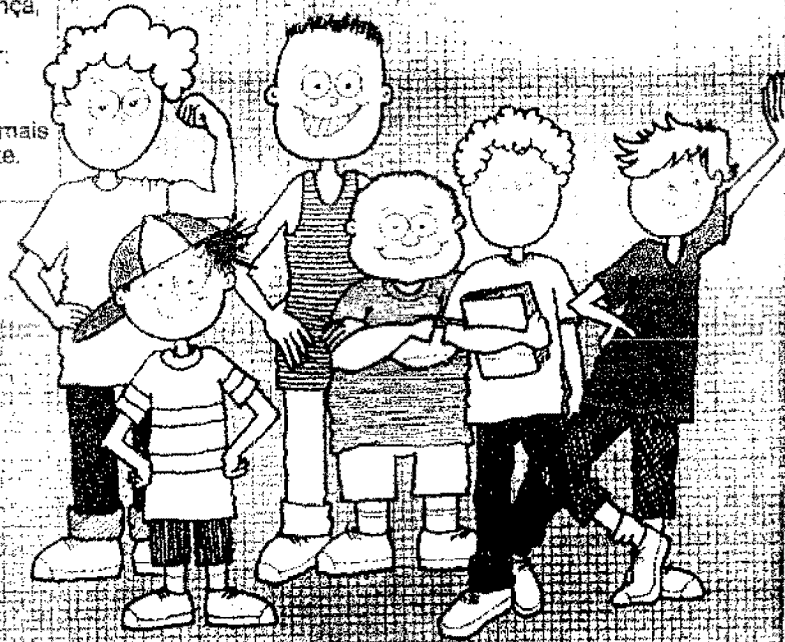
inter-relações, pois ambos são cruciais para compreender como funciona o gênero, como ocorre a mudança na organização das relações sociais (ibidem, p.86), isto é, as instituições são generificadas, os sujeitos as constituem e são constituídos por elas.

A partir da leitura do texto de Scott (1995), pode-se compreender a historicidade da concepção de gênero bem como suas possíveis aplicações. Para a autora, *gênero, além de ser um elemento constitutivo de relações sociais, é também uma forma primária de dar significado às relações de poder* (p.86), sendo este não originário de uma única fonte: ele é plural, relacional, englobando, portanto, múltiplas direções, múltiplos olhares. Como o gênero constitui relações sociais, salientam-se quatro aspectos a ele associados: 1) o símbolo com seu significado em determinada cultura, 2) os conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, 3) a finalização da noção de fixidez e da permanência intemporal na representação do gênero, e 4) a identidade subjetiva. Esses quatro aspectos são articulados entre si, mas funcionam independentemente.

Em relação ao primeiro aspecto, considera-se que existem diferentes culturas oriundas de diversas origens, formações e desenvolvimentos variados e, nessas culturas, os símbolos têm também significados sociais diversos e são generificados. Os signos precisam ser interpretados de forma parecida dentro de uma mesma cultura, a fim de que tenham sentido e sejam passíveis de entendimento. Para serem expressos são utilizados códigos, que estabilizam o significado e "dizem" de qual forma os signos "devem" ser interpretados.

Articulado com o primeiro aspecto, o segundo diz respeito à normatização dos conceitos em determinada sociedade. A fim de que os significados dos símbolos tratados tenham sentido, legitimidade e sejam passíveis de interpretação em certo lugar, é necessário que esses "obedeçam" a regras e normas daquela cultura.

Quando se é criança,
as pessoas costumam dizer:
Menino e menina são diferentes!
Menino é mais esperto, mais corajoso, mais inteligente.
"Forte como o papai!"



Menina é mais obediente, mais sensível, mais comportada.
"Boazinha como a mamãe!"



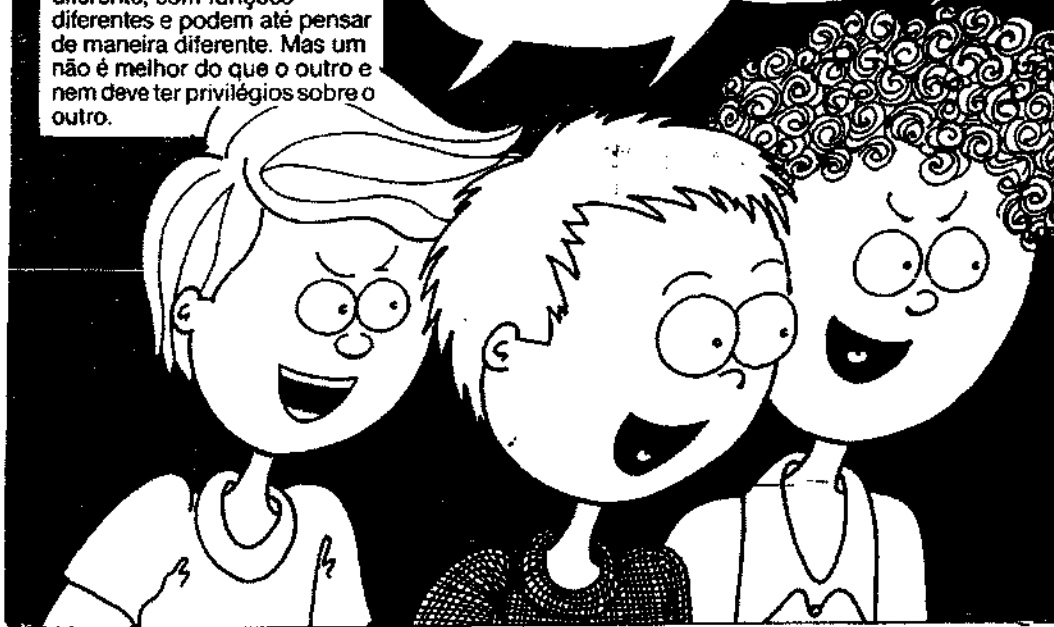
O terceiro item citado trata do término da idéia de fixidez do gênero (como se alguma vez tivesse sido fixa a relação binária de gênero!!). Homens e mulheres se constituem social e temporalmente, e um depende do outro para sua constituição. Essa oposição existente é construída, não inerente, e é necessário implodir com a fixidez dos pólos. Para que exista um, é preciso o "outro", não como oposição, mas como complemento e confirmação. Um contém o outro de modo reprimido, desviado; um deriva seu sentido do outro. Como o gênero problematiza a essência, a homogeneidade e a universalidade dos pólos, entendo que não há apenas um homem e uma mulher, mas vários homens e várias mulheres tanto no aspecto do mercado de trabalho quanto na educação, como ainda no sistema político, enfim, nas instituições e estruturas/organizações sociais. Ligado a isso, salienta-se a identidade subjetiva que consiste na constituição de identidades generificadas mutáveis, não fixas, "adaptáveis" de acordo com a situação vivida. O sujeito assume "várias identidades", e esse processo torna-se provisório, variável e problemático, constituindo-se, assim, um sujeito sem uma identidade fixa, essencial ou permanente, com diversas identidades assumidas temporariamente. Esta crise faz parte de um processo social o qual, anteriormente, proporcionava certa estabilidade e ancoragem ao indivíduo, enquanto hoje há uma desestabilização quanto às dimensões de etnia, idades, sexualidade, nacionalidade. Essas transformações estão também mudando as identidades pessoais, abalando a idéia iluminista que o sujeito tem de si mesmo como sujeito integrado.

Scott (1995), de certa maneira, concorda com tais posições quando afirma que

(...) "homem" e "mulher" são, ao mesmo tempo, categorias vazias e transbordantes. Vazias, porque não têm nenhum significado último, transcendente. Transbordante, porque mesmo quando parecem estar fixadas, ainda contêm dentro delas definições alternativas, negadas ou suprimidas. (p.93)

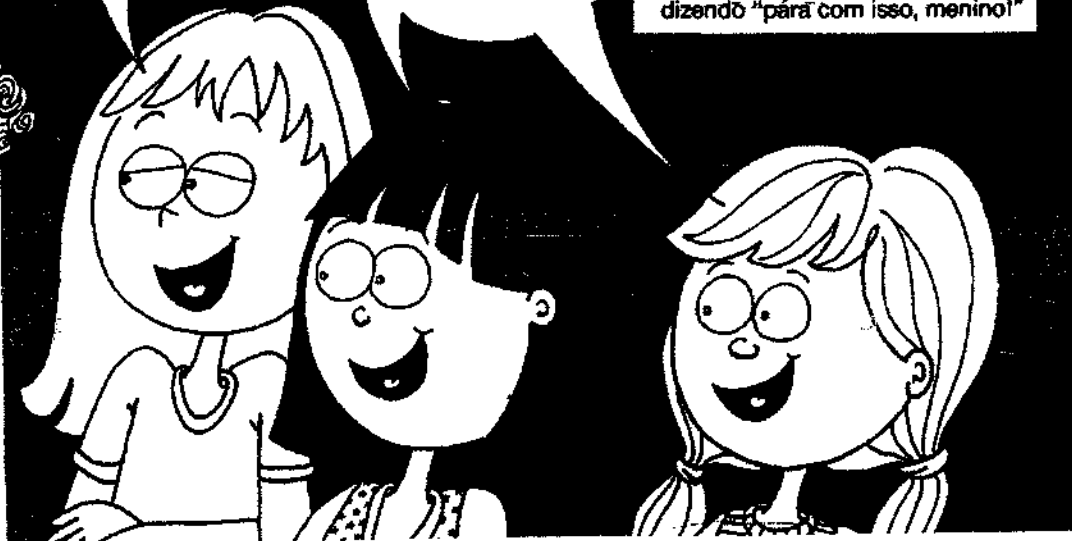
O homem e a mulher podem observar que têm o corpo diferente, com funções diferentes e podem até pensar de maneira diferente. Mas um não é melhor do que o outro e nem deve ter privilégios sobre o outro.

A GENTE PODE PULAR, CORRER,
SE SUJAR, QUE NINGUÉM LIGA!



AH! E? E A GENTE PODE CHORAR,
DEMONSTRAR CARINHO E ATÉ TER MEDO
DE BARATA E NINGUÉM VAI CHAMAR
A GENTE DE MARIQUINHAS!

Olha, alguns meninos acham que menino tem uma porção de vantagens. Podem pular, brigar, correr e se sujar, e ninguém vai ficar dizendo "para com isso, menino!"



Conforme Woodward (1997), subjetividade e identidade estão intrinsecamente articuladas, mas evidenciam-se diferenças que consistem em que a primeira refere-se a todo o conjunto de compreensão de nossos "eus", é mais ampla, envolve sentimentos e pensamentos mais pessoais (p.39). É um processo aberto, contínuo, que toma variadas direções, que se constitui conforme o momento. É singular, embora inserida em multiplicidades. A subjetividade está imbricada com as práticas sociais e por meio delas surgem eus variados apropriados de subjetividades momentâneas. Trata-se de um princípio de singularização, de individualização. Como lembram Deleuze e Guattari (1995),

trata-se de pensar a subjetividade como um rizoma, que não tem começo, nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda, não sendo feito de unidades, mas de direções moveidias, não se deixando reconduzir nem ao uno nem ao múltiplo. (p.64)

Já para Foucault, subjetividade refere-se ao modo – as práticas, as técnicas, os exercícios, num determinado campo institucional e numa determinada formação social – pelo qual o sujeito se observa e se reconhece como um lugar de saber e de produção de verdade (apud Fischer, 1999, p.42). Arrisco em dizer que esses dois conceitos se complementam no sentido de que, para Foucault, o sujeito é reconhecido como lugar de saber/poder e, para Deleuze e Guattari, trata-se de um sujeito transbordante e de direções múltiplas. Sendo assim, tanto o saber/poder quanto o sujeito se modificam, se reconstroem, conforme a história, a época, o momento. Daí o encontro dessas concepções.

Vivemos nossa subjetividade em um contexto social e, para isso, "adotamos" uma identidade⁴. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades. Essas são construídas

⁴ Identidade no sentido de pertencimento a determinados grupos culturais.

socialmente, portanto sob a influência de contribuições históricas e sociais, implicando aí, então, relações de poder e disputas por posições hegemônicas. Elas estão articuladas e são interdependentes. Ao mesmo tempo que uma constitui a outra, essas constituem o sujeito, que por sua vez é construído de práticas sociais organizadas e legitimadas por ele mesmo. É um ciclo constante e mutável. Para Meyer (2000), *todas as identidades que vivemos ao mesmo tempo ou em tempos diferentes se articulam, se fortalecem, se conflituam e/ou se fragilizam, nos posicionando em lugares diferentes. Isso produz efeitos que não são lineares, nem progressivos, nem podem ser previstos ou garantidos com antecedência* (p.81). Essas identidades são construídas conforme as aprendizagens que experienciamos em certos momentos, conforme os diferentes processos de subjetivação em que somos envolvidos.

Dessa forma, homens e mulheres constituem-se não só pelas identidades de gênero como também de raça, de etnia, de idade, de sexualidade. Assumem diferentes identidades ao mesmo tempo, marcadas pelas relações de poder no interior de cada grupo. Como práticas sociais, há relações de poder manifestadas por meio de disciplinamento, autocontrole e controle externo. O poder está presente em todas as relações e em todos os lugares, e há sempre espaço para respostas, reações, contestações. Ele atravessa o corpo social não apenas no sentido de negar, proibir, reprimir ou excluir, mas atua e fixa os sujeitos às suas identidades, também produzindo-os. Por meio das práticas sociais, vai-se legitimando o que é "natural" para o homem e para a mulher.

Se por um lado as mulheres sempre carregaram, em nossa cultura, uma grande parcela de responsabilidade em relação ao cuidado e à educação das crianças, porque estaria em sua natureza este dom maternal, é preciso reconhecer o quanto existe de prazer nesta relação afetiva e corporal com as crianças e o quanto tudo isto foi historicamente proibido ao homem, uma vez que o contato físico e a demonstração de afeto não se incluem no estereótipo de masculinidade em nossa cultura.

Essas coisas começam muitas vezes em casa.

As meninas vão sendo ensinadas a lavar louça, forrar a cama e arrumar a casa. Menino não pode!

Menino pode trocar lâmpada, pregar prego na parede, consertar as coisas e até ajudar o pai a mexer no carro. Isso menina não pode! É pesado: e ela pode se machucar.



TAMBÉM QUERO AJUDAR...



VOCÊ, NÃO! ISSO É MUITO PERIGOSO PRA MENINA!

Assim como nas brincadeiras, há muito homem que lava louça ou cozinha melhor que as mulheres e também há muita mulher que sabe mexer no carro melhor que os homens.

Ninguém nasce para lavar louça ou mexer no carro, mas somos ensinados. E desde cedo as meninas vão sendo ensinadas a serem donas-de-casa. E os meninos? Chefes da casa, ora!

Mas está errado ser dona-de-casa?

Claro que não! Errado está quando as meninas são ensinadas só para isso ou quando fazem isso contra a vontade.

Nesse caso, deve ser sempre assim?

Assim como os estudos sobre gênero que enfocaram as mulheres trouxeram à tona o questionamento acerca de uma essência feminina, as pesquisas acerca da masculinidade evidenciaram a pluralidade de nuances de masculinidade, questionando igualmente a existência de uma essência masculina. Connel (1995) explicita esta visão:

em primeiro lugar, diferentes masculinidades são produzidas no mesmo contexto social; as relações de gênero incluem relações entre homens, relações de dominação, marginalização e cumplicidade. Uma determinada forma hegemônica de masculinidade tem outras masculinidades agrupadas em torno dela. Em segundo lugar, qualquer forma particular de masculinidade é, ela própria, internamente complexa e até mesmo contraditória (p.189).

É inegável o curso de uma mudança social em que os estereótipos definidores dos papéis masculino e feminino estão constantemente sendo questionados. Nas últimas décadas, principalmente entre as famílias da chamada classe média, já se tornou habitual vermos os homens usando cabelos compridos, brincos ou ocupando-se de algumas atividades ligadas ao cuidado da casa e ao cuidado dos/as filhos/as.

Butler (1987) corrobora essa idéia quando diz que

o gênero torna-se o lugar dos significados culturais tanto recebidos como inovados. E "escolha", nesse contexto, vem a significar um processo corpóreo de interpretação no seio de uma rede de normas culturais profundamente entranhadas. Quando o corpo é concebido como um lugar cultural de significados de gênero, torna-se obscuro que aspectos desse corpo são naturais ou isentos de marca cultural (p.140).

Assim, como vimos, o gênero é constituído e significado socialmente, dependente tanto das marcas culturais de dada sociedade como do momento histórico. Observe-se que os grupos sociais que ocupam posições centrais (no nosso caso – homem, branco, de classe média, heterossexual) representam-se

a si como também aos outros. De acordo com isso, Woodward (2000) afirma que

a representação inclui práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais significados são produzidos, posicionando-nos como sujeitos. 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 (p.17).

Nesse sentido, considero, então, que a representação identitária depende não só da história de cada um como também da revisitação, reconstrução e transformação dela através do tempo. O passado e a história têm participação na construção da identidade. Esses significados produzidos pelo sujeito em dada cultura reforçam a idéia de Scott (1995) em relação à forma como o gênero constitui as relações sociais. As relações sociais e a cultura dão sentido ao corpo e constroem as identidades de gênero e sexuais.

Em relação a isso, Butler (1987) afirma que

não é possível assumir um gênero de um momento para o outro. Trata-se de um projeto laborioso, sutil e estratégico, e quase sempre velado. Tornar-se um gênero é um processo impulsivo, embora cauteloso, de interpretar uma realidade plena de sanções, tabus e prescrições. A escolha de assumir certo tipo de corpo, viver ou usar o corpo de certo modo, implica um mundo de estilos corporais já estabelecidos. Escolher um gênero é interpretar normas de gênero recebidas de um modo que as reproduza e organize de novo (p.143).

O projeto de assumir o gênero deve ser compreendido como algo que ocorre dentro de um campo de relações sociais que limitam a liberdade do sujeito desde o início. O corpo é em si uma situação social e não um simples fato biológico. O modo como a anatomia se representa socialmente é que

define a identidade do gênero e não propriamente o corpo. O corpo não é *um fenômeno estático ou idêntico a si mesmo, mas um modo de intencionalidade, uma força direcional e modo de desejar* (Butler, 1987, p.141). O corpo é lido histórica e socialmente, ou seja, o biológico e o contexto social-histórico estão inter-relacionados. Considerando essa articulação entre o social e o biológico – que também é construído e transformado historicamente – constata-se a existência de um jeito de ser feminino e um jeito de ser masculino. Há comportamentos, falas, hábitos, gestos, atividades, considerados como adequados ou próprios de um gênero. Optar por um gênero, escolher, fazer-se homem ou mulher como pólos opostos, além de diferenciar, desigualar, criar hierarquias.

Butler (idem), em *Variações sobre sexo e gênero*, afirma que, *juntando a fraseologia sartriana com a de Beauvoir⁵, poderíamos dizer que "existir" nosso corpo em termos culturalmente concretos significa, pelo menos em parte, tornarmo-nos nosso gênero* (p.142). Gênero é visto como processo, conseqüentemente, em constante mutação, considerando não somente as sociedades e momentos históricos, como também o interior dos grupos que os constituem. Daí advém a importância de se entender o fazer-se homem ou mulher como um processo e não como um fato resolvido no nascimento.

O masculino e o feminino são construídos através das práticas sociais masculinizantes ou feminizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade. Integra essa concepção a idéia de que homens e mulheres constroem-se num processo de relação (Louro, 1995a, p.103). E um não exclui o outro. Notam-se diferenças, mas não é preciso haver desigualdades. Nas sociedades, primeiro reconhece-se a diferença e depois faz-se a rejeição dela. *É preciso existir o outro para haver diferença* (Pierucci, 1999, p.26). Trabalhar com a idéia da construção social das mulheres enquanto sujeitos femininos, aos quais é atribuída uma série de características tidas como comuns a todas elas,

⁵ Simone de Beauvoir e Jean Paul Sartre

ao mesmo tempo em que possibilita libertar as mulheres dos mitos associados a sua natural feminilidade, encaminha para uma outra abordagem acerca do mundo masculino. Implica reconhecer também que muitas das características dos homens que o movimento das mulheres condenava, ou ainda condena, foram socialmente atribuídas aos representantes do sexo masculino, independentemente da vontade deles.

Isto significa, em última análise, admitir que, se as mulheres não nascem todas dóceis, maternais ou sensíveis, os homens, por sua vez, também não são, desde seu primeiro choro, brigões, insensíveis ou machões. Rompe-se aqui uma idéia de luta polarizada entre os sexos, onde o homem era considerado pelas mulheres como o inimigo-opressor, frio e calculista que deveria ser combatido.

Dentro da nova lógica, tanto os homens como as mulheres ganharam e perderam à medida que se adaptaram, alguns mais, outros menos, ao papel social que deles/as era esperado. Louro (1995b) sintetiza bem esta mudança de paradigma:

(...) agora não se trata mais de focalizar apenas as mulheres como objeto de estudo, mas, sim, os processos de formação de feminilidade e da masculinidade, ou os sujeitos masculinos e femininos. O conceito parece acenar também imediatamente para a idéia de relação; os sujeitos se produzem em relação e na relação (p.10).

Entendendo-se que a identidade e a diferença estão ligadas às relações de poder⁶, verificamos como elas estão implicadas nas oposições sociais: inclusão/exclusão, classificação, demarcação de fronteiras, normalização. Essas classificações são feitas a partir do ponto de vista da identidade e nelas um

⁶ São relações sociais tanto em plano horizontal quanto vertical. Não há um só grupo de domínio e outro dominado. Para Foucault o poder é descentrado, é a ação sobre a ação dos outros, são múltiplas formas de dominação exercidas na sociedade em todas direções e sentidos. (1992).

lado é privilegiado enquanto o outro é estigmatizado. O fazer-se homem ou mulher depende das formas como se vivem os desejos corporais e a sexualidade em uma dada cultura. Como vimos anteriormente, a categoria gênero é atravessada por muitas outras (classe, raça, etnia, geração, nacionalidade, religião), que, complementando-se mutuamente, por meio das práticas sociais, dão sentido às identidades assumidas e legitimadas em certa sociedade. Foucault (1992), citado por Fischer (2000), ensina que *tudo isso é produção, construção de um tempo, o nosso tempo, e tudo isso constitui os saberes de uma época, configurados em regimes de verdade* (p.119).

Ainda que esta pesquisa enfoque especificamente gênero, penso ser necessário estabelecer a diferença entre os conceitos sexo, gênero e sexualidade. Sexo refere-se a toda parte biológica, inerente à pessoa, às características que diferenciam homem e mulher. Já o conceito de gênero envolve como esses homens e mulheres constituem-se socialmente, com suas identidades e suas mudanças constantes. A sexualidade trata dos desejos corporais de homens e mulheres, o que é aceitável ou não dentro de uma certa sociedade, o que é permitido ou proibido neste âmbito. Para Johnson (1996), *as categorias sexuais não podem ser compreendidas passivamente, como diversidades que coexistem, mas dinamicamente, como diferenças que interagem* (apud Louro, 2000, p.125). Tudo o que se relaciona com o corpo – atitudes, hábitos, comportamentos – é construído historicamente, e o que é aceitável ou não dentro do campo da sexualidade, o que é proibido ou permitido, também tem um contexto específico e é socialmente organizado.

Luke (1999), ao abordar a temática da infância, da maternidade e paternidade na chamada cultura popular infantil, enfatiza a importância da pedagogia da mídia na constituição de meninos e meninas. Para ela, *la infancia se vive de esta red intertextual de sistemas de bienes de consumo y de signos simbólicos visuales* (p.162). Efetivamente, as crianças aprendem a ser meninos e meninas capturadas por cadeias de muitos discursos, da família, da mídia, da

indústria do consumo (jogos, brinquedos, roupas, etc) e também da escola, que não está nem alheia nem – ela própria – existe num vazio discursivo. Por meio de diferentes gêneros textuais, percebe-se a expansão e a presença de marcadores sociais constituintes de nosso corpo, de nossa sexualidade, do padrão de beleza almejado com ideal, da eterna mocidade. As revistas femininas, por exemplo, incentivam o público a manter-se em “forma”, mostrando um corpo “adequado” que deve ser alcançado. Ele é cada vez mais desejado por jovens que querem ficar na moda e que seguem as “receitas” dessas revistas. Assim, vê-se como, por meio de diferentes produções culturais – publicidade, revistas, cinema, TV–, é ensinado às nossas crianças como ser homem e como ser mulher. O corpo está sempre presente. É através da interpelação da mídia que *aprendemos a apreciar e valorizar uma forma ou um modo de vestir o corpo extremamente efêmeros* (Fischer, 2000, p.113).

Já se nos voltarmos especificamente para nosso material de estudo, devemos considerar o que Moreno (1999) observa, em relação a livros didáticos:

a maioria das imagens de personagens representam homens realizando diversas ações: jogando, correndo, estudando, exercendo profissões como médicos, arquitetos, astronautas, [...] consideradas freqüentemente como masculinas, enquanto naquelas poucas em que aparecem meninas e mulheres, estas estão costurando, lavando ou cozinhando, para que tudo permaneça em ordem (p.43).

Essas imagens dos livros representam práticas sociais muitas vezes exigidas como comportamentos adequados e esperados em meninos e meninas. Ora, as crianças tendem a representar em suas brincadeiras as identidades de gênero consideradas como “normais” em nossa sociedade. Neste sentido, justificam-se as brincadeiras agitadas e agressivas dos meninos, e tranquilas e passivas das meninas, em conformidade com as identidades atribuídas a ambos os gêneros. Enquanto o homem é símbolo de fortaleza,

firmeza, proteção, a mulher representa a sensibilidade, delicadeza, ternura e preocupação. Em relação ao gênero masculino, Morgan (1999) também nos traz fecundas contribuições sobre experiências profundamente enraizadas em algumas culturas ocidentais, como a intimidação e o apego ao heróico, etc, que vêm definindo a aprendizagem social deste gênero.

Nosso corpo é passível de mudança constante, *é resultado provisório de diversas pedagogias que o conformam em determinadas épocas.* (Fraga, 1999, p.213). Ele ganha significado e reage de determinada forma segundo o tempo, o lugar e a cultura. Ele apresenta "marcas" da história da constituição de cada pessoa, que faz parte de grupos variados. O corpo *é o grande alvo, pois ele se tornou o lugar por excelência de nossa identidade pessoal (...) e é para ele que seria necessário olhar, desde cada campo do conhecimento, para perscrutar nossa história, pois é nele que o cultural e o social se inscrevem* (Fischer, 2000, p.116).

A sociedade patriarcal e seus valores, entre eles o machismo, a valorização do casamento, a condenação à homossexualidade, são algumas das questões históricas que precisam ser revisadas para a construção de novas identidades de gênero para homens e mulheres. Novas identidades que permitam a flexibilização das fronteiras entre os estereótipos de gênero, até então entendidas pelos sujeitos como barreiras que não devem ser transgredidas, devido ao fantasma do enquadramento de quem se arriscar a transpô-las, na categoria de *comportamento desviante*.

CAPÍTULO 2

O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL

Uma vez que são os livros didáticos que estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo e considerando que são os textos destes livros que freqüentemente definem qual é a cultura legítima a ser transmitida, será por aqui que devemos começar (Apple, 1995, p.81-82).

Os Estudos Culturais se afastam da idéia de cultura como conjunto de produções de qualidade diferenciada e consideram como artefato cultural objetos que envolvam práticas de significação. Uma vez neste âmbito, há uma gama imensamente variada de artefatos culturais em virtude deste ecletismo da concepção de cultura.

No caso desta pesquisa, tomo os livros didáticos como artefatos culturais pela carga de significados que eles possuem, carregando marcas de classe, de etnia, de religião, de gênero, de sexualidade e de geração e, sobretudo, porque estão presentes no dia-a-dia escolar, ora manifestando ora silenciando vozes, constituindo e legitimando, assim, determinadas representações e identidades.

O livro didático ainda é um instrumento pedagógico extremamente difundido e continua sendo o principal portador dos conhecimentos básicos das diversas disciplinas que compuseram e ainda compõem o saber no interior das escolas, apesar das enfáticas e insistentes críticas que tem recebido nas últimas décadas. É a principal fonte de estudo e consulta para estudantes e professores, utilizado como instrumento de escolarização e letramento. De maneira geral, ainda é a referência de docentes e discentes para inclusão dos

últimos no mundo da escrita. Então, continua se configurando como instrumento privilegiado no cenário educacional nacional.

Para Choppin(2002), *o livro de classe situa-se na articulação entre as prescrições impostas, abstratas e gerais dos programas oficiais – quando existem – e o discurso singular e concreto, mas por natureza efêmero, de cada professor na sua classe. O manual constitui um testemunho escrito, portanto permanente, infinitamente mais elaborado, mais detalhado, mais rico que as ilustrações que supõe preparar(sic) (p.14).*

Segundo Circe Bittencourt (apud Batista, 2000), no século XIX os LDs seriam destinados, mais intensamente, aos professores, que detinham o conhecimento e o deviam transmitir aos alunos. No decorrer do século, gradativamente, o livro *passou a ser considerado também como obra a ser consumida diretamente por crianças e adolescentes, passando esses a ter o direito de posse sobre ele.* (p.550). Apesar de ter ocorrido essa mudança, ainda durante o século XX surgiram livros de uso exclusivo do professor a fim de serem aplicados em alunos.

A política do livro didático do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) vem se desenvolvendo de forma contínua, desde 1938, quando foi institucionalizada. O primeiro programa ministerial de livros didáticos (década de 40) deliberou sobre a opção de escolha, por parte dos diretores das escolas primárias, das obras a serem usadas nas escolas da rede pública ou particular, com a condição que fizessem parte da “relação oficial das obras de uso autorizado”. Com o objetivo de examinar e julgar essas obras, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (década de 50), que considerava critérios embasados mais na política do que na educação. A partir dos anos 60⁷, quando foi criada a COLTED (Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático), ganhou

⁷ Capturado em http://www.inep.gov.br/download/cibec/pec/2001/paper_nabiha.doc, em maio de 2002.

incremento a idéia de necessidade e conveniência de distribuição de livros didáticos aos alunos.

No entanto, desde a década de 70, a partir de estudos sobre a produção didática brasileira, em grande parte inspirada pelo livro clássico de Umberto Eco – “Mentiras que parecem verdades” – os livros recomendados pelos docentes e adquiridos pelo MEC foram acusados de exporem idéias discriminatórias, serem desatualizados, além de apresentarem incorreções teóricas e metodológicas. Também se constatou que esses livros, considerados de baixa qualidade, terminavam por constituir a única fonte impressa utilizada por professores e alunos, fosse em razão de uma inadequada formação docente ou fosse em razão de precárias condições de trabalho, ou ainda, pelas dificuldades enfrentadas para fazer circular o livro no Brasil.

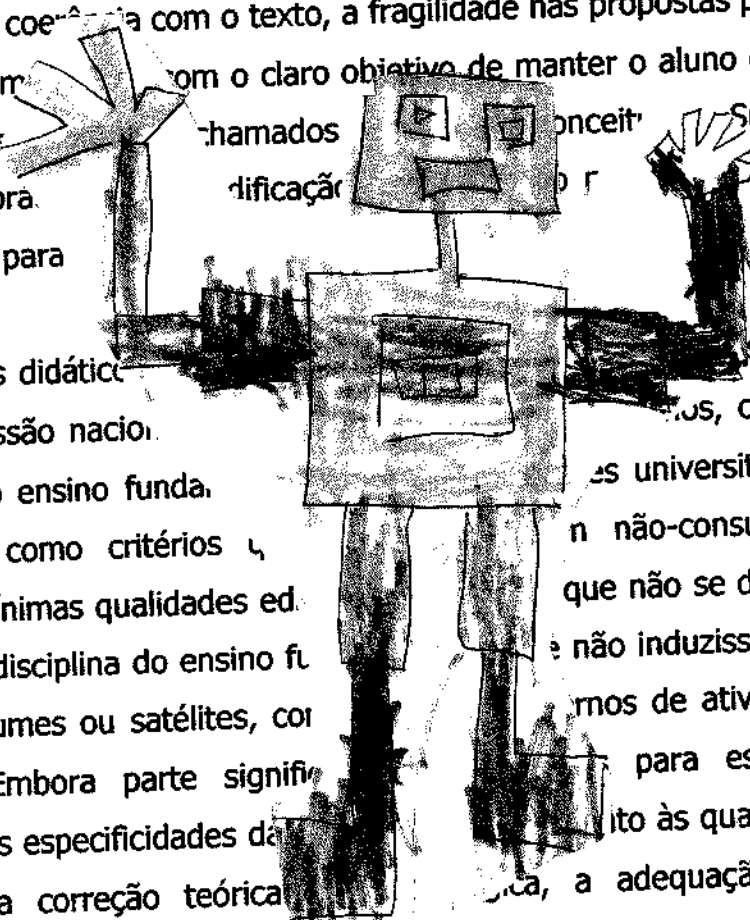
A qualidade do LD vinha, há cerca de quatro décadas, sendo progressivamente objeto de inúmeros estudos, pesquisas e discussões em âmbito político, acadêmico e econômico. Inúmeros estudos foram feitos problematizando seu caráter político-ideológico, seu conteúdo, sua utilização, produção, qualidade e distribuição. Em 1985, então, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, desenvolvido no âmbito das competências da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), e que tinha por principais funções: a) escolha do livro pela escola com a participação dos professores do ensino de 1º grau mediante análise, seleção e indicação dos títulos, b) a universalização do atendimento a todos os alunos do ensino fundamental, e c) a adoção de livros reaproveitáveis⁸.

Mas foi só no início dos anos 90 que o MEC decidiu participar mais diretamente das decisões sobre a “qualidade” do livro escolar, formando, em 1993, uma comissão de especialistas encarregada de duas principais tarefas: avaliar a qualidade dos livros mais solicitados ao Ministério e estabelecer

⁸ Idem à nota anterior.

critérios gerais para a avaliação das novas aquisições. As conclusões mais importantes formuladas pela comissão diziam respeito ao que julgavam como principais inadequações editoriais, conceituais e metodológicas dos LDs, tendo ela estabelecido os requisitos mínimos que deveria preencher um manual escolar de boa qualidade. Foram analisados, por esse grupo, os dez títulos mais solicitados pelos professores no ano de 1991 nas áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudos Sociais e Ciências, livros esses que correspondiam a 94% das aquisições do Governo Federal (FAE) naquele ano. O resultado das análises constituiu um marco na história do livro didático. Muitos foram os problemas identificados nos livros avaliados pela equipe responsável pela avaliação, os quais iam desde projetos gráficos inadequados à boa leitura, com excesso de ilustrações sem coerência com o texto, a fragilidade nas propostas pedagógicas, com exercícios meramente para ocupar o tempo, sem o claro objetivo de manter o aluno ocupado e o professor ocioso, chamados de "exercícios de preenchimento", cuja principal consequência para o aluno era a perda de tempo e a dificuldade de seleção de livros didáticos para serem avaliados.

Os livros didáticos avaliados em 1991 foram avaliados por uma comissão nacional de professores do ensino fundamental, composta por representantes de universidades e de instituições de ensino não-consumíveis, que estabeleceram critérios de seleção que não se destinassem a serem usados como materiais de apoio, mas que não induzissem à compra de outros volumes ou satélites, como jogos, etc. Embora parte significativa dos livros avaliados decorresse das especificidades das disciplinas, a correção teórica, pedagógica e a qualidade editorial dos livros constituíram os principais critérios de análise e seleção (ver anexo 1 ficha binária organizada pelo MEC).



A partir do segundo semestre de 1996, a escola brasileira passou a contar com um instrumento específico para a escolha e a adoção de manuais escolares do ensino fundamental. Trata-se do "Guia de Livros Didáticos de 1ª a 4ª Séries", elaborado pela comissão de especialistas que avaliam os LDs, através da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e do Centro de Pesquisas para Educação e Cultura (CENPEC). Esse instrumento é trianual e apresenta aos professores um conjunto de resenhas críticas que evidenciam os possíveis problemas e as qualidades de livros didáticos inscritos no PNLD, fazendo parte de um conjunto de medidas postas em execução pelo MEC para avaliar sistemática e continuamente o LD brasileiro e para *debater, com os diferentes atores envolvidos em sua produção e consumo, um horizonte de expectativas em relação a suas características, funções e qualidades.* (MEC, 1996).

O Guia, que traz um texto sobre cada obra aprovada, classifica-as em três categorias: três estrelas (recomendada com distinção), duas (recomendada) e uma estrela (recomendada com ressalvas). A idéia é orientar o professor na escolha do material para o ano letivo seguinte.

A partir de 1999, o personagem Menino Maluquinho passou a ser adotado como mascote do PNLD. O personagem criado por Ziraldo foi utilizado no intuito de estimular os alunos do Ensino Fundamental a gostarem e a cuidarem do livro, de forma que esse pudesse ser utilizado pela escola por três anos, beneficiando, assim, a mais de um usuário. Atualmente, o FNDE centraliza todas as etapas do programa, desde a inscrição dos livros pelas editoras até a aquisição e distribuição às escolas. Para o professor efetuar sua escolha entre os livros didáticos que as editoras enviam para análise, o FNDE envia às escolas cadastradas no Censo Escolar o Guia do Livro Didático, juntamente com um formulário de escolha, utilizado pelos docentes para identificação das obras desejadas.

Algumas considerações devem ser feitas quando se toma os LDs como materiais de análise. Assim, de acordo com Batista (2000), pode-se considerar que o livro didático atua como uma *antologia*, uma vez que ele retira textos de outros contextos, buscando-os na obra original, e os coloca em um meio, com fins diferentes dos originais. Acaba por se constituir em uma coletânea, um espaço de estocagem de textos e imagens, mesmo que algumas dessas não estejam relacionadas com os textos verbais. Agrupando um conjunto heterogêneo de textos, os LDs podem assumir diferentes funções no trabalho cotidiano de sala de aula. Um dos fatores responsáveis por essa diversidade diz respeito às disciplinas e aos níveis de ensino a que os textos e impressos se destinam. Deve-se considerar também a questão do tempo de uso de um livro didático e as diferentes tradições de cada campo. Comumente, o LD é adquirido no início do ano letivo para ser usado durante esse período escolar. Neste sentido, Choppin (2002) salienta que *à condição de serem efetivamente acessíveis, os manuais constituem, por um período dado, um corpus relativamente homogêneo em que cada elemento pode ser, a maioria das vezes, datado com uma grande precisão e o qual é muito fácil isolar os subconjuntos coerentes (sic) (p.15)*

Para Batista (2000), as diferentes características materiais, metodológicas e estruturais dos livros didáticos decorrem de três grandes grupos de condições: a) fatores de ordem econômica e tecnológica, b) fatores de ordem educacional e pedagógica e c) fatores de ordem social e política (p.554-556). O primeiro grupo diz respeito a como os manuais didáticos são organizados, produzidos, postos em circulação e utilizados em uma sociedade em um dado momento histórico. Assim, nota-se que nos últimos 20 anos houve transformações referentes às dimensões dos livros, à melhora na qualidade do papel, bem como da impressão, de forma que as cores foram se tornando mais vividas, e à encadernação, a qual antes se apresentava somente no modelo brochura. Tais modificações, evidentemente, se relacionam com os próprios avanços tecnológicos da indústria gráfica.

Dentro dos fatores de ordem econômica e tecnológica, outra mudança visível é a forma de comercialização dos LD. Atualmente, há representantes de vendas das editoras que mantêm contato constante com as instituições escolares e distribuem livros gratuitos para docentes, além de utilizarem persuasivas estratégias de marketing. Esses livros, antes, eram consumíveis, e, portanto não reaproveitáveis. Havia espaço para preenchimento de respostas e as coleções eram constantemente revisadas e modificadas, tornando impossível utilizar a mesma obra no ano seguinte. Já nos últimos anos, por recomendação do próprio Ministério, alguns livros passaram a ser "não-consumíveis", sendo necessária a utilização de um caderno de exercícios para a resolução das atividades. Atualmente, a maior parte deles são não-consumíveis, mas ainda há exemplares que apresentam locais para preenchimento de respostas.

O segundo grupo de condições de produção refere-se a fatores de ordem educacional e pedagógica, isto é, salienta as alterações relacionadas à reestruturação do sistema de ensino e a um novo perfil docente, conforme o autor.

Sabe-se que, principalmente em função da lei 5692/71 e políticas conexas, o sistema de ensino sofreu modificações no início da década de 70, aumentando a oferta de vagas em todos os níveis de ensino, principalmente na rede pública, e trazendo, assim, para a escola, alunos de grupos sociais que antes não tinham acesso a ela. Também ocorreram mudanças relacionadas ao perfil dos professores, a partir desses fatos conjunturais, permitindo compreender a influência de fatores educacionais nas condições de produção dos manuais didáticos.

Com a ampliação da rede escolar, o corpo docente ficou mais amplo e menos seletivo, pois tornou-se necessária a formação rápida de profissionais para atenderem à crescente demanda. Na década de 70, os professores eram

jovens formados comumente em Escolas Normais ou em Faculdades de Filosofia. E assim, com essa nova realidade educacional, o mercado editorial preparou um "novo" livro, uma obra que buscasse atender às dificuldades do "novo" professor, com técnicas de dinâmicas diferentes das anteriores, com ilustrações variadas, com altas tiragens e preços mais baixos.

Vale a pena também citar que o manual do professor, tanto na década de 80 quanto atualmente, difere do livro do aluno apenas por ter acrescido uma apresentação teórica-metodológica e conter as respostas dos exercícios para facilitar a correção.

Para Batista (2000), ainda há outros fatores de ordem educacional e pedagógica relacionados com a produção do livro didático, como *o desenvolvimento histórico das disciplinas escolares, as alterações curriculares, o surgimento de novos métodos e metodologias e a consolidação das instituições escolares*. (p.563)

Assim, esse terceiro grupo de condições trata dos fatores de ordem social e política, ou seja, os livros didáticos são concebidos como instrumentos de disputas sociais por significados e representações. Por meio deles, prevalecem interesses sociais, étnicos, políticos, culturais de grupos em disputa. Choppin (2002) corrobora essa idéia quando afirma que

o manual pode divulgar discursos muito diferentes, segundo as épocas e/ou os países: pode ser o produto da livre concorrência entre as empresas privadas, que permitem a expressão de concepções diversas, até mesmo opostas; pode ao contrário, se a administração exercer um controle a priori, representar e desenvolver, mais ou menos fielmente, o discurso da instituição; pode também, nos países totalitários, reduzir-se. (p.21)

Os livros didáticos podem, portanto, reforçar determinadas identidades como se fossem identidades de todo um grupo social, como se apenas aquelas ali presentes fossem as válidas, verdadeiras e únicas. Acredito que possamos nomear isso de etnocentrismo⁹, pois denota a maneira pela qual o grupo hegemônico, identificado por suas particularidades culturais, constrói uma imagem do universo que favorece a si mesmo. Compreende uma valorização positiva do próprio grupo e uma referência aos grupos exteriores marcada pela aplicação de normas do seu próprio grupo, ignorando, portanto, a possibilidade positiva de o outro ser diferente. Sendo baseado numa preferência que não encontra uma validade única, então, o chamado etnocentrismo pode ser encontrado, em diferentes graus, em todas as culturas humanas. Mas não é só o fato de se preferir a própria cultura que constitui o que se convencionou chamar de etnocentrismo, e sim o preconceito acrítico em favor do próprio grupo e uma visão preconceituosa em relação aos demais. Isso é um fenômeno sutil que se manifesta através de omissões, da seleção de acontecimentos importantes, do privilégio a algumas representações em detrimento de outras, do enunciado de um sistema de valores particular, etc.

Batista (2000) é mais explícito quando afirma que

no caso brasileiro, essas relações de conflito e concorrência parecem se estabelecer predominantemente e em linhas gerais entre o campo do poder - organizado em torno do Estado, de sua política educacional e das concepções que possui do papel que as empresas privadas devem desempenhar na elaboração, na fabricação e na difusão dos livros didáticos - , o campo econômico - organizado em torno da indústria e do comércio livreiro - e o campo escolar - organizado em torno das instituições escolares, em seus diferentes níveis de ensino. (p.564)

⁹ Tendência a considerar as características do grupo cultural ao qual se pertence como referências absolutas relativamente às quais as características de outros grupos são consideradas como inferiores (Silva, 2000, p.56).

Enfim, a complexidade das disputas em torno da produção, adoção e consumo dos livros didáticos torna-os um objeto de pesquisa que se presta particularmente a estudos comparativos de épocas e lugares diferentes.

Como este estudo pretende abordar especificamente os livros didáticos de Língua Portuguesa de 4ª série usados no início da década de 80 e os atuais, traço brevemente a organização de tais livros. Organizam-se eles em torno de um conjunto de atividades voltadas para o desenvolvimento da leitura, da redação, da linguagem oral e do aprendizado gramatical. Melhor explicitando: os livros são divididos em unidades¹⁰, que variam de 13 a 43, cada unidade iniciando com um texto, seguido de atividades de interpretação (em alguns dos livros atuais, essa parte está dividida em atividades orais e escritas); depois, segue a parte gramatical, para a qual os autores se utilizam de algumas frases do texto da "lição", ainda que isso não seja regra geral. São frases "soltas", por vezes sem conexão com o que já foi trabalhado. Por fim, organiza-se a parte com dificuldades ortográficas e produção textual.¹¹

Como exemplo, trago uma unidade do livro *Começo de Conversa*, 1981, p.78 a 82. Nesse manual, a parte ortográfica está incluída na *Iniciação Gramatical*. O texto dessa unidade é de *Orígenes Lessa* e a produção textual é nomeada de *Expressão*. Percebe-se uma ligação temática entre as partes da lição: o texto trata das letras e os exercícios que seguem, tanto de interpretação quanto de gramática e ortografia, estão relacionados ao assunto. A *Expressão* também propõe atividades sobre o mesmo assunto. A ilustração que acompanha a história refere-se ao último parágrafo do texto, representando a conversa das outras letras com a letra *I*. Na unidade, encontramos perguntas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases e temos como exemplo, os exercícios de números 3, 5 e 6 classificadas

¹⁰ Em alguns livros antigos o termo "unidades" é substituído por "lições".

¹¹ Nos manuais antigos apenas um deles não tem propostas de produção textual (Título: *É Hora de Ler*). Nesses manuais encontra-se a terminologia "redação", corrente na época.

4. Responda.
O que você achou da maneira como o autor caracterizou cada letra?
Por quê?

5. O texto pode ser dividido em duas partes. Na primeira, o autor mostra a cansaço das letras. Na segunda, ele conta a molecagem do M com o I. Indique onde começa e onde termina cada parte.

- O cansaço das letras
Começa em: _____
Termina em: _____
- A molecagem do M
Começa em: "Magrinha, alta" ...
Termina em: _____

6. Leia a segunda parte do texto. Observe bem o diálogo entre o I e o M. Verifique como um pensamento incompleto muda de sentido ao ser completado. Termine as afirmações:

- Quando o M disse: — "Ai, que exagero! Letra como você não pode ficar doente..." parecia que ele _____
- Nós só percebemos a maldade do M, depois que ele disse: _____
- Para reforçar a molecagem do M, o autor conta duas coisas a respeito de sua atitude: _____

7. "Ritam várias letras". E você ri? Por quê? Responda em seu caderno.

Vocabulário

1. Escreva as frases em seu caderno, substituindo as palavras grifadas por outras de sentido semelhante.

- Vinham de viver um dia quente.
- As letras haviam trabalhado a valer.
- Um O barrigudo, com uns longes de bola de futebol, rolava.

2. Ponha cruz no sentido da palavra grifada na frase.

- O M falou com ar inocente.
 mistura gasosa que constitui a atmosfera
 fisionomia; jeito; expressão
- Vinham de viver um dia quente.
 agitado; ativo
 de muito calor
- Mereciam descanso depois de dia tão duro.
 sólido; resistente
 difícil; trabalhoso

Localização de informações

1. De vez em quando você precisa de informações para responder a questões de integração Social ou Ciências? Ou você se sente curioso para conhecer pormenores sobre um assunto que quer? Pois o melhor que você tem a fazer é consultar uma enciclopédia. Comece a se preparar lendo estas informações.

A enciclopédia é um conjunto de livros com informações sobre povos, pessoas, lugares, fatos, coisas e idéias. Os livros recebem o nome de volumes. Os artigos, na enciclopédia, são chamados verbetes. Cada verbete é apresentado por uma palavra ou frase que indica o assunto do verbete. Estas palavras são chamadas palavras-verbetes e são dispostas na enciclopédia em ordem alfabética.

2. Responda.
• A biblioteca de sua escola tem uma enciclopédia? Que enciclopédia é? Quantos volumes tem?
• O primeiro volume traz palavras iniciadas com que letras? E o último?
• Como você pode descobrir quais as letras iniciais das palavras de um volume, sem abri-lo?

Expressão

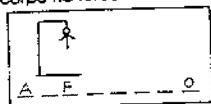
• Brinque com letras, crie um código em que cada letra seja representada por uma figura. Escreva mensagens para seu colega neste código.

Exemplo:
A = ⊙ C = □ M = ◇ R = ⊖ V = □
B = ⊗ I = ⊠ N = ⊕ S = ⊞ O = ⊘

Leia: □ ⊙ ◇ ⊗ ⊠ ⊕ ⊞ ⊘ ?

• Você conhece a brincadeira da força? Você desenha uma força, pensa em uma palavra, escreve a inicial da palavra e faz traços indicando quantas letras a palavra tem. Seu colega tenta adivinhar a palavra e vai falando letra por letra. Quando ele acerta você escreve a letra, quando ele erra você desenha uma parte do corpo na força.

- Veja a ilustração.
- Descubra a palavra.
- Brinque de força com um amigo.



• Aposte com seus colegas quem é capaz de formar maior número de palavras combinando de modos diferentes as letras de uma palavra. Exemplo: Com as letras da palavra BRINCADEIRA você pode formar: Brincar, cadeira, brinde, rica, nadar, etc.

Iniciação gramatical

1. Procure, no texto, "Vida de letra não é brincadeira" duas palavras com fr, duas com br e três com gr. Escreva-as no quadro. Complete-o com quatro palavras em cada coluna.

Palavras com		
fr	br	gr

2. Faça frases comparativas empregando as palavras indicadas. Siga o modelo.

barrigudo O era mais barrigudo do que o B.
 B era menos barrigudo do que o O.

solitário trabalhador brincalhão

3. Complete as frases com as palavras indicadas.

meu	Eu guardei todos os _____ objetos escolares.
minha	Você guardou os _____?
meus	Eu coloquei _____ borracha e _____
seu	apontador dentro do estojo. Onde você pôs _____
sua	caneta e _____ caderno?
seus	Nós não devemos deixar _____ letras abandonadas por aí. Eu e meu colega vamos guardar _____
nosso	material em uma caixa.
nossas	

4. Combine as frases, seguindo o modelo. Use seu caderno.

- O N provocava o I. Ele fingia que não ouvia.
- O N provocava o I mas ele fingia que não ouvia.
- O N provocava o I porém ele fingia que não ouvia.
- Todas as letras atormentavam o I. O A era seu amigo.
- O M queria brincar. O I levava a conversa a sério.

Outro exemplo, agora atual, é retirado do livro *Marcha Criança*, 2000, p.160 a 166. Nesse manual, a parte ortográfica denomina-se *Escrevendo certo* e a produção textual, *Redação*. Não há relações entre o tema da redação e o texto principal; já o ensino da gramática e da ortografia se relaciona com o segundo texto, conforme pode se verificar abaixo.

Texto 19

A saída



Aconteceu às quatro da tarde, em plena luz do dia. O menino estava lá, espichado como um gato, na rede em seu quarto. Caderno e lápis na mão, balançando suavemente, estava inventando uma história, quando viu pela janela o diabo pulando o portão de sua casa.

Estremeceu. Seus pais haviam saído para fazer compras e sua irmã ainda não voltara da escola.

O diabo veio caminhando pelo jardim, em direção à porta, pisoteando as margaridas que se insinuavam ao vento. Na hora o menino pensou que o diabo, com seus poderes demoníacos, ia atravessar as paredes, mas ele simplesmente deu um sopro diabólico e seu bafo insuportável derreteu a porta instantaneamente. Depois, ao chegar ao quarto e ver o menino apavorado na rede, deu um sorrisinho perverso e, exalando seu mau cheiro infernal, disse, diabolicamente:

– Vim te pegar, garoto. Vou te levar pro inferno.

Mas aí, inesperadamente, o menino perdeu o medo. Espichou-se então pela rede, todo belo e formoso, sem dar a mínima pro diabo.

– Você não pode me pegar – o menino disse.

– Posso – rugiu o diabo, avançando com sua cara de mau.

O menino retrucou:

– Não pode!

O diabo ficou mais endiabrado ainda e esbravejou:

– Por que não?

– Porque eu posso parar de escrever – disse o menino.

E parou.

Este texto foi escrito por João Anzanello Carrascoza e faz parte da revista *Nova Escola*, abr. 1991, Abril.

Vocabulário

espichado: esticado.

perverso: malvado.

exalando: soltando.

retrucou: respondeu.

Comentando

- Você acha que esse é um texto de suspense? Por quê?
- Você conhece alguma história de suspense? Conte-a para os seus colegas.
- Na sua opinião, essa história aconteceu na realidade ou foi fruto da imaginação do menino?
- Você já viveu uma situação assustadora?

Você leu... você participa!

- Onde estava o menino às quatro da tarde?

Às quatro da tarde, o menino estava na rede em seu quarto.

- O que ele fazia?

Ele estava escrevendo uma história.

- O que ele viu pela janela?

Ele viu o diabo pulando o portão de sua casa.

- O que o menino pensou que o diabo fosse fazer com seus poderes?

O menino pensou que o diabo fosse atravessar as paredes.

- E o que o diabo fez?

Deu um sopro diabólico e seu bafo insuportável derreteu a porta instantaneamente.

- O que o diabo disse ao menino, ao vê-lo apavorado?

O diabo disse: "– Vim te pegar, garoto. Vou te levar pro inferno".

O que você sentiu quando leu essa fala do diabo?

Resposta pessoal.

Entendendo e usando as palavras



Complete as frases com o sinônimo das palavras entre parênteses:

- a) Hoje o calor está insuportável (insuportável).
- b) Vovó foi para a cozinha e subitamente (instantaneamente) Totó apareceu.
- c) O menino malvado, atirou pedras nos passarinhos (perverso).
- d) Ele estava todo esticado na cama. (espichado)

Escreva frases com o antônimo de:

- a) instantaneamente: lentamente
- b) perverso: bondoso

Aprendendo e usando gramática



Numeral

Leia e observe:



As palavras três e quarta são numerais.

Numeral é a palavra que indica a quantidade exata de seres ou a posição que um ser ocupa numa determinada série.

1. Escreva os numerais por extenso e classifique-os:

- 20 vinte - numeral cardinal
- 1º primeiro - numeral ordinal
- 31º trigésimo primeiro - numeral ordinal
- 90 noventa - numeral cardinal
- 2/4 dois quartos - numeral fracionário
- 18 dezoito - numeral cardinal
- 70º septuagésimo - numeral ordinal
- 3/15 três quinze avos - numeral fracionário
- 2/10 dois décimos - numeral fracionário

2. Classifique os numerais que aparecem nas frases:

- a) Mamãe comprou cinco quilos de carne.
cinco: numeral cardinal
- b) Comi um terço do chocolate.
um terço: numeral fracionário
- c) Paulinho é o sétimo da fila.
sétimo: numeral ordinal

3. Complete as frases com numerais:

- a) Francisco aparece na lista com o número 20. Ele é o vigésimo.
- b) Arlete ganha três vezes mais do que Júlia. Ela ganha o triplo.
- c) Os pais de Fernanda têm 5 filhas. Ela é a mais nova. Fernanda é, então, a quinta filha.
- d) Eu li 15 páginas do livro e você leu 30. Você leu o dobro de páginas.



3. Separe as sílabas das palavras:

- | | | | |
|----------|-------------------|-----------|--------------------|
| geléia | <u>ge-lé-a</u> | franjinha | <u>fran-jin-ha</u> |
| geada | <u>ge-a-da</u> | projétil | <u>pro-jé-til</u> |
| girassol | <u>gi-ras-sol</u> | traje | <u>tra-je</u> |
| corrigir | <u>cor-ri-gir</u> | jejum | <u>je-ju-m</u> |

4. O professor vai fazer um ditado e você vai escrever as palavras na coluna certa:

palavras com g		palavras com j	
girassol	ligeira	cajipó	subjeto
margem	gengiva	jempapo	desaparecido
geleia	vigia	jibóia	curumbeira

Escrevendo certo

gi

1. Leia o texto:

Vento, vento

Vento, vento
Vento, vento
Por que não dormes
Por um momento?

Giras, desde cedo
Turbilhonando,
Mas eis que a noite
Já vem chegando.

Anjinhos no céu
Já acendem as velas,
Luzes tão suaves,
Mal dá para vê-las.

Tu agitas à toa,
Uivas e danças,
Curvas roseiras,
Perturbas crianças.

O jardim quer dormir,
Cipreste e mamona,
as flores tristonhas
Suspiram de sono...



Este texto foi escrito por Miklam Yaliam-Shteklis e faz parte do livro *Di-versos* hebraicos, traduzido e adaptado por Tatiana Belinky e Mira Perlov, Scipione.

• Agora, copie as palavras destacadas:

giras, anjinhos, agitas

2. Leia as palavras em voz alta e copie-as:

- | | | | |
|-------|--------------|--------|---------------|
| gesso | <u>gesso</u> | vigia | <u>vigia</u> |
| laje | <u>laje</u> | jibóia | <u>jibóia</u> |

• Agora complete:

Antes das vogais e e i, as letras g e j representam o mesmo som.

Criatividade e alegria

Em uma folha de papel, represente com desenhos o que poderia assustar você.

Professor: Concluído o trabalho de redação, pedir aos alunos que façam uma auto-avaliação do texto, respondendo às seguintes perguntas: Você colocou título? Falou quem são e o que fazem os personagens? Dividiu o texto em parágrafos? Usou corretamente os sinais de pontuação? Sua letra está legível? Seu colega conseguiria ler e entender o seu texto?

Redação

Observe as fotos e crie um pequeno texto no caderno:



A ilustração do texto principal refere-se aos últimos parágrafos do texto, e verificamos isso pela fisionomia dos personagens. As ilustrações de *Aprendendo e usando a gramática* representam, de alguma forma, o conteúdo que está sendo exposto nessa seção. Na parte ortográfica, *Escrevendo certo*, há um texto com uma ilustração que representa a terceira estrofe da poesia. O item *Redação* apresenta uma proposta simples e direta procurando relação com a temática do texto principal.

Os LD da década de 80, por suas apresentações, disposições gráficas e conteúdos da disciplina, mostram-se diferentes dos atuais. Os conteúdos apresentam-se de forma mais esquemática e há ênfase na gramática descontextualizada (embora isso continue existindo em alguns manuais atuais). Normalmente os textos contidos nessas obras são trechos de obras de autores da literatura infantil, apesar de, em alguns deles, não constarem autores dos textos, o que leva a supor que sejam textos do autor do próprio livro. Alguns exercícios seguem a linha estrutural, fazendo uso de comandos como: "siga o modelo", fazendo com que, por meio da repetição, o aluno automatize o conteúdo programático. Não há atividades que necessitem de um acompanhamento ou explicação do professor, pois não estão presentes questões intertextuais ou que exijam conhecimento extra daquele apresentado. As perguntas são fechadas, havendo pouco espaço para respostas subjetivas.

Mostro, então, como exemplo, uma unidade do livro *Comunicação e Expressão*, 1981, p.13 a 18. Nessa unidade, percebe-se certa relação de assunto entre o texto, a gramática e a ortografia. Não são exigidas do aluno, por meio desses exercícios, inferências ou conhecimentos de outras áreas para resolução das atividades. Ao ler o texto, pode-se perceber que a ilustração inicial não representa diretamente a história, pois na parte escrita é contado que *as crianças vêm com cestinhas cheias de framboesas*, o que não aparece na imagem. A ilustração na parte gramatical apenas adorna a página, repetindo

a figura-fundo da imagem principal e a relação com os exercícios propostos resume-se a palavras retiradas do texto principal para serem completadas ou acentuadas. Enfim, na parte de *Criatividade*, há uma proposta superficialmente relacionada ao assunto da lição. Percebe-se que o autor procurou uma ligação um tanto "forçada" ao texto principal. A ilustração deste item seguida das questões propostas, induz, de certa forma, à criação por parte dos alunos.



Era uma vez, em uma floresta distante, um pinheirinho que tinha um sonho bonito... Vamos ver qual era?

O pinheirinho

MONTEIRO LOBATO

No fundo de uma floresta havia nascido um pinheirinho.

A natureza o plantara num lugar arejado, onde podia tomar bastante sol, e o deparava de outros pinheiros. De todos, porém, era ele o menor. E isto o entristecia, tornando-o ansioso por crescer e igualar-se aos seus companheiros. Pouca importância dava à luz do sol, às brisas leves que sopravam e às crianças que passavam por ali em busca de framboesas e outras frutas silvestres. Era comum virem as crianças com cestinhas cheias de framboesas sentar-se junto ao pequeno pinheiro, exclamando alegres: "Que linda arvorezinha!" Mas ele se conservava indiferente e insensível a qualquer elogio.

Passado um ano, viu-se acrescido de mais um nó, e o mesmo se deu no ano seguinte, pois os pinheirinhos crescem aos nós, de ano em ano. Calcula-se a idade deles pelo número de nós que mostram no tronco.

— Por que não sou do mesmo tamanho dos meus companheiros? — suspirava o pinheirinho. Como não há de ser bom poder contemplar o mundo lá de cima! Pássaros viriam construir ninhos em meus galhos e quando o vento soprasse eu me curvaria com a mesma dignidade dos meus irmãos.

Nada o agradava. Nem as carícias do sol, nem os passarinhos, nem as nuvens que sobre ele passavam pela manhã e à tardinha.

(...)

— Oh, como desejo crescer, crescer, tornar-me alto, grande como os outros! Nada almejo tanto neste mundo como ser grande!

ESTUDO DO VOCABULÁRIO

Reescreva as frases substituindo as palavras ou expressões em destaque por sinônimos:

- O apartamento de Marleide é com muito ar.
O apartamento de Marleide é arejado.
- Quando crescer, Júnior vai ficar igual ao irmão.
Quando crescer, Júnior vai ficar igual ao irmão.
- Você está sem dar atenção ao problema.
Você está desatento com o problema.
- Quero observar este céu mais uma vez.
Quero contemplar este céu mais uma vez.

5. Ao ouvir estas palavras, senti-me ferido em meu orgulho.

Ao ouvir estas palavras, senti-me ferido em minha dignidade.

Auto-avaliação

O Estudo do Vocabulário tem cinco questões.

Eu acertei questões.

ENTENDIMENTO DA LEITURA

- Onde o pinheirinho nasceu?
No fundo da floresta.
- Em relação às outras árvores, o pinheirinho era *menor* (maior; menor).
- O pinheirinho queria
 permanecer pequeno como uma criança.
 crescer e ficar alto como os outros pinheiros.
- O que diziam dele as crianças?
"Que linda arvorezinha!"
- Como você entendeu a frase: "Mas ele se conservava indiferente e insensível a qualquer elogio."?
(Resposta pessoal)
- Como crescem os pinheirinhos?
Crescem aos nós.
- O pinheirinho sonhava em
 ver o mundo lá de cima e abrigar os pássaros.
 ajudar às crianças.
- Qual o maior desejo do pinheirinho?
Ser grande.
- Depois de ler o texto com atenção, você percebeu que o pinheirinho era infeliz porque
 não tinha condições para ser feliz.
 não enxergava as coisas boas que possuía e vivia querendo ser alto.

Auto-avaliação

O Entendimento da Leitura tem nove questões.

Eu acertei questões.

ATIVIDADES DE CONHECIMENTO GRAMATICAL

1. Siga o modelo:

- floresta

fl	or	es
----	----	----
- natureza

na	tu	re	za
----	----	----	----
- lugar

lu	gar
----	-----
- indiferença

in	di	fe	ra	ça
----	----	----	----	----
- sol

sol

- companheiro

com	pa	nhe	iro
-----	----	-----	-----

Você dividiu as palavras em sílabas.

Sílabas são unidades sonoras da palavra.
As palavras podem ser, quanto ao número de sílabas:
monossílabas: luz, sol
dissílabas: ali, lugar
trissílabas: pinheiro, natural
polissílabas: indiferença, companheiro

2. Siga o modelo e escreva quatro palavras monossílabas:

- no:

no

3. Siga o modelo e escreva quatro palavras dissílabas:

- ano:

a

no

4. Siga o modelo e escreva quatro palavras trissílabas:

- número:

nu

me

ro

5. Siga o modelo e escreva quatro palavras polissílabas:

- exclamação:

ai

ela

ma

vão

6. Troque por palavras suas o que está em destaque:

- a. No fundo de uma floresta havia nascido um pinheirinho.
No fundo de havia nascido
- b. Que linda arvorezinha!
Que linda
- c. Por que não sou do mesmo tamanho dos meus companheiros?
Por que não sou
- d. Como não há de ser bom poder contemplar o mundo lá de cima!
Como não há de ser poder o mundo lá

7. Copie o texto, em seu caderno, e empregue a vírgula e o ponto:

Nada o agradava Nem as carícias do sol nem os passarinhos nem as nuvens que sobre ele passavam pela manhã e à tardinha
— Oh como desejo crescer tornar-me alto grande como os outros! Nada almejo tanto neste mundo como ser grande!

8. Empregue acento agudo (´) ou circunflexo (^):

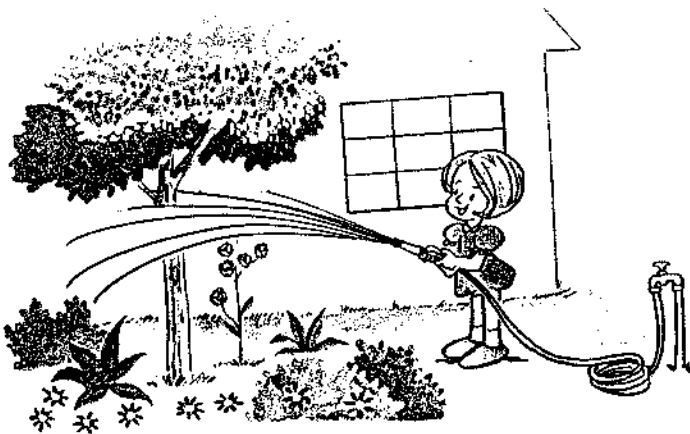
porem	nó	lá
importância	número	passaro
insensíveis	há	carícia

9. Empregue s ou z:

nature	lu	framboe
en	bri	arvore
io	o	inha



CRIATIVIDADE



Responda às seguintes perguntas:

1. Quem plantou essa árvore?
2. Onde ela está?
3. Quem toma conta dela?
4. Que pensamento você inventaria para ela?
5. Como ela é? (tamanho, cor)
6. Quantos anos ela tem?

As questões de *Estudo do vocabulário e Entendimento da leitura* envolvem cópias de trechos de textos ou simples identificação de informações dos textos. Como exemplo de questões que envolvem cópias pode-se citar o exercício do *Estudo de vocabulário*, no qual o aluno só precisa substituir uma palavra da frase. A questão de número 5 já envolve uma resposta de ordem pessoal. Nas demais questões é necessário apenas marcar um (X) ou retirar do texto as respostas já ordenadas. Ainda, ao final de cada uma dessas seções, há uma auto-avaliação quantitativa, na qual cada aluno deverá marcar quantas questões acertou.

Nos LD atuais, diferentemente dos antigos, encontram-se, nas apresentações dos livros, cartas ou mensagens dirigidas aos alunos. As editoras, de maneira geral, enviam um guia prático para o professor, o qual contém explicações e sugestões de como utilizar o LD em sala de aula. Os textos mais utilizados são trechos de livros de autores da literatura infantil brasileira ou adaptações destes, letras de música, charges, histórias em quadrinhos, propagandas e textos jornalísticos. As atividades são dirigidas mais diretamente aos alunos solicitando suas opiniões, pontos de vista, discussões e conclusões. Apesar de uma organização dinâmica diferente da anterior, para a utilização do livro, parece ser necessária, ainda, a intervenção do professor/a.

Analisemos, então, uma unidade do livro *Linguagem Viva*, 2002, p.3, 29 a 33. Esse manual apresenta atividades ortográficas e gramaticais em alguns textos, enquanto a parte de interpretação e produção textual está presente em todos os textos.

Apresentação

Na *Apresentação*, percebe-se um discurso que procura envolver os alunos. Por meio das expressões *pensando em você*,

Escrevemos este livro pensando em você! Como professoras, sempre tentamos tornar nossas aulas agradáveis, para que nossos alunos descubram que é possível aprender e brincar ao mesmo tempo.

Nossa maior preocupação foi encontrar textos legais para você ler e conhecer. Há muitas histórias, roteiros de teatro, fotografias, histórias em quadrinhos, poesias, brincadeiras, tudo isso e muito mais, para que você descubra e aprenda muitas coisas por meio dessas leituras.

E como queremos saber sua opinião sobre essa seleção de textos, no final do ano, você pode escrever e enviar cartas para nós, as autoras, comentando o que achou de tudo o que foi planejado para você.

Abra o livro sempre com carinho, lembrando que cada página pode ajudá-lo a crescer e pensar numa vida melhor.

E, também, divirta-se!

Um abraço,

Cláudia e Maria Luiza

nossas aulas agradáveis, aprender e brincar ao mesmo tempo, textos legais para você, um abraço, nota-se a tentativa, por parte das autoras, de estabelecer laços de intimidade e amizade com os leitores.

UNIDADE

3

Guloseimas e gulodices

Texto 1

Feche os olhos um pouquinho e procure se lembrar de uma comida gostosa... Hum!...

Dá até água na boca, não é? O texto abaixo fala de uma invenção diferente: a comida. Vamos ler?

Menino de língua de fora

A ciência moderna é cheia de inventos, mistérios e descobertas. Por exemplo. Quem inventou a batata frita? Quem descobriu o cachorro-quente? Quem inventou a pizza quatro queijos? E o sorvete de casquinha? E o bolo de aniversário? E a paçoca? E o refrigerante gelado com canudinho?

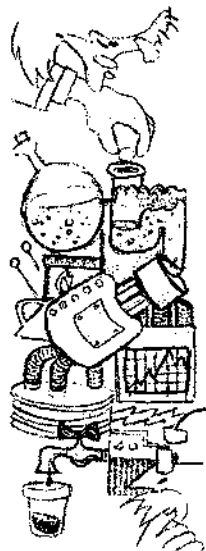
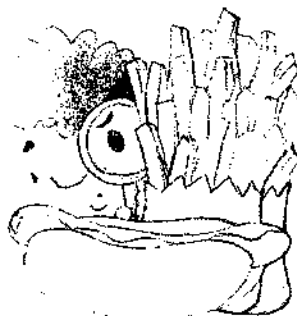
O inventor da lanchonete devia ganhar o prêmio Nobel da Paz, no mínimo.

Uma das maiores descobertas do mundo em que vivemos, se não me falha a memória, foi o café com leite com pão e manteiga.

Fico imaginando o trabalho que não deu.

Primeiro, o inventor precisou sair por aí experimentando todas as frutas para descobrir aquela, a certa, a única que quando a gente torra vira pó de café preto.

Depois, precisou encontrar o trigo, fazer a farinha de trigo e, ainda por cima, perceber que amassando a farinha de trigo com um pouco de água e sal surge a massa de fazer pão.



E mais. Teve que descobrir que da gordura do leite sai a manteiga e antes ir de bicho em bicho, por esse mundo afora, até achar o leite certo.

Quanto sacrifício o tal inventor não fez!

Já pensou subir na elefanta, com uma escada, espremer aquelas tetas imensas e descobrir o leite errado? Já pensou tirar o leite da onça-pintada em carne e osso? E para tirar o leite do rinoceronte? E do tamanduá-bandeira? E tentar tirar leite de tatu-bola? De jibóia? De avestruz? De tartaruga?

Outra coisa. Não deve ter sido nada fácil descobrir que leite nasce em bicho fêmea e não em bicho macho. Já imaginou o pobre inventor tentando ordenhar um leão? Credo! Quanta dor de cabeça! Quanto risco de vida! No fim, depois de tanto coice, mordida, unhada, ferroadada, bicada e dentada, quando o inventor descobriu a vaca holandesa, sempre risonha, balauçando o rabo, pastando e mugindo calmamente nas fazendas, deve ter sido um alívio. Quem inventou o café com leite com pão e manteiga está de parabéns. Gênio é gênio.

Só queria saber quem foi a múmia que descobriu a pimenta! Quem descobriu os brócolis? A escarola? A berinjela? O nabo? Argh!

O inventor da sopa de verduras devia ser preso, julgado, condenado, amarrado e acorrentado a sete chaves no fundo de uma jaula. O do xarope também.

Fico imaginando uns homens de cara feia, com cicatriz na bochecha, nariz quebrado e cabeça rapada, conversando na penitenciária. Que crime você cometeu? — Eu inventei o purgante. E você? — Invenetei a lição de casa. — E um outro soltando uns gargalhada medonha: — Isso não é nada! Fui eu o único e verdadeiro inventor da injeção!

Ricardo Azevedo.
Menino de língua de fora.
São Paulo: Ática, 1995.



Ricardo Azevedo nasceu em São Paulo. É autor e ilustrador de textos infantis. Já participou de exposições no Brasil e no exterior e ganhou prêmios importantes, como o Jabuti, em 1989. Escreveu *Um homem no sótão*, *Nossa rua tem um problema*, *Menino sentindo mil coisas* e muitos outros livros interessantes.



O texto da unidade foi retirado de uma obra de Ricardo Azevedo e as ilustrações que o acompanham referem-se a várias passagens do texto. ~~Algumas questões de interpretação não exigem dos leitores conhecimentos extratextuais, como as questões 2, 3 e 4. Mesmo na parte *Você é o autor!*, a proposta de produção textual é de reescrita do texto original em outro gênero discursivo. Em contraponto a isso, Guedes (1998) defende que~~

~~é preciso criar situações para que o exercício da escrita pelo aluno se constitua realmente numa atividade intelectual -e não na atividade meramente braçal da cópia- para que ele tenha a oportunidade e devida orientação para buscar eficácia e perfeição, para que escreva para produzir, para registrar, comunicar, influir, entender, comover, criar, nada menos do que isso (p.150).~~



Conversa sobre o texto

- 1 Quem é o narrador do texto? Como foi que você descobriu?
- 2 De que inventos e descobertas o narrador fala no texto?
- 3 Segundo o narrador, quais são as coisas boas que foram inventadas? E as coisas ruins?
- 4 Qual a relação entre o título do texto e o que ele está contando?
- 5 Dos cinco sentidos que possuímos — tato, paladar, olfato, visão e audição —, um deles se destaca mais nas observações do menino. Qual é ele?



O que diz o texto?

- 1 Se dividirmos o texto em três partes, poderemos perceber o desenvolvimento da argumentação do narrador, do personagem. **Releia o texto e, de acordo com a divisão abaixo, escreva o que cada uma das partes está contando:**
a) no 1º e no 2º parágrafo b) do 3º ao 8º parágrafo c) do 9º ao 11º parágrafo
- 2 Por que "deu um trabalhão" inventar o café com leite com pão e manteiga?
- 3 O texto conta como são feitos alguns alimentos. Releia-o e responda:
a) Como é feito o pão?
b) De que é feita a manteiga?
- 4 Segundo o texto, foi difícil para o inventor do café com leite descobrir que leite nasce em bicho fêmea e não em bicho macho? Como ele se sentiu depois? Copie do texto o trecho que dá essa explicação.
- 5 No final do 10º parágrafo, o texto diz: "Gênio é gênio".
a) A quem essa expressão se refere?
b) O que o narrador quis dizer com ela?
- 6 Observe o trecho:

Só queria saber quem foi a múmia que descobriu a pimenta! Quem descobriu os brócolis? A escarola? A berinjela? O nabo? Argh!

- a) Consulte o dicionário e descubra o verdadeiro significado da palavra **múmia**. Copie-o no caderno.
- b) Por que será que o menino chamou o inventor da pimenta de múmia? O que ele quis dizer com isso?

- 7 Segundo o dicionário, onomatopéia é:

S.f. Vocábulo cuja pronúncia imita ou sugere a voz ou o som da coisa significada.

Ou seja, onomatopéia é uma palavra que imita um som.

- a) O trecho usado no exercício anterior tem uma onomatopéia. Qual é?
- b) Que tipo de sensação ela representa?
- c) Consulte uma história em quadrinhos e recorte alguns quadros que tenham onomatopéias. Cole-os no caderno e escreva que sons as onomatopéias quiseram representar.

- 8 Como foi que o menino imaginou os inventores das coisas ruins, como a sopa de legumes e o xarope? Descreva-os e faça um desenho, representando-os.

- 9 Por que o menino imaginou esses inventores desse jeito?



Agora é com você!

- 1 De acordo com a visão do narrador, faça uma lista colocando de um lado as coisas boas inventadas e de outro as coisas ruins.
- 2 Agora faça uma lista, como a do exercício anterior, de acordo com o seu ponto de vista.
- 3 Comparando as duas listas, a que conclusão você chega? Você e o menino do texto são parecidos ou bastante diferentes? Explique sua resposta.
- 4 Procure pensar nas diferentes coisas inventadas no mundo de hoje e responda: Na sua opinião, qual foi a invenção mais genial, mais importante dos últimos tempos? Explique sua resposta.



Você é o autor!

Na unidade anterior, você estudou o discurso direto, que é a fala de uma personagem contida dentro de um texto.

No último parágrafo do texto 1, o autor representou as falas usando o travessão. Reescreva esse trecho da história, montando um texto em quadrinhos e colocando as falas das personagens dentro de balões. Dê um título ao diálogo.

Após a observação destes exemplos, percebemos como foram organizados os livros didáticos de Língua Portuguesa, tanto de uma década quanto de outra, os quais se apresentam em uma progressão de unidades, possibilitando com isso que o professor as distribua, durante o ano letivo, de acordo com as necessidades. Para tanto, Batista (2000) observa que *os impressos e textos didáticos são tanto um instrumento de aprendizagem dirigido prioritariamente ao aluno quanto um instrumento de ensino concebido para ajudar o professor a organizar e preparar suas aulas.* (p.554)

Diante do exposto, pôde-se perceber que, apesar de algumas diferenças entre os livros de língua materna das décadas de 80 e 2000, sua organização básica permanece a mesma, contendo as mesmas (ou semelhantes?) áreas temáticas e propostas de questões, às vezes bastantes próximas.

CAPÍTULO 3

ILUSTRAÇÕES

A imagem informa quando as ilustrações são escolhidas pela riqueza das informações que elas fornecem sobre o contexto, as circunstâncias, os protagonistas ou as características da ação (Frade, 2001).

As imagens estão presentes de forma marcante no nosso dia a dia. Vivemos imersos em um mundo imagético, sendo sugestionados, provocados, instigados constantemente por elas. Algumas imagens levam-nos abertamente a questionarmos certos costumes, hábitos, ou até mesmo ideais. Outras, mais discretas ou com menos significados para nós, passam despercebidas sem provocar uma resposta mais concreta em nós. De qualquer forma, quer sua percepção seja consciente ou não, de diferentes maneiras elas nos interpelam e nos constituem. Manguel (2001), em relação à percepção de imagens, afirma que *só podemos ver aquilo, que em algum feitio ou forma, nós já vimos antes* (p.27), ou seja, que tenha significado para nós.

Desta forma, em nossa cultura, o contato com as imagens dá-se de forma contínua e a representação pela imagem tem grande penetração no meio social. Desde muito pequenos, aprendemos a interpretar imagens e somos subjetivados por elas. Ler e compreender ilustrações implica aprender a decodificá-las e interpretá-las, considerando tanto a forma como elas são constituídas e operam em nossas vidas, quanto os significados que elas carregam para as situações cotidianas.

Neste sentido, Joly (1996), em relação à interpretação de imagens, afirma que

Interpretar uma imagem, analisá-la, não consiste certamente em tentar encontrar ao máximo uma mensagem preexistente, mas em compreender o que essa imagem nessas circunstâncias, provoca de significações aqui e agora, ao mesmo tempo que se tenta separar o que é pessoal do que é coletivo (p.44).

Longe de serem ingênuas ou simples conjuntos figurativos da realidade, as ilustrações são representações de uma sociedade em um momento histórico. Elas são persuasivas e simbólicas e suas imagens representam, por exemplo, características masculinas e femininas que, de certa forma, parecem imutáveis ou intransponíveis, produzindo a impressão de que existe uma única forma de ser mulher e de ser homem.

Segundo Kellner (1998), *ler imagens criticamente implica aprender como apreciar, decodificar e interpretar imagens, analisando tanto a forma como elas são constituídas e operam nossas vidas, quanto o conteúdo que elas comunicam em situações concretas (p.109)*

Acredito, então, que, para conseguirmos essa interpretação crítica, há todo um trabalho de desconstrução, de compreensão de como as imagens funcionam, do que elas significam e que significados produzem, de como constituem e reforçam identidades de seus leitores. Quando lemos imagens, quase automaticamente lhes atribuímos um contexto. De certa maneira, os significados e valores atribuídos às imagens dependem da ocasião, local, tempo e experiências culturais. Analisando imagens criticamente, podemos ficar mais resistentes a imposições de certas atividades, de papéis, de modelos de gênero, de posições de sujeito consideradas como naturais, boas e satisfatórias. Não existe uma única e exclusiva leitura de imagens e a definição de sua interpretação é oriunda da diversidade.

Quando Marisa Mokarzel (2000) afirma que *ilustração é um objeto que narra com imagens*, está trabalhando com um conceito amplo de narrativa. Já Camargo (1995) afirma que *ilustração é toda imagem que acompanha um texto podendo ser um desenho, uma pintura, uma fotografia, um gráfico (...)* (p.16). Percebo, então, a possibilidade de articular esses dois conceitos, entendendo que textos verbais e imagens podem constituir narrativas, sendo essas verbais ou visuais. Usando linguagens diferentes, aqueles compõem um único objeto: aqui, o livro didático. Desta forma, trago a idéia de Manguel (2001) quando afirma que *as imagens, assim como as histórias, nos informam* (p.21), ou seja, podem tanto uma quanto a outra ou as duas juntas constituírem, de maneiras diferentes, uma narrativa.

Por que os livros didáticos usam de forma tão intensa as imagens?

Belmiro (1999) entende que existem três motivos: a) como indicador de modernização pelo qual os manuais didáticos vêm passando, b) uma forma de trazer para sala de aula o cotidiano imagético real, e c) utilização delas como instrumento de ensino-aprendizagem. A autora atribui o primeiro motivo à grande expansão tecnológica que a indústria livreira vem apresentando e, neste sentido, seriam necessárias também mudanças na linha dos didáticos. Belmiro argumenta que, uma vez que vivemos expostos a imagens, é natural que elas também façam parte do cotidiano escolar por meio do manual didático. E, por fim, justifica que, às vezes, esse material é o único ao qual os alunos têm acesso no período escolar.

A partir da exposição de Belmiro, ao indagar-me sobre as razões do aumento recente da quantidade de ilustrações nos livros didáticos, penso em algumas possíveis explicações: a) a grande evolução tecnológica do processo de produção gráfica nas últimas décadas – novas tecnologias aplicadas na criação e tratamento de imagens e na impressão, reproduções a cores em papéis de melhor qualidade; b) maior disponibilidade de referências iconográficas tanto para serem aplicadas nos livros quanto para servirem de

modelo para os ilustradores (Camargo, 1995); c) inserção do critério *aspectos visuais* na ficha de avaliação dos livros didáticos a serem adquiridos pelo MEC, e d) exigência cada vez maior de uma boa apresentação, por parte dos autores dos livros e dos profissionais que trabalham para as editoras, a fim de que seus produtos sejam os mais vendidos.

Ao olhar para as ilustrações dos livros didáticos, não consigo imaginá-las fora do contexto da página impressa. Deve-se considerar que, normalmente, os impressos abrangem um planejamento gráfico que vai muito além das simples ilustrações. No caso dos livros os aspectos considerados neste planejamento são: *formato, número de páginas, tipo de papel, tipo e tamanho de letras, diagramação, encadernação, tipo de impressão e número de cores para impressão* (Camargo, 1995). Tudo isso compõe o que chamamos de *design* gráfico da página impressa, que é visualizado no *layout* da página (Vaz, p.40, 2001). O *layout* é o ponto de partida do projeto gráfico de um livro. De acordo com o autor, o projetista gráfico deve conhecer bem: a) os originais do livro a ser produzido; b) o público ao qual se dirige; c) o estilo de *design* gráfico que deve ser adotado, e d) os modos de produção gráfica do livro (p.43, 2001), a fim de que sejam alcançadas as metas de planejamento quanto à tiragem, circulação e venda do manual. Nesse quadro de organização e planejamento, a ilustração é um componente importante na produção editorial.

Na opinião de Azevedo (1998) e Mokarzel (2000), respectivamente:

cabe ao ilustrador com seu trabalho, ampliar o potencial significativo do texto (p.107).

o ilustrador é um autor, pois sem o recurso do som, organiza os elementos figurativos conforme a especificidade da sua linguagem, interpreta o verbal e o traduz para a visualidade (p.10).

Azevedo (1998) diferencia genericamente os textos que comumente são ilustrados em livros: a) os textos didáticos, com uma visão utilitária, objetivos

precisos e atualização periódica, e b) os textos literários, que trabalham com a subjetividade, com a ficção, com a criação pessoal.

Nesse sentido, saliento que o LD, um artefato cultural onipresente na educação, constitui uma profícua e potente fonte de ilustrações. Por meio dessas ilustrações são reforçadas identidades desejáveis, é ensinado o que se precisa, o que se deve fazer ou pensar. De certa forma, tais ilustrações subjetivam e constituem uma visão de mundo, valores e comportamentos sociais aceitáveis ou não.

Algumas questões que representam minhas indagações em relação às ilustrações são: como as imagens de LDs de Português produzem identidades? Quais continuidades e discontinuidades são apresentadas entre imagens de LDs do início dos 80 e do final dos 90? O que desapareceu e o que permaneceu?

Para tanto, sugerindo como analisar as ilustrações nos LDs, Belmiro (1999) propõe quatro categorias de análise, a fim de compreender os diferentes usos que dela se faz: a) como ornamento, para enfeite de página, b) quando elucidação, para melhor explicitação do conteúdo, c) como comentário, onde a imagem dialoga, complementa o verbal, e d) como documento, para garantir a existência do fato.

Já Camargo (1995) enumera outras funções para ilustração. Escolhi, dentre elas, aquelas que entendo que estão mais exemplificadas em livros didáticos: a) pontuação, b) descritiva, c) narrativa e d) simbólica. A ilustração como pontuação seria aquela utilizada no início ou no final do texto destacando seu limite gráfico. A função descritiva, bastante presente em LDs, mostraria, por meio de desenhos, os acontecimentos do texto, apresentando figurativamente personagens, cenários, objetos, pessoas, etc. A função narrativa explicitaria alguma cena da história, chamando a atenção dos leitores

sobre o que está relatado no texto. E, por fim, teríamos a função simbólica da ilustração, pela qual há a apresentação gráfica de um símbolo, podendo esse ser, ou não, metafórico.

De forma mais abrangente e talvez pragmática, Vaz (2001) cita alguns tipos de ilustrações que aparecem nas páginas dos didáticos como: a) desenhos hiper-realistas (seres humanos, animais, vegetais, objetos, p.ex.); b) desenhos anatômicos (usados em livros de ciências para explicações de órgãos); c) desenhos esquemáticos (esquemas explicativos); d) desenhos líricos, estilizados; e) desenhos de história em quadrinhos; f) charges e cartuns; g) desenhos de vinhetas; h) desenhos infantis; i) fotografias, e j) desenhos, gravuras, pinturas de acervos de imagens (exemplos anexos). Deve ser lembrado que cada tipo de ilustração tem uma função específica e diferente. Conforme o autor, a adoção de um ou vários tipos de ilustrações e sua dosagem na página, no capítulo ou no livro, dependerão dos objetivos a serem atingidos com a publicação da obra.

Embora cada autor atribua diferentes funções às ilustrações, considero possibilidades de articulação entre elas. Algumas são recorrentes, outras se complementam, ocasionando uma leitura, na minha opinião, mais abrangente. Frequentemente, as ilustrações dos LDs utilizam desenhos figurativos. Quando textuais, usam o texto como referência, ou ainda, quando adorno, surgem da vontade e do gosto do autor, não esquecendo a observância das regras culturais e de mercado onde elas são construídas.

Sob meu ponto de vista, em algumas obras, as ilustrações "extras" apresentam alguma relação com o texto. Em outras, são ilustrações "deslocadas", que servem apenas para enfeitar o livro. Aparecem ilustrações que apenas adornam os LD, como também há aquelas que valorizam o texto, impulsionam a imaginação do leitor. Não percebe-se uma necessidade relacional constante entre ilustração e texto.

A respeito disso Frade (2001) afirma que

para um livro didático, o uso da imagem pode atender a um objetivo pedagógico de se trabalhar um conceito, idéia ou fenômeno, através do uso de um tipo específico de código não-verbal que cumpre melhor o objetivo de ensinar. Entretanto, esse uso conceitual da imagem no processo pedagógico ainda não tem sido devidamente discutido, o que explica a predominância de seu uso como adorno, como enfeite e com função motivadora e, ainda, com função redundante, como recurso de tornar mais realistas as informações verbais. Assim, esta vem sempre a reboque do texto e cumprindo o papel de reforçá-lo.(internet)

Uma diferença marcante entre as ilustrações dos livros dos 80 e dos atuais, é que atualmente, em termos de imagens, há uma maior variedade de gêneros nas obras. Nelas encontramos fotografias, desenhos, reproduções de pinturas de artistas renomados, tirinhas de quadrinhos, charges, propagandas, etc., que antes não faziam parte da estética dos LDs. As cores, nos LDs atuais, são mais vívidas, mais nítidas e mais variadas. Nos exemplares antigos, as cores usadas eram, preferencialmente, tons de marrom, preto, alaranjado, verde, azul e avermelhado. O colorido se restringia a ilustrações, a títulos de textos e atividades, no sublinhado das palavras, das frases ou como uma mancha de fundo para destacar definições, conceitos e quadros sinópticos. Em alguns livros, observei numerações em marrom ou preto, que indicavam a quantidade de linhas do texto. Já nos manuais recentes, as cores são mais constantes e freqüentes, estando presentes em todas as partes das unidades do livro.

Tanto nos livros de um período quanto de outro, há, nas ilustrações, traçados infantilizadores nas figuras masculinas e femininas. As representações dos personagens, supostamente adultos, exercendo por exemplo, uma profissão, apresentam-se às vezes de forma infantil, ou seja, com rostos

arredondados, feições estereotipadas e proporções entre partes do corpo condizentes com as representações tradicionais de crianças.

Outro aspecto também a ser ressaltado são as capas dos manuais. Elas apresentam-se com estímulos visuais em profusão, e isso, nos anos 80, não era condizente com o interior da obra, na qual havia uma ênfase na dimensão lingüística. Uma mudança observada nos LDs atuais é que, tanto na capa quanto nas páginas internas, há uma preocupação em manter uma apresentação semelhante, uma programação visual unificada.

Observa-se, assim, que houve um aperfeiçoamento no *design* gráfico do livro didático dos anos 80 para os dias atuais. Entretanto, em qualquer conjunto de ilustrações estudadas, deve-se reconhecer que a ilustração, como linguagem, tem um status diferenciado do texto e não constitui um mero complemento deste.

Gostaria de citar ainda que, para nortear este capítulo, centrei-me em algumas leituras de estudos já realizados sobre manuais didáticos. Maria de Lourdes Chagas Deiró (1978), em seu conhecido livro *As belas mentiras*, realizou um estudo em 20.000 páginas de livros didáticos brasileiros, analisando textos e ilustrações referentes a temas-chave como a família, a escola, a pátria, o ambiente, o trabalho, os pobres e os ricos, as virtudes, as explicações científicas e o índio. A autora procurou mostrar como são reforçadas e transmitidas determinadas ideologias através do livro didático, fazendo um chamamento à atenção das professoras em relação ao material utilizado em sala de aula. Ao finalizar seu trabalho, a autora, dentro de seu quadro teórico, de inspiração marxista, conclui que o objetivo real da ideologia subjacente aos textos de leitura seria o de criar um mundo relativamente coerente, justo e belo, no nível da imaginação, com a função de mascarar um "mundo real" que seria necessário para os interesses da chamada classe hegemônica. Ela afirma, ainda, que as características constantes desse mundo imaginário seriam a

estereotipação e a idealização, com a função de fixar, fora do tempo e do espaço, modelos de comportamento, de relacionamento, de valores absolutos em si mesmos, afastando qualquer possibilidade de mudança das normas e dos comportamentos que funcionam como fonte de lucro para a classe dominante.

Outro livro também consultado para compor esta parte foi *O aprendizado da ordem*, de Maria Filomena Rego (1981), no qual a autora também aborda a questão dos livros didáticos editados no Brasil. O objeto de análise dessa autora foram textos de leitura dos livros de *Comunicação e Expressão* das 3ª e 4ª séries do ensino de 1º grau, adotados em algumas escolas estaduais do Rio de Janeiro. Rego agrupou suas categorias em: família, escola, pátria, religião e valores morais. Após a análise dos textos, a autora concluiu que por meio deles são transmitidos aos alunos regras de moral, de consciência cívica e profissional, valores e estilos de vida, característicos de uma determinada "ideologia". Esta ideologia mostra uma realidade que prega a subordinação, a obediência e a dependência e mostra a criança atada ao mundo do adulto e a seus valores.

Vale lembrar, ainda, o clássico de Umberto Eco (1980) – *Mentiras que parecem verdades* – no qual o autor questiona, de maneira lúcida e objetiva, a veracidade dos textos de leitura de manuais italianos dirigidos ao público escolar iniciante. Eco denuncia os mitos que falam de um país rico e exuberante, habitado por uma gente cordial, virtuosa em sua pobreza e conformada no trabalho escravo. Esse autor, assim como os outros já citados, constrói categorias de análise. Ele organizou seu estudo em quatorze categorias: os pobres, o trabalho, o herói e a pátria, a escola, uma pequena igreja, raças e povos da terra, a bela família italiana, a ausência de Deus, a educação cívica, os menores que trabalham, a história nacional, a nossa bela língua, a ciência e a técnica, o dinheiro, a caridade e a previdência social. Ao finalizar seu estudo, o autor concluiu que os textos apresentados nos LDs

analisados, transmitem uma idéia errônea e falsa da realidade, mostrando a vida cotidiana como bela, tranqüila e sem problemas diários.

Ainda saliento o estudo de Mauro B. Almeida (1987) que aborda *O racismo nos livros didáticos*. Sua pesquisa foi feita em livros brasileiros das seis primeiras séries do primeiro grau, relacionados com o ensino de Estudos Sociais e Moral e Civismo, tomando como amostra básica a lista de livros didáticos apoiados por programas governamentais. Foram analisadas duas coleções de 1ª a 4ª séries e todos os livros de 5ª e 6ª séries, totalizando vinte obras. O autor percebeu que os discursos idílicos e fraternos dos livros em relação aos negros e aos índios não condiziam com a realidade. Ora esses personagens apareciam de forma amigável e fraterna em relação aos brancos, ora em segundo plano com atividades secundárias e subalternas.

Relacionado a este assunto, temos a dissertação de Teresinha Silva de Oliveira (2001), que estuda algumas representações de identidade indígena que circularam em livros de Ciências e revistas brasileiras variadas, no período do final dos anos 80 até 2001. Os discursos analisados mostram como o índio é representado em comunhão com a natureza, como protetor dela e grande conhecedor do ambiente em que vive. A autora, após sua pesquisa, mostrou-se surpresa com a variedade de representações que apontam para a diversidade de olhares lançados sobre os índios. Estes são tratados como eternos amigos da natureza e são considerados oriundos de uma única tribo com os mesmos costumes, hábitos e língua. Teresinha concluiu que as representações que circulam nos LDs e revistas incluídos na análise, têm sido o resultado de "olhares poderosos" lançados sobre os índios/as por viajantes, artistas, escritores, repórteres, etc, por ver nesses sujeitos características que não vêem ou não desejam em si.

Ainda vale salientar estudo realizado por alunos da Universidade de São Paulo (2002) relacionado a como a *família brasileira* é representada nos livros

didáticos de estudos sociais de 1ª à 4ª séries do Ensino Fundamental, recomendados pelo MEC com uma estreia. Nos nove livros estudados, os autores observaram que, apesar da realidade brasileira demonstrar que o número de famílias compostas principalmente por mãe e filhos sem a presença de um pai está aumentando cada vez mais, os livros didáticos insistem em apresentar apenas famílias compostas de um casal heterossexual e seus filhos. Os autores afirmam ainda que há uma visão positivista das relações familiares e que nenhum conflito é admitido, muito menos explorado.

Temos, ainda, o trabalho de Paulo Ferreira Vaz (2002), que procurou analisar *A iconografia de livros didáticos de História* referente aos sujeitos formadores da população brasileira, ressaltando a participação dessa narrativa visual na construção de uma identidade nacional. Os livros analisados foram os indicados pelo MEC, já que eles são uma espécie de discurso autorizado, o que reforça a narrativa ali contida. O autor ficou surpreso com a pobreza das ilustrações escolhidas pelos LDs e considerou espantoso que, em tempo de valorização da linguagem visual, os instrumentos educativos didáticos impressos não tenham recorrido a um melhor design gráfico. Vaz reconheceu como *encontro* as relações entre alteridades, onde há um confronto entre sujeitos que ocupam lugares diferentes na narrativa visual. Muitas vezes, esse encontro foi definido espacialmente, formado pela ocupação de extremos da imagem, o que permite aos sujeitos confrontarem-se e se estranharem. Na maioria das imagens que retratam encontros, o que se viu foi um branco agente empreendedor e, assim, construtor da História, confrontado com um outro passivo e observador.

Com a leitura desses estudos, me foi possível, então, expandir um olhar mais crítico em relação às representações presentes em LDs. Percebi que as variadas representações ali existentes se inserem em determinados modelos, sendo bastante refratárias a mudanças, mesmo quando as lutas dos

CAPÍTULO 4

DELIMITANDO A PESQUISA

Como apontei na Apresentação, decidi eleger como material da pesquisa os livros didáticos, pela sua importância no panorama educacional brasileiro, e, como tema central, as representações de gênero. Assim, minhas principais questões são *de que formas o masculino e o feminino são representados, por meio de imagens, nos livros didáticos e que identidades são reforçadas e legitimadas a partir disso? Quais são as regularidades e os deslocamentos que ocorreram em tais representações nos últimos 20 anos, na medida em que várias mudanças culturais e sociais tem havido no campo do gênero?*

Para responder a tais perguntas, estabeleci alguns critérios para a seleção do corpus da pesquisa. Escolhi livros didáticos de Língua Portuguesa, pois, sendo professora unidocente em um turno de trabalho e em contato com manuais didáticos há vários anos, tinha constatado que os manuais dessa disciplina apresentavam um número maior e mais diversificado de elementos para a análise a que me propus, em relação às demais disciplinas curriculares. Centrei-me nos livros de 4ª série do Ensino Fundamental, em virtude de minha experiência nesse nível de ensino há 15 anos, escolhendo obras de editoras variadas, para possibilitar uma diversidade de discursos e não me restringir a uma proposta pedagógica e editorial. Em relação à seleção dos manuais atuais, busquei os livros inscritos e avaliados no PNLD. Quanto aos manuais dos anos 80, foram exemplares encontrados em bibliotecas de escolas públicas de Porto Alegre.

A partir desses critérios, foram escolhidos 17 livros no total, sendo nove da década de 80 e os outros oito, atuais. Neles me centrei em analisar um total de 229 ilustrações dos LDs, todas com personagens humanos, sendo 105 do

início da década de 80, e 144 atuais. Considerei tanto as ilustrações textuais que ilustravam os textos, quanto as ilustrações “deslocadas”. O termo “deslocadas” refere-se àquelas ilustrações não-textuais, que adornavam a página, relacionavam-se a outras seções que não o texto, ou completavam a sua diagramação.

Selecionados os livros, por uma questão de operacionalização, passei à numeração das ilustrações em que figurasse o masculino e o feminino (tanto adulto quanto criança). Todas as imagens foram em seguida, catalogadas, o que tornou possíveis as principais indicações para a subsequente etapa de análise e interpretação. Dada a vastidão do material (229 ilustrações), bem como sua heterogeneidade, fez-se necessário um agrupamento interno. Criei, então, categorias ou grupos de representações – profissões, ações, esportes, brincadeiras e aparência – ainda que tais categorias se apresentassem articuladas entre si. A classificação foi feita com objetivo de tornar mais clara a leitura, mas existem superposições de categorias fazendo com que uma ilustração seja citada em mais de uma categoria analisada. Estabelecidas essas categorias, as imagens foram fotocopiadas, recortadas e agrupadas, montando-se, com elas, um grande álbum capaz de fornecer um panorama geral sobre cada temática e sobre o todo. Considerei, também, a relação das gravuras com os textos que ilustravam, no caso das ilustrações textuais, principalmente examinando traços que, não sendo descritos no texto escrito, emergem na representação através da imagem.

Iniciei, então, a análise, explicitando como se processa a legitimação das representações centrais veiculadas pelos LDs, representações estas que, funcionando como modelos e paradigmas, dirigem, estruturam e normatizam os comportamentos e as identidades das crianças. Meu objetivo foi apresentar uma descrição não técnica destas ilustrações bem como algumas possíveis interpretações e leituras das mesmas, verificando como e quais identidades são reforçadas e legitimadas a partir das imagens, sob a perspectiva das relações

de gênero. Procedi ao que denominei de *análise generológica* sobre os estereótipos masculinizantes e feminilizantes presentes nas imagens que compõem os livros didáticos analisados. A partir da leitura das imagens arroladas, o que me interessou discutir neste trabalho não foi se as representações impressas são essencialmente verdadeiras ou não, como se existisse uma realidade única e uma forma correta de representar as coisas, mas sim, analisar as imagens construídas e multiplicadas nos livros didáticos, que naturalizam o que é uma construção social e histórica.

Embora tenha apresentado, durante as análises, o exame das figuras das duas décadas de forma separada, no capítulo final procedo ao estabelecimento das continuidades e descontinuidades encontradas, para responder às questões de pesquisa.

Apresento, abaixo, os dois quadros que informam, de forma objetiva, os dados sobre o material do corpus de análise.

NOME	AUTOR	EDITORA	ANO	NÚMERO	EM CORES
É hora de ler	Idalina Ladeira	Saraiva	1980	01	
Aventuras em comunicação	Centro de Cultura Anglo Americana	Waldyr Lima	1980	02	
Começo de conversa	Magdala Lisboa Tamira Bacha	Abril Educação	1981	03	
Comunicação e expressão	Cloder Martos Roberto Mesquita	Saraiva	1981	04	X
ABC	D'olim Marote	Ática	1982	05	X

Português dinâmico	Siqueira Bertolin	IBEP	1984	06	X
Caminho suave	Branca Alves de Lima	Caminho Suave	1984	07	X
A mágica da comunicação	Yolanda Marques	Nacional	1985	08	X
Escola é vida	Lenita Venante Rosane de Mello	Do Brasil	1985	09	X

NOME	AUTOR	EDITORA	ANO	NÚMERO	EM CORES
Novo caminho	Maria Helena Correa Bernadette Pontarolli	Novo Caminho	1997	01	X
Português	Emmanuel C. de Oliveira Maria Penha Gonçalves	Moderna	1997	02	X
Viver e aprender	Cioder Rivas Martos	Saraiva	1997	03	X
Língua e Linguagem	Eliana Garcia	Saraiva	1998	04	X
Brincando com as palavras	Joanita Souza	Do Brasil	1998	05	X
L.E.R.	Márcia Leite Cristina Bassi	FTD	1999	06	X
Marcha Criança	Maria Teresa Maria do Carmo Maria Elisabete Armando Coelho	Scipione	2000	07	X
Linguagem Viva	Cláudia Miranda Maria Luíza Rodrigues	Ática	2002	08	X

CAPÍTULO 5

ANÁLISES

A interpretação é suspeita. A acusação menos grave que pesa contra ela é de "maiversação do sentido". A acusação mais grave é a de *hybris*, vale dizer, de arrogância desmedida, por meio do seu desejo de tudo dizer, de tudo pretender esgotar. (Bernardo, 1996, p.7).

Início este capítulo fazendo algumas ressalvas em relação às análises/interpretações das ilustrações que apresento. Refiro-me ao que cada um de nós compreende, ou melhor, apreende de um texto (ou de uma gravura). As possibilidades de interpretação de um texto são uma discussão que já tem uma longa história. Para elucidar essa afirmação, primeiramente cito Culler (1999) quando afirma que *o foco nas variações históricas e sociais dos modos de ler enfatiza que interpretar é uma prática social* (p.67), portanto envolve sujeitos, momento histórico e sociedade da qual se faz parte. O autor ainda preconiza que *o sentido de uma obra não é o que o autor tinha em mente em algum momento, tampouco é simplesmente uma propriedade do texto ou a experiência de um leitor. O sentido é uma noção inescapável, é simultaneamente uma experiência de um sujeito e uma propriedade de um texto* (p.69). Dessa forma, ainda é possível considerar a reflexão de Bernardo quando afirma que *o máximo que o leitor, aluno ou professor, pode entender do texto, é o que ele mesmo, com suas determinações de idade, classe social, sexo e história pessoal, com seus condicionamentos culturais, políticos, micropolíticos, por extensão históricos, se tornou capaz de entender* (1996, p.9). Ainda que não se concorde com o uso da palavra *capaz*, que aponta para diferentes graus de êxito da leitura, as palavras do autor nos inspiram sobre a questão da leitura. Para este pesquisador, o autor (no caso aqui, o ilustrador), que foi o responsável pela escritura (ilustração) do texto, não pode ser

responsabilizado *in totum* pelas leituras e pelos leitores. *A cada um, sua parte.* Concordo e acredito que sempre se correm "riscos" ao fazermos este tipo de análise, pois não existe uma única interpretação. Contudo, saliento que deve haver uma coerência interna em nossas leituras e "olhares" dirigidos a qualquer tipo de texto, seja ele verbal ou visual, pois *discussões sobre o sentido são sempre possíveis e, sendo assim, o sentido é impreciso, está sempre a ser decidido, sujeito a decisões que nunca são irrevogáveis* (Culler, 1999, p.70).

A respeito das análises das 229 ilustrações encontradas nos livros, destaco, mais uma vez, que a organização em categorias de representação foi feita apenas para facilitar o trabalho didático analítico. Não há intenção de preponderância de uma categoria sobre outra em sua apresentação. A ordem de disposição seqüencial foi aleatória.

5.1 – PROFISSÕES

Início as análises pela categoria *profissões*. Este foi o marcador com maior número de incidências encontrado nos livros didáticos analisados. Por meio destas ilustrações percebe-se, claramente, a representação da predominância masculina no mercado de trabalho, no qual as profissões que demandam destreza, força ou habilidade intelectual são representações do gênero masculino, e, para o gênero feminino, reservam-se as profissões *do cuidado*, ou seja, aquelas que representam a maternidade, como por exemplo, a professora, a enfermeira e a dona de casa. A disposição das análises seguirá, sempre, iniciando pelas ilustrações dos manuais antigos e, depois, dos LDs atuais.

Nos nove livros da década de 80, foram encontradas 41 ilustrações em que os personagens eram retratados desempenhando claramente atividades de

determinadas profissões. O trabalho, segundo as ilustrações, é algo prazeroso que traz muita alegria e satisfação, pois as pessoas, em sua maioria, aparecem sorrindo, dando a impressão que não há problemas profissionais diários, como por exemplo as ilustrações de número 1, 2 e 3¹². Já nas de número 4, 5¹³ e 6, os personagens mostram-se sérios ou preocupados com suas atividades, exemplificando o lado preocupante da atividade. Salvo esses casos, a maioria dos personagens que trabalha são pessoas de bom aspecto e saudáveis, sugerindo de certa forma que a labuta diária não provoca desgaste corporal e psíquico.

nº 6, p.70 – (1)



nº9, p.52 – (2)

¹² Os créditos das ilustrações são identificados pelo número do livro e sua respectiva página. O número que está entre parênteses indica a numeração das ilustrações citadas no corpo do trabalho.

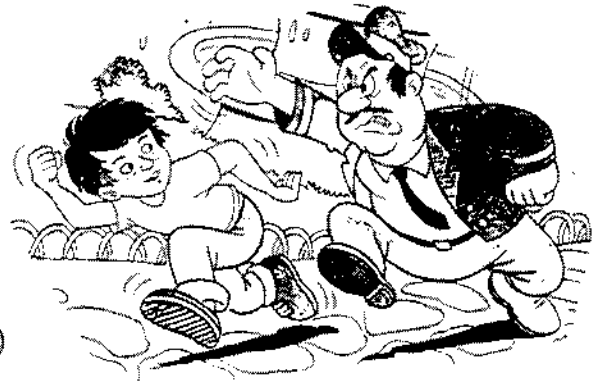
¹³ Esta ilustração acompanha o texto nomeado *O São Francisco*, de Oranice Franco, que retrata a chegada dos bandeirantes em nossas terras.



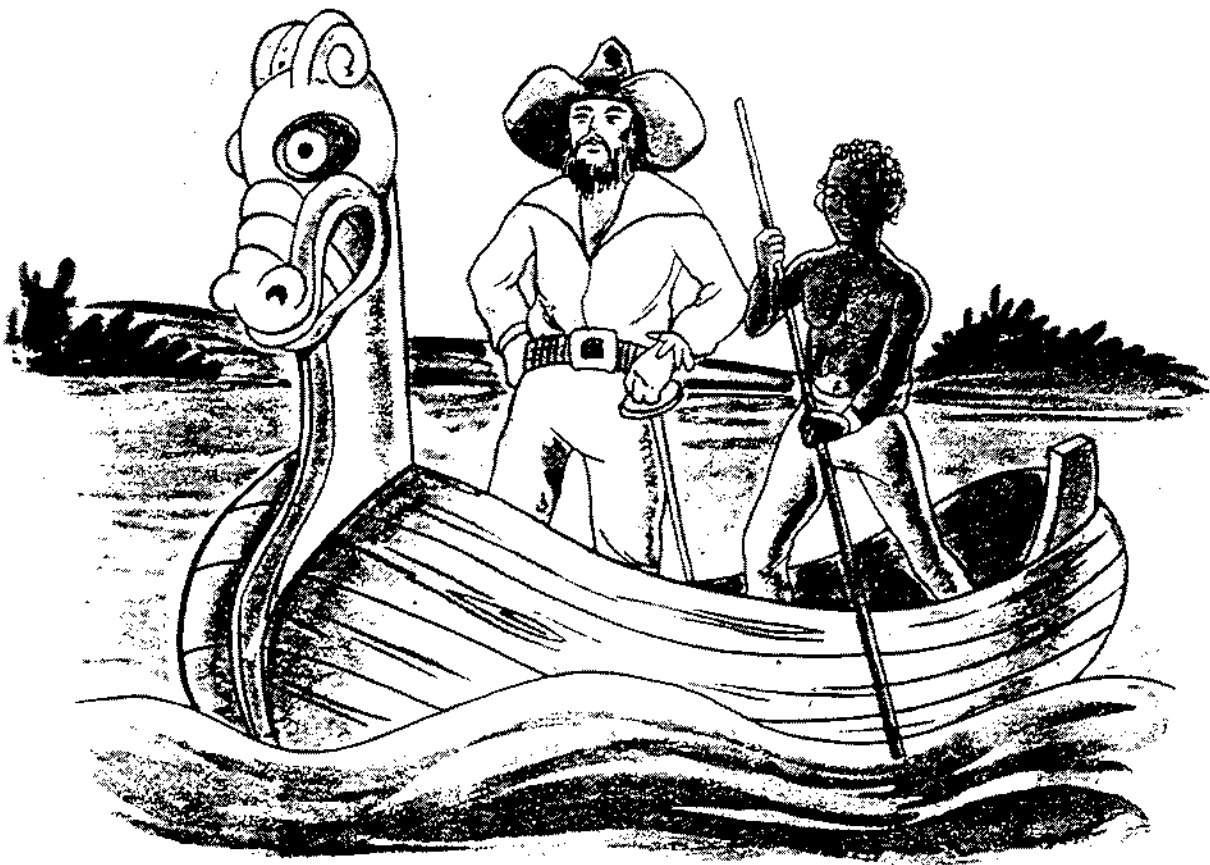
nº3, p.108 - (3)



nº2, p.56 - (4)



nº3, p.109 - (6)



nº4, p.152 - (5)

Ao ver essas gravuras, tem-se a impressão de que quem trabalha sempre encontra uma boa compensação, pois não são apresentadas pessoas mal vestidas trabalhando ou com alguma carência física, mesmo que a maioria sejam trabalhadores braçais, como nos mostram as ilustrações 6, 2 e 7.



nº8, p.152 – (6)

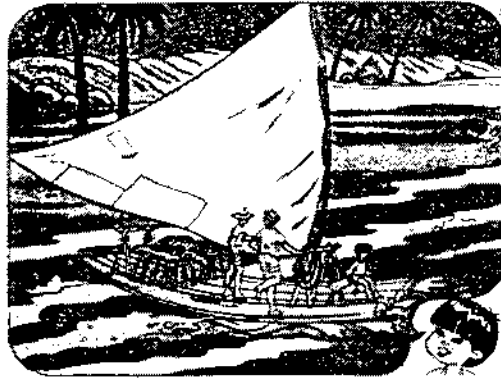


nº7, p.19 – (7)

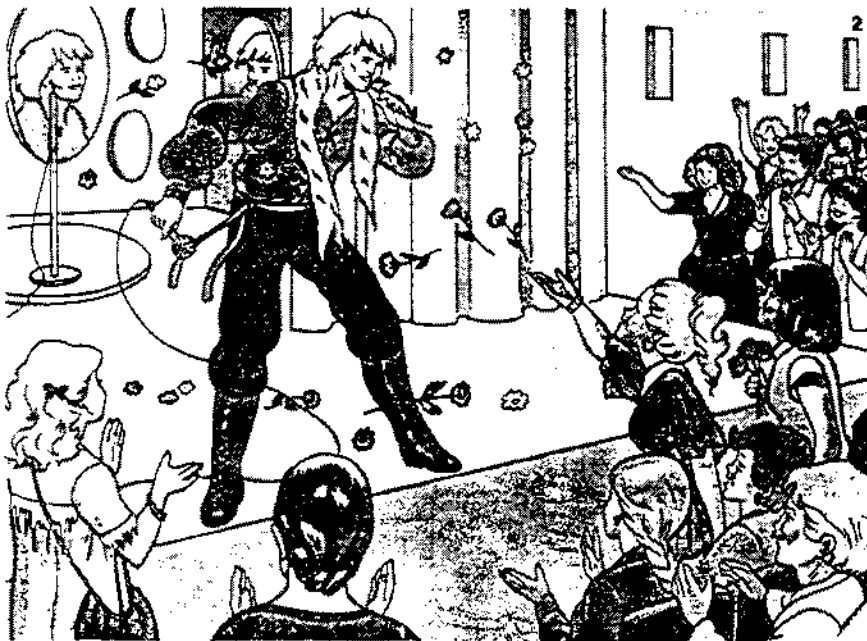
As profissões presentes nos livros, desta década, são claramente segregadas em masculinas e femininas. Das 41 imagens encontradas referentes a profissões, apenas quatorze são de mulheres, das quais cinco se referem a trabalhos manuais: cozinheira (8), gari (3) e sapateira (2), e as outras nove são de professoras do Ensino Fundamental. As outras 27 são de figuras masculinas e focalizam as profissões de: jangadeiro (9), bombeiro (4), cantor (10), cientista, gari (3), policial (11), pintor (12), padeiro, carteiro (13), soldado, lenhador (14), engraxate, jardineiro (5), entregador de jornal, professor (16), agricultor, operário(17) e marceneiro. Em relação a esta segregação profissional, Felipe (2000) contribui quando explica que *as representações de masculino e feminino pela repetição, constância e força que tiveram parecem ter contribuído para a construção de uma "verdade" sobre os gêneros* (p.120).



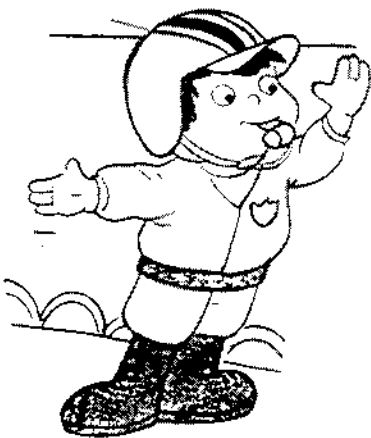
nº2, p.24 - (8)



nº2, p.26 - (9)



nº2, p.91 - (10)



nº3, p.109 - (11)



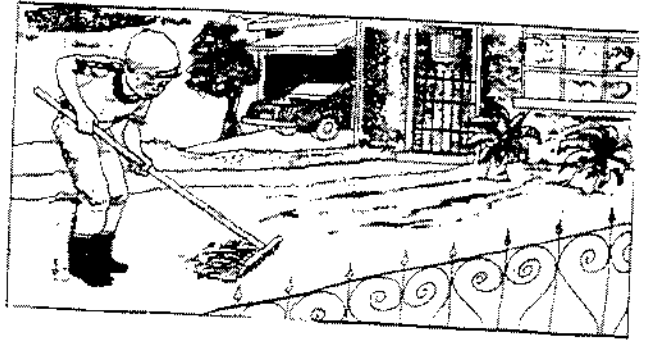
nº6, p.73 - (12)



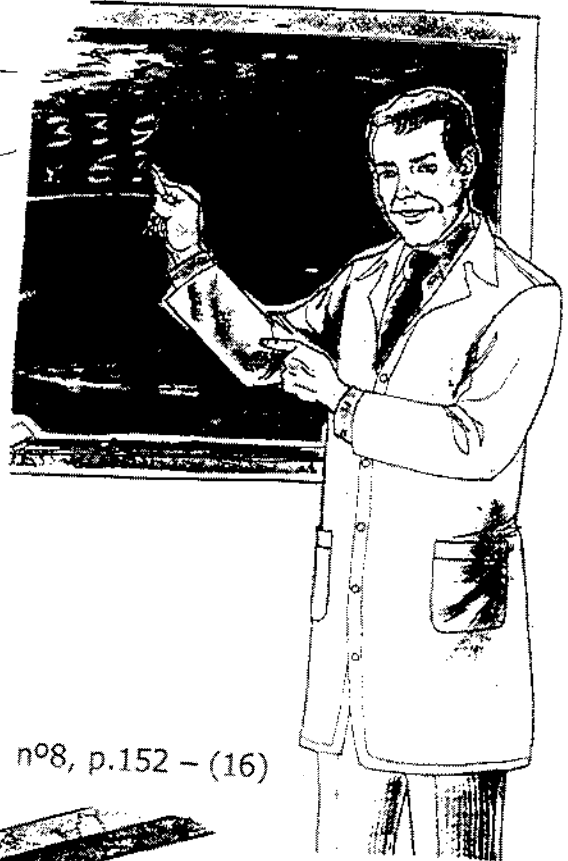
nº6, p.27 - (13)



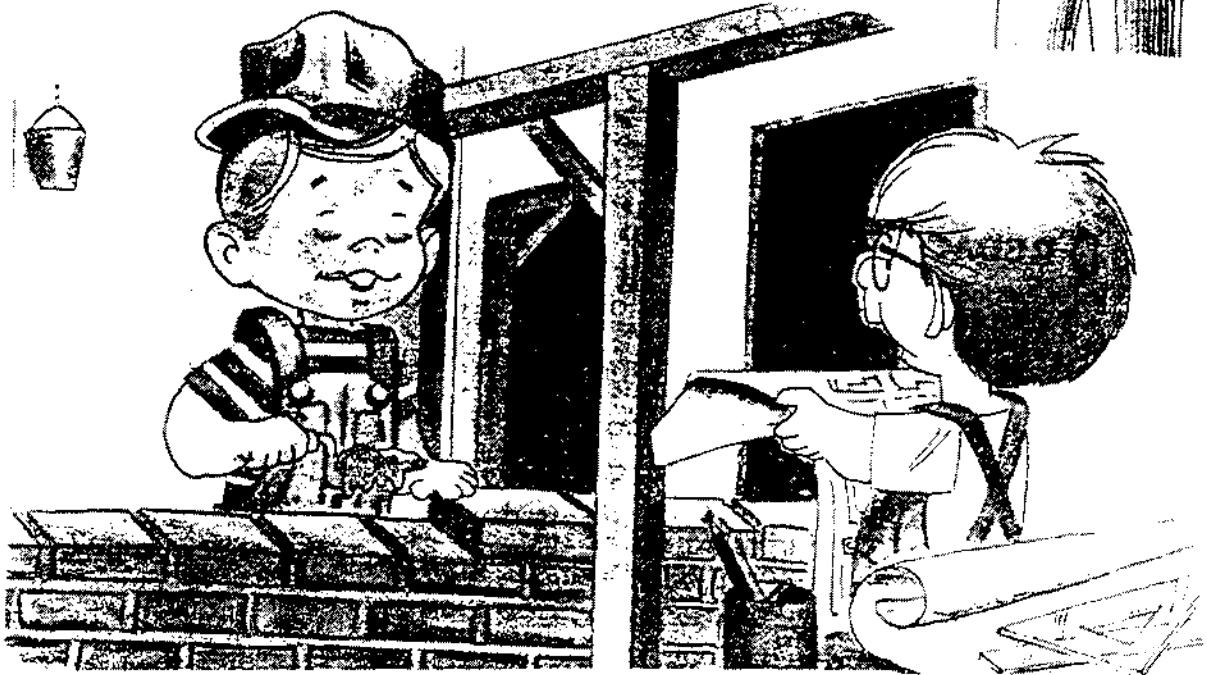
nº5, p.22 - (14)



nº6, p.70 - (15)



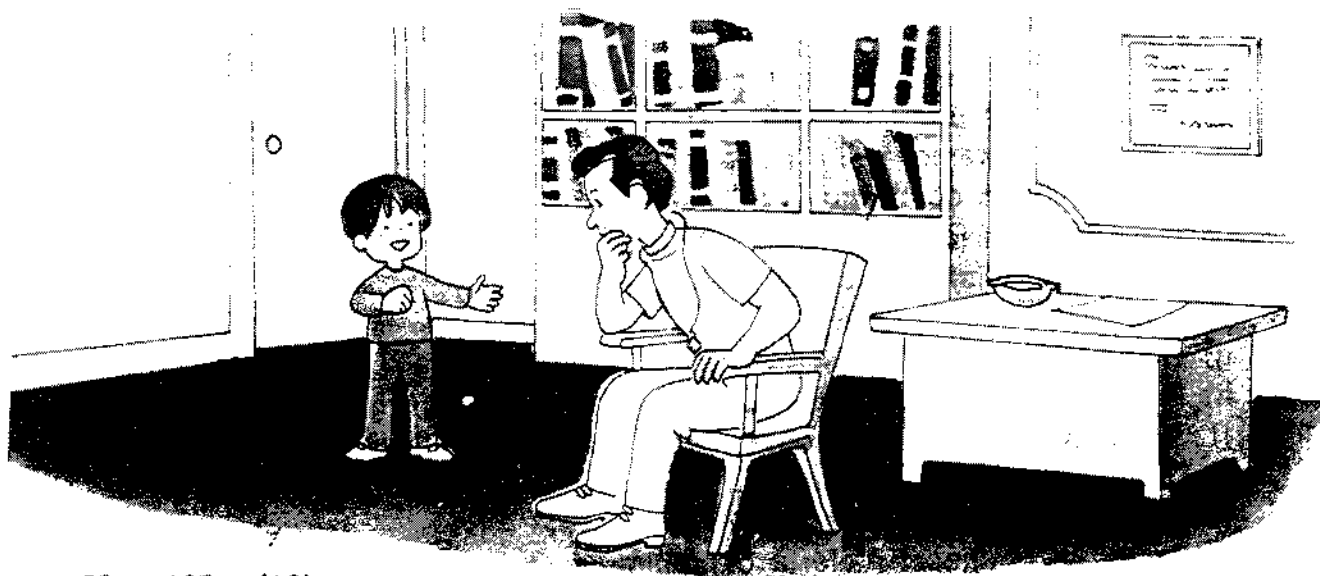
nº8, p.152 - (16)



nº9, p.12 - (17)

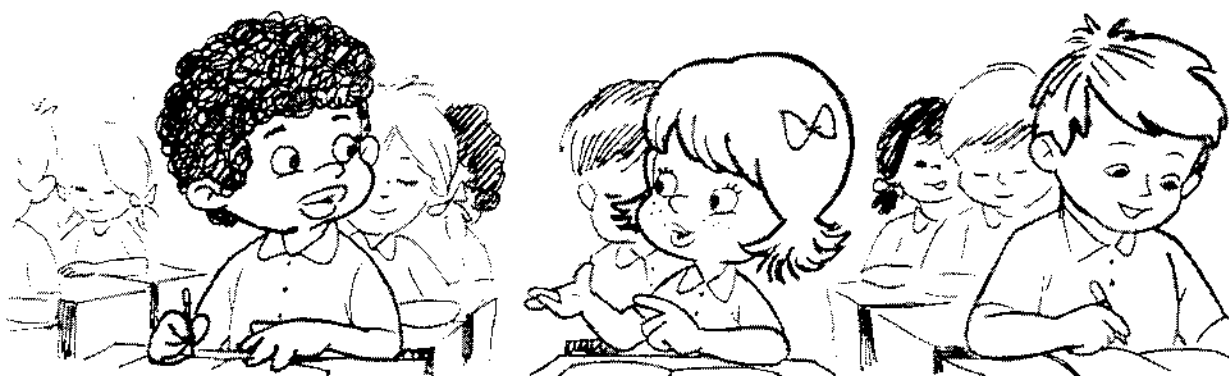
Ainda está presente em livros didáticos um trabalho artesanal, o qual, de forma geral, já foi substituído pelo trabalho industrial com suas produções em grande escala e pelas atividades do setor terciário. Temos como exemplo a ilustração de número 2, na qual o casal de sapateiros está trabalhando feliz, em um ambiente claro, limpo e organizado. Prestando atenção ao cenário, podemos notar que talvez estejam fabricando sapatos, devido às caixas na estante ao fundo. Para caracterizar suas idades, a senhora usa óculos para visão próxima e seu marido é careca, o que lhes dá um ar senhoril. Esta é uma ilustração que acompanha o texto *Uma mulher de coragem*, retirado do jornal O Estado de São Paulo, que glorifica dona Rosina por ser dona-de-casa e, ainda, ajudar seu marido na sapataria há 18 anos, acrescentando que este é um *ofício incomum*. Quanto à vestimenta, os dois estão de avental, com roupas simples e características de cada gênero: a mulher, de vestido e sapato feminino, e o homem, de camisa, calça e sapato social. Apesar de o texto focalizar principalmente dona Rosina, os dois aparecem trabalhando: o marido agindo mais claramente e Rosina, talvez na função de ajudante.

Nas representações das profissões não são acenados seus problemas, suas vantagens, seus cansaços, suas frustrações e seus êxitos. Também nos LDs, todas as profissões aparentam ter o mesmo status sócio-econômico, sejam elas de operários, médicos, professores ou jangadeiros. Não aparecem diferenças entre elas, a não ser a execução de atividades diferentes. Observando a ilustração de número 18, que apresenta um consultório médico, notamos a diferença em relação ao cenário e aos personagens da ilustração anterior. Nas prateleiras, há livros de diferentes tamanhos e espessuras. Um diploma na parede legitima o saber médico. Por sua vez, o personagem é masculino e veste-se de branco com estetoscópio no pescoço. Escuta seu paciente de forma séria, atribuindo dignidade à profissão, sugerindo a preocupação em diagnosticar de forma correta.

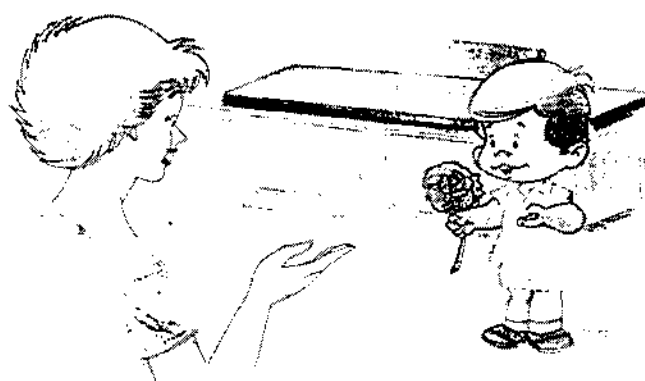


nº9, p.103 – (18)

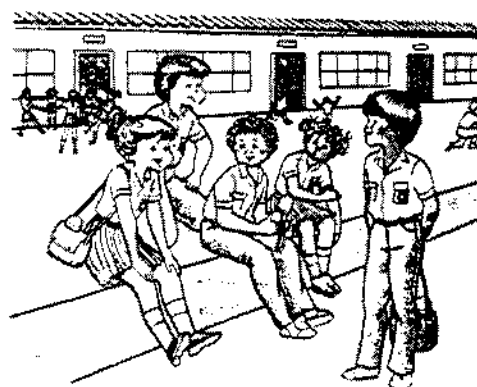
Prosseguindo minha análise, estabeleço uma relação entre trabalho e escola, na qual, variadas vezes, o estudo das crianças é considerado trabalho. Em algumas ilustrações desta década – apresentadas na página seguinte – os alunos estão uniformizados, sentados um atrás do outro, realizando suas tarefas com afincamento e dedicação em um ambiente tranquilo e de relativa harmonia. Não são apresentados indícios de dificuldades de aprendizagem nem problemas de relacionamento entre professor-aluno e aluno-aluno (19 e 20). Todos possuem o material necessário para as aulas e mostram disciplina para execução das tarefas. As meninas estão caracterizadas, majoritariamente, com saia e cabelo penteado, enquanto os meninos, também “comportados”, estão de calça ou calção (21 e 22). Estão presentes tanto a professora do Ensino Fundamental (em nove ilustrações) quanto o professor (em três ilustrações), mesmo em minoria nessa atividade profissional. Nas três ilustrações de professor, eles aparecem de guarda-pó branco, em frente a turma, sorrindo (23, 24 e 25). Já as professoras não estão de guarda-pó, mas se encontram, também, em frente aos alunos e aparentemente felizes com suas atividades (26 e 27). Em duas dessas ilustrações, as professoras aparecem na imaginação masculina, uma de um homem, outra de um menino. As duas estão frente à lousa com sorriso nos lábios (28 e 29).



n°3, p.11 - (19)



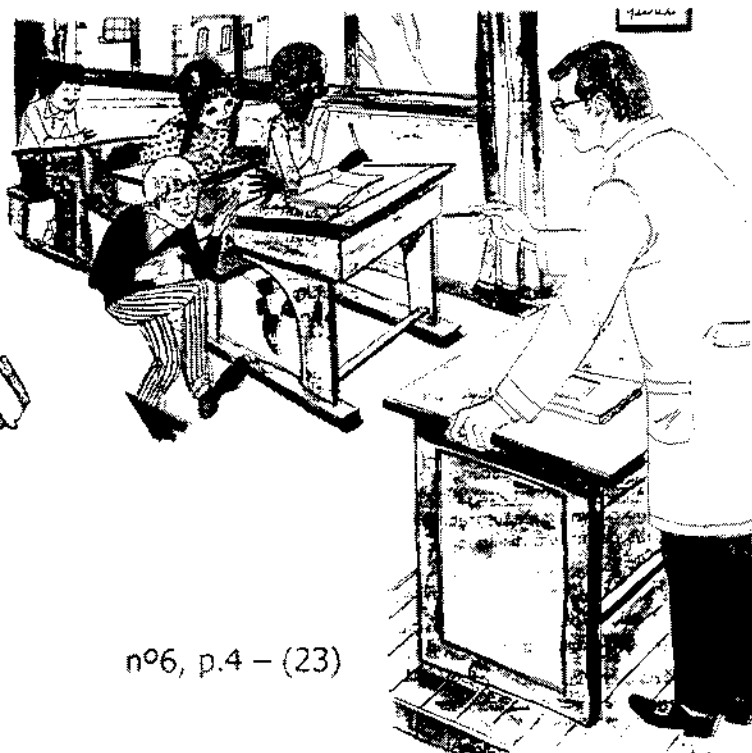
n°9, p.156 - (20)



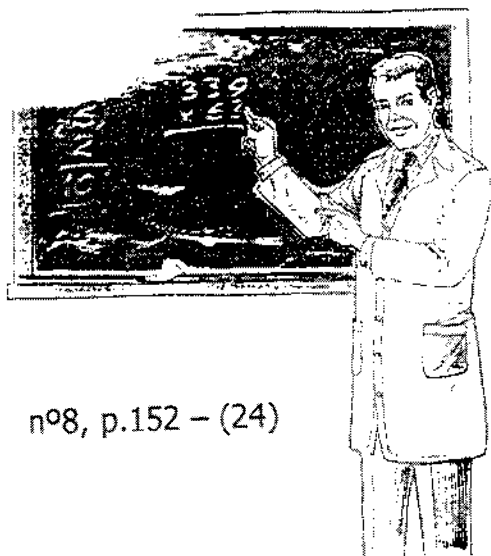
n°2, p.3 - (21)



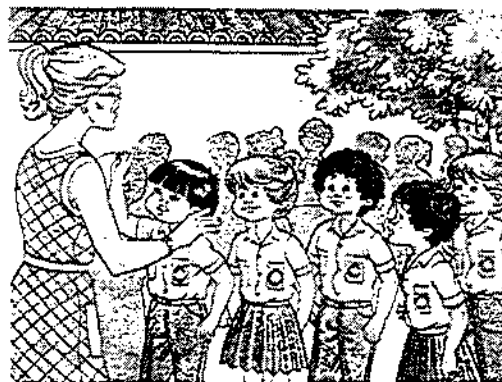
n°7, p.101 - (22)



n°6, p.4 - (23)



nº8, p.152 - (24)



nº2, p.39 - (26)

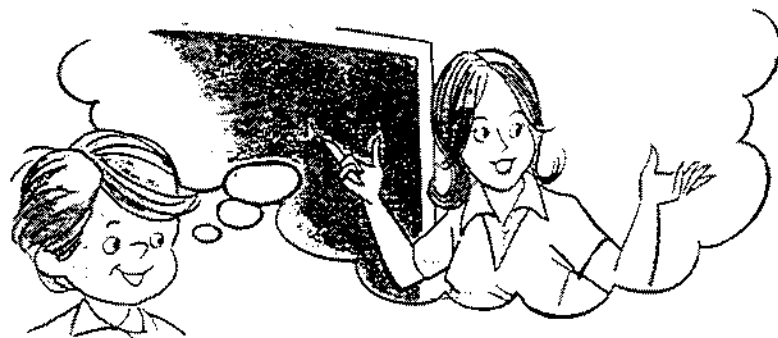


nº5, p.5 - (27)



Você se lembra com saudade da sua primeira professora?

nº4, p.170 - (28)



nº4, p.175 - (29)

Personagens negros aparecem em quatro exemplos encontrados na escola (19, 21, 22 e 23) caracterizados pelo cabelo crespo, lábios grossos e cor da pele escurecida, sugerindo a democracia racial na escola. No total de imagens, aparecem em minoria em relação aos brancos – em oito ilustrações apenas –, sendo que nas ilustrações 8, 5, 30 e 31 estão em plano subalterno. A ilustração de número 30 acompanha o texto *O engraxate*, de Maria Dinorah, e é a única que sugere dificuldades econômicas, pois o personagem negro, ainda menino, está de pés descalços, com um aspecto franzino e com uma blusa um tanto esgaçada. De acordo com o texto, o freguês retratado é um professor com o qual ele “já aprendera tanta coisa”.

nº6, p.24 – (30)



nº8, p.87 – (31)

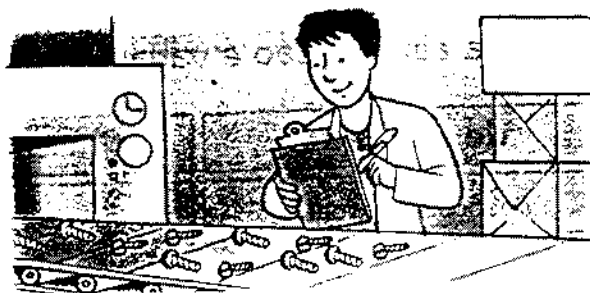
O trabalho braçal é freqüentemente representado nos livros didáticos. Segundo a ótica das ilustrações dos livros dessa década, na sociedade capitalista em que vivemos todos os trabalhos têm o mesmo valor. Não há diferença entre as atividades profissionais desenvolvidas. Ainda encontra-se a figura do lenhador, profissão que pode-se dizer desaparecida nos tempos atuais em nossa sociedade (7).

Pode-se ainda observar que nas ilustrações de números 3, 11 e 17, o traçado dos personagens é infantilizado; no caso, eles estão representando, como se os personagens fossem crianças, as profissões de guarda de trânsito, pedreiro e gari, respectivamente, com traçados arredondados e fisionomias de crianças. Ao verificar os manuais, notou-se que isso se deve ao estilo dos ilustradores, uma vez que todas as ilustrações se apresentam dessa forma.

Já nos oito livros do final da década de 90, foram encontradas 85 imagens relativas às profissões. Dessas, 70 apresentam personagens masculinos, enquanto apenas 15 apresentam personagens femininos. O trabalho, nessa década, ainda é mostrado como prazeroso, embora as fisionomias, às vezes, apareçam brabas, sérias ou carrancudas. As pessoas apresentam-se de forma saudável, com boa aparência e felizes, como vemos nos exemplos 32, 33 e 34.



nº7, p.146 – (32)



nº7, p.30 – (34)

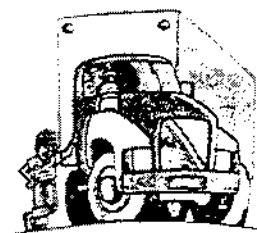


nº3, p.251 – (33)

Ainda verifiquei a separação entre profissões masculinas e profissões femininas. Além de a maioria das ilustrações representarem figuras masculinas, são atribuídas aos homens profissões que exigem força e destreza: policial (35), agricultor (33), motorista de caminhão (37) e operário (38), ou ainda, que representem certo status social como: professor (39), médico (40), arquiteto (41), juiz e advogado (42). Para as mulheres cabem: garçonete (43), dançarina (44), professora (45), enfermeira (46), cantora (32), dentista (48), artesã (49) e trabalhadora rural (50). Observa-se, assim, o que Morgade (2000) afirma em relação a questão, *há quase uma total ausência de figuras de mulheres em postos de condução no trabalho, na política, nas agremiações e no âmbito científico; as imagens do trabalho feminino que aparecem com maior frequência continuam sendo no setor de serviços, sobretudo, professora e enfermeira.* (p.386)



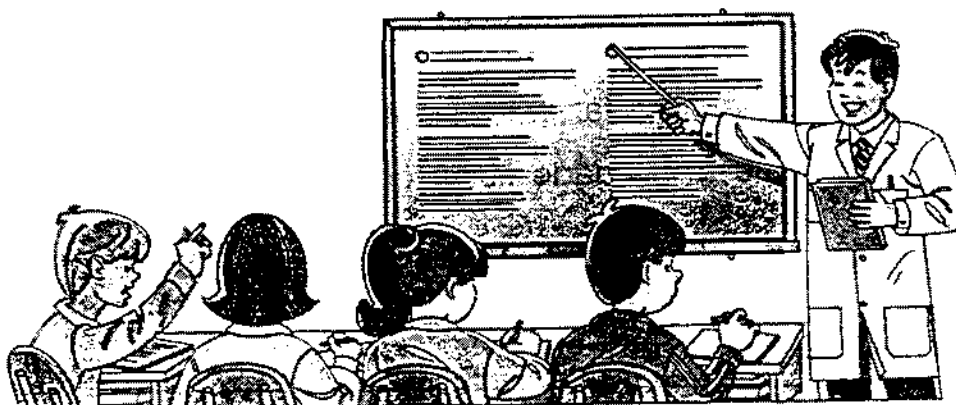
nº1, p.181 – (35)



nº3, p.219 – (37)



nº3, p.250 – (38)



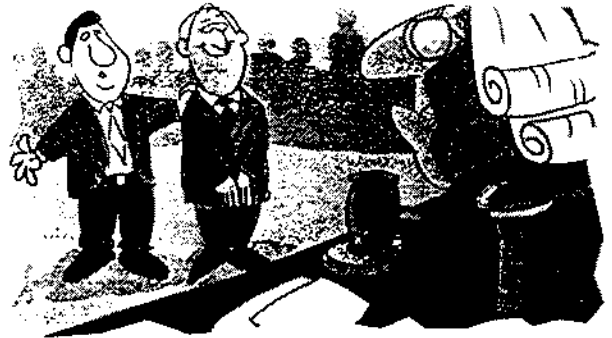
nº2, p.204 – (39)



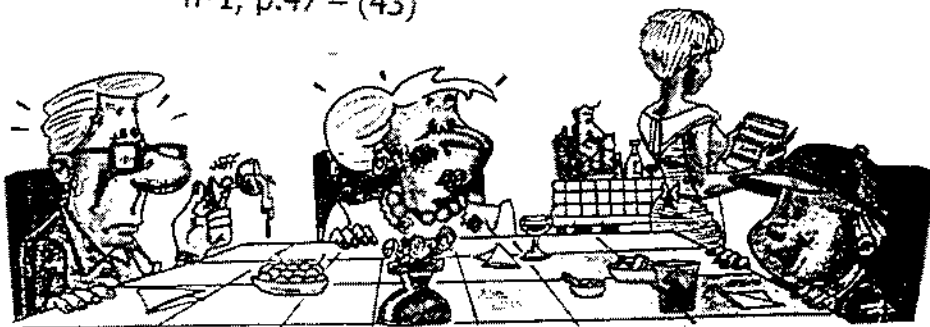
nº3, p.251 - (40)



nº8, p.182 - (41)



nº5, p.76 - (42)



nº1, p.47 - (43)



nº3, p.116 - (44)



nº4, p.40 – (45)



nº4, p.40 – (46)



nº7, p.118 – (48)



nº7, p.123 – (49)



nº7, p.96 – (50)

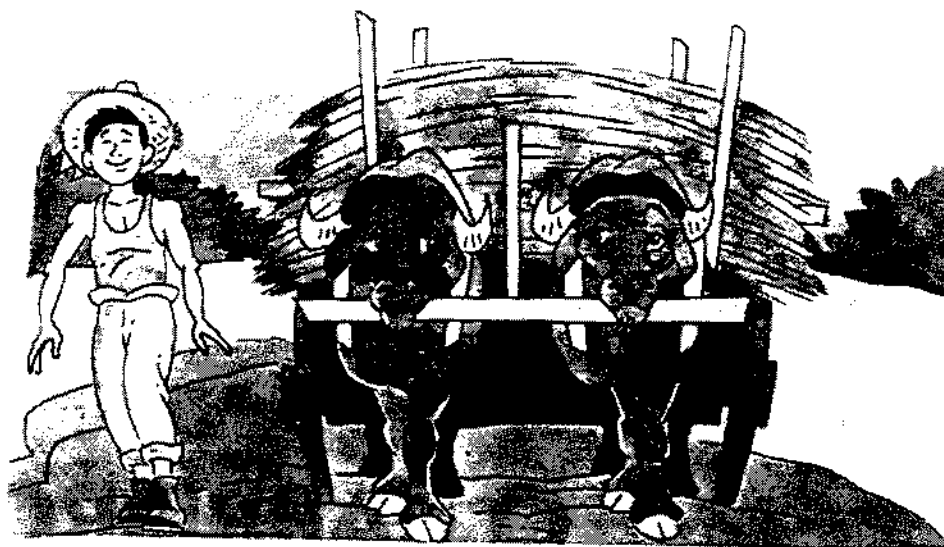
Não foi encontrada, com a mesma expressividade da década anterior, a representação do trabalho artesanal, mas ainda aparecem ilustrações de lenhadores, jardineiros e agricultores (51 e 52). O pastor (53) aparece de forma idílica, uma vez que ilustra uma lenda da autoria de Malba Tahan, localizada em tempos antigos, conforme a referência a rei, cavaleiros, etc. Há, também, operário de fábrica (54), implicando a presença da indústria nos dias de hoje. Essas imagens são também exclusivas de personagens masculinos, como se as mulheres não trabalhassem no campo ou em fábricas.



nº3, p.253 – (51)



nº5, p.55 – (53)

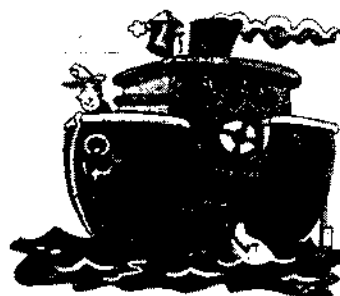


nº3, p.218 – (52)

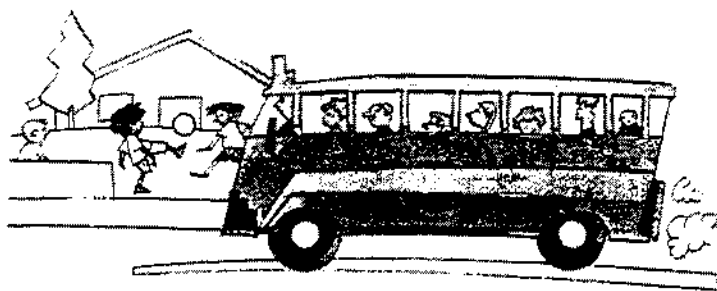
Em um dos livros, foram encontradas representações das profissões de engraxate (55), marinheiro (56) e motorista de ônibus (57) como representantes dos trabalhadores braçais. Contudo, ainda não são mostradas as diferenças de classe e status social entre as profissões. Esses profissionais mostram-se felizes e alegres. O engraxate (55), diferente do encontrado na década anterior, está calçado e com fisionomia tranqüila. Pode-se notar que é um personagem negro, pois seu cabelo é crespo e a cor da pele é mais escura.



nº3, p.58 – (55)

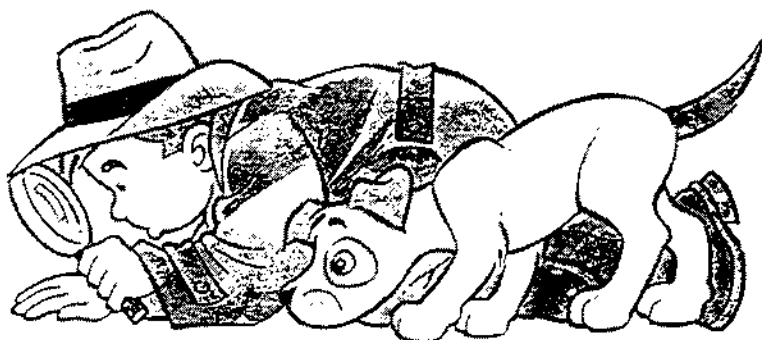


nº7, p.147 – (56)

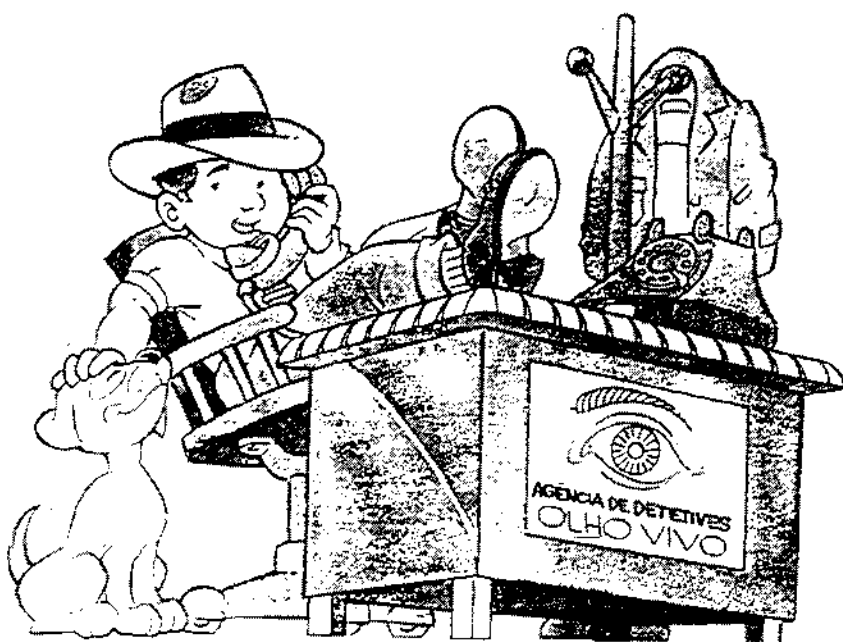


nº2, p.125 – (57)

A profissão de detetive (58 e 59) é desempenhada por personagens masculinos em três obras analisadas. Em uma delas, que ilustra o poema *Atenção detetive*, de José Paulo Paes, o detetive (60) tem uma Agência nomeada "Olho Vivo" e um ajudante e companheiro farejador, duas dimensões que não são mencionadas no poema citado. Em todas as ilustrações, os personagens vestem capote e chapéu e usam lupa.



nº5, p.252 – (58)



nº3, p.146 – (60)



nº4, p.222 – (59)

A escola já aparece diferente da citada anteriormente. Em algumas imagens os alunos estão uniformizados (61) e em outras, não (62). O uniforme já é apresentado de forma mais informal, sendo substituída a camisa pela blusa ou camiseta e a saia pregueada, pela saia rodada e curta. Às vezes, os alunos sentam-se um atrás do outro, e, outras vezes, um ao lado do outro e o professor fica à frente da turma. Algumas ilustrações mostram alunos conversando e participando da aula (63). Aparecem professores e professoras lecionando para crianças e adolescentes, sendo estas últimas, a maioria (64). Não são mostrados alunos entediados ou sem realizar as tarefas. São alegres e se relacionam bem com todos.

A feminização da docência tem sido bastante estudada nas últimas décadas. Neste sentido, Graciela Morgade (2000) afirma que a docência na escola inicial e primária, ocupada em mais de 90% por mulheres, apresenta uma importante continuidade com as regras que o sistema de sexo-gênero estabeleceu como os conteúdos do gênero do feminino: a) está caracterizada pelo contato íntimo e prolongado com meninos/as com uma forte semelhança com a educação maternal, b) a afetividade docente se encontra fortemente vigiada pelo sistema moral hegemônico, e c) as condições salariais e de trabalho em geral respondem às necessidades femininas: as escassas remunerações, licenças variadas, facilidade em entrada e saída no mercado, etc (2000, p.391). Também as representações de professora, nos artefatos culturais, têm sido bastante estudadas. Artigo de Silveira (1997), trata das representações de professora presentes em livros de literatura infantil, abordando três tipos de representações: a professora *braba ou carrancuda*, a professora *feliz*, em harmonia com a escola e com alunos, e ainda, a professora *democrática*, que apesar de exigente, mostra-se carismática em relação aos alunos. Em nosso corpus, estão presentes duas facetas dessa professora – a que exige disciplina e silêncio – aquela que se apresenta de forma séria ou carrancuda, como por exemplo a ilustração, que é uma ilustração deslocada, de número (65). A *nova professora*, a dita democrática, flexível, com senso de humor (Silveira, p.156), podemos ver na ilustração (66), ilustração para trecho da obra de Ziraldo *Uma professora maluquinha*.



nº4, p.80 – (62)



nº7, p.113 – (62)



nº8, p.176 – (63)



nº7, p.200 – (64)

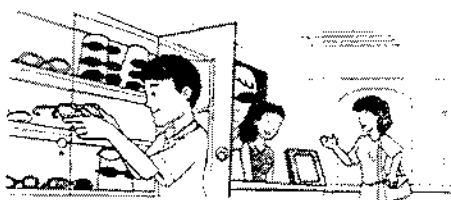


nº1, p.151 – (65)



nº8, p.145 – (66)

Também foi possível encontrar profissões que antes não faziam parte das imagens dos LDs, como por exemplo vendedores (67), piloto (68), caçador (69), porteiro de cinema (70), repórter (71), trapezistas (72), palhaços (73), astronauta (74), artistas de cinema (75 e 76). Exceto a última, todas representavam personagens masculinos.



nº2, p.116 – (67)

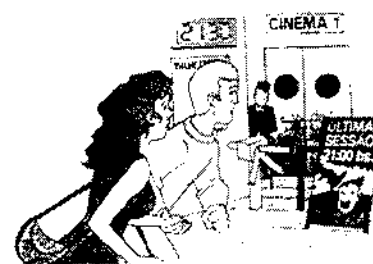


Ayrton Senna

nº7, p.55 – (68)



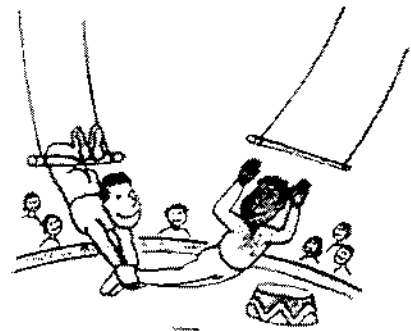
nº3, p.221 – (69)



nº7, p.171 – (70)



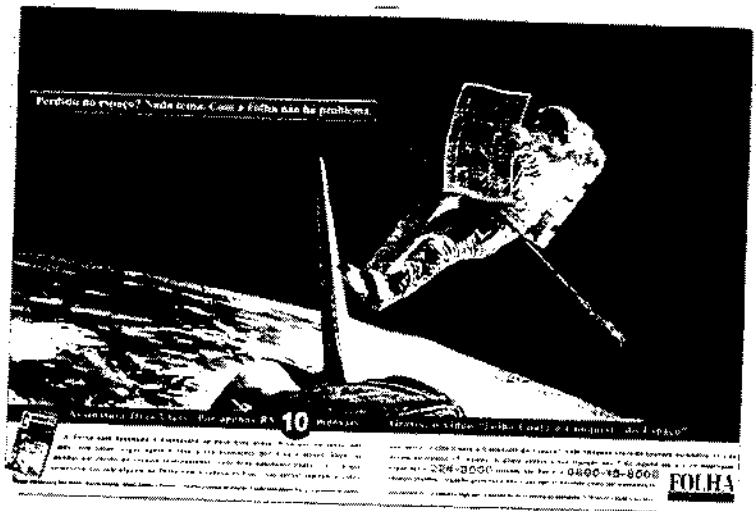
nº7, p.205 - (71)



nº3, p.34 - (72)



nº3, p.17 - (73)



nº4, p.83 - (77)

nº6, p.20 - (74)



nº4, p.83 - (75)

nº4, p.83 - (76)



nº8, p.41 - (78)



nº8, p.182 - (79)



nº3, p.251 – (80)



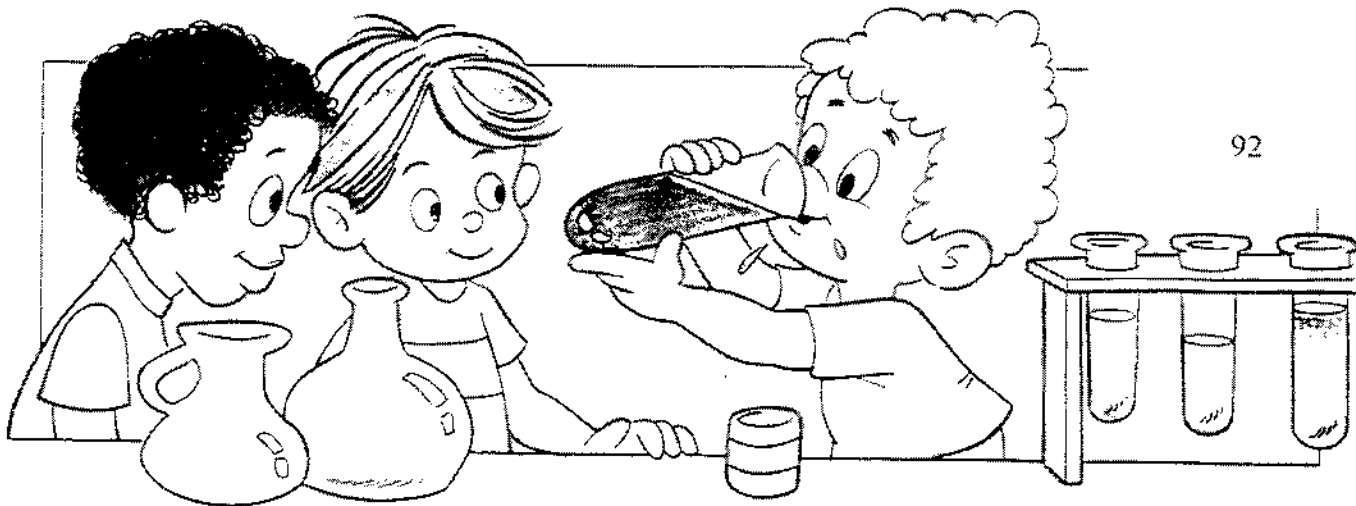
nº3, p,150 – (81)



Ronaldinho

nº7, p.55 – (82)

Para os didáticos, ciência é coisa de menino (83). Outro aspecto insidioso do preconceito dos LD está nos estereótipos¹⁴ de subalternidade para personagens femininas e uma imagem de que seriam incompetentes para a ciência (84). Além de serem maioria nas figuras, os meninos aparecem fazendo experiências, usando instrumentos e aparelhos, como binóculo e microscópio, enquanto as meninas, quando aparecem, estão em segundo plano como ajudantes ou, apenas, admirando. Outro aspecto a observar é a aparência dos chamados cientistas. Wortmann, analisando tais representações em livros de literatura infantil, chama a atenção para isso: *são sujeitos bem diferentes dos demais – um tanto “malucos” e, por isso, não levados muito a sério, além de serem responsáveis pela produção de “coisas estranhas” – e a atividade científica associa-se a ações no laboratório (no prelo) (86).*



nº3, p.47 – (83)

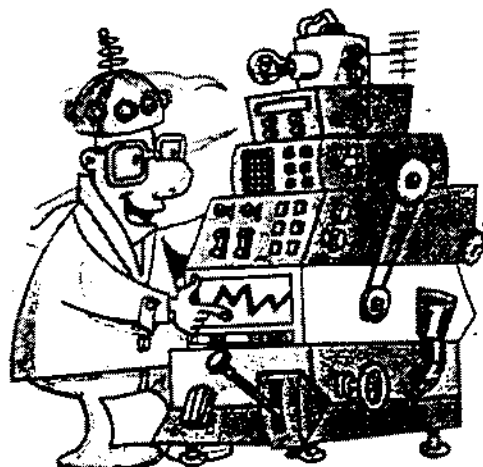
Leia com atenção

“O BAPTISTA INVENTOU
A MAQUINA MAIS
ESPERTA DA TERRA

CHURUPA



“NÃO SOU UM ROBO BIP
NÃO SOU UM ROBO BIP
NÃO SOU UM ROBO BIP”



nº1, p.28 – (86)

nº1, p.19 – (85)



nº9, p.85 – (84)

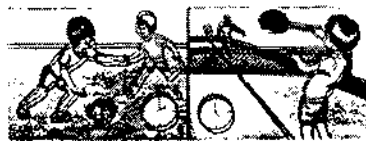
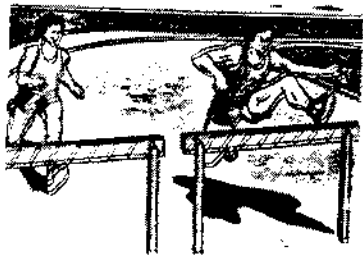
¹⁴ A noção de estereótipo designa as fórmulas simplificadas pelas quais certos grupos culturais e sociais são descritos. O estereótipo, tal como a representação em geral, é uma forma de conhecimento. De um certo ponto de vista, o estereótipo pode ser considerado uma forma de representação. No estereótipo, o outro é representado por meio de uma forma especial de condensação em que entram processos de simplificação, de generalização, de homogeneização (Silva, 1999, p.51).

Ao final da análise dessa categoria, aponto para pretensão dos manuais didáticos em modelar ou prescrever paradigmas, e em reforçar, por meio de discursos hegemônicos, identidades, em especial as que segregam as profissões em masculinas e femininas. Ainda hoje percebe-se que qualquer manifestação de inteligência, supremacia profissional e saliência intelectual reserva-se a personagens masculinos, enquanto as profissões maternas, do cuidado, ficam a cargo do feminino.

5.2 – ESPORTES

Este marcador social de gênero foi escolhido, considerando o número significativo de ilustrações encontradas nos manuais didáticos que representavam práticas desportivas e por eu perceber que tais práticas segregavam os gêneros.

Nos livros da década de 80, foram encontradas onze imagens de meninos praticando esportes. As meninas não foram contempladas nessa categoria. Os esportes praticados foram: futebol (5), tênis (3), corrida com obstáculos(2) e basquete(4). As ilustrações mostram meninos afoitos, saudáveis e com muita energia, que brigam pela bola com vontade de vencer o jogo. Na ilustração de número 1 aparece um personagem negro jogando futebol com brancos. Se prestarmos atenção, o negro está em primeiro plano e driblando seus adversários. Contudo, apresenta-se sem camiseta e sem chuteiras. Seus lábios são grossos e o cabelo crespo. De certa maneira, reforça-se a imagem de que uma das formas do negro se destacar é através do futebol. Efetivamente, a imagem ilustra o texto *Gol contra*, de Pedro Bloch, que narra a oportunidade que um menino pobre, que fazia biscates, tem em um time de várzea. O interessante é que no texto não há referência à cor dos meninos, portanto atribuo à presença do personagem negro, à vontade do ilustrador ou, talvez, da editora em demonstrar diferentes raças.



nº2, p.66 – (4)

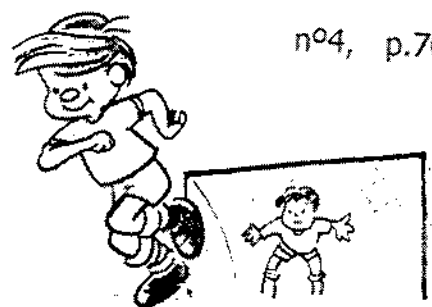


nº2, p.55 – (3)

nº2, p.55 – (2)

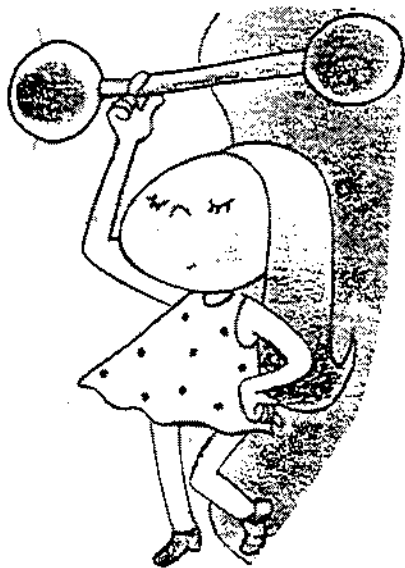


nº4, p.70 – (5)

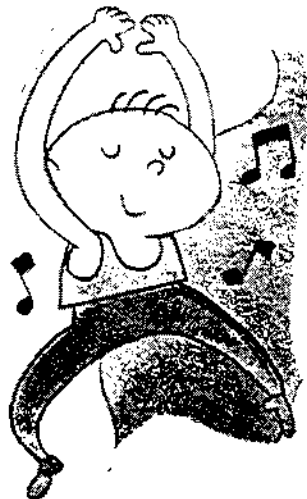


Já nas obras atuais apareceram 13 ilustrações com crianças praticando esportes. As meninas ficaram com três delas, enquanto os meninos com as outras dez. Surgem novos esportes como: musculação (6), ballet (7) e pescaria

(8). Os esportistas estão sempre bem dispostos e alegres. Fraga (2000) salienta ⁹⁵ em relação a isso que, do *ajuste de diferentes morfologias e motricidades, passamos, nos dias de hoje, a uma multiplicidade de representações corporais, na qual a distinção não se encontra apenas na retidão da postura ou na repressão das atitudes, mas na incorporação de estilos de vida que nos identificam com os grupos a que pertencemos* (p.137).

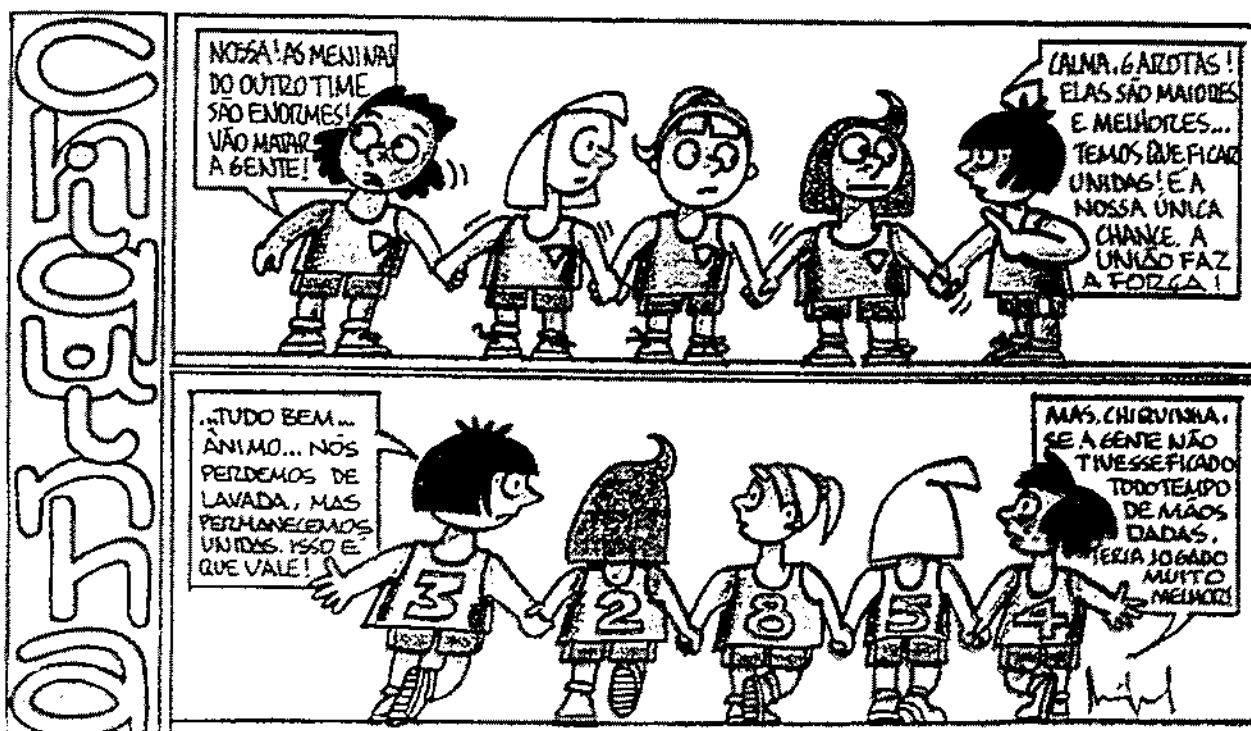
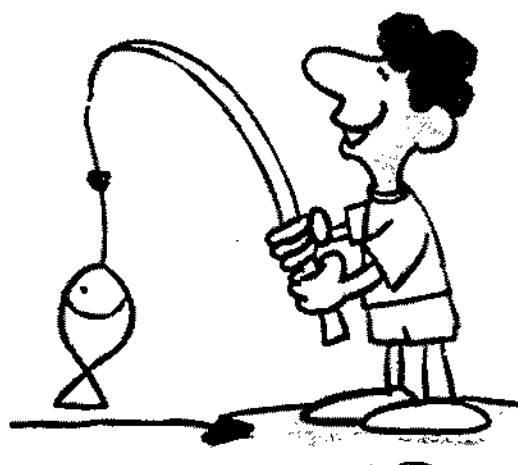


nº8, p.22 – (6)



nº8, p.22 – (7)

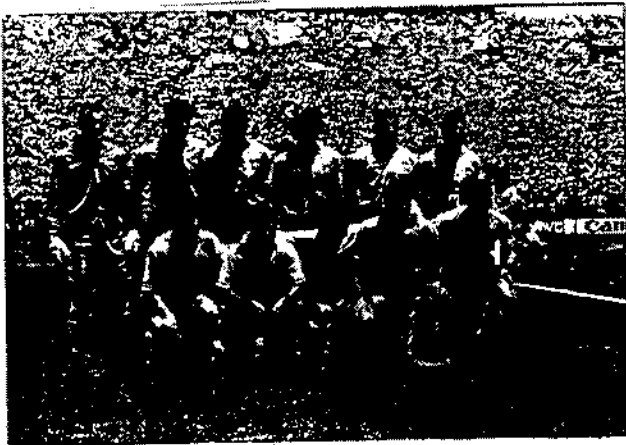
nº5, p.223 – (8)



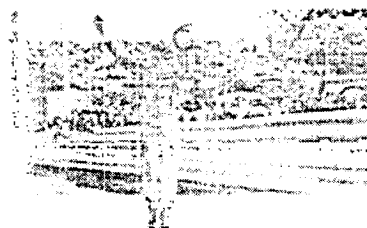
nº8, p.25 – (9)

⁹⁵ Essas ilustrações acompanham o texto *Menino brinca de boneca?*, de Marcos Ribeiro.

Em um dos didáticos atuais, os esportes aparecem "trocados": o menino dança ballet (7) e a menina faz musculação (6) e joga futebol¹⁵ (9). É possível lembrar aqui as palavras de Felipe (2000), referente a essas mudanças, quando afirma que *está longe de afirmar que as diferenças sejam totalmente aceitas hoje, mas é possível observar o quanto elas são apenas mais "toleradas"* (p.123). Quanto aos personagens masculinos encontramos fotos que representam jogadores profissionais (10) e piloto de Fórmula I (11). Os personagens negros são masculinos e aparecem em duas ilustrações apenas (1 e 12). Em uma das ilustrações (13) há a representação de um personagem masculino ressaltando a importância do esporte para a saúde, embora a aparência dele represente sofrimento. Podemos postular que Felipe corrobora essa idéia quando afirma que *o corpo vem sendo distintamente vivido e lapidado, inscrito e registrado dentro de diferentes ritmos de produção e consumo, de prazer e dor* (idem, p.137).



nº4, p.105 – (10)

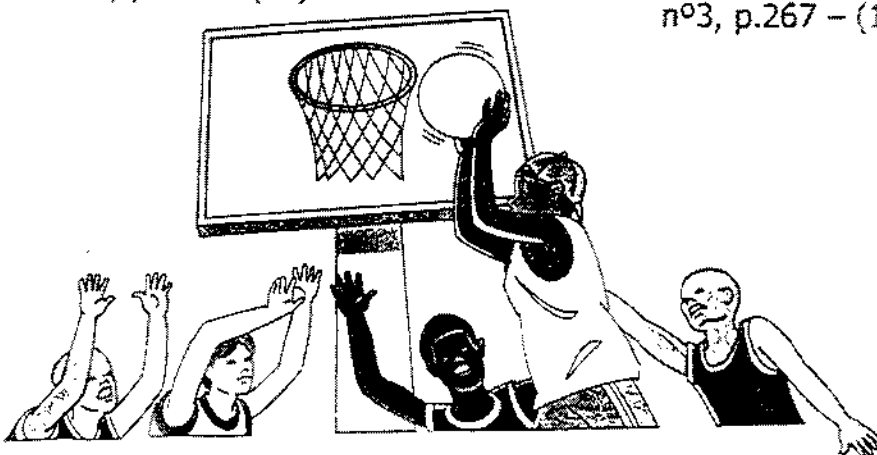


Ayrton Senna

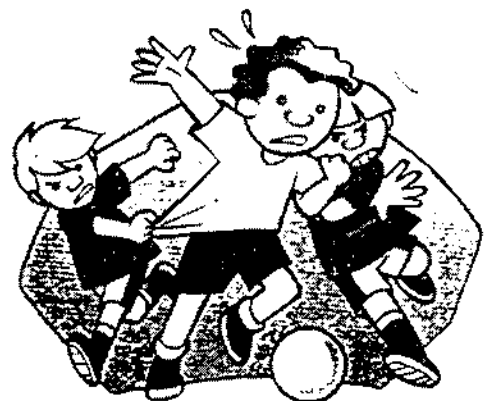
nº7, p.55– (11)



nº3, p.267 – (13)



nº2, p.85 – (12)



nº4, p.118 – (14)

Ao final desta categoria, percebe-se que embora o masculino ainda seja o gênero dominante em representações esportivas, o feminino, nesta década, já adquire espaço e legitimidade, mesmo que pouca. Nos livros da década de 80, não percebia a inclusão do feminino como gênero participativo de ações desportivas. Dessa forma, pode-se notar que, a supremacia masculina está centrada no discurso hegemônico circulante de forma a atribuir competências físicas determinantes na constituição do masculino e do feminino.

5.3 – BRINQUEDOS

Um breve olhar em qualquer praça de esportes de um jardim de infância ou de uma escola de ensino primário, será suficiente para revelar-nos que os meninos e as meninas não jogam juntos e pode demonstrar também que existem diferentes tipos de agrupamentos: as meninas formam pequenos grupos demonstrando uma certa intimidade, geralmente sentadas, e os meninos, correndo de um lado para outro (Grugeon, 1995 – tradução minha).

A divisão de brinquedos por gêneros tem larga tradição em nossa cultura ocidental e também já foi objeto de vários estudos. Guiada por tal olhar, selecionei as treze imagens sobre brinquedos e brincadeiras nos LDs da década de 80. Dessas, oito retratam brincadeiras ditas masculinas, uma “mista” (em que aparece brincadeira para os dois gêneros) e quatro retratam brincadeiras femininas. Exceto em uma delas, as crianças sempre aparecem com ar de alegria.

As ilustrações que representam brincadeiras masculinas concentram-se em mostrar atividades com bola, jogo de botão, marcha soldado, carrinho e brincadeira ao ar livre. A ilustração de número 1 mostra um menino atirando uma pedra em uma colméia de abelhas. Essa ilustração acompanha a parte de produção textual da unidade do livro e tem as seguintes perguntas: o que há em um dos galhos da árvore? O que faz um menino? O que acontece, finalmente? Como as abelhas se defendem quando são perturbadas?



nº8, p.14 – (1)

As ilustrações 2 e 3 mostram dois meninos em cada uma, atuando juntos na cena. Na de número 2, a ilustração acompanha a parte gramatical e não apresenta relação com o conteúdo apresentado (encontros consonantais). Um menino toca flauta e não consegue perturbar o outro, entretido em sua leitura. Na de número 3, é mostrado o cenário onde acontece a breve história. Os dois meninos, que são brancos, jogam, sem conflito, futebol de botão na casa de um deles e depois se despedem.



nº4, p.28 – (2)



nº8, p.8 – (3)

Nas duas ilustrações que mostram brincadeiras com bola, todos os participantes são meninos. Uma delas, (4), acompanha o texto *O dono da bola*, de Ruth Rocha, e é usado apenas como pretexto para um conteúdo gramatical apresentando um diálogo. O personagem negro, nesta ilustração, aparece sem camiseta, diferentemente dos demais jogadores e está em segundo plano. Está caracterizado como negro pela cor da pele escurecida, cabelo crespo e nariz largo. Observa-se que, mais uma vez, os personagens meninos não são descritos como brancos ou negros, mas é decisão do ilustrador representar,

como um dos jogadores, um menino negro. Em relação a caracterização da masculinidade *oficial*, Bonal e Tomé (2000) afirmam que *os meninos se valorizam, principalmente, pelos aspectos relacionados com a força física e, especialmente, com o que outorga o status de masculinidade por excelência: jogar bem futebol*¹⁶. Na outra ilustração (5), dois meninos devolvem a bola para o vizinho. Há uma seqüência de cenas, cujo objetivo é enfatizar a necessidade de precisão na linguagem, na qual os protagonistas são três *meninos*.



nº5, p.93 – (4)



Edu: "Será que ela é redonda, marrom e tem uma válvula? Já sei! É a sua bola."



Edu: "Ela caiu em cima de um negócio de madeira pintado com listras coloridas?"



Edu: "O negócio tem duas entradas iguais e serve para o cachorro morar?"



Edu: "Já sei! Você quer a bola que caiu em cima da casa do cachorro."



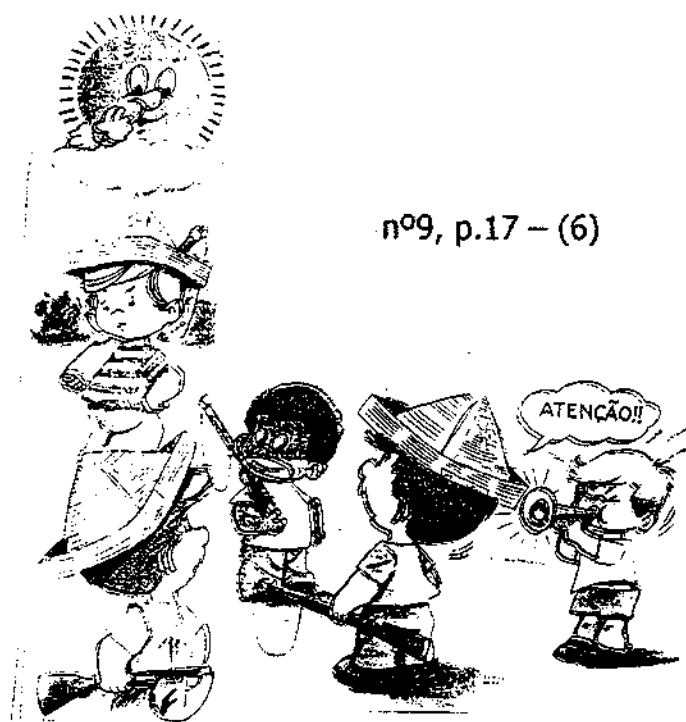
André: "Puxa! Eu rinha um colega igualzinho a ele. Falava, falava e não sabia dizer o que queria."



Edu: "Por isso é que o apelido do meu vizinho é 'Zezinho Falanada'."

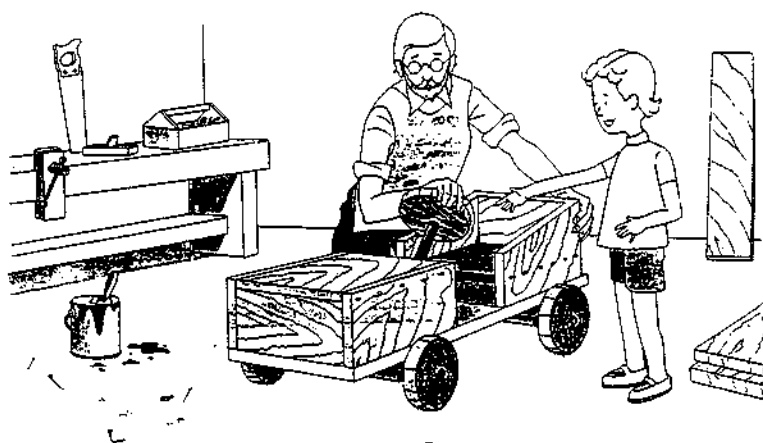
nº2, p.14 – (5)

Na ilustração 6 aparecem cinco meninos, sendo um deles um personagem negro. Essa ilustração acompanha o texto *Os meus amiguinhos* – trecho retirado da obra Cazuza, de Viriato Correa, que trata de um grupo de crianças que estudam juntas na mesma classe e que gostam de brincar de soldado. Quem comanda o "batalhão" é Curió, o menino que está à frente. Apenas dois deles não usam chapéu de papel: o "corneteiro" e o negro. Este último está caracterizado pela pele escura, cabelo crespo, nariz largo e lábios, exageradamente, grandes e esbranquiçados. Mais uma vez, a representação imagética do menino negro é introduzida pelo ilustrador.



nº9, p.17 – (6)

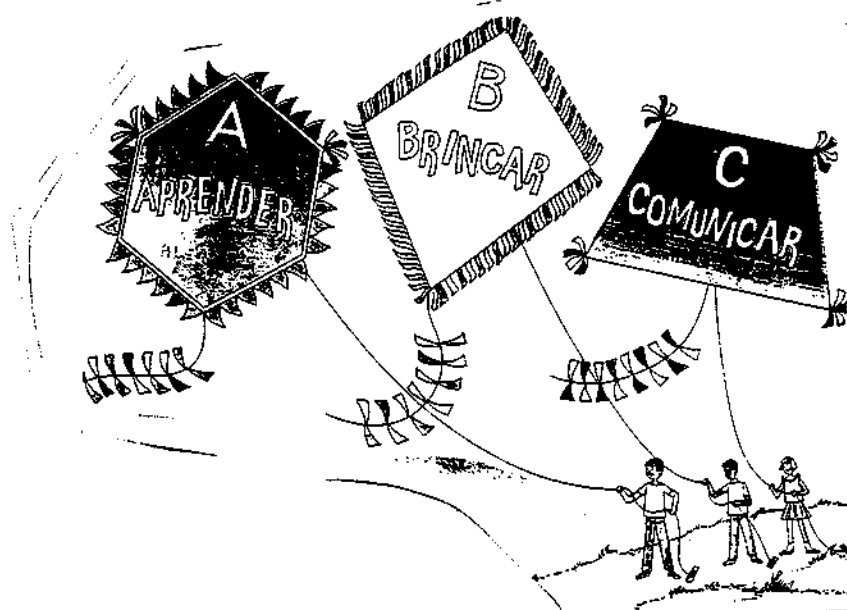
A ilustração 7 é textual, acompanhando a história *Quem fez o carrinho?*, sem indicação de autor. O menino Plautinho, de três anos, sempre pedia a seu avô marceneiro, um carrinho de madeira. Certa noite, as ferramentas de seu avô, constroem o carrinho para o menino. No dia seguinte, o avô fica surpreso com tamanha habilidade, mas não conta a verdade ao neto. O cenário indica o local apropriado para a atividade e as ferramentas necessárias. Chamo a atenção que os personagens são masculinos, e o brinquedo específico para tal.



nº5, p.38 – (7)

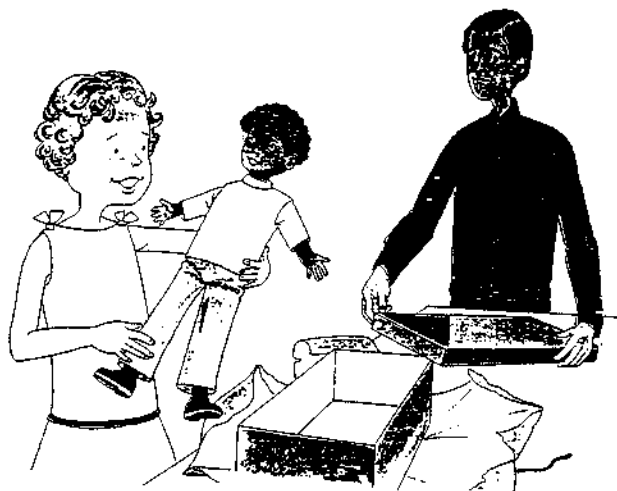
A ilustração que denominei de *mista* (8) mostra cinco crianças: duas meninas e três meninos. Um menino e uma menina estão sentados, enquanto os outros dois meninos e uma menina empinam pipas, com palavras que indicam o nome do livro didático. Esta ilustração encontra-se após a capa, na parte de apresentação do livro. As crianças estão com roupas destinadas a cada gênero: as meninas com saia e blusa, e os meninos com calça e blusa. Parece haver uma intenção do autor ou do ilustrador de mostrar a presença dos dois gêneros logo no início do livro, contudo, também há necessidade de mostrar a caracterização de vestimenta convencionada para eles.

nº5, p.3 – (8)



Das quatro ilustrações que referem-se a meninas, três delas mostram crianças alegres. Todas são textuais, ilustrando partes dos textos. Na ilustração 9, mostra-se a personagem Rosinha, uma garota de três anos que pedia insistentemente ao pai uma boneca. Conforme o texto, também sem autoria indicada, um dia ele traz para casa, um *boneco moreno, de cabelos crespos e pretos e olhos azuis*. Rosinha gostou dele, pois era *fofinho como um bebê de verdade!*¹⁷ O autor descreve um boneco *negro*, mas com olhos *azuis*? Considerando as ilustrações anteriores de personagens negros – lábios grossos, cabelos crespos, figura em segundo plano, etc – me parece que nesta, os olhos *azuis* foram descritos para “suavizar” apresentação do boneco numa tentativa de branqueamento.

¹⁷ O itálico significa as palavras do autor.



nº5, p.46 – (9)

Na gravura 10, que ilustra o texto *Parque Antártico*, de Zélia Gattai, mostra-se uma cena de um parque de diversões. Em nenhum momento a autora refere-se a meninos ou meninas, já que a descrição é toda impessoal. Contudo, no momento da ilustração foi escolhida uma menina andando em um carrossel com fisionomia alegre. As estrelas ao redor e os traçados arredondados imitando nuvens confirmam a impressão de sonho, de algo fantástico, de imagem suave, delicada, que condiz com uma menina. Inclusive o cavalo está, de forma irreal, sorrindo e participando deste momento idílico.

nº8, p.108 – (10)



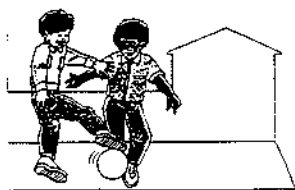
Já nos livros didáticos atuais, encontraram-se dezessete ilustrações referentes a brinquedos ou brincadeiras infantis. Destas, dez representam os meninos, quatro, as meninas e três são integradas por meninos e meninas.

As ilustrações que representam personagens masculinos focalizam atividades como corrida, jogo de bola, soldado, desenho, jogo de vídeo-game e prática de skate. Destas ilustrações citadas, apenas aquela em que o menino desenha (11) apresenta o personagem sentado. As demais sugerem alguma movimentação corporal maior. Mesmo assim, podemos notar, através do uso de recursos da ilustração formando "gotinhas de suor" ao redor do menino, que algo não está bem. É uma imagem que acompanha exercícios gramaticais em que a criança deve identificar pronomes demonstrativos. A gravura tem relação com a primeira frase do exercício: *Pensei que este lápis fosse meu.*



nº7, p.181 – (11)

Das dez imagens, três delas apresentam um personagem negro em cena, todas elas pertencendo ao mesmo livro. Nestas ilustrações eles são caracterizados pela cor da pele escura e pelos cabelos crespos. Não mais aparecem lábios grossos. Esses personagens estão em plano secundário (12, 13, 14). Na brincadeira de soldado (13), que ilustra o texto *Independência ou Morte* de Julieta de Godoy Ladeira, o qual trata do fato histórico e não de brincadeiras, está no comando um menino branco e é o único com chapéu característico de soldado. No jogo de futebol (12) a mão e o pé do menino branco, em um drible, estão sobre o menino negro que aparece ganhar a bola.



nº2, p.87 – (12)



nº2, p.138 – (13)



nº2, p.79 – (14)

As ilustrações 15 e 16 estavam na mesma página e faziam parte de um exercício gramatical, o qual solicitava que os alunos preenchessem as lacunas com os verbos apropriados às ilustrações: para a menina – *brincar*, e para o menino – *correr* (conforme sugestão do livro do professor). A menina está, calmamente sentada, arrumada com fita no cabelo, brincando com uma boneca tipo *Barbie*. Já o menino está com roupa e calçado apropriados para corrida e mostra-se em vigoroso movimento. Por que não pode haver uma representação ao contrário? Por exemplo, um menino sentado, “comportado”, brincando com carrinho, e uma menina correndo?

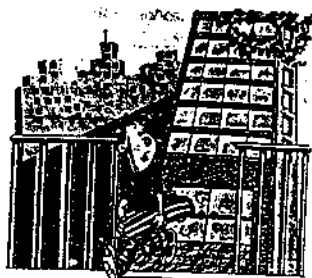


nº3, p.186 – (15)



nº3, p.186 – (16)

As ilustrações 14 e 17 apresentam novos entretenimentos para meninos, que anteriormente não apareciam nos livros didáticos: vídeo-game e skate. Na prática cotidiana, vemos as crianças, de modo geral, envolvidas com esses brinquedos e não, especificamente, o gênero masculino.



nº6, p.41 – (17)

As três ilustrações integradas por meninos e meninas (18, 19 e 20) representam atividades mais tranqüilas, pois não envolvem muito movimento ou agitação. Em todas as três gravuras, que fazem parte de um mesmo livro, há um personagem negro, caracterizado pela cor da pele escurecida e cabelos crespos e que se mostram satisfeitos e entrosados com os demais. As crianças que representam personagens brancos apresentam-se com tons de cabelo de cores variadas. Chamo a atenção para a ilustração 20, na qual a menina está construindo uma casinha, enquanto os meninos constroem um foguete.



nº2, p.79 – (18)

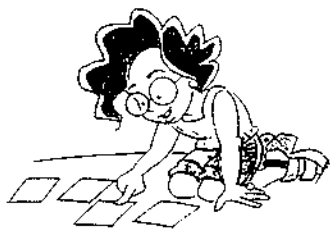


nº2, p.79 – (19)



nº2, p.87 – (20)

As ilustrações 21 e 22 mostram meninas brincando de jogo de memória e de roda, respectivamente. Essas gravuras não são textuais, acompanham a parte gramatical relativa a pronomes pessoais. São contempladas crianças de pele branca – com cabelos louros, escuros, crespos, lisos e ondulados –, e de pele negra. Uma delas usa óculos, talvez para dar impressão de intelectualidade. Em contraponto às demais ilustrações, a de número 23 apresenta uma menina com chuteiras e fazendo “embaixadas”. Porém, está de brinco, com cabelos alinhados e com a roupa em ordem.



nº3, p.219 – (21)



nº3, p.161 – (22)



nº3, p.161 – (23)

Pôde-se perceber que as ilustrações de brinquedos mostraram-se, em sua maioria, segregadas em masculinas e femininas. Couberam, predominantemente, aos meninos, brincadeiras agitadas e brinquedos ativos que estimulam a masculinidade, como por exemplo, o jogo de futebol. Já às meninas reservaram-se brincadeiras mais calmas e brinquedos que, de alguma forma, indicam tarefas do lar ou sugerem a maternidade. Bujes (2000) resume, em algumas palavras, toda essa minha análise:

os brinquedos, enquanto elementos da vida social que se configuram com determinados sentidos para as crianças, oferecem oportunidades para que elas percebam a si e aos outros como sujeitos que fazem parte do mundo social, e acabam por se constituir em estratégias através das quais os diferentes grupos sociais usam a representação para fixar a sua identidade e a dos outros (p.227).

5.4 – APARÊNCIA

As imagens carregam sentidos, apresentam hábitos, modos de vestir, comportamentos, que constituem identidades. Desse modo, compreendo que podemos encontrar nesse processo uma ampla dimensão educativa, um campo de constituição de sujeitos. As relações de gênero e as formas de sexualidade, representadas pela mídia, são campos de constituição de identidades, de produção e reprodução de representações e, portanto, espaço educativo onde imagens de crianças, adolescentes, mulheres e homens podem ser consumidas, tendo como referencial modelos sociais, econômicos e culturais hegemônicos (Sabat, 1999, p.247).

Quero esclarecer que tanto esta categoria quanto a seguinte estão muito próximas em seus significados. A separação das ilustrações entre as categorias foi feita apenas para auxiliar em minha leitura e na dos leitores. Uma vez que o aspecto *aparência* está contemplado em todas as ilustrações e, da mesma forma, o aspecto *ação*, dividi as gravuras *restantes* em dois conjuntos. Reservei as gravuras nas quais os personagens aparecem em ação, para a próxima categoria – *ações* – e as demais foram analisadas neste momento.

Das 22 ilustrações que escolhi para analisar nessa seção, encontradas em manuais antigos, dez são relativas a personagens masculinos, sete representam personagens femininos, enquanto cinco mostram meninos e meninas em cena. Das que representam personagens masculinos, apenas duas mostram crianças, nas demais os personagens são adultos. O menino da ilustração 1 está, comportadamente, estudando com dedicação e seu material está em ordem. Essa gravura acompanha a poesia *Eu* e é um exercício de interpretação de texto, no qual o aluno deve indicar a qual estrofe da poesia a ilustração se refere. A estrofe em questão compreende os versos: "Estudo, aprendo e recebo a recompensa de me esforçar".



nº1, p.9 – (1)

Já na ilustração 2 aparecem dois meninos: um branco e um negro. O menino branco é loiro e escuta a explicação do outro. É uma ilustração que acompanha o texto *Preconceitos*, de Carmen Lemelle, que consiste num diálogo, sem identificação de interlocutores, sobre o preconceito racial, a partir de um episódio envolvendo o desprezo que o capitão do navio dispensa a um garçom negro. O ilustrador optou por identificar como principal interlocutor, um menino negro caracterizado pela cor da pele, cabelo bem crespo, nariz bem

alargado e lábios exageradamente esbranquiçados, assemelhando-se a um macaco.



nº9, p.28 – (2)

As outras sete ilustrações (3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9)¹⁸ são representadas por homens de fisionomias fechadas, irritados, algo que indica preocupação. Todas acompanham textos que, de alguma forma, contam uma história popular ou história com moral. Em todas as imagens, os homens são brancos, exceto na ilustração 6 em que aparecem índios juntos, embora em segundo plano e “protegidos” pelo homem branco, especificamente o Marechal Rondon, retratado no texto *O protetor dos indígenas*. As ilustrações 4 e 5 acompanham textos de *Malba Tahan*, que retratam dificuldades de acordo entre irmãos, e Beremiz, o homem com camisa listrada, resolve com desenvoltura o problema. Nota-se um leve sorriso no personagem à esquerda da gravura 5.



nº1, p.134 – (5)



nº1, p.129 – (4)



nº1, p.139 – (6)

Na ilustração 7, referente a adaptação do texto de Fernando Sabino, *O dia da caça*, vê-se dois homens fugindo de uma vaca. Um deles está armado, o que indica atividade de caça. Os recursos da ilustração – gotinhas de suor ao redor dos homens, um deles segurando o chapéu, traçados indicando movimentos vigorosos nos pés dos homens, nuvens de poeira abaixo do animal – mostram o quanto estavam correndo e com medo. Em uma cena deste tipo – que envolve aventura, correria, perigo, etc – a mulher nunca está representada.



nº1, p.143 – (7)

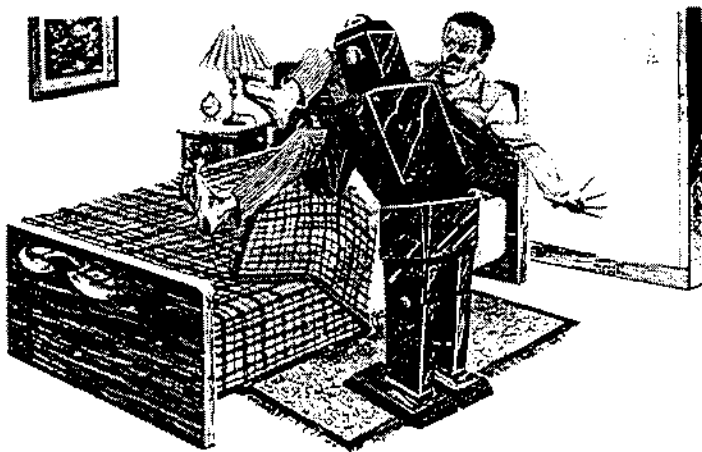
A ilustração 3, referente ao texto *Os três talismãs*, de Teodoro de Moraes, apresenta um pai aconselhando o filho. Esse último, em postura ereta, ouve com atenção o que lhe é dito. As mãos do homem são grandes e uma delas segura com firmeza o menino, enquanto a outra faz-lhe um gesto de explicação. Nenhum dos dois sorri nem expressa algum sentimento de carinho ou satisfação.



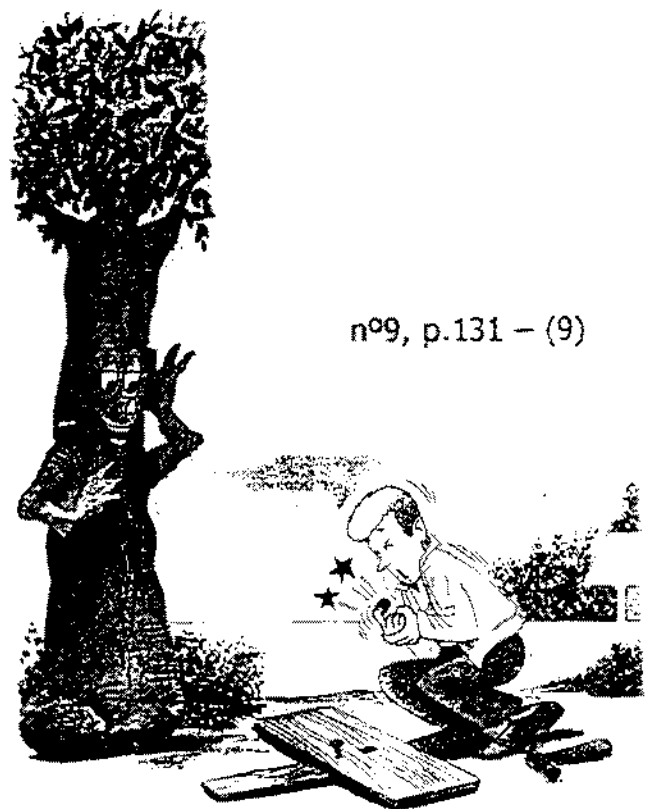
nº1, p.119 – (3)

¹⁸ Os títulos dos textos são: *Os três talismãs*, *Uma herança complicada*, *A esperteza de Beremiz*, *O protetor dos indígenas*, *O dia da caça*, *O engano do robô*, *Destino de árvore*, respectivamente

Tanto na ilustração 8 quanto na 9 aparecem fatos ficcionais com personagens humanizados: um robô pegando um homem no colo e uma árvore rindo. A gravura 8 ilustra o texto *O engano do robô*, de João Carlos Marinho Silva e a 9, o texto *Destino de árvore*, de Orígenes Lessa. As feições do homem (8) expressam grande irritação, de acordo aliás, com as passagens do texto. O personagem da ilustração 9, ao tentar colocar um prego em uma madeira, machuca seu dedo. Vê-se isso pelos recursos da ilustração: ponta do dedo mais escura, estrelas ao lado, dedo curvado, riscos ondulados ao redor dele. O sorriso da árvore indica aprovação do acontecido, pois o homem está pregando um pedaço de madeira que um dia foi uma árvore. Não se encontram, nas ilustrações, mulheres executando tarefas deste tipo, que demandem força ou habilidade diferentes das de cunho doméstico.



nº8, p.48 – (8)



nº9, p.131 – (9)

Nas ilustrações referentes a personagens femininos há três que ilustram a lenda da *Vitória Régia*, que, curiosamente, aparece em três obras distintas. Nas ilustrações, as mulheres apresentam-se de forma sensual, valorizando o rosto (triste!) em duas delas e o corpo inteiro, na terceira. Os cenários são diferentes, embora todos sugiram magia, sedução e sensualidade. Aparecem

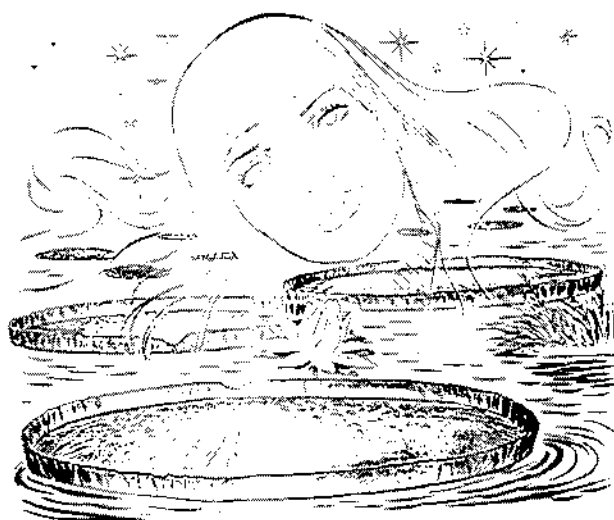
nas cenas o luar, o reflexo na água, as estrelas, a água, o infinito... Essas foram as únicas gravuras encontradas nos LDs analisados, que apresentam a mulher de forma sensual e, não por acaso, se referem a lendas e não a textos que reflitam o cotidiano. Nas demais, revelam singeleza, doçura, fragilidade ou expressão maternal.



nº3, p.99 – (10)



nº8, p.125 – (12)



nº1, p.82 – (11)

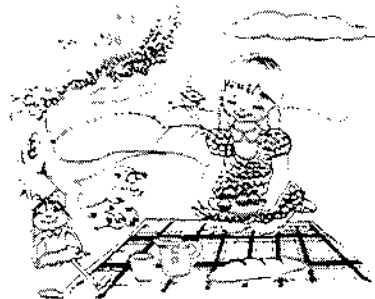
As ilustrações 13, 14 e 15 mostram o personagem feminino de forma frágil, delicada e doce. Em duas delas, o feminino é representado por crianças, e na terceira, por uma mulher adulta. As três apresentam-se de forma

comportada e feminina. Suas vestimentas são características de feminilidade: vestido rodado e sapato com alcinha. Na ilustração de número 13, a menina está olhando para cima, com os braços erguidos, "louvando" a Deus por tudo que receberia, admirando a paisagem. Tal interpretação é possível porque a resposta do Livro do Professor relaciona tal desenho à estrofe do poema *O meu dia*: *Louvo, louvo a Deus / por tudo que me deu / Obrigado meu Deus!*. Para compor a paisagem mostra-se a casa, a natureza, os vizinhos e uma menina penteada, arrumada e contente, saudando o novo dia que nasce.

A ilustração 14 faz parte da *Expressão Escrita* da unidade. A proposta feita é que seja redigida uma história a partir da cena vista. A menina da ilustração está arrumando uma mesa para um piquenique em uma fazenda ou sítio. Para confirmar sua feminilidade, o vestido rodado, as tranças no cabelo, a boneca e até o animal de estimação parecem colaborar. Tanto a menina como a boneca e a cadela mostram-se sorridentes e observa-se que só há um copo para servir o suco, quatro docinhos e um pão, o que sugere que só a menina participará do piquenique, uma vez que a boneca e a cachorra não comerão. A paisagem mostra uma cena tranqüila em um lugar afastado da cidade com a sombra da árvore e a toalha listrada criando um ambiente propício para este tipo de situação. A fumaça na chaminé da casa ao fundo causa a impressão que há um fogão à lenha sendo utilizado, compondo uma figura idealizada do mundo rural e da natureza.



nº1, p.9 – (13)



nº8, p.107 – (14)

Na ilustração 15, vê-se uma mulher regando flores. Essa imagem acompanha o texto *As plantas sentem?*, sem autor identificado, e ilustra a primeira cena da história. A personagem, Dona Corina, dona da roseira, apresenta-se de forma feminina tanto no vestir quanto na postura. Usa vestido rodado, chapéu com flor, sapato de salto, pulseira e avental, mostrando-se feliz com a atividade que realiza.



nº7, p.72 – (15)

Na ilustração 16, a figura da mulher é associada a flores, mais especificamente, a rosas. Ela acompanha o poema *As mães e as rosas*, de Heber Salvador de Lima, no qual a figura materna é comparada às flores: *As mães são como roseira / em seus maternos carinhos / dão rosas a vida inteira / pra si guardam os espinhos*. O ar sereno e, até, angelical sugere delicadeza e fragilidade à mulher. Esta imagem materna de doçura, sacrifício ilimitado e perfeição tem sido insistente em nossa cultura e, neste sentido, alunos da USP, Agnelli, Kurihara e Vieira (2002), após um estudo sobre as representações de famílias nos LDs brasileiros, afirmam que *o papel da mulher é manter a unidade do grupo: ela é quem cuida de todos e zela para que tudo esteja em seu lugar. Não trabalha, mas trata do lar e cuida do marido e dos filhos. Nos LDs, a mãe é sempre símbolo de amor, sacrifício, proteção e santidade*.



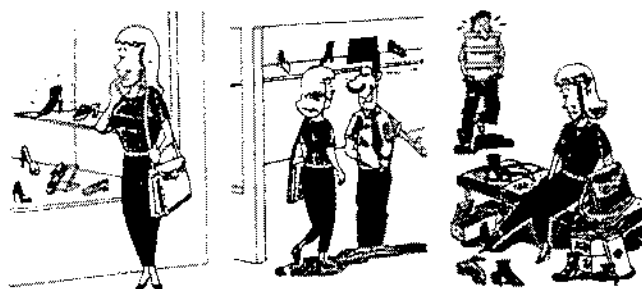
nº4, p.147 – (16)

Já nos LDs atuais, encontramos algumas diferenças nas 43 ilustrações analisadas em relação à aparência da década anterior, sendo 22 representantes de personagens femininos, 5 com a presença dos dois gêneros e as restantes, 16, representantes de personagens masculinos.

As ilustrações que retratam o feminino centram-se em mostrar personagens alegres (exceto em três ilustrações!), comportadas, concentradas e dedicadas em suas atividades. Realizam tarefas domésticas, de compras, de lazer ou ainda, simplesmente, admiram ao léu, tornando-se, até de certa forma, tolas (17). O estereótipo da mulher consumista é apresentado na ilustração 18, que mostra uma seqüência narrativa em que uma mulher entra em uma loja para comprar um sapato e faz com que o pobre vendedor (vemos isso pelas gotículas de suor ao redor de sua cabeça, no último quadrinho) fique exausto. As ilustrações foram usadas como incentivo à criação de parágrafos a partir de gravuras.



nº3, p.69 – (17)



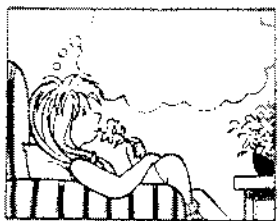
nº6, p.184 – (18)



nº5, p.79 – (19)

nº4, p.112 – (20)





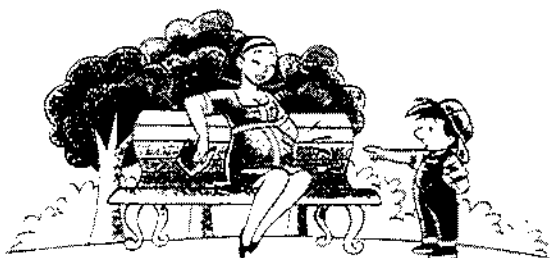
nº4, p.44 – (21)

Entre os livros de publicação mais recente, aparecem três ilustrações de mulheres grávidas. As personagens estão felizes e, de certa forma, exibindo suas barrigas. Uma delas é bem explícita em relação ao assunto – fecundação e desenvolvimento do embrião – mostrando o crescimento do feto (22). É uma ilustração textual e acompanha o texto informativo *Antes de Nascer*, retirado de *O mundo da criança*. O texto focaliza a importância do corpo materno e todo o processo de desenvolvimento fetal. A única referência feita ao pai, no texto, é a de que seus espermatozóides “viajaram” pelo corpo da mãe até encontrarem um óvulo.



nº2, p.168 – (22)

Na ilustração 23, que ilustra uma anedota de Ziraldo, a futura mãe aparece sentada em um banco de praça. As marcas próximas à mão e à barriga dão impressão de movimento na barriga. O tema é tratado em tom jocoso e não há explicações sobre o assunto. Este texto foi usado para trabalhar tipos de frases.



nº4, p.41 – (23)

Outras ilustrações que também retratam a *função* da mãe são as de número 24, 25 e 26, nas quais a mãe aparece se dedicando ao filho. Nas ilustrações de números 24 e 26 a mãe está acariciando, protegendo, beijando e percebe-se relação de afeto entre mãe e filho/a. A narradora da história(24)¹⁹, uma menina escreve em seu diário como é sua rotina. Dentre os momentos citados, há a hora de dormir e a troca de beijos com sua mãe enquanto o pai não é citado. A gravura de número 26 ilustra a parte gramatical referindo-se a verbos. Já na ilustração 25 o tipo de cuidado é outro. Os personagens estão preocupados e tristes. A mãe serve o filho, enquanto conversa com ele, tendo como cenário a cozinha da casa, e mostra-se de avental e luvas para proteção das mãos. Ao que tudo indica, o lugar do pai é na cabeceira da mesa, pois é o lugar que está vago. Ao lermos a justificativa da mãe em relação ao mau humor do pai, percebe-se que suas tarefas resumem-se às domésticas e que é compreensiva no que diz respeito às dificuldades do marido. Esta é uma ilustração que adorna a parte gramatical e serviu para o autor explicar a diferença entre adjetivo (mau) e advérbio (mal).



n°3, p.25 - (24)



n°5, p.79 - (26)

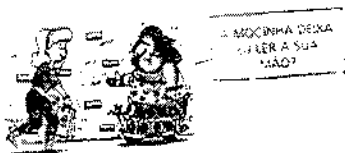
n°7, p.219 - (25)



¹⁹ Trecho do livro *Se...será, Serafina*. Cristina Porto. São Paulo, Ática.

Há duas gravuras (27 e 28) que confirmam os discursos destinados às mulheres em nossa sociedade: sua crença nas chamadas superstições e a desordem das bolsas de mulheres. A de número 27 parece retratar uma situação atual – pelo cenário, pela roupa da mulher, pela apresentação da cigana – e um fato corriqueiro, pela tranqüilidade da personagem de encontrar uma cigana na rua. Quando leio a pergunta da cigana: *a mocinha deixa eu ler a sua mão?*, pergunto-me por que não está representado um personagem masculino, principalmente considerando que o texto central do capítulo é o poema *As linhas das mãos*, escrito por Antônio Barreto, em que se lê: *Eu era menino / e uma cigana gorda / muito colorida...* Será que só as mulheres acreditam *na sorte*? E as superstições populares só envolvem mulheres?

Quanto à ilustração 28, ela confirma o discurso corrente de que *bolsa de mulher* tem tudo, e tudo, desorganizado. A personagem retira seus pertences de dentro da bolsa e não encontra a chave do carro. A ilustração foi usada para um exercício de sinais de pontuação. Por que não poderia ser uma caixa de ferramentas na qual um personagem masculino não encontra o alicate?



nº1, p.127 – (27)



nº6, p.123 – (28)

Em três ilustrações encontradas (29, 30 e 31) as meninas representadas estão realizando atividades escritas que lembram a escola – uma delas tem palavras cruzadas impressa nas folhas, outra, que ilustra o texto *Tita, a poeta*, de Renata Pallotini, que fala de uma menina poeta, mostra caneta, caderno, borracha e carimbos e a terceira apresenta carimbos do ABC. Em todas, as personagens apresentam-se empenhadas nas tarefas e dedicadas. Duas delas usam óculos, o que contribui para uma aparência intelectualizada.



nº1, p.111 – (29)

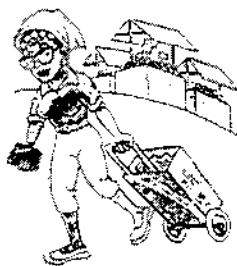


nº3, p.90 – (30)



nº4, p.55 – (31)

Ainda vale ressaltar a aparência da gravura (32) com "bobs" no cabelo. Maria, como é nomeada no exercício referente a crase, vai à feira. Ao olharmos sua roupa justa, seus óculos modernos, bem como o carrinho com mercadorias, percebemos que se trata de uma cena atual, embora a presença de rolos e lenço no cabelo remetam a uma época anterior. É importante também lembrar a ridicularização da mulher que faz uso de bobs, sendo considerada pejorativamente de "brega" ou vulgar.



nº3, p.266 – (32)

Encontrei em duas ilustrações a mulher que trabalha fora. Tanto uma diretora de escola (33), conforme o texto *Cadela entrega dono assaltante à polícia*, da Folha de São Paulo, quanto a outra (34) representam uma faceta existente no mercado de trabalho: a mulher que trabalha. A diretora já é mais velha e mostra-se organizadamente sentada em sua mesa. Os óculos e a camisa social contribuem para sua apresentação conservadora. Já a outra personagem mostra-se vestida informalmente despedindo-se da filha. O cenário, ao fundo, sugere ligação entre as personagens – mãe e filha, e a imagem ilustra frase exemplo de um exercício gramatical: *Mamãe levou a bolsa*.



nº3, p.143 – (33)



nº7, p.172 – (34)

Por fim, chamo a atenção para duas ilustrações (35 e 36). Na ilustração 35 a mulher está representada como lesma, com seu rosto apavorado e o corpo remetendo à lentidão. Refere-se à personagem *Chapeuzinho Amarelo*, criada por Chico Buarque de Hollanda, que se caracterizava por ser extremamente medrosa. No livro didático, a ilustração faz parte da página destinada à

gramática da unidade e a intenção é apresentar a classe gramatical *verbo*: **tinha** medo de tudo. Já não **ria**. Em festa não **aparecia**. Não **subia** a escada nem **descia**. *Era praticamente uma lesma!!!* (grifo meu). Novamente, é mostrada a mulher como frágil, medrosa e inferior, atribuindo-lhe características atribuíveis a qualquer ser humano, não necessariamente só à mulher.



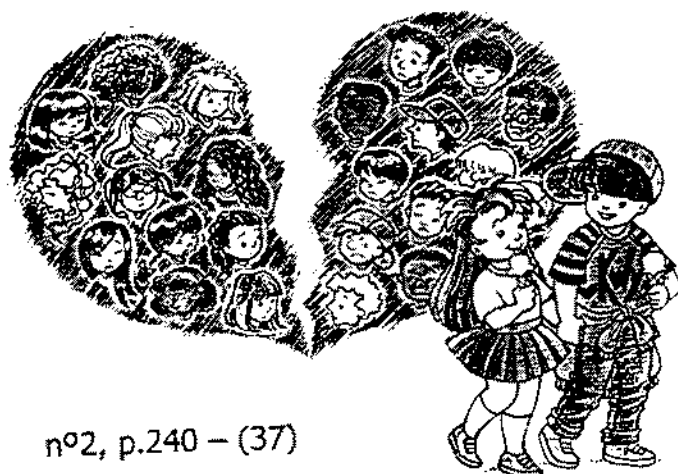
nº3, p.185 – (35)

E ainda na mesma página do livro, seguindo o conteúdo gramatical, o autor dá como exemplo o verbo apanhar (no sentido de pegar!) conjugado no presente do indicativo. Para ilustrar o verbo (36), vê-se uma menina *loira* apanhando sol, com um menino *negro* acompanhando-a. Em nossa sociedade, esta imagem remete à futilidade e ao preconceito em relação às mulheres loiras, tanto em relação ao banho de sol quanto a estar acompanhada por um menino negro.



nº3, p.185 – (36)

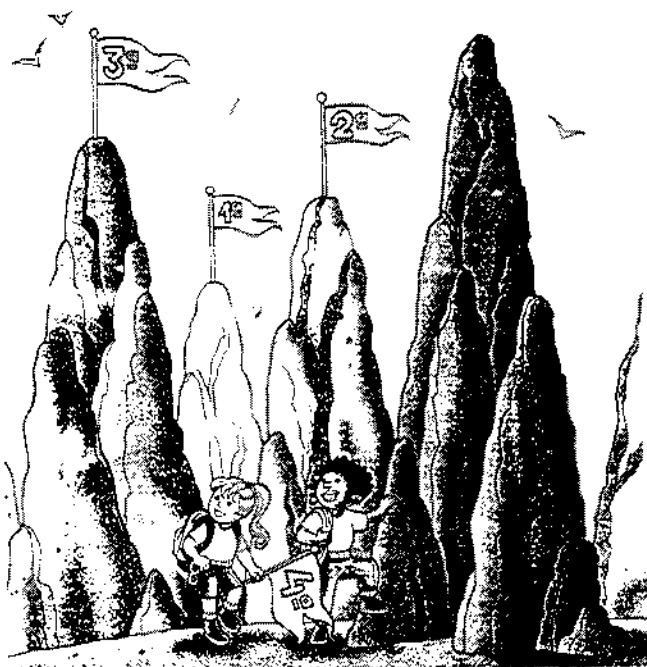
Em três (37, 38 e 39) das cinco imagens "mistas" analisadas, tanto as meninas quanto os meninos estão no mesmo plano de apresentação. Usam roupas atuais – justas, camisetas curtas, cortes de cabelos modernos – e mostram-se contentes. Na de número 38, uma das meninas está em tamanho maior, pois é a personagem principal do texto *Lilibel*, de Lúcia Tulchinski. Chamo a atenção para a ilustração 37, em que menino e menina estão de mãos dadas, o que é muito raro de encontrar. Na verdade a figura ilustra o poema *Alfabetário*, de José de Nicola, que faz uma brincadeira com o poema *Quadrilha*, de Carlos Drummond de Andrade. Comumente, elas estão segregadas em grupos masculinos e femininos, ou então, apresentadas isoladamente.



nº2, p.240 – (37)



nº3, p.191 – (38)



nº4, p. Apresentação – (39)

Vale salientar as ilustrações 40 e 41 pela apresentação da família. Na primeira, é mostrada uma foto da família do autor, obtida em 1949. A imagem foi usada como incentivo para produção textual: *observe bem a foto e escreva um texto em que pelo menos uma das pessoas seja descrita*. Chamo atenção para as roupas fisionomias, cenário e, principalmente, a disposição das pessoas: a mãe, atrás, segurando os ombros do filho, o pai apoiando a mão

direita no ombro da mãe. Não percebe-se gesto de carinho ou proximidade, o que por exemplo, poderia estar representado pelo abraço ou proximidade física. A mãe está com cabelos presos, blusa com pouco decote e saia, provavelmente, em comprimento adequado à época. Mesmo em foto preto e branco, nota-se que eram roupas sóbrias em tons discretos. O menino, em postura ereta, está com camisa e calção bem brancos e um colete escuro por cima. O pai, de terno e gravata e mais atrás, representa a proteção da família. Compõem o quadro da *harmonia familiar*.

Na ilustração 41, à primeira vista, a família é mostrada de outra forma. A gravura ilustra o poema *O gigante encardido*, de Reynaldo Álvarez, escrito em primeira pessoa pelo personagem *Poluição*. Contudo se observarmos as posturas dos personagens veremos que há pontos de semelhança. Por exemplo, cabe à mãe abraçar e proteger o nenê que estava em seu colo, virando-se de costas para o perigo. Olha o outro filho que, sozinho, chora e seca suas lágrimas. Ao pai cabe enfrentar, talvez com tristeza, a paisagem da poluição. Ele é quem está de frente para o inimigo com postura ativa, ora para proteger ora para atacar.



nº3, p.194 – (40)



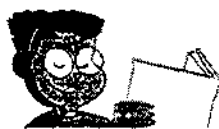
nº3, p.64 – (41)

Nas 16 imagens que representam o masculino ficaram focalizadas as seguintes apresentações: meninos alegres (salvo em quatro ilustrações), ativos, em imagens não-textuais (apenas três delas acompanham textos) e negros, em três casos, (42, 43 e 44).

É mostrado o estereótipo do menino estudioso (45, 44 e 46) bem penteado, com óculos (em duas), dedicado à leitura, com seu material em ordem. As de número 44 e 45 foram utilizadas na parte gramatical ilustrando o uso do *mim* ou do *eu*, e sinônimos e antônimos (estudioso *versus* vadio), respectivamente. A de número 46 acompanha o texto *Na sala de aula*, retirado da obra *Tchau*, de Lygia Bojunga Nunes, e ilustra o primeiro parágrafo da história. *Turíbio Carlos* era aluno novo e só gostava de estudar, até que resolve fazer amizades... Em contraponto, em outra obra aparece o *garoto vadio*, assim denominado pelo autor do livro, referindo-se ao aluno bagunceiro que incomoda (47).



nº3, p.197 – (43)



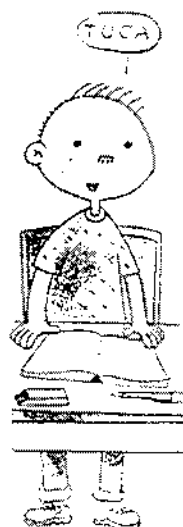
nº5, p.87 – (44)



nº3, p.264 – (45)

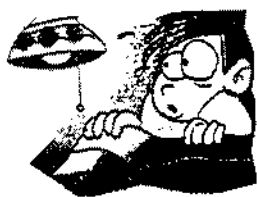


nº5, p.87 – (47)



nº8, p.176 – (46)

Surpreendentemente, aparecem duas ilustrações diferentes de meninos(48 e 49). Um ajoelhado ao lado de sua cama, fazendo uma oração. A imagem foi usada para introduzir o conteúdo gramatical *locução adjetiva*, exemplificado pela frase *O menino faz a oração do dia*. É um menino branco e aparenta idade escolar. A outra mostra um menino, também branco, com medo. A imagem foi usada para adornar a página dos exercícios de interpretação relativos ao texto *O fantasma*, de Pedro Bloch, que tematiza os medos infantis. Quando empreguei o advérbio de modo *surpreendentemente*, quis me referir à pouca predominância de ilustrações deste tipo em relação a meninos; comumente, quem demonstra medo e apresenta atitudes de "devoção" são as meninas.

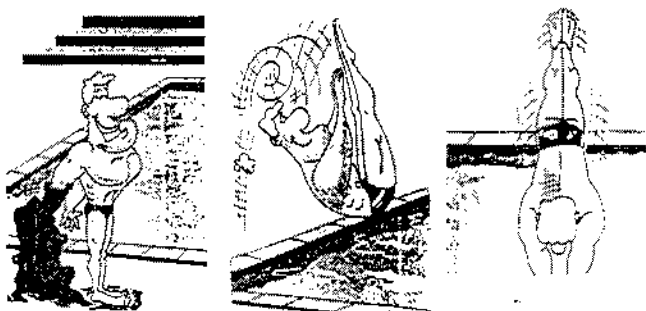


nº5, p.33 – (48)



nº7, p.146 – (49)

Outras duas ilustrações (50 e 51) apresentam personagens musculosos que exibem força, destreza e preparo físico. Uma delas (51) é uma imagem que acompanha o texto *Quadrinhos: uma aventura mágica*, de Ronald Claver, e mostra um personagem semelhante ao super-homem (o protetor dos fracos!), valente, grande, forte, com sobranceiras grossas e feições firmes. Na imagem 50 não se trata de um *super-homem*, mas o personagem é um nadador corpulento, alto, sorridente e exibicionista de suas habilidades físicas. A seqüência de ilustrações foi usada como motivação para o exercício de redigir inícios de histórias.



nº6, p.183 – (50)



nº8, p.108 – (51)

Em outra ilustração (52) é mostrada a consequência de "comportamentos levados". O menino está todo machucado e, pelo que parece, em um hospital. Percebemos que não está gostando da situação, pela sua fisionomia. A imagem foi usada para explicar *tipos de frases*, em especial, *frase imperativa*: Marquinhos, não saia da cama!



nº5, p.79 – (52)

Na ilustração 53, vemos um pai reclamando da aparência do filho. Essa imagem acompanha um exercício sobre o texto de Marcos Ribeiro, *Menino brinca de boneca?*, e é mostrado para servir de base de questionamentos aos alunos. Nota-se que tanto o pai quanto o filho não estão gostando da situação. O pai está caracterizado pelo corpo obeso, pelo uso de chinelos, pelo jornal na mão e pouco cabelo nas laterais da cabeça, indicando idade mais avançada. O filho, representando os meninos atuais, veste bermuda comprida, estampada e larga, usa boné e está de brinco, o grande *problema* da situação!



nº8, p.24 – (53)

A última ilustração (54) aqui analisada nesta categoria, é textual e acompanha longo texto *O planeta berra*, de Edgar Romarelli. Pelas informações do texto, vê-se que a imagem representa Toninho, um menino que está na adolescência, e que inicia a leitura de jornais, diariamente, depois de ouvir seu avô dizer que toda pessoa que quisesse ficar bem informada e inteligente tinha de ler jornais. O menino mostra-se assustado e confuso diante de sua leitura.



nº8, p.186 – (54)

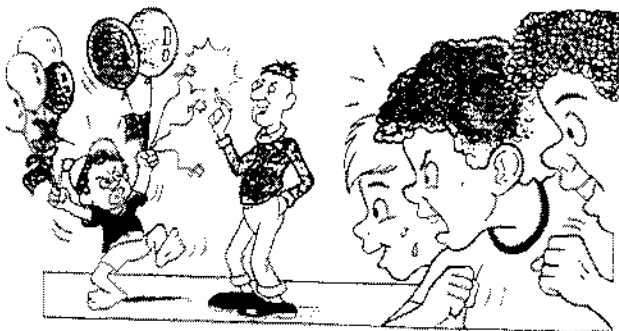
Percebe-se, nesta categoria, algumas tentativas de mudanças, ao que se refere a aparência dos personagens em relação à década anterior. Tanto meninas quanto meninos mostram-se com roupas e adereços semelhantes aos usados em nosso dia-a-dia. Contudo, aos personagens femininos adultos, ainda reservam-se o comportamento materno, dedicado e passivo nas cenas apresentadas, enquanto os personagens masculinos ainda representam a força, a proteção e a destreza. Nota-se ainda que, nas ilustrações atuais, a mulher aparece de forma ridicularizada remetendo a estereótipos jocosos, como nas ilustrações de números 27, 28, 32 e 35.

5.5 – AÇÕES

As condutas corporais são fortemente amarradas à anatomia masculina ou feminina em uma construção arbitrária dos sentidos, atribuições e atitudes que procuram fixar identidades através de relações de poder nas quais diferentes instâncias, práticas ou espaços sociais são generificados (Fraga, 1999, p.221).

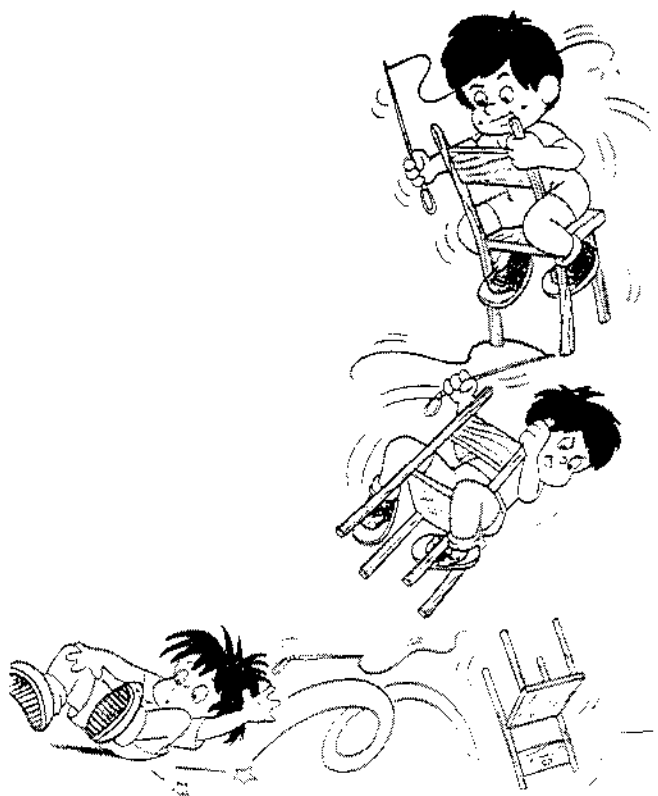
Dando seqüência às análises, para esta categoria em que inseri gravuras com personagens em ação, foram encontradas 55 ilustrações nos manuais antigos. Destas, a maioria (28) representa tanto o masculino quanto o feminino simultaneamente. Quatorze delas representam apenas o masculino, sendo 11 referentes a crianças e três, a adultos. As restantes (13), do total, representam o feminino, sendo 9 referentes a crianças e quatro, a adultos.

As imagens referentes ao masculino mostram personagens ativos, a maioria com fisionomias contentes, adultos aconselhando os mais novos e crianças brincando. Chamo a atenção para a ilustração 1. Ela acompanha o texto *Raul da ferrugem azul*, de Ana Maria Machado, e ilustra a primeira cena da história. Apenas nessa imagem encontrei uma cena que revela maldade. O vendedor de balões, descrito no texto como um *moleque vendedor*, é negro, possui lábios grossos e cabelos crespos e está de pés descalços. O homem que está furando seus balões aparenta ter idade adulta, é branco e fumante. Os meninos, que olham de longe, riem, se espantam e expressam indignação.



nº3, p.67 – (1)

As gravuras 2, 3, 4, 5, 6 e 7 mostram crianças jogando bola, "galopando" com uma cadeira, andando a cavalo e de bicicleta. O personagem negro aparece em duas delas, sendo em uma delas, um menino, e, em outra, uma menina. Não aparece discórdia entre eles e estão todos no mesmo plano de destaque. Os personagens negros, normalmente meninos, sempre aparecem jogando futebol com pés descalços.



nº3, p.71 – (2)



nº4, p.43 – (3)



nº4, p.68 – (4)



nº6, p.70 – (6)

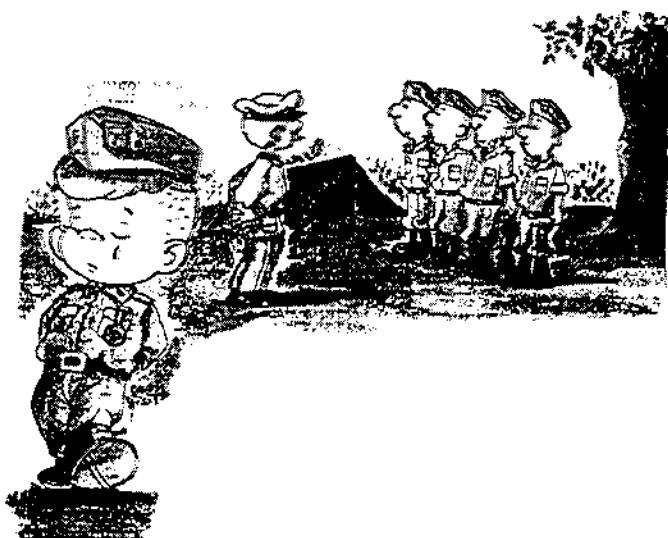


nº5, p.68 – (5)



nº7, p.136 – (7)

A ilustração 8 representa um paradoxo entre a sensibilidade e a masculinidade da profissão de soldado. Acompanha o poema *O herói que mata o reizinho inimigo*, de Ribeiro Couto, escrito em primeira pessoa, em que um bravo soldado, ao voltar da guerra, ouve elogios à sua capacidade de vencer o inimigo. Entretanto, ele se diz magoado por ter visto *o reizinho inimigo...morrer chorando comigo*. A ilustração, de parceria com o texto, retrata o sentimento de tristeza frente a tal violência, apresentando o *herói* com uma lágrima escorrendo na face.



nº9, p.112 – (8)

As imagens 9, 10 e 11 mostram adultos com fisionomias marcadas e definidas, apresentando-se de corpo inteiro e com corpos fortes e delineados. O senhor, na imagem de número 9, tem pouco cabelo, aparentando, assim, mais idade, enquanto os outros personagens são jovens e parecem saudáveis. Na gravura 11, para cavar, observa-se a presença, no chão, de uma picareta, o que indica força e habilidade com a ferramenta, enquanto o menino está com uma miniatura de enxada na mão, sugerindo a função de ajudante. Trata-se de uma aula doméstica tipicamente generificada. Chamo a atenção para a ilustração 10, que acompanha o texto *Meu sonho secreto*, de Heloísa Herve; apesar da gravura mostrar um cowboy, o texto refere-se a uma menina que desejava ser *mocinha*, que acima de qualquer coisa gostaria de ser artista destes filmes de *bangue-bangue*, porque sempre acabam em beijo.



nº1, p.57 – (9)



nº4, p.125 – (10)



nº5, p.67 – (11)

A ilustração 12 mostra um personagem negro banhando-se no mar. Além da cor escurecida da pele, o personagem está caracterizado pelo cabelo crespo, pelo nariz alargado e pelos grossos lábios. Ao sorrir, dá a impressão de só ter dentes na frente. Tal ilustração acompanha o texto *A primeira vez*, de Antônio Callado, que narra o primeiro encontro de um *moço* do interior com o mar. Tendo quase se afogado e sendo salvo por jovens citadinos, ele é alvo de gozação do grupo. Entretanto, no texto, em nenhum momento, ele é descrito como negro.

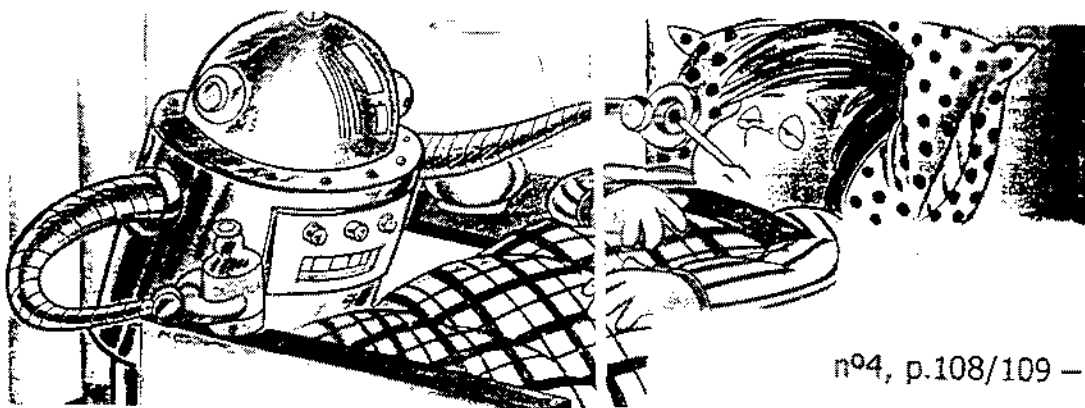


nº4, p.88 – (12)

As ilustrações 13 e 14 apresentam algo em comum: tanto o menino – comportado e penteado – que está fazendo a lição, quanto o robô, sabem ler e escrever. É um *robô especial*, diz o texto *O bom robô*, de Lenita Miranda de Figueiredo, pois ele canta, lê, toca piano, cozinha e brinca, igual a uma pessoa. O menino mostra-se triste porque está doente, mas com os cuidados do robô tudo pode melhorar.

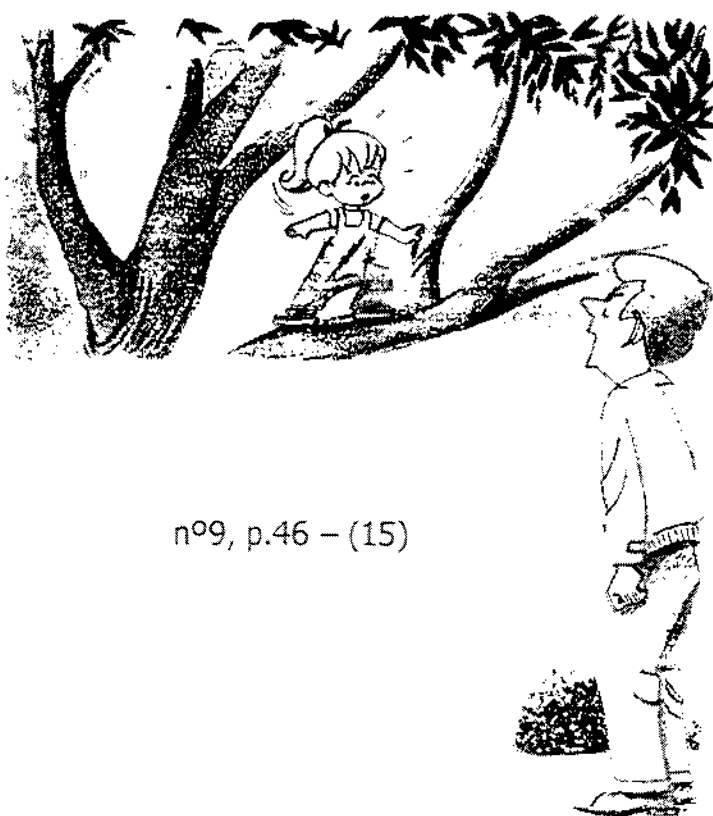


nº4, p.79 – (13)

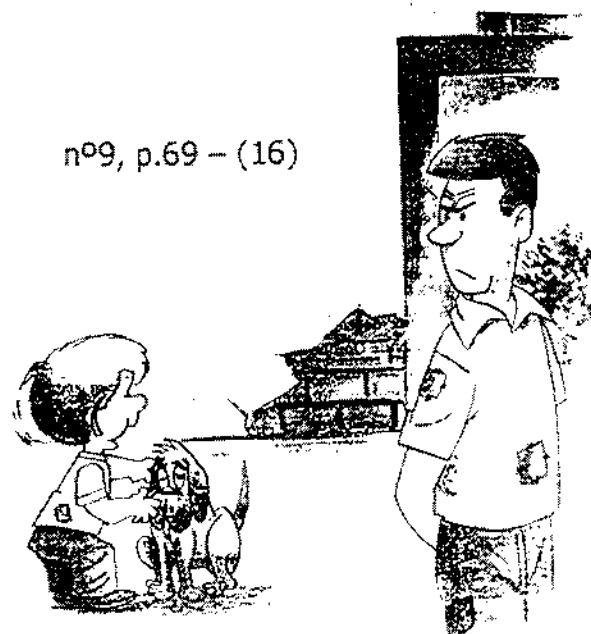


nº4, p.108/109 – (14)

Nas ilustrações 15, 16 e 17 percebe-se, pelos recursos das imagens, que os pais estão desaprovando as atitudes dos filhos: fisionomias espantadas, brabas, sobrancelhas arqueadas ou franzidas e formato específico das bocas dos personagens. Nas ilustrações textuais 15 e 17, que acompanham os textos *Uma menina do seu tamanho*, de Ana Maria Machado, e *Aluno indisciplinado*, de Lenita e Rosane, respectivamente, as crianças estão fazendo travessuras, mas percebe-se a diferença entre elas. A mãe foi pega de surpresa com tal cena e quem estava com cara de "mau" era o menino, na 17. Já na imagem 15, o pai aparece chamando a atenção da filha pela atitude tomada, e ela mostra-se surpresa com a reclamação feita.

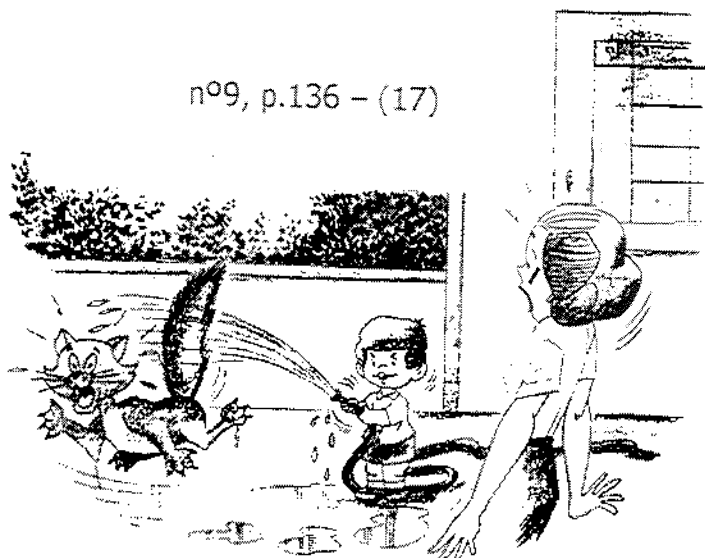


nº9, p.46 – (15)

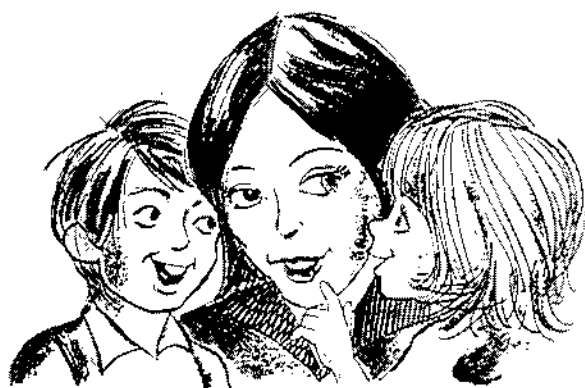


nº9, p.69 – (16)

nº9, p.136 – (17)



Nas gravuras que representam a família, são mostradas mães afetuosas com seus filhos(18), gravura ilustrando a lição sobre as mães, e pais aconselhando-os (19, 20 e 21), ilustrando texto, sem autor identificado, *Quem é seu melhor amigo?* sobre o dia do papai²⁰, *Lara*, de Giselda Laporta Nicolélis, e *Meu pai*, de Neli de Brito Luna, respectivamente. Em apenas uma delas é mostrado o contato físico do pai com a criança. Até na forma verbal de cumprimentar o filho, a mãe usa o diminutivo enquanto o pai utiliza o grau normal do substantivo (22), ilustrando o que é *comunicação*. Há uma cena de separação de pais (23) que acompanha trecho do conhecido texto *O menino maluquinho*, de Ziraldo. Apesar dos pais mostrarem-se decididos, o menino parece atônito não compreendendo bem o acontecido.

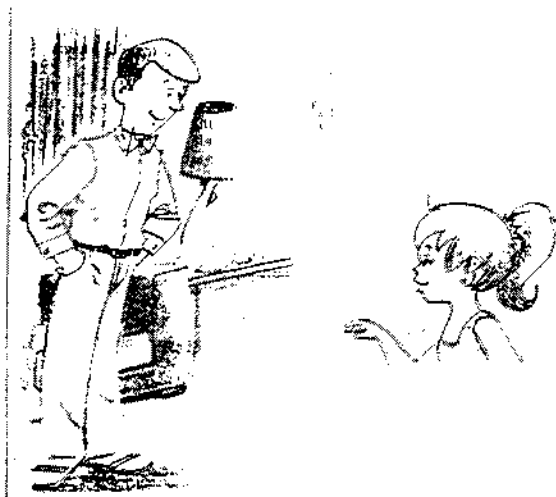


nº4, p.146 – (18)



nº7, p.116 – (19)

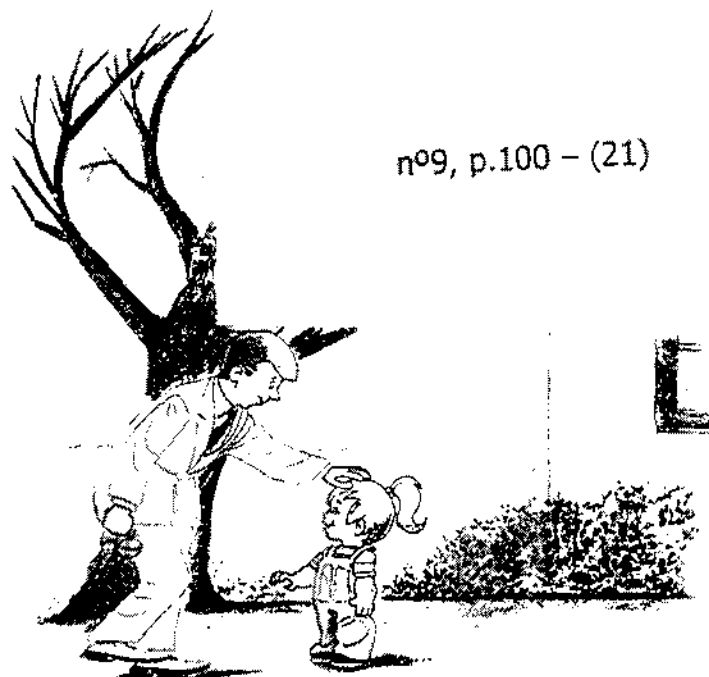
²⁰ Nada no texto fala do que o pai *faz*, mas só do que ele *é*.



nº9, p.93 – (20)



nº1, p.12 – (22)



nº9, p.100 – (21)



nº9, p.81 – (23)

Apenas na ilustração 24 o casal aparece junto na imaginação da menina, mas a atividade proposta para a imagem aponta em outra direção. É uma gravura para produção textual e a proposta do autor é que o aluno escolha entre as duas opções: descrever seu pai *ou* sua mãe.

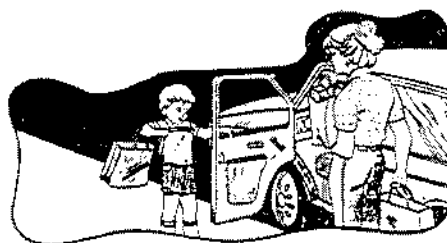


nº4, p.151 – (24)

Ainda nas ilustrações 25, 26, 27, 28, 29 e 30 é mostrada uma interação de crianças ora com mãe ora com pai, não aparecendo o casal junto. Na seqüência de imagens, a menina pede ajuda a dois personagens masculinos – ao pai e ao irmão – para poder resolver o problema com o gatinho. Na de número 26, que serve de mote para a escrita de frases, o menino auxilia sua mãe, que foi às compras, abrindo a porta do carro para que possa guardar os pacotes de supermercado. Na de número 27, a mãe está de avental, servindo à mesa e procurando seus filhos que, levadamente, se esconderam embaixo da mesa. Infere-se dessa imagem que tanto a tarefa de cuidar da casa quanto dos filhos cabe à mãe. As ilustrações: 28, que ilustra o texto *Meus primeiros anos*, de Iva Folenó Proença, em que a menina acompanha uma vizinha professora; 29, que serve de mote para uma redação, e 30, que ilustra pronomes indefinidos, retratam a menina comportada que escuta sua mãe (ou um adulto) e não desobedece, consegue conversar calmamente e escuta histórias com atenção. Apresentam-se com vestidos fofos, meias e sapatos, bem penteadas e com adereços no cabelo.



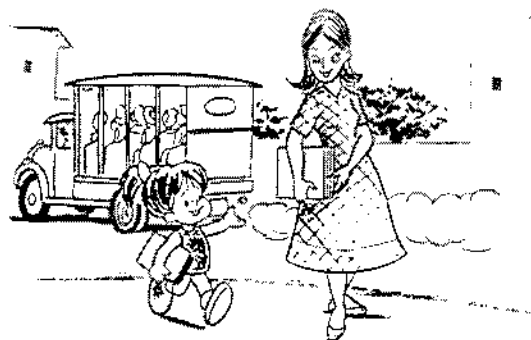
nº1, p.99 – (25)



nº2, p.10 – (26)



nº2, p.78 – (27)



nº4, p.25 – (28)



nº8, p.130 – (29)

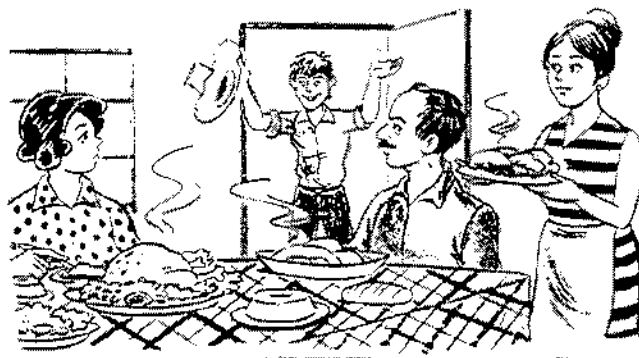


nº8, p.150 – (30)

As imagens 31 e 32 apresentam, diferentemente das outras, cenas da vida rural. Aparecem acessórios de uso pessoal: o lenço, o avental e o chapéu. As duas são textuais acompanhando os textos – *O retrato misterioso*, em que é mostrada uma extrema ingenuidade dos camponeses, e *Astúcia cabocla*, de Walter Nieble de Freitas, que, justamente, focaliza um traço contrário ao do texto anterior – e retratam uma parte de episódios pouco comuns de acontecer. Nota-se na alimentação retratada na imagem 32, que é característica da zona rural: frango assado, pudim, pão caseiro e salada verde. As mulheres mostram-se sérias ou irritadas e de vestidos liso, listrado e com bolinhas, com pouco decote. Em uma delas aparece o personagem padre, o que, de certa forma, legitima o poder da Igreja, uma presença muito marcante na vida rural.



n°1, p.49 – (31)



n°4, p.133 – (32)

As crianças nas ilustrações 33, que pertence ao texto *A fonte luminosa*, de Felipe Machado cury, e 34, que pertence ao texto *Daniela Tagarela*, de Regina Célia Ruivo, mostram-se em grupo, alegres, brincam com bolinhas de sabão e dançam. Embora apareçam meninos e meninas, estas são a minoria (6 de 16 imagens). Não aparece nenhum personagem negro nessas ilustrações.

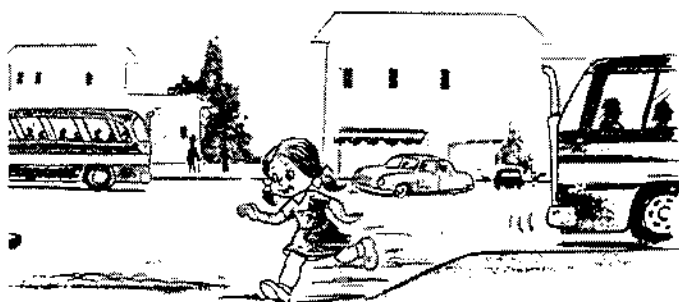


n°3, p.123 – (33)

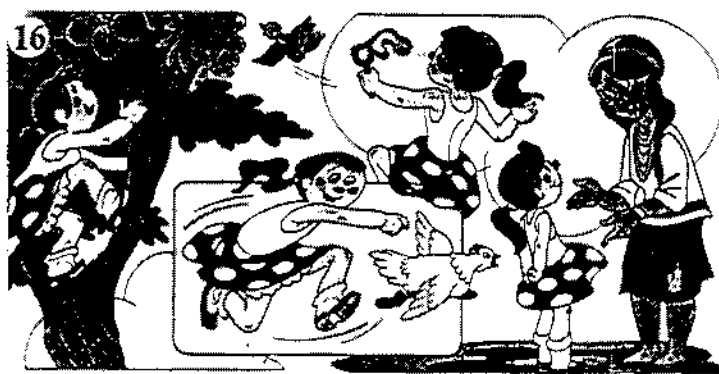


n°4, p.31 – (34)

Há duas imagens (35 e 36) em que a menina é apresentada em movimento ora correndo e subindo em árvore, ora usando estilingue e correndo atrás de uma galinha. Contudo, as personagens estão com roupas em ordem, cabelos presos, calçadas e com meias. Tanto a ilustração 35, que acompanha o texto *Menina atrevida*, de Zélia Gattai, e retrata a audácia de uma menina ter se matriculado, sozinha, em uma escola longe de sua casa, quanto a de número 36, sem autoria, que conta as diabruras de Joaquina, uma menina levada, referem-se de forma surpresa ao comportamento “não adequado” das personagens meninas.

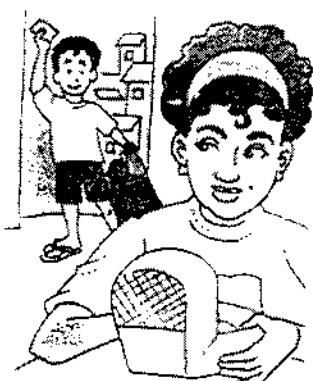


nº4, p.37 – (35)



nº7, p.88 – (36)

Já nos manuais atuais foram encontradas 20 ilustrações referentes a ações. Destas, quatro representam o masculino, cinco têm a presença, dos dois gêneros, e a maioria, 11, representam apenas o feminino. Embora a maioria das imagens sejam de personagens femininas, elas se concentram em atividades caseiras que exprimem cuidados ou trabalhos manuais. A *função* de mãe aparece representada em oito das 11 ilustrações; ora cuidando (37, 38, 39 e 40)²¹ ora repreendendo os filhos (41, 42, 43 e 44)²². A mãe, ainda, aparece cozinhando, às vezes de avental, e como figura responsável pelos filhos. A figura do pai está presente apenas na imagem 42, em que o personagem chama a atenção da filha por ter subido na árvore.



nº3, p.58 – (37)



nº4, p.56 – (38)

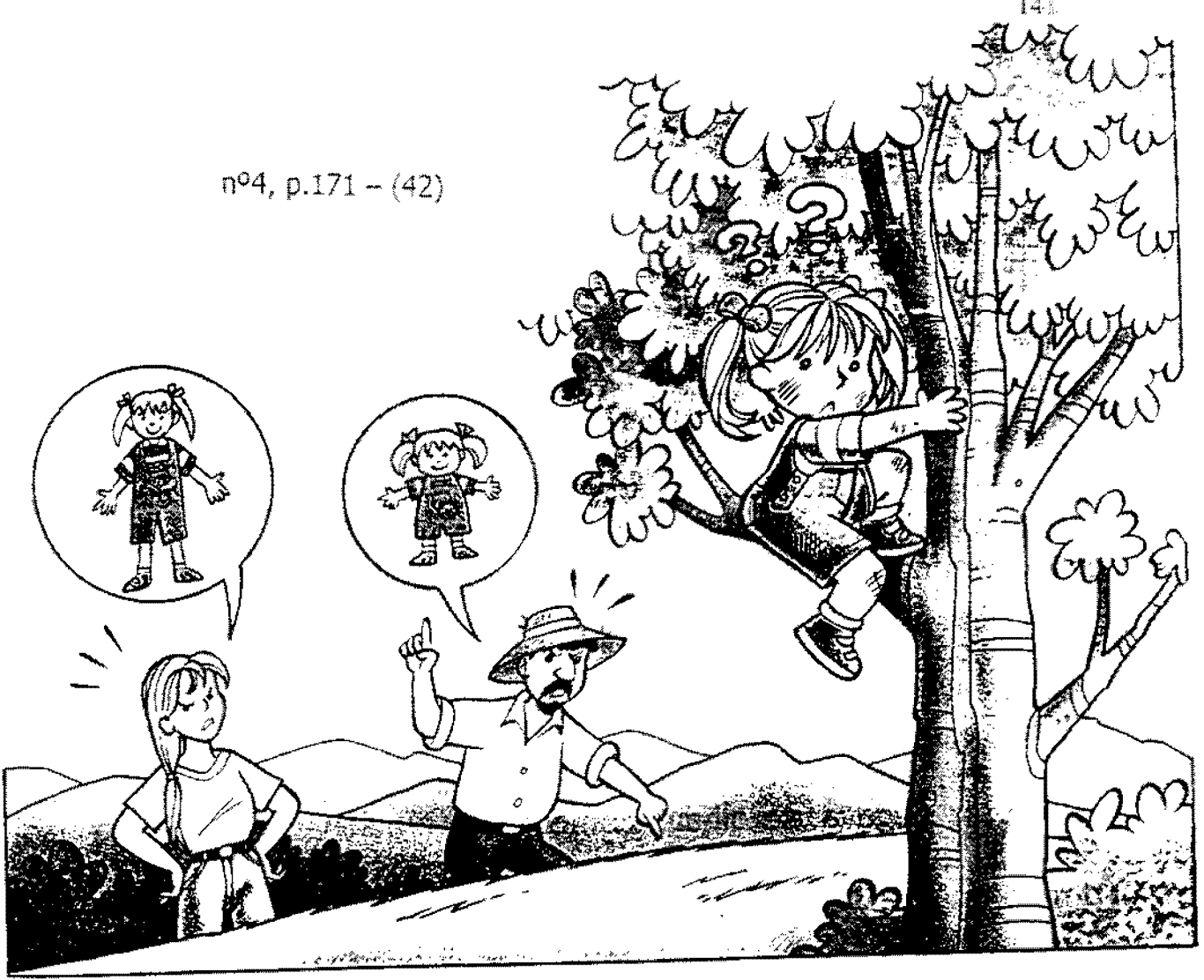


nº5, p.65 – (39)

²¹ Ilustrações encontradas como mote para uma produção de texto (37), ilustrando o texto *Tita, a poeta*, de Renata Pallotini (38), como mote para produzir uma história (39) e ilustrando o texto *Uma viagem para o campo*, de Rosaly Braga Chianca e Leonardo Chianca (40).

²² Gravuras encontradas para: ilustrar frases referentes à temática "levar pito", em um exercício gramatical (41), ilustrar o texto *O tamanho de Helena*, de Ana Maria Machado (42), para acompanhar atividade de produção de frases interrogativas (43), e para acompanhar interpretação do texto *Menino brinca de boneca?*, de Marcos Ribeiro (44).

nº4, p.171 - (42)



nº6, p.121 - (43)



nº8, p.21 – (44)

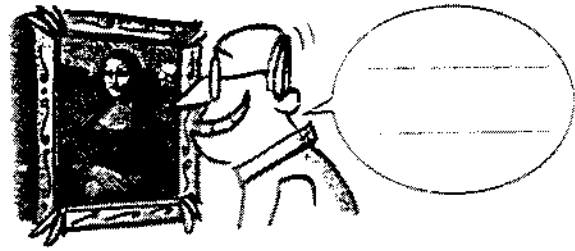
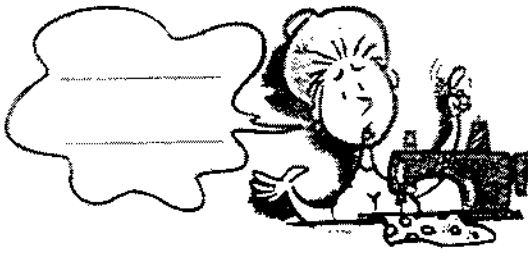
Vale salientar as ilustrações de números 45 e 46, pois mostram estereótipos femininos marcantes em nossa sociedade: a mulher associada a higiene e limpeza e, assim, a menina que não pode sujar seu vestido (ilustração em uma atividade lúdica) e a mulher que trabalha em e para casa enquanto o homem descansa (ilustrando as frases *A mãe **traz** água do poço. O homem se escondia **atrás** da preguiça*). Ainda na imagem 47, vê-se a imagem da mulher costurando à máquina em contraponto ao homem apreciando a obra de arte. A gravura foi usada para ilustrar exercícios da parte gramatical em que o aluno deveria escrever falas para os personagens.



nº1, p.85 – (45)

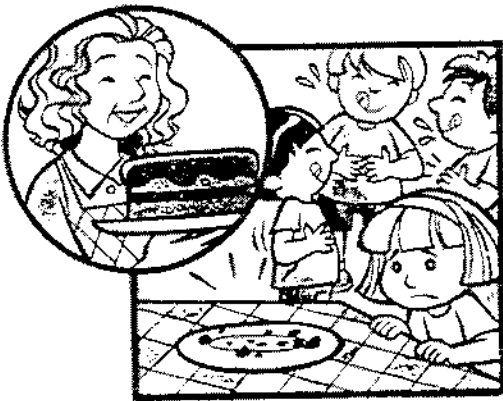


nº3, p.167 – (46)

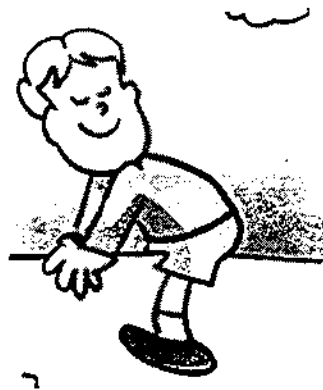


nº7, p.18 – (47)

Encontram-se aqui ilustrações em que o masculino mostra-se mais esperto e ativo do que o feminino, como por exemplo a imagem 48, que ilustra frases de um exercício gramatical as quais narram a feitura de um bolo pela vovó. Na ilustração, vemos uma menina triste por não ter sobrado bolo para ela, já que os meninos o comeram todo. Na de número 49, ilustrando frases de conteúdo gramatical, enquanto Paulinho *subiu* no muro, Cláudia vai *repartir* o bolo (exercício usado para explicação de verbos).

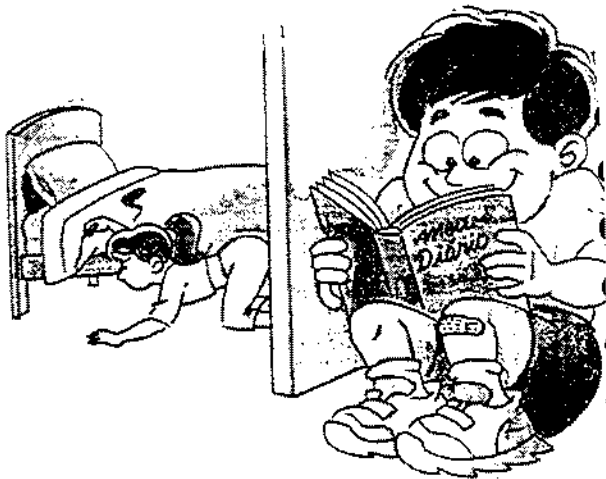


nº4, p.130 – (48)



nº5, p.208 – (49)

Como já observamos, as ilustrações que representam o masculino não mostram figuras de pais com a mesma relevância, como as que mostram as mães. Os meninos aparecem em movimento e fazendo travessuras. Em duas delas (50 e 51) percebe-se que estão fazendo coisas indevidas e escondidas, revelando esperteza. A primeira refere-se à frase *Renata não sabe onde guardou seu diário*, contemplando um tópico gramatical, e a segunda ilustra uma seqüência de imagens para produzir um início de história.



nº3, p.142 – (50)



nº6, p.183 – (51)

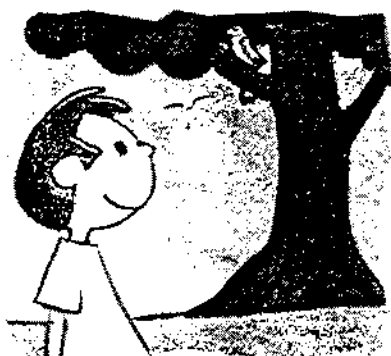
Três imagens mostram meninos subindo em árvores ou em escada (52, 53 e 54) com fisionomias alegres. A de número 53, refere-se ao texto *Aninha e João*, de Lúcia Miners, que justamente é explorado o sentido de contestar a divisão de papéis entre meninos e meninas, mas a gravura não retrata a contestação. A de número 52 é mote para escrever *frases imperativas* e, a 54, para criação de uma história. Uma delas, diferentemente das outras, mostra um menino tranqüilo molhando a grama (55), usada em um exercício sobre artigos: ***Um menino molha o jardim.***



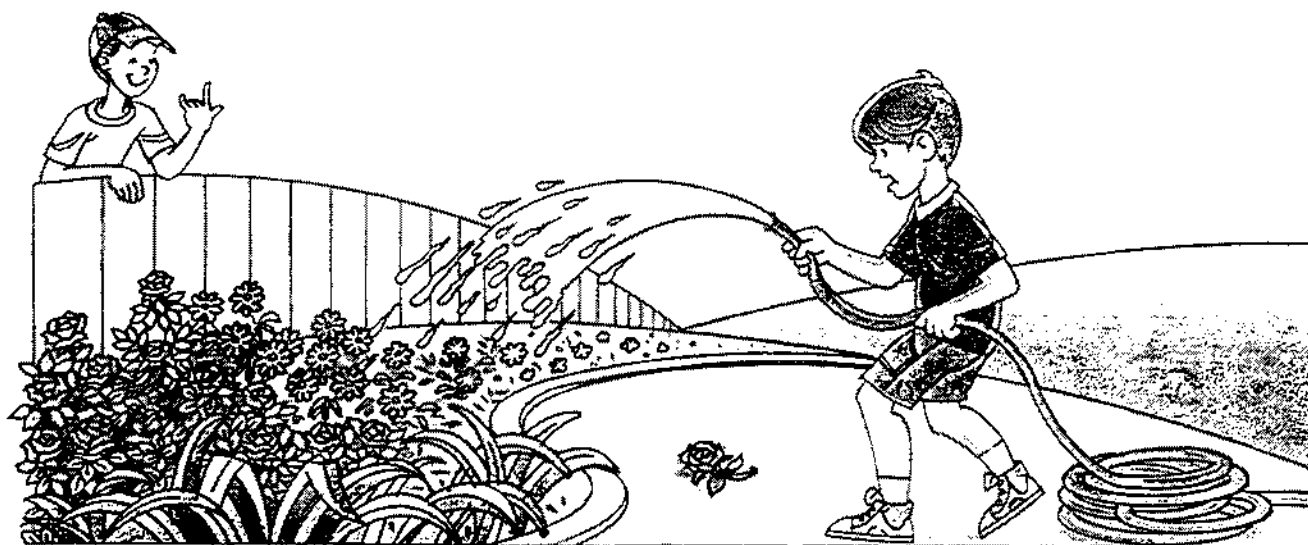
nº3, p.75 – (52)



nº3, p.157 – (53)



nº5, p.31 – (54)



nº2, p.143 – (55)

Ao final desta análise, percebe-se também que nas ilustrações que representam as ações masculinizantes aparecem meninos ou homens audaciosos, travessos, atrevidos, enquanto nas ações das mulheres, há a clara tendência de que às meninas caibam tarefas manuais, tranquilas e que não dispendam muito movimento. Às mães sempre presentes nas ilustrações, cabem o cuidado e a atenção aos filhos. Fica evidente, assim, a segregação também de ações entre meninos e meninas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Estudos Culturais não recomendam nem prescrevem práticas educativas, mas permitem reflexões que ajudam a compreender essas práticas de outras formas, *alimentando outras esperanças, moderando ou mesmo dissolvendo nossos sonhos utópicos e, talvez, até mesmo reorientando nossas práticas diárias* (Veiga-Neto, 1995, p.14).

Ao chegar a este capítulo, vários sentimentos e questionamentos tumultuam meus pensamentos. Há a sensação de dever cumprido, trabalho concluído, objetivos alcançados; ao mesmo tempo, a decepção em relação aos resultados das análises realizadas. Enquanto mulher e pesquisadora, tornou-se complicado, intrincado e até irritante presenciar como o feminino continua sendo representado em um artefato cultural tão difundido em nossa sociedade, como é o livro didático.

Ao longo de minha pesquisa, na feitura de cada capítulo, pude tomar ciência de como cada assunto tratado se constitui, como constrói identidades e, ainda, como são aceitas e legitimadas determinadas concepções e práticas sociais. Nestas últimas páginas, retomo algumas idéias apresentadas nos distintos capítulos, juntamente com algumas reflexões.

No princípio da década de 80, a discussão sobre a construção da cidadania já incluía, mesmo que timidamente, a questão da sexualidade e das relações de gênero como exercício de um direito que poderia ser expresso de muitas maneiras. O debate em torno das reivindicações feministas se propagava e nos obrigava a refletir sobre as relações de gênero e os papéis de homens e mulheres naquele momento crucial da sociedade brasileira. Começava-se a perceber que aspectos como democracia, estado de direito, liberdade de expressão, direito à diferença, entre outros, fundamentais para a convivência dita civilizada na dimensão pública, necessariamente deveriam ser traduzidos para as relações cotidianas no âmbito do pequeno mundo privado da

família. Hoje, no terceiro milênio, a questão das masculinidades e das feminilidades ocupa lugar mais destacado na pauta das grandes discussões, compreendidas como um processo social em contínua construção e mudança.

Atualmente, quando se trata de intervir no campo das relações de gênero, é imprescindível aceitar que a constituição masculina e feminina é um processo histórico e perceber que as masculinidades e as feminilidades em construção guardam entre si características comuns, proporcionadas pela cultura, mas que, ao mesmo tempo, cada sujeito constrói um modo particular de viver o fato de ser sexuado e de estar no mundo como homem ou como mulher. Enfim, o importante é que cada um possa fazer suas próprias escolhas no desdobramento do jeito de ser homem ou mulher.

Quando Simone de Beauvoir²³ afirmou que a "mulher não nasce mulher, mas se torna mulher", chamava a atenção do mundo para o fato inevitável da educação sexual compulsória a que homens e mulheres estão submetidos. A idéia desse feminino em construção é aplicável na mesma intensidade ao masculino: o homem não nasce homem, mas se torna homem. Essa afirmação histórica se refere ao processo de socialização que prepara meninos e meninas para a convivência social, absorvendo as normas da cultura de qual fazem parte. A normatização social atinge várias dimensões da vida das pessoas, mas sobretudo a dimensão da sexualidade e das relações de gênero.

Nesse sentido, entendo que a escola, como instituição educativa por excelência, deve procurar tratar com amplitude e relevância as questões relativas à legitimação e efetivação das relações de gênero, tendo em vista que estas estão imersas nas e constituem as convenções sociais e culturais, questionando certezas e desestabilizando unidades. A escola precisa estar atenta e disponível para ir ao encontro de tais mudanças.

²³ Da obra *O segundo sexo*, Simone de Beauvoir.

Dessa forma, chamo a atenção para a utilização de livros didáticos e a maneira de olhar esse artefato cultural. Por constituir um freqüente instrumento de trabalho nas escolas, a forma como os conteúdos estão dispostos e apresentados e a maneira de utilizá-los devem ser olhados criticamente. Em relação a esse aspecto, Costa (2002) contribui para a reflexão quando afirma que *os novos olhares dizem respeito a essas novas – ou talvez seja melhor dizer incomuns – formas de conceber um tema como problema de investigação* (p.16). Isso não exclui, naturalmente, certa flexibilidade com o planejamento. Temas que têm grande relação com a prática social, com o cotidiano, neste caso, as relações de gênero, aparecem constantemente em diversos momentos do trabalho pedagógico e o professor deve estar preparado para não desperdiçar ocasiões de discussão que, muitas vezes, são preciosas.

Nesse sentido, como professora e pesquisadora, ao examinar os manuais didáticos das duas épocas, constatei características que permeiam as ilustrações de forma abrangente: similitude e estereotipação²⁴. O primeiro aspecto diz respeito à semelhança na representação do homem e da mulher nos impressos das duas décadas, dando a impressão de que – descontados os estilos de ilustração – todas as imagens faziam parte da mesma obra. Existem algumas variações superficiais entre as obras na maneira de tratar os referidos temas. Substancialmente, porém, poderia se dizer que havia uma espécie de livro único. Quanto à estereotipação, refiro-me ao fato de os livros *reproduzirem um* modelo de masculino e de feminino, tornando fixas e inalteradas as representações gráficas, ou seja, apresentando “tipos”. Os

²⁴ As noções de imagem e de estereótipo estão ligadas, de uma forma ou outra, à noção de representação. Sua história é provavelmente anterior à da representação como dispositivo de análise de forma como a cultura descreve/produz seus objetos. Não se trata simplesmente do caso que exista “lá fora” um real que o estereótipo então projeta ou reflete de forma imprecisa ou distorcida. Não se trata de uma simples questão de fidelidade, de reprodução fiel entre um original e sua imagem. Se fosse assim tão simples o estereótipo seria facilmente desmontável. Sua força está no fato de que ele lida com um núcleo que nós podemos reconhecer como “real” e que é, então, submetido a uma série de transformações que amplificam seu efeito de realidade (Silva, 1999, p.52)

personagens que figuram nos livros são caracterizados segundo os seus atributos físicos e funções que exercem, referindo-se estas funções ao desempenho de ofícios ou profissões, a posições de autoridade ou poder ou ao cumprimento de uma missão. Em algumas vezes, a ilustração nada acrescentava às indicações de uma passagem ou cena do texto, mas, em outras, trazia informações diferentes das que estavam escritas, acrescentando novos traços às indicações ali contidas.

Na efetivação da análise das cinco categorias – *profissões, esportes, brincadeiras, aparência e ações* – sublinho as relações de transversalidade existentes entre as diferentes posições de poder e figuras constantes das ilustrações, inscritas em diferentes espaços institucionais, como a família e a escola.

Os livros analisados, em sua maioria, dão maior visibilidade ao gênero masculino, tanto nos textos quanto nas ilustrações, contribuindo de certa forma para reforçar as desigualdades de gênero. Sob essa ótica, é possível observar o quanto o masculino e o feminino são retratados nas ilustrações de forma estereotipada, mostrando, de maneira geral, o homem como agressivo, forte, racional, ousado, atrevido e a mulher como passiva, frágil, sentimental, doméstica e comportada. Essa forma de referir-se à mulher pode ser vista principalmente na imagem das mães, pois elas são talhadas como exemplos de proteção, carinho e ternura. Comumente é associada a ilustrações femininas uma imagem leve, suave, meiga, comportada, como o tipo ideal de feminilidade. Em poucas ilustrações as mulheres já se arriscam a ter comportamentos explosivos, mostrando raiva, indignação, medo e indiferença. Há ainda aquelas que apresentam traços modernos como roupas e adereços, mas as ações ainda são aquelas tradicionalmente femininas. Neste sentido, há poucas mudanças relativas a novas posições de sujeito para as mulheres. O que aparece, em algumas obras, são elas mostrando-se com roupas modernas,

trabalhando fora de casa, desempenhando outras atividades diferentes das "caseiras".

Já que as mulheres representam a metade da população brasileira²⁵, seria de esperar que elas representassem a metade das figuras humanas que aparecem nos livros didáticos, tanto em número quanto em relevância. Hoje em dia, são quase a metade da força de trabalho e praticamente não há campo profissional em que elas não estejam²⁶. Nesses aspectos, as ilustrações dos livros didáticos de 4ª série não parecem ter sofrido modificações substanciais. Embora nosso objetivo não tenha sido o exame dos textos dos LDs das duas décadas, ao lê-los tivemos a sensação de que sofreram mais mudanças, nesses vinte anos – incluindo temáticas de contestação das políticas de gênero – do que o teor das ilustrações correspondentes. Estas continuam representando as mulheres adultas quase sempre em papéis de mães, professoras e outras profissões "femininas". Os homens, sempre em maioria numérica em destaque nas ilustrações, aparecem em profissões variadas, em posições de importância social. É possível, assim, perceber visões estereotipadas em relação à escolha profissional de ambos, na medida em que as profissões masculinas são as mais valorizadas socialmente. Neste sentido, Carvalho (1999) corrobora tais idéias chamando a atenção para o fato de que *às ocupações são atribuídos conteúdos de gênero, isto é, certas ocupações são consideradas femininas e outras masculinas, independentemente de serem exercidas por homens ou mulheres. Assim, a desigualdade de gênero se manifestaria no fato de que o nível salarial e de prestígio atribuído às atividades de gênero feminino é inferior ao que se outorga às atividades de gênero masculino* (p.37).

Outro exemplo é demonstrado em situações onde o menino é colocado de forma ativa (jogando bola, subindo em muro e em árvores, pulando,

²⁵ Conforme informação divulgada pela Revista Veja, pesquisa IBGE, em 20/02/2002.

²⁶ Idem à nota anterior.

andando de bicicleta, correndo...), o mesmo não ocorrendo com a mesma frequência em relação à menina. Além de não receber o mesmo tipo de tratamento nas ilustrações, ela é representada de forma delicada e arrumada. Também observa-se em algumas ilustrações, a tradicional segregação entre o masculino e o feminino no âmbito doméstico: homens conversando e mulheres cuidando das crianças e/ou servindo à mesa. Boa parte das ilustrações mostra uma mulher feliz, sorridente, tranqüila e bem disposta.

Em relação a isso, recordo-me das idéias de Costa e Silveira (1998), que analisando fotos de professores da revista pedagógica *Nova Escola*, afirmam que

se observarmos o conjunto de fotos de professoras que selecionamos, perceberemos que elas se *encontram* fisicamente muito próximas de seus alunos e alunas, freqüentemente tocando-os/as, tendo-as/os ao colo, outras vezes apontando, ouvindo, abraçando ou sendo abraçadas, dirigindo a mão na escrita, brincando, olhando atenta e carinhosamente, ouvindo e lendo histórias, vestindo, ajudando, enfim, de diferentes formas, estabelecendo vínculos empáticos e afetivos. Se compararmos este primeiro conjunto ao de fotos de professores homens, constataremos uma significativa diferença em relação às situações em *que* são fotografados. Além de as fotos de homens serem bem menos numerosas — o que é plenamente explicável por sua reduzida presença, hoje, nos quadros do magistério de primeiro grau — aquelas em que estão postados fisicamente muito próximos ou mesmo tocando os/as estudantes são raras (p.356)

Em relação às brincadeiras, estas apresentam-se, de maneira geral, segregadas por gêneros, e percebem-se nas ações e nas reflexões de nossa sociedade rastros de concepções que ajudaram a construir as atuais concepções de brinquedo. Se nos dermos conta desse percurso, saberemos localizar heranças pedagógicas e sociais e, assim, provocar movimento em nossas maneiras de pensar e agir, pois a atitude de quem brinca não é de simples prazer e de fácil contentamento, mas sim viver a tensão das escolhas,

dos conflitos, dos limites, do fazer e desfazer das ações e imaginações em que o brincante experimenta o equilíbrio e o desequilíbrio, o contraste e o semelhante, a união e a desunião.

Por fim, mesmo tendo a certeza de não ter concluído e aprofundado o quanto seria possível este tema, fica a expectativa de ter contribuído ao espaço acadêmico com novos olhares sobre os livros didáticos, de forma a explicitar, por meio das ilustrações, como vem sendo representado o masculino e o feminino nos manuais didáticos dos últimos vinte anos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Mauro W. B. O racismo nos livros didáticos. In: SILVA, Aracy Lopes da (Org). *A questão indígena na sala de aula*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

ALMEIDA, Juliana Ferreira de; BARRALES, Luciana Martinez; TRUSIEWICZ, Tatiana Borges. *O racismo nos livros didáticos*. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/motilia/dyniy/didatico/analises/racismo.rtf>. Acesso em: 07 de julho de 2002.

AGNELLI, Claudia; KURIHARA, Érika Satie; VIEIRA, Miguel Said. *A família nos livros didáticos*. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/motilia/dyniy/didatico/analises/resfam.html>. Acesso em: 07 de julho de 2002.

APPLE, Michael. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995 (trad. Tomaz Tadeu da Silva)

AZEVEDO, Ricardo. Texto e imagem: diálogos e linguagens dentro do livro. In: SERRA, Elizabeth D'Angello (Org). *30 anos de literatura para crianças e jovens*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia. *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999.

- BELMIRO, Celia Abicalil. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de Português. *Educação & Sociedade*. Campinas, v.21, nº72, ago 2000.
- BERNARDO, Gustavo. Leitura e interpretação: a suspeita. *Revista Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, nº124, jan/mar, 1996.
- BONAL, Xavier e TOMÉ, Amparo. *Las representaciones de los masculino y de lo femenino en la alumnado de educación primaria*. Disponível em: <http://www.quadernsdigitals.net/Hemeroteca/Signos/Signos16/s16represen.html>. Acesso em: 09 de outubro de 2000.
- BUJES, Maria Isabel. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. da Universidade/ UFRGS, 2000.
- BUTLER, Judith. Variações sobre sexo e gênero. In: BENHABIB, Seyla e CORNELL, Drucilla (Orgs). *Feminismo como crítica da modernidade* (N. Caixeiro, trad.). Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987.
- CAMARGO, Luís. *Ilustração do livro infantil*. Belo Horizonte, Minas Gerais: Ed. Lê, 1995.
- CASTRO, Lucia Rabello de et alli. Estetização do corpo: identificação e pertencimento na contemporaneidade. In: ____ (org) *Infância e Adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro: NAU, 1998.
- CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.

CONNEL, Robert W. Políticas de masculinidade. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.20, nº2, jul/dez 1995.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. *História da Educação*. ASPHE (Associação Sul-rio-grandense de Pesquisadores em História da Educação) FaE/UFPel., Pelotas; Editora da UFPel – semestral, nº11, 2002.

COSTA, Marisa Vorraber e SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A revista Nova Escola e a constituição de identidades femininas. In: BRUSCHINI, Cristina e HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Orgs). *Horizontes Plurais: novos estudos de gênero no Brasil*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Editora 34, 1998.

_____(Org). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000.

_____. *Caminhos Investigativos – Novos Olhares na Pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2ª edição.

CULLER, Jonathan. *Teoria Literária*. São Paulo:-----, 1999.

DEIRÓ, Maria de Lourdes Chagas. *As belas mentiras – a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo: Ed. Moraes, 1978.

DEL PRIORE, Mary. *Corpo a corpo com a mulher: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil*. São Paulo: Ed. SENAC, 2000.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. Mil Platôs. *Capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 1, Rio de Janeiro: Editota 34, 1995.

ECO, Umberto e BONAZZI, Marisa. *Mentiras que parecem verdades*. (Giacomina Faldini, trad.) São Paulo: Summus, 1980.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. (A. Cascais, trad.) Lisboa: Vega, 1993.

FELIPE, Jane. Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações. In: MEYER, Dagmar E. (Org). *Saúde e sexualidade na escola*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, Luiz Heron da (Org). *Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Construindo identidades sexuais na Educação Infantil. *Pátio: revista pedagógica*, Porto Alegre, Ano 2, nº7, nov/98 – jan/99.

_____. Infância, gênero e sexualidade. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.25, nº1, jan/jun 2000.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.24, nº1, jan/jun 1999.

_____. Mídia e produção do sujeito: o privado em praça pública. In: FONSECA, Tania Mara Galli e FRANCISCO, Deise Juliana (Orgs). *Formas de ser e habitar a contemporaneidade*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2000.

FOUCAULT, Michel. Soberania e disciplina. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Imagem, texto e elementos de composição como recursos expressivos de estruturação de revistas pedagógicas*. Disponível em: <http://www.anped.org.br/24/T1093328778927.doc>. Acesso em: 20 de junho de 2002.

FRAGA, Alex Branco. Pedagogias do corpo: marcas de distinção nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron da (org). *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis, Vozes: 1999.

_____. Anatomias de consumo: investimentos na musculatura masculina. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.25, nº 2, jul/dez 2000.

GRECO, Sheila. Elas já são a maioria na firma. *Revista Veja*, São Paulo, Ano 35, nº7, fev/2002.

GRUGEON, Elizabeth. Implicaciones del género en la cultura del patio de recreo. In: WOODS, Peter e HAMMERSLEY, Martyn (compiladores). *Género, Cultura y etnia en la escuela – informes etnograficos*. Ministério de Educación y Ciencia. España – 1ª edición, 1995.

GUEDES, Paulo Coimbra e SOUZA, Jane Mari de. Não apenas o texto, mas o diálogo em língua escrita é o conteúdo da aula de português. In: GUEDES, Paulo Coimbra et ali (Orgs). *Ler e escrever – compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/ UFRGS, 1998.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 2ª edição. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

- _____. *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: The Open University/ Sage publications, 1997.
- JOHNSON, Richard. *O que é, afinal, Estudos Culturais?* In: Tomaz Tadeu da Silva (org). Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- JOLY, Martine. *Introdução à análise da imagem* (trad. Marina Appenzeller). Campinas, São Paulo: Papyrus, 1996.
- KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- LEHMANN, Lúcia de Mello e Souza et alii. Estetização do corpo: identificação e pertencimento na contemporaneidade. In: CASTRO, Lúcia Rabello de (Org.). *Infância e adolescência na cultura do consumo*. Rio de Janeiro: Nau, 1998.
- LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v.20, nº2, jul/dez, 1995a.
- _____. Produzindo Sujeitos Masculinos e Cristãos. In: VEIGA- NETO, Alfredo (Org). *Crítica Pós-Estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995b.
- _____. Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.25, nº2, jul/dez 2000.

LUKE, Carmem. La infancia y la maternidad y paternidad en la cultura popular infantil y en las revistas de cuidados infantiles. In: LUKE, Carmem (comp). *Feminismo y pedagogias en la vida cotidiana*. Madri: Morata, 1999.

MACHADO, Ana Maria. *Contracorrente – Conversas sobre leitura e política*. São Paulo: Ática, 1999.

_____. *Texturas sobre leituras e escritos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001. (trad. Rubens Figueiredo, Rosaura Eichemberg, Cláudia Strauch)

MARCUSCHI, Luís Antônio. Compreensão de Texto: Algumas Reflexões. In: DIONÍSIO, Angela Paiva e BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs). *O Livro Didático de Português – Múltiplos Olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MEC. *O Programa Nacional do Livro Didático*. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/cibec/pce/2001/paper_nabiha.doc. Acesso em: 08 de maio de 2002.

MEYER, Dagmar Estermann. Educação em saúde e prescrição de “formas de ser e de habitar”: uma relação a ser ressignificada na contemporaneidade. In: FONSECA, Tania Maria Galli e FRANCISCO, Deise Juliana (Orgs). *Formas de ser e habitar a contemporaneidade*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

MOKARZEL, Marisa. *Ilustração, um estudo introdutório*. Disponível em: <http://docedeletra.com.br/dl/foradoar/978moka.html>. Acesso em: 06 de junho de 2002.

MOLINA, Olga. *Quem engana quem: professor x livro didático*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1987.

MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina*. Campinas: Moderna – Editora da UNICAMP, 1999.

MORGADE, Graciela. Relações de gênero no trabalho docente cotidiano: obstáculos à cidadania participativa que permanecem invisíveis. In: AZEVEDO, José Clóvis de; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (Orgs). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2000.

MORGAN, David. Aprender a ser hombre: problemas y contradicciones de la experiencia masculina. In: LUKE, Carmem (comp) *Feminismo y pedagogias en la vida cotidiana*. Madri: Morata, 1999.

OLIVEIRA, Teresinha Silva de. *Olhares poderosos: o índio em livros didáticos e revistas*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, PPGEDU, 2001.

PIERUCCI, Antônio F. *Ciladas da Diferença*. São Paulo: Ed. Trinta e Quatro, 1999.

REGO, Maria Filomena. *O aprendizado da ordem – a ideologia nos textos escolares*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.

RIBEIRO, Marcos. *Menino brinca de boneca?* Rio de Janeiro: Salamandra, 1991.

RUBIO, María Isabel Jociles. *El estudio sobre las masculinidades. Panorámica general*. Disponível em http://www.ugr.es/%7Epwllac/G17_27Maria_Isabel_Jociles_Rubio.html. Acesso em: 14 de junho de 2002.

SABAT, Ruth. Quando a publicidade ensina sobre gênero e sexualidade. In: SILVA, Luiz Heron da. *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Pedagogias do corpo: representação, identidade e instâncias de produção. In: SILVA, Luiz Heron da. *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.

SCHMIDT, Saraí Patrícia. *Lições sobre a docência na mídia: entre professores inteligentes e professoras dedicadas e afetivas*. Disponível em <http://www.anped.org.br/24/T0859155486896.doc>. Acesso em: 15 de junho de 2002.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v.20, n.2, jul/dez, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Ela ensina com amor e carinho, mas toda enfezada, danada da vida: representações da professora na literatura infantil. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.22, nº2, jul/dez, 1997.

VAZ, Paulo Bernardo Ferreira. *Brasil Brasileiro: uma história ilustrada*. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/xxiv-ci/np11/NP11VAZ.paf>. Acesso em: 30 de junho de 2002.

_____. Comunicação na Educação: palavras e imagens. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte: Ed. Dimensão, v.7, nº40, jul/ago, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e educação: há algo de novo sob o sol? In: _____ (Org) *Crítica Pós-Estruturalista e Educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). *Estudos Culturais em Educação – mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Da Universidade, 2000.

_____. As idades do corpo: (material)idades, (divers)idades, (corporal)idades, (ident)idades... In: AZEVEDO, José Clóvis de; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (Orgs). *Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 2000.

WOODWARD, Kathryn. Concepts of identity and difference. In: _____ (ed) *Identity and Difference*. London: Sage, 1997.

_____. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p.7-72.

WORTMANN, Maria Lúcia. *Sujeitos estranhos, distraídos, curiosos, inventivos, mas, também, éticos, confiáveis, desprendidos e abnegados: professores de ciência, e cientista, na literatura-juvenil.* (No prelo)

ANEXOS

ANEXO 1

Ficha de Avaliação MEC

CONTEÚDO E ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

1. Leitura		
Seleção de textos		
Tipologia:	Sim	Não
- diversidade de gênero	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- diversidade de tipos de texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- diversidade de variedades e registros lingüísticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- diversidade nos suportes originais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- presença significativa de textos literários	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Temática:		
- diversidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- heterogeneidade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- diversidade de contexto cultural	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- favorecimento da interdisciplinaridade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autoria:		
- diversidade (época, região, nacionalidade)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- representatividade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- presença de tradição oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Textualidade:		
- predominância de textos autênticos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- presença de textos integrais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- recortes com unidade de sentido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- indicação de cortes, supressões, adaptações etc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- créditos completos dos textos selecionados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Extensão:		
- presença de textos de maior extensão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- presença significativa de textos complementares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- presença significativa de textos suplementares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Atividades de estudo de textos		

- diversidade (época, região, nacionalidade)		
- representatividade		
- presença de tradição oral		
Textualidade:		
- predominância de textos autênticos		
- predominância de textos integrais		
Atividades de estudo de textos		
Colaboração para a construção do sentido pelo aluno:		
- explicitação de objetivos e coerência entre estes e a atividade		
- exploração de conhecimentos prévios		
- exploração de processos coesivos		
- exploração pertinente de intertextualidade		
- exploração de procedimentos estéticos		
- exploração adequada de registros e variedades		
- pertinência e uso da ilustração		
- variedade na formulação dos exercícios		
- clareza e correção na formulação dos exercícios		
- clareza e correção dos conceitos mobilizados na atividade		
- gradação de complexidade		
- presença de atividades de leitura oral e silenciosa		
- atividades com outros livros e outros portadores de texto		
- incentivo para a leitura de outros materiais		
Avaliação:		
- explicitação de critérios e procedimentos		
Adequação das atividades de uso da linguagem oral		
Variedade de gêneros e registros		
Pertinência para o desenvolvimento de habilidades no uso da linguagem oral		
Variedade na formulação dos exercícios		
Progressão na complexidade dos exercícios		
Clareza e correção na formulação dos exercícios		
Observações		
2. Oralidade		
Condições de produção		

Proposta de situações que favorecem o uso da linguagem oral		
Adequação do uso da linguagem oral		
Variedade de gêneros e registros		
Exercícios e atividades		
Pertinência para o desenvolvimento de habilidades no uso da linguagem oral		
Variedade na formulação dos exercícios		
Articulação com atividades de leitura, produção e conhecimentos lingüísticos		
Gradação de complexidade		
Clareza e correção nos conceitos mobilizados		
Clareza e correção na formulação dos exercícios		
Observações		
3. Produção de textos		
Condições de produção		
Explicitação da situação de uso da escrita		
Definição de objetivos para a produção		
Contribuição para a construção da textualidade pelo aluno		
Propostas de planejamento e reelaboração de textos		
Contribuição para a elaboração de textos de acordo com as convenções da escrita		
Tipologia		
Diversidade de gêneros discursivos e de tipos de textos		
Diversidade de variedades e registros		
Formulação das propostas		
Adequação em relação aos objetivos		
Variedade na formulação		
Clareza e correção na formulação		
Clareza e correção nos conceitos mobilizados		
Gradação de complexidade		
Avaliação dos textos produzidos		
Presença significativa de subsídios para avaliação		
Presença significativa de propostas de auto-avaliação		
Diversidade de formas de avaliação		
Explicitação de critérios e procedimentos de avaliação		
Propostas de socialização dos textos produzidos		

Observações:		
4. Conhecimentos lingüísticos		
Conteúdos		
Correção de conceitos e definições		
Consideração da variedade dialetal		
Orientação para uso		
Orientação para reflexão		
Orientação para sistematização		
Articulação:		
- entre os conteúdos da área		
- na coleção		
- no livro		
Pertinência e adequação dos conteúdos selecionados		
Progressão		
Atividades		
Adequação à competência lingüística do aluno		
Contribuição para o desenvolvimento das habilidades de:		
- sensibilização/observação		
- reflexão		
- generalização		
- aplicação		
Gradação de complexidade		
Formulação clara e precisa		
Variedade		
Observações		
5. Livro do Professor		
Explicita os pressupostos teóricos		
Explicita os objetivos das atividades		
Existe coerência entre pressupostos explicitados e livro didático		
Contribui para a formação e para a atualização do professor		

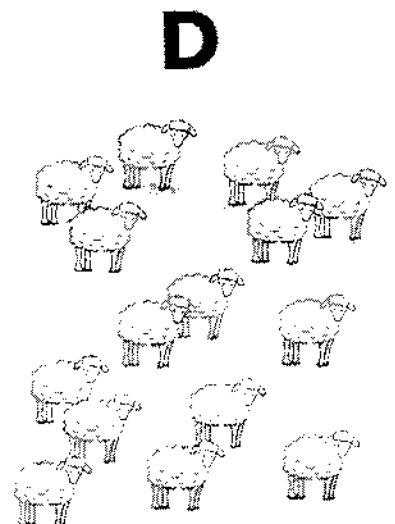
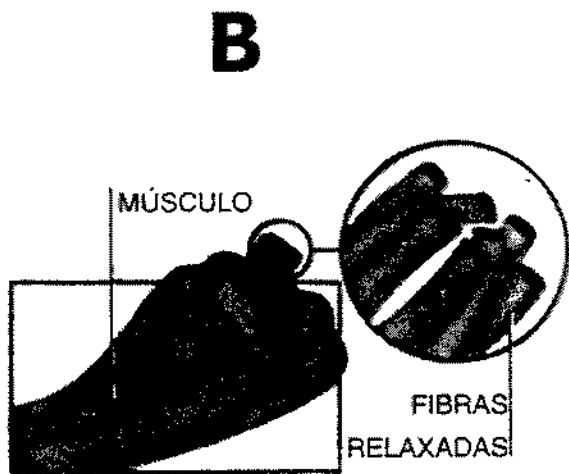
A linguagem é clara		
Oferece informações adicionais ao Livro do Aluno		
Sugere outras atividades, além das contidas no Livro do Aluno		
Apresenta referências bibliográficas		
Sugere leituras complementares		
Apresenta sugestões para avaliação		
Observações		
6. Estrutura editorial		
Parte textual		
Texto principal impresso em preto		
Estrutura hierarquizada (títulos, subtítulos etc.) evidenciada por meio de recursos gráficos		
Impressão isenta de erros graves		
Revisão isenta de erros graves		
Parte pós-textual		
Glossário (opcional)		
Referências bibliográficas		
Observações		
7. Aspectos visuais		
Legibilidade gráfica		
Adequação do tamanho e do desenho da letra		
Adequação do espaço entre letras, palavras e linhas		
A impressão permite nitidez à leitura no verso		
Formulação clara e precisa		
Variedade		
Qualidade visual		
Textos e ilustrações distribuídos na página de forma adequada e equilibrada		
Textos mais longos apresentados de forma a não desencorajar a leitura (com recursos de descanso visual)		

Ilustrações

Isentas de estereótipos		
Acompanhadas de:		
- títulos		
- legendas		
- créditos (quando necessário)		
Adequadas à finalidade para a qual foram elaboradas		
Auxiliam a compreensão		
Enriquecem a leitura dos textos		
Recorrem a diferentes linguagens visuais		
Isentas de preconceitos		
Observações		

ANEXO 2

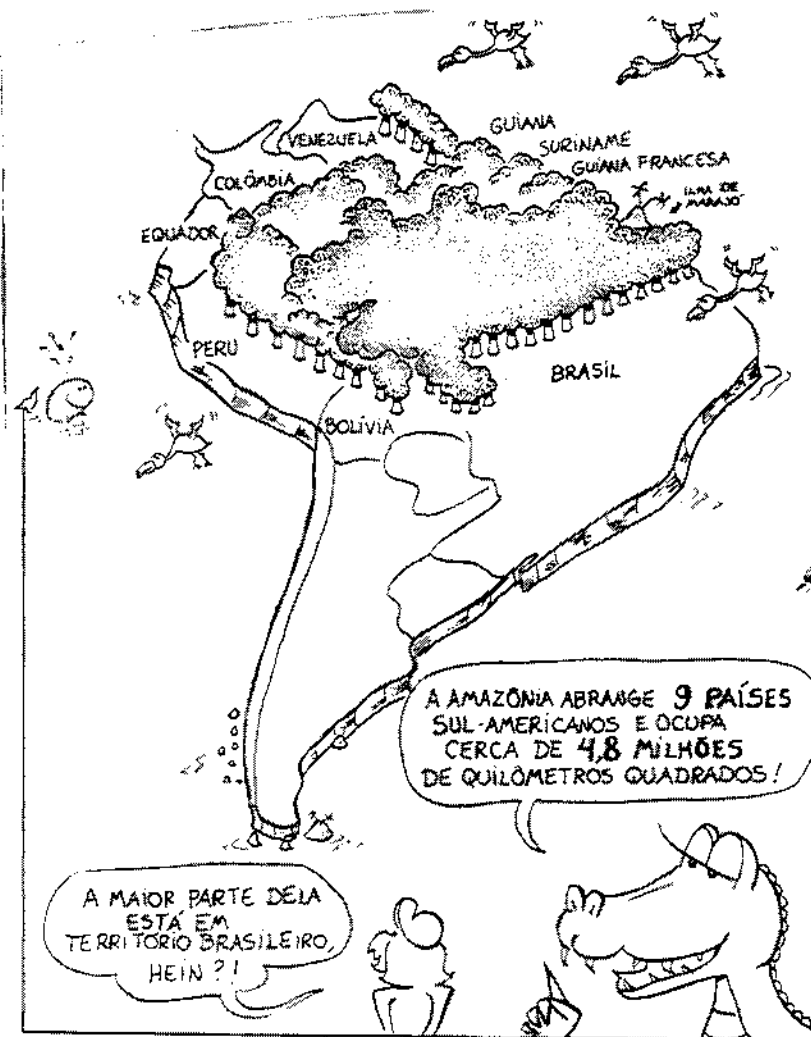
Ilustrações



E



Jornal Folha de S. Paulo, Folhinha, 14 mar. 1993.



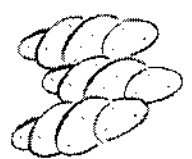
Cláudia Lévy. *Amazônia*. São Paulo: Brasiliense, 1991. (Ecologia em quadrinhos, volume 3).

CAPÍTULO

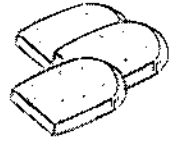
4

O pão nosso de cada dia

G



H



I



J





Rua Ramiro Barcelos, 2705 - 2º andar
E-mail: grafica@ufrgs.br