

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

EDNA MÁRCIA BERGAMASCHI DA SILVA

**CORPO E GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DE 3<sup>a</sup>  
E 4<sup>a</sup> SÉRIES**

MARINGÁ  
2011

EDNA MÁRCIA BERGAMASCHI DA SILVA

**CORPO E GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DE 3<sup>a</sup>  
E 4<sup>a</sup> SÉRIES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado sob a forma de monografia como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora: Ivana Guilherme Simili.

MARINGÁ  
2011

EDNA MÁRCIA BERGAMASCHI DA SILVA

**CORPO E GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DE 3ª  
E 4ª SÉRIES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado sob a forma de monografia como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada no Curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá.

Aprovada em \_\_\_/ \_\_\_/ \_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivana Guilherme Simili  
Universidade Estadual de Maringá  
- Presidente -

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eliane Rose Maio  
Universidade Estadual de Maringá

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eloisa Elena da Silva  
Universidade Estadual de Maringá

Dedico este trabalho a todos os professores, familiares e amigos que estiveram ao meu lado ao longo do curso, em especial àqueles que me acompanharam neste último ano.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, por fornecer meios necessários para a realização deste estudo;

À minha orientadora, Ivana Simili, pelos conselhos e orientações que me fizeram chegar ao final desta pesquisa;

Ao meu pai e minha mãe, por acreditarem em mim;

Aos meus amigos pela paciência, carinho, e incentivo constante.

## RESUMO

Esta pesquisa propõe-se a examinar como o corpo é retratado nas narrativas dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa utilizados nas terceiras e quartas séries do primeiro segmento do Ensino Fundamental da rede pública de ensino de Maringá (PR), com o objetivo de compreender as construções de gênero produzidas nos textos e imagens presentes nessas obras. Por intermédio da análise, demonstramos que, embora muitas mudanças se façam notar na sociedade e cultura contemporâneas, os livros didáticos ainda veiculam noções de corpo que associam a força, a coragem e a inteligência aos homens; e a fragilidade, a docilidade, a delicadeza e a gentileza às mulheres. Dessa forma, mostramos que os referidos artefatos pedagógicos, ao inculcarem visões e versões de masculinidade e feminilidade, participam da formação das identidades de gênero das crianças como meninos e meninas e contribuem para a produção das desigualdades de gênero que vão repercutir em sua vida como homens e mulheres.

**PALAVRAS-CHAVE:** Corpo. Gênero. Identidade. Livro didático.

**ABSTRACT:** The text aims to check how the body is portrayed in the narratives of the Portuguese Language Textbooks, which is used in the third and fourth grade of the Primary School in Brazilian state schools, in order to understand the gender construction which is created in their texts and pictures. By analyzing, we demonstrate that, although a lot of change has been noticed in the current society and culture, the textbooks still convey body concepts which associate the strength, the courage, the intelligence with men and the fragility, the docility, the delicacy, the niceness with women. Thus, we will show that the mentioned pedagogical artifacts, by instill visions and versions of masculinity and femininity, participate in the gender identities formation of children as boys and girls and contribute to the gender inequalities generation which will reverberate in their lives as men and women.

**KEY WORDS:** Body. Gender. Identity. Textbooks.

## SUMÁRIO

Introdução.....	8
1 - Livro didático: breve histórico.....	13
2 - “Menino não brinca com boneca” e “Homem não chora”: modelos de masculinidade.....	22
3 - “Olivia pirulito”: aparências e comportamentos para as meninas.....	28
Considerações finais.....	31
Referências.....	33

## Introdução

O livro didático (LD) é um instrumento muito utilizado pelos professores das escolas públicas e particulares em todo o país. Embora seja concebido por alguns como um simples material de apoio que porta o saber científico, esse tipo de obra também pode carregar em suas páginas assuntos que influenciam de maneira positiva ou negativa os atos ou pensamentos de seus leitores e leitoras, ou seja, as crianças. Diríamos que os livros didáticos podem se constituir em fontes de preconceitos de gênero ao mostrar, por exemplo, que determinadas atitudes e comportamentos são adequados aos meninos e às meninas, estimulando, desse modo, as desigualdades entre uns e outros. Diríamos, também, que a maioria dos professores que atua no Ensino Fundamental está pouco preparada ou evita abordar questões como formação do corpo e sua relação com gênero infantil que, por sua vez, inclui noções de sexualidade.

Segundo Gatti Junior (2004), foi no século XVII que o livro ganhou a função que detém até hoje, isto é, a de ser portador de conhecimentos científicos. Com o passar dos séculos, as palavras impressas ganharam o status de *verdade* e o livro se tornou um depositário de questões científicas universais e da cultura de vários povos, o que tem impulsionado uma série de pesquisas, das mais diferentes ordens, que o adotam como objeto de estudo.

A história do livro remonta há muitos anos, mas o LD, em especial, foi e ainda é utilizado nas sociedades de forma sistemática como ferramenta indispensável ao funcionamento do processo ensino-aprendizagem de determinado conteúdo, normalmente consolidado como disciplina escolar. Sob essa perspectiva, ele está tão presente no cotidiano da escola que é considerado parte dessa cultura do saber institucionalizado.

Neste texto, de modo particular, verificamos como o corpo é retratado nas narrativas dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa utilizados nas terceiras e quartas séries do Ensino Fundamental da rede pública de ensino de Maringá (PR), tendo em vista nem todas as escolas trabalham com o mesmo livro didático, de modo a entender as construções de gênero produzidas em seus textos e imagens, visto que os livros destinados aos alunos nos anos iniciais são voltados para a alfabetização. Por intermédio da análise, pretendemos demonstrar que, embora muitas mudanças se façam notar na sociedade e na cultura contemporâneas, os



livros didáticos ainda veiculam noções de corpo que associam a força, a coragem, e a inteligência aos homens; e a fragilidade, a docilidade, a delicadeza e a gentileza às mulheres. Dessa forma, procuramos mostrar que os referidos artefatos pedagógicos, ao incutirem visões e versões de masculinidade e feminilidade que participam da formação das identidades de gênero das crianças como meninos e meninas, também contribuem para a produção das desigualdades de gênero que vão repercutir em sua vida como homens e mulheres.

Selecionamos como fonte e objeto de estudos os livros que se enquadram no perfil da pesquisa: *Português - uma proposta para o Letramento* (1999), de Magda Soares, destinado à 3ª série; *Letra, Palavra e Texto: língua portuguesa* (2001), escrito por Mércia Maria Silva Procópio, Irvânia Maria de Oliveira Pinto e Tânia Maria da Silva, também direcionado à 3ª série; *L.E.R. Leitura, Escrita e Reflexão*, produzido por Márcia Leite e Cristina Bassi (2005), indicado para a mesma etapa; e o livro *Língua Portuguesa* (2009), de Cláudia Miranda, Leila Barbosa e Marisa Timponi, destinado à 4ª série.

No contexto da pesquisa, faz-se necessário mencionar que todas as obras foram elaboradas por mulheres. Esse aspecto, embora não tenha sido usado como critério na escolha dos livros, precisa ser citado na medida em que é revelador de que as mulheres continuam a ter participação ativa no Ensino Fundamental, inclusive com atuações nítidas na produção de materiais didáticos. As mensagens selecionadas para educar e ensinar (textos e imagens), nesse caso, permitem avaliar e conhecer as percepções de gênero por elas detidas.

Indiretamente, essa constatação deve ser considerada em nossa justificativa para a escolha dessa série documental (anos 1999, 2001, 2005 e 2009). A definição temporal baseia-se na consideração de que, no Brasil, diversos investimentos governamentais vêm sendo realizados desde fins dos anos 1990 com o intuito de eliminar os preconceitos e as visões sexistas com vistas ao tratamento igualitário entre homens e mulheres. Algumas políticas públicas desenvolvidas nos últimos governos, particularmente as lançadas durante a gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, caminham nesse sentido.

Fúlvia Rosemberg, Neide Cardoso de Moura e Paulo Vinícius Baptista da Silva (2009, p.510-511), destacam, entre as ações governamentais realizadas nesse período, a assinatura, em 1996, do protocolo de colaboração para o combate à discriminação contra as mulheres na educação, o qual viria a ser incluído como um dos critérios na avaliação dos Livros didáticos comprados e distribuídos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC); a inclusão, em 1997, nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1997b) de objetivos relacionados

ao questionamento de desigualdades de gênero e ao incentivo, na escola, à “diversidade de comportamento de homens e mulheres”, ao “respeito pelo outro sexo” e “pelas variadas expressões do feminino e masculino”; a inclusão, a partir de 1996, de quesito de alerta na avaliação dos LD, para coibir mensagens preconceituosas relacionadas à origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; a inclusão, no Plano Nacional de Educação de 2001, de critério para o LD (além da correção conceitual e de aspectos metodológicos) relativo à “adequada abordagem das questões de gênero e etnia, o qual foi acompanhado pela Lei Federal n.º 10.639/2003, que introduziu a obrigatoriedade da inserção da História da África e da Cultura Afro-Brasileira no currículo das escolas brasileiras, cuja formulação sofreu alterações mediante a substituição do termo *raça* por *cor* e do termo *sexo* por *gênero*; bem como a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio”.

Isso posto, ao selecionarmos os livros didáticos dos anos 1999, 2001, 2005 e 2009, supomos que, por seu intermédio, será possível observar as permanências e as mudanças nas concepções sobre homem e mulher, masculino e feminino veiculadas nos artefatos de comunicação e aprendizagem de crianças que constituem os livros didáticos de Língua Portuguesa. Isso significa que, por meio da análise desses documentos, acreditamos que será possível dimensionar como as narrativas textuais e visuais conformam ou rompem com ideias e representações que estimulam as visões sexistas e os preconceitos entre os meninos e as meninas no contato com os “conteúdos” dos LD de Língua Portuguesa.

Com esse propósito, para compreender as mensagens (textos e imagens) veiculadas pelos livros, apoiamos as análises em Goellner (2008, p. 29), que afirma que o corpo é constituído pela linguagem, assim:

[...] a linguagem não apenas reflete o que existe. Ela própria cria o existente e, com relação ao corpo, a linguagem tem o poder de nomeá-lo, classificá-lo, definir-lhe normalidades e anormalidades, instituir, por exemplo, o que é considerado um corpo belo, jovem e saudável.

Para Guacira Lopes Louro, Jane Felipe e Silvana Goellner (2008), o gênero se produz pelas e nas relações de poder, nesse sentido, a noção de gênero é construída ao longo da vida, nas práticas sociais e instituições por meio de um processo que não é linear, progressivo e harmônico, mas que também nunca está completo e que o gênero não afirma o *ser* homem ou

mulher. Os significados de corpo são atribuídos pela cultura, por isso são constantemente alterados. Para Dagmar Meyer (2008, p. 16):

[...] o conceito de gênero passa a englobar a formas de construção social, cultural e lingüística, implicadas como só processos que diferenciam mulheres de homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e separando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade.

Nas reflexões de Goellner, Louro e Felipe (2008), as influências das teorias foucaultianas são evidentes. Michael Foucault (1988)<sup>1</sup> afirma que a instituição pedagógica concentrou seus discursos em relação ao sexo com crianças e adolescentes, ou seja, fazê-las falar ou então falar com elas, desta forma, as instituições escolares impõem seu conhecimento ou forma saberes nos quais permitem vincular a intensificação dos poderes à multiplicidade do discurso. O filósofo menciona também que, muitas vezes, a prática desse discurso encontra-se subjetiva, ou seja, ele é abordado indiretamente. Assim, quando se falar de corpo e sexo, o que não implica somente a relação em si, fala-se também de fatores que compõem a identidade do indivíduo e o fazem se caracterizar como tal.

Por isso, em nosso estudo, buscamos analisar os textos e as imagens dos livros didáticos examinando os sentidos produzidos e veiculados para o corpo e a sexualidade. As perguntas que norteiam o estudo são: como o homem e a mulher são caracterizados nas linguagens escritas e visuais? De que modo as descrições criam significados para o masculino e o feminino? Quais associações são feitas entre corpo e “natureza”, ou seja, de que maneira as concepções de habilidades, competências e atributos “naturais” ao feminino e ao masculino aparecem nas narrativas?

Na análise do material seguimos as orientações teórico-metodológicas propostas por Sabat (2001), segundo as quais, em um texto, o escrito e a imagem formam uma unidade de sentido no qual propõem representações de mulheres, homens, crianças, meninos, meninas, negro(s) etc., com suporte em um discurso de *heteronormatividade*, que constrói uma sexualidade adequada a cada sexo e preserva essa sexualidade, pois a imagem possui uma linguagem que muitas vezes o texto não possui e ela carrega um sentido que o texto não é

---

1 Para Foucault (1988), a sociedade não reprime a sexualidade como gostaria de fazer, ao contrário, ela é exposta e esta exposição se dá por meio de discursos.

capaz de transmitir. Para a autora, isso significa que imagem e texto se completam e complementam.

Posto isto, acreditamos que as análises dos LD de Língua Portuguesa nos permitem compreender como esses artefatos da educação criam e transmitem noções e representações nas crianças com múltiplas influências e ressonâncias em seu destino como homens e mulheres. A hipótese desse estudo caminha nesta direção: a nosso ver, os livros didáticos de Língua Portuguesa contribuem com a formação das identidades de gênero, organizando as representações do que é ser menino e menina, homem e mulher, por meio das narrativas visuais e textuais.

Neste aspecto, vale destacar e lembrar o que escreveu Pires (2004) sobre o assunto: para a autora, devemos considerar que o LD não é composto apenas por signos escritos, mas também por ilustrações, às quais compõem e complementam o conteúdo que está sendo trabalhado. No caso do livro de Língua Portuguesa, as ilustrações correspondem aos textos propostos para se trabalhar um determinado conteúdo, imagens essas que representam práticas sociais que muitas vezes competem a comportamentos esperados de meninos e meninas, nesse sentido, os LD podem reforçar determinadas identidades como se elas pertencessem a todo um grupo social e fossem as únicas válidas e verdadeiras.

Para melhor expor o conteúdo desta pesquisa, o texto encontra-se dividido em três seções. Na primeira, abordamos a história dos livros didáticos, momento em que comentamos sobre como eles foram se adaptando ao longo dos anos para atender às especificidades da educação, adequando-se, assim, às políticas governamentais tais como os PCN (BRASIL, 1997b) e o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Na segunda, trazemos para discussão os modelos de masculinidade veiculados nos artefatos didático-pedagógicos utilizados em sala de aula. Nesse ínterim, verificamos nos textos e imagens até que ponto e em que medida os padrões sociais de masculino e masculinidade são construídos pelas narrativas. Na terceira, por fim, tecemos algumas considerações sobre como os comportamentos e as aparências ideais para uma menina presentes na sociedade e na cultura repercutem nos materiais consultados.

## 1. Livro Didático: breve histórico

Para compreender as representações de gênero que circularam nos livros didáticos de Língua Portuguesa em fins do século XX e ainda circulam neste início do XXI, no Brasil, faz-se necessário narrar aspectos da história desse artefato didático-pedagógico. Segundo Gatti Junior (2004), por volta de 1430 às primeiras técnicas de impressão começaram a se desenvolver na Europa, nesse contexto, os livros passaram a ser fabricados em larga escala, o que possibilitou que muitas pessoas tivessem acesso a eles. Assim, o LD surgiu como consequência desse crescimento da indústria gráfica.

De acordo com o estudioso, os livros didáticos utilizados no Brasil até a década de 1920 eram escritos por autores estrangeiros, apenas em 1930 essa situação começou a modificar-se lentamente. Por volta dos anos 60, os manuais escolares já estavam amplamente difundidos. A partir desse período, esses manuais transitaram para os livros novamente os quais, em 1990, adaptaram-se à nova realidade escolar do país, com a entrada da proposta construtivista na educação. A proposta construtivista é uma entre muitas correntes teóricas, no qual procura explicar o desenvolvimento da inteligência entre as ações do indivíduo com o meio, partindo do pressuposto de que a criança constrói seu próprio conhecimento.

Os manuais pedagógicos trabalhados pelos professores no início do processo de alfabetização seguiam a perspectiva do método sintético ou a do método analítico. Eles eram destinados apenas à alfabetização, ou seja, tinham o objetivo de fazer com que a criança codificasse e decodificasse o código escrito, isto é, ensiná-la a ler e a escrever. Já o LD trabalhava com conceitos científicos, dessa forma, ele partia do trabalho do todo para chegar às partes, e esse todo passou a ser o texto literário. Nessa época, as cartilhas destinadas à alfabetização geralmente vinham de Portugal.

Atualmente, o LD se desatualiza com uma velocidade surpreendente até ir parar nas prateleiras de bibliotecas e instituições. Batista (1999, p. 535), ao discutir o assunto, comenta que

O termo 'livro didático' é usado – de modo pouco adequado – para cobrir uma gama muito variada de *objetos portadores* dos impressos que circulam na escola. Com efeito, o livro é apenas *um* dos muitos suportes de texto presentes na sala de aula e várias coleções didáticas assumem formas outras que não a de um livro.

Isso significa que, na concepção do autor, o LD é apenas um entre muitos materiais didáticos timbrados como artefato de comunicação e ensino da categoria impressa destinado para processos de ensino, aprendizagem e, por extensão, de formação. Antigamente, o processo ensino-aprendizagem fazia uso primordialmente da modalidade oral da língua, visto que as aulas eram ministradas pelo professor de maneira expositiva, sem que os alunos tivessem acesso a qualquer material impresso, os livros usados na época eram copiados a mão.

Uma das atuais funções do LD é trazer informações escritas e desenhos que reforcem os conteúdos contidos em suas páginas, os quais são fundamentais para que os alunos cumpram os requisitos estipulados por uma matéria. Entretanto, cabe lembrar que esse tipo de obra não é disponibilizado em qualquer período do ano, a escolha ocorre por meio do Guia do Livro Didático, um material enviado às escolas que contém resenhas dos livros indicados pelo PNL D e que funciona como suporte para que o professor conheça as virtudes e limitações de cada livro, constatação que lhe permitirá selecionar a coleção que desejar adotar para nortear seu trabalho no ano seguinte.

Essa situação foi comentada e criticada por Márcia Regina Xavier Marques e Paula Regina Costa Ribeiro (2006, p. 03), pois, para elas “os livros servem para a reprodução do conhecimento acadêmico”, ou seja, veicula em suas páginas um conhecimento científico pouco utilizado na vida do aluno, sujeito que não participa da escolha das obras que funcionam como apoio pedagógico em seu processo de escolarização.

Os livros didáticos atualmente produzidos no Brasil para as séries iniciais, independentemente de sua área de conhecimento, são norteados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), documento que dita certas normas e orienta sobre os conteúdos que deverão ser trabalhados nessa etapa da Educação Básica. No que diz respeito à área de Língua Portuguesa, os PCN (1997b, p. 05) destacam uma série de objetivos a serem atingidos, um deles, intimamente relacionado a esta pesquisa, refere-se ao ato de levar o aluno a

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

Com a mudança da seriação das turmas de série para ano, processo que instaurou o ensino de nove anos, o qual exige que as crianças ingressem na escola um ano antes do que normalmente o fariam, os livros didáticos estão se adaptando às novas regras da educação. Para isso, muitas editoras optaram por criar um livro de alfabetização e adequar os já existentes em cada coleção aos anos subsequentes, assim, um livro que antes era destinado à primeira série, por exemplo, hoje é publicado segundo os princípios da nova reforma ortográfica e direcionado ao segundo ano, cujos alunos correspondem, em idade escolar, ao que era comum na antiga primeira série.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a) determinam que, em sala de aula, sejam trabalhados alguns temas transversais. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, não se exige que a temática da orientação sexual seja enfocada diretamente, entretanto, propõe-se que sejam abordadas questões relativas aos cuidados com o corpo e à formação cidadã e crítica, o que inclui a discussão a respeito da diversidade cultural em nossa sociedade.

A escola atualmente está se deparando com um novo projeto pedagógico oriundo dos temas transversais, o qual é muito discutido entre os professores. Os temas transversais não propõem a criação de uma nova disciplina ou novas áreas de estudo, mas tratam de questões que devem ser mencionadas junto com os conteúdos das disciplinas já existentes como forma de impedir o preconceito, de valorizar outras culturas, outros povos, línguas, etnias, visando à construção de um cidadão pautado na ética e na moral.

Nesse processo, buscam-se fundamentos nos objetivos e nos conteúdos trabalhados em sala de aula, visando a uma formação voltada para o sujeito tanto no âmbito individual quanto no coletivo, um sujeito que se preocupe com a vida social, política e cultural. Entre os temas transversais destinados às séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), estão a ética, a pluralidade cultural, o meio ambiente, a saúde, a orientação sexual, o trabalho e o consumo.

Quando associamos a proposta de análise contemplada nesse estudo aos temas transversais, podemos concluir que eles se enquadram mais naqueles relacionados à pluralidade cultural e à orientação sexual. No que diz respeito ao primeiro, isso ocorre uma vez que nossa sociedade é formada por diversas culturas, desse modo, faz-se necessário valorizá-las e respeitar as diferenças existentes entre cada uma delas, já que os temas transversais dizem que o respeito aos direitos humanos favorece a dignidade da pessoa

humana.

Em relação à orientação sexual, essa associação é possível tendo em vista que, em nossa sociedade, as diferenças que se pode delimitar entre os gêneros estão acentuadas, nesse caso, é importante promover o respeito à escolha sexual de cada indivíduo, bem como tratar de temas relacionados às doenças sexualmente transmissíveis, às drogas e aos cuidados com o corpo.

Diante da urgência em trabalhar questões sociais, uma meta que se pode atingir por meio da transversalidade, vale ressaltar que os temas transversais também são destinados ao primeiro e ao segundo ciclos da educação, que englobam desde o 1º até o 5º ano do Ensino Fundamental.

No que se refere ao processo ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, os PCN propõem o estudo do uso e da forma tanto da língua oral quanto da língua escrita por meio da adoção do texto como unidade e dos gêneros textuais como objeto de ensino, da criação de projetos de leitura e escrita, da análise e reflexão sobre a língua, do estudo da ortografia, dos aspectos gramaticais e da revisão de textos.

O ensino de Língua Portuguesa, segundo o Guia de Livros Didáticos 2010 (BRASIL, 2009), tem como objetivos gerais a inserção e a convivência da criança no mundo da escrita, proporcionar o domínio da língua escrita, a apropriação e o desenvolvimento das modalidades escrita e oral da língua, o aprendizado da fruição estética e a apreciação crítica da produção literária, a valorização das variações linguísticas, o domínio das variedades urbanas, o desenvolvimento da reflexão sobre a língua e da prática de produção de textos.

De acordo com o documento, um dos critérios de avaliação que devem ser considerados pelo professor ao selecionar a coleção que adotará para nortear seu trabalho é a “Observância de preceitos éticos, legais e jurídicos” (BRASIL, 2009, p. 22), ou seja, deve-se optar por obras que estimulem a convivência social e a tolerância e que colaborem para a construção de valores e atitudes compatíveis com os valores humanos quando questões éticas envolvem textos e ilustrações. Sendo assim, fica vedado aos livros didáticos:

manifestar, nos seus próprios textos e ilustrações, – ou, ainda, reproduzir, em textos e imagens de terceiros e sem discussão crítica – preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo, incluindo-se aí preconceitos contra variedades linguísticas não dominantes (dialetos, registros, etc.) (BRASIL, 2009, p. 23).



Isso significa que, para serem incluídos no contexto da sala de aula, os livros não podem veicular qualquer forma de discriminação que envolva questões éticas, muito menos reproduzi-las implicitamente nos textos e nas imagens que nele constam, desrespeitando, assim, um dos objetivos propostos pelo PNLD, o qual está em concordância com os temas transversais, que sugerem que se trabalhe em sala de aula noções de cidadania e respeito.

As atuais conquistas que envolvem relações de gênero foram realizadas graças aos movimentos feministas que tiveram seu auge na década de 80, quando as mulheres lutaram por igualdade de direitos em relação ao gênero masculino. Hoje, as discussões sobre corpo, gênero e sexualidade ocorrem em diferentes espaços como a família e a Igreja, mas é na escola que, também, as relações de gênero podem ser percebidas.

A formação de corpos, que envolve relações de gênero, sofre influência de modelos estabelecidos pela sociedade e pela cultura, construindo valores sobre eles. A ligação entre corpo e educação, por sua vez, amplia a noção do que é educativo além da família e da escola, se considerarmos que o ato de educar envolve complexas formas e processos presentes em todos os segmentos da sociedade.

Em se tratando de gênero e sexualidade, termos que normalmente se confundem, Meyer (2008, p. 26) apresenta uma definição que os diferencia:

Enquanto que gênero aponta para as formas pelas quais sociedades e culturas produzem homens e mulheres e organizam/dividem o mundo em torno de noções de masculinidade e feminilidade, a sexualidade tem a ver com as formas pelas quais os diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivem seus desejos e prazeres corporais, em sentido amplo.

Silvana Louro (2008, p. 43-44), ao tratar do assunto, comenta sobre gênero e sexualidade no âmbito dos currículos escolares. Para as autoras, os professores ainda têm um pouco de receio em tratar esses assuntos em sala, atitude que elas consideram como um desafio, pois mesmo que a sociedade tente reprimir, a cultura ainda produz “novas” identidades, as quais nem sempre são levadas em consideração no contexto escolar:

Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e feminilidade e uma única forma sadia e normal de

sexualidade, a heterossexualidade, afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico.

Assim, conforme comentam as autoras, a escola tende a classificar como “diferentes” e “anormais” aqueles que não se encaixam em determinados padrões estabelecidos pela sociedade de classe média e do homem branco, ou seja, os padrões da heterossexualidade. Tendo em vista os objetivos dos PCN e a proposta desta pesquisa, que pretende refletir sobre as construções de gênero que atravessam as narrativas presentes nas obras selecionadas para análise, acreditamos que estaremos abordando aspectos fundamentais para os debates e estudos de gênero relacionados à educação, alguns deles, inclusive, focalizados nas discussões de Louro, Goellner e Felipe (2008).

É importante destacar que, dos quatro livros analisados, dois possuem resenhas no Guia dos Livros Didáticos organizado pelo PNLD: a obra de Magda Soares, intitulada *Português – uma proposta para o Letramento*, e a de Márcia Leite e Cristina Bassi, denominada *L.E.R. Leitura Escrita e Reflexão*. A resenha da primeira comenta que cada unidade do livro trabalha com gêneros presentes na vida das crianças, como brincadeiras e jogos; os textos abordam conteúdos pertinentes aos alunos da faixa etária para a qual se destinam; as atividades de leitura propiciam a formação de bons leitores e as propostas de produção de textos procuram abordar diferentes gêneros, como é o caso de anotações, listas etc.

A resenha da segunda, por sua vez, afirma que ela reúne em sua organização unidades que se estruturam em torno de temas e gêneros textuais específicos, ou tema e gêneros diversos na mesma unidade; e que os textos apresentam-se em forma de coletâneas adequadas às crianças, abordando gêneros como fábulas, poemas, entre outros, os quais promovem práticas de leitura que colaboram para a formação de um leitor ativo.

Nesse ponto da discussão, acreditamos que seja necessário mencionar algumas palavras acerca do papel das imagens nas análises feitas. Consideramos que, atualmente, vivemos em uma sociedade na qual a imagem é muito difundida e possui um papel marcante, pois convivemos com ela em vários segmentos audiovisuais, como na televisão, nas revistas, nos *outdoors*. Entretanto, a imagem só terá significado a partir do momento em que a conhecermos, quando isso não acontece, não lhe conferimos a devida importância e ela acaba passando despercebida.

Para Pires (2004, p. 02) o “contato com as imagens dá-se de forma contínua e a representação pela imagem tem grande penetração no meio social”. Algumas imagens nos fazem criticar costumes, hábitos, outras culturas e pessoas que elas retratam; outras imagens, sendo mais discretas, passam despercebidas aos olhos das pessoas sem provocar uma resposta imediata, como uma crítica ou uma apreciação, pois são ilustrações que já possuem um significado atribuído cultural ou socialmente, desse modo, não construímos uma relação de reconhecimento entre o que ela diz e o contexto em que está sendo usada.

A autora comenta também a respeito do efeito que uma imagem pode ter sobre uma criança, sobre as representações que ela pode trazer e sobre o quanto representam:

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 (PIRES, 2004, p. 03).

Os livros didáticos, objeto de nossa análise, costumam trazer imagens em vários formatos: fotografias, desenhos em quadrinhos, representações de pinturas de artistas famosos etc., as quais são ricas em detalhes e coloridas com cores vibrantes. As imagens que ilustram um LD são, de fato, o que mais chama a atenção da criança, pois, assim que ela toma o livro em suas mãos, passa a folheá-lo, momento em que terá acesso primeiramente às figuras, para somente depois ater-se aos textos escritos. Segundo Belmiro (2004), apesar de toda a riqueza das ilustrações presentes nos livros didáticos, elas normalmente são trabalhadas com enfoque didático superficial, isto é, sem muita exploração por parte do professor, o que prejudica o aprendizado da criança.

Quando não são trabalhadas corretamente, essas imagens tendem a difundir o ideal que a sociedade está perpetuando ao longo dos anos, ou seja, acabam mantendo as velhas relações que envolvem corpo e gênero a partir da manifestação dos ideais do que é ser masculino e feminino. As imagens estão carregadas de significados, mas, quando são incluídas nos livros didáticos, muitos deles podem passar despercebidos aos olhos de alguns educadores, os quais não percebem que essas figuras não são ingênuas.

A capa do LD, por exemplo, traz uma profusão de cores e desenhos utilizados com um objetivo claro: encantar seu público-alvo. Ao discorrer sobre a questão, Sabat (2001, p. 12)

nos alerta de que essas imagens são tão encantadoras que convidam a leitora ou o leitor a parar e a olhá-las, e esses leitores,

Muito mais do que crianças, são jovens, mulheres e homens que vão lê-la, e são principalmente eles e elas que aprendem com esta pedagogia, que ensina através das imagens e que tem seus signos produzidos socialmente pela cultura.

Na maioria dos casos, essas imagens aparecem complementando textos escritos que podem estar carregados de discursos subjetivos para as pessoas. A criança, em si, não escapa desse discurso, pois ela é influenciada por diversas ideias. Não se pode negar, por exemplo, que discursos sobre sexualidade não a influenciam de forma subjetiva, ajudando a formar valores masculinos e femininos como ideais e, especialmente, reforçando comportamentos.

Sobre a importância do texto escrito, Sabat (2001, p. 13) afirma que,

De modo algum compreender a mensagem lingüística como fixadora significa que ela desempenhe efetivamente esta função; afinal, a presença do texto ou da legenda não anula toda a rede de significados culturais que a leitora e o leitor trazem consigo, impedindo-a/o de fazer inferências que podem ir além da tentativa de fixar sentido pela palavra [...]. Sendo texto e imagem linguagens diferentes, a única relação possível entre eles é de articulação, de complemento ou de justaposição, mas nunca de substituição.

Assim sendo, muitas vezes o texto não trará significados quando a criança já carrega uma bagagem de valores culturais formados pelas imagens que o acompanham, quando isso não acontece, ou seja, quando a mensagem do texto faz referência à imagem, ambos se complementam. Todavia, não importa o quanto o texto transmite uma mensagem, mesmo a imagem estando totalmente em discordância ou a favor do discurso que ele veicula, caso a criança já tenha um conhecimento sobre a mensagem que esta traz, a linguagem textual não surtirá efeito, pois o texto escrito complementa a imagem, não a substitui.

Antes de finalizar esta seção, cabe mencionar que as crianças para as quais os livros analisados se destinam, que possuem entre oito e nove anos, estão em processo de formação de identidade, momento em que se tornam facilmente influenciáveis, isto é, podem ser moldadas segundo os ideais dominantes, nesse sentido, é de fundamental importância que se verifique de que maneira os livros didáticos utilizados em sala de aula têm trabalhado as questões de gênero, isto é, de formação de conceitos sobre o que seja a masculinidade e a

feminilidade.

## 2. “Menino não brinca com boneca” e “Homem não chora”: modelos de masculinidade

Para verificar quais modelos de masculinidade estão sendo veiculados nas obras selecionadas para análise, optamos por voltar nosso olhar, neste momento, ao texto “Menino brinca de boneca?”, publicado em duas versões distintas nas obras *Língua Portuguesa*, de Cláudia Miranda, Leila Barbosa e Marisa Timponi, destinado à 4ª série, e *L.E.R. Leitura, Escrita e Reflexão* (3ª série), de autoria de Márcia Leite e Cristina Bassi.

O primeiro livro, que possui 288 páginas e trabalha com gêneros pertencentes à esfera literária e à jornalística, constitui-se por unidades que se subdividem em capítulos nos quais os textos funcionam como ponto de partida para o estudo da oralidade, da escrita, da gramática e da ortografia. O segundo, da mesma maneira, também se segmenta em unidades que trabalham com produção textual escrita, produção oral, estudo da língua e dicionário. A obra, que trabalha com diversos gêneros imagéticos como fotos, desenhos e pinturas, possui 208 páginas de conteúdo e outras 15 com orientações ao professor.<sup>2</sup>

Na obra *Língua Portuguesa*, o texto inicia-se com a pergunta “Menino brinca com boneca?”, o qual é acompanhado por esta imagem:



(MIRANDA; BARBOSA; TIMPONI, 2009, p. 14)

Na figura, podemos observar uma menina segurando uma bola e um menino de posse de uma boneca. Sobre eles, em vermelho, há um enorme “X”, utilizado historicamente em situações de proibição que remetem a algo errado e que, portanto, não se deve fazer. Partindo

<sup>2</sup> Optamos por selecionar para este trabalho o mesmo texto publicado em livros diferentes, para séries diferentes, visto que, em cada manual didático, ele é explorado sob uma perspectiva distinta.

do pressuposto de que a imagem produz mais sentidos para a criança do que o texto verbal, visto que é para esse tipo de material que ela se volta primeiramente sempre que toma um livro em mãos, Pires (2004, p. 02-03) afirma que, desde muito pequenos, aprendemos a interpretar as ilustrações e somos subjetivados por meio delas, desse modo, elas jamais podem ser concebidas como ingênuas, especialmente em um caso como esse, análogo a questões tradicionais da constituição de modelos de feminilidade e masculinidade.

De fato, o discurso pregado pela sociedade afirma que meninos não devem brincar de bonecas, pois isso é “coisa de garota”. Nesse contexto, difunde-se a ideia de que garoto que brinca com bonecas não é considerado realmente “homem”, entretanto, a maioria das pessoas não percebe que a própria indústria de brinquedos, para aumentar o consumo, criou os *bonecos* dos heróis apreciados pelos meninos, como é o caso do Ben 10, do Homem-Aranha, do Batman e de tanto outros veiculados pela mídia aos quais a criança tem acesso, ou seja, o menino brinca de boneco sim, mas partindo da visão dos ideais de força masculinos. Ao discutir sobre o assunto, Flávia Bonsucesso Teixeira (2001, p. 04) comenta que

Encontramos nas brincadeiras dos meninos, os atributos que eles necessitarão para o “mundo do trabalho”. E, pensando que essa inserção não é desvinculada de um contexto mais amplo, ao dizermos de trabalho numa sociedade capitalista, alguns atributos nos saltam aos olhos: perseverança, liderança, competição, coragem.

Como podemos perceber, os brinquedos destinados aos meninos ainda mantêm padrões de força, coragem e sucesso, uma vez que tais características são culturalmente relacionadas aos meninos. Nos brinquedos destinados às meninas, por sua vez, impera a delicadeza, a meiguice e o carinho nos tons de rosa, aspectos tidos como tipicamente femininos.

Na imagem que procura quebrar com o ideal, relacionada ao texto “Homem não chora”, podemos ver o menino chorando com o seu pai, desmentindo o velho mito de que homem de verdade não pode chorar, pois isso é coisa de mulher e que, sendo mais forte, o homem tem de manter-se firme até nos piores momentos, uma vez que o ato de chorar é visto como sinal de fraqueza. Sob essa perspectiva, o homem ideal não é fraco para chegar ao ponto de chorar, pelo contrário, ele é forte, capaz e competente, por isso não se deve dar ao luxo de passar por momentos de fraqueza. Ao tratar sobre essa questão, Teixeira (2001, p.08) afirma

que a identidade masculina é construída na brincadeira e torna-se visível em manifestações de força física, embates e confrontos, condição já aceita na sociedade e na escola.

A sociedade atual, por meio de discursos, modifica o modo de pensar e agir das pessoas e influencia as atitudes e comportamentos das crianças, isto é, delinea-as de acordo com os parâmetros estabelecidos pelos padrões dominantes da classe média, os quais seguem a perspectiva de ideal do homem branco e heterossexual. Muitas vezes, em situações cotidianas, presenciamos a luta entre aqueles que querem romper com os ideias impostos pela sociedade enquanto outros procuram reafirmá-los como únicos, morais e legítimos. Em virtude disso, selecionamos para análise textos que tentam reafirmar esses ideais, e outros que procuram rompê-los.

Sabendo que esses textos podem influenciar os comportamentos das crianças, Jociane André de Borba (2009, p. 04), em um estudo sobre a atuação dos livros didáticos como aliados da imposição de gênero, nos diz que as mensagens veiculadas nessas obras são oferecidas aos estudantes e interpretadas exatamente do modo como são apresentadas, o que implica, muitas vezes, em aceitar de forma passiva as ideias transmitidas e, conseqüentemente, moldar comportamentos.

No texto analisado, intitulado “Menino brinca com boneca?” há um trecho que diz que “menina tem que ser boazinha como a mamãe”, isso nos leva a pensar que toda menina deve se espelhar nos comportamentos da mãe, que era vista como modelo de mulher, ou seja, cuidava da casa e se dedicava aos filhos. Atualmente, entretanto, sabemos que as mulheres estão conquistando cada vez mais espaço no mercado de trabalho e que o papel de *dona do lar* deixou de ser creditado unicamente ao sexo feminino em muitas famílias. Dessa forma, o texto atribui sentidos à imagem, complementando-a, tal qual comenta Ruth Sabat (2001). Ao definir o que é ser homem e ser mulher, o que é ser menino e ser menina, o texto em questão já começa afirmando padrões que a sociedade costuma utilizar para moldar a criança. Na perspectiva da narrativa, a menina é vista como frágil, como aquela que precisa da proteção de um menino e que deve assumir comportamentos condizentes com sua condição feminina, ou seja, não sentar com as pernas abertas, porque isso não é coisa de uma moça fazer; não correr e pular, porque isso é coisa de menino, ser sempre boazinha, obediente e meiga, tal qual sua mãe etc.

Os padrões definidos em relação ao que se deve esperar de um menino, por sua vez, tomam como exemplo a figura do pai, nesse contexto, ele precisa demonstrar mais coragem,



esperteza e inteligência do que a menina, pois, quando o garoto é sensível, ele começa a ser comparado com uma menina, o que não representa uma situação confortável para os padrões da sociedade atual.

De acordo com as ideias propostas no texto, o garoto deve sempre proteger a menina, pois ela é mais frágil do que ele, mesmo que esse menino seja mais jovem do que ela. A menina que joga bola, por sua vez, é estranha, e o menino não pode brincar de boneca, por que isso é coisa de menina. Para finalizar, depois de descrever os comportamentos e as atitudes ideais que os meninos e as meninas devem ter tais como [...] “desde cedo, as meninas vão aprendendo que têm que ser quietinhas e boazinhas. A se comportar como mocinhas. “Ah! não fica bem menina ficar correndo e pulando. Isto é coisa de menino”” (MIRANDA, BARBOSA e TIMPONI, 2009, p. 15-16), o texto comenta que as pessoas são diferentes, que seria bom se todos se entendessem sem brigar e que existem meninas valentes, mas que não deixam de ser menina por conta disso.

No entanto, sabemos muito bem que, na sociedade atual, a menina que se caracteriza como “valente” não se encaixa nos padrões idealizados para a mulher, que deve ser boazinha, comportada, saber sentar, não brincar com brincadeira de meninos, nem brigar, enquanto que o homem é sempre tido como mais inteligente, mais corajoso e mais esperto do que a mulher.

A versão dessa mesma narrativa presente no livro *L.E.R. Leitura, escrita e reflexão* também apresenta fragmentos que fazem referência a traços típicos da menina, vista como boazinha, e do menino, visto como mais forte. De fato, o texto faz menção às diferenças existentes entre meninas, que normalmente preferem brincadeiras mais calmas, e meninos, que, de modo geral, optam por brincadeiras mais brutas; nesse ínterim, entretanto, menciona-se que existem meninas que gostam de fazer coisas de meninos, mas isso não significa que elas deixam de ser menina quando assumem esse tipo de comportamento, mas recorta todas as falas apresentadas no outro texto analisado que incutem ideias de comportamento padrão para as meninas. Esse livro utiliza mais imagens reais do que desenhos, as quais ilustram, em sua maioria, crianças de diferentes etnias (japonesas, afro-descendentes etc.), meninos e meninas juntos, conforme podemos verificar ao observar esta figura:



(LEITE; BASSI, 2005, p. 81)

A imagem que precede o texto traz uma criança afro-descendente correndo, figura que se opõe ao ideal do padrão da mulher branca e comportada; e, no fim, a figura de um jogo de futebol que inclui meninas e meninos. Fica evidente a diferença de se trabalhar com o texto que traz trechos diferentes quando ele oferece a oportunidade de explorar mais efeitos de sentido por meio das imagens que o acompanham. Nesse caso, é evidente que as questões de diferença não ficam ofuscadas pela imagem inicial, como no livro citado anteriormente, destinado a alunos da quarta série, no qual a imagem principal retrata uma menina segurando uma bola e um menino segurando uma boneca e, sobre eles, um enorme “x” vermelho indicando que se trata de algo proibido.

De toda forma, como a imagem é o que fica no imaginário da criança que está tendo acesso a esse livro, ela vai fixar a ideia de que é errado a menina envolver-se em brincadeiras de menino, uma vez que jogar bola ainda carrega o estigma de que futebol é uma atividade exclusivamente masculina, e que a boneca é coisa de menina, pois se trata de uma brincadeira mais frágil e comportada, que permite à menina espelhar-se na mãe.

O livro *Letra, Palavra e Texto: língua portuguesa (3ª série)*, escrito por Mércia Maria Silva Procópio, Irvânia Maria de Oliveira Pinto e Tânia Maria da Silva, é norteado por um tipo de projeto pedagógico que pressupõe o trabalho do professor com rodas de conversas e por sugestões de oficinas que envolvem leitura, brinquedos, artes, produção de textos, saraus etc. A obra contém 197 páginas dedicadas ao trabalho com os alunos e mais 39 páginas destinadas à Assessoria Pedagógica. Desse livro, selecionamos para análise o texto “Homem não chora”.

A narrativa em questão veicula a ideia imposta de que homem que é homem não chora. Como já menciona o próprio título do texto, notamos que o personagem principal da história, um garoto de, em média, seis a oito anos, tem esse pensamento, porém, depois do fato ocorrido com seu pai, que perdeu o emprego e ficou desolado por isso, ele se questiona: “*Homem não chora?*” e acaba percebendo que isso de fato acontece, pois diante de algo ruim, o homem tem todo o direito de manifestar sua dor por meio do choro. Nessa perspectiva, o texto quebra com o ideal machista encontrado na sociedade, ideia reforçada pela imagem que o acompanha, a qual evidencia que o homem pode chorar sem ter vergonha ou medo disso.



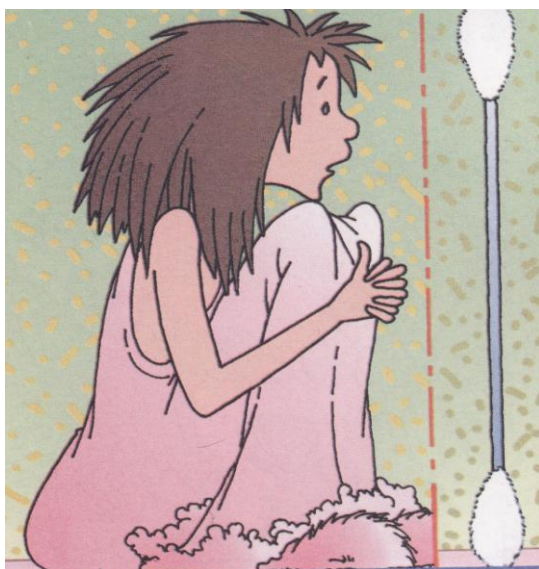
(PROCÓPIO; PINTO; SILVA, 2001, p. 43)

Ao observar a imagem, podemos visualizar a figura dos personagens que participam da história: pai e filho abraçados, chorando, representação que responde à pergunta elaborada no título e desmente as afirmações iniciais do texto, segundo as quais homem não chora, visto que isso faria manifestar-se seu “lado feminino”. Como o pai é exemplo para o filho e este é sempre incentivado a imitar a figura paterna, a partir do momento em que o homem chora, o filho também o faz, o que quebra um dos maiores discursos vigentes na sociedade a respeito da personalidade masculina.

### 3. “Olívia Pirulito”: aparências e comportamentos para as meninas

Do livro *Português - uma proposta para o Letramento*, de Magda Soares, destinado à 3ª série, selecionamos para análise o texto “Olívia Pirulito”. A obra, que trabalha com atividades de preparação para a leitura e segmenta-se em unidades distintas, contém apenas imagens em desenhos e conta com um manual do professor com 32 páginas nas últimas folhas do livro. O resto relata a história de uma menina cujo apelido era Olívia Pirulito, Olívia por ela ser magra em referência só personagem do desenho animado Popeye e Pirulito pelo cabelo que foi cortado errado, conferindo-lhe uma aparência estranha.

Na imagem do texto observa-se claramente a comparação da menina com um cotonete, devido ao fato de ela ser magra demais, analogia que funciona como ponto de partida para atribuir-lhe o título “Olívia Pirulito”, o qual produz certos sentidos também em virtude do incomum corte de cabelo da menina e da relação que se estabelece entre sua magreza e o perfil da personagem do desenho infantil Popeye, Olívia Palito.



(SOARES, 1999, p. 45)

Quem não se lembra da personagem do desenho animado que é caracterizada como uma mulher “magrela”, fora dos padrões sociais? Esse é o caso da menina do texto presente no LD que, em virtude de ser muito magra, não se parecia com as amigas. O padrão de beleza

atualmente vigente na sociedade valoriza a mulher que se mantém magra porque pratica exercícios físicos, faz dietas e sofre diversas privações alimentares, entretanto, esse não é o caso da personagem da história, caracterizada com uma magreza que ultrapassa os limites desse padrão.

Ao observar a imagem, verificamos o ideal de corpo que prevalece neste texto: a mulher não pode ser nem muito magra, nem muito gorda, pois ambas as situações constituem casos que não se encaixam nos padrões ditados pela sociedade e pela moda. Unida ao texto, a imagem, nesse caso, faz emergir o discurso de que, para ser aceita na roda social, entre os amigos e ser reconhecida como uma pessoa comum, é necessário apresentar um padrão corporal que não tenda a nenhum extremo.

Ao discorrer sobre o assunto, Fernanda Theodoro Roveri (2008, p. 05) afirma que a mulher que não apresenta o padrão corporal aceito pela sociedade encontra muitas formas de possuir uma anatomia que a favoreça, visto que ela “poderá contar com serviços de drenagem linfática, bioplastia, depilação a *laser*, *lifting*, dieta natural, limpeza de pele, aparelho de ginástica passiva, bronzamento instantâneo e lipoescultura”. Entretanto, ao recorrer a esse tipo de recurso, a mulher deixa claro que está se submetendo àquilo que os outros esperam que ela seja, isto é, molda sua identidade a partir do que o grupo dominante dita como aceitável.

Por meio dos exemplos analisados, podemos perceber que as imagens são bem mais complexas do que parecem e que sua representação pode fazer emergir diversos significados, pois a menina, na imagem está sentada, abraçando os joelhos e com uma expressão facial que sugere surpresa ou até mesmo medo, visto que os padrões de beleza são impostos pela sociedade; os diversos significados que se pode ter são atribuídos à ilustração por algum indivíduo somente quando o texto imagético lhe faz algum sentido, isto é, quando essas figuras evocam representações sociais e ideais que possuem alicerces em fatores históricos e culturais. Como a sociedade é construída historicamente, as imagens encontram pontos de apoio que as ajudam a manter as velhas relações entre o que é ser homem e o que é ser mulher.

Vale ressaltar, por fim, que a narrativa “Olívia Pirulito” também trata de **comportamentos**. E que no final do texto, a menina depois de ter tentado, sem sucesso, resolver a situação, acabou se conformando e até passou a gostar do apelido. Esse texto difunde a ideia de que, quando a pessoa não apresenta um visual adequado à **aparência**

exigida pela sociedade, ela precisa se conformar. A menina, além de ser muito magra, tinha os cabelos volumosos, o que a fazia se afastar do padrão de beleza vigente e até ser ridicularizada, pois isso permitiu que ela fosse comparada a um cotonete e a uma personagem de desenho animado frequentemente ironizada em decorrência de encontrar-se muito abaixo do que é considerado ideal no que diz respeito ao quesito peso. Em vez de manter-se firme e exigir respeito pela sua figura, a garota acaba se conformando, o que reafirma sua submissão aos padrões pré-estabelecidos pela sociedade.

## **Considerações finais**

O livro didático, hoje, é visto como um artefato pedagógico intrínseco à cultura escolar, especialmente na rede pública de ensino. Para que ele chegue até a sala de aula, entretanto, faz-se necessário passar por um longo processo oriundo das normas de funcionamento do PNLD, programa federal que distribui coleções didáticas gratuitamente no país, procurando oferecer às escolas obras que atendam aos pressupostos dos PCN.

Diante da complexa rede de fatores que concorrem para a produção e circulação desse tipo de material, nos propusemos a compreender, neste trabalho, como obras didáticas direcionadas à 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental manifestam construções de gênero por meio dos textos e imagens nelas presentes. Concluído o processo reflexivo, percebemos que os livros em questão de fato trabalham questões que envolvem a valorização do corpo em suas páginas e, embora nossa sociedade discuta muito sobre o respeito às diferenças e à diversidade cultural e sexual, o modo como essas diferenças são vistas nos livros, em boa parte dos casos, contribui para a formação e consolidação de identidades homogêneas, que atendem aos padrões dos grupos dominantes.

As construções de gêneros presentes nas obras adotadas como objeto de estudo ocorrem por meio de discursos sobre comportamentos que alicerçam o pensamento da docilidade feminina das mulheres, e da força e coragem masculinas dos homens, vistas nas representações de ambos quando se trata de brincadeiras. Nesse contexto, a menina ainda é representada portando uma boneca em mãos e estimulada a agir como a mãe; enquanto o menino, que deve seguir o exemplo do pai, é representado como o único que pode jogar futebol, visto que essa é uma brincadeira tipicamente masculina.

As narrativas também estimulam a criança a seguir determinados padrões de comportamento quando mencionam que a menina deve sentar de pernas fechadas e ser boazinha, e que o menino é aventureiro por natureza, por isso pode envolver-se em atividades mais ousadas, situações que criam uma imagem subjetiva sobre como meninos e meninas devem agir.

Procuramos trazer para discussão, também, textos e imagens que procuram desconstruir esses ideais. Exemplo disso é o texto que afirma que o homem pode chorar, sem que essa atitude seja considerada um sinal de fraqueza, uma postura que é capaz de moldar

atos e pensamentos mais adequados aos valores humanos que devem ser difundidos na sociedade.

Ao trabalhar com duas versões do texto “Menino brinca de boneca?”, disponibilizadas por diferentes livros, percebemos claramente como a omissão de algumas partes do texto permite que ele apresente sentidos distintos, intensificando a relação existente entre o texto verbal e a imagem, a qual tende a contribuir mais para a construção de gênero, visto que, como vivemos em uma sociedade imagética, as ilustrações acabam sendo mais bem apreendidas pela criança.

Mesmo com todas as conquistas que os grupos feministas obtiveram ao longo dos anos em relação ao corpo, às diferenças de gênero e à sexualidade, procurando instaurar o discurso de respeito às diferenças, nossa sociedade ainda valoriza a cultura do corpo perfeito, trabalhado dentro de parâmetros estabelecidos pela sociedade branca e heterossexual, a qual classifica certos padrões como “normais”, em oposição a outros que, por consequência, são considerados “anormais”, grupo em que se insere a personagem do texto “Olívia Pirulito”.

Esse tipo de cultura estimula as crianças a cultivar a perfeição do corpo e a se comportar como manda o seu gênero, o que, de uma forma ou de outra, acaba moldando sua identidade. O LD, utilizado durante todo o período escolar, exerce um importante papel nesse processo à medida que traz em suas páginas discursos capazes de influenciar de forma subjetiva a formação da identidade infantil, a construção de corpos e a formação de gêneros, incitando-as a manifestar aspectos típicos da sexualidade que a sociedade estipulou como a única correta e normal, em virtude disso, faz-se fundamental que o professor tenha condições de lançar um olhar crítico sobre o material que adotará como apoio para nortear sua prática pedagógica.



## Referências

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Um objeto variável e instável: textos impressos e livros didáticos. *In: ABREU, Márcia (Org.). Leitura, história e história da leitura.* Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 1999, p. 529-575.

BELMIRO, Celia Abicalil. Textos literários e imagens nas mediações escolares. *In: PAULINO, Graça.; COSSON, Rildo (Orgs.). Leitura Literária: a mediação escolar.* Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p. 147-153.

BORBA, Jociane André de. Livro Didático: um aliado à imposição social de gênero. *In: X ENCONTRO GAÚCHO DE MATEMÁTICA, 2006, Ijuí, Rio Grande do Sul. Anais..., 2009.* Disponível em: <[http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd\\_egem/.../CC\\_62.pdf](http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd_egem/.../CC_62.pdf)> . Acesso em: 12 abr. 2011.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Apresentação dos Temas Transversais (1ª a 4ª séries). Brasília, MEC/SEF, 1997a. Disponível em <. <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 14 mai. 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* introdução. Brasília, MEC/SEF, 1997b. 126p. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2010: Letramento e Alfabetização/Língua Portuguesa.* – Brasília, MEC/SEB, 2009. Disponível em: [http://www.oei.es/pdf2/guia\\_pnld\\_2010\\_lingua\\_portuguesa.pdf](http://www.oei.es/pdf2/guia_pnld_2010_lingua_portuguesa.pdf). Acesso em: 11 mar. 2011.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: vontade se saber.* 19. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

GATTI Jr., Décio. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil.* (1970-1990). Bauru/SP: Edusc, 2004.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. *In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação.* 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LEITE, Márcia; BASSI, Cristina. *L.E.R. Leitura, Escrita e Reflexão, 3ª série.* 1. ed. São

Paulo: FTD, 2005. 223 p.

LOURO, Guacira Lopes. Currículo, gênero e sexualidade: o “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MARQUES, Márcia Regina Xavier. RIBEIRO, Paula Regina Costa. Representação de corpos masculinos e femininos nos livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental. In: VII SEMINÁRIO DO FAZENDO GÊNERO, 2006, Florianópolis. *Anais...Florianópolis: UFSC*. Disponível em: <[http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/.../Ribeiro\\_Marques\\_07\\_A.pdf](http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/.../Ribeiro_Marques_07_A.pdf)>. Acesso em: 07 fev. 2011.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e sexualidade na educação escolar. *Salto para o Futuro: educação para a igualdade de gênero*. Ano XVIII. Novembro de 2008. Disponível em: [http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/163222Edu\\_igualdade\\_gen.pdf](http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/163222Edu_igualdade_gen.pdf). Acesso em 23 abr. 2011.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MIRANDA, Cláudia. BARBOSA, Leila. TIMPONI, Marisa. *Língua Portuguesa*. 4ª série. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 2009. 288 p.

PROCÓPIO, Mércia Maria Silva. PINTO, Irvânia Maria de Oliveira. SILVA, Tânia Maria da. *Letra, Palavra e Texto: língua portuguesa, 3ª série*. São Paulo: Scipione, 2001. 236 p.

PIRES, Suyan Maria Ferreira. *Representações de gênero em ilustrações de livros didáticos*. Publicado em 07/04/2004. Disponível em: [http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes\\_anteriores/anais14/.../C03050.doc](http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais14/.../C03050.doc). Acesso em: 07 fev. 2011.

ROSEMBERG, Fúlvia; MOURA, Neide Cardoso; SILVA, Paulo Vinícius Baptista. Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua prática. *Cadernos de Pesquisa*, v.39, n.137, p.489-519, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a09.pdf>>. Acesso em: 27 jul. 2011.

ROVERI, Fernanda Theodoro. Barbie: menininha quando brinca põe a mão no coração. *Labrys, Estudos Feministas*, UNB, Brasília, jan./jun.2008. Disponível em: <<http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys13/perspectivas/fernanda1.html>>. Acesso em: 02 jul. 2011.

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis (SC), v. 09, n. 01, p. 09-21, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n1/8601.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2011.

SOARES, Magda. *Português: uma proposta para o Letramento*, 3ª série. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1999. 224 p.

TEIXEIRA, Flávia Bonsucesso. *Brinquedos e brincadeiras infantis: entre diferenças e desigualdades*, 2001. Disponível em: <  
<http://www.ichs.ufop.br/conifes/anais/EDU/edu0204.html>>. Acesso em: 02 jul. 2011.