



· G A
V A G
A I ·

ESCOLA
PARA MENINOS: O
DISCURSO ANDROCÊNTRICO
NO LIVRO DIDÁTICO

ESCUELA PARA NIÑOS: EL DISCURSO ANDROCÉNTRICO EN LIBROS DE TEXTO

SCHOOL FOR BOYS: THE ANDROCENTRIC DISCOURSE IN TEXTBOOKS

Susie Silvana Barboza Moreira*
Atilio Butturi Junior**

* Especialistas em Teorias Linguísticas Contemporâneas (UFFS). Professora do Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. E-mail: susiemoreira@hotmail.com.

** Docente do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFFS. E-mail: atilio.butturi@ufsc.br

RESUMO / RESUMEN / ABSTRACT

RESUMO: Este artigo busca discutir e problematizar algumas questões relacionadas ao gênero e à sexualidade presentes em livros didáticos de Língua Portuguesa. A metodologia será dividida em duas etapas; a teórica, que tem como pilar a construção discursiva da sexualidade e do sujeito na visão de Foucault; e a analítica, que observa as regularidades discursivas sobre gênero presentes no *corpus* composto por três livros didáticos de Língua Portuguesa, 6º anos, disponibilizados pelo PNLD, 2014, às escolas públicas do Ensino Fundamental. Após os estudos, constatou-se que a discriminação de gênero está fortemente presente em duas das obras analisadas e somente um dos livros descritos apresenta alguma reflexão sobre a discriminação de gênero e o machismo demonstrado algum cuidado em não haver predomínio do masculino sobre o feminino nas imagens e texto utilizados. Em todas as obras examinadas há um total silenciamento sobre a homossexualidade e constituições familiares diferentes da heteronormatividade. Conclui-se que os livros didáticos apresentam uma regularidade discursiva acerca do androcentrismo, da heteronormatividade e uso de linguagem sexista.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Gênero. Livro didático.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo discutir algunas cuestiones relacionadas con el género y la sexualidad presentes en los libros de enseñanza de la lengua portuguesa. La metodología se divide en dos etapas; el teórico, segundo la construcción de la sexualidad y el tema en vista de Foucault, y el análisis, la observación de las regularidades de género discursivo presente en tres libros enseñanza de la lengua portuguesa, disponibles por PNLD en el año de 2014. Después de los estudios, se encontró que la discriminación de género es muy presente en dos de las obras analizadas y sólo uno de los libros descritos presenta una reflexión sobre la discriminación de género y el sexismo mostrado algún cuidado de no construir una dominación masculina sobre lo femenino en imágenes y texto utilizados. En las obras examinadas hay un silenciamiento total de la homosexualidad y diferentes constituciones de la familia heteronormatividad. Llegamos a la conclusión de que los libros de enseñanza tienen una regularidad discursiva sobre el androcentrismo, la heteronormatividad y el uso de lenguaje sexista.

PALABRAS CLAVE: Discurso. Género. Libro de texto.

ABSTRACT: This paper discusses and analyzes some issues regarding gender and sexuality present in Portuguese textbooks. The methodology is divided in two stages; the theoretical part, which is based on the discursive construction of sexuality and the subject in Foucault's view, and the analytical, which observes the discursive regularities regarding gender present in three Portuguese textbooks for the sixth grade, provided by PNLD, 2014, to the public elementary schools. After the studies, it was found that gender discrimination is strongly present in two of the analyzed books and only one of the textbooks described reflects on gender discrimination and sexism showing some caution in using images and text in which there is no predominance of male over female. In all the books examined nothing was said about homosexuality and family constitutions different from heteronormativity. It is concluded that textbooks show a discursive regularity about androcentrism, heteronormativity and the use of sexist language.

KEYWORDS: Discourse. Gender. Textbook.

1 INTRODUÇÃO¹

No Brasil, o livro didático (LD) possui papel relevante na educação e faz parte da memória de muitas gerações, pois atua como mediador na construção do conhecimento. Esse material didático, em muitos casos, é o único apoio pedagógico utilizado na educação formal das escolas públicas do país. Em tese, estes livros devem materializar as transformações sociais mais significativas, além de seguir critérios mínimos de qualidade para se encaixarem no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Entre estas mudanças podemos considerar a nova constituição familiar, as lutas feministas pela igualdade de gênero e a luta pelos direitos dos homossexuais.

O objetivo deste artigo é verificar se houve alterações na representação do feminino e da família nos livros didáticos de português direcionados ao Ensino Fundamental. O *corpus* analisado é composto por três livros didáticos de Língua Portuguesa (do professor), do sexto ano², de três coleções distintas que foram distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático oferecidos no triênio 2014/2016. O aporte teórico fundamental se baseará nos estudos arqueogenológicos de Michel Foucault, no sentido de se entender os discursos como materialização de ordens do saber-poder específicas. Para analisar a abordagem de gênero e sexualidade nas obras didáticas este artigo pretende, na etapa teórica, explorar as ideias de sujeito pontuadas, nos estudos de Foucault, a construção discursiva da sexualidade, bem como observar o papel da linguagem na construção do sujeito, do discurso e da formação discursiva. A etapa analítica busca observar quais as regularidades discursivas sobre gênero presentes nos livros didáticos.

2 O SUJEITO E A SUJEIÇÃO

O homem, figura central da filosofia e do saber moderno, ser ativo com destino de conquistar a natureza e evoluir e que tem como projeto central a realização do ser, a construção do sujeito, é abandonado por Foucault em *As Palavras e as Coisas*. Para ele, o homem é uma figura do saber

contemporâneo produzido pelas estruturas das ciências constituídas no fim do século XVIII, não é o fundamento ou a essência de qualquer questão.

[...] pode-se estar seguro de que o homem é aí uma invenção recente. Não foi em torno dele e de seus segredos que, por muito tempo, obscuramente, o saber rondou. De fato, dentre todas as mutações que afetaram o saber das coisas e de sua ordem, o saber das identidades, das diferenças, dos caracteres, das equivalências, das palavras – em suma, em meio a todos os episódios dessa profunda história do Mesmo – somente um, aquele que começou há um século e meio e que talvez esteja em via de se encerrar, deixou aparecer a figura do homem [...] o homem é uma invenção cuja recente data a arqueologia do nosso pensamento mostra facilmente. (FOUCAULT, 1999, p. 413)

Foucault propõe, assim, uma análise não sobre o sujeito, ou sobre as razões que impedem o desenvolvimento das potencialidades do homem da filosofia tradicional. Pelo contrário, inicia sua análise pelos processos de sujeição, pelo conjunto de obstáculos que antecedem à constituição dos sujeitos e que incidem sobre os corpos antes mesmo de produzir consciências. Os homens são objetos de poderes, instituições, saberes, ciências. Em sua aula inaugural no *Collège de France*, Foucault retoma seu projeto de atenção sobre o sujeito e o poder definindo o papel central do que chama de discurso:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes, dominar seu conhecimento aleatório [...]. (FOUCAULT, 1999, p. 8-9)

Desse ponto de partida, seus estudos observarão como os discursos são controlados, perpassados por formas de poder que produzem sujeitos. Nesta aula, o francês esclarece sobre os diversos procedimentos de controle, tal como a interdição, que são os tabus que limitam a enunciação de determinados temas, dentre eles a política e a sexualidade. Traz à tona a oposição da loucura e da razão para explicar como o discurso do

¹ Este artigo é resultado da pesquisa realizada no Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Teorias Linguísticas Contemporâneas da UFFS, campus Erechim, defendida no segundo semestre de 2014.

² As escolas optam pela coleção (6º ao 9º ano) composta por livros do mesmo autor e que possuem uma mesma linha didático-pedagógica em cada coleção.

louco é considerado nulo porque não atende às exigências discursivas, não sendo visto como uma palavra de verdade, tornando-se assim, sem validade, exemplificando a exclusão pela rejeição e pela separação. Foucault, em *A ordem do discurso*, nos alerta que a separação ainda continua vagando entre as pessoas: “a separação, antes de estar apagada, se exerce de outro modo” (p.12).

Pensemos sobre as redes de instituições que penetram e legitimam as relações entre os que retêm as palavras, “a verdade” e os outros. Essa divisão entre o discurso verdadeiro e o discurso falso que forma a nossa vontade de saber. A partir daí, à Nietzsche, tudo se passa como se “a vontade de verdade tivesse sua própria história” (FOUCAULT, 1999, p.16).

Continuando os estudos sobre o discurso a que se propõe, Foucault publica, entre 1976 e 1984, três obras que vão abordar o tema “sexualidade” e que servirão de base para estudos sobre gêneros e sexualidade posteriores – notadamente aqueles que partem do pós-estruturalismo: *A História da sexualidade 1: a vontade de saber*, no qual aborda a forma que a sexualidade foi tratada a partir da época vitoriana até o século XIX, evidenciando as relações entre poder produtivo e dispositivo sexual; *A História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*, no qual faz uma análise das práticas existentes em torno do sexo na Grécia Antiga e, posteriormente, a mudança trazida pelo cristianismo que associa sexo ao pecado da carne, distanciando-o da noção de desejo; e *A História da sexualidade 3: o cuidado de si*, em que Foucault expõe a relação do indivíduo consigo mesmo, a preocupação como o uso dos prazeres numa reflexão moral, médica e filosófica possibilitando uma leitura crítica em torno da condição humana contemporânea que permitiu uma abertura para reflexões atuais em torno desse tema.

Os escritos de Foucault tiveram grande repercussão em teorias contemporâneas do feminismo, do gênero e da sexualidade. Dentre esses estudos, destaca-se o da filósofa pós-estruturalista Judith Butler (2013), que desenvolveu seus trabalhos direcionando os conceitos de Foucault para as teorias feministas de gênero, com a finalidade de expor os modelos naturalizados e normativos de gênero e de heterossexualidade. Assim, aprofundando o conceito de construção discursiva da

sexualidade³ de Foucault, Butler pontua que uma identidade de gênero como “mulher” foi produzida através de práticas discursivas contínuas estruturadas em torno do conceito de heterossexualidade como a norma. Esclarece Spargo (2006, p.52) que:

Para Butler, é através da repetição estilizada de atos corporais, gestos e movimentos particulares que o efeito de gênero é criado como “temporalidade social”. Não nos comportamos de determinados modos em razão da nossa identidade de gênero; adquirimos essa identidade e através desses padrões comportamentais, os quais sustentam normas de gênero.

Assim, se a sexualidade é produzida discursivamente, pode-se inferir que o gênero nada mais é do que um efeito “performativo” aceito pelo indivíduo como uma identidade natural (SPARGO, 2006, p.49). Conseqüentemente, a visão androcêntrica da sociedade tida como natural torna-se apenas um discurso ratificado pela ordem social que se constitui em uma poderosa máquina simbólica que legitima a dominação masculina.

A tese de dominação é, porém, relida segundo outras inscrições teóricas. Assim é que, segundo Bourdieu (2010, p.18), a divisão social de trabalho e a estrutura do espaço designado, a homens e mulheres, são alicerces dessa dominação. Nessa problemática, a representação do próprio corpo não se constitui somente da imagem do corpo, mas desde a origem toda uma estrutura social está presente e interage, inscrevendo nos corpos dos agentes esquemas de percepção e de apreciação. Portanto, o corpo é duplamente determinado socialmente. De um lado, por uma identidade social naturalizada como, por exemplo, nas mulheres: a delicadeza, a postura, a atitude dócil entre outras. Por outro lado, os atos de avaliação no espaço social reforçam os esquemas através dos quais a representação social do próprio corpo e suas propriedades corporais é aprendida e hierarquizada, entre propriedades masculinas ou femininas; entre dominados e dominantes e assim por diante (BOURDIEU, 2010, p.79-80).

³Essa construção discursiva da sexualidade elaborada por Foucault, bem como o contexto cultural e a política de diferença sexual nos anos 1970 a 1989, serviram como catalisadores para as novas discussões de gênero e sexualidade e para os estudos da chamada teoria queer. Conforme Louro (2008, p.34-5): “[...] na cultura popular, queer significava mais sensual, mais transgressor, uma demonstração de liberdade, de diferença que não queria ser assimilada ou tolerada”.

Inicialmente, o termo era utilizado pelas pessoas que achavam “gay” e “lésbica” expressões inadequadas ou restritivas e preferiram “queer” como identificador. Atualmente, a teoria queer é vista como uma teoria sobre o gênero que afirma que tanto a orientação sexual, quanto a identidade sexual ou de gênero são constructos sociais.

De posição distinta de Bourdieu, Butler (2013) também sugere que o que constitui o limite do corpo nunca é meramente material, mas que a superfície, a pele, é sistematicamente significada por tabus e transgressões antecipadas. Em sua análise, as fronteiras do corpo se tornam os limites do socialmente hegemônico. Segundo ela, os gêneros não podem ser nem verdadeiros nem falsos, mas sim produzidos como efeitos da verdade de um discurso sobre a identidade primária estável. Percebe-se que as identidades sexuais⁴ e de gênero estão intimamente inter-relacionadas, mas nossa linguagem e nossas práticas frequentemente as confundem, tornando difícil pensá-las distintivamente. O que se deve ter em mente é o fato de que as identidades são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. O que torna possível a referência ao mundo descrita como atitude natural não leva em consideração “as condições sociais de sua possibilidade”. Para Bourdieu (2010, p. 17), tal fato atribui às “arbitrárias divisões do mundo”, dentre elas a divisão social entre os sexos, como algo natural, legitimando-as.

Alguns estudiosos sugerem que, usualmente, pensamos e trabalhamos sobre gênero numa matriz heterossexual. Essa visão androcêntrica, heterossexual, impõe-se como natural e neutra, dispensando justificção. É isso que nos leva a considerar mais atentamente a necessidade de um aparato teórico que leve em consideração o modo como a sexualidade é regulada, e divulgada pelas instituições do poder, pelo policiamento e censura do gênero.

3 O PODER NA/DA LINGUAGEM

A relação entre o sujeito e a linguagem é central não só para se compreender este último como um constructo da modernidade, mas também para problematizar o estatuto das ciências humanas que foram instaurados por meio da linguagem e da relação desta com esse sujeito. Foucault conclui que foi da “sombra da linguagem” que se originou a noção de sujeito da modernidade. Essa relação intrínseca entre a linguagem e o sujeito é inquestionável, pois é a linguagem que possibilita ao homem conhecer o mundo e a si, representar seu pensamento, ter ciência

de sua condição e de sua finitude. Assim, é impossível falar do homem sem falar antes da linguagem, já que não é o homem que pensa a linguagem, é a linguagem que diz o sujeito.

A relação do discurso com o poder, mencionada em *A ordem do discurso*, evidenciou o discurso como prática social permeada pela ação reguladora e produtora do poder e das instituições. Portanto, é no plano do discurso que se pode verificar tanto o controle quanto a exclusão.

No que se refere ao gênero e à sexualidade de forma mais direta, o papel da linguagem entendida como discurso também é central e polêmico. Assim, em *Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade*, no capítulo intitulado *Linguagem, poder e estratégia de deslocamento*, Butler compara a visão da escritora e feminista Monique Wittig ao da filósofa e feminista belga Luce Irigaray. A autora ressalta que, enquanto Wittig considera a linguagem um instrumento de possível misoginia em sua aplicação, mas não em sua estrutura, apoiando a crítica de Simone Beauvoir de que não há uma “escrita feminina”, Irigaray considera que a única maneira de se fugir da “marca do gênero” seria a possibilidade de outra linguagem e expõe a relação visivelmente “binária entre os sexos como um artil masculinista que exclui por completo o feminino”. Butler considera que Wittig “subestima o significado e a função da *linguagem* em que ocorre a marca de gênero”. (BUTLER, 1990, p. 50). É na perspectiva de que não devemos subestimar a linguagem, conforme pontuam Irigaray e Butler, que seguiremos este estudo.

Os movimentos feministas nos anos 1970 a 1980 tentaram transformar o sistema social, entendido como a causa da opressão. Mas esse enfrentamento, com o passar do tempo, transformou-se em uma luta pela incorporação do feminino ao sistema social vigente, aproximando-se do modelo étnico, visto como grupo minoritário, passando a lutar pela obtenção de direitos iguais e proteção do sistema (SPARGO, 1999, p.27). Contudo, na atualidade ocidental, são raras as sociedades onde mulheres e homens têm um tratamento equitativo e o uso sexista da língua oral ou escrita transmite e reforça as relações hierarquizadas entre homens e mulheres. Foucault já salientava que a manutenção do poder se dá pela ordem do discurso. O

⁴ Este trabalho não trata de identidades de gênero conceitualmente; entende identidade de gênero como produção discursiva, ou seja, não como um conceito da ordem da natureza, mas como uma prática que exige os corpos e os sujeitos para produzir identificações sempre

móveis sobre o masculino, o feminino e suas diversas interpossibilidades.

que se vê na sociedade atual pode ser lido sob a égide de um discurso androcêntrico.

Em *A arqueologia do Saber* (2008, p.157), Foucault acentua o caráter de luta política que imprimirá aos enunciados na produção da História e conceitua as práticas discursivas. Nesse sentido, procura “retirar do campo das ciências humanas as certezas já estabelecidas” a fim de que fiquem visíveis os próprios discursos enquanto “práticas que obedecem a regras”, apresentando os principais conceitos ligados à teoria do discurso: o enunciado, a formação discursiva e o arquivo. Inicia sua proposta tentando entender “os acontecimentos discursivos que possibilitaram o estabelecimento e a cristalização de certos objetos em nossa cultura”; evidencia a emergência do enunciado em sua “irrupção histórica” e em sua “singularidade de acontecimento”. Se, de um lado, seu surgimento “pressupõe articulações com outros enunciados”, de outro, ele “é único, mas está aberto a repetições e se liga ao passado e ao futuro”, está ligado a uma memória e tem uma materialidade (GREGOLIN, 2004, p.88).

O enunciado, segundo Foucault (2008, p.31), “é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente”. Está ligado a diferentes formas de expressão porque, embora ligado a “um gesto de escrita” ou “à articulação de uma palavra”, gera para si mesmo

[...] uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente porque está ligado não apenas à situação que o provoca, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem. (FOUCAULT, 2008, p. 31-32)

Assim, segundo Gregolin, o autor passa a enxergar o enunciado no interior de uma historicidade, que produz uma “relação que envolve sujeitos, que passa pela história, que envolve a própria materialidade do enunciado” (GREGOLIN, 2004, p.90).

Ao descrever o enunciado, Foucault se questiona onde estaria a unidade, a regularidade, uma “ordem em seu aparecimento”, “correlações em sua simultaneidade”, “transformações ligadas e hierarquizadas” que possibilitariam a análise e a propagação dos enunciados. Propõe-se, então, a descrever os sistemas de dispersão, esclarecendo o conceito de *formação discursiva*. Nesse sentido, afirma Gregolin, o filósofo

institui como campo das formações discursivas todo o espaço histórico, visto estarem inseridos nele o discurso, o sujeito e o sentido (GREGOLIN, 2004, p. 90). Quando um acontecimento discursivo tem uma regularidade na dispersão de enunciados, ocorre o que Foucault chama de “positividade de seus discursos”. Um acontecimento discursivo que apresente uma regularidade na dispersão de enunciados possui um *a priori histórico* que seria a positividade dos discursos pertencentes a uma mesma formação discursiva. A positividade nos revela “a massa de textos que pertence a uma mesma formação discursiva” (GREGOLIN, 2004, p.91). Foucault propõe que se pense no conceito de “arquivo”:

[...] o arquivo é, de início, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares. [...] é o que define o sistema da enunciabilidade do enunciado-acontecimento. [...] é o sistema de seu funcionamento. [...] entre a tradição e o esquecimento, ele faz aparecerem as regras de uma prática que permite aos enunciados subsistirem, ao mesmo tempo, se modificarem regularmente. (FOUCAULT, 1986 apud GREGOLIN, 2004, p. 92)

De acordo com Gregolin, Foucault ainda observa que todo “o enunciado sempre tem margens povoadas de outros enunciados”. Essas margens são como “redes verbais”; uma série de outras formulações que formam “uma trama complexa” de repetições e referências implícitas ou explícitas através das quais a História é construída, tanto pelos “jogos de enunciativos” quanto pelas “batalhas discursivas” (GREGOLIN, 2004, p.92-93).

Todo enunciado se constitui dessas redes verbais compostas por outras formulações, às quais ele se refere; mas, para que a História seja também constituída por esses jogos enunciativos, é necessária uma materialidade que pode ser uma “voz que o enuncie” ou “uma superfície que registre seus signos”. O enunciado tem necessidade de “uma substância, um suporte, um lugar e uma data” e que, à medida que se alteram, modificam também a própria identidade do enunciado. O enunciado é, portanto, sensível às diferenças “de matéria, substância, tempo e lugar” (GREGOLIN, 2004, p.92-93). Dessa perspectiva, o livro didático constitui-se em uma materialidade de enunciados que possui certo *status* de objeto com poder de alterar a identidade do enunciado já que, em nossa sociedade, essa materialidade confere aos enunciados o valor de “verdade”. Sua linguagem pode sim estar propagando a naturalização de identidades de gênero, de superioridade masculina, fazendo uso de linguagem sexista que reforça a hierarquização das

relações entre homens e mulheres ou simplesmente silenciando as minorias a fim de manter o *status quo* da sociedade androcêntrica. Neste sentido, a escola é uma instituição privilegiada na manutenção do poder e, mais precisamente, a formação discursiva presente no livro didático de Língua Portuguesa, com relação à regulação do gênero “mulher” e da sexualidade, é o recorte que se pretende observar. Para tanto, é importante conhecermos um rápido histórico sobre os programas que possibilitaram o uso, em grande escala, do livro didático no Brasil.

4 HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO

Hoje em dia, o livro didático coexiste no universo escolar com outros materiais: audiovisuais, CDs, internet etc. Porém, ainda continua tendo papel principal no Ensino Fundamental da maioria das escolas. O Instituto Nacional do Livro (INL) foi criado em 1929 e tinha por objetivo legitimar o livro didático no Brasil e auxiliar no aumento de sua produção. Em 1938, através do decreto Lei nº 1.006 de 30 de dezembro, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que instituiu a primeira política de legislação para tratar da produção, controle e circulação dessas obras (FNDE, [2014?]). Entretanto, Freitag, no decorrer de seus estudos sobre o livro didático, deixa claro que essa comissão tinha e ainda tem mais função de controle político-ideológico do que pedagógico (FREITAG, 1989).

Ao longo do tempo, o programa de distribuição e produção de livros didáticos foi se aperfeiçoando⁵. Somente em 1985 houve uma significativa alteração no programa de produção e distribuição do Livro Didático (LD), quando o atual *PNLN* (Programa Nacional do Livro Didático) veio substituir o *PLINDEF*. No entanto, o discurso pedagógico ainda estava sendo deixado em segundo plano. O processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o *PNLN* só foi iniciado em 1996 e passou por vários processos de aperfeiçoamento até a publicação do primeiro *Guia do Livro Didático*, no qual eram elencados os critérios de avaliação para o livro participar do programa. Na visão do *FNDE* e do *PNLN*, a partir daí, os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros,

desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático. Porém, alguns segmentos da sociedade atual, tais como as mulheres, os negros, os homossexuais entre outros, sustentam que não é o que ocorre.

Um dos critérios de avaliação para o livro didático participar do *Programa Nacional do Livro Didático* é que sejam seguidas as orientações dos *PCNs* – *Parâmetros Curriculares Nacionais* – que são referenciais elaborados pelo governo federal, com a finalidade de servir como base comum na formulação ou reformulação dos currículos escolares.

Os *PCNs* são desenvolvidos por áreas de conhecimento e servem como um referencial para o fazer pedagógico, sendo flexíveis e abertos. Definem também os objetivos gerais e da área, bem como as capacidades que os educandos devem desenvolver no nível de educação em que se encontram. Compostos por dez livros, os *PCNs* são direcionados aos níveis de ensino específicos: Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio. Os parâmetros do Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano, são compostos por dez volumes, sendo que os temas transversais são desenvolvidos a partir do décimo volume, assim distribuídos: *Apresentação, Pluralidade Cultural, Meio ambiente, Saúde e Orientação Sexual*.

No livro introdutório dos temas transversais a Secretaria de Educação deixa claro ao professor que

[...] não se trata de que os professores das diferentes áreas devam “parar” sua programação para trabalhar os temas, mas sim de que explicitem as relações entre ambos e as incluam como conteúdo de sua área [...] não se trata, portanto de trabalhá-los paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva dos temas. (PCN, 1998 p.27, grifos nossos)

Isso significa dizer que a *Orientação sexual*, tanto em seus objetivos quanto em seus conteúdos propostos, deveria ser encontrada nos conteúdos das diferentes áreas do conhecimento, sendo que cada área, “[...] assim como acontece com todos os Temas

⁵ Em 1945, a legislação de produção, importação e utilização do livro didático fica consolidada. A partir daí foi restringido ao professor a escolha do livro a ser utilizada por seus alunos, normativa nem sempre cumprida pelos estados. Um acordo, em 1966, entre MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional assegurou recursos para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos e o programa adquiriu continuidade. Entre os anos 1970 a 1983, as alterações foram relativas à extinção e criação de programas que visavam à produção e distribuição do livro didático e de organizar recursos para a continuidade da distribuição

gratuita de livros. Extinto o INL, criou-se a Fename (Fundação Nacional do Material Escolar). Extinto esse programa, surgiu a FAE (Fundação de Assistência ao Estudante), que incorporou vários outros programas de assistência do governo, incluindo o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). (FNDE, 2014, grifos nossos).

Transversais, estará impregnando toda a prática educativa” (PCN – Orientação sexual, p.307).

Cada uma das áreas tratará da temática da sexualidade por meio de sua própria proposta de trabalho. Assim, de acordo com o livro do *PCN – Orientação sexual*:

Com a inclusão da Orientação Sexual nas escolas, a discussão de questões polêmicas e delicadas, como masturbação, iniciação sexual, o “ficar” e o namoro, homossexualidade, aborto, disfunções sexuais, prostituição e pornografia, dentro de uma perspectiva democrática e pluralista, em muito contribui para o bem-estar das crianças, dos adolescentes e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura. (PCN, 1998, p. 293)

O Livro 1 dos *Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental* apresenta os objetivos gerais entre os quais “[...] conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro [...] posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, [...], de sexo, de etnias e outras características individuais e sociais [...]” e “desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, [...] estética, inter-relação pessoal e de inserção social [...]” (PCN, 1998, p.5).

Já os *Parâmetros Curriculares* voltados à orientação sexual apresentam objetivos mais direcionados à sexualidade, colocando que, através do desenvolvimento dos temas transversais, os alunos devem ao final do Ensino Fundamental ser capazes de “respeitar a diversidades de valores [...] reconhecendo e respeitando as diferentes formas de atração sexual e o seu direito à expressão [...]”; “identificar e repensar tabus e preconceitos referentes à sexualidade, evitando comportamentos discriminatórios e intolerantes e analisando criticamente estereótipos”; “reconhecer como construções culturais as características socialmente atribuídas ao masculino e ao feminino posicionando-se contra a discriminação [...]” (PCN, 1998, p. 341). Também está presente o reconhecimento do corpo, cuidados e prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e consciência crítica nas decisões voltadas à sexualidade.

Ao justificar a “orientação sexual” como tema transversal a Secretaria de Educação argumenta que:

É nas relações sociais que se definem, por exemplo, os padrões de relação de gênero, o que homens e mulheres podem e devem fazer

por serem homens e mulheres, e, principalmente, quais são e quais deverão ser os direitos de cidadania ligados à sexualidade e à reprodução. O alto índice de gravidez indesejada na adolescência, abuso sexual e prostituição infantil, o crescimento da epidemia da Aids, a discriminação das mulheres no mercado de trabalho, são algumas das questões sociais que demandam posicionamento em favor de transformações que garantam a todos a dignidade e a qualidade de vida, que desejamos e que estão previstas pela Constituição brasileira. (PCN, 1998, p. 307)

Retomemos Foucault para analisar o conceito de “orientação sexual”. Em *O nascimento da medicina social*, palestra proferida no Rio de Janeiro, ele analisa a história da medicina antiga até a medicina social moderna e observa que a espécie humana “entra em jogo nas estratégias políticas de um Estado”, o corpo passa a se transformar em “uma realidade biopolítica e a medicina uma estratégia biopolítica” (FOUCAULT, 1979, p. 80). Consequentemente, surgiram “diversas formas de controle do indivíduo e das populações” (DANNER, 2010, p.143-157). A biopolítica cria, então, instrumentos de formatação e normalização não só das populações, mas dos indivíduos.

Torna-se necessário observar que os *PCNs – Orientações sexuais* direcionam o tema sexualidade como um problema de saúde social, quando o associa à contenção de epidemias e gravidez indesejada. A sexualidade passa a ser alvo de mecanismos de controle dos corpos e da saúde da população, evidenciando o biopoder. A discussão de gênero, como se vê, está disciplinarizada dentro de uma perspectiva de saúde nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*.

Discursivamente, é importante ressaltar que as relações de desejo exigem “orientação”, como demanda a biopolítica. Dessa perspectiva, os *PCNs*, a “orientação sexual” como tema transversal deve estar presente nos livros didáticos das áreas de estudos, tanto em seus conteúdos, quanto em suas metodologias. Em todos os livros dos *PCN Ensino Fundamental* ou *Temas Transversais* é recorrente a visão de que a educação é um meio importante para “o processo de construção da cidadania”. Se os *PCNs* são um norte a ser seguido, que embora abertos e flexíveis, devem pontuar os conteúdos mínimos do Ensino Fundamental no país, certamente, tanto os conteúdos mínimos por áreas de estudo, quanto os temas transversais devem estar presentes nos critérios de avaliações do *Programa Nacional do Livro Didático*.

Vários trabalhos acadêmicos têm abordado o livro didático como tema de estudos, já que se trata do mais extenso suporte didático nas escolas públicas brasileiras; além disso, como se destina à formação de crianças e jovens, torna-se um instrumento privilegiado na construção de identidades, assumindo também um importante papel político. Estes estudos têm surgido nos ambientes acadêmicos e de suas produções, mas também no ativismo feminista e de outras minorias que vêm denunciando a educação diferenciada de meninos e meninas, o uso de linguagem sexista, ou discriminação de gênero ou étnicas na educação e tentam construir estratégias de combate a todo tipo de discriminação.

5 OS LIVROS DIDÁTICOS - ANÁLISES

Ao se proceder as análises dos livros didáticos de língua portuguesa, 6º ano, optou-se por livros oferecidos pelo PNLD 2014, de três editoras distintas: **livro A** - *Vontade de saber português*, das autoras Rosemeire Alves e Tatiane Brugnerotto, editora FTD; **livro B** - *Português linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães da editora Saraiva; e **livro C** - *Universos - Língua Portuguesa 6 ano*, obra coletiva cujo editor responsável é Rogério de Araújo Ramos, de Edições SM. Todos os livros possuem o *Manual do Professor* com orientações extras, mas as sugestões de respostas e orientações aos professores e professoras estão juntas às questões.

Na apresentação das obras constatou-se que, nos livros A e B, foi usada a linguagem no masculino (A - leitor, escritor; B - caro estudante; bem humorado, irrequieto, dinâmico, criativo); somente o livro C iniciou com "Prezado aluno e prezada aluna" e assinam o texto com "A equipe". O livro A, escrito por mulheres, usou o masculino na apresentação, mas assinou "As autoras". Já na apresentação do *Manual do Professor*, A e C dirigiram-se ao educador e educadora, professor e professora, mas todos utilizam o masculino como se fosse uma forma neutra e universalizante. Entretanto, o Censo Escolar da Educação Básica, de 2009 (INEP), já confirmava a percepção geral de que o percentual entre os educadores de Ensino Fundamental no país é predominantemente feminino. São 82% de mulheres na Educação Básica, 97% na Educação Infantil, 83% no Ensino Fundamental e 65% no Ensino Médio. No entanto, em um rápido estudo em qualquer gramática da Língua Portuguesa, pode-se comprovar que não existem substantivos neutros; portanto, usar o masculino como neutro é no mínimo uma tradição androcêntrica e um uso sexista da linguagem, que

torna invisível a mulher, reproduzindo o processo constante de sujeição e exclusão.

Tem-se em mente, aqui, observar os enunciados em sua "raridade", como gostaria Foucault. Para isso, "é preciso desfazer as familiaridades e as falsas unidades, verificando as condições de raridade que permitiram a emergência de um enunciado e não de outros [...], averiguar com desconfiança os empreendimentos que [...] não atentam para aquilo que os tornou possível como saber" (BUTTURI JUNIOR, 2009, p.207). Procedeu-se, a partir dessa visão, às observações mais detalhadas dos livros didáticos:

5.1 Análise do Livro A

Neste livro, verifica-se o uso predominante do masculino como universalização na linguagem (os motoristas, os pedestres, oriente/organize os alunos, autor, professor, etc.) em detrimento do feminino que aparece algumas vezes entre parênteses (tio (a), filho (a)). As histórias são todas heteronormativas, casais heterossexuais (p. 91) com reconstituição de discursos de "malandragem", "esperteza" masculina (então ela passava cola pra ele na prova, p. 16) e da mulher "como salvadora, cuidadora do homem", bem como a reafirmação de profissões de homens (medicina, cozeiro, bombeiro, p. 16, 103, 143, respectivamente) e de mulher (comunicação, secretária, professora, p. 16, 196, 237). Na profissão considerada "de mulher" usa-se o substantivo no gênero feminino.

Aqui, toma-se um enunciado exemplar. No estudo do texto *Engano*, de Alexandre Azevedo (p.16), poderiam ter sido problematizadas algumas questões com relação ao gênero, mas as perguntas são voltadas somente à compreensão e interpretação do texto. Nesta unidade, a principal questão social apresentada é o *bullying*, mas não se toca na questão de gênero ou sexualidade, dando-se preferência para a religião e padrões de beleza - este último sendo um tópico em potencial para a discussão de gênero, visto serem as mulheres as principais vítimas da imposição de padrões de beleza. Seria importante e possível se abordar tanto a homossexualidade (um dos alvos do *bullying*), quanto a estrutura da família contemporânea. No entanto, nem nas sugestões presentes no *Manual do Professor* ou nas sugestões de respostas há desenvolvimento desses temas.

Por sua vez, as ilustrações reconstituem discursos de feminilidade com meninas ao telefone, sempre associadas ao falar bastante, fazer compras (p.17, 22, 31, 117), ou à delicadeza, beleza, cuidados com o outro e à família (p. 33, 57, 91, 191, 237). Quando ligadas ao negativo, são relacionadas à estética, ("baranga",

“fofoqueira”, “bruxa” p. 30, 102, 113). Não há em nenhum texto verbal ou não verbal menção de uma constituição familiar diferente da heteronormatividade, de acordo com a qual a mulher cuida da casa e filhos enquanto o homem trabalha fora (p.21, 91,175, 207).



Figura 2 - Ilustração Livro A, p.91

Reforçam-se também os espaços fechados para as mulheres, junto à família, à espera do amor ou com profissões que replicam essa ideia de cuidado do outro. Convém observar o menosprezo às aspirações da mulher e às suas habilidades, presente na ilustração 2 e 3, respectivamente, as quais naturalizam as mulheres como sujeitos de segunda categoria, com capacidade inferior, dependentes dos homens e em situação humilhante. O uso de expressões aparentemente inofensivas em exercícios de estudos de gramática, como ocorre nas situações ilustradas, são facilmente detectadas e poderiam ser excluídas ou modificadas para que meninas e meninos, ao fazerem tais atividades, não fiquem à mercê da transmissão de uma discriminação por gênero consolidada em nossa sociedade.

Para os homens, surge uma pluralidade de lugares, sempre os associando à força, esperteza, esportes radicais, coragem e ao comando. Importante ressaltar que a maioria das ilustrações presentes foram produzidas para o livro, portanto, seriam de fácil correção. O uso do diminutivo para demonstrar desprezo poderia ter sido utilizado em outro contexto que não o direcionado à mulher como “menininha preguiçosa” (p.91). As tirinhas presentes na obra são de diferentes autores, mas reforçam discriminações presentes na sociedade e deveriam passar por um crivo mais apurado, tanto por parte dos autores,

quanto das equipes do *PNLD* que avaliam esses livros, a fim de não validar preconceitos através do livro didático. Convém lembrar Foucault, que observou a importância da materialidade, já que o livro didático confere aos enunciados ali presentes um aspecto de “verdade”. Observam-se algumas fotografias, principalmente de anúncios publicitários, com ênfase em paisagens e figuras masculinas (em situação de êxito).

O tema *Heróis*⁶ foi abordado no capítulo 1, unidade 6, na qual o heroísmo é associado, essencialmente, a figuras masculinas. A parte dois dessa unidade é composta por dois textos. O primeiro conta a história de um menino que saiu de um centro de atendimento socioeducativo para adolescente e se transformou em um educador e, por isso, foi considerado um herói. A pedagoga, porém, que o adotou e o levou a superar as dificuldades, não recebe crédito algum. O segundo texto conta a história de Helen Keller, menina com deficiência múltipla que se tornou escritora e conferencista, fato que faz com que ela passasse a ser vista como um “milagre” e sua professora vista como “persistente”. Contudo, na sequência do estudo do texto, desenvolve-se o tema *Heróis da realidade* (p.241-243) e todas as fotografias que servem de exemplificação são de homens. Em nenhum momento a palavra heroína foi usada (mas, “um milagre” e “persistente”, p.235 e 240), como se o heroísmo fosse uma característica estritamente masculina.

No encarte *Orientações para o professor*, nas *Orientações Gerais (Estrutura da Obra, Mapa de Conteúdos e Orientações Metodológicas)*, as autoras mencionam os Objetivos do ensino de Língua Portuguesa previsto nos Parâmetros Curriculares, mas não abordam nada relativo aos *Temas Transversais*.

A “masculinidade como nobreza” (BOURDIEU, p. 71) parece ser o discurso (nem tão implícito) que a obra analisada reflete. Um apelo explícito à ordem, à naturalização inquestionável, à hierarquização das relações entre homens e mulheres, entre profissões femininas e masculinas.

5.2 Análise do Livro B

O **Livro B** se inicia apresentando, no sumário, 20 pequenas ilustrações com predominância de imagens de meninos, dentre as quais a única que apresenta uma figura feminina reforça o discurso de preocupação com beleza, no caso o peso, como característica

⁶ Convém lembrar que alguns temas são recorrentes nos livros didáticos do 6º ano, entre eles: Heroísmo, Contos de Fadas, Lendas; e o estudo das classes de palavras.

feminina, conforme podemos verificar no conjunto da obra.

O capítulo 1 aborda o tema *Contos de fadas, Heróis, vilões e outras personagens*, com texto inicial cujas protagonistas são mulheres; no entanto, quando se encaminha a produção de texto todas as orientações para reflexão sobre “o herói” e “o antagonista” são no masculino, mesmo quando usa como exemplo as falas das personagens femininas. Ao sugerir temas e personagens para a produção de um conto, papéis estereotipados de homem e mulher são reforçados, como podemos verificar neste trecho:

[...] Uma história ocorrida nos dias atuais. Nesse caso, trabalhem com outros tipos de personagens, como, por exemplo, um garoto corajoso e destemido, uma mocinha distraída que adora ler, um cantor de rap, um esquetista, uma avó moderna, ou um herói às avessas [...] para ser o vilão, escolham uma feiticeira muito má, uma bruxa moderna [...]. (CEREJA; MAGALHÃES, 2012, p. 20)

Toda a unidade 1 gira em torno dos contos de fadas que seriam úteis para se introduzir o tema dos estereótipos femininos e masculinos através das questões ou das orientações ao professor. Mas isso não ocorre, muito pelo contrário, se reafirma constantemente, através de textos verbais e não verbais, o papel de que cabe a mulher cuidar dos filhos, da casa (p. 39, 76, 101, 105, 139). O uso de pronomes possessivos relacionados à mulher como posse também são comuns nas questões, como por exemplo, “o que Moira, **a mulher de** Peter [...]” (p.57). Apesar dos enunciados do Livro B, é salutar lembrar de que as mulheres não são objetos – uso da expressão “mulher de” em vez de esposa – como implicitamente, o uso da linguagem sexista perpetua.

Como já se disse anteriormente neste artigo, a língua tem um forte valor simbólico, já que o que não se nomeia não existe, como Cervera e Franco salientam. Portanto, excluir o feminino das palavras que indicam profissões é reforçar os espaços abertos e profissionais para homens e os fechados para mulheres. Em um dos exercícios sobre adjetivos (p.87) são listadas profissões para serem adjetivadas, mas nenhuma delas está no feminino (*cozinheiro, jogador de futebol, modelo, médico, bombeiro, engenheiro, pintor*); por outro lado, as que se referem a mulheres quando aparecem são sempre de *professora, doceira, balconista* (p.147, 119, 144, respectivamente).

A configuração familiar heterossexual é reforçada em toda a obra, bem como a ênfase na preocupação (da

mulher) com a aparência. Através desses textos se poderiam abordar os estereótipos femininos e masculinos presentes na sociedade, no entanto, não são desenvolvidos nas questões de compreensão e interpretação dos textos e/ou dos quadrinhos que envolvem esse tema, nem tampouco, sugeridos nas respostas ou orientações no *Manual do professor*. Observe-se o enunciado abaixo:

Leia a tira a seguir, de Angeli, para responder às questões de 1 a 3.



Figura 1 - Ilustração Livro B, p.124

A “sugestão de resposta” da questão três, referente à ilustração 6 (que é o questionamento de o porquê “ele empregou a palavra macho junto à palavra baleia”), tem a seguinte orientação: “Resposta pessoal. Sugestão: por ser machista Bibelo não admite ser comparado a algo feminino, no caso, uma baleia. Daí ter empregado uma expressão que ele *supõe* ser a forma masculina desse substantivo”. Enfatiza o machismo como algo natural e a feminilidade como algo inferior e indesejado.

Na introdução do *Manual do Professor* encartado no final do livro B, o autor e a autora salientam que essa nova edição “chega aos professores da rede pública de ensino completamente revista, ampliada e atualizada” [...], “tendo como horizonte a perspectiva do *texto* e do *discurso*” (p.4 – grifos dos autores). Esclarecem, também, sobre as cinco seções que compõem os capítulos, entre elas: *Trocando ideias*, que leva “o aluno a transferir essas ideias para a sua realidade concreta e se posicionar diante delas” (p.9), mas que são direcionadas para comportamentos e valores específicos, tais como: “extrapolar, generalizar e particularizar, respeitar opiniões alheias, técnicas de conta-argumentação e persuasão” (p.9 – grifos dos autores); e *Semântica e discurso*⁷, que teria o objetivo de explorar o texto a partir de uma “perspectiva da *semântica* ou da *análise do discurso* e de observar a ‘ambiguidade ou a intencionalidade linguística’ [...]” (p.14 - grifos dos autores).

⁷ Convém salientar que *Semântica e discurso* é o título do livro de Pêcheux, para quem “o sujeito do discurso continua sendo concebido como puro efeito de assujeitamento à maquinaria da Formação Discursiva com a qual se identifica” (PÊCHEUX, 1975 apud BUTTURI JUNIOR 2009, p.98). Ocorre, portanto, uma confusão por parte dos

autores, já que a pragmática é quem trabalha com a intencionalidade e não a AD.

Entretanto, não se verificou encaminhamento nas questões para reflexões acerca do discurso e suas intencionalidades e, nenhuma abordagem de temas transversais direcionados à orientação sexual, como a análise crítica de estereótipos homem/mulher (abundantes na obra), que não são abordados nas sugestões de respostas, tampouco nas orientações no *Livro do Professor*. Observa-se um trabalho incessante de reprodução de padrões sociais através da linguagem verbal e não verbal que tendem a perpetuar o padrão sexista de nossa sociedade. O suporte institucional (escola) e o discurso androcêntrico que circula nos textos presentes nesse livro didático, bem como a linguagem sexista utilizada, legitimam a exclusão feminina, naturalizando-a.

5.3 Análise do Livro C

No **Livro C**, já no *Manual do Professor*, a apresentação inicial é diferente dos anteriores, dirigida ao “professor” e “professora”. Porém, há no restante do encarte a universalização da linguagem no masculino. Os PCNs são mencionados no tópico que aborda a diversidade regional para justificar “[...] uma abordagem de pluralidade cultural e o empenho em oferecer a maior variedade possível de pontos de vista, seja na seleção de autores [...], seja na seleção de situações exploradas pedagogicamente ou na seleção de imagens que contemplem a diversidade de costumes, dinâmicas sociais e etnias deste país” (p.6). “A equipe” aborda também a interdisciplinaridade e a inclusão preconizada nos PCNs; no entanto, os temas transversais não são mencionados.

Ao descrever a obra, “a equipe” reforça que nas sugestões de respostas será usado o ícone MP para sinalizar que, no manual do professor, haverá respostas e comentários adicionais das atividades como, por exemplo, no estudo do texto *Prometeu e os primeiros homens*, na atividade de *Reconstrução dos sentidos do texto*, na qual há duas questões que envolvem a mulher, preconceito social e estereótipo. Há um encaminhamento através das questões e das sugestões de respostas, além do uso do ícone (MP) sinalizando mais orientações. No entanto, não há um aprofundamento da questão, podendo haver, segundo a visão da professora ou do professor, um reforço da visão estereotipada da mulher, pois se deve procurar no *Manual do Professor*, no final do livro, a orientação que complemente as respostas pessoais do aluno. Tal prática pode ser deixada de lado, já que não parece ser fundamental para as respostas e só deve ser usada “caso” alguma aluna ou aluno mencione ou questione a visão preconceituosa. Nesse sentido pode-se observar que a materialidade do enunciado, que aparece como

um adendo, algo que não pertence ao corpo da obra de fato, pode vir a desvalorizá-lo.

Volta-se aqui ao apontamento feito por Foucault sobre a materialidade como um constituinte do enunciado, podendo atribuir a ele maior ou menor valoração. Neste caso, atribuiria às orientações uma desvalorização, pois nem sequer pertence ao corpo da obra (orientações adicionais no final do livro). Verifica-se que a **questão b**, solicita que se escreva qual a visão sobre a mulher presente nos textos e tem a sugestão de resposta seguinte: “Na lenda indígena, a mulher é vista como responsável pelos afazeres domésticos da tribo. [...] No mito, a mulher é vista como um **ser acometido pela curiosidade**, que acabaria por **causar desgraça** à humanidade” (p.29, grifos nossos).

Já na questão seguinte, questiona-se se essa visão sofreu alterações e nessa sugestão de resposta há a expressão “resposta pessoal” que pode ser entendida por alguns como qualquer opinião mesmo sem embasamento teórico, evitando-se assim um debate e reflexão mais consistentes. O efeito produzido é o de validação do estereótipo feminino e não de questionamento e reflexão sobre sua propagação na sociedade. Um desses questionamentos, bastante positivadores de um suposto “novo” feminino, pergunta: “Que visão sobre a mulher é transmitida pela lenda? E pelo mito?” (p.29). Por fim, nas *Orientações*, no final do livro (p.91), encontra-se o seguinte comentário adicional:

Depois da leitura (A reconstrução dos sentidos do texto)

Comentário sobre a atividade 10;

Professor, você pode explorar os cinchcimentos prévios dos alunos sobre a visão da mulher na sociedade contemporânea. Lembre-os das mulheres que conhecem o quais os espaços sociais que ocupam. Faça-os perceber que, principalmente nas sociedades urbanas industrializadas, após as conquistas dos movimentos feministas, as mulheres, cada vez mais, dividem suas tarefas (domésticas, de trabalho, de lazer, etc.) com os homens. Do mesmo modo, os alunos podem argumentar que a curiosidade é uma característica inerente ao ser humano, tanto de homens como de mulheres.

Verifica-se, portanto, alguma abordagem sugerida nos temas transversais, tanto através das questões, quanto nas orientações à professora ou professor, relativas a opiniões discriminatórias baseadas no sexo e análise de estereótipos masculino e feminino. No entanto, teriam maior peso e significação se estivessem na sugestão de resposta, no corpo da obra, e se houvesse um questionamento sobre se essas características

dadas às mulheres, na questão 10b, não são também características presentes nas pessoas do sexo masculino. Outra tentativa de inserção de tema referente ao machismo pode ser verificada na obra. Observe-se o enunciado a seguir:



Figura 3 - Ilustração, Livro C, p.207

Cabe notar que é uma mulher está dizendo que “lugar de mulher é na cozinha” colocando-se assim, a própria mulher como propagadora do machismo, culpabilizando-a pela discriminação que ela mesma sofre.

Outras abordagens estão presentes nos capítulos 10, 11 e 12, que giram em torno do tema futebol, narradores de futebol e medalhistas em esportes variados. Observa-se um cuidado nos textos verbais em encaminhar reflexões que desmistifiquem a ideia de esportes masculinos e femininos, bem como, na seleção de imagens que procuram não privilegiar culturas, etnias, gênero ou profissões. Não obstante tais preocupações, nas 10 fotografias de esportistas, aparecem sete homens e três mulheres. Mais adiante, na apresentação do projeto anual de leitura de romance, usa na sensibilização, a obra e o filme *O auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna, mas orienta o professor quanto ao epíteto “safada”, supostamente um resquício de uma cultura popular machista acerca da sexualidade feminina (p.224).

Pode-se verificar que, em comparação às outras obras analisadas, a equipe que produz o Livro C procura em algumas situações conduzir reflexões sobre o machismo, o preconceito de gênero, apresenta uma seleção mais apurada de figuras, a fim de não sobressair nenhum dos gêneros, embora se possa observar que, em muitos momentos, ainda ocorre o uso do masculino como universalizante na linguagem, como em: *juiz, jurados, advogados de defesa, promotores*, vistos na condução do júri simulado da página 117; ou, ainda, na tirinha na qual os estereótipos de feminino e de masculino permanecem rutilantes: enquanto os meninos jogam, no centro da cena, as meninas ainda

aparecem circunscritas aos dramas da paixão (“Arrasa, lindo”) ou visualmente marcadas pela exacerbação de características tidas como femininas (cabelos, indumentária etc):



Maurício de Sousa, *Turma da Mônica Jovem Especial: O segredo do acampamento*, n. 1, p. 22, nov. 2009.

Figura 4 - Ilustração, Livro C, p.213

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse curto estudo não visa desmerecer a importância do livro didático que, em muitas escolas brasileiras, ainda é o único suporte didático da professora e do professor do Ensino Fundamental e, talvez, o principal acesso a informações de milhares de alunas e alunos de escolas públicas. Muito pelo contrário, sabe-se de sua importância e, por isso, objetivou analisar, nessa pequena amostra, os discursos dos preceitos divulgados pelos PCNs – no que diz respeito aos Temas Transversais – mais especificamente, os parâmetros presentes no livro *Educação Sexual*. Constatou-se que estes, em sua grande maioria, não são abordados nos livros didáticos de Língua Portuguesa.

A prática discursiva está permeada e regulada pelo poder e pelas instituições através da linguagem, linguagem esta que possibilitou a visão do sujeito de Foucault, como um constructo da modernidade. Não se deve, portanto, subestimar o significado nem o poder da linguagem. É através dela, dos discursos produzidos e perpetuados, que o poder se sustenta. Entretanto, como alterar a visão do “poder” se este não está centralizado em um lugar específico? Desse modo, é fundamental repensar o livro didático na desnaturalização de relações entre homens e mulheres, na desmistificação de estereótipos e papéis considerados adequados para um ou outro gênero. Na esteira dos estudos de Foucault sobre o discurso e sua ordem, estudiosas e estudiosos feministas têm denunciado não só a hierarquização, mas o ocultamento da mulher, seu silenciamento e invisibilidade promovidos pela sociedade.

Sabe-se que a escola não apenas cria estereótipos, mas ela os dissemina e fortalece. Observou-se, tanto no plano de análises textual quanto na escolha de textos, assim como na criação e divulgação de imagens, a presença de estereótipos tradicionais na caracterização de traços e de atividades masculinas e femininas. Esperava-se que, em livros didáticos contemporâneos, autores e autoras evitassem vieses de gênero, mas não foi o que se encontrou. Dos três livros analisados apenas um demonstrou ter algum cuidado com a questão, o que é promissor, não se pode deixar de ressaltar. Mesmo assim, na apresentação das obras, poderia ter-se usado uma redação mais inclusiva, entretanto, quando esta ocorreu, apenas se reforçou, através da materialidade (uso de /a ou (a) após o substantivo masculino) a subordinação da mulher. Percebeu-se em todas as obras analisadas uma regularidade discursiva acerca da superioridade masculina através de múltiplos discursos que regulam e instauram a sociedade androcêntrica como “verdade” absoluta e naturalizam a inferioridade feminina, que sabemos, não passa de uma invenção social, como o homem de Foucault. Contudo, talvez na educação se encontre o único sistema onde os sujeitos possam ter acesso a todos os tipos discursos e, onde surge também a possibilidade de se manter ou modificar esses discursos. Por isso, a preocupação de Louro relativa a “uma prática educativa não sexista” (LOURO, 1997, p.119), que poderia ter início na inclusão deste tema, discriminação de gênero, nos cursos superiores de educação e nos Curso de Magistério para o Ensino Médio.

Assim, a despeito do que foi colocado até agora, o livro didático poderá vir a ser um forte aliado contra a discriminação de gênero e, apesar da lentidão aparente, alguns avanços têm sido construídos, basta observarmos que dos três livros analisados, pelo menos um já iniciou alguma abordagem e reflexão sobre o assunto. Além disso, as produções acadêmicas vêm salientando não só o uso da linguagem sexista como a discriminação de gênero, bem como mencionando as novas constituições familiares e outros temas que sofrem interdição e controle através dos discursos. Estudos que, aos poucos, penetram nas estruturas discursivas e vão conquistando reconhecimento e valorização.

REFERÊNCIAS

ALVES, R.; BRUGNEROTTO, T. **Vontade de saber português**: 6º ano. São Paulo: Editora FTD, 2012.

BOURDIEU, P. **A dominação Masculina**. Tradução: Maria Helena Kühner. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BRASIL **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 8. ed. 2013. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/2762>>. Acesso em: 04 ago. 2014.

BRASIL **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2014.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. 6. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2013.

BUTTURI JÚNIOR, A. **Metafísica e discurso: Pechêux, Foucault e a pós-modernidade**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2009.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens**: 6º ano. 7. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2012.

DANNER, F. O sentido da biopolítica em Michel Foucault. **Revista Estudos Filosóficos**, n.4, p. 143-157, 2010. Disponível em: <www.ufsj.edu.br/revistaestudosfilosoficos/revista_no_4.php>. Acesso em: 04 ago. 2014.

ESTUDO Exploratório sobre o professor brasileiro com base no censo Escolar da Educação básica (2007). Brasília, 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/censo/2009/Estudo_Professor_1.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2014.

FNDE – **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Ministério da Educação. Disponível em: <<http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 28 jul. de 2014.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução: Salma Tannus Muchail. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

_____. **A arqueologia do saber.** Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2008.

_____. **A ordem do discurso.** Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

_____. **O nascimento da medicina social.** In: *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **História da sexualidade 1: a vontade de saber.** Tradução Maria Tereza da Costa Albuquerque. 13. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1999.

_____. **História da sexualidade 2: o cuidado de si.** Tradução Maria Tereza da Costa Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005.

_____. **História da sexualidade 3: o uso dos prazeres.** Tradução Maria Tereza da Costa Albuquerque. 8. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FREITAG, B. et al. **O livro didático em questão.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GREGOLIN, Maria do Rosário. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso – diálogos & duelos.** São Carlos: Editora Claraluz, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

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

MACHADO, R. Introdução – Por uma genealogia do poder. In: _____. **Microfísica do poder.** Edições Graal: Rio de Janeiro, 1979, p. VII-XXII.

RAMOS, R. A. (Org). **Universos língua portuguesa: 6º ano.** Edições SM, 2012.

SPARGO, T. **Foucault e a teoria queer.** Tradução: Vladmir Freire. Rio de Janeiro: Pazulin. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2006.