

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS  
DOUTORADO EM LETRAS**

**EUDMA POLIANA MEDEIROS ELISBON**

**A MULHER E O FEMININO EM LIVROS DIDÁTICOS CONTEMPORÂNEOS DE  
LITERATURA PARA O ENSINO MÉDIO**

**VITÓRIA – ES  
FEVEREIRO – 2018**

**EUDMA POLIANA MEDEIROS ELISBON**

**A MULHER E O FEMININO EM LIVROS DIDÁTICOS CONTEMPORÂNEOS DE  
LITERATURA PARA O ENSINO MÉDIO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Letras. Área de Concentração: Estudos Literários.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Amélia Dalvi

**VITÓRIA – ES  
FEVEREIRO – 2018**

## **DADOS DE CATALOGAÇÃO**

EUDMA POLIANA MEDEIROS ELISBON

**“A MULHER E O FEMININO EM LIVROS DIDÁTICOS CONTEMPORÂNEOS DE LITERATURA PARA O ENSINO MÉDIO”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do Grau de Doutora em Letras.

Aprovada em 27 de fevereiro de 2018.

Comissão Examinadora:

---

Dra. Maria Amélia Dalvi  
Orientadora e Presidente da Comissão – Ufes

---

Dra. Maria Fernanda Garbero  
Membro Titular Externo – UFRRJ

---

Dra. Adriana Pin  
Membro Titular Externo – Ifes

---

Dra. Silvana Augusta Barbosa Carrijo  
Membro Suplente Externo – UFG

---

Dra. Débora Cristina de Araújo  
Membro Titular Interno – Ufes

---

Dra. Arlene Batista da Silva  
Membro Titular Interno – Ufes

---

Dra. Maria Alayde Alcântara Salim  
Membro Suplente Interno – Ufes

Para Henrique e Gabriel, eternamente...  
Para Wagner, companheiro e amor de uma vida.

## AGRADECIMENTOS

O percurso pode ser individual, mas jamais solitário. E, embora agradecer signifique “compensar de maneira equivalente”, decerto, não conseguirei retribuir, na mesma proporção, a parceria, o apoio e a cumplicidade de pessoas que me permitiram chegar até aqui. Conquanto, isso é o mínimo a ser feito. Por isso, agradeço:

A minha mãe, Eni, por me mostrar, mesmo sem conhecer Beauvoir, como tornar-me mulher.

A meu marido, Wagner, pela parceria de uma vida e por fazer dele mais um sonho meu.

Aos meus filhos, Henrique e Gabriel, por me inspirarem e compreenderem os momentos de ausência.

À amiga Rossanna, uma conterrânea que o PPGL me permitiu conhecer, por tudo que fez por mim durante esta caminhada. Certamente, sem sua ajuda, esta etapa importante de minha vida não teria sido concluída.

A Maria Amélia, exemplo de profissionalismo e engajamento, pela orientação sempre segura e atenciosa.

Aos adolescentes e professores que possibilitaram que este trabalho pudesse se tornar realidade. Espero ter correspondido, na mesma proporção, a confiança e a cortesia com as quais fui recebida.

A Adriana Pin, uma profissional inspiradora e uma mãe dedicada, por servir de exemplo para nós que escolhemos o caminho da pesquisa, mesmo morando e construindo nossas vidas numa cidade tão distante da capital.

Ao amigo Jorge Verly, cuja sensibilidade e paixão literária inspiram a todos que convivem consigo, por me ouvir e sempre me ajudar quando precisei.

Ao grupo de pesquisa Literatura e Educação, em especial às colegas Rosana, Rossanna, Ravena, Sandrina, Lucy, Mariana, Arlene e Daiane Francis. Nossas viagens, conversas, desabafos, risos e parcerias amenizaram, sobremaneira, a solidão do trabalho acadêmico.

A Letícia, estagiária do PPGL, pela maneira competente e prestativa que sempre me atendeu.

Aos meus irmãos, Érika e Ericson; às minhas cunhadas, Adriana, Estela e Wanda; e aos amigos/irmãos, Schueng e Larissa, pelo incentivo, pelo abrigo e por todo carinho dedicados a mim não apenas nesta etapa, mas em outros momentos importantes de minha vida.

Meu enleio vem de que um tapete é feito de tantos fios que não posso me resignar a seguir um fio só; meu enredamento vem de que uma história é feita de muitas histórias.

Clarice Lispector

A arte, de uma maneira geral, é um antidestino.  
Francisco Brennand

## RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa – parte de um conjunto de estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa interinstitucional “Literatura e Educação” – é rastrear representações da mulher e do feminino dadas a ver no livro didático de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio, um objeto/suporte que propõe e organiza o conhecimento em literatura para os anos finais da escolarização básica e que, mesmo com seu caráter efêmero e pedagógico, cumpre um papel basilar no processo de formação de novos leitores. Para tanto, desenvolvemos uma investigação concentrada em compreender como os estereótipos femininos disseminados socialmente, pela historiografia e pela crítica literária são apropriados pelos livros didáticos no seio de comunidades culturais letradas. Desse modo, propusemo-nos a perscrutar as formas como o livro didático de Ensino Médio, notadamente a partir dos tópicos de literatura, relaciona-se aos discursos e práticas literárias e sociais no que se refere à temática de gênero. Para além da revisão bibliográfica pertinente às questões de *gênero* com Joan W. Scott; de *identidade* elaboradas por Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva, também valemo-nos das noções de *práticas, representações, apropriações, objeto cultural e comunidade interpretativa*, de Roger Chartier. Assim, a incursão metodológica será constituída de três etapas: a primeira, uma apreciação minuciosa de duas coleções didáticas dentre os dez títulos selecionados e recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/2015); a segunda, uma análise dos discursos de professores e alunos, suas práticas e apropriações do livro didático, a partir da *observação participante* de aulas cujo tema central gire em torno das representações de gênero, sobretudo, das mulheres; e, por fim, a constituição de um *grupo focal* composto por alunos das turmas observadas em duas escolas públicas do Ensino Médio da cidade de São Mateus/ES, visando analisar a apropriação das diferentes formas de representação do feminino e da mulher à luz das teorias da Nova História Cultural – uma vertente preocupada com o “desimportante” – tanto quando referimo-nos ao livro didático, quanto à noção de representação da mulher e do feminino.

**Palavras-chave** – Literatura. Feminino. Mulher. Livro didático. Ensino Médio.



## ABSTRACT

The main objective of this research - part of a set of studies developed by the interinstitutional research group "Literature and Education" - is to trace representations of the woman and the feminine given to see in the textbook of Portuguese Language and Literature of High School, an object/support that proposes and organizes knowledge in literature for the final years of basic schooling and that, even with its ephemeral and pedagogical character, plays a fundamental role in the process of forming new readers. Therefore, we have developed an investigation focused on understanding how socially disseminated female stereotypes, historiography and literary criticism are appropriated by textbooks within literate cultural communities. Thus, we set out to examine the ways in which the textbook of High School, notably from the topics of literature, relates to literary and social discourses and practices regarding the theme of gender. Beyond literature review pertinent to *gender* issues with Joan W. Scott; of *identity* elaborated by Stuart Hall and Tomaz Tadeu da Silva, we made use of Roger Chartier's notions of *practices, representations, appropriations, cultural object and interpretive community*. Thus, the methodological incursion will consist of three stages: the first, a thorough evaluation of two didactic collections among the ten titles selected and recommended by the National Program of the Textbook for High School (PNLD / 2015); the second, an analysis of the discourses of teachers and students, their practices and appropriations of the textbook, from the participant observation of classes whose central theme revolves around the representations of gender, especially women; and, finally, the constitution of a focus group composed of students from the classes observed in two public high schools in the city of São Mateus / ES, aiming to analyze the appropriation of the different forms of representation of feminine and women by the light of theories of the New Cultural History - a strand concerned with the "unimportant" - both when we refer to the textbook, and the notion of representation of women and feminine.

**Keywords** - Literature. Feminine. Woman. Textbook. High school.

## LISTA DE QUADROS E TABELAS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Quadro 1</b> – Livros mais lidos classificados por gênero .....   | 22  |
| <b>Quadro 2</b> – Artigos que analisam os textos dos livros didáticos .....  | 62  |
| <b>Quadro 3</b> – Artigos que analisam as imagens dos livros didáticos .....   | 63  |
| <b>Quadro 4</b> – Artigos que revisam as produções sobre gênero e livro didático .....   | 63  |
| <b>Quadro 5</b> – Dissertações e teses década de 1970 e 1980 .....   | 76  |
| <b>Quadro 6:</b> Quadro comparativo sobre a produção e distribuição das coleções didáticas <i>Português: linguagens</i> e <i>Português: Linguagens em conexão no PNLD 2015</i> ..... | 138 |
| <b>Quadro 7</b> - Relatório de distribuição das escolas observadas .....   | 139 |
|  |     |
| <b>Tabela 1</b> – Mulheres assassinadas em municípios do Espírito Santo em 2016 .....  | 92  |
| <b>Tabela 2</b> – Total de coleções adquiridas pelo PNLD 2015 .....  | 140 |
| <b>Tabela 3</b> – Autoras identificadas nas coleções <i>Português: linguagens</i> e <i>Português: linguagens em conexão</i> .....  | 159 |
| <b>Tabela 4</b> – Textos de autoria feminina com personagens ou representações femininas da coleção <i>Português: linguagens</i> .....   | 179 |
| <b>Tabela 5</b> – Poemas de autoria masculina com personagens ou representações femininas da coleção <i>Português: linguagens</i> .....  | 184 |
| <b>Tabela 6</b> – Narrativas de autoria masculina com personagens ou representações femininas da coleção <i>Português: linguagens</i> .....  | 197 |
| <b>Tabela 7</b> – Poemas de autoria masculina com personagens ou representações femininas de <i>Português: linguagens em conexão</i> .....   | 217 |
| <b>Tabela 8</b> – Representação materna nas coleções PL e LC .....   | 229 |
| <b>Tabela 9</b> – Narrativas de autoria masculina com personagens ou representações femininas de <i>Português: linguagens em conexão</i> .....                                       | 230 |
| <b>Tabela 10</b> – Textos literários de autoria feminina da coleção <i>Português: linguagens em conexão</i> .....  | 234 |
| <b>Tabela 11</b> – Coleções de Língua Portuguesa adotadas em escolas Ensino Médio de São Mateus no PNLD 2015 .....   | 253 |
| <b>Tabela 12</b> – Lista de textos literários para aula programada na escola Ceciliano ....  | 289 |
| <b>Tabela 13</b> – Lista de textos literários para aula programada no Ifes .....   | 296 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Gráfico 1</b> – Teses defendidas no PPGE/Ufes sobre a educação básica .....               | 24  |
| <b>Gráfico 2</b> – Ordenamentos das UFs: taxas de homicídio de mulheres no Brasil .....      | 88  |
| <b>Gráfico 3</b> – Ordenamento das capitais: taxas de homicídio de mulheres no Brasil ....   | 89  |
| <b>Gráfico 4</b> – Taxas de homicídio de mulheres negras nas UFs brasileiras .....           | 90  |
| <b>Gráfico 5</b> – Gênero dos Textos literários – Coleção (PL) .....                         | 152 |
| <b>Gráfico 6</b> – Gênero dos Textos literários – Coleção (LC) .....                         | 152 |
| <b>Gráfico 7</b> – Comparativo do gênero dos autores nas duas coleções .....                 | 154 |
| <b>Gráfico 8</b> – Comparativo da composição da autoria masculina nas coleções PL e LC ..... | 155 |
| <b>Gráfico 9</b> – Comparativo da composição da autoria feminina nas coleções PL e LC .....  | 155 |

## LISTA DE IMAGENS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Imagem 1</b> – Folha de rosto de <i>Português: linguagens</i> .....   | 130 |
| <b>Imagem 2</b> – Folha de rosto de <i>Português: Linguagens em Conexão</i> .....  | 131 |
| <b>Imagem 3</b> – Verso da folha de rosto de <i>Português: linguagens</i> .....  | 133 |
| <b>Imagem 4</b> – Verso da folha de rosto de <i>Português: Linguagens em Conexão</i> .....   | 134 |
| <b>Imagem 5</b> – Agradecimentos de <i>Português: linguagens</i> .....   | 135 |
| <b>Imagem 6</b> – Sumário de <i>Português: linguagens</i> .....  | 145 |
| <b>Imagem 7</b> – Sumário de <i>Português: linguagens em conexão</i> .....   | 146 |
| <b>Imagem 8</b> – Capas dos três volumes que compõem a coleção <i>Português: linguagens</i> ..   | 158 |
| <b>Imagem 9</b> – Box sobre cena do filme Xica da Silva .....  | 164 |
| <b>Imagem 10</b> – Negra da Bahia .....  | 165 |
| <b>Imagem 11</b> – Ilustração de “Carta de um contratado” .....  | 165 |
| <b>Imagem 12</b> – Ilustração de proposta de produção de texto .....   | 166 |
| <b>Imagem 13</b> – Compilação de fotografias de mulheres negras da coleção LC .....  | 167 |
| <b>Imagem 14</b> – Capas dos três volumes que compõem a coleção <i>Português: linguagens</i>   | 172 |
| <b>Imagem 15</b> – Boxe explicativo sobre a mulher na literatura trovadoresca .....  | 174 |
| <b>Imagem 16</b> – Boxe explicativo sobre a mulher na Era Medieval .....   | 174 |
| <b>Imagem 17</b> – Apresentação do perfil feminino na literatura de Clarice Lispector .....  | 175 |
| <b>Imagem 18</b> – Tela “O juramento dos Horácios” .....   | 176 |
| <b>Imagem 19</b> – Partida de futebol entre duas seleções femininas .....  | 177 |
| <b>Imagem 20</b> – Atriz representando a personagem Diadorim de <i>Grande sertão: veredas</i>  | 178 |
| <b>Imagem 21</b> – Mulheres em cargo de chefia .....   | 178 |
| <b>Imagem 22</b> – Ilustração de Ricardo Dantas sobre o texto “Exageros de mãe” .....  | 186 |
| <b>Imagem 23</b> – Foto de Pierre Verger retratando cena de carnaval na década de 1950 ...   | 191 |
| <b>Imagem 24</b> – Exercícios de interpretação acerca da Foto de Pierre Verger .....   | 192 |
| <b>Imagem 25</b> – Capas dos três volumes que compõem a coleção <i>Português: linguagens</i><br>em conexão .....                             | 207 |
| <b>Imagem 26</b> – Ilustração de Ricardo Cammarota – Campanha publicitária para uma<br>embalagem de panetone do Shopping Internacional ..... | 208 |
| <b>Imagem 27</b> – Ilustração do texto “Caetés”, de Graciliano Ramos .....   | 210 |
| <b>Imagem 28</b> – Ilustração do texto “A carteira de crocodilo”, de Mia Couto.....  | 210 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Imagem 29</b> – Ilustração do poema “Amar”, de Florbela Espanca .....                        | 211 |
| <b>Imagem 30</b> – Campanha “Defenda a Vida. Denuncie a Homofobia” .....                        | 212 |
| <b>Imagem 31</b> – Campanha contra o tráfico internacional de mulheres .....                    | 212 |
| <b>Imagem 32</b> – Tirinha Hagar .....  | 213 |
| <b>Imagem 33</b> – Leitura de imagem da capa do livro “A nova mulher” .....                     | 214 |
| <b>Imagem 34</b> – Ilustração de Zansky .....   | 215 |
| <b>Imagem 35</b> – Boxe explicativo sobre a poesia feminina brasileira .....                    | 216 |
| <b>Imagem 36</b> – Boxe sobre a biografia de Gilka Machado .....                                | 238 |
| <b>Imagem 37</b> – Boxe Panorama da poesia de Gilka Machado .....                               | 238 |
| <b>Imagem 38</b> – Microconto de Laura Guimarães .....  | 247 |
| <b>Imagem 39</b> – Quadra poliesportiva e vista externa da EEEM Ceciliano Abel de Almeida ..... | 257 |
| <b>Imagem 40</b> – Pátio externo da EEEM Ceciliano Abel de Almeida .....                        | 257 |
| <b>Imagem 41</b> – Bloco administrativo Ifes <i>campus</i> São Mateus .....                     | 258 |
| <b>Imagem 42</b> – Blocos Ifes (salas de aula e administrativo) .....                           | 259 |
| <b>Imagem 43</b> – Sala de aula – Ifes <i>campus</i> São Mateus .....                           | 264 |
| <b>Imagem 44</b> – Sala de aula – EEEM Ceciliano Abel de Almeida .....                          | 264 |

## LISTA DE ABREVIATURAS

|         |  |
|---------|--|
| BDTD    | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações                 |
| Capes   | Coordenação de Aperfeiçoamento de Ensino Superior          |
| CBEE-ES | Currículo Básico das Escolas Estaduais do Espírito Santo   |
| Ceunes  | Centro Universitário Norte do Espírito Santo               |
| EEEFM   | Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio              |
| EEEM    | Escola Estadual de Ensino Médio                            |
| Enem    | Exame Nacional do Ensino Médio                             |
| FNDE    | Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação              |
| GFC     | Grupo Focal da escola Ceciliano                            |
| GFI     | Grupo Focal do Ifes  |
| Ifes    | Instituto Federal do Espírito Santo                        |
| LC      | Coleção Português: linguagens em conexão                   |
| MEC     | Ministério da Educação                                     |
| OCEM    | Orientações Curriculares para o Ensino Médio               |
| Paebes  | Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo |
| PENELEM | Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio    |
| PL      | Coleção Português: linguagens                              |
| PPGE    | Programa de Pós-Graduação em Educação                      |
| PNLD    | Programa Nacional do Livro Didático                        |
| Sisu    | Sistema de Seleção Unificada                               |
| Ufes    | Universidade Federal do Espírito Santo                     |
| UFs     | Unidades Federativas                                       |

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....  | 17  |
| <b>1. REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: SOBRE O PENSAMENTO DE ROGER CHARTIER</b> .....                      | 29  |
| <b>1.1 HISTÓRIA E LITERATURA: “CRUZANDO DISCIPLINAS”</b> .....   | 30  |
| <b>1.2 MÉTODO E CONTEÚDO: REPENSANDO O OFÍCIO</b> .....  | 34  |
| <b>1.3 A LEITURA E A ESCRITA: DIÁLOGOS COM CHARTIER</b> .....  | 39  |
| <b>1.3.1 A invenção da leitura silenciosa</b> .....  | 41  |
| <b>1.3.2 Usos e apropriações</b> .....   | 45  |
| <b>1.4 REPRESENTAÇÃO, PRÁTICA E APROPRIAÇÃO</b> .....  | 51  |
| <b>2. REVISÃO DE LITERATURA: UM OBJETO, MÚLTIPLOS OLHARES</b> .....  | 60  |
| <b>2.1 ARTIGOS SOBRE GÊNERO E LIVRO DIDÁTICO</b> .....   | 61  |
| <b>2.2 SOBRE AS TESES E DISSERTAÇÕES</b> .....   | 75  |
| <b>2.3 UM BALANÇO DOS ESTUDOS APRESENTADOS</b> .....   | 86  |
| <b>3. SOBRE O FEMININO: GÊNERO, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO</b> .....                                       | 88  |
| <b>3.1 MOVIMENTO FEMINISTA: UMA TRAJETÓRIA DE (DES)ENCONTROS</b> .....                                     | 94  |
| <b>3.2 IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO</b> .....  | 97  |
| <b>3.2.1 Gênero: um termo, múltiplas perspectivas</b> .....  | 102 |
| <b>3.2.2 A questão da identidade</b> .....   | 116 |
| <b>4. AS REPRESENTAÇÕES DO FEMININO NOS LIVROS DIDÁTICOS</b> .....   | 124 |
| <b>4.1 A AUTORIA E O LIVRO DIDÁTICO</b> .....  | 124 |
| <b>4.1.1 Sobre a autoria</b> .....   | 125 |
| <b>4.1.2 A autoria no livro didático</b> .....   | 128 |
| <b>4.1.3 A autoria em Português: linguagens e Português: linguagens em conexão</b> .....                   | 137 |
| <b>4.2 O FEMININO E O LIVRO DIDÁTICO</b> .....   | 147 |
| <b>4.2.1 A (in)viabilidade de uma escrita feminina</b> .....   | 147 |
| <b>4.2.2 A escrita feminina nas coleções didáticas: entre a representação e a representatividade</b> ..... | 151 |
| <b>4.2.3 Entre o pertencimento de gênero e a afirmação étnico-racial</b> .....                             | 162 |
| <b>4.3 A MULHER E O FEMININO NOS TEXTOS LITERÁRIOS</b> .....   | 169 |
| <b>4.3.1 A mulher em verso e prosa em PL</b> .....   | 170 |
| <b>4.3.1.1 A mulher em verso e prosa em PL: a ótica masculina</b> .....                                    | 178 |
| <b>4.3.1.2 A mulher em verso e prosa em PL: a ótica feminina</b> .....                                     | 196 |

|  |            |
|--|------------|
| 4.3.2 A mulher em verso e prosa em LC .....  | 206        |
| 4.3.2.1 A mulher em verso e prosa em LC: a ótica masculina .....   | 217        |
| 4.3.2.2 A mulher em verso e prosa em LC: a ótica feminina .....  | 234        |
| <b>5. ENTRE PRÁTICAS E APROPRIAÇÕES .....</b>  | <b>250</b> |
| 5.1 CONSTITUIÇÃO E CARACTERÍSTICAS DO CAMPO DE PESQUISA .....  | 251        |
| 5.1.1 Perfis das escolas .....   | 256        |
| 5.1.2 Perfis das turmas .....  | 262        |
| 5.1.3 Perfis dos professores .....   | 265        |
| 5.2 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE .....  | 266        |
| 5.2.1 As representações docentes sobre o livro didático: palavras iniciais                               | 269        |
| 5.2.2 Representações, práticas e apropriações em sala de aula: entre o possível e o imaginado .....      | 276        |
| 5.2.2.1 A observação participante na escola Ceciliano .....  | 279        |
| 5.2.2.2 A observação participante no Ifes .....  | 291        |
| 5.3 GRUPOS FOCAIS: É PRECISO OUVI-LOS DE VERDADE .....   | 301        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>322</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>  | <b>327</b> |
| <br>   |            |
| <b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO .....</b>                                     | <b>338</b> |
| <b>APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO</b>  | <b>340</b> |
| <b>APÊNDICE C – ROTEIRO GRUPO FOCAL .....</b>  | <b>342</b> |
| <b>APÊNDICE D – TEXTOS UTILIZADOS NO GRUPO FOCAL .....</b>   | <b>345</b> |
| <b>APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL EEEM “CECILIANO ABEL DE ALMEIDA” .....</b>                    | <b>347</b> |
| <b>APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL DO IFES CAMPUS SÃO MATEUS .....</b>                           | <b>371</b> |
| <br>   |            |
| <b>ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA EEEM “CECILIANO ABEL DE ALMEIDA” .....</b> | <b>393</b> |
| <b>ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA IFES CAMPUS SÃO MATEUS .....</b>           | <b>394</b> |
| <b>ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....</b>   | <b>395</b> |



## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando se trata de algo tão próximo a nós mesmas quanto a questão do feminino e sua imagem, o risco é mergulhar narcisicamente e nada mais ver ou ouvir senão a própria face ou a própria voz, na doce tentação de submergir nos reflexos fascinantes de um espelho particular.

Ruth Silviano Brandão

A preocupação de Ruth Silviano Brandão, que acreditamos ser a de muitas mulheres que se ocupam em pensar o feminino, talvez tenha origem também numa questão feminina: a legitimação do seu discurso. São ecos de um silenciamento histórico que nos impõe a necessidade de pretender uma isenção, de anunciar uma voz idônea que nos confira credibilidade, como se o distanciamento fosse garantir essa credibilidade e como se esse distanciamento fosse possível – e mais: desejável.

Quando Max Weber (2001) declara que a “orientação da sua convicção pessoal e a difração de valores no espelho da sua alma conferem ao seu trabalho uma direção” (p. 132), está questionando uma “ilusão retórica”<sup>1</sup> da qual se investem alguns pesquisadores de que é possível suprimir sua subjetividade para aproximar-se do objeto de pesquisa. Weber, ao negar esse afastamento, entretanto, não invalida a possibilidade de uma interpretação “objetivada”. Em outras palavras, uma mulher falando de mulheres não pode destituir-se da sua dupla condição de “parte” e também “juiz”, mas longe de ser uma questão restrita ao universo feminino, essa parcialidade, *a priori*, não invalida ou compromete o mérito do discurso.

Ainda que não seja uma discussão recente, esse preâmbulo é importante para também dizer de onde falo. Nesse sentido, estou duplamente implicada: enquanto mulher que investiga representações femininas e enquanto professora que pesquisa livro didático.

---

<sup>1</sup> Pierre Bourdieu utilizou essa expressão no texto “A ilusão biográfica”, publicado em 1986, no qual adverte para a ilusão da trajetória, da história de vida linear, estável e coerente. O texto “L’illusion biographique” foi originalmente publicado na obra *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. No Brasil, faz parte do livro *Usos e abusos da história oral*, das escritoras Marieta de Moraes Ferreira e Janaina Amado: BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. *Usos e abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998. p. 183-191.

O meu percurso acadêmico é atravessado pelo interesse em investigar as relações de poder entre masculino e feminino: em pesquisa de mestrado, intitulada “A trajetória do feminino em Graciliano Ramos: silêncio e resistência”, analisei as representações femininas presentes nos quatro romances de Graciliano Ramos, um autor que traçou uma trajetória literária de indiscutível atualidade e cujo legado é ainda contemplado pelas gerações contemporâneas.

Desde essa primeira incursão nas questões de gênero, parto do princípio de que o poder não se inscreve somente no campo da repressão e que o feminino não é apenas uma criação do homem, pois os papéis atribuídos a mulheres e homens surgem numa relação de campos de força e fundados num processo historicamente construído.

Nessa perspectiva, duas frestas guiaram e continuam guiando meu olhar: primeiro, a complexidade de se delinear uma identidade de gênero que, num movimento não essencialista, considere tanto a pluralidade quanto a possibilidade de rasura e subversão; segundo, conhecer os caminhos percorridos por essas múltiplas representações de mulher e de feminino que atravessam nossas práticas – sejam cotidianas ou intelectuais – e admitir que, mais significativo que moldar uma imagem uníssona de mulher, é reconhecer a instabilidade, a transitoriedade, a fluidez dessas construções cujas marcas permanecem indelévels nas representações e práticas da mulher contemporânea.

Mesmo ocupando-me das relações de gênero, as questões do ofício continuamente tangenciaram minhas reflexões: sempre me inquietou perceber que a literatura na escola, ao contrário da recente revisão dos objetos e metodologias pela qual vem passando o ensino de Língua Portuguesa, ainda “resiste às mudanças e se vê relegada a lugar secundário e sem força na formação das crianças, dos adolescentes e dos jovens” (DALVI; REZENDE; JOVER-FALEIROS, 2013b, p. 9), mas, principalmente, por ver o potencial criativo, provocativo, de identificação e de estranhamento da literatura reduzido a uma “sequência temporal numa lista de autores e obras do cânone português e brasileiro e suas respectivas características formais e ideológicas” (REZENDE, 2013, p. 101).

Diante do exposto, acredito estarem claros os motivos que me levaram a associar representação feminina, literatura e livro didático na constituição do objeto desta pesquisa. Dessa forma, o objetivo é compreender o papel desempenhado pelo livro didático no ensino da literatura, sobretudo, no que diz respeito às representações de gênero. Para tanto, seguirei de uma pergunta central: se, no atual modelo de educação brasileira, o livro didático, para

muitos estudantes, é um importante objeto cultural de contato com o conhecimento literário, como esse instrumento didático e ideológico atua na apresentação – e, assim, na idealização – do universo feminino? E, como consequência disso, como esse material é apropriado por alunos e professores atuantes em escolas públicas, ou seja, por leitores empíricos desse material?

Partindo do pressuposto de que o livro didático propicia, ainda que de forma fragmentária e com todas as suas limitações, o contato entre os alunos e o texto literário, pretendo analisar a sua relevância enquanto objeto de aproximação/apropriação/rejeição das representações femininas vigentes no campo literário – seja nos textos de fatura artística ou na sua recepção/compreensão por leitores especializados.

Sobre isso, Rangel (2007, p. 54) afirma que a despeito de todas as polêmicas que cercam o livro didático e sua relação com a literatura, “para muitos brasileiros escolarizados, o livro didático tem sido o principal ou o exclusivo meio de acesso ao mundo da escrita” e, na mesma direção, Batista e Rojo (2008) apontam que: “[...] Num país – como o Brasil – de parcimoniosa distribuição do livro, o manual didático é um dos poucos gêneros impressos com base nos quais parcelas expressivas da população brasileira realizam uma primeira – e muitas vezes a principal – inserção na cultura escrita” (p. 47).

Para que as perguntas centrais, ainda que não sejam completamente respondidas, sejam, ao menos, problematizadas, trazidas à tona, é necessário fazer algumas ponderações, principalmente, sobre o livro didático – objeto que compõe nosso *corpus* documental e que, depois, atravessará nossa pesquisa de campo com professores de Língua Portuguesa e alunos do Ensino Médio na cidade de São Mateus/ES.

Assim, compreender as formas de apropriação do texto literário pelos alunos no âmbito escolar – “espaço por excelência de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura, cooperando para o processo de legitimação da literatura e da escrita no mundo capitalista. [...]” (BOURDIEU; CHARTIER, 2001, p. 236), - passa, necessariamente, pela materialização desse texto. Logo, no contexto da escola pública brasileira, pelo livro didático.

Não se trata de reivindicar para o livro didático um *status* que não lhe pertence, tampouco afirmar que ele possa substituir o texto literário integral, pois entendemos que “as fronteiras entre objetos e suportes legítimos e os que não são e, portanto, os que serão excluídos ou censurados” (CHARTIER, 2010, p. 18) são historicamente demarcadas pela cultura letrada.

Contudo, e apesar da atuação desse “olhar aristocrático sobre um objeto popular” (CHARTIER, 1998, p. 112), ele não pode ser tomado apenas como uma fonte, nem ignorada sua singularidade enquanto objeto cultural capaz de (re)velar, além da relação entre discursos e práticas, as múltiplas representações e apropriações sociais que o atravessam.

Considerando-se os dados apresentados por Batista e Rojo (2008) que revelam o número restrito de teses de doutoramento realizadas no Brasil entre 1987 e 2001 a respeito do livro didático – dos 229 trabalhos encontrados, 91% são dissertações de mestrado e apenas 9% são teses de doutorado –, parece possível concordar com as autoras quando afirmam que “à medida que progredem na carreira universitária, os pesquisadores se desinteressam pelo tema do livro escolar, talvez, dentre outros fatores, pela pequena importância desse tema na hierarquia dos temas de pesquisa” (p. 28). Poderíamos acrescentar a essa justificativa a pouca importância dada ao livro didático e às pesquisas a ele relacionadas, por aqueles que, amparados na crítica e nos cânones, não o reconhecem como um legítimo suporte de acesso ao mundo letrado. Trata-se de um processo histórico de marginalização desse objeto, da mesma forma como descrevem Lajolo e Zilberman:

Apesar de ilustre, o livro didático é o primo pobre da literatura, texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico: ou ele fica superado dado os progressos da ciência a que se refere ou o estudante o abandona, por avançar em sua educação. Sua história é das mais esquecidas e minimizadas, talvez porque os livros didáticos não são conservados, suplantando seu ‘prazo de validade’ (LAJOLO; ZILBERMAN, 1999, p.120).

Entretanto, não se pode ignorar o papel exercido pelo livro didático como importante elemento de divulgação de concepções culturais e visões de mundo, geralmente, hegemônicas, ainda que sua própria definição seja um tanto complexa, dada a multiplicidade de objetos que podem assumir esse caráter didático, mas considerado por nós tal como definido por Batista e Rojo (2008, p. 14): “um material impresso (no suporte livro ou em outros suportes) produzido para servir a processos de ensino-aprendizado na educação básica (isto é, na educação infantil, fundamental e média)”.

Mais uma vez, o intuito não é legitimar a substituição dos suportes já consagrados à literatura, mas reconhecer que, para as camadas da população em processo de escolarização, o livro didático também é uma via de acesso de leitores em formação ao texto literário, a um *corpus* de textos clássicos, como enfatizado por Dalvi (2011) ao referir-se ao papel desempenhado especialmente pelo livro didático de Língua Portuguesa e Literatura para o Ensino Médio:

[...] (ele) é importantíssimo na formação do leitor e do leitor de Literatura, na perpetuação e renovação do cânone, na consolidação de práticas culturais que vão além do espaço da sala de aula e da atividade de leitura: o livro didático [...] imiscui-se de uma variada gama de signos de pertencimento não apenas geracional, mas também sociocultural (p. 123).

Desse modo, é fundamental compreender o processo de transformação da leitura pelo suporte que a materializa, pois “a significação, ou melhor, as significações, histórica e socialmente diferenciadas de um texto, qualquer que seja, não podem ser separadas das modalidades materiais que o dão a ler a seus leitores” (CHARTIER, 2011e, p. 46).

Alain Chopin (2008), no prefácio da obra “Livro didático e saber escolar” (1810-1919) de Circe Bittencourt, também ratifica as múltiplas funções do livro didático enquanto produto cultural: “[...] instrumento iniciático da leitura, vetor linguístico, ideológico e cultural, suporte – durante muito tempo privilegiado – do conteúdo educativo, instrumento de ensino e de aprendizagem comum à maioria das disciplinas [...]” (p. 9).

Tomando-se como referência o cenário brasileiro, esses traços são potencializados a se julgar pelo contato, ainda restrito, com o livro de literatura, mesmo quando se trata de estudantes - um público presumivelmente leitor. A pesquisa “Retratos da Leitura no Brasil”<sup>2</sup>, divulgada em 2016, aponta por exemplo que, entre os estudantes, ainda que a média de livros lidos nos últimos três meses, por ocasião da coleta de dados, tenha aumentado de 3,41 em 2011, para 4,91 em 2015, figuram entre os cinco gêneros mais citados como opções de leitura a Bíblia, os textos religiosos e livros didáticos, como pode ser observado no quadro a seguir:

---

<sup>2</sup> Foram analisados os dados da 4ª edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*. Trata-se de um estudo do comportamento leitor do brasileiro, coordenado e divulgado pelo Instituto Pró-Livro. E, apesar de ser uma pesquisa financiada por editoras brasileiras, e, portanto, investida de interesses comerciais, atualmente, dadas as suas dimensões e o seu alcance no âmbito nacional, é um recurso que não pode ser desconsiderado por pesquisas que desejam investigar práticas leitoras no Brasil.

**Quadro 1: Livros mais lidos classificados por gênero**

| (%)   | 2015 | TOTAL      | Está estudando | Não está estudando |
|---|------|------------|----------------|--------------------|
| Base: Leitores  |      | 2798       | 1119           | 1679               |
| Bíblia  |      | 42         | 31             | 50                 |
| Religiosos  |      | 22         | 13             | 29                 |
| Contos  |      | 22         | 31             | 15                 |
| Romance   |      | 22         | 22             | 22                 |
| Didáticos, ou seja, livros utilizados nas matérias do seu curso |      | 16         | 28             | 9                  |
| Infantis  |      | 15         | 21             | 11                 |
| História em quadrinhos, Gibis ou RPG                            |      | 13         | 18             | 9                  |
| Poesia  |      | 12         | 17             | 9                  |
| História, Economia, Política, Filosofia ou Ciências Sociais     |      | 11         | 13             | 9                  |
| Ciências  |      | 10         | 18             | 5                  |
| Culinária, Artesanato, “Como Fazer”                             |      | 10         | 5              | 13                 |
| Técnicos ou universitários, para formação profissional          |      | 10         | 11             | 9                  |
| Saúde e Dietas  |      | 8          | 6              | 10                 |
| Biografias  |      | 8          | 10             | 7                  |
| Autoajuda   |      | 8          | 5              | 10                 |
| Artes   |      | 7          | 11             | 4                  |
| Juvenis   |      | 7          | 12             | 4                  |
| Educação ou pedagogia   |      | 6          | 8              | 4                  |
| Viagens e esportes  |      | 5          | 6              | 4                  |
| Línguas (como inglês, espanhol, etc.)                           |      | 5          | 8              | 3                  |
| Enciclopédias e dicionários                                     |      | 4          | 5              | 3                  |
| Direito   |      | 3          | 4              | 3                  |
| Esoterismo ou ocultismo   |      | 2          | 1              | 2                  |
| Não sabe/Não respondeu  |      | 5          | 8              | 4                  |
| <b>MÉDIA DE GÊNEROS POR ENTREVISTADO</b>                        |      | <b>2,8</b> | <b>3,2</b>     | <b>2,6</b>         |

P.37) Quais destes tipos de livros, seja em papel ou em formato digital, o(a) sr(a) leu no último ano?

Fonte: Pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, 4. ed, 2016.

São dados que assinalam a relevância do livro didático na composição do perfil leitor dos estudantes. Para a maioria dos alunos e alunas da educação básica brasileira, o livro didático pode ser o único intermediário entre eles e o texto literário, entre eles e conceitos culturais, históricos e ideológicos, próprios às esferas letradas, assim como descrito por Freitag, Costa e Motta (1997, p. 141) “[...] ele [o livro didático] se apresenta como o centro de uma teia, em que cada fio e nóculo nos conduz a um outro aspecto mais complexo da estrutura social brasileira” e, portanto, capaz de afetar a compreensão do mundo e de si dos milhares de educandas e educandos de todo o Brasil.

Inventariar as representações de gênero a partir do livro didático implica, conseqüentemente, em adotarmos uma postura teórico-metodológica coerente, no nosso caso, fundamentada na perspectiva da Nova História Cultural – uma vertente preocupada com o “desimportante” – tanto quando referimo-nos ao livro didático, quanto à noção de representação feminina, assim como descrito por Peter Burke (2008):

Outra luta pela independência, o feminismo, teve implicações igualmente amplas para a história cultural, pois estava preocupada tanto em desmascarar os preconceitos masculinos como em enfatizar a contribuição feminina para a cultura, praticamente invisível na grande narrativa tradicional [...] (p. 65).

Importante esclarecer, desde já, que o livro didático e o feminino povoam um número considerável de trabalhos acadêmicos entre teses, dissertações e artigos – o que poderia comprometer o ineditismo desta pesquisa – entretanto, ainda que concordemos com Chartier quando afirma que uma das tarefas mais importantes de todo trabalho intelectual é “compreender de outra maneira as velhas questões” (2011a, p. 30-31), ou seja, dar fôlego novo a debates clássicos, não podemos afirmar que os dois temas que estão no cerne de nossa pesquisa sejam tão clássicos assim: de acordo com um levantamento realizado nos bancos de teses da Capes, da Ufes e em sites de busca – que detalharemos adiante em tópico específico de revisão bibliográfica – raros são os estudos que reúnem esses objetos. Não encontramos nenhuma pesquisa dedicada a analisar a representação feminina no livro didático de língua portuguesa do Ensino Médio.

Algo que pode ser explicado pela recente adoção do livro didático nesse segmento, considerando-se que somente a partir de 2006, após um projeto-piloto<sup>3</sup>, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), hoje substituído pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), universalizou a distribuição de livros das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática em escolas do Ensino Médio de todo o país, conforme explica Dalvi (2010):

[...] a abrangência do PNLEM estendeu-se paulatinamente; primeiramente, como vimos, com a incorporação das demais regiões do país, sendo que o programa universalizou a distribuição de livros didáticos de português e matemática para o ensino médio em 2006. Assim, de acordo com dados disponibilizados pelo Ministério da Educação, 7,01 milhões de alunos das três séries do ensino médio de 13,2 mil escolas do país receberam no início de 2006 os livros de português e matemática escolhidos por seus professores,

---

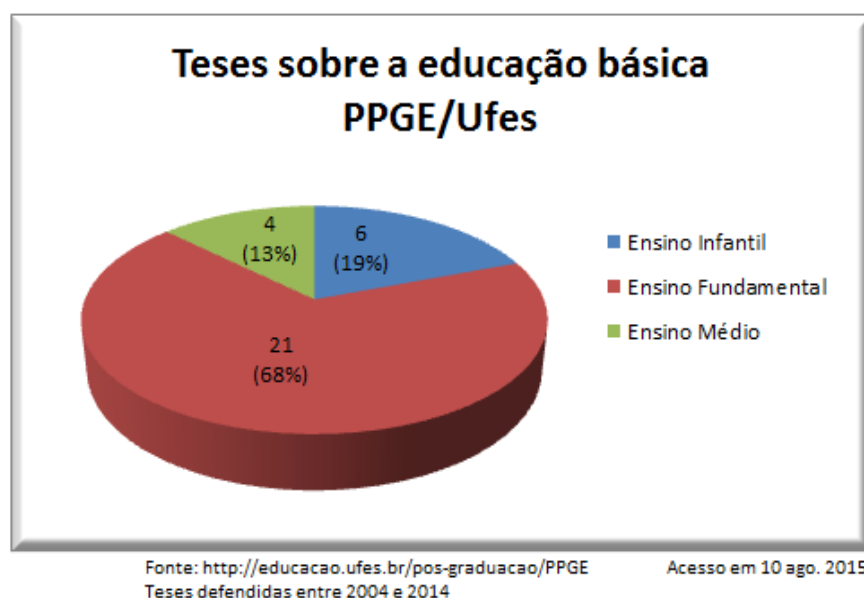
3 O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), implantado em 2004, pela Resolução nº 38 do FNDE, previa, desde sua instituição, a universalização da distribuição de livros didáticos para os alunos do Ensino Médio público de todo o país. Inicialmente, o Programa atendeu 1,3 milhão de alunos da primeira série do Ensino Médio de 5.392 escolas das regiões Norte e Nordeste, que receberam, até o início de 2005, 2,7 milhões de livros das disciplinas de português e de matemática. Em 2005, as demais séries e regiões brasileiras também foram atendidas com livros de português e matemática. (MEC, 2015. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 09 ago. 2015).

com exceção das escolas e dos alunos dos estados de Minas Gerais e do Paraná, que desenvolviam programas próprios (p. 137-138).

A novidade do livro didático no Ensino Médio talvez justifique a exiguidade de pesquisas acerca desse objeto, contudo não explica a escassez de trabalhos que tratem das especificidades desse segmento; dito de outra forma, é notório que o Ensino Fundamental está no centro das atenções dos estudos sobre a educação em detrimento do Ensino Médio, como já alertado por Dalvi (2013a, p. 397) que “as cartilhas escolares e os livros didáticos de Ensino Fundamental são muito mais estudados que os materiais didáticos voltados ao Ensino Médio”.

No Programa de Pós-Graduação em Educação da Ufes (PPGE), que é o lócus institucional privilegiado de políticas educacionais, por exemplo, desde 2004, ano em que foi ofertado pela primeira vez o curso de Doutorado em Educação, até 2014, foram defendidas 118 teses dedicadas a analisar políticas públicas, formação de professores, educação indígena, entre outras questões próprias do universo educacional. Dentre essas, 31 teses (26,72%) analisam, estritamente, matérias vinculadas à educação básica distribuídas da seguinte forma:

**Gráfico 1: Teses defendidas no PPGE/Ufes sobre a educação básica**



Dados que explicam a emergência de nossa pesquisa, considerando-se que apenas 13% das teses defendidas são dedicadas ao Ensino Médio. Não obstante, é fundamental estudar o perfil



desses alunos que cursam o Ensino Médio e contribuir para que sejam traçadas estratégias específicas para esse público – majoritariamente, jovens entre 15 e 18 anos que, na etapa final da educação básica, precisam ser preparados para “o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo” (OCEM, 2006, p. 18).

Para esta tarefa – analisar as representações de gênero nos livros didáticos do Ensino Médio – a fundamentação será erigida a partir de duas bases teóricas distintas, mas não antagônicas: as teorias de estudo de gênero de pesquisadoras como Simone de Beauvoir e Joan W. Scott – às quais dedicaremos um capítulo específico – e, sobretudo, as noções de *prática*, *apropriação* e *representação* defendidas por Roger Chartier. Ele reformula a noção de representação a partir de outras bases: como algo que não está distanciado do real ou do social e, sobretudo, que é impossível dissociá-la das noções de prática e apropriação. Nessa perspectiva, se por um lado, as práticas sociais revelam e produzem determinadas representações do real, por outro, as apropriações, ou seja, os usos que cada ator social faz dessas representações pode tanto reforçá-las quanto alterá-las.

Chartier (2011a) entende que “as representações não são simples imagens, verídicas ou enganosas, do mundo social. Elas têm uma energia própria que persuade leitores ou seus espectadores que o real corresponde efetivamente ao que elas dizem ou mostram” (p. 27), sem descartar, entretanto, a possibilidade de contrassenso, de representações em disputa, de negação, de rebeldia a uma determinada forma de representação de *práticas sociais*, que, por sua vez, encarnadas por gestos, palavras, hábitos e ritos, estão sujeitas a incalculáveis variantes que influenciam nas formas particulares de *apropriação*. Em suma, são noções conceituais que se retroalimentam e tornam as relações sociais sempre instáveis, móveis e em constante processo de (re)elaboração.

Importante esclarecer, desde já, que essas formulações de Roger Chartier constituem, para esta pesquisa, contribuições tanto de ordem epistemológica quanto metodológica justamente porque pretendemos pôr à prova as representações de mulher e de feminino presentes nas duas coleções didáticas a serem analisadas, de modo a compreender como professores e alunos se apropriam dessas representações.

Assim, para as finalidades pretendidas para este estudo, faremos uma apreciação minuciosa de duas coleções didáticas dentre os dez títulos selecionados e recomendados pelo Programa

Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/2015) e adotadas por duas escolas da rede pública de ensino da cidade de São Mateus. São elas: “Português: linguagens”, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da editora Saraiva e “Português: linguagens em conexão”, das autoras Maria das Graças Leão Sette, Márcia Antônia Travalha e Maria do Rozário Starling de Barros, da editora Leya – para, a partir do cotejo entre essas duas coleções ou escritas exclusivamente por mulheres ou de autoria mista, discutir em que medida esses dados influenciam ou não na imagem de mulher representada, sem desconsiderar que a atribuição de autoria em livro didático é uma tarefa complexa, a qual nos dedicaremos em capítulo específico sobre o tema. Dessa maneira, quando delimitamos o nosso *corpus*, o fizemos a partir da ideia de que as representações não são neutras e que os autores, sem desconsiderar outros importantes agentes, cumprem um papel fundamental nas escolhas ideológicas e, portanto, na imagem de mulher que se quer perpetuar ou não.

Compreendemos a complexidade dessa empreitada, porque mais difícil que revelar um perfil de mulher a partir do livro didático será, antes de tudo, encontrá-la. Pois mais complicado que desvendar interditos, elementos implícitos, romper com estereótipos de uma imagem idealizada da mulher, será fazê-la emergir de um estado de invisibilidade, de ausência e de silenciamento, que prevemos encontrar.

Objetivamente, a análise será realizada em três etapas: na primeira, de cunho exclusivamente bibliográfico, analisaremos as representações femininas nos textos literários de autoria masculina e feminina, identificando e estabelecendo categorias e tipos comuns nos textos ficcionais escritos em verso ou em prosa, em cada coleção.

Assim, pretendemos orientar nosso olhar, nossa percepção pela literatura, que tanto pode dar visibilidade à mulher, quanto resgatar seu espaço na história oficial e definir novos parâmetros para a mulher moderna. Jane Soares de Almeida sobre isso afirma que:

O procedimento de se redescobrir o passado e tirar da obscuridade histórias de mulheres célebres e pioneiras do feminismo tornou-se uma fonte recorrente de pesquisa. Buscou-se certamente a (re)construção de uma identidade feminina e recorreu-se a modelos, exemplos, obras literárias... (ALMEIDA, 1998, p. 46).

E, especialmente, consideramos que os vestígios arregimentados a partir dessas fontes não foram intencionalmente produzidos para as finalidades que nos propusemos.

Numa segunda etapa, em duas escolas públicas de Ensino Médio da cidade de São Mateus/ES – a EEEM Ceciliano Abel de Almeida e o Instituto Federal do Espírito Santo *campus* São Mateus – faremos uma observação participante de aulas de literatura que tematizem, a partir de textos literários do próprio livro didático adotado por essas escolas, questões da representação feminina, especificamente, no que diz respeito às mulheres. Nosso enfoque se dará tanto nos discursos dos alunos, quanto na mediação exercida pelo professor.

Finalmente, constituiremos um grupo focal composto por alunos das turmas previamente observadas, a fim de que possamos cotejar, ao final desta etapa, os discursos presentes nos livros didáticos, os discursos dos professores e dos alunos com suas práticas e apropriações das representações do feminino e de mulher presentes no livro didático.

Como Marcuschi e Ledo (2015) entendemos ser fundamental “trazer para o espaço escolar a reflexão crítica sobre questões de importância social, como as de gênero, não somente com vistas a oferecer subsídios para o contradiscurso, mas principalmente para legitimar discursos emancipatórios (p. 150).

Assim, este trabalho está estruturado em seis capítulos que, em síntese, abordarão as seguintes questões:

No primeiro capítulo, “Reflexões teórico-metodológicas: sobre o pensamento de Roger Chartier”, apresentamos as noções basilares do pensamento de Roger Chartier, sobretudo, os conceitos, para ele indissociáveis, de *representação*, *prática* e *apropriação* que fundamentam toda a nossa reflexão acerca da presença e dos efeitos das representações femininas e de mulher nos livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio.

No segundo capítulo, “Revisão de literatura: um objeto, múltiplos olhares”, procedemos a um mapeamento da produção acadêmica – entre artigos, dissertações e teses – dedicada à inter-relação entre gênero e livro didático. O objetivo é refletir sobre as contribuições desses estudos para o campo, bem como as ampliações e atualizações necessárias que apontam para o percurso analítico a ser construído em nossa própria pesquisa.

O terceiro capítulo, “Sobre o feminino: gênero, identidade e representação”, além de resgatar a trajetória do movimento feminista – marcado por conquistas, embates e reconfigurações –, apresenta diferentes concepções teóricas que tratam de questões de gênero, identidade e representação para, na confluência desses fatores, compreendermos como os intrincados

processos de construção identitária, as múltiplas subjetividades femininas/da mulher são contempladas, ou não, pelo livro didático – um importante, mas não exclusivo, divulgador de representações sociais.

No quarto capítulo, “As representações do feminino nos livros didáticos”, inicialmente, refletimos sobre algumas coerções às quais é submetido o livro didático, principalmente, vinculadas ao mercado editorial e à composição autoral desse objeto cultural. Em seguida, abordamos três pontos fundamentais da relação entre feminino e livro didático: as polêmicas que cercam a literatura/escrita feminina; a representação e a representatividade da escrita feminina nas duas coleções didáticas analisadas e, por fim, a forma como tanto a literatura produzida por mulheres quanto as representações femininas se fazem presentes, ou não, nos textos literários, nas imagens e nos exercícios propostos pelos autores dos livros didáticos em questão.

No quinto capítulo, “Entre práticas e apropriações”, o objetivo é por à prova as representações femininas/de mulher identificadas nos livros didáticos e analisadas no capítulo anterior a fim de avaliar como professores e alunos se apropriam, efetivamente, desses modelos e construções ideológicas. Para isso, utilizamos duas técnicas de coleta de dados complementares – a *observação participante* e o *grupo focal* – em duas escolas públicas de Ensino Médio, da cidade de São Mateus/ES e cujos resultados apresentaremos nas considerações finais.

Finalmente, no capítulo referente às “Considerações Finais”, refletimos sobre os resultados obtidos pela confluência dos dados obtidos na análise das coleções didáticas e no trabalho de campo; se as questões inicialmente levantadas são respondidas, além de enfatizar algumas matérias que demandaram maior atenção durante esta incursão pelos universos do livro didático, do feminino e da Literatura.

## 1. REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS: SOBRE O PENSAMENTO DE ROGER CHARTIER

“Escutar os mortos com os olhos. Várias sombras passaram entre minhas palavras, lembrando através dessa presença a tristeza que nos dá sua ausência. Sem elas, e sem os outros que nada escreveram, eu não estaria neste lugar neste momento” (CHARTIER, 2011b, p. 285).

Ceder a voz a Roger Chartier para iniciar o capítulo que tratará do seu projeto analítico e, principalmente, valendo-nos de uma de suas composições mais conhecidas e inspiradas, trecho com que encerra sua aula inaugural no *Collège de France*, é, na verdade, mover-nos no curso contrário ao seu processo investigativo mais habituado a “escutar com os olhos” os textos silenciosos, mas não mudos, que comumente testemunham “os limites transgredidos e as liberdades refreadas” de diferentes atores sociais.

Isso implica dizer que, em suas pesquisas, Chartier se dedica a desvendar a tensão existente entre a capacidade inventiva desses atores sociais e as restrições e convenções que os limitam, comumente engendradas pelas representações.

[...] Produzidas em suas diferenças pelas desigualdades que fraturam as sociedades, as representações, por sua vez, as produzem ou as reproduzem. Conduzir a história da cultura escrita escolhendo como pedra angular a história das representações é, logo, aliar a potência dos textos escritos através dos quais elas serão lidas ou ouvidas, com as categorias mentais, socialmente diferenciadas, impostas por elas e que são as matrizes das classificações e dos julgamentos (CHARTIER, 2011b, p. 281).

Essa ideia de representação, que fundamenta todo o seu percurso de historiador do livro, e que também orientará nosso olhar nesta pesquisa, não ignora, portanto, as possíveis rasuras, as inversões, as transgressões, pois “entre demonstração e imaginação, entre representação proposta e o sentido construído, discordâncias são possíveis” (CHARTIER, 2002a, p. 178). Sua perspectiva pode ser considerada uma ampliação do pensamento de pesquisadores aos quais é tributário e com quem estabelece diálogo desde os seus primeiros escritos nos anos de 1980: Bourdieu, Norbert Elias, Ricoeur, Durkeim, Mauss, Louis Marin e outros que o ajudaram tanto a descortinar implicações históricas do conceito de representação quanto romper com a polarização entre a objetividade das estruturas e a subjetividade das

representações, especialmente, em discordância aos debates de matriz estruturalista, encarregados de reforçar essa oposição, mas insustentáveis na medida em que se entende que os discursos não estão distanciados do real. Esse diálogo com sociólogos e antropólogos propiciou a Chartier interpretar, antes de tudo, “os esquemas geradores das classificações e das percepções, próprios de cada grupo ou meio, como verdadeiras instituições sociais, incorporando sob a forma de categorias mentais e de representações coletivas as demarcações da própria organização social” (CHARTIER, 2002b, p. 18).

Entretanto, reelaborar o conceito de representação é apenas uma entre outras inquietações do historiador francês, desde o início, engajado na renovação do projeto intelectual da História Cultural. Chartier, em *O mundo como representação* e insistentemente em outros textos, justifica e contextualiza suas bases teóricas, sobretudo, para marcar seu espaço nesse novo campo intelectual, tendo em conta que a História passou, e ainda passa, por um período de transformação em um novo contexto marcado pela “crise” nas ciências humanas e sociais no que se refere à configuração de seus objetos e suas metodologias e, portanto, vê-se impelida a criar novas estratégias, a operar em novas frentes, a posicionar-se de maneira distinta diante de novos objetos mas, principalmente, a estabelecer alianças com disciplinas, até então, consideradas “perigosas concorrentes”, tais como a Literatura.

### **1.1 História e Literatura: “Cruzando disciplinas”**

Durante muito tempo, a História negou qualquer relação com o universo da narração, do relato e reivindicou para si o *status* de ciência. Mas, a partir dos anos de 1980, essa posição passa a ser questionada e instaura-se uma “crise da história”. Em outras palavras, associar a História à Literatura e, portanto, ao ficcional, para alguns, inviabilizava o seu projeto cientificista. Para Chartier (2010), contudo, tratava-se de uma falsa querela, avaliando-se que “reconhecer as dimensões retórica ou narrativa da escritura da história não implica, de modo algum, negar-lhe sua condição de conhecimento verdadeiro, construído a partir de provas e de controles” (p. 13). A História e a Literatura estão interligadas, mas guardam diferenças fundamentais. Não se trata de tomar uma pela outra ou de assentir com o relativismo.

O organizador da obra “Roger Chartier – A força das representações: história e ficção”, de João Cezar de Castro Rocha (2011), por exemplo, inicia sua apresentação destacando a

versatilidade e o caráter transdisciplinar da numerosa obra de Roger Chartier, principalmente, para justificar o bom trânsito do historiador entre estudiosos da Literatura, além, é claro, da sua importante contribuição na discussão sobre os “papéis históricos do autor, do texto e do ato de leitura” (p. 9).

Nesse sentido, Rocha (2011) antecipa, a partir de uma seção denominada “Cruzando disciplinas”, uma questão que perpassará todo o livro: a interlocução entre história e literatura. O autor destaca a sensibilidade de Chartier ao analisar a relação complexa entre esses diferentes discursos sem, contudo, desconsiderar as especificidades tanto do discurso literário quanto histórico:

No fundo, a hipótese inicial que orienta o trabalho do historiador, quando, pela primeira vez, encontra-se diante de uma massa de documentos, não possui, ao menos parcialmente, o caráter de uma ficção a ser comprovada ou refutada pelos documentos a serem decodificados a partir da hipótese inicial? Contudo, [...] não se devem apagar as fronteiras entre as narrativas do historiador e do ficcionista, já que a mera busca de documentos que comprovem ou não as hipóteses esclarece a natureza diversa dos discursos (ROCHA, 2011, p. 11).

A História não deve temer, por exemplo, a concorrência do testemunho da memória, pois tanto história quanto memória “conferem uma presença ao passado”, mas seus instrumentos, seus estatutos, suas convenções, suas estratégias são específicas, sem serem refratárias:

[...] Não se trata de reivindicar a memória contra a história, à maneira de alguns escritores do século XIX, e sim de mostrar que o testemunho da memória é o fiador da existência de um passado que foi e não é mais. O discurso histórico encontra ali a certificação imediata e evidente da referencialidade de seu objeto. Mesmo que aproximadas dessa maneira, a memória e a história continuam sendo incomensuráveis. A epistemologia da verdade que rege a operação historiográfica e o regime da crença que governa a fidelidade da memória são irreduzíveis, e nenhuma prioridade, nem superioridade, pode ser dada a uma à custa da outra (CHARTIER, 2010, p. 23-24).

De acordo com Sandra Jatahy Pesavento (2004), a ideia de que a História comporta estratégias de ficção vem rendendo muitos debates, pois

“a questão de admitir a ficção na escrita da História implica aproximá-la da literatura e, para alguns autores, retirar-lhe o conteúdo de ciência! A História seria, assim, rebaixada de estatuto, abdicando do seu direito de enunciar a

verdade. Trata-se, pois, de uma batalha que se trava dentro dos próprios domínios da História” (p. 52).

Entretanto, analisando alguns desses debates, Pesavento (2004) garante ser impossível negar o uso da ficção pela História porque

[...] Nada é simplesmente colhido do passado pelo historiador, como uma História dada. Tudo que se conhece como História é uma construção da experiência do passado, que tem se realizado em todas as épocas. A História inventa o mundo, dentro de um horizonte de aproximação com a realidade, e a distância temporal entre a escritura da história e o objeto da narrativa potencializa essa ficção [...] (p. 53).

E, apesar de compreender que haja diferenças claras entre a História e a ficção e que os regimes de verdade da História ainda não tenham caído por terra, Chartier não vê outro caminho para a História atual que não seja uma dose de relativização de certezas que se julgavam irremediavelmente alicerçadas, a julgar pelo trânsito livre de documentos, além do fim da busca de uma verdade absoluta:

[...] Escrever a história com tais categorias, admitindo uma margem de incerteza irreduzível e renunciando à própria noção de prova, parecerá talvez decepcionante e um recuo relativamente ao propósito de verdade que constitui a própria disciplina. Contudo, não existe outra via, a não ser postular – o que poucos se propõem fazer, segundo creio – quer o relativismo absoluto de uma história identificada com a ficção, quer as certezas ilusórias de uma história definida como ciência positiva. (CHARTIER, 2002b, p. 88).

Se de um lado, persiste, no campo da História, a defesa de um saber sobre o passado que, por ser controlado e supor operações técnicas específicas, é um saber mais “autêntico”, mais “verdadeiro”; ao mesmo tempo, nesse mesmo campo, não se nega o poder, a força das representações literárias do passado, que influenciam as percepções, a memória, as lembranças dos leitores. Como recriações a partir de acontecimentos ou eventos históricos, os textos literários carregam o passado que nos chega. Isso, contudo, não significa que o texto literário possa ser reduzido a fonte ou documento para pesquisa histórica.

Chartier defende que a literatura e a ficção, além de servirem de base para o sujeito pensar sua relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo, também produzem saber – uma perspectiva com a qual pactuamos e que se encontra no cerne de nossa pesquisa. Para ele, o conhecimento histórico é de uma outra ordem, porque repousa sobre técnicas distintas, sobre



operações e critérios de validação diferentes. Entretanto, mesmo não tendo o rigor ortodoxo das ciências, é preciso - e admite o desafio de sua proposta – reconhecer que as diferentes formas de ficção também carregam o conhecimento, ainda que a serviço de um saber fundado sobre a própria arte, sobre a própria técnica, como evidenciado a seguir:

[...] A história não proporciona um conhecimento do real mais verdadeiro (ao menos) do que o faz um romance, e é totalmente ilusório querer classificar e hierarquizar as obras dos historiadores em função de critérios epistemológicos indicando sua maior ou menor pertinência a dar conta da realidade passada que é seu objeto [...] (CHARTIER, 2002a, p. 97).

Além disso, é importante ressaltar que a literatura passa por tantos constrangimentos quanto os discursos historiográficos; diferentemente do que julgam algumas interpretações superficiais, a literatura não é mais livre, como se o ficcional lhe concedesse esse *status*, haja vista os sistemas de legitimação e de inserção nos regimes discursivos da arte, com todo um complexo de normas, tensões e disputas.

Dessa feita, os espaços e objetos da história e da ficção, antes muito bem delimitados, por diversos motivos, passam a confundir-se. Em “A história ou a leitura do tempo”, num diálogo com Paul Veyne, Hayden White e Michel de Certeau acerca das formas com as quais a história, a literatura e a memória relacionam-se com o passado, Chartier explica que a distinção entre esses campos foi ofuscada, principalmente, por três motivos: primeiro, porque certas obras literárias, como realizado em algumas peças históricas de Shakespeare, moldaram representações coletivas do passado mais “vivazes e mais efetivas” do que alguns escritos de historiadores; segundo, porque a literatura utiliza técnicas e artifícios próprios da disciplina histórica, a fim de criar o “efeito de realidade”<sup>4</sup> e, em alguns casos, a ilusão de um discurso histórico para, assim, forjar o seu caráter verossímil; e, em terceiro, na tentativa de afirmar ou de justificar identidades, há uma tendência de se deformar, esquecer ou ocultar certas “operações historiográficas”, ou seja, certos critérios objetivos de validação interpretativa. Sobre essa última razão, Chartier alerta que

---

<sup>4</sup> O conceito de “efeito de realidade” foi desenvolvido por Roland Barthes para explicar, a partir da obra de Flaubert, o tipo de verossimilhança adotada na literatura realista do século XIX – ancorada nos pormenores, nos elementos supérfluos e no “excesso descritivo”. Considerada uma das principais modalidades da “ilusão referencial” (CHARTIER, 2010, p. 27), esse recuso narrativo rompe com a lógica da representação à medida em que a literatura apropria-se do princípio “realista” da história e estabelece um novo tipo de verossimilhança, diferente daquela perpetuada desde Aristóteles, em que a própria narrativa se apresenta em função do detalhe, do indício, para, dessa forma, simular uma relação direta com o real.

[...] Numa época em que nossa relação com o passado está ameaçada pela forte tentação de criar histórias imaginadas ou imaginárias, é fundamental e urgente a reflexão sobre as condições que permitem sustentar um discurso histórico como representação e explicação adequadas da realidade que foi [...] (2010, p. 31).

No que parece um caminho sem volta, aceitou-se a diluição de algumas dessas fronteiras e “os historiadores tentaram pensar os funcionamentos sociais fora de uma partição rigidamente hierarquizada das práticas e das temporalidades (econômicas, sociais, culturais, políticas) e sem que fosse dada primazia a um conjunto particular de determinações (fossem elas técnicas, econômicas ou demográficas) (CHARTIER, 1991, p. 176-177).

O discurso de Chartier defende, portanto, a necessidade de uma relativização dos limites desses campos, sem confundi-los. O conhecimento não deixou de ser o propósito constitutivo da intencionalidade histórica, e ainda “que escreva em uma forma ‘literária’, o historiador não faz literatura” (CHARTIER, 2002a, p. 98), basicamente, por duas razões: por um lado, sua escrita está fundada em operações inerentes à disciplina: “construção e tratamento dos dados, produção de hipóteses, crítica e verificação dos resultados, validação da adequação entre o discurso de saber e seu objeto” (CHARTIER, 2002a, p. 98); por outro, há o que Chartier chama de dupla dependência: ao passado e aos critérios de cientificidade próprios do ofício.

## **1.2 Método e conteúdo: repensando o ofício**

A História Cultural, dedicada a analisar os embates, as distorções, os valores, as continuidades, as permanências e as tradições comuns em diferentes culturas, é erigida, a partir dos anos de 1970, como um movimento de oposição à postura interpretativa do Marxismo e da corrente de Annales, sem, entretanto, romper definitivamente, pelo menos em princípio, com essas que foram a sua matriz original. Para Pesavento (2004), em linhas gerais, “pode-se dizer que a proposta da História Cultural seria, pois, decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressam a si próprios e o mundo [...]” (p. 42).

Nesse cenário, à História Cultural é designada a tarefa de repensar seus objetos e princípios, sem, entretanto, abrir mão de pressupostos já consagrados pela história social. Assim, os “novos domínios de investigação com a fidelidade aos postulados da história social, eram

como a tradução da estratégia da própria disciplina, que visava a apropriação de uma nova legitimidade científica” (CHARTIER, 2002b, p. 15).

Em “A História Cultural: entre práticas e representações”, publicado pela primeira vez, no Brasil, em 1988 – obra que representa uma virada no pensamento chartieriano, uma vez que conclui que mesmo numa pesquisa longitudinal não é possível construir generalizações, pois o cenário se modifica constantemente, e o detalhe, o “micro” serve como um dado eminente –, depois de listar uma série de censuras às quais foram submetidos os historiadores franceses e a história das mentalidades, Chartier questiona alguns pressupostos já estabelecidos e oposições muito marcadas, delimitadas (erudito/popular, criação/consumo, realidade/ficção, etc.), afirmando ser necessário reavaliar essas distinções tidas, historicamente, como evidentes e inquestionáveis.

É o que ele faz, por exemplo, ao analisar a oposição entre letrado e popular e concluir que não é simples identificar um nível cultural ou intelectual, considerando-se que a cultura popular já era, naquele momento, um conjunto misto com elementos de origens bastante diversas; nesse sentido, cita o *cordel* – produto tradicionalmente reconhecido como de origem e destinação popular, mas submetido aos processos de reescrita e de editoração, assim como ocorre com outros textos pretensamente letrados, que sofrem procedimentos editoriais que visam a torná-los mais acessíveis. Mais do que romper com paradigmas analíticos, Chartier desloca a questão para um outro terreno e estabelece para si uma premissa que perpassará todo o seu pensamento:

[...] Saber se pode chamar-se popular ao que é criado pelo povo ou àquilo que lhe é destinado é, pois, um falso problema. Importa antes de mais nada identificar a maneira como, nas práticas, nas representações ou nas produções, se cruzam e se imbricam diferentes formas culturais (CHARTIER, 2002b, p. 56).

São oposições historicamente valorizadas, entretanto, insustentáveis, não só pelos empréstimos, intercâmbios e pela pluralidade das práticas culturais, mas, sobretudo, pelos desvios, pela negação de rótulos e reducionismos. Para Chartier, é impossível estabelecer correspondências estritas entre “objetos ou formas culturais particulares e grupos sociais específicos” (2002b, p. 134), pois

Todos os materiais portadores das práticas e dos pensamentos na maioria são sempre mistos, combinando formas e motivos, invenção e tradições, cultura

letrada e base folclórica. Por fim, a oposição macroscópica entre popular e letrado perdeu a sua pertinência [...] A história sociocultural aceitou durante muito tempo (pelo menos na França) uma definição redutora do social, confundindo exclusivamente com a hierarquia das fortunas e das condições, esquecendo que outras diferenças, fundadas nas pertenças sexuais, territoriais ou religiosas eram também plenamente sociais e suscetíveis de explicar, tanto ou melhor do que a oposição entre dominante e dominados, a pluralidade das práticas culturais [...] (CHARTIER, 2002b, p. 134-135).

Essa falsa querela encontra paralelo no que se refere à origem, ao contexto e à destinação do livro didático, um objeto cultural de feições bastante peculiares, mas passível de múltiplas apropriações. Apropriações essas muitas vezes bastante distintas daquelas que inspiraram sua produção.

Desde seus primeiros escritos, portanto, é notória a postura autorreflexiva de Roger Chartier sobre o próprio ofício. Principalmente, porque esse exercício resultava de uma necessidade premente de distanciar-se de um modelo de formação intelectual dominante na história das mentalidades. Marcando uma diferença com essa tradição histórica, e apesar de afirmar que “todo percurso científico é feito de escolhas inconscientes, de encontros imprevistos, do acaso” (2011a, p. 22), Chartier transforma método em conteúdo e mostra-se cada vez mais convicto de que no trabalho do historiador é impossível dissociar as pesquisas das preocupações metodológicas e, assim, garante:

[...] conservarei a preocupação de não dissociar jamais a reflexão metodológica ou teórica, que permite o diálogo com as disciplinas vizinhas, de estudos ligados a *corpus*, objetos ou questões bem-delimitadas e localizadas; ou o hábito de retomar os mesmos problemas ou os mesmo textos para propor, numa série de artigos ou de um livro a outro, entendimentos mais seguros e profundos [...] (CHARTIER, 2011, p. 52-53).

Essa maneira de pensar o historiador também fica evidenciada no debate de Carlinda Fragale Pate Nuñez (2011) sobre o artigo “Uma trajetória intelectual: livros, leituras, literaturas”, de Chartier. Nessa laboriosa missão de intervir no texto de um autor habituado à autocrítica e ao constante movimento de retorno à própria escritura e concepções, Nuñez (2011) destaca três elementos que, em suas palavras, sumarizam a vida intelectual de Roger Chartier: a trajetória, os impasses e a tarefa intelectual. O primeiro, marcado pelo exercício autorreflexivo, principalmente, problematizando a aparência de neutralidade do trabalho do historiador “que traz consigo as marcas de um *éthos*, de *locus* e de uma *týkhe* (sorte pessoal), recorta o mundo que lhe interessa investigar e o representa, a partir dos nexos que ele descobre ou

inventa/deduz” (NUÑEZ, 2011, p. 57); o segundo elemento refere-se às particularidades da historiografia e da ficção e à problemática de se precisar conceitos que

[...] transitam na zona de fronteira entre a história cultural e a teoria da literatura – zona essa que não é um lugar de separação, mas onde identidades podem passar protegidas por ambos os territórios; práticas e hábitos são negociados sem cobrança de tributos; e intercambiam-se materiais e capitais concretos e simbólicos (NUÑEZ, 2011, p. 58-59).

Nesse sentido, é necessário explicar que Nuñez traz à baila os conceitos nodais do pensamento de Chartier, justamente, por constituírem tanto o ponto de ruptura com a história das mentalidades quanto a possibilidade de uma abordagem articulada entre história e literatura. A saber, os conceitos de representação, prática e apropriação:

[...] No âmbito dos estudos literários, a *representação* – que tem uma historicidade própria remissiva à *mimesis* grega, mas dela já diferida – é uma modelação estética capaz de dialetizar com a realidade, materializando as ficções através da voz selvagem da língua; a categoria de *prática*, para o crítico literário ou o historiador da literatura, remete à lide propriamente analítica com textos de imaginação e com o discurso estético, bem como ao contínuo aperfeiçoamento do aparato teórico e conceitual, sem o qual se esboroa a especificidade da literatura; as modalidades de *apropriação* com as quais o campo literário lida levam às revisões do cânon, à verificação dos critérios de inclusão e exclusão de obras no repertório literário (NUÑEZ, 2011, p. 58).

Para encerrar a lista de Nuñez, o terceiro elemento basilar na trajetória de Roger Chartier – a tarefa intelectual – diz respeito ao empenho do autor em retomar a historicidade dos textos ligados às diferentes modalidades de sua transmissão, como forma de pensar, a partir e além do passado, “o destino do mundo da leitura, numa cultura midiática e num contexto hiperestetizado, que prestigia a cultura de massa e sofre um abalo de hábitos imemoriais, substituindo-os ostensivamente pelo consumo imediatista de produtos superficialmente estéticos” (NUÑEZ, 2011, p. 61), sem, entretanto, buscar interpretações “corretas” ou usos “apropriados” dos textos.

De maneira semelhante, pretendemos pensar o livro didático e, particularmente, o feminino nesse objeto cultural, sem por um lado adotarmos uma postura prescritiva e, por outro, sem ignorarmos suas limitações ou os constrangimentos aos quais está submetido. Não se trata,

como já mencionado anteriormente, nem de reivindicar um *status* incompatível com os usos e contextos vigentes, nem desconsiderar, como adverte Dalvi (2010), que

[...] o manual escolar pode ser um espaço de rasura: não se pode prever ou controlar a apropriação que dele se faz. Nesse sentido, ainda que com as lacunas todas já fartamente apontadas pela produção acadêmica na área, o livro didático – e, especialmente, no nosso caso, o de língua portuguesa e literatura para o ensino médio – pode ser apropriado ativamente, pode fomentar a errância, legitimando a autoria e estimulando a autonomia do leitor (p. 37).

Todo esse esforço de Nuñez (2011) em compendiar o pensamento charteriano vai ao encontro da postura reflexiva de Chartier acerca de seus fundamentos teórico-metodológicos, bem como da própria disciplina.

Dessa “crise” metodológica da História e da área da História Cultural no bojo da cultura escrita surge, portanto, a necessidade de Chartier de explicar suas escolhas metodológicas, sistematizadas pelo próprio pesquisador em três polos, normalmente pensados separadamente pela tradição acadêmica, mas que ele enxerga como elementos indissociáveis:

[...] de um lado, **o estudo crítico dos textos**, literários ou não, canônicos ou esquecidos, decifrados nos agenciamentos e estratégias; de outro lado, **a história dos livros** e, para além, de todos os objetos que contêm a comunicação do escrito; por fim, **a análise das práticas** que, diversamente, se apreendem dos bens simbólicos, produzindo assim usos e significações diferenciadas [...] (CHARTIER, 1991, p. 178, grifo meu).

Consequentemente, uma pesquisa sobre a multiplicidade de significações de um texto requer uma atenção especial para as relações historicamente estabelecidas entre o texto e o leitor em diferentes contextos, haja vista duas formulações essenciais:

[...] A primeira hipótese sustenta a operação de construção de sentido efetuada na leitura (ou na escuta) como um processo historicamente determinado cujos modos e modelos variam de acordo com os tempos, os lugares, as comunidades. A segunda considera que as significações múltiplas e móveis de um texto dependem das formas por meio das quais é recebido por seus leitores (ou ouvintes). (CHARTIER, 1991, p. 178).

Essa postura não só metodológica, mas de perspectiva epistemológica, é tributária, principalmente, dos postulados sobre campo intelectual, bens culturais e sistemas simbólicos de Pierre Bourdieu – para quem uma das questões capitais é compreender o vínculo

estabelecido entre as condições de existência do sujeito e suas formas de percepção e atuação em seu grupo, ou mesmo fora dele.

Ancorado nessa e em outras reflexões, o interesse de Chartier pelas práticas de leitura como importante forma de vida social surge na medida em que reconhece que os sentidos são produzidos historicamente e que “uma configuração narrativa pode corresponder a uma refiguração da própria experiência” (CHARTIER, 2002b, p. 24):

[...] No ponto de articulação entre o mundo do texto e o mundo do sujeito coloca-se necessariamente uma teoria da leitura capaz de compreender a apropriação dos discursos, isto é, a maneira como estes afetam o leitor e o conduzem a uma nova norma de compreensão de si próprio e do mundo [...] (CHARTIER, 2002b, p. 24).

É a partir dessa perspectiva que Chartier percebe na história do livro e da leitura um campo fértil de pesquisa que o possibilitava acessar diferentes formas de representações culturais do passado em contextos específicos. De modo que tanto a apropriação e a recepção quanto a materialidade das obras, historicamente dissociadas pela tradição ocidental, integram igualmente o processo interpretativo, à medida que ajudam a

[...] compreender como as apropriações concretas e as invenções dos leitores (ou dos espectadores) dependem, em seu conjunto, dos efeitos de sentido para as quais apontam as próprias obras, dos usos e significados impostos pelas formas de sua publicação e circulação e das concorrências e expectativas que regem a relação que cada comunidade mantém com a cultura escrita. (CHARTIER, 2010, p. 43).

### **1.3 A leitura e a escrita: diálogos com Chartier**

O interesse de Roger Chartier pela trajetória da leitura e da escrita como práticas sociais origina-se justamente da aproximação entre os objetos da História e da Literatura: num diálogo estabelecido com Carlos Ginzburg, o historiador francês esclarece que conhecimento e relato, prova e retórica, saber crítico e narração acham-se associados, e não opostos (CHARTIER, 2010, p. 16). Nesse sentido, as obras literárias surgem para Chartier como um elemento *sui generis* para pensar as representações e práticas sociais comuns, não apenas fundamentado no construto ficcional, da trama, mas, principalmente, a partir da materialidade



do objeto, da grafia das palavras, enfim, dos “processos que dão existência à escrita em suas diversas formas, públicas ou privadas, efêmeras ou duradouras” (CHARTIER, 2007, p. 16).

Nesse sentido, a recriação dos textos literários e da cultura literária por meio do livro didático de Ensino Médio passa por um processo de ressignificação à medida que suas inscrições num novo objeto cultural, com objetivos específicos como o livro didático, impõe novos modelos de leitura, portanto, outros protocolos de leitura, que, por sua vez, também podem ser rejeitados, adaptados ou redefinidos pelo próprio leitor – no caso, professores e alunos.

O próprio Chartier explica que, a partir de um determinado ponto de sua pesquisa, concentrou-se em três objetos: a publicação de textos escritos à mão já na era do texto impresso; as relações entre leitura e escrita; além das tensões entre os poderes de censura e de transgressão da escrita. Nos três casos, os objetivos fundamentam-se nas “mutações da cultura escrita no nosso presente, cujas transformações, ao longo dos séculos, modificaram os suportes do escrito, as técnicas de sua reprodução e as maneiras de ler” (2011a, p. 40).

Desde o século XIX, as práticas e os hábitos de leitura e escrita definem as condições de acesso aos conhecimentos acumulados em cada cultura. Logo, parece óbvio julgar que o conhecimento sempre se serviu dessa técnica. Mas não se pode esquecer que a leitura e a escrita nem sempre constituíram a base do processo comunicativo: a oralidade já exerceu papel fundamental na transmissão dos saberes.

A substituição da centralidade da oralidade pela centralidade da leitura e da escrita parece um movimento “natural” porque as formas de ingresso ao conhecimento são historicamente fluidas e mutáveis. A própria leitura passou e continua passando por esse processo evolutivo – cabe aqui um aparte em relação ao termo “evolutivo”, pois mesmo não sendo o mais apropriado, dada sua carga positivista, o sentido por nós pretendido não pressupõe que os modos atuais de leitura sejam uma versão melhorada dos modos do passado. Além do que o surgimento de novos modos de leitura não presume, obrigatoriamente, o desaparecimento dos anteriores: muitos gestos e comportamentos ultrapassam a barreira temporal e coexistem com novas práticas e maneiras de ler atuais.

Importa destacar que se o distanciamento histórico, muitas vezes, encobre formas, gestos, espaços, relações, hábitos, rituais, é fundamental recuperá-los a fim de que possamos, pela exemplificação, compreender e encarar as mudanças que ora se impõem e as que estão por vir. Principalmente, no que se refere à leitura, dada a sua susceptibilidade às condições



históricas, sociais e materiais. Desse modo, o fato de lidarmos com um objeto com o qual estamos familiarizados no seio de nossas práticas profissionais, como ocorre com nossa relação com o livro didático, ajuda-nos a recuperar de maneira complexa as formas, gestos, espaços, relações, hábitos e rituais que atravessam seus usos no seio de comunidades escolares brasileiras.

### **1.3.1 A invenção da leitura silenciosa**

Tendo em vista que em nossa pesquisa discutiremos, além das representações da mulher e do feminino no livro didático de língua portuguesa para o Ensino Médio, as apropriações dessas representações por meio da leitura individual ou partilhada em sala, parece-nos necessário um breve excursão pela história da leitura no mundo ocidental, a partir da perspectiva de Roger Chartier, sobretudo para sublinharmos a atuação do leitor nesse processo.

A partir do século VI a. C., com a expansão das escolas, os gregos passaram a difundir, nessas instituições, o alfabeto importado dos fenícios, acrescido de cinco vogais. Entretanto, a leitura oral e coletiva continuava sendo a prática predominante na Grécia clássica, por diversas razões: em primeiro lugar, esse projeto de democratização e conquista da autonomia leitora ainda contrastava com a escassez de livros; em segundo, para os gregos, a escrita estava, de um lado, a serviço da oralidade, sobretudo, da literatura épica, de outro, destinava-se à conservação do texto. Sobre isso, Cavallo e Chartier (2002), na “História da leitura no mundo ocidental”, afirmam que “a Grécia antiga teve nítida consciência de que a escrita fora “inventada” para fixar os textos e trazê-los assim novamente à memória, na prática, para conservá-los” (p. 10).

Na mesma obra, Jesper Svenbro (2002), poeta e filólogo sueco, em texto subsequente ao de Cavallo e Chartier, destaca também a noção de incompletude da escrita, que, do ponto de vista grego, necessita da leitura para realizar-se plenamente. Nessa perspectiva,

[...] o escritor conta com a chegada de um leitor disposto a colocar sua voz a serviço do escrito com a finalidade de distribuir seu conteúdo aos passantes, aos “ouvintes” do texto. Ele conta com um leitor que seguirá a coerção da letra. Ler é, pois, colocar sua própria voz à disposição do escrito [...] É ceder a voz pelo instante de uma leitura. Voz que o escrito logo torna sua, o que significa que a voz não pertence ao leitor durante a leitura (p. 49).

Além da leitura em voz alta ser a mais difundida, era, normalmente, representada em ilustrações como uma prática coletiva:

[...] Esses leitores não são solitários, em geral, aparecem em contextos representativos de entretenimento e de conversação, sinal de que a leitura era vista sobretudo como prática de vida em sociedade (ou no interior de uma associação). Embora conhecida, a leitura solitária era rara, pelo menos a julgar pelos poucos – aliás, muito poucos – testemunhos iconográficos ou literários que sobreviveram (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 11).

Entretanto, apesar da predominância da leitura em voz alta, os autores não descartam a possibilidade de que a leitura silenciosa também já ocupasse espaço nessa sociedade. Isso implica investigar quem e por que utilizava essa outra forma de leitura tão distante dos ideais de uma cultura que valorizava o som das palavras e que via no “silêncio o sinônimo do esquecimento” (SVENBRO, 2002, p. 53).

Jesper Svenbro (2002) supõe, a partir do artigo “Silent Reading in Antiquity”, de Bernard Knox, que certos gregos praticassem a leitura silenciosa, mas era uma prática restrita a um grupo limitado de leitores e, seguramente, desconhecida da maioria dos gregos. Svenbro destaca a figura de Heródoto como um importante responsável na disseminação da leitura silenciosa e comenta:

[...] No século V, um Heródoto precisou abandonar realmente a leitura em voz alta no transcorrer de seu trabalho de historiador e, já durante a segunda metade do século VI, com uma finalidade quase filológica, aqueles que se ocuparam do texto homérico sob os Pisistrátidas em Atenas – como fez o poeta Simônides – sem dúvida tiveram a oportunidade de desenvolver esta técnica. Técnica reservada a uma minoria, bem entendido, mas uma minoria importante, na qual se encontram certamente os poetas dramáticos (p. 56).

Dessa forma, ainda que se considere a atuação de Heródoto, além é claro de outros elementos que concorreram para a instituição da leitura silenciosa na Grécia clássica, o fato é que ela permanecia distante da maior parte dos leitores. Assim,

[...] ela permaneceu um fenômeno marginal, e praticada por profissionais da palavra escrita, mergulhados em leituras suficientemente vastas para favorecer a interiorização da voz leitora. Para o leitor médio, a maneira normal de ler permaneceu sendo a leitura em voz alta, como se fosse

impossível apagar a razão primeira da escrita grega: produzir som, e não representá-lo (SVENBRO, 2002, p. 66).

A despeito disso, importa ressaltar que a Grécia clássica deixou legados importantes: apresentou, ainda que numa configuração embrionária, a coexistência de diferentes práticas de leitura e fundou, dessa maneira, uma nova relação com o livro:

[...] na época helenística, mesmo que permaneçam formas de transmissão oral, o livro passa a desempenhar daí em diante um papel fundamental. Toda a literatura de época depende agora da escrita e do livro: a esses instrumentos são confiados a composição, a circulação e a conservação das obras [...] A filologia alexandrina<sup>5</sup>, em suma, impõe o conceito de que uma obra só existe se for escrita; obra é um texto escrito e de que podemos nos apropriar graças ao livro que a conserva [...] (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 13-14).

Heranças que influenciaram diretamente, a partir dos séculos III-II a.C., as práticas de leitura de Roma: “o uso do livro se expande e tal expansão se inscreve nas mudanças por que passa a sociedade romana. Porém, trata-se sobretudo de livros gregos [...] o próprio nascimento de uma literatura latina está ligado, nessa época, a esses modelos e a livros gregos” (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 16). Contudo, Roma também ofereceu importantes contribuições e transformações nesse cenário, graças ao notável avanço da alfabetização e, por conseguinte, ao trânsito intenso da escrita em diferentes regiões e classes.

Essa crescente demanda exigia, naturalmente, novos espaços de leitura, novos textos e formatos. Nesse sentido, bibliotecas foram criadas, algumas, ampliadas; adequações dos textos ao novo público leitor, incluindo-se as mulheres; mas, especialmente, a produção e distribuição de um livro num formato diferente: o *códex*. Esse tipo de livro com páginas substituiu o rolo a partir do século II d.C. e mostra-se mais apropriado ao novo público leitor e suas diferentes práticas leitoras. De acordo com Cavallo e Chartier (2002), “o sucesso do *códex* – o livro ‘com páginas’ – era assegurado por diversos fatores: antes de tudo um custo menor, visto que a escrita ocupava os dois lados do suporte” (p. 19), além, é claro, de

---

<sup>5</sup> A Biblioteca de Alexandria, modelar das grandes bibliotecas helenísticas, é a biblioteca ao mesmo tempo “universal” e “racional”: universal, porque é destinada à conservação dos livros de todos os tempos e de todo o mundo conhecido, e racional, porque nela os próprios livros devem obedecer a uma ordem, entrar em um sistema de classificação [...] que permita organizá-los por autor, obra e conteúdo. Porém, essa “universalidade” e “racionalidade” dependiam diretamente da fixação escrita dos textos que podiam ser avaliados criticamente, copiados, encerrados em um livro, classificados e dispostos junto com outros livros (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 14).

proporcionar ao leitor uma liberdade maior em seus movimentos, interrupções na leitura e anotações.

A invenção do *códex* foi tão significativa para a história da leitura e da escrita no mundo ocidental que ele é considerado a principal conexão entre a leitura praticada na Antiguidade e a adotada a partir da Idade Média.

O Ocidente latino medieval realmente imprimiu grandes transformações nas relações estabelecidas com o livro e a leitura até então: a leitura do *ócio* literário “foi substituída pela prática de leitura concentrada no interior das igrejas [...] geralmente limitadas às Sagradas Escrituras e a textos de edificação espiritual” (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 20); mas, principalmente, a leitura em voz alta deu lugar à leitura silenciosa ou murmurada, pois “os livros eram lidos sobretudo para conhecer Deus e para a salvação da alma” (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 21).

Porém, mais do que uma transformação na modalidade, a leitura silenciosa configura-se uma revolução<sup>6</sup> nas relações estabelecidas com o escrito que se possibilita ser:

[...] mais livre, mais secreta, totalmente interior. Ela [a leitura silenciosa] permite uma leitura rápida e ágil, que não desencaminhada nem pelas complexidades da organização da página, nem pelas múltiplas relações estabelecidas entre o discurso e as glosas, as citações e os comentários, os textos e os índices. Ela autoriza, também, utilizações diferenciadas do mesmo livro [...] (CAVALLO; CHARTIER, 2002, p. 28).

Assim, da mesma maneira que retomamos a perspectiva de Roger Chartier acerca da relação imbricada da História e da Literatura, entendemos que recuperar a história da leitura no mundo ocidental, à luz da abordagem não historicista de Chartier, justifica-se à medida que ele privilegia o papel da leitura individual ou partilhada no processo de apropriação das representações histórico-culturais; à medida que ele sublinha tanto a atuação do leitor na “evolução” dos modos de leitura, quanto a interferência desses modos na constituição desse mesmo leitor. Trata-se, portanto, de um processo igualmente imbricado de transformações

---

<sup>6</sup> Os organizadores do livro *História da leitura no mundo ocidental*, Cavallo e Chartier, sem invalidá-la, mas advertindo para o caráter simplista desse tipo de categorização, explicam que posterior à primeira revolução da leitura – a passagem da leitura oralizada, para a leitura silenciosa – seguiram-se mais duas: a segunda identificada ao trânsito da leitura “intensiva” para a leitura “extensiva”; e a terceira revolução referente à transmissão eletrônica dos textos, que impõe ao escrito uma nova materialidade e altera, portanto, o elo “físico” com o leitor estabelecido pelo *códex* até então.

que caminharam juntas e cujo efeito incide tanto na leitura enquanto sistema, quanto nos modos de ler dos leitores.

A história da leitura é marcada por sua interação com o leitor. Se ela se adaptou, alterou-se ou moldou-se aos novos leitores, eles também foram transformados por ela. As convenções e hábitos tanto delineiam quanto são delineados pelas práticas de leitura. E, se “os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem” (CHARTIER, 2009, p. 77) é porque o leitor negocia com o texto a perfeita medida entre reverenciar e subverter.

No que diz respeito ao livro didático contemporâneo, isso permite pensar que ainda que os protocolos de leitura, nele inscritos, objetivem, por exemplo, a pedagogização da literatura ou a perpetuação do cânone e de visões hegemônicas, não podemos perder de vista que a “recepção e, portanto, a significação de um texto varia conforme as competências, convenções, usos e protocolos de leitura próprios a diferentes comunidades interpretativas (DALVI, 2010, p. 133).

### **1.3.2 Usos e apropriações**

Para além da reconstituição histórica dos caminhos percorridos pela leitura e pela escrita feita até aqui, é necessário enfatizar questões fundamentais: primeiro, que as formas e as concepções de leitura variaram e continuam variando ao longo dos tempos: da leitura oral e coletiva à leitura silenciosa e individual, do manuscrito ao impresso, do códex à tela, muitas rupturas e permanências possibilitaram e ainda possibilitam o acesso ao passado, às representações e às práticas de diferentes culturas. Nesse sentido, a materialidade do texto, sua disseminação e apropriações, elementos indissociáveis segundo Chartier, revelam como a modalidade e as circunstâncias alteram o processo de leitura. Para ele, “a leitura também tem uma história (e uma sociologia) e o significado dos textos depende das capacidades, das convenções e das práticas de leitura próprias das comunidades que constituem, na sincronia ou na diacronia, seus diferentes públicos” (CHARTIER, 2010, p. 37).

Segundo, o conceito de leitura envolve dimensões culturais e políticas que não se materializam apenas no universo de apropriação da cultura letrada na/por meio da escola, como aponta Regina Zilberman (2012) em ensaio que trata exatamente desse assunto. De

acordo com a autora, mais do que uma questão conceitual, trata-se de corrigir uma trajetória de alijamento da cultura não letrada, pois a ausência do mundo letrado não impede que o indivíduo leia e interprete o mundo que o cerca, considerando-se que

[...] a leitura não consiste tão-somente em uma prática adquirida, conforme sugerem as definições dos dicionários. Constitui primordialmente um modo de relacionamento com o real, indispensável para a compreensão desse e para o estabelecimento de um modo de agir. O ser humano não exerce sua supremacia diante do mundo de que faz parte se não interpretá-lo, ação que decorre da leitura que faz de seu contorno existencial (p. 64).

Em dado momento, a leitura passou a ser encarada como um traço distintivo entre o homem alfabetizado e o analfabeto à medida que se afastavam da cultura oral. Dessa forma, ela “cooperou para acentuar a clivagem social, sem, contudo, revelar a natureza de sua ação, pois colocava o ato de ler como um ideal a perseguir. O ainda não leitor apresenta-se na situação primitiva de falta, que lhe cumpre superar, se deseja ascender ao mundo civilizado” (ZILBERMAN, 2014).

Entretanto, essa oposição, necessária, mas restrita, não é suficiente para explicar as múltiplas formas de ler e as relações estabelecidas entre o leitor e o objeto lido. Segundo Chartier (2011c), esses contrastes são de naturezas múltiplas: tanto podem estar relacionados às competências de leitura – leitores mais ou menos hábeis – quanto às convenções que definem os usos legítimos do livro, os modos de ler, os instrumentos e procedimentos de interpretação. Dessa maneira, os usos e as apropriações que o leitor faz de cada texto, de cada obra, escapam a classificações muito rígidas e são mais fluidas do que se possa imaginar. Chartier explica que um mesmo objeto impresso concebido e destinado a determinado público, de determinada classe social, por exemplo, pode extrapolar essas divisões socioculturais e circular em classes bastante distintas:

[...] De fato, hoje estão bem atestados tanto o manuseio de textos eruditos por leitores que não o são quanto a circulação, nem exclusiva e talvez nem mesmo majoritariamente popular, dos impressos de grande difusão. Os mesmos textos e livros são objeto de múltiplas decifrações, socialmente contrastantes [...] (CHARTIER, 2011c, p. 79).

Logo, o domínio da leitura não garante ao leitor, mesmo os mais proficientes, uma condição de autonomia ilimitada. E, ainda que a capacidade de ler, pela força de discursos históricos, produza em nós a representação de uma atmosfera de liberdade, o leitor é, constantemente, submetido a um conjunto de constrangimentos e regras, que, em contrapartida, o obrigam a

traçar estratégias para “subverter as lições impostas”, conforme apontado por Chatier (1998) em sua obra “A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII”. Para ele,

O livro sempre visou instaurar uma ordem; fosse a ordem de sua decifração, a ordem no interior da qual ele deve ser compreendido ou, ainda, a ordem desejada pela autoridade que o encomendou ou permitiu a sua publicação. Todavia, essa ordem de múltiplas fisionomias não obteve a onipotência de anular a liberdade dos leitores. Mesmo limitada pelas competências e convenções, essa liberdade sabe como se desviar e reformular as significações que a reduziram (p. 8).

Os livros didáticos, por sua vez, não escapam às coerções editoriais, à lógica do mercado, às ideologias políticas, às imposições do Estado, enfim, aos constrangimentos que, de alguma maneira, atuam também nas formas de recepção, ou seja, nos “usos que dele se faz ou que dele se espera” (BITTENCOURT, 2008, p. 11). E, assim como adverte Circe Bittencourt, em sua obra “Livro didático e saber escolar: 1810-1910”, há que se considerar a ambiguidade e as brechas desse objeto cultural, cujo objetivo, em geral, é “cimentar a uniformidade de pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimento e valores, o livro pode também criar as diferenças porque a leitura que se faz nele ou dele não é única” (BITTENCOURT, 2008, p. 15).

Além desse caráter contraditório do vínculo estabelecido entre o leitor e o texto, Chartier aponta outro elemento fundamental para se pensar essa relação. Ele declara ser impossível analisar as identidades dos leitores, suas diferentes formas de apropriação ou subversão, sem considerar os efeitos forjados pela materialidade do texto. Se manuscritos, impressos ou digitais, se publicados em edições de luxo ou populares, enfim, “os livros são objetos cujas formas comandam, se não a imposição de um sentido ao texto que carregam, ao menos os usos de que podem ser investidos e as apropriações às quais são suscetíveis” (CHARTIER, 1998, p. 8).

Portanto, essa pluralidade e mobilidade das práticas de leitura estão intrinsecamente ligadas “à obra e ao objeto que é suporte de sua transmissão” (CHARTIER, 2002c, p. 106). Assim, as leituras não são desencarnadas da sua materialidade e orientam, como dito anteriormente, os sentidos atribuídos aos textos, pois eles “não existem fora dos suportes materiais (sejam eles quais forem) de que são os veículos. Contra a abstração dos textos, é preciso lembrar que as

formas que permitem sua leitura, sua audição ou sua visão participam profundamente da construção de seu significado [...]” (CHARTIER, 2002c, p. 61-62).

Chartier transpõe, dessa forma, o dualismo texto/leitor, tão caro a algumas correntes teóricas, e insere um terceiro elemento determinante na apropriação dos textos, que realmente não existem sem leitores que os signifiquem, mas que se constituem também na diversidade de formas e suportes que o materializam.

É importante ratificar que Chartier não nega o *status* conquistado pelo leitor nessa relação historicamente complexa instituída entre leitor, autor e obra. Relação essa descrita por Regina Zilberman (2008), uma das principais divulgadoras da Estética da Recepção no Brasil, em sua obra “Fim do livro, fim dos leitores?”.

Nessa obra, além de delinear a trajetória do livro desde o pergaminho até a era digital, a fim de discutir o paradoxo que ora se manifesta: a ascensão da leitura literária e o anúncio do fim do livro – o seu principal suporte –, a autora apresenta teóricos e pressupostos fundamentais para se compreender o deslocamento do leitor da periferia ao centro. Para isso, Zilberman (2008) dá voz aos fundadores da Estética da Recepção: Ingarden – para quem a narrativa é descontínua e inacabada e, portanto, exige a intervenção do leitor; Iser – que destaca o papel transformador da imaginação e da experiência do leitor; e, finalmente, Jauss – que focaliza a natureza emancipatória da leitura porque “produz uma ruptura no interior das vivências do sujeito, apontando-lhe as possibilidades de outro universo e alargando suas oportunidades de compreensão do mundo” (p. 55).

Além disso, Zilberman afirma que a autonomia e a valorização do leitor demorou a acontecer, mas chega o momento em que ele se equipara ao autor e invade um espaço que durante muito tempo lhe esteve vetado. Ele é responsável pela atualização dos textos, contudo, adverte a autora, não importam as suas idiossincrasias, antes, o leitor se destaca porque sintetiza o comportamento de uma determinada sociedade. Trata-se do que Jauss – teórico da Estética da Recepção – chama de liberdade tutelada: a leitura é emancipadora, mas o leitor não se liberta completamente, pois acata e reage às determinações, tanto de cada obra e seu percurso histórico, quanto das diferentes sociedades.

Mas retornando à perspectiva de Chartier, ele também ressalta o papel desempenhado pelo leitor e julga que “um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado” (CHARTIER, 1998, p. 11), porém parte de uma perspectiva distinta dos teóricos da Estética



da Recepção, tal qual apresentada por Zilberman. Em alguns de seus textos, Chartier reconhece que sua perspectiva acerca da história da leitura, em muitos aspectos, é tributária da Estética da Recepção, mas reitera a necessidade de se ampliarem algumas concepções fundadoras dessa teoria, principalmente, no que concerne à resistência em admitir a atuação da materialidade do objeto na maneira de ler de cada leitor. Por essa razão, a crítica declarada:

Reconhecer como um trabalho tipográfico inscreve no impresso a leitura que o editor-livreiro supõe para seu público é, de fato, reencontrar a inspiração da estética da recepção, mas deslocando e aumentando seu objeto. Ao centrar sua atenção apenas na relação autor/leitor e nas obras com estatuto literário essa forma de crítica textual limita duplamente seu enfoque da leitura [...] (CHARTIER, 2011c, p. 99).

Por isso, adota o termo *apropriação*, que supõe tanto a história social das interpretações quanto a liberdade dos sujeitos ou grupos para tomarem, de maneiras diversas, os objetos culturais e os discursos, independente dos seus produtores, em distinção ao termo *recepção* que, em sua concepção, é limitadora:

[...] abordagens literárias que consideram a leitura como uma “recepção” ou uma “resposta” lhes vem da “abstração” e da universalização da leitura que elas operam implicitamente. Tida como um ato de pura inteligência, cujas circunstâncias e modalidades concretas não importam, a leitura que elas supõem resulta, na verdade, da projeção ao universal de práticas do ler historicamente particulares: as dos leitores letrados e, frequentemente, profissionais de nosso tempo. Contra esse “etnocentrismo espontâneo da leitura” (conforme os termos do historiador brasileiro da literatura “barroca” João Hansen), é preciso lembrar que a leitura, também ela, tem uma história (e uma sociologia) e que a significação dos textos depende das capacidades, dos códigos e das convenções de leitura próprios às diferentes comunidades que constituem, na sincronia ou na diacronia, seus diferentes públicos (CHARTIER, 2002a, p. 257).

Na perspectiva do historiador francês, a dupla limitação dessa perspectiva estritamente textual decorre, de um lado, porque desconsidera a atuação dos dispositivos tipográficos na recepção e na produção de sentidos dos textos pela leitura, ou seja, ignora a influência das formas materiais na construção dos sentidos. Para Chartier, esses dispositivos têm “tanta importância, ou até mais, do que os ‘sinais’ textuais, pois são eles que dão suportes móveis às possíveis atualizações do texto” (2011c, p. 100); por outro lado, porque a Estética da Recepção assume uma postura ambígua: seja porque hesita em admitir a existência de uma correta decifração dos dispositivos textuais, de convenções e de uma maneira de ler que, conseqüentemente, restringe o horizonte de expectativa dos leitores; seja porque reluta em “reconhecer a

pluralidade de leituras possíveis do mesmo texto, em função das disposições individuais, culturais e sociais de cada um dos leitores” (2011c, p. 100), e isso implicaria assumir que as diferentes apropriações do texto não estão circunscritas apenas na relação leitor/obra, enfim, que o social também concorre para as múltiplas recepções.

Se a Estética da Recepção teve dificuldade de “sinalizar o social no objeto impresso”, Chartier, por sua vez, entende o leitor enquanto sujeito titular da última palavra, que não é sua, mas da sociedade que o impele a falar. Nesse sentido, a dimensão social da leitura é tão importante quanto os aspectos estéticos. Isso não significa, contudo, que haja uma relação direta entre textos e classes sociais, pois, como já mencionado anteriormente, para Chartier, a utilização e a apropriação dos produtos culturais não estão circunscritas a um determinado segmento social; e livros destinados à elite, por exemplo, podem circular nas classes populares e vice-versa. A dimensão social deve ser entendida, por conseguinte, como uma recusa à “abstração dos textos” e das leituras, substituindo-a pela consideração das práticas.

Na pesquisa sobre o livro didático, isso tem implicações muito mais acentuadas por se tratar de “uma espécie de produção marginal” que sequer tem “sido depositado em bibliotecas públicas de forma sistemática” (BITTENCOURT, 2008, p. 18), e, geralmente, interpretada como leitura “rasa”, elaborado para um público muito específico. Mas, destacamos, em concordância com Bittencourt (2008):

Ao recuperar as formas de leitura que professores e alunos realizavam com o livro escolar não podemos esquecer de sua peculiaridade de ser um texto criado e planejado para divulgar um conhecimento uniforme, mas que, constantemente, foi manuseado por diferentes leitores, oriundos de experiências diversas (p. 192).

Nesse sentido, nosso estudo pretende empreender uma abordagem que leve em conta por um lado, o espaço em que o livro didático circula – a sala de aula – lugar, reconhecidamente, de conflitos – e, por outro, a situação paradoxal de “um material controverso que, democraticamente, ensina a ler, desvenda os signos impressos, tentando, em princípio, libertar o indivíduo, mas que ao mesmo tempo condiciona o leitor na pretensão de refrear a própria liberdade que cria” (BITTENCOURT, 2008, p. 192).

Enfim, de volta ao ponto de partida, mostramos como as bases teóricas, os interesses, os objetos, o percurso metodológico, a reavaliação de paradigmas, a oposição ao conceito de sujeito universal, às generalizações e às polarizações nortearam o olhar de Chartier sobre a

história da leitura e da escrita como importantes vias de acesso às representações, às práticas e às apropriações culturais do passado que, de certa forma, podem auxiliar a pensar as representações, as práticas e as apropriações atuais. Portanto, o trabalho de Chartier sobre os variados usos dos textos impressos e as diferentes maneiras de ler possibilitou-lhe perceber velhas questões sob um novo prisma e, desse modo, reavaliar, reelaborar e ressignificar algumas concepções clássicas como a representação – bastante (mal) utilizada e cercada de críticas.

#### **1.4 Representação, prática e apropriação**

Como já referido anteriormente, o conceito de representação é um elemento fundamental nesta pesquisa, pois será a partir delas – as representações dadas a ver pelos textos literários presentes no livro didático de língua portuguesa para o Ensino Médio – que pretendemos entender como são constituídas e, ao mesmo tempo, constituem-se as noções de mulher e de feminino presentes nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio.

Também já esclarecemos que nossa concepção de representação é tributária daquela defendida por Roger Chartier, pois, assim como ele, entendemos que cada grupo constrói representações a partir de suas práticas e realiza certas práticas em função das representações que partilha, de modo que essas práticas só possuam sentido no seio de um complexo de representações, ou seja, “não há prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e afrontadas, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao seu mundo” (CHARTIER, 2002a, p. 66), no entanto, não é possível percebê-las em sua totalidade.

Nessa perspectiva, sempre há a possibilidade de rasura, de rompimento com certas representações, pois não são nem neutras, à medida que revelam os interesses e lugar que ocupam aqueles que as forjam, nem universais, já que “não são uma expressão imediata, automática, objetiva, do estatuto de um ou do poder do outro. Sua eficácia depende da percepção e do julgamento de seus destinatários, da adesão ou da distância ante mecanismos de apresentação e persuasão postos em ação” (CHARTIER, 2002a, p. 177-178).

Se, por um lado, há uma distinção entre a representação e o representado ausente, por outro, a credibilidade é condição *sine qua non* para que a representação exerça toda a sua

potencialidade de “fazer crer”. O que não pressupõe uma aceitação automática do grupo ou mesmo do sujeito. Os contrassensos são sempre possíveis dada a multiplicidade de frestas por onde se esgueiram os atores sociais.

Tomando-se esses apontamentos iniciais, já é possível apresentar uma particularidade basilar do pensamento charteriano: representação, prática e apropriação são indissociáveis. Não podem ser compreendidos isoladamente. O autor explica que o seu trabalho sobre os múltiplos usos dos textos impressos, incluindo-se aí as diferentes formas de ler, possibilitou-lhe reelaborar esses conceitos sob a ótica da história cultural e, ao mesmo tempo, romper com uma abordagem clássica já desgastada que desconsiderava as apropriações históricas, móveis e diferenciadas e que entendia a representação como uma relação de equivalência entre a imagem presente e o objeto ausente. Chartier parte, então, de uma perspectiva de entrelaçamento das noções de representação, prática e apropriação e as sumariza:

[...] o conceito de *representação* possibilita articular, de acordo com a sociologia de Durkheim e Mauss, as representações coletivas e as formas de exibição da identidade social ou os signos de poder [...]; em seguida, a categoria de *prática*, que designa a irredutibilidade das maneiras de fazer aos discursos que as prescrevem ou as proscovem, as descrevem ou as organizam; enfim, o conceito de *apropriação*, entendida ao mesmo tempo como controle e uso, como vontade de posse exclusiva pelas autoridades e como invenção pelos consumidores comuns (CHARTIER, 2011a, p.26).

Apesar da notória relevância da abordagem charteriana acerca da representação e sua tentativa de compreender os sentidos conferidos ao mundo manifestados em palavras, discursos, imagens, objetos e práticas (PESAVENTO, 2004), não se pode, entretanto, obliterar a historicidade, os debates, as críticas e as múltiplas dimensões desse conceito que é basilar no campo da história cultural, uma vez que as *representações* possibilitam associar as relações sociais à maneira como os sujeitos percebem a si e aos outros, mas é um conceito inegavelmente anterior a história cultural, fundado na *mímeses* de Aristóteles, ainda que essa compreensão de representação siga outro ordenamento.

Na Antiguidade Clássica, diferentemente das múltiplas e complexas concepções assumidas posteriormente, o conceito de representação ainda não comportava certas problematizações porque sua natureza era de outra ordem. Nesse contexto, o mito – narração de um rito que não é mais praticado – surge como uma forma de representação desses ritos; enquanto representação de valores e crenças; é, portanto, o mito, um “programa de verdade” que não

entra em conflito com o real, pois, como definido por Paul Veyne (1984, p. 34), ele é a “literatura anterior à literatura, nem verdadeira, nem fictícia, pois exterior ao mundo empírico, embora mais nobre que ele”. Dessa forma, não há uma “perversão da relação de representação”, posto que o mito é anterior à historicidade, à autoridade dos especialistas, à fonte, à poética e, principalmente, à retórica. Portanto, a preocupação com o real, com a verdade, só surgiu no momento em que “o campo do saber teve sua configuração transformada pela formação de novos poderes de afirmação (a pesquisa histórica, a física especulativa) que concorreriam com o mito e, diferentemente dele, colocavam expressamente a alternativa do verdadeiro e do falso” (VEYNE, 1984, p. 35).

Partindo-se desse cenário, conclui-se que pensar a representação no campo histórico, na qualidade de “forma de entendimento segundo a qual os homens elaboravam formas cifradas de representar o mundo, produzindo palavras e imagens que diziam e mostravam mais além do que aquilo que era expresso e mostrados nos registros materiais” (PESAVENTO, 2004, p. 24), pressupõe duas matérias essenciais: a preocupação da história com a “verdade” e, conseqüentemente, sua relação com a fonte. Serão as múltiplas interpretações e concepções desses princípios que compõem o fazer histórico que darão origem a uma série de debates de cunho epistemológico e metodológico acerca do conceito de representação, chegando alguns a sugerir até seu abandono. O próprio Chartier apresenta os argumentos daqueles que questionam a adoção desse conceito: “a história das representações foi criticada como uma história idealista que supostamente ignora os comportamentos, as ações e ‘as situações nas quais se produzem e se manifestam os fenômenos sociais’ (2011c, p. 16) e reconhece a complexidade de se defender uma noção estigmatizada como relativista e idealista.

Importante assinalar, entretanto, que não será a História a única a problematizar os fundamentos da representação, ainda que esse conceito quase tenha, por si só, designado a própria história cultural (CHARTIER, 2011d). Diferentemente, sua origem está vinculada à Sociologia, a partir da ideia de representação coletiva de Émile Durkheim e Marcel Mauss<sup>7</sup> e ganha diferentes teorias em muitos outros campos como a Psicologia Social, a Antropologia, a Linguística, a Arte, o Direito, entre outros. Como se não bastasse esse caráter multidisciplinar, esse mesmo conceito é constantemente redefinido no interior de cada

---

<sup>7</sup> Sandra Jatahy Pesavento (2004) enfatiza o caráter pioneiro das pesquisas de Durkheim e Mauss sobre as representações dos povos primitivos contemporâneos. Em suas palavras, a introdução desse conceito-chave foi fundamental “pela atenção que dava ao processo de construção mental da realidade, produtor de coesão social e de legitimidade a uma ordem instituída, por meio de ideias, imagens e práticas dotadas de significados que os homens elaboravam para si” (p. 24).

disciplina, o que dificulta qualquer tentativa de escrita de uma história do conceito de representação.

No campo da história cultural, Roger Chartier inicia sua defesa para o uso historiográfico da noção de representação recorrendo a antigas definições dicionarizadas dessa palavra: por exemplo, o dicionário de língua francesa publicado por Furetière, em 1690, no qual a representação permitiria ver o “objeto ausente” que fora substituído por uma “imagem” capaz de representá-lo adequadamente. Relacionada aos campos político e jurídico, isso significaria ocupar o lugar de alguém e exercer sua autoridade. Chartier destaca o vínculo dessa segunda definição com a “efígie colocada no lugar do corpo do rei morto em seu leito funerário” (2011c, 16). O povo não tem acesso ao seu corpo físico ausente, mas o seu corpo político é perpetuado e torna-se visível na imagem de cera e madeira que o representa: “Assim, a distinção é radical entre o representado ausente e o objeto que faz ele presente nos permite conhecê-lo. Postula-se, então, uma relação decifrável entre o signo visível e o que ele representa” (CHARTIER, 2011c, p. 16).

Como referido anteriormente, a concepção de representação adotada por Chartier decorre dos diálogos estabelecidos com pensadores que, assim como ele, negaram o positivismo, o estruturalismo e a concepção de sujeito universal ao refletirem sobre “as relações que mantêm as produções discursivas e as práticas sociais” (CHARTIER, 2002a, p. 119). Nessa lista, os argumentos de Louis Marin sobre o poder da imagem ocupam lugar privilegiado. Em seu livro “À beira da falésia”, Chartier explica o interesse de Marin em resgatar e deslocar definições antigas como as que descrevemos no parágrafo anterior. Nesse sentido, inspirado na definição de Furetière, Marin destaca os mecanismos para tornar presente o ausente que pressupõem tanto a dimensão transitiva, à medida em que “toda representação representa algo”, quanto reflexiva porque “toda representação se apresenta representando algo”. Em outras palavras, toda representação envolve, ao mesmo tempo, transparência e opacidade asseguradas e identificáveis em dispositivos próprios à representação: “nos quadros, a moldura, o enfeite, a decoração; para os textos, o conjunto dos dispositivos discursivos e materiais que constituem o aparato formal da enunciação” (CHARTIER, 2011d, p. 18).

Ao deslocar o olhar para as distinções possíveis entre a representação e o representado, entre o signo e o significado, o trabalho de Marin possibilita pensar, por um lado, nas frestas e, conseqüentemente, nas múltiplas formas de apropriações e, por outro, nas relações que os sujeitos ou os grupos mantêm com o mundo social. A partir dessa perspectiva e travando um

diálogo com o conceito de representação coletiva de Durkheim e Mauss, Chartier (2011c) afirma que a noção de representação mudou sobremaneira a compreensão do mundo social, fundamentalmente, graças a três razões:

[...] em primeiro lugar, as operações de classificação e hierarquização que produzem as configurações múltiplas mediante as quais se percebe e representa a realidade; em seguida, as práticas e os signos que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exhibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um *status*, uma categoria social, um poder; por último, as formas institucionalizadas pelas quais uns ‘representantes’ (indivíduos singulares ou instâncias coletivas) encarnam de maneira visível, ‘presentificam’ a coerência de uma comunidade, a força de uma identidade ou a permanência de um poder [...] (p. 20).

Isso permite explicar, portanto, como as lutas simbólicas são potencializadas pelas representações em oposição à força bruta. Significa que a representação oferece dispositivos mais eficientes ao processo de dominação, considerando-se que a “força aparece apenas para aniquilar a outra força em uma luta de morte”, já os signos da força, portanto, suas diferentes formas de representação (armas, narrativas, imagens, etc.), persuadem, convencem sem que o outro precise ser destruído. Esse processo de “pacificação” do espaço social, de acordo com Chartier, foi responsável pela transformação “entre a Idade Média e o século XVII, dos confrontos sociais abertos e brutais em lutas de representações cujo objetivo é o ordenamento do mundo social, logo, a ordenação reconhecida a cada estado, a cada corpo, a cada indivíduo” (CHARTIER, 2002a, p. 172).

Entretanto, a simples substituição da força pelos dispositivos de representação não pressupõe a fidelidade e a submissão porque há uma tensão entre as “modalidades do fazer-criar” e as “formas de crença” que, conforme analisado por Marin, ajudam a pensar porque uma tal intenção é eficaz ou fracassa. Para além da descrição do vínculo entre as formas de utilização de certos dispositivos persuasivos e as condições necessárias para recebê-los, importa perceber que a injunção de uma determinada representação não pressupõe seu acolhimento irrestrito. Ao contrário,

[...] o conceito de representação leva a pensar o mundo social ou o exercício do poder de acordo com o modelo relacional. As modalidades de apresentação de si são, certamente, comandadas pelas propriedades sociais do grupo ou pelos recursos próprios de um poder. No entanto, elas não são uma expressão imediata, automática, objetiva, do estatuto de um ou do poder do outro. Sua eficácia depende da percepção e do julgamento de seus



destinatários, da adesão ou da distância ante mecanismos de apresentação e de persuasão postos em ação (CHARTIER, 2002a, p. 177-178).

E, ainda que Marin não tenha se dedicado à história da leitura, Chartier assinala que sua concepção de representação já apontava para a autonomia do leitor para negar, alterar ou burlar as imposições dos discursos e das imagens, pois “assujeitá-lo ao sentido não é fácil, e a sutileza das armadilhas que lhe são armadas é proporcional à sua capacidade, sábia ou desajeitada, de usar de sua liberdade” (CHARTIER, 2002a, p. 174).

Admitir a distância entre a representação e o representado, a força das representações nas lutas simbólicas, os dispositivos de persuasão e as possibilidades de subversão, enfim, todas as implicações dos conceitos de representação, *das práticas sociais* e das formas de *apropriação*, tal como descrito até aqui, não significa, na perspectiva charteriana, entretanto, nem a negação do real – o que Chartier chama de “reviravolta linguística”, que não admite que haja realidade fora dos discursos e que tudo se resume a jogos de linguagem –, nem a invalidação das fontes. Dito de outra maneira, o conceito de representação, tal como reelaborado por Chartier, recusa o viés relativista, apenas entende que “qualquer fonte documental que for mobilizada para qualquer tipo de história nunca terá uma relação imediata e transparente com as práticas que designa. Sempre a representação das práticas tem razões, códigos, finalidades e destinatários particulares” (CHARTIER, 2002c, p. 16), e isso não significa refutar a existência dessas *práticas*, apenas que suas formas de representações – que são também realidades – não são neutras.

Dessa feita, é importante evidenciar que essas formas de representações estão subordinadas tanto a dispositivos de coerção ou de persuasão, quanto ao próprio estatuto do texto, a regras específicas de funcionamento, a “categorias, esquemas de percepção e de apreciação” (CHARTIER, 2002b, p. 63), seja ele literário ou documental. O que Chartier (2002b) rejeita, portanto, são interpretações que tratam os textos como “reflexos realistas de uma realidade histórica” desconsiderando os seus processos e suas condições de construção. Sua perspectiva segue um outro curso:

São essas categorias de pensamento e esses princípios de escrita que é necessário atualizar antes de qualquer leitura ‘positivista’ do documento. O real assume assim um novo sentido: aquilo que é real, efetivamente, não é (ou não é apenas) a realidade visada pelo texto, mas a própria maneira como ele a cria, na historicidade da sua produção e na intencionalidade da sua escrita (CHARTIER, 2002b, p. 63).



Além de defender que os discursos são agenciados por recursos, lugares e regras limitados histórico e socialmente, outro aspecto importante envolvido no conceito de representação de Chartier é a materialidade do texto, como mencionado anteriormente, quando tratamos das múltiplas relações estabelecidas entre o leitor e as formas do impresso. Isso equivale a dizer que “as formas produzem sentido” e estão, portanto, implicadas no sistema de representação. Os sentidos de um texto são produzidos, entre outros aspectos, pelo suporte que o materializa, pelos dispositivos tipográficos, pelas escolhas editoriais, pois “cada forma, cada suporte, cada estrutura da transmissão e da recepção do escrito afeta profundamente seus possíveis usos e interpretações” (CHARTIER, 2011e, p. 44-45).

Logo, os leitores não têm acesso a textos abstratos. Esse contato se dá sempre por meio de alguma forma de materialidade e seus dispositivos responsáveis por orientar a leitura:

[...] Contra a representação, elaborada pela própria literatura, segundo a qual o texto existe em si mesmo, independente de qualquer materialidade, deve-se lembrar que não há texto fora do suporte que o dá a ler (ou ouvir) e que não há compreensão de um escrito, seja qual for, que não dependa das formas nas quais ele chega ao seu leitor. Por isso, a distinção indispensável entre dois conjuntos de dispositivos: aqueles que dizem respeito às estratégias de escritura e às intenções do autor, aqueles que resultam de uma decisão de editor ou de uma imposição de oficina (CHARTIER, 2002a, p. 181).

A premissa do suporte, porém, não implica em eliminação dos contrastes entre as diferentes formas de ler. Ou seja, os *usos* e *apropriações* possíveis de um texto e suas representações são susceptíveis a convenções constituídas socialmente de modos desiguais que não prescindem do suporte, mas vão além dele.

Esses contrastes são de diferentes naturezas e não estão restritos à distância entre letrados e os “leitores menos hábeis”. Concorrem também as práticas e normas de leitura de prestígio e as expectativas de diferentes grupos de leitores. Daí a relevância do conceito de *apropriação* para os postulados de Chartier, pois entende que as formas de apropriação resultam da comunhão de múltiplos elementos que vão além das condições intelectuais, entre os quais encontram-se as *comunidades interpretativas* – um conceito elaborado por Stanley Fish e que se insere na perspectiva que deslocou a atenção do texto, para o leitor. Fish enuncia que a leitura não se restringe à descoberta do significado do texto, mas configura-se um processo de sentir aquilo que ele nos faz. Essa subjetividade, entretanto, é influenciada pela comunidade ou grupo ao qual pertence. Nesse sentido, os leitores empregam certas estratégias de

interpretação comuns a sua comunidade: “a comunicação ocorre somente dentro de um tal sistema (ou contexto, ou situação, ou comunidade interpretativa) e que a compreensão conseguida por duas ou mais pessoas é específica a esse sistema e determinada unicamente dentro dos seus limites” (FISH, 1992, p. 192).

Ancorado, portanto, nessa noção de comunidades interpretativas, Chartier (2002a) ressalta que “a leitura não é somente uma operação abstrata de intelecção: ela é o uso do corpo, é inscrição em um espaço, relação consigo ou com o outro” (p. 70) e que a apropriação, tal qual a compreende, não está vinculada à vontade dos discursos e das normas. De outra forma,

[...] visa uma história social dos usos e das interpretações relacionados às suas determinações fundamentais e inscritos nas práticas específicas que o produzem. Dar assim atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, sustentam as operações de construção do sentido (na relação de leitura, mas também em muitas outras) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que nem as inteligências nem as ideias são desencarnadas e, contra os pensamentos do universal, que as categorias dadas como invariantes, sejam elas filosóficas ou fenomenológicas, devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas (CHARTIER, 2002a, p. 68).

Enfim, Chartier entende a complexidade de se lidar com “uma temporalidade escoada, com o não-visto e o não-vivido” (PESAVENTO, 2004, p. 42) e reconhece que resgatar expressões do passado é, antes de mais nada, também criar suas próprias representações, pois a História é “também uma narrativa de representação do passado, que formula versões – compreensíveis, plausíveis, verossímeis – sobre experiências que se passam por fora do vivido” (PESAVENTO, 2004, p. 42-43). Porém, tão complexo quanto representar o já representado ou decifrar para em seguida cifrar códigos de um outro tempo, é também fazê-lo em seu próprio tempo. Pois se os filtros do passado obstruem o acesso às formas como os atores sociais se viam ou viam o mundo, não teremos passe livre simplesmente porque lidamos com representações que nos são contemporâneas. A proximidade com objetos, *representações* e *práticas sociais* do presente pode ser tão ou mais constrangedora, ilusória, enganadora, coercitiva porque não nos torna mais independentes, imunes ou neutros aos seus mecanismos de legitimidade e credibilidade.

Por fim, é capital reiterar que a escolha dos pressupostos teóricos, focalizados até aqui, foi orientada, sobretudo, pela natureza do nosso estudo: lidamos com elementos historicamente dissociados, ignorados ou, deliberadamente, rejeitados no processo interpretativo – as

representações culturais presentes nos textos literários; o livro didático e, sobretudo, a possibilidade de subversão do sentido imposto ao leitor por essas mesmas representações ou pela materialidade do suporte.

Quando Roger Chartier discute os critérios de validação do texto literário enquanto possibilidade de acesso ao conhecimento histórico; quando trata da (des)valorização de certos objetos culturais; quando destaca a força desses objetos na perpetuação de estereótipos; quando questiona binarismos interpretativos já consagrados; mas, acima de tudo, quando considera a possibilidade que o sujeito tem de subverter, inverter e reverter essas representações; certamente, ele não pensava na questão da mulher/feminino presentes, ou não, no livro didático. Entretanto, esses pressupostos são as lentes necessárias para equiparmos nosso olhar e enxergarmos as condições sociais, históricas e materiais da negociação estabelecida, diariamente, entre o livro didático e os seus usuários – professores e alunos de escolas públicas brasileiras.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA: UM OBJETO, MÚLTIPLOS OLHARES

Já nas considerações iniciais, adiantamos que o levantamento realizado nos bancos de teses e dissertações da Capes, da BDTD<sup>8</sup>, no repositório da Ufes e em outros *sites* de busca indicou que, apesar de lidarmos com dois eixos temáticos – feminino e livro didático – protagonistas de um incontável número de pesquisas desenvolvidas nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras desde meados da década de 1970, nenhuma havia se dedicado, até então, a analisar a representação feminina no livro didático de língua portuguesa do Ensino Médio.

Naquele momento, presumimos que duas razões concorriam para explicar essa ausência: a relativa novidade do livro didático no Ensino Médio – universalizado no território nacional apenas a partir de 2009 com as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Biologia, Química, Física, História e Geografia – e a primazia do interesse por temas vinculados ao Ensino Fundamental. Contudo, sabemos que essas motivações sozinhas não podem justificar a emergência ou a rejeição de determinada matéria ou objeto de análise. Muitas são as interferências. Em alusão aos postulados de Roger Chartier, Dalvi (2013a, p. 391) descreve alguns *fatores e atores* implicados na escolha de um tema e do percurso investigativo de uma tese ou dissertação e cita o interesse do orientador e seu grau de intervenção “no encaminhamento do tema, do recorte, das questões, da bibliografia”; os apontamentos das bancas; as condições oferecidas pelas instituições, programas, linhas e grupos de pesquisa e a “coerção das agências de fomento”.

Mas poderíamos acrescentar que essas escolhas ou imposições também carregam – e aqui essa palavra deve ser tomada em sua dupla acepção: sustentar e deslocar – as marcas herdadas de uma miríade de pesquisas que engendram permanências e fragmentações em sua própria área do conhecimento. Em outras palavras, o diálogo com os pares, a comunidade, os predecessores e os contemporâneos legitimam ou não certos discursos, mesmo aqueles que se pretendem inéditos.

Recuperar pesquisas que tomaram o livro didático como escopo principal constitui uma tentativa de situar nossa própria perspectiva num campo cujas abordagens são reconhecidamente diversas, complexas e dissonantes como mencionado por Dalvi (2013a, p.

---

<sup>8</sup> Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

402): “[...] as pesquisas relacionadas aos livros didáticos [...] assumiram feições muito díspares entre si, especialmente após as revisões epistemológicas empreendidas nas últimas décadas”. Entretanto, a autora reforça o traço profícuo e propositivo dessa pluralidade que é inerente a esse objeto que, a despeito de sua natureza efêmera, abriga discursos e representações de todo gênero.

Nossa tarefa é potencializada à medida que aliamos a esse campo minado dois outros elementos igualmente complexos e com contornos também indefinidos: por um lado, as questões de gênero, identidade, representação feminina – temas constantemente reavaliados, negados, desconstruídos no interior da própria crítica feminista; por outro, os domínios da Literatura e o seu caráter estético e não pragmático.

Nesse sentido, construir um capítulo de revisão das pesquisas que nos antecederam e que, de alguma forma, congregaram as questões de gênero, livro didático e/ou literatura é necessário não apenas para assinalar nosso espaço, mas para que possamos compreender esse terreno “em que nos inserimos como pesquisadores e professores e [...] pensar nosso próprio tempo: ele mesmo como desafio à escrita de uma história – cujo referente preferimos que seja ambivalente – de nossa cultura” (DALVI, 2013a, p. 404).

A seguir, discorreremos sobre algumas dessas pesquisas localizadas nos bancos de dados já citados que se dedicaram a analisar, a partir de ângulos diferentes, as relações de gênero em livros didáticos. Optamos por apresentar alguns desses estudos em dois momentos: inicialmente, com artigos do portal de periódicos da biblioteca eletrônica *Scielo* pela mobilidade e o potencial desse gênero em propor novas e arejar velhas discussões; e, em seguida, com dissertações e teses que tangenciam, de alguma maneira, nosso objeto de estudo.

## **2.1 Artigos sobre gênero e livro didático**

Realizamos, em abril de 2015, um levantamento no portal *Scielo* dos artigos produzidos entre 2004 e 2015 utilizando os seguintes descritores: “livro didático” (103 resultados), “livro didático de língua portuguesa” (15 resultados), “representação feminina” (2 resultados), “representações de gênero” (26 resultados), “relações de gênero no livro didático” (2 resultados), “livro didático do ensino médio” (1 resultado), “representação de gênero no

ensino médio” (2 resultados) e “representação feminina no livro didático” (nenhum resultado).

A partir dos resultados gerados, iniciamos um processo de exclusão, inicialmente, pelos títulos e resumos dos artigos cuja temática divergia completamente da nossa pesquisa. Posteriormente, uma leitura mais atenta possibilitou-nos selecionar nove trabalhos que atendiam, de alguma forma, aos nossos propósitos de estudo. Optamos por dividi-los em três grupos conforme metodologias e abordagens comuns utilizadas para tratar das questões de gênero em livros didáticos: 1) artigos que analisam os textos dos livros didáticos; 2) artigos que analisam as imagens dos livros didáticos; 3) artigos que revisam as produções sobre gênero e livro didático.

#### **Quadro 2 - Artigos que analisam os textos dos livros didáticos**

| <b>TÍTULO</b>   | <b>AUTOR(ES)</b>   | <b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b> | <b>ANO/SÉRIE(S) ANALISADA(S)</b> |
|---|--|--------------------------|----------------------------------|
| Gênero e políticas públicas   | Marta Ferreira Santos Farah                                | 2004                     | --                               |
| A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisas com crianças               | Constantina Xavier Filha                                   | 2012                     | 5º ano                           |
| Discursos sobre a mulher: uma análise do livro didático de Língua portuguesa e literatura: Ensino Médio                     | Margarete Aparecida Nath-Braga                             | 2013                     | Ensino Médio                     |
| Análise da ideologia de gênero em livros didáticos de Língua Portuguesa: uma atualização das apresentações e representações | Neide Cardoso de Moura                                     | 2014                     | 5º ano                           |
| Representações de gênero social em livros didáticos de Língua portuguesa  | Elizabeth Marcuschi;<br>Amanda Cavalcanti de Oliveira Ledo | 2015                     | 9º ano                           |

**Quadro 3 – Artigos que analisam as imagens dos livros didáticos**

| TÍTULO   | AUTOR(ES)  | ANO DE PUBLICAÇÃO | ANO/SÉRIE(S) ANALISADA(S)      |
|--|--|-------------------|--------------------------------|
| Representações de gênero em ilustrações de livros didáticos                                      | Suyan Pires  | 2004              | 4ª série do Ensino Fundamental |
| Processos comunicacionais em ambiente escolar: o potencial de sentidos de representações visuais | Luciana Coutinho Pagliarini de Souza; Maria Ogécia Drigo | 2013              | Ensino Fundamental             |

**Quadro 4 - Artigos que revisam as produções sobre gênero e livro didático**

| TÍTULO   | AUTOR(ES)   | ANO DE PUBLICAÇÃO | ANO/SÉRIE(S) ANALISADA(S) |
|--|---|-------------------|---------------------------|
| Tendências da produção paulista sobre gênero e educação: um balanço das dissertações de mestrado | Silvia Regina Marques Jardim; Anete Abramowicz                          | 2005              | --                        |
| Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica                       | Fúlvia Rosemberg; Neide Cardoso de Moura; Paulo Vinícius Baptista Silva | 2009              | --                        |

Antes de discutirmos os artigos relacionados, vale sinalizar alguns aspectos significativos desse mapeamento: a predominância de estudos que tomam o texto como principal via de acesso às representações de gênero; a visível emergência da temática abordada em artigos produzidos, majoritariamente, nos últimos quatro anos; a concentração das pesquisas no Ensino Fundamental; e, por fim, a predominância indiscutível da autoria feminina.

Mais do que curiosidades, são traços que podem justificar algumas abordagens, referenciais, perspectivas, ausências e, sobretudo, posicionamentos adotados na construção dos trabalhos.

O artigo que dá início às nossas discussões, intitulado “Gênero e políticas públicas”, de Marta Ferreira Santos Farah, é emblemático porque, mesmo não tratando especificamente do livro

didático, retoma as motivações históricas do movimento feminista no Brasil que desencadearam estudos, embates, rupturas, avanços e retrocessos para a emancipação feminina.

A autora realiza um balanço das propostas formuladas por movimentos de mulheres e entidades feministas objetivando a incorporação da questão de gênero por políticas públicas e programas governamentais brasileiros. Após um resgate histórico das políticas públicas desenvolvidas no Brasil desde 1970, cujo foco era a superação das desigualdades de gênero, Farah (2004) apresenta os temas que passaram a compor a agenda feminista a partir da década de 1980, que, em sua concepção, não são resultado de um consenso, mas, ao contrário, revelam a tensão existente entre as múltiplas perspectivas que constituem o próprio movimento feminista.

Na passagem para o século XXI, a agenda de gênero foi reformulada tomando-se a plataforma de ações definida na Conferência Mundial sobre a Mulher de 1995. Além de ações ligadas à promoção da saúde, ao combate à violência, à garantia de direitos trabalhistas, interessa-nos o tópico relativo à educação, principalmente, porque o movimento feminista reconhece a atuação do livro didático como divulgador de representações sociais e sugere a “reformulação de livros didáticos e de conteúdos programáticos, de forma a eliminar referência discriminatória à mulher e propiciar o aumento da consciência de gênero acerca dos direitos das mulheres” (FARAH, 2004, p. 57).

Contudo, Farah (2004) esclarece que a criação da agenda de gênero, apesar de representar um avanço, não pressupõe a adesão ou a incorporação da perspectiva de gênero de forma integral. A redução das desigualdades entre homens e mulheres vem se mostrando gradual e, contraditoriamente, em alguns casos, “há programas que, embora focalizem as mulheres [...], acabam por reiterar desigualdades de gênero, reafirmando uma posição tutelada e subordinada da mulher tanto no espaço público como no privado” (p. 65).

O texto de Constantina Xavier Filha analisa, a partir dos estudos culturais, estudos feministas e pressupostos foucaultianos, os conceitos de sexualidade, gênero e diversidade mediados por livros infantis, a partir de textos escritos e ilustrados e de discursos orais de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Campo Grande (MS).

Nesse trabalho, duas questões nos saltaram aos olhos, apesar da autora não ter aprofundado estas discussões: primeiro, a interdição da família e do espaço escolar perceptíveis nas falas



dos alunos – uma questão indiciária de que, em outros espaços, as crianças se sintam mais livres para assumirem discursos divergentes porque não precisam ajustar suas opiniões aos padrões exigidos e esperados por esses outros contextos; segundo, o peso das marcas de gênero impostas aos meninos – porque pensar as representações femininas não significa negar o controle social exercido também sobre o masculino. A autora afirma que as falas dos meninos sugerem as coerções às quais eles também são submetidos à medida que “eles são mais vigiados para serem ‘homens de verdade’” (XAVIER FILHA, 2012, p. 635).

O artigo de Margarete Aparecida Nath-Braga interessa-nos sobremaneira, pois, dentre todo o levantamento realizado, é o que mais se aproxima do nosso objeto de pesquisa: o livro didático do Ensino Médio. Portanto, cabe uma análise mais criteriosa.

A autora se propõe, fundamentada na teoria da Análise Crítica do Discurso, a refletir sobre o discurso sexista presente em um livro didático de língua portuguesa desenvolvido por professores da rede estadual do Paraná e distribuído aos alunos do Ensino Médio desse estado no ano de 2006.

O texto reafirma a ideia do livro didático como instrumento ideológico de poder e controle social à proporção que naturaliza certos discursos, contudo, desconsidera a capacidade, tanto dos alunos quanto dos professores, em subverter essa lógica, além, é claro, das múltiplas apropriações às quais esse objeto cultural está sujeito.

Apesar do mérito de focalizar o Ensino Médio, um segmento carente de estudos, o texto vale-se de algumas conclusões generalistas; apresenta referenciais teóricos escassos; traz construções linguísticas e ideológicas contraditórias e não comprova dados apresentados. Como não é nosso intento realizar uma longa crítica ao texto, pinçamos alguns problemas como indícios de outros. No trecho a seguir, por exemplo, a autora atribui ao livro didático a capacidade de “tranquilizar as condições econômicas de seus interlocutores”. Além de não deixar claro o que isso significa exatamente e, ainda que consigamos inferir uma lacônica alusão ao fato de ser um material gratuito, a autora não informa como chegou a essas conclusões:

Contribuem para essa aceitação do LD, as propagandas midiáticas que difundem esse material como um verdadeiro instrumento de poder e de saber, doado, aparentemente, gratuitamente às escolas, o que faz com que os pais e a sociedade em geral, tenham muita aceitação, já que ele tranquiliza também as condições econômicas de seus interlocutores, de tal modo que

esses não questionem os valores ideológicos consolidados [...] (NATH-BRAGA, 2013, p. 98).

Em outro momento, é feita uma alusão ao controle exercido pelo “Ministério da Educação e Cultura” (p. 97) – desde 1985 o Ministério da Cultura ganhou autonomia e se desvinculou do Ministério da Educação – e concretizado pelas grandes editoras. Entretanto, o livro analisado, “Língua Portuguesa e Literatura: Ensino Médio”<sup>9</sup>, não faz parte do Programa Nacional de Livro Didático e nem é publicado por uma grande editora. A autora apenas menciona que se trata de um “livro produzido por professores da Rede Estadual do Paraná” (p. 93) e não considera as condições de produção, nem a (in)existência de instrumentos e processos de avaliação desse material – informações fundamentais para se julgar as ideologias e discursos nele presentes.

Como realizado, por exemplo, por Tânia Mara Pacífico (2011) em sua dissertação de mestrado que focalizou a mesma coleção da rede estadual do Paraná:

O Livro Didático Público – Folhas não tem as mesmas características dos outros livros didáticos. Devido a isso, até sua conceituação é mais difícil, pois ele não é distribuído e nem comercializado por editoras, não faz parte do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e, portanto, não está no Guia de Distribuição dos Livros, e não é escolhido pelos professores” (PACÍFICO, 2011, p. 50-51).

Diferente disso, somente nas “Considerações finais” Nath-Braga (2013) afirma que “embora esse livro didático tenha sido produzido por um grupo de professores, o mesmo não se desvincula das ideologias que imperam na sociedade e que são contempladas pelas grandes editoras” (p. 107). E, mais uma vez, percebemos incongruências, pois se sugere que os professores estão *a priori* imunes às “ideologias que imperam na sociedade” e, por conseguinte, aptos a construir um material didático livre de preconceitos e estereótipos, sendo, portanto, digno de nota para o artigo que, a despeito de ter sido feito por professores, o material em análise é eivado das ideologias que imperam na sociedade.

---

<sup>9</sup> Em 2006, o livro *Língua Portuguesa e Literatura: Ensino Médio* foi publicado e distribuído aos alunos da rede estadual do Paraná, como resultado de uma política de formação continuada dos professores iniciada em 2003 – o Projeto Folhas. O PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio), que ainda estava em fase de implantação no Brasil, na ocasião, universalizou a distribuição de livros de Língua Portuguesa e Matemática em todos os estados brasileiros com exceção de Minas Gerais e Paraná que desenvolviam programas próprios.

Em tópico dedicado a analisar dois textos literários produzidos e didatizados no livro didático em questão – “Essa negra Fulô”, de Jorge de Lima e “A cláusula do elevador”, de Luís Fernando Veríssimo –, também é possível encontrar algumas contradições.

A seção “Discursos sobre a mulher: uma análise crítica” é iniciada pelo estudo do poema de Jorge de Lima que, segundo a autora, “denuncia a servilidade da mulher negra e as acusações quando a sinhá não encontrava seus pertences” e logo em seguida que “não apenas denuncia o trabalho da escrava, como também o seu silenciamento, fruto da escravidão” (NATH-BRAGA, 2013, p. 101). Nath-Braga anuncia uma análise dos discursos sobre a mulher, mas concentra-se na mulher negra, na escravização. Questões igualmente relevantes, mas distintas da proposição inicial. Principalmente, porque seus argumentos corroboram a ideia de submissão e poder decorrente muito mais de relações étnico-raciais que das relações de gênero e, de nossa perspectiva, ambas as questões seriam cruciais à compreensão do problema que se coloca.

Para além do sexismo, a relação de poder estabelecida entre as duas mulheres, a sinhá e a negra Fulô, não é problematizada pela autora, mas a análise crítica se ressentida da ausência de exercícios no livro didático que promovam a discussão e a quebra de preconceitos raciais, sem, contudo, fazer a mesma ponderação em relação às questões de gênero: “após o poema, não se discute situação social e histórica na qual a negra Fulô se inscreve. Propõe-se, após a leitura do poema, que o aluno identifique as características que conferem a esse texto um caráter poético” (NATH-BRAGA, 2013, p. 102).

Nath-Braga condena o viés estrutural das atividades propostas pelo livro didático e atribui a isso a responsabilidade pelo “apagamento da criticidade” do aluno. Concordamos que, em geral, os livros didáticos – especialmente os mais antigos – ignoram a historicidade e privilegiam aspectos linguísticos e formais. Entretanto, entendemos que o senso crítico não é acionado somente diante de exercícios e que a própria leitura do poema pode suscitar questionamentos e maneiras distintas de apropriações dos discursos.

Dada a falta de informações precisas e detalhadas acerca do livro analisado, decorreu a necessidade de observá-lo sem a interposição do olhar alheio. E, no cotejo entre algumas afirmações presentes no artigo e o livro “Língua Portuguesa e Literatura: Ensino Médio”, encontramos algumas inconsistências.

A autora constrói sua estratégia argumentativa diante do fato de que “nenhuma questão é apresentada voltada para os sentidos provocados pela leitura do poema” (p. 102). Ao leitor, é propagada a ideia de que o livro didático naturaliza as condições sociais da mulher negra, conforme se “utiliza do texto de Jorge de Lima, não como denúncia, mas como manutenção de um discurso de conformidade em relação à história da negra Fulô” (p. 103). Entretanto, é ocultado, por exemplo, que esse poema faz parte de uma unidade, intitulada “Discursos da Negritude”, dedicada a debater, não entraremos no mérito se de forma adequada ou não, relações étnico-raciais, inclusive a partir de outros textos. Assim como é negligenciado o fato de que o livro didático também propõe, ainda que de forma incipiente, algumas reflexões sobre o poema, que vão além dos aspectos formais. São propostas as seguintes questões: “O poema nos conta uma história. Que história é essa?” / “Que relação se estabelece entre Fulô e as demais personagens que participam do enredo poético?” / “Como este autor alagoano articula, no poema, a questão da negritude?” / “Como o poema da Negra Fulô aborda a mestiçagem de que fala Lezama Lima?” (BUENO, 2006, p. 47).

A avaliação da crônica “A cláusula do elevador” de Luís Fernando Veríssimo também segue a mesma linha argumentativa de ênfase nas atividades propostas (ou não) pelo livro didático. Nesse caso, entretanto, a crítica é direcionada muito mais à escolha da crônica, porque na concepção de Nath-Braga (2013) o texto de ficção, “muitas vezes, contribui para que discursos preconceituosos sejam naturalizados [...] pode-se dizer que seja uma forma sutil de manter a desigualdade em certos grupos” (p. 106).

Diferentemente da análise anterior, é feita uma referência ao protagonismo do leitor, mas essa autonomia é rapidamente questionada: “pode ser que o aluno considere o contrato injusto, o que pode levá-lo a uma análise crítica do fato retratado, como também essa desigualdade retratada na crônica pode configurar de forma natural [...] desigualdade entre os sexos [...]” (NATH-BRAGA, 2013, p. 106).

Para encerrar, cabe um último comentário: na tentativa de provar sua tese de que toda mulher é suscetível à dominação masculina, Nath-Braga adota um discurso generalista e tão carregado de estereótipos quanto os que ela denuncia:

No texto *Cláusula do elevador*, de modo humorístico, confirma-se a desigualdade entre homens e mulheres. Não se trata de uma mulher ingênua, mas de uma advogada, isto é, alguém que tem conhecimento, poder de escolha e de interpretação do próprio relacionamento e, autossuficiente financeiramente” (2013, p. 108).

Interpretações possíveis para o enunciado: advogadas não são ingênuas; todas têm conhecimento e autossuficiência financeira; conhecimento e ingenuidade são excludentes; o poder de escolha e de interpretação são capacidades vinculadas ao conhecimento escolar, o mesmo que têm as advogadas; pessoas autossuficientes financeiramente não são ingênuas.

Enfim, esse artigo põe-nos no horizonte algumas armadilhas às quais estamos sujeitos nesse tipo de investigação, pois o desejo de se desvelar e lutar contra certas ideologias pode embaçar o olhar do pesquisador, que, muitas vezes, adota um tom “denuncialista”<sup>10</sup>. Portanto, é fundamental que, ao julgarmos o discurso alheio, suspeitemos de nosso próprio discurso, concepções, perspectivas, mas, principalmente, do nosso poder de julgamento.

Já o artigo de Neide Cardoso de Moura, como anunciado desde o título, busca atualizar e revisar alguns dados apresentados na tese de doutorado da própria autora, em 2007, no que se refere a ideologias de gênero presentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa do 5º ano do Ensino Fundamental.

Utilizando o mesmo referencial teórico anterior, Moura (2014) revisita livros didáticos publicados entre 2006 e 2011 e conclui que “apesar de algumas mudanças, ainda observa-se permanências em termos das construções e representações das relações de gênero veiculadas nesses materiais didáticos” (MOURA, 2014, p. 1).

As permanências dizem respeito, por exemplo, à segregação do gênero feminino ao contexto do lar e da domesticidade, além da invisibilidade de meninas e mulheres nas histórias contadas aos alunos e alunas. Já as mudanças referem-se a algumas representações da rebeldia feminina. Por se tratar de questões semelhantes, ampliaremos essas e outras discussões quando analisarmos, no tópico seguinte, a tese defendida por Neide Cardoso de Moura.

No artigo que encerra nosso primeiro quadro, “Representações de gênero social em livros didáticos de língua portuguesa”, as autoras adiantam que, nos volumes analisados, identificaram a prevalência do tratamento estereotipado das relações de gênero, embora tenham detectado alguns textos que mencionam a emancipação feminina.

---

<sup>10</sup> Esse termo é utilizado por Jardim e Abramowicz (2005) em artigo que realiza um balanço das tendências das produções acadêmicas sobre gênero e educação. As autoras afirmam que a percepção das desigualdades de gênero, sobretudo as que atravessam a escola, impõe aos estudos um caráter de denúncia e muitos ainda permanecem presos a uma fase mais “denuncialista” (p. 108).

Na delimitação do *corpus*, levou-se em conta a faixa etária dos alunos (jovens e adolescentes) por presumirem que para esse público o livro didático já abordaria questões propícias à discussão de gênero como namoro, amor e/ou sexualidade. Essa abordagem aproxima-se da nossa perspectiva de pesquisa na medida em que também acreditamos encontrar no livro didático do Ensino Médio debates mais francos e independentes.

Apresentam as concepções que guiaram seus olhares durante a pesquisa como o conceito de identidade não essencialista e transitória; de gênero social, como traço constitutivo da identidade dos indivíduos e uma construção social e discursiva; de representação, compreendida como um sistema simbólico capaz de produzir significados que interferem nas identidades individuais e, por último, o livro didático analisado a partir da sua especificidade enquanto suporte que coaduna uma variedade de textos e lhes dá visibilidade.

Sobre a metodologia, o artigo desenvolve uma análise qualitativa de textos encontrados que tratam de cinco temáticas comuns: adultério, profissões, papéis sociais, relacionamentos e sexualidade, além de desigualdade entre os gêneros. Essa sistematização vai além da contagem das vezes em que determinada categoria aparece em detrimento de outra, e possibilita uma interpretação mais sensível a alguns traços subjetivos inapreensíveis pela frieza dos números.

Como, por exemplo, a invisibilidade das relações homoafetivas, de forma que o livro didático de língua portuguesa mantém o modelo hegemônico da heterossexualidade. Para as autoras,

Esse tratamento oferecido nos LDPL analisados não condiz com a realidade social diversificada em que o aluno está inserido, nem problematiza questões contemporâneas, como a possibilidade legal de casamento e adoção de crianças por casais homoafetivos, o que altera significativamente o modelo tradicional de família (MARCUSCHI; LEDO, 2015, p. 167).

Para encerrar, Marcuschi e Ledo (2015) apontam a necessidade de se incluir textos que também abordem uma situação mais igualitária entre os gêneros, mas não deixam de ressaltar o questionamento, ainda que pontual, da representação hegemônica em textos sobre a emancipação da mulher e seu espaço na sociedade, além de críticas à violência por ela sofrida.

Os dois artigos que compõem nosso segundo quadro investigam as concepções de gênero apreoadas por meio das imagens presentes em livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Fundamental, mas com abordagens bastante distintas.

Publicado em 2004, o texto de Suyan Pires adota uma perspectiva histórica das representações de gênero ao avaliar livros didáticos publicados desde a década de 1980. Para isso, foram selecionados 17 títulos destinados a 4ª série do Ensino Fundamental.

Apesar do potencial analítico da temática, o texto apresenta-se muito mais como um diário de bordo. A autora narra o percurso investigativo, sua metodologia e, sobretudo, suas impressões: “[...] ao lê-los tive a sensação de que sofreram mais mudanças, nesses vinte anos”; “Confesso que vários sentimentos e questionamentos povoaram meus pensamentos ao término de minha pesquisa” (PIRES, 2004).

A fundamentação teórica revela-se inconsistente à medida que conceitos basilares para o estudo como ‘imagem’, ‘representação’, ‘identidade’, ‘gênero’ e até ‘livro didático’ surgem sem uma reflexão acerca da historicidade ou implicações teóricas desses termos, apenas aparecem citações esparsas e sem uma filiação epistemológica.

O leitor não tem acesso aos resultados da pesquisa, mas somente às interpretações feitas a partir deles e, ao que tudo indica, de maneira vaga: “Os livros analisados, em sua maioria, dão maior visibilidade ao gênero masculino, tanto nos textos quanto nas ilustrações, contribuindo de certa forma para reforçar as desigualdades de gênero” (PIRES, 2004). Ou imprecisas: “Comumente é associada a ilustrações femininas uma imagem leve, suave, meiga, comportada, como o tipo ideal de feminilidade. Em poucas ilustrações as mulheres já se arriscam a ter comportamentos explosivos, mostrando raiva, indignação, medo e indiferença” (PIRES, 2004).

Além dessas lacunas metodológicas e apesar de se propor a analisar relações de gênero tomando as imagens como representações de práticas sociais e declarando que “longe de serem ingênuas ou simples conjuntos figurativos da realidade [...] elas são persuasivas e simbólicas” (PIRES, 2004), a autora ou ignora que as imagens, enquanto signo, produzem efeitos independentes da intenção inicial, e que, relacionadas ou não a um texto, elas engendram seus próprios sentidos; ou se contradiz quando declara que: “Em algumas vezes, *a ilustração nada acrescentava* às indicações de uma passagem ou cena do texto, mas, em outras, trazia informações diferentes das que estavam escritas, acrescentando novos traços às indicações ali contidas” (PIRES, 2004, grifo meu).

De um ângulo divergente, Souza e Drigo (2013, p. 294) consideram o poder e a autonomia da imagem em relação às intenções iniciais daqueles que a produziram. Para as autoras, a



imagem “enquanto representação visual, guarda na sua casca, na sua epiderme, na sua materialidade todo o seu potencial significativo e que este pode vir à tona independente da possibilidade de um sujeito lhe atribuir significados”.

E confirmando-se a tônica da imprecisão, o texto é finalizado de maneira inconclusiva e parecendo justificar as lacunas evidentes:

Por fim, mesmo tendo a certeza de não ter concluído e aprofundado o quanto seria possível este tema, fica a expectativa de ter contribuído aos professores com novos olhares sobre os livros didáticos, de forma a explicitar, por meio das ilustrações, como vem sendo representado o masculino e o feminino nos manuais didáticos dos últimos vinte anos (PIRES, 2004).

Em contrapartida, com linguagem e método consistentes, Souza e Drigo (2013) apresentam, desde o início, as bases teóricas que fundamentaram essa pesquisa, fruto da intersecção entre Comunicação e Educação: a teoria semiótica de Charles Sanders Peirce; a concepção de alteridade segundo Todorov; o conceito de identidades moventes e plurais de Stuart Hall.

As autoras também justificam a escolha do livro didático por entenderem se tratar de um objeto fundamental na formação identitária dos sujeitos que, conseqüentemente, deve contribuir para a construção da visão crítica do educando e promoção do respeito às diferenças.

A interpretação empreendida dialoga coerentemente com as perspectivas e concepções teóricas defendidas. O que talvez justifique a singularidade de conclusões que apontam, se não numa direção oposta, ao menos, diferente das análises que, atualmente, se multiplicam como um coro de uma única voz em que as relações de gênero são avaliadas apenas pelo viés do embate de campos de força, da disputa de poder, da dominação e submissão.

Em estudos semelhantes, a multiplicidade e a fluidez das relações de gênero são reduzidas ou por um método quantitativo em que se contam as vezes em que as figuras masculinas surgem em oposição às femininas, ou por categorizações, em alguns casos, defasadas.

Souza e Drigo (2013) até utilizam esses métodos inicialmente, mas deixam bem claro que é apenas uma forma de estabelecer um primeiro contato com o livro didático. Entretanto, será na segunda análise, quando permitem que as imagens “falem” sobre si, é que alguns entretos das conformações e relações de gênero podem ser descortinados:



[...] adentrando a excessiva referencialidade das imagens e penetrando as camadas de sentido até a percepção das qualidades veio à tona um novo olhar que fraturou a polaridade inicial. Cores, formas impregnaram a materialidade da imagem de sentidos não previstos. Ainda que tímida, pois que a qualidade age como mera sugestão, essa ruptura abre espaço para que a diversidade possa ser contemplada e brechas sejam abertas para a dissuasão da rigidez do estabelecido (SOUZA; DRIGO, 2013, p. 309).

Para as autoras, portanto, assim como os sentidos das imagens podem ser apropriados de modos bastante distintos daquele pretendido inicialmente, o caráter democrático das representações visuais podem igualmente apontar para “a perspectiva de um tratamento respeitoso das diferenças, que se espera seja possível inscrevê-lo no ‘despertar pedagógico’ da criança e nas relações comunicacionais que se depreendem desse processo” (SOUZA; DRIGO, 2013, p. 310).

Estrategicamente, optamos por concluir esta seção com os artigos dedicados à revisão das produções acadêmicas que coadunam gênero e livro didático. Isso porque algumas das tendências e conclusões desses trabalhos apontadas nos dois artigos também foram observadas por nós nos textos até aqui revisados, bem como nas teses e dissertações que serão abordadas posteriormente.

Em “Tendências da produção paulista sobre gênero e educação: um balanço das dissertações de mestrado”, Silvia Regina Marques Jardim e Anete Abramowicz mapearam dissertações defendidas entre 1990 e 2000 em universidades paulistas, cujo tema central relacionasse questões de gênero e educação. O objetivo era verificar, pelo entrecruzamento desses dois campos, as mudanças, permanências, tendências e contribuições dessas pesquisas.

Essa investigação é bastante relevante tendo em vista que os estudos realizados sobre gênero estendidos à educação necessitavam ser sistematizados dado o caráter fragmentário e pontual. E, ainda que o *corpus* esteja restrito ao estado de São Paulo, os trabalhos selecionados contemplam as principais tendências de pesquisa, na época, multiplicadas por universidades de todo Brasil.

As autoras analisaram dissertações desenvolvidas sob a perspectiva de gênero. Para elas, a desconstrução do objeto de estudo “mulher” em favor da categoria de gênero permite pensar o plural; ir além das dicotomias homem ou mulher, branco ou preto, rico ou pobre, pois essa lógica binária não é suficiente para explicar as complexidades das questões relacionais.

A leitura das 19 dissertações que compõem a amostra revelou algumas tendências e reflexões recorrentes resumidas no artigo da seguinte forma:

[...] os estudos de gênero estendidos à educação ainda são fragmentários, pontuais; persiste uma oposição entre classe social e gênero; as dissertações que discutem gênero e educação apresentam um caráter de denúncia; confusão entre gênero e mulher; os referenciais adotados permanecem os mesmos quando da utilização dessa categoria; estagnação em relação à construção da categoria, permanecendo sobre os mesmos referenciais; dificuldade de ultrapassar o pensamento binário e, portanto, há, ainda, pouca contribuição dos estudos de gênero para os estudos da educação (JARDIM; ABRAMOWICZ, 2005, p. 108).

Contudo, Jardim e Abramowicz (2005) destacam que, apesar das limitações conceituais, compreensíveis por se tratar de uma categoria ainda em consolidação, essas pesquisas estão, por um lado, fortalecendo e inovando o campo e por outro, atestando que “ignorar o gênero na educação pode contribuir para a perpetuação de discriminações” (p. 113).

Escrito por três pesquisadores – Fúlvia Rosemberg, Neide Cardoso de Moura e Paulo Vinícius Baptista Silva – reconhecidamente dedicados a compreender as relações étnico-raciais e de gênero, notadamente, em livros didáticos, o último artigo selecionado dedica-se à revisão crítica da literatura, a partir da década de 1960, sobre as permanências e mudanças relacionadas ao “sexismo” nos livros didáticos. Para tanto, traçaram um panorama das pesquisas desenvolvidas nesse período em âmbito nacional e internacional.

Para além da constatação de que os resultados de pesquisas nacionais aproximam-se do cenário internacional – à exceção de algumas particularidades decorrentes por um lado, da perspectiva teórica e política de sua constituição e por outro, de alguns estudos que aliaram as perspectivas das desigualdades de gênero, raça e geração –, preocupa a relação (não) estabelecida entre os movimentos sociais, os estudos desenvolvidos pela comunidade acadêmica e as políticas públicas de avaliação do livro didático. Os autores questionam: “Que produtor de LD frequenta congresso feminista ou lê uma tese/dissertação?” (ROSEMBERG; MOURA; SILVA, 2009, p. 506).

A finalidade, portanto, não é apenas sistematizar e descrever os principais trabalhos que se empenharam em discutir as relações de gênero, as imagens de “mulher” e o “sexismo” nos livros didáticos; antes, os autores instalam uma discussão importante sobre as reais contribuições desses trabalhos para a superação do preconceito e dos estereótipos ainda

presentes nos livros didáticos. Mas, principalmente, atentam para a importância de se delinear os rumos pretendidos e as formas de se lidar com os paradoxos e tensões que cercam a questão do combate ao sexismo nos livros didáticos brasileiros.

## 2.2 Sobre as teses e dissertações

O percurso investigativo e a identificação de teses e dissertações ocorreram de maneira diferente em relação aos artigos anteriormente resenhados. Antes de recorrermos aos sites de busca, realizamos um levantamento das pesquisas que associaram gênero/feminino/mulher e livro didático em dois estados da arte que mapearam e avaliaram a produção acadêmica em expansão nas décadas de 1980 e 1990 sobre *educação e mulher*. Propostos pela Fundação Carlos Chagas, trata-se de trabalhos singulares tendo em vista o volume e a dificuldade de acesso, na época, a estudos produzidos em universidades de todo o país.

O primeiro, “A imagem da mulher no livro didático: estado da arte”, de Negrão e Amado (1989), reuniu obras publicadas entre 1970 e 1986 que se referiam à imagem da mulher no livro didático objetivando “desvendar e retratar os caminhos percorridos pela crítica ideológica ao livro didático, perceber suas lacunas, interpretar sua atuação e antever, e então alterar, seu curso” (p. 14). Nesse levantamento, as autoras identificaram, entre outros formatos, 8 trabalhos (6 dissertações de mestrado e 2 teses de doutorado).

O segundo estado da arte, “Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia”, escrito por Fúlvia Rosemberg, Edith Piza e Thereza Montenegro (1990), não trata exclusivamente do livro didático, mas também de outros aspectos decorrentes da interseção dos dois campos – mulher e educação – em publicações de 1975 a 1989.

Com um enfoque deliberadamente mais crítico que aquele utilizado no texto anterior, as autoras elevam o tom da crítica quando apresentam um panorama das teses e dissertações:

[...] a leitura de inúmeras dissertações de mestrado [...] permite um balanço não muito otimista quanto ao significado da pesquisa que está sendo veiculado pelos cursos de pós-graduação em educação. A seleção de recortes dentro de temas nem sempre relevantes [...]; a elaboração de um projeto em torno de uma técnica de análise, independentemente do seu significado ou de sua pertinência ao projeto de estudo; a interpretação inadequada ou tortuosa de textos escritos por outras pessoas [...] (ROZEMBERG; PIZA; MONTENEGRO, 1990, p. 12).

Entre outros apontamentos, as autoras já defendiam a necessidade de se transcender as interpretações binaristas, privilegiando-se a perspectiva das relações de gênero e concluem anunciando aquilo que se transformaria numa tendência dos estudos posteriores: “A proposta de que partimos – a de ultrapassar a perspectiva de estudar educação formal da mulher e pensar a educação sob a ótica das relações de gênero – parece-nos, ao fim do trabalho, enriquecedora e necessária [...]” (ROZEMBERB; PIZA; MONTENEGRO, 1990, p. 167).

Foram identificados 765 textos acadêmicos de diferentes gêneros. Especificamente sobre o livro didático, foram arroladas 40 referências bibliográficas. Entretanto, apenas 8 são teses ou dissertações. Contudo, os resultados apenas repetem o quadro já apresentado por Negrão e Amado (1989).

Importante mencionar que essas teses e dissertações, ainda que tenham sido defendidas há mais de 40 anos, deram a tônica conceitual e metodológica para estudos posteriores sobre gênero e livro didático, sendo possível ainda encontrá-las em referências bibliográficas mais recentes. Dessa forma, decidimos apresentá-las brevemente no quadro a seguir:

**Quadro 5 – Dissertações e teses década de 1970 e 1980**

| TÍTULO              |   | AUTOR                 | ANO DE DEFESA / INSTITUIÇÃO | COMENTÁRIO  |
|---------------------|---|-----------------------|-----------------------------|---|
| <b>DISSERTAÇÕES</b> | <i>O trabalho: uma análise da ideologia do livro didático</i> | Ana Lúcia G. de Faria | 1980 / UFSCAR               | A partir da perspectiva marxista, a autora analisa como o conceito de <i>trabalho</i> é apresentado em livros didáticos de 2 <sup>a</sup> /3 <sup>o</sup> a 4 <sup>a</sup> /5 <sup>o</sup> séries/ano do Ensino Fundamental. Sem explicar as especificidades da relação mulher e trabalho, a autora conclui que, em geral, a mulher é discriminada, pois não é apresentada como uma trabalhadora, mas apenas como mãe ou "rainha do lar". |

|  |                                       |                      |  |
|--|---------------------------------------|----------------------|--|
| <p><i>As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos de leitura das quatro primeiras séries do 1º grau</i></p> | <p>Maria de Lurdes C. D. Nosella</p>  | <p>1978 / PUC-SP</p> | <p>Foram analisados 166 títulos de <i>Comunicação e Expressão</i> utilizados em escolas do Espírito Santo em 1977. Sob a ótica marxista, a autora contrapõe o mundo imaginário e perfeito do livro didático ao mundo real. E, apesar de tratar das figuras idealizadas da mãe e da professora pelo livro didático, as questões sexistas não são abordadas no texto.</p>  |
| <p><i>A mensagem social do texto infantil: um estudo das redações escolares</i></p>  | <p>Maria de Lurdes B. de Oliveira</p> | <p>1981 / UFSCAR</p> | <p>Investiga o significado social do texto produzido na escola por alunos e alunas da 4ª/5º série/ano do EF. A autora destaca as relações familiares e de trabalho dadas a ver nessas redações que, em sua concepção, refletem estereótipos presentes nos livros didáticos.</p>  |
| <p><i>O livro didático e a democratização da escola</i></p>  | <p>Regina Pahim Pinto</p>             | <p>1981 / USP</p>    | <p>Trabalho considerado paradigmático para os estudos de gênero e livro didático, principalmente, pelo rigor metodológico, a relevância das análises empreendidas e o viés histórico. Pahim Pinto (1981) reuniu e avaliou, minuciosamente, os perfis femininos e masculinos representados em imagens e textos de 48 livros didáticos da 4ª/5º série/ano do EF, publicados entre 1941 e 1976, concluindo que em quase quatro décadas, praticamente, nada mudou nas representações verificadas nos livros didáticos.</p> |
| <p><i>Leituras de Comunicação e Expressão: análise do conteúdo</i></p>   | <p>Maria Filomena Rego</p>            | <p>1976 / FGV-RJ</p> | <p>Propõe-se a apurar a função social dos textos didáticos entrevista pelas mensagens e representações de 18 livros de <i>Comunicação e Expressão</i> de 3ª/4º e 4ª/5º séries/ano adotados em 1975. A autora critica o simplismo e o caráter normativo de textos didáticos que pregam a "subordinação, a obediência e a dependência".</p>  |

|              |   |                                |                    |  |
|--------------|---|--------------------------------|--------------------|--|
| <b>TESES</b> | <p><i>Falas e silêncios no discurso pedagógico dos textos didáticos: análise dos estereótipos comportamentais masculinos e femininos veiculados pelos livros de Comunicação e Expressão - 1º grau</i></p> | <p>Zoya Dias Ribeiro</p>       | <p>1981 / UFCE</p> | <p>Em livro didático das quatro primeiras séries do antigo 1º grau, a autora examinou os estereótipos comportamentais das personagens femininas e masculinas. O trabalho destaca-se dos demais pela atenção dada aos estereótipos masculinos igualmente rígidos e imutáveis, sem, contudo, preconizar a simples troca de papéis.</p> |
|              | <p><i>Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha</i></p>  | <p>Marisa Lajolo</p>           | <p>1979 / USP</p>  | <p>Lajolo denuncia, diante da análise da produção didática de Olavo Bilac, os riscos da instrumentalização dos textos literários. A desigualdade entre os universos masculino e feminino também é observada na obra desse poeta, além das limitações e a reclusão doméstica impostas à mulher.</p>                                   |
|              | <p><i>Livros didáticos de leitura e interesses de escolares em leitura</i></p>  | <p>Paulo de Tarso Oliveira</p> | <p>1972 / USP</p>  | <p>Assumindo feições descritivas, o texto concentra-se nos aspectos psicológicos do aprendizado da leitura. A partir de 31 livros de leitura da 2ª/3ª a 4ª/5ª série/ano, são apontadas discrepâncias entre presença feminina nos textos (33%) e a masculina (59%), porém, não são exploradas as implicações desses dados.</p>        |

Para a investigação no Banco de Teses e Dissertações da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no repositório da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), optamos por não restringir o período porque, diferentemente dos artigos, acreditávamos não encontrar tantas produções com esse enfoque. Entretanto, mantivemos os mesmos descritores de busca que, nos três casos, apontaram inúmeras

pesquisas<sup>11</sup> que não atendiam aos propósitos imediatos de nossa pesquisa, com algumas exceções.

Pelo portal da Capes, identificamos duas dissertações de mestrado: “Representações identitárias em livros didáticos de língua portuguesa”<sup>12</sup>, defendida em 2012, na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), por Alexandra Soares dos Santos, e “Multimodalidade e representações sociais da mulher em livros didáticos de língua inglesa para o Ensino Médio”, defendida também em 2012, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), por Edina Maria Araújo de Vasconcelos.

No site da BDTD tivemos acesso a duas teses de doutorado que investigaram as relações e representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira – francês e inglês. A primeira, de Sérgio Luiz Baptista da Silva, intitulada “Masculinidades e feminilidades dentro dos manuais do FLE (Francês Língua Estrangeira): visões sexistas às relações de gênero”, defendida em 2008, pela Universidade de São Paulo, e a segunda, intitulada “Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira: reflexos em discursos de sala de aula e relação com discursos gendrados que circulam na sociedade”, de Ariovaldo Lopes Pereira, defendida também em 2008, pela Universidade Estadual de Campinas.

Por último, no site do repositório da Ufes, ainda que tenhamos encontrado alguns trabalhos sobre gênero/mulher/feminino, nenhum deles tinha o livro didático como objeto de análise.

Os trabalhos arrolados até aqui, e outros que identificamos, revelam duas tendências: o interesse de inúmeras disciplinas pelas representações sociais (gênero, raça/etnia), antes restrito, de modo geral, à História e à Língua Portuguesa; e o outro dado refere-se ao retorno do livro didático ao circuito dos interesses acadêmicos, após um hiato temporal entre o *boom* das décadas de 1980 e 1990 e a atualidade.

---

<sup>11</sup> Considerando-se os descritores, os resultados apresentaram-se da seguinte forma: “livro didático” (Capes – 311; BDTD – 138; Ufes – 8), “livro didático de língua portuguesa” (Capes – 4; BDTD – 38; Ufes – 0), “representação feminina” (Capes – 19; BDTD – 256; Ufes – 1), “representações de gênero” (Capes – 33 ; BDTD – 1; Ufes – 0), “relações de gênero no livro didático” (Capes – 0; BDTD – 1; Ufes – 0), “livro didático do ensino médio” (Capes – 5; BDTD – 20; Ufes – 2), “representação de gênero no ensino médio” (Capes – 0; BDTD – 0; Ufes – 0) e “representação feminina no livro didático” (Capes – 0; BDTD – 0; Ufes – 0).

<sup>12</sup> Esta dissertação não está disponibilizada na versão digital. Tivemos acesso apenas ao resumo que anuncia entre outras conclusões que o livro didático continua veiculando estereótipos sobre a mulher e omitindo-se diante das desigualdades sociais.

Apesar da indiscutível contribuição de outras disciplinas, trataremos mais detidamente de duas pesquisas que abordaram relações de gênero, especificamente, em livros didáticos de língua portuguesa e que, dessa forma, dialogam estritamente com nosso objeto de pesquisa. E, ainda que não focalizem o Ensino Médio, segmento da educação básica de nosso interesse, mas, historicamente, negligenciado pelas pesquisas como já mencionado por nós e ratificado por Dalvi (2010) em sua tese de doutorado:

[...] os livros didáticos de língua portuguesa e literatura destinados ao ensino médio têm recebido, proporcionalmente ao seu largo uso e à sua importância na formação de leitores e na consolidação de pertencimentos geracionais (pela instituição de cânones que correm em paralelo ao discurso crítico-histórico), pouca importância (DALVI, 2010, p. 110).

Estas duas pesquisas lidam com as mesmas especificidades de um suporte que contempla gêneros textuais variados e com os desdobramentos dessa variedade, pois as representações dadas a ver num texto literário, por exemplo, não podem ser interpretadas da mesma maneira que em um texto não ficcional.

Importante esclarecer que tomamos conhecimento tanto da dissertação (SOUZA, 2009) quanto da tese (MOURA, 2007), aqui analisadas, através das referências bibliográficas de outras pesquisas, pois elas não apareceram nos sites de busca mencionados (nem no primeiro momento dentre os resultados gerados pelas palavras-chave, nem quando inserimos os títulos ou os autores correspondentes). São informações que sinalizam a fragilidade desses bancos de teses e dissertações alimentados pelos programas de pós-graduação brasileiros, conforme também observado por Dalvi (2013a):

[...] Sabemos que há muitos trabalhos defendidos e aprovados em Programas de Pós-Graduação pelo país que não foram lançados ou pelo menos não foram lançados adequadamente no Banco da Capes (que, atualmente, é o mais completo, quando se põe como meta o conjunto da pós-graduação no país); no entanto, entendemos que essa fragilidade é parte das limitações de pesquisa com que temos que lidar (p. 388).

Um bom exemplo de como aliar análise quantitativa e qualitativa, a dissertação de Jeanne de Freitas Pinheiro Souza (2009) representa um novo fôlego à metodologia de análise da representação de gênero em livros didáticos, na medida em que propõe categorias e perfis mais afinados com os contextos social e cultural atuais, como, por exemplo, a observação das



representações no esporte, na dança ou no teatro e, dessa forma, foge ao fluxo de pesquisas que replicaram e permanecem replicando categorizações utilizadas nos idos 1980.

O estudo visa identificar como os gêneros surgem representados nos livros didáticos de língua portuguesa da 7ª e 8ª séries, das coleções mais adotadas entre 2000 e 2006, no estado da Bahia.

Entretanto, ao descrever o percurso de constituição do *corpus*, a autora revela que pretendia, em princípio, analisar os livros didáticos de língua portuguesa de 5ª a 8ª séries, mas optou por excluir os volumes correspondentes as 5ª e 6ª séries porque havia constatado que esses volumes “eram constituídos de pouquíssimos textos e ilustrações referentes à representação de gênero. Fato esse que tornava inviável inseri-los na pesquisa” (SOUZA, 2009, p. 95).

Compreendemos a escolha, tendo em vista a preocupação do pesquisador em apresentar resultados, números e matéria que lhe permita exercitar sua argumentação. Mas acreditamos que essa ausência é também indício, marca de um processo de invisibilização que merece ser igualmente investigado, assim como suas implicações.

Trata-se do mesmo processo de invisibilização denunciado pela própria autora, mas em outros contextos, como o campo literário, por exemplo, e que nos interessa sobremaneira, dada a proximidade que guarda com nossa própria abordagem. A pesquisadora coteja a (des)proporção de textos literários de autoria masculina e feminina localizados no livro didático e aponta a quase inexistência de textos ou imagens de autoria feminina: “a imagem da mulher escritora não é visível; há um total esvaziamento da produção literária feita por mulheres” (SOUZA, 2009, p. 119). Sem querer “atribuir uma categorização sexual à escrita literária” (p. 166), a tônica da sua perspectiva consiste em reivindicar a democratização do espaço, o reconhecimento da literatura produzida por mulheres, em focalizar a necessidade do livro didático incorporar “todos os tipos de textos literários, sem ocultar o fazer literário da mulher, nem tampouco de autores considerados como produtores de uma literatura menor” (p. 167).

Assim como Souza (2009), também julgamos primordial a democratização do espaço, porque impacta não apenas na configuração do cânone, ou no universo literário, enquanto campo de trabalho. Mas, para além dessa dimensão privilegiada pela autora, entendemos que mais do que espaço, é necessário garantir a democratização do discurso, da perspectiva, de oportunizar

às alunas a identificação com uma voz que lhe soe familiar. Que as mulheres sejam, também, apresentadas por mulheres. Que os homens possam, também, ser apresentados por mulheres.

Outra questão que precisaria ser mais bem resolvida diz respeito ao papel e à relação que o livro didático estabelece com a sociedade. O texto apresenta passagens contraditórias a esse respeito. Ora reconhece que “cada elemento que o compõem é um signo que nos permite ler a imagem a partir de sistemas de referentes que existem na vida social” (SOUZA, 2009, p. 167), ou ainda que “as imagens representadas nos livros didáticos fazem parte de uma estratégia específica, composta de significados que constroem, constituem e reproduzem princípios, na maioria das vezes, de uma hegemonia cultural dominante [...] (SOUZA, 2009, p. 169); ora o livro didático é acusado de produzir preconceitos e impor representações distantes do “real”.

Nesse sentido, observa-se uma tendência em culpabilizar o livro didático e supervalorizar certas conquistas recentes:

Entendemos que o tipo de informação e de conhecimento que é passado pelo livro didático, por meio das representações, no que diz respeito à participação da mulher e do homem no mercado de trabalho, é distorcido dos acontecimentos sociais e econômicos contemporâneos, o que vem favorecer a construção de atitudes discriminatórias por parte dos usuários do livro, em especial o aluno (SOUZA, 2009, p. 112).

[...] as imagens por nós aqui apresentadas não deviam caber mais em livros didáticos destinados a adolescentes, o que poderá contribuir para uma formação não consentânea com a evolução das sociedades e as conquistas adquiridas, especialmente, no que concerne a questões de gênero (SOUZA, 2009, p. 162).

Como também uma atitude incauta de negação dos conflitos:

Acreditamos que não se pode determinar ambientes especificamente só masculinos ou femininos, pois **essa linha que tenta separar as relações de gênero no esporte ou em qualquer situação da vida já foi ultrapassada** e o que nos resta é discutir porque os códigos, os símbolos, as instituições ainda estão impregnadas com e por esse discurso (SOUZA, 2009, p. 135, grifo meu).

Por outro lado, o texto distingue-se por abordar não apenas as representações femininas, mas também as representações masculinas. As implicações dessas configurações sociais são questionadas para denunciar as coerções impostas aos dois gêneros, pois, apesar do processo

histórico de submissão feminina, os homens também precisaram, e ainda precisam, se adequar às conformações específicas do seu gênero, como revelado na crítica a seguir às explicações calcadas em aspectos fisiológicos e, portanto, naturalizantes, para justificar estereótipos sociais:

Dessa forma, perpassa a concepção de que o futebol não está para a mulher assim com o ballet não está para o homem, pois no futebol a pessoa precisa de virilidade para praticá-lo e no ballet de leveza. Nem a mulher nem o homem se enquadram, respectivamente, nesse perfil, pois não são aptos para tais habilidades (SOUZA, 2009, p. 134).

Sobre a tese de doutorado de Neide Cardoso de Moura (2007), “Relações de gênero em livros didáticos de língua portuguesa: permanências e mudanças”, diferente de algumas pesquisas que não declaram filiação epistemológica, ela se destaca exatamente por sua fidelidade teórico-metodológica. Apropriando-se da teoria da ideologia de John B. Thompson e do conceito de gênero de Joan W. Scott, a autora adota uma perspectiva diacrônica e se propõe a investigar as permanências e mudanças no que se refere a discriminações de gênero presentes em livros didáticos de língua portuguesa da 4ª série do Ensino Fundamental, publicados entre 1975 e 2003.

A escolha desse intervalo temporal justifica-se pela intenção de dar prosseguimento à dissertação de mestrado de Regina P. Pinto (1981) que, também numa perspectiva diacrônica, analisou livros didáticos de língua portuguesa da 4ª série, publicados entre 1941 e 1976. Daí a referência para se julgar as mudanças e permanências nas relações de gênero, tal como antecipado por Moura (2007):

[...] a despeito de toda movimentação no campo da produção desses livros; do incremento da temática “sexo/gênero” na agenda das políticas públicas [...] das avaliações promovidas pelo Ministério da Educação/MEC, representado pelo PNLD, o livro didático permanece como veículo das discriminações de gênero, apesar de apresentar mudanças, mesmo que, ainda insuficientes (MOURA, 2007, p. 6).

Com o mesmo rigor metodológico empreendido por Pinto (1981), Moura (2007) estabelece categorias de análise em três esferas: no livro; na unidade de leitura e na personagem no texto; na capa e na ilustração.

Dentre outros aspectos observados, destaca-se a crítica à forma fragmentária de apropriação dos textos literários pelos livros didáticos. Moura (2007) encara de maneira positiva a presença de autores do cânone brasileiro, mas condena a transposição apenas de fragmentos em detrimento da utilização dos textos integrais. Para ela, isso “acarreta uma sensação de esvaziamento, de ausência de tensão, de esfumaçamento das personagens” (p. 125). E, acrescentaríamos a essa lista, o distanciamento do leitor, pois sua leitura será sempre indireta dada a interposição da figura do autor do livro didático que define o que deve ser privilegiado ou ignorado no texto literário. Isso sem mencionar as interpretações guiadas por atividades de “interpretação de texto”. As consequências desse contato controlado aos textos literários são apontadas por Dalvi (2010). Para ela,

[...] o leitor, como leitor *em formação*, vê-se, em geral, constringido pelo discurso autoritário do especialista na área – o autor do livro didático, que seleciona, recorta e interpreta o paideuma literário nacional –, legitimado, por sua vez, seja pelo selo editorial, seja pela escolha do professor (como figura de autoridade) em adotar tal ou qual manual, seja pela avaliação realizada pelos especialistas da área para o PNLEM [...]. Se a compreensão ou percepção da obra literária em questão pelo leitor em formação diverge, só pode ser ele, leitor em formação [...] quem está inadequadamente posto, quem não detém ou dispõe de todas as informações que deveria deter ou de que deveria dispor (p. 37-38).

É inegável a contribuição desse estudo para o campo, considerando-se as concepções e as análises propostas, sobretudo, pela orientação histórica de um projeto cujos limites não são determinados pelos objetivos exclusivos de um pesquisador, mas constitui um esforço que não fora iniciado nessa pesquisa e nem se encerra com ela. Assim como também são inegáveis os aspectos conceituais e metodológicos que distanciam a nossa pesquisa do trabalho desenvolvido por Moura. Mas longe de se configurar uma oposição conflituosa, trata-se de um exercício dialético essencial à constituição de outras vias de acesso e à necessária multiplicidade de olhares sobre o mesmo objeto.

A começar pelo enfoque dado à representação, conceito tão caro a nossa pesquisa, mas deliberadamente desconsiderado por Moura (2007): “Evitamos o uso da expressão ‘representação de personagens’, para que o(a) leitor(a) não associasse esta tese com pesquisas referidas às teorias da representação social” (p. 7).

O termo aparece inúmeras vezes durante toda a tese. Mas não podemos identificar nisso uma contradição, porque realmente a ênfase não está na representação social. Preocupa-nos,

entretanto, que a representação seja tomada por uma noção bem menos complexa que é a de representatividade: “[...] os três períodos considerados apresentam dados consistentes quanto à maior representação de personagens masculinas, brancas e adultas” (MOURA, 2007, p. 149). De forma semelhante, muitos estudos anunciam uma análise da representação de gênero, mas acabam por investigar a representatividade masculina ou feminina, quando se limitam a contar as vezes em que um ou outro aparece nos textos ou nas imagens dos livros didáticos.

Uma preocupação já manifestada na dissertação de Pinto (1981), sobretudo, pelas implicações analíticas envolvidas:

As imagens e as representações veiculadas pelos livros de leitura [...] transmitem uma visão parcial e por vezes deturpada da condição feminina, reforçando de maneira indireta e subliminarmente estereótipos e padrões de desigualdades entre os sexos. Desigualdades essas que não se manifestam apenas na disparidade da representação numérica, mas também através de uma série de nuances [...] (p. 136).

Em consonância com essa afirmativa, entendemos que a representatividade é uma das formas de representação, também importante nesse processo de reconhecimento identitário, mas insuficiente para traduzir as múltiplas feições que as representações de gênero podem assumir nos textos e nas imagens. Mais do que verificar a presença (ou ausência), é imprescindível investigar como se constitui essa presença.

Mas compartilhamos com Moura (2007) a mesma percepção acerca de nossa empreitada e da inexistência de representações fixas, bem delimitadas, estáveis. Ao contrário, nossa maior dificuldade talvez seja admitir que lidamos com um objeto múltiplo, fluido e, muitas vezes, inapreensível, diferente do que nos querem fazer acreditar:

Longo caminho precisamos percorrer, especialmente nós, que estamos envolvidas(os) com a pesquisa sobre relações de gênero na educação, no livro didático. Haveria que rever nosso olhar “bipolar”: se nos defrontamos, nos livros analisados, com bipolaridade de sexo (na medida em que os marcadores sexuais são nítidos), não encontramos uma bipolaridade de gênero na construção de personagens, como se refere a literatura, mas apenas tendências. Nem todas as personagens femininas são passivas; a passividade não é apanágio de personagens femininas. Nem todas são “do lar”: encontramos várias personagens professoras. Sua presença indica sexismo, estereotipia, padrão tradicional (como quer a bibliografia) ou realismo? A quem são destinados os livros didáticos? A quem são destinadas as inovações nesses livros? (MOURA, 2007, p. 174).

### 2.3 Um balanço dos estudos apresentados

Diante do mapeamento dos artigos, dissertações e teses interessados na inter-relação entre gênero e livro didático, algumas impressões nos fazem refletir acerca do percurso analítico que desejamos construir em nossa própria pesquisa.

Mais ou menos próximos de nossas convicções teóricas, esses estudos foram fundamentais para que pudéssemos reconhecer as contribuições de cada um para o campo, além de apontarem as ampliações, revisões e atualizações necessárias.

Nesse sentido, alguns aspectos comuns precisam ser evidenciados. A começar pela hierarquização dos interesses acadêmicos, haja vista a maior recorrência de artigos em relação às dissertações e dessas, em relação às teses. Além do destaque dado ao Ensino Fundamental, especificamente, às séries iniciais.

Os estudos também compartilham do mesmo julgamento acerca do livro didático: é comum enxergá-lo como formador exclusivo dos conceitos de gênero sociais, como se os alunos só tivessem acesso a eles por meio da escola ou pelo livro didático. Não negamos sua atuação no processo de formação da identidade dos alunos; mas a desigualdade de direitos, o *status* e poder conferidos a cada gênero foram efetivados ao longo dos séculos por diferentes entidades, sendo o livro didático mais um desses “ingredientes” ou elementos.

Esse caráter prescritivo atribuído ao livro didático não considera as possibilidades de subversão e as múltiplas apropriações desse objeto cultural pelos professores e alunos. Se é verdade que o livro didático continua veiculando discriminações de gênero, estereótipos e relações desiguais, como concluem todos os estudos, também é verdade que sempre há a possibilidade de rasura e reinvenção desse instrumento ideológico de poder e controle social. Resta perguntar as razões desse apagamento do “consumidor” como criador de cultura. Por outro lado, a análise cultural, desde uma perspectiva crítica da indústria cultural, é pouco frequente, pois são escassos os estudos sobre os usos e modos de apropriação.

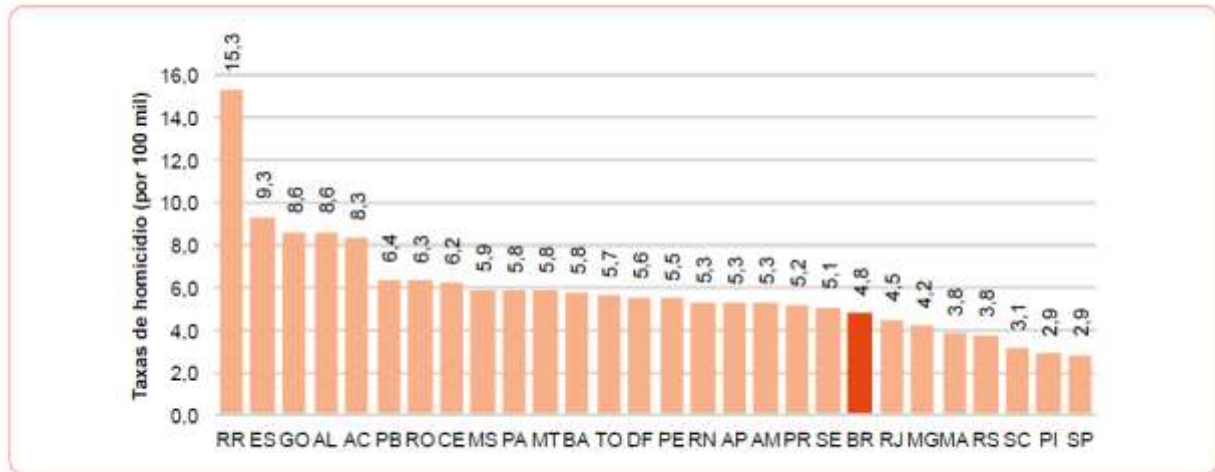
Assim como apontado anteriormente por Jardim e Abramowicz (2005), também identificamos a “confusão entre gênero e mulher” (p.108). Ainda que anunciem análises a partir da perspectiva de gênero, na prática, muitas pesquisas apenas o adotam como substituto equivalente ao termo “mulher”.

Além disso, mesmo assumindo a perspectiva de gênero, muitas pesquisas continuam presas à dicotomia homem/mulher. Nessa lógica binarista, os critérios de análise são direcionados apenas ao gênero feminino, sem que a mesma avaliação seja observada segundo a perspectiva masculina ou do transgênero. Em outras palavras, desconsidera-se que os homens também precisam adequar-se às conformações do gênero masculino. Não estamos discutindo a quem pesa mais as coerções sociais, nem refutando a responsabilidade do livro didático em incluir representações mais igualitárias. Estamos apenas sinalizando a necessidade de se pensar as relações de gênero para além da oposição, do embate ou da dominação *versus* submissão, pois elas assumem feições impensáveis e, muitas vezes, imunes a qualquer tipo de categorização.

Para encerrar, percebemos por meio do mapeamento das pesquisas ora apresentadas que o aspecto metodológico configura-se um ponto crucial, pois a prevalência de análises quantitativas, aliadas a categorizações desconectadas dos novos contextos e indiferentes às especificidades do texto literário e das imagens, tal como observado em muitos dos trabalhos analisados, contribuem, consideravelmente, para essa resistência à multiplicidade e para conservação desse pensamento binário cada vez mais distante da perspectiva de gênero.

### 3. SOBRE O FEMININO: GÊNERO, IDENTIDADE E REPRESENTAÇÃO

**Gráfico 2: Ordenamento das UFs: taxas de homicídio de mulheres no Brasil**



Fonte: Mapa da Violência 2015. Homicídio de mulheres no Brasil.

Se a epígrafe utilizada nas “Considerações Iniciais” alertava para as implicações da subjetividade desta autora na construção da presente pesquisa, notadamente, por ser uma mulher investigando representações do gênero feminino; a decisão de utilizar um gráfico para ocupar esse mesmo espaço onde deveria estar um poema, o trecho de um texto ou de uma música, enfim, a escolha por iniciar este capítulo abandonando um caminho mais seguro e usual não se deu de forma aleatória. Ao contrário, quero com esse gráfico reafirmar o lugar de onde falo e do qual não posso escapar.

Mais especificamente, faz-se necessário prevenir o leitor de que as lentes de que disponho foram forjadas num espaço-tempo singular. Logo, como ignorar a constituição de sujeitos marcados por múltiplas violências?

Os dados recentes apresentados na pesquisa “Mapa da Violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil”<sup>13</sup> deixam claro que o Espírito Santo, origem e contexto objetos desta pesquisa, é o segundo estado onde mais mulheres são assassinadas no Brasil. Isso, sem mencionarmos que em uma década – 2003/2013 – essa taxa, que é superior à nacional que é de 4,8 (por 100 mil)

<sup>13</sup> WASELFSZ, Julio Jacobo. Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil. Brasília/DF: Flacso Brasil, 2015. (Fonte de onde extraímos o gráfico de abertura deste capítulo).

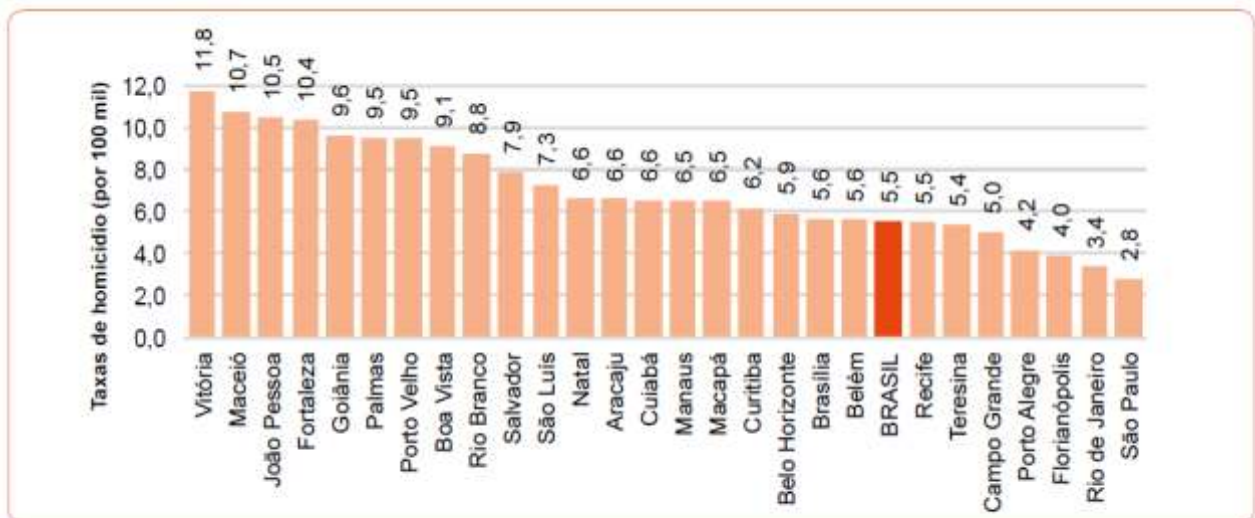


– aumentou de 8,6 para 9,3 mulheres mortas (por 100 mil), em plena vigência da Lei 11.340, sancionada em agosto de 2006, mais conhecida como a “Lei Maria da Penha”<sup>14</sup>.

Nesse sentido, o Espírito Santo perdeu a “liderança” que, atualmente, é ocupada por Roraima, não exatamente porque diminuiu esses índices, mas porque, infelizmente, o número de assassinatos de mulheres vem aumentando em todo o território nacional.

Essa mesma pesquisa, divulgada em 2015, revela outros dados igualmente preocupantes: Vitória, capital do estado do Espírito Santo, por exemplo, encabeça a lista das capitais com maiores taxas de homicídio de mulheres no Brasil, superando, inclusive, índices de países como El Salvador cuja taxa de homicídio de mulheres é, atualmente, a maior no mundo (8,9 para cada 100 mil habitantes):

**Gráfico 3: Ordenamento das capitais: taxas de homicídio de mulheres no Brasil**



Fonte: Mapa da Violência 2015. Homicídio de mulheres no Brasil.

Dentre as 50 cidades mais perigosas para uma mulher viver, sete são capixabas: ocupamos a 3ª colocação (município de Sooretama com uma taxa de 21,8 por 100 mil); a 11ª (município

<sup>14</sup> O texto introdutório da Lei 11.340 sumariza de forma clara o seu objeto: “Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências” (BRASIL, 2006).

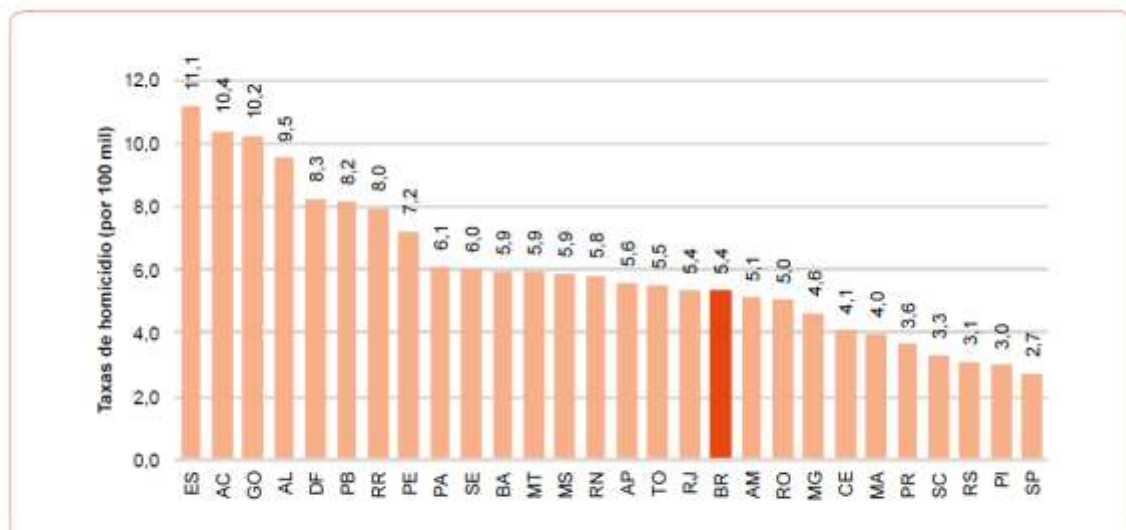
de Pinheiros – 16,7); 14ª (município de Serra – 16,4); 16ª (município de Jaguaré – 16,1); 22ª e 23ª (municípios de Cariacica e Baixo Guandu – ambos com uma taxa de 14,8) e a 42ª posição ocupada pelo município de Linhares com a taxa de 13,3 mulheres mortas a cada 100 mil habitantes.

E, por fim, indicadores que apenas ratificam o perfil já imaginado dessas mulheres e que também colocam o Espírito Santo no topo de outro “ranking” – o de homicídios de mulheres negras (11,1 por 100 mil) – uma realidade que, se por um lado contrasta com taxa de mulheres brancas mortas em nosso estado (4,9 por 100 mil), por outro é apenas metonímico do que ocorre no Brasil como um todo, onde:

As taxas de homicídio de brancas caem na década analisada (2003 a 2013): de 3,6 para 3,2 por 100 mil, queda de 11,9%; enquanto as taxas entre as mulheres e meninas negras crescem de 4,5 para 5,4 por 100 mil, aumento de 19,5%. Com isso, a vitimização de negras, que era de 22,9% em 2003, cresce para 66,7% em 2013 (WAISELFISZ, 2015, p. 73).

Como pode ser observado no gráfico a seguir:

**Gráfico 4: Taxas de homicídio de mulheres negras nas UFs brasileiras**



Fonte: Mapa da Violência 2015. Homicídio de mulheres no Brasil.

A pesquisa também apresenta o perfil dos agressores das mulheres jovens e adultas (majoritariamente, são os cônjuges, ex-cônjuges, namorados, ex-namorados ou parceiros), mais especificamente,

- Dos 4.762 homicídios de mulheres registrados em 2013 pelo SIM<sup>15</sup>, 2.394, isso é, 50,3% do total nesse ano, foram perpetrados por um familiar da vítima.
- Isso representa perto de 7 feminicídios diários nesse ano, cujo autor foi um familiar.
- 1.583 dessas mulheres foram mortas pelo parceiro ou ex-parceiro, o que representa 33,2% do total de homicídios femininos nesse ano. Nesse caso, as mortes diárias foram 4 (WASELFISSZ, 2015, p. 70).

Além dos dados produzidos nesse estudo que trata do homicídio de mulheres no Brasil no ano de 2015, examinamos mais detalhadamente os números fornecidos pela Secretaria de Estado da Segurança Pública e Defesa Social do Espírito Santo também acerca dos homicídios de mulheres registrados no ano de 2016 – um ano depois de sancionada a Lei 13.104 do código penal, que prevê o feminicídio como uma circunstância qualificadora do homicídio.

O objetivo dessa incursão é investigar mais especificamente o contexto onde estão inseridas as duas escolas observadas por nós nesta pesquisa: a cidade de São Mateus, norte do Espírito Santo. E, ainda que não tenhamos acesso, pelos resultados divulgados pela Secretaria de Estado da Segurança Pública e Defesa Social, às motivações desses crimes praticados contra mulheres, nem às suas etnias ou classes sociais, é importante comparar os índices do município de São Mateus em relação ao segundo estado onde mais mulheres são assassinadas no Brasil.

Assim, num ano em que 97 mulheres foram assassinadas de norte a sul no estado do Espírito Santo, São Mateus ocupa a 4ª colocação, tendo registrado o assassinato 6 mulheres, em 2016, conforme observamos na tabela a seguir:

---

<sup>15</sup> A abreviatura refere-se ao Sistema de Informações de Mortalidade (SIM) da Secretaria de Vigilância em Saúde do Ministério da Saúde.

**Tabela 1 – Mulheres assassinadas em municípios do Espírito Santo em 2016**

|   | <b>CIDADE</b>           | <b>TOTAL DE MORTES POR MUNICÍPIO</b> |
|---|-------------------------|--------------------------------------|
| 1                                       | Serra                   | 17                                   |
| 2                                       | Vila Velha              | 10                                   |
| 3                                       | Cariacica               | 7                                    |
| <b>4</b>                                | <b>São Mateus</b>       | <b>6</b>                             |
| 5                                       | Colatina                | 4                                    |
| 6                                       | Conceição da Barra      |                                      |
| 7                                       | Guarapari               |                                      |
| 8                                       | Aracruz                 | 3                                    |
| 9                                       | Cachoeiro de Itapemirim |                                      |
| 10                                      | Jaguare                 |                                      |
| 11                                      | Nova Venécia            |                                      |
| 12                                      | Vila Pavão              | 2                                    |
| 13                                      | Vitória                 |                                      |
| 14                                      | Anchieta                |                                      |
| 15                                      | Barra de São Francisco  |                                      |
| 16                                      | Linhares                |                                      |
| 17                                      | São Gabriel da Palha    |                                      |
| 18                                      | Sooretama               | 1                                    |
| 19                                      | Viana                   |                                      |
| 20                                      | Alto Rio Novo           |                                      |
| 21                                      | Baixo Guandu            |                                      |
| 22                                      | Fundão                  |                                      |
| 23                                      | Guaçuí                  |                                      |
| 24                                      | Irupi                   |                                      |
| 25                                      | Itapemirim              |                                      |
| 26                                      | Jerônimo Monteiro       |                                      |
| 27                                      | João Neiva              |                                      |
| 28                                      | Pedro Canário           |                                      |
| 29                                      | Pinheiros               |                                      |
| 30                                      | Piúma                   |                                      |
| 31                                      | Rio Bananal             |                                      |
| 32                                      | Santa Maria de Jetibá   |                                      |
| 33                                      | Venda Nova do Imigrante |                                      |
| 34                                      | Vila Valério            |                                      |
| <b>Total de mulheres mortas em 2016</b> |                         | <b>97</b>                            |

Fonte: <http://pc4seg.sisp.es.gov.br/homicidio-war/xhtml/estatisticaHomicidios.jsf> Acesso em 28 mar 2017.

Na tabela, São Mateus é precedida por três cidades (Serra, Vila Velha e Cariacica) que fazem parte da região metropolitana da grande Vitória. A população atual de São Mateus (128.449 habitantes<sup>16</sup>) é pelo menos três vezes menor que todas essas cidades<sup>17</sup>.

Além disso, São Mateus está à frente de cidades como Cachoeiro de Itapemirim, cuja população é quase o dobro (211.649 habitantes), mas com metade do número de mulheres assassinadas. E isso sem mencionar Vitória – a capital do estado com uma população estimada de 363.140 habitantes e que também registrou a metade do número de mulheres assassinadas em São Mateus no ano de 2016.

Como dito anteriormente, não há indicação da classe social ou da raça/etnia das mulheres assassinadas, nem a motivação desses crimes. Entretanto, os dados aos quais tivemos acesso já sinalizam para o cenário de violência contra a mulher com o qual alunas e alunos da EEEM Ceciliano Abel de Almeida e do Ifes *campus* São Mateus precisam lidar diariamente e que, de certa forma, interfere nas relações interpessoais, na maneira como se constituem enquanto sujeitos e como enxergam o mundo.

Importante ratificar que não é nosso objetivo explorar, neste momento, as implicações e fatores sociais que explicam a violência motivada pelo gênero, as “proporções inéditas que o fenômeno vem assumindo” (WAISELFISZ, 2015, p. 71), bem como as formas de resistência e transgressão seja em âmbito nacional, estadual ou municipal. Apenas evidenciamos números conhecidos, mas, muitas vezes, inexplorados ou diluídos em meio a tantas outras formas de violência que assolam nosso país e à disseminação do discurso da igualdade entre os gêneros.

De todo modo, são indicadores que alicerçam nossa perspectiva e justificam a premência e a imprescindibilidade de estudos que tratem da violência contra a mulher e, relativamente, evidenciados pela

[...] frequência crescente de inclusão desses temas nos meios de comunicação; nas análises políticas e nas plataformas eleitorais dos diversos operadores políticos; na quantidade de trabalhos acadêmicos, que abordam diversos ângulos do tema; na multiplicação de propostas públicas e/ou privadas para enfrentar, limitar, diminuir ou erradicar o flagelo (WAISELFISZ, 2015, p. 71).

<sup>16</sup> Todos os dados populacionais estão disponíveis no site do IBGE: [cidades.ibge.gov.br](http://cidades.ibge.gov.br) Acesso em 05 jul. 2017.

<sup>17</sup> População estimada em 2017 em Serra (502.618 habitantes); Vila Velha (486.388 habitantes) e Cariacica (387.368 habitantes).

### 3.1 Movimento feminista: uma trajetória de (des)encontros

Marcado pela diversidade de vertentes e embates teórico-conceituais, resgatar o histórico do movimento feminista é, acima de tudo, uma incursão labiríntica, mas, extremamente, necessária para que possamos posicionar nossa pesquisa nesse cenário diverso, não-linear, e, por vezes, contraditório.

Importante compreender que essa multiplicidade de vozes, nem sempre ouvidas ou legitimadas, é, certamente, resultado de séculos de silenciamento irrompidos por um movimento cujas características são bastante particulares, sobretudo, sobre a sua natureza: teórica e, ao mesmo tempo política. Jardim Pinto (2010) explica a origem desse aspecto do feminismo:

[...] é um movimento que produz sua própria reflexão crítica, sua própria teoria. Esta coincidência entre militância e teoria é rara e deriva-se, entre outras razões, do tipo social de militante que impulsionou, pelo menos em um primeiro momento, o feminismo da segunda metade do século XX: mulheres de classe média, educadas, principalmente, nas áreas das Humanidades, da Crítica Literária e da Psicanálise (p. 15).

Contudo, não se pode restringir os séculos de luta de mulheres que, de alguma forma, se rebelaram contra sua condição de submissão na história ocidental ao movimento organizado que ganhou notoriedade a partir do final do século XIX, início do século XX – a chamada “primeira onda feminista” – momento em que as mulheres, inicialmente as inglesas, reivindicavam, principalmente, o direito ao voto que fora conquistado no Reino Unido em 1910. Ou seja, apesar de fundamental para a conquista e consolidação de direitos das mulheres, o movimento feminista não encerra em si toda a história de mulheres que decidiram romper o silêncio e o ostracismo que a cultura ocidental lhes impunha.

No Brasil, a luta pelo voto liderada pela bióloga Bertha Lutz, mesmo iniciada desde 1910 sob a influência do triunfo inglês, só logrou êxito em 1932 com a promulgação do Novo Código Eleitoral brasileiro.

Porém, em 1949, é lançado um livro que deu novo fôlego ao movimento feminista, ainda que não tenha sido escrito com esse propósito: “O segundo sexo”, da filósofa Simone de Beauvoir. Em entrevista, Beauvoir explica que “o segundo sexo é um ato feminista num certo sentido porque não havia, na minha época, um feminismo militante. Por isso, o livro é muito

mais um livro teórico do que realmente militante. Mas, mais tarde, ele serviu para as militantes” (GLOBO NEWS, 2015). Isso porque a obra que, inicialmente, é lida nos círculos filosóficos e acadêmicos franceses, extrapola esses ambientes, sobretudo, com o engajamento de Beauvoir nos movimentos feministas a partir de 1968. Logo, sua repercussão que já era notória no espaço acadêmico, notabiliza-se também nos discursos feministas militantes e impulsiona, a partir dos anos de 1970, o que se convencionou chamar de “segunda onda” do movimento feminista.

Será nesse cenário de ebulição política, econômica e cultural que as feministas encontrarão o terreno propício a manifestarem-se abertamente contra as relações de poder estabelecidas entre homens e mulheres. Essa será, portanto, a base do processo de autonomia desejado pelas mulheres. Para Jardim Pinto (2010), o caráter libertário do feminismo caracteriza-se pela reivindicação por espaços na vida pública, mas, sobretudo, por novas formas de relacionamento entre homens e mulheres: “[...] isto é o que há de mais original no movimento, que existe uma outra forma de dominação – além da clássica dominação de classe –, a dominação do homem sobre a mulher – e que uma não pode ser representada pela outra, já que cada uma tem suas características próprias” (p. 16).

No Brasil, o contexto de repressão política instituída pela ditadura militar coibia os grupos de se manifestarem livremente e com o movimento feminista não foi diferente: “o regime militar via com grande desconfiança qualquer manifestação de feministas, por entendê-las como política e moralmente perigosas” (JARDIM PINTO, 2010, p. 17). Ainda assim, as mulheres conseguiam organizar as primeiras manifestações no Brasil, enquanto as exiladas mantinham contato com o feminismo europeu, sobretudo aquelas que viviam em Paris, sem, entretanto, a aprovação de seus companheiros, também exilados, por verem no feminismo uma forma de afastamento da luta pelo fim da ditadura e pelo socialismo. Mas será, efetivamente, na década de 1980, que o feminismo viverá, no Brasil, o seu período de maior atuação na luta pelos direitos das mulheres, alcançando algumas conquistas consolidadas, sobretudo, pela Constituição de 1988.

Conquistas importantes, certamente, mas que não foram traduzidas na diminuição da violência contra as mulheres, como apontamos no início deste capítulo. O fato é que, atualmente, a militância do movimento vem atuando em duas frentes: a aprovação de medidas protetivas para as mulheres, entre as quais podemos citar a Lei 11.340, de agosto de 2006, mais conhecida como “Lei Maria da Penha”, que criou mecanismos para coibir a violência

doméstica e, mais recentemente, a Lei 13.104, sancionada em março de 2015, que amplia a pena daqueles que cometem crimes “contra a mulher por razões da condição de sexo feminino” (BRASIL, 2015), incluindo-os no rol de crimes hediondos. Apesar dos avanços que essas leis representam na luta feminista, por outro lado, a necessidade delas revela a situação ainda desigual das mulheres no Brasil; e a segunda frente, é o empoderamento da mulher mediante a garantia da representação na arena pública de decisão, especialmente, no cenário político brasileiro por mulheres que defendam as principais causas do feminismo. E, mesmo que a simples presença de mulheres no parlamento não se configure, *per se*, que suas plataformas serão feministas, ainda assim, defende Jardim Pinto (2010),

[...] é muito mais provável que as demandas por direitos das mulheres sejam defendidas por mulheres do que por homens, independente da posição política, ideológica e mesmo da inserção no movimento feminista. Se a metade dos 513 deputados da Câmara Federal brasileira fosse de mulheres, certamente o tema do aborto teria uma presença muito maior e haveria um debate de qualidade muito diferenciada, até porque este cenário tão hipotético revelaria um campo de forças muito distinto do que existe hoje entre homens e mulheres (p. 18).

Não obstante, como anunciamos desde o início, o feminismo tem sua história marcada pelos embates políticos, mas também conceituais, hoje, polarizados entre a crítica feminista anglo-americana e a francesa.

Na introdução do livro “Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura”, Heloísa Buarque de Holanda aponta os postulados centrais de cada uma dessas vertentes: a primeira, muito prestigiada na área da teoria literária, denuncia a ideologia patriarcal que permeia a crítica tradicional e determina os cânones literários; problematiza os paradigmas de um essencialismo e de um universalismo que definem critérios estéticos e estratégias interpretativas; além de ocupar-se em desenvolver uma arqueologia literária a fim de recuperar e fazer emergir trabalhos de mulheres que foram excluídos da história da literatura.

Por outro lado, o feminismo francês, vinculado à psicanálise, sobretudo fundamentados pelos princípios teóricos de Derrida (conceito de *différance*, conceito-chave da desconstrução da lógica binária) e Lacan (conceito de *imaginário*, relativo à fase pré-edípica), concentra-se na recuperação de uma “identidade” e “subjetividade feminina”.



Hollanda (1994) explica que a oposição entre essas duas tendências vem esmaecendo pois

[...] a atual força do pensamento crítico feminista reside na procura de resolução das tensões e contradições produzidas exatamente por estas duas formas de pensar. O que chama a atenção é que nas duas situações a preocupação central é claramente a procura da definição, em graus diversos de complexidade, de uma *identidade feminina* e do lugar da *diferença* (p. 13, grifo do autor).

Na verdade, essas oposições também se acirram mais ou menos à medida que as disciplinas teóricas às quais essas vertentes se associam são, por sua vez, questionadas, reavaliadas e reformuladas. É o caso, por exemplo, das noções de identidade, de sujeito e de representação que vêm sendo discutidas pela Psicanálise, pela Filosofia, pela História, pela Sociologia, pela Linguística, pela Antropologia e que nos estudos feministas refletiram, e ainda refletem, na concepção de *gênero* enquanto categoria analítica, que, conforme apontaremos adiante, é o responsável por alguns embates teóricos entre essas mesmas vertentes feministas.

### 3.2 Identidade e representação

Nesta seção e na seguinte, estabeleceremos diálogos entre certas concepções teóricas que, de alguma forma, fundamentam nossa perspectiva sobre as relações de gênero, as representações do feminino e de mulher, categorias com as quais precisamos lidar durante o processo de aproximação do livro didático, objeto precípuo desta pesquisa, bem como na análise das formas de apropriações notabilizadas nas práticas dos professores e alunos.

Estabelecer essa interlocução entre diferentes perspectivas teóricas é inevitável porque o objeto sobre o qual nos debruçamos é complexo, envolve muitos vetores. Estamos, com isso, assumindo que a confluência desses olhares é uma premissa fundamental para que possamos nos aproximar de uma questão tão complexa, justamente porque não estamos pesquisando apenas a situação das mulheres no mundo, mas como essas mulheres são representadas num material que permeia diferentes práticas educacionais de formação de sujeitos.

Iniciamos apresentando o que Roger Chartier tem a dizer sobre as representações femininas. Para ele, em primeiro lugar, é necessário estar atento ao risco de se reduzir essas representações a uma explicação universalizante da diferença entre os sexos. Ou seja, para

Chartier, a história das mulheres não pode ser contada “apenas” pelo viés da generalização da diferença entre os sexos e desconsiderando-se as variantes, as inúmeras possibilidades de múltiplas apropriações dos discursos socialmente construídos e que, em dados contextos, podem ser comuns aos dois sexos. Esse alerta é apresentado por Chartier em seu texto “Diferenças entre os sexos e dominação simbólica”, originalmente publicado na *Revista Annales ESC*, em 1993, e, posteriormente, publicado no Brasil nos *Cadernos Pagu*, em 1995. Em sua perspectiva, não se deve contentar “com um diagnóstico prematuro caracterizando uma especificidade a partir de uma diferença, mas definir a natureza e o assento desta diferença que, mesmo marcando a prática feminina, pode encontrar sua razão num código de comportamento partilhado pelos dois sexos” (CHARTIER, 1995, p. 39).

Nesse artigo e partindo dessa premissa, Chartier (1995) destaca alguns questionamentos fundamentais para que não se reproduza na história das mulheres “algumas das simplificações da antiga história social” (p. 39): em primeiro lugar, mesmo ponderando sobre a temeridade do questionamento, Chartier considera imprescindível avaliar a legitimidade e os critérios de pertinência da oposição entre feminino e masculino; como exemplo, ele cita a relação das mulheres com a escrita, normalmente, adjetivada e caracterizada em oposição à escrita masculina. Para Chartier, a relação com a escrita não pode ser submetida, necessariamente, à clivagem de um modelo sexuado, mas que os agentes envolvidos podem ser de outra natureza, como por exemplo, as “leis que governam o mercado do livro” (p. 39).

Em segundo lugar, Chartier destaca a importância de se estabelecer a diferença entre dominação masculina e dominação simbólica “que supõe a adesão dos próprios dominados às categorias e recortes que fundam sua sujeição” (1995, p. 40). Ele explica que as lutas simbólicas avançam à medida que o “processo de civilização” conduz ao recuo da violência bruta e, como já mencionamos em capítulo anterior, essas lutas simbólicas são potencializadas pelas representações.

Essa referência ao avanço das lutas simbólicas se justifica porque a identidade feminina, nesse novo contexto, é forjada pelos discursos masculinos sobre a “divisão das atribuições e dos espaços, a inferioridade jurídica, a inculcação escolar dos papéis sociais, a exclusão da esfera pública, etc.” (CHARTIER, 1995, p. 40). E, dessa feita, “longe de afastar do ‘real’ e de só indicar figuras do imaginário masculino, as representações da inferioridade feminina, incansavelmente repetidas e mostradas, se inscrevem nos pensamentos e nos corpos de umas e de outros” (CHARTIER, 1995, p. 40).

Porém, ratificando sua filiação conceitual acerca da possibilidade de reconfiguração de certas *representações* graças às múltiplas variantes que incidem sobre as formas de *apropriação* pelos atores sociais, Chartier (1995), também nesse artigo, e dialogando com pesquisadoras como Véronique Nahoum-Grappe, antropóloga francesa autora do texto “La belle femme”<sup>18</sup>, ressalta as possibilidades de “afastamento e manipulações” e cita o “efeito de beleza”, uma construção discursiva masculina, mas, em alguns casos, apropriada de outra forma pelas mulheres:

[...] Para as mulheres, se conformar aos cânones corporais (móveis e variados, inclusive) ditados pelo olhar e pelo desejo dos homens não é somente se curvar a uma submissão alienante, mas também construir um recurso permitindo deslocar ou subverter a relação de dominação. O "efeito de beleza" deve ser entendido como uma tática que mobiliza para seus próprios fins, uma representação imposta - aceita mas que se volta contra a ordem que a produziu [...] (CHARTIER, 1995, p. 41).

Chartier quer evidenciar, com isso, que nem toda resistência se dá pela recusa ou rejeição. Ao contrário, ele tanto defende que a resistência também pode ocorrer pela incorporação, resignificação e no interior da própria linguagem da dominação, quanto corrobora o pensamento de Arlette Farge e Michelle Perrot<sup>19</sup> quando criticam certas leituras reducionistas que associam consentimento à passividade, ou ainda daquelas que tomam o silêncio, por exemplo, apenas como “falta do que dizer”, e ignoram, assim, um modo legítimo de resistência:

Desta forma, reconhecer os mecanismos, os limites e, sobretudo os usos do consentimento é uma boa estratégia para corrigir o privilégio amplamente concedido pela história das mulheres às ‘vítimas ou rebeldes’, ‘ativas ou atrizes do seu destino’, em detrimento ‘das mulheres passivas, vistas muito facilmente como consentidoras de suas situações, embora justamente a questão do consentimento seja o ponto central no funcionamento de um sistema de poder, seja ele social e/ou sexual’ (CHARTIER, 1995, p. 42).

Com esses argumentos, ele refuta concepções universalizantes e a-históricas que tomam a diferença entre os sexos – nesse sentido, ele não discute o mérito da categorização de gênero –

---

<sup>18</sup> Véronique Nahoum-Grappe teve seu artigo, “Le belle femme”, publicado em “Histoire des Femmes en Occident” organizada por Georges Duby e Michelle Perrot. Essa obra foi objeto de leitura crítica realizada por Roger Chartier, apresentada num colóquio realizado na Sorbonne, em 1992, e, posteriormente, publicada na *Revista Annales ESC*, como já mencionado no corpo do texto.

<sup>19</sup> Dessas autoras, Chartier utiliza o texto “Au-delà du regard des hommes”, da obra “Le Monde des Débats”, n. 2, novembro 1992. p. 20-21.

sem considerar as formas de atuação dos mecanismos e discursos que fundam e legitimam a submissão/dominação em determinados contextos. A questão é analisada da seguinte forma:

Definir a submissão imposta às mulheres como uma violência simbólica ajuda a compreender como a relação de dominação, que é uma relação histórica, cultural e linguisticamente construída, é sempre afirmada como uma diferença de natureza, radical, irreduzível, universal. O essencial não é então, opor termo a termo, uma definição histórica e uma definição biológica da oposição masculino/feminino, mas sobretudo identificar, para cada configuração histórica, os mecanismos que enunciam e representam como "natural", portanto biológica, a divisão social, e portanto histórica, dos papéis e das funções [...] (CHARTIER, 1995, p. 42).

O terceiro e último questionamento trata da necessidade de se desvincular a temporalidade da história das relações entre os sexos da temporalidade da história geral. Chartier defende que a história das mulheres segue (ou ao menos deveria seguir) recortes cronológicos específicos e, portanto, essa periodização não coincide, necessariamente, com os ciclos e rupturas históricos ocidentais tradicionais (Antiguidade, Idade Média, Época Moderna, séculos XIX e XX).

Chartier explica que não se trata de mera convenção, acaso ou descuido metodológico. Essa vinculação entre as duas histórias – a das mulheres e a tradicional – serve a objetivos específicos de conservação da ordem, de um modelo linear e inerte, em que qualquer transformação só é admitida se estiver vinculada à mudança do mundo social como um todo. E, num questionamento retórico, reafirma a armadilha de se tentar delinear uma narrativa circunscrita num espaço temporal muito extenso: “[...] como dar conta da evolução da dependência feminina entre a Idade Média e o século XIX?” (CHARTIER, 1995, p. 45). A pergunta já contempla as possíveis respostas, pois, nesse contexto, o risco é ou simplificar ou esmaecer os tons de um processo de autonomia e igualdades femininas marcado por avanços e retrocessos, combates e consentimentos, gritos, silêncios, silenciamentos, jogos, seduções, persuasão, isolamentos, resistência e, especialmente, reapropriações ou desvios. Enfim, processos intrincados e descontínuos ameaçados pela generalização, pela universalização, pela abstração e pelo apagamento das variantes.

Contra esse processo, Chartier, em diálogo com pesquisadoras francesas como Arlette Farge e Genevieve Fraisse, defende a particularização e a independência, mas não isolamento, da história das mulheres, considerando-se que:

O que está em jogo aqui é a própria definição dos poderes femininos permitidos numa situação de sujeição e de inferioridade. Será necessário compreendê-los como a autoridade plena que as mulheres detêm numa esfera limitada – uma autoridade, aliás, muitas vezes exercida em detrimento de outras mulheres? Como uma participação limitada e minoritária nos poderes dos homens? Como contra-poderes sedutores, secretos e ilícitos? Ou ainda como uma reapropriação e um desvio (que é retorno contra o dominador) dos instrumentos simbólicos que instituem a dominação masculina? A construção de uma periodização própria da história das mulheres depende da articulação - historicamente variável e particular de cada configuração social - destas diferentes modalidades do poder das mulheres. É ao desembaraçar as relações que elas têm umas com as outras que se poderá, para cada momento histórico, “compreender como uma cultura feminina se constrói no interior de um sistema de relações desiguais, como ela mascara as falhas, reativa os conflitos, enquadra tempos e espaços, como enfim ela pensa suas particularidades e suas relações com a sociedade global”<sup>20</sup> (CHARTIER, 1995, p. 47).

Essa particularização da história das mulheres demanda um reposicionamento não apenas metodológico, mas ideológico no que tange as relações entre homens e mulheres, mas, sobretudo, as relações no interior do próprio universo feminino.

Essa reconfiguração passa, necessariamente, pela desconstrução de um sujeito feminino comum/estável/universal/uno também corroborado por muitos historiadores das mulheres. Scott (1992) alerta para essa tendência da seguinte forma:

Parte da história das mulheres buscava demonstrar a similaridade da atuação das mulheres e dos homens, e parte enfatizava a diferença das mulheres; ambas as abordagens consideravam as “mulheres” como uma categoria social fixa, uma entidade separada, um fenômeno conhecido – eram pessoas biologicamente femininas que se moviam dentro e fora de contextos e papéis diferentes, cuja experiência mudava, mas cuja essência - como mulher - não se alterava (p. 82).

Esse sujeito universal pode ter servido aos propósitos iniciais dos movimentos feministas de instituir uma identidade coletiva, mas essa configuração homogênea é, reconhecidamente,

---

<sup>20</sup> In: ANNALES, ESC. Mars-avril 1986, n. 2, p. 271-293. Este artigo, um resultado de uma pesquisa interdisciplinar desenvolvida, por vários anos, sobre os problemas do masculino/feminino, trazido a um seminário realizado no Centro de Pesquisas Históricas, teve a colaboração de: Cécile DAUPHIN (CRH-CNRS); Arlette FARGE (CRH-CNRS); Geneviève FRAISSE (Philo-CNRS); Christiane KLAPISCH-ZUBER (CRS-EHESS); RoseMarie LAGRAVE (Sociologie-EHESS); Michelle Perrot (Histoire-ParisVII); Pierrette PÉZERAT (CRH-EHESS); Yannick RIPA (Histoire-INRP); Pauline SCHMITT-PANILL (Histoire-Paris VII); Danièle VOLDMAN (IHTP-CNRS).

Ele foi publicado em “GÊNERO”. Revista do Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero - NUTEG v.2, n. 1. Niterói: EdUFF, 2000, p. 7-30 e traduzido por Rachel Soihet, Rosana.M. Alves Soares, Suely Gomes Costa. Disponível em: [http://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/cultgen/Documentos/historia\\_das\\_mulheres\\_nuteg.pdf](http://www.marilia.unesp.br/Home/Pesquisa/cultgen/Documentos/historia_das_mulheres_nuteg.pdf).

questionável por sua incapacidade de contemplar a multiplicidade e o caráter ilimitável das combinações e composições que as identidades, uma questão fulcral para o movimento feminista, podem assumir.

Antes de abordarmos, contudo, a questão da identidade, elemento caro a esta pesquisa, trataremos de outra matéria que, se, conceitualmente, não a antecede, metodologicamente, precisa ser explorada antecipadamente: a historicidade e as múltiplas concepções coexistentes sobre o conceito de *gênero*, bem como acerca da categoria “mulher” em contextos atuais. Concepções sob as quais estará assentada nossa argumentação.

### 3.2.1 Gênero: um termo, múltiplas perspectivas

O termo *gênero* surge num momento específico do Movimento Social Feminista de 1970, como uma rejeição ao determinismo biológico e à naturalização das distinções fundamentadas no *sexo*. Sobre essa nova forma de categorização, Nader e Rangel (2014) escrevem que

No campo das ciências humanas, principalmente na área de estudos sobre as mulheres, o termo gênero foi tomado de empréstimo passando a designar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, implicando, portanto, na rejeição do determinismo biológico implícito nessa categoria e estabelecendo o caráter relacional das identidades feminina e masculina. Ou seja, representando o aspecto social das relações entre homens e mulheres, gênero é um conceito que se distingue do conceito biológico de sexo (p. 12).

Também versando sobre o tema, Adriana Piscitelli (2009) resgata a constituição histórica desse conceito, que foi inovador em diversos aspectos, ao explicar que

[...] O termo *gênero*, em suas versões mais difundidas, remete a um conceito elaborado por pensadoras feministas precisamente para desmontar esse duplo procedimento de naturalização mediante o qual as diferenças que se atribuem a homens e mulheres são consideradas inatas, derivadas de distinções naturais, e as desigualdades entre uns e outras são percebidas como resultado dessas diferenças. Na linguagem do dia a dia e também das ciências a palavra *sexo* remete a essas distinções inatas, biológicas. Por esse motivo, as autoras feministas utilizaram o termo *gênero* para referir-se ao caráter cultural das distinções entre homens e mulheres, entre ideias sobre feminilidade e masculinidade (p. 119).

Entretanto, Piscitelli (2009), numa interlocução com a historiadora Donna Haraway, indica, posteriormente, um possível precursor do conceito de *gênero* cuja origem não estaria vinculada a teorias feministas: elas atribuem ao psicanalista estadunidense Robert Stoller a responsabilidade pela introdução do termo *gênero* para estabelecer uma distinção mais clara entre natureza e cultura, no Congresso Psicanalítico Internacional em Estocolmo, em 1963. Portanto, anterior à apropriação do termo pelo Movimento Social Feminista na década de 1970, como mencionado anteriormente.

Piscitelli explica que para Stoller, “quando nascemos somos classificados pelo nosso corpo, de acordo com os órgãos genitais, como menina ou menino. Mas as maneiras de ser homem ou mulher não derivam desses genitais, mas de aprendizados que são *culturais*, que variam segundo o momento histórico, o lugar, a classe social” (2009, p. 124, grifo da autora). Stoller estabelece, portanto, essa distinção como forma de explicar, à luz da psicanálise, a identidade de gênero.

Mas foi o movimento feminista da década de 1970 que atuou decisivamente na formulação do conceito de *gênero* em função de uma luta social e de uma articulação teórica que evidenciasse que as distinções entre o masculino e feminino são de caráter social.

Importante lembrar que essa não foi a primeira bandeira do movimento feminista, que atuou desde o final do século XIX, início do século XX – a chamada “primeira onda” feminista – em prol da igualdade entre os sexos com reivindicações que vão desde o direito ao voto, o acesso à educação, direito ao divórcio, etc. São conquistas de extrema relevância para que, nos momentos subsequentes, outras bandeiras fossem levantadas, muitas vezes, reivindicando direitos mais sutis e, por isso, mais difíceis de serem logrados.

Piscitelli (2009) destaca também, como marco nessa luta pela igualdade de direitos, a publicação do livro “O segundo sexo”, da filósofa francesa Simone de Beauvoir, publicado em 1949 – uma obra pensada para o meio acadêmico, para os círculos filosóficos, mas, posteriormente, apropriada pela militância do que se convencionou chamar de movimento feminista da “segunda onda”, datado entre as décadas de 1960 e 1970.

Beauvoir inaugura uma nova perspectiva sobre a conformação das identidades sexuais, sem que as relações de *gênero* sejam consideradas apenas a partir do movimento opressor *versus* oprimido. Para ela, “é preciso transcender às ideias de superioridade, inferioridade e igualdade



nas discussões sobre homem e mulher” (ELISBON, 2009, p. 16) e compreender os aspectos sociais dessa relação:

[...] retirar as mulheres desse lugar só seria possível ao se combater o conjunto de elementos que impediam que elas fossem realmente autônomas: a educação que preparava as meninas para agradar aos homens, para o casamento e a maternidade; o caráter opressivo do casamento para as mulheres, uma vez que, em vez de ser realizado por verdadeiro amor, era uma obrigação para se obter proteção e um lugar na sociedade; o fato de a maternidade não ser livre, no sentido de que não existia um controle adequado da fertilidade que permitisse às mulheres escolherem se desejavam ou não ser mães; a vigência de um duplo padrão de moralidade sexual, isto é, de normas diferenciadas que permitiam muito maior liberdade sexual aos homens; e, finalmente, a falta de trabalhos e profissões dignas e bem remuneradas que dessem oportunidade às mulheres de ter real independência econômica [...] (PISCITELLI, 2009, p. 131).

Enfim, Beauvoir considera que a posição ocupada pela mulher é construída socialmente. Em suas palavras, “[...] o corpo da mulher é um dos elementos essenciais da situação que ela ocupa neste mundo. Mas não é ele tampouco que basta para a definir. Ele só tem realidade vivida enquanto assumido pela consciência através das ações e no seio de uma sociedade [...]” (BEAUVOIR, 1980, p. 57). Daí a célebre frase, “Ninguém nasce mulher: torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1967, p. 9), que inicia o segundo volume do seu livro “O segundo sexo: a experiência vivida”, mas, em algumas situações, apropriada indevidamente, também graças a sua popularização.

Beauvoir não nega as condições biológicas e sexuais que diferenciam o homem da mulher. Porém, entende que tudo que a sociedade construiu sociologicamente, moralmente, profissionalmente está, na verdade, assentado sobre outra base que não a fisiológica. Em suas palavras, “nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino” (BEAUVOIR, 1967, p. 9).

Em entrevista, Simone de Beauvoir reafirma aquilo que já havia declarado em seu livro de que, mesmo não tendo o “seu destino fixado na eternidade”, é inegável que “a mulher é um produto elaborado pela civilização” (BEAUVOIR, 1967, p. 494), pois

Desde que as meninas são pequenas que a sociedade fabrica as mulheres. As brincadeiras não são as mesmas, os brinquedos não são os mesmos, as leituras não são as mesmas. E, mais tarde, a formação profissional também



não será a mesma. *As mulheres são fabricadas* de forma que elas sejam dedicadas e sirvam aos homens e aos seus filhos, seja na maternidade, seja nas tarefas domésticas (GLOBO NEWS, 2015, grifo meu).

A natureza vanguardista e o incontestável legado deixado pelo livro de Simone de Beauvoir aos estudos feministas em suas mais diversas e contrárias filiações ideológicas também são destacados por Piscitelli (2009), mesmo para aqueles que questionam o caráter natural da subordinação tal qual descrito por Beauvoir:

Várias das ideias presentes nesse livro são retomadas por vertentes que, embora diversas, compartilham algumas concepções centrais. Em termos políticos, consideram que as mulheres ocupam lugares sociais subordinados em relação aos homens. A subordinação feminina é pensada como algo que varia de acordo com a época histórica e o lugar. No entanto, ela é pensada como universal, na medida em que parece ocorrer em todas as partes e em todos os períodos históricos conhecidos (PISCITELLI, 2009, p. 133).

Foram, conseqüentemente, a partir das formulações de Beauvoir que, tanto no campo teórico, quanto militante, novas categorizações puderam ser elaboradas ou ressignificadas. A categoria *mulher*, por exemplo, foi concebida pela “segunda onda” do feminismo antes mesmo de se delinear os limites da própria noção de *feminismo*. Essa categoria visava ultrapassar questões de classe e raça, pois, naquele instante, defendia-se que a opressão atingia as mulheres independentemente da classe ou da raça às quais elas pertenciam. O objetivo era unir as mulheres em prol de uma “causa maior” e, assim, criar uma identidade entre elas.

Um próximo passo seria a redefinição de *político* no que se refere às relações de poder estabelecidas entre homens e mulheres sob a alegação de que “o pessoal é político” – concepção matriz da noção de *patriarcado*. De acordo com Piscitelli (2009),

[...] Em termos de prática política, as feministas procuraram desvendar a multiplicidade de relações de poder presentes em todos os aspectos da vida social, nas esferas pública e privada. Em termos teóricos, elas trabalharam com uma ideia global e unitária de poder, o *patriarcado* numa perspectiva na qual cada relacionamento homem/mulher deveria ser visto como uma relação política [...] (p. 134).

Assim, por essa perspectiva feminista, o *patriarcado* estaria disseminado nas instituições sociais no decorrer do tempo e em diferentes organizações culturais e seria, portanto, o responsável pela opressão feminina. Como forma de combater seus efeitos, pensadoras feministas passam a reivindicar a revisão da história, da antropologia, da sociologia, da

política, disciplinas das quais o ponto de vista feminino havia sido rechaçado pela dominação masculina no interior desse sistema patriarcal.

Esse sistema, com o passar do tempo, passa a receber inúmeras críticas alegando-se o esvaziamento do conceito de *patriarcado* dada a sua utilização indiscriminada e porque essa categoria de análise teria se tornado sinônimo de dominação masculina, enquanto processo imutável e universal. Ou seja, a crítica reside no caráter essencializante que a noção de patriarcado passa a assumir e por desconsiderar o caráter instável do poder em diferentes períodos históricos e contextos sociais. Judith Butler (2015), uma importante representante da ala dos estudos de gênero contrária ao uso indiscriminado dessa categoria de análise, justifica que “[...] a noção de um patriarcado universal tem sido amplamente criticada em anos recentes, por seu fracasso em explicar mecanismos da opressão de gênero nos contextos culturais concretos em que ela existe [...]” (p. 21).

Alguns teóricos feministas também receberam muitas críticas por associarem o conceito de *patriarcado* a uma ideia de *origem*. Por esse ponto de vista, haveria um tempo anterior a esse sistema ao qual poderíamos retornar. Nos termos de Butler (2015), “[...] a teoria feminista se sentiu atraída pelo pensamento de uma origem, de um tempo anterior ao que alguns chamariam de “patriarcado”, capaz de oferecer uma perspectiva imaginária a partir da qual estabelecer a contingência da história da opressão das mulheres [...]” (p. 71).

Butler (2015) não apenas descreve esse fenômeno, como alerta para o risco da universalização do conceito de *patriarcado* amplamente utilizado, na mesma medida em que é rechaçado, pelos movimentos feministas. Dito de outro modo, a autora adverte para o risco de se recorrer a um passado imaginário, de forma que o futuro não esteja comprometido por essa noção idealizada do passado, por um ideal nostálgico e, possivelmente, excludente para uma noção de gênero, bem como para as necessidades da contemporaneidade. Ela explica que

A auto justificação de uma lei repressiva ou subordinadora quase sempre se baseia no histórico de como eram as coisas *antes* do advento da lei, e de como se deu seu surgimento em sua forma presente e necessária. A fabricação dessas origens tende a descrever um estado de coisas anterior à lei, seguindo uma narração necessária e unilinear que culmina na constituição da lei e desse modo a justifica. A história das origens é, assim, uma tática astuciosa no interior de uma narrativa que, por apresentar um relato único e autorizado sobre um passado irrecuperável, faz a construção da lei parecer uma inevitabilidade histórica (BUTLER, 2015, p. 72).

A despeito da advertência empreendida, Butler (2015) reconhece a influência do discurso do *patriarcado universal* nas bases da luta feminista: “Embora afirmar a existência de um patriarcado universal não tenha mais a credibilidade ostentada no passado, a noção de uma concepção genericamente compartilhada das ‘mulheres’, corolário dessa perspectiva, tem se mostrado muito mais difícil de superar (p. 22)”.

É nesse cenário de embates conceituais que terá origem o conceito de *gênero*. Ele surge, portanto, como uma categoria de análise que contraria as ideias de inevitabilidade e de universalismo da opressão, que estão na base da noção de patriarcado.

Essa importante ferramenta analítica difundiu-se, sobretudo, “a partir da formulação da antropóloga estadunidense Gayle Rubin. Seu ensaio “O tráfico de mulheres: notas sobre a economia política do sexo”, publicado em 1975, [...] se tornou uma referência obrigatória na literatura feminista” (PISCITELLI, 2009, p. 137), pois estabeleceu novos parâmetros para se entender a origem do *sistema sexo/gênero*, em que a sociedade apropria-se do sexo enquanto matéria prima para, na sequência, transformá-lo num produto dessa mesma sociedade. Rubin (1993) esclarece que, ainda que não tenha encontrado uma denominação mais “elegante”, adota como definição preliminar de um *sistema sexo/gênero*, como sendo “um conjunto de arranjos através dos quais uma sociedade transforma a sexualidade biológica em produtos da atividade humana, e na qual estas necessidades sexuais transformadas são satisfeitas” (p. 2).

Contudo, na mesma medida em que essa perspectiva dual *sexo/gênero* consolidou-se enquanto ferramenta teórica, foi também alvo de inúmeras críticas, o que suscitou uma reformulação do conceito de *gênero*.

Certamente, Joan W. Scott está entre as pesquisadoras que mais agitou as bases dos estudos de *gênero*. A historiadora norte-americana, em sua obra mais popular, “Gênero: uma categoria útil para análise histórica”, recupera as múltiplas apropriações dessa categoria analítica. Desde a insistência no caráter fundamentalmente social das relações de *gênero* e a rejeição ao determinismo biológico atrelado ao uso do termo *sexo*, até a defesa da vinculação da história das mulheres à história tradicional, iniciativa também criticada por Chartier, como apontamos anteriormente.

Contudo, sua crítica vai além. Scott (1995) censura as pretensões de algumas feministas em presumir que as pesquisas sobre mulheres transformariam os paradigmas analíticos de outras disciplinas: “[...] As pesquisadoras feministas assinalaram desde o início que o estudo das

mulheres não acrescentaria somente novos temas, mas que iria igualmente impor um reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente” (p. 73). O que não ocorreu, pelo menos na dimensão esperada. Primeiro pelo caráter sintético e descritivo dos estudos desenvolvidos até aquele instante, depois, pelas generalizações. Scott (1995), por conseguinte, eleva o tom da crítica a essa tendência descritiva, em detrimento de um viés realmente analítico desses estudos:

[...] Estas teorias tiveram, no melhor dos casos, um caráter limitado, porque elas têm tendência a incluir generalizações reducionistas ou demasiadamente simples, que se opõem não apenas à compreensão que a história como disciplina tem sobre a complexidade dos processos de causalidade social, mas também aos compromissos feministas com análises que levem à mudança [...] (p. 74).

Posteriormente, ela reconhece que essa mudança só será possível mediante uma transformação nos paradigmas teóricos, pois a forma como o termo *gênero* vinha sendo adotado, e sabemos que continua sendo – como um substituto para o termo *mulheres* e representando apenas uma tentativa de legitimação acadêmica dos estudos feministas – engloba as mulheres, mas sem contemplá-las efetivamente:

Na sua utilização recente mais simples, “gênero” é sinônimo de “mulheres”. Os livros e artigos de todos os tipos que tinham como tema a história das mulheres substituíram, nos últimos anos, nos seus títulos o termo “mulheres” por “gênero”. Em alguns casos, mesmo que essa utilização se refira vagamente a certos conceitos analíticos, ela visa, de fato, obter o reconhecimento político deste campo de pesquisas. Nessas circunstâncias, o uso do termo “gênero” visa sugerir erudição e a seriedade de um trabalho, pois “gênero” tem uma conotação mais objetiva e neutra do que “mulheres”. “Gênero” parece se ajustar à terminologia científica das ciências sociais, dissociando-se, assim, da política (supostamente ruidosa) do feminismo. Nessa utilização, o termo “gênero” não implica necessariamente uma tomada de posição sobre a desigualdade ou o poder, nem tampouco designa a parte lesada (e até hoje invisível) [...] (SCOTT, 1995, p. 75).

Outros aspectos da utilização desse conceito também são criticados pela historiadora: a leitura redutora de um sistema complexo de relações que vão além do sexo e/ou da sexualidade; a vinculação do mundo das mulheres ao mundo dos homens; a absoluta rejeição das justificativas biológicas e a referência às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres; a restrição dos estudos a apenas alguns setores da sociedade (família, crianças, relações de gênero, vida doméstica), enfim, ao que Scott denomina de “estudo das coisas relativas às mulheres”; a universalização das categorias

feminino/masculino empregadas em sua dimensão fixa e permanente enquanto simples oposição binária; a noção a-histórica e essencialista das mulheres.

Scott oferece, portanto, uma revisão daquilo que ela considera como problemas no emprego do *gênero* enquanto categoria analítica. Em sua reformulação, o *gênero*, sem ignorar as diferenças sexuais, é também considerado em sua dimensão social, mas não de forma restrita e imutável. Sua proposta é analisar as múltiplas formas de feminilidade e masculinidade reveladas nas ações políticas por meio de alguns elementos centrais: os símbolos culturalmente disponíveis; as interdições desses símbolos presentes nos discursos religiosos, científicos, políticos, jurídicos, etc., que restringem, de forma categórica, as representações aceitáveis, possíveis e desejadas do feminino e do masculino e, por fim, a normalização dessas formas pelo apagamento das lutas sociais “como se essas posições normativas fossem o produto de um consenso social e não do conflito” (SCOTT, 1995, p. 87).

Em suma, Scott defende que o gênero só se constituirá, efetivamente, uma categoria analítica, quando considerar a dimensão política das representações de feminilidade e masculinidade, quando ocupar-se em não apenas descrever, mas “descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva a aparência de uma permanência eterna na representação binária dos gêneros” (SCOTT, 1995, p. 87), pois, as estruturas hierárquicas legitimam-se graças a “compreensões generalizadas das assim chamadas relações natural entre homem e mulher” (SCOTT, 1995, p. 91).

O *gênero* enquanto categoria analítica possibilitaria desvelar a origem dos sentidos culturalmente construídos para o feminino e o masculino, sem dualismos. Dessa forma, a historiadora não vê lógica em se ordenar o sexo no campo da natureza e o gênero no campo da cultura, se a distinção entre natureza e cultura também é um produto da própria cultura.

Seguindo o mesmo preceito, a americana Judith Butler questiona essa dicotomia entre *sexo* e *gênero* em que apenas este último poderia ser historicizado, enquanto o *sexo* estaria vinculado ao corpo, logo, à natureza. Butler (2015) antecipa que “o próprio construto chamado ‘sexo’ seja tão culturalmente construído quanto o gênero”, para, na sequência, sumarizar que “[...] O gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado [...] Resulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; *ele (o sexo) é também um meio discursivo/cultural*” (2015, p. 27, grifo meu). O

sexo, conseqüentemente, o corpo, não são atemporais ou estão fora da cultura. Em diferentes momentos e culturas, o corpo é/foi interpretado também de diferentes maneiras.

É importante esclarecer que esse discurso, por Butler combatido, é, ao mesmo tempo, efeito e garantia de permanência e estabilidade dessa estrutura binária em que a ordem compulsória da heterossexualidade e da coerência entre sexo/gênero/desejo estaria assegurada por dois sexos estáveis, inteligíveis e coesos. Nas palavras de Butler (2015), “a ideia de que gênero é construído sugere certo determinismo de significados do gênero, inscrito em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável” (p. 28).

Observa-se, pelos temas e abordagens evidenciadas até aqui, a convergência das perspectivas de Joan Scott e Judith Butler acerca do *gênero* enquanto categoria analítica, especialmente, no que tange, primeiro, a arbitrariedade dos pares sexo/natureza e gênero/social, pois tanto uma quanto outra sustentam a historicização do sexo enquanto construção cultural, como presume Butler (2015) de que “[...] se o caráter imutável do sexo é contestável, talvez o próprio *construto chamado “sexo” seja tão culturalmente construído quanto o gênero [...]*” (p. 27, grifo meu); segundo, a crítica à adoção do patriarcado como promessa de um retorno à origem, como já tratado anteriormente.

A dualidade do par sexo/gênero e a crítica ao patriarcado são pilares fundacionais do feminismo postos em xeque por essas duas pesquisadoras. Todavia, Butler entretece, ainda, nesse debate, outros dois pontos centrais e completamente imbricados que, em sua concepção, constituem-se problemas de *gênero* e aos quais já fizemos menção: o *essencialismo* do sujeito mediante o modelo de *gênero* e, por conseguinte, a inviabilidade de se constituir um *sujeito do feminino* com uma identidade marcada, una, definida – premissa fundamental da teoria feminista.

Na verdade, são críticas trazidas à tona por Butler, mas já diluídas no interior do próprio movimento feminista, sobretudo, pelas reivindicações das mulheres negras e do “Terceiro Mundo”, por exemplo, que não se viam contempladas pelo modelo identitário defendido até então. O fato é que essas feministas se sentiam preteridas e não representadas por um padrão que favorecia apenas mulheres brancas e de classe média:

[...] esse gesto globalizante gerou certo número de críticas da parte das mulheres que afirmam ser a categoria das “mulheres” normativa e

excludente, invocada enquanto as dimensões não marcadas do privilégio de classe e de raça permaneciam intactas. Em outras palavras, a insistência sobre a coerência e a unidade da categoria das mulheres rejeitou efetivamente a multiplicidade das interseções culturais, sociais e políticas em que é construído o espectro das “mulheres” (BUTLER, 2015, p. 39).

Piscitelli (2009) esclarece que

[...] feministas negras e do "Terceiro Mundo" consideraram que no sistema sexo/gênero o foco singular no gênero fazia com que essa categoria obscurecesse ou subordinasse todas as outras. Sublinhando as diferenças entre mulheres, elas exigiram que gênero fosse pensado como parte de *sistemas de diferenças*, de acordo com os quais as distinções entre feminilidade e masculinidade se entrelaçam com distinções raciais, de nacionalidade, sexualidade, classe social, idade (p. 141, grifo da autora).

Para além da categoria “mulheres”, mais recentemente, outros grupos se incluíram nesse debate: os intersexos, transexuais, travestis, gays e lésbicas. Nesse caso, além de não se verem contemplados pela categorização de *gênero*, são percebidos como “classes incompatíveis” ao sentido binário e oposicional do *gênero*, “porque embaralham as distinções entre masculino e feminino e também confundem as normas da heterossexualidade, que requerem essa distinção” (PISCITELLI, 2009, p. 143-144).

Butler (2015) aponta, entretanto, que, embora visões heterossexistas circulem sob a tutela de uma concepção de gênero uníssono e coerente, as ambiguidades e incoerências representadas por esses grupos atuam como “lugares de intervenção, denúncia e deslocamento dessas reificações” (p. 67), logo, como possibilidade de abalar e atribuir novos sentidos a uma perspectiva hegemônica:

[...] a “unidade” do gênero é o efeito de uma prática reguladora que busca uniformizar a identidade do gênero por via da heterossexualidade compulsória. A força dessa prática é, mediante um *aparelho de produção excludente*, restringir os significados relativos de “heterossexualidade”, “homossexualidade” e “bissexualidade”, bem como os lugares subversivos de sua convergência e ressignificação [...] (BUTLER, 2015, p. 67, grifo meu).

Piscitelli (2009) sumariza essa trajetória do conceito de *gênero* afirmando que se trata de

[...] um termo, que se difundiu aludindo às *diferenças* e *desigualdades* que afetam as mulheres, [e que] adquire outros sentidos. Continua referindo-se a diferenças e desigualdades e, portanto, continua tendo um caráter político.



Entretanto, nas suas reformulações, o conceito de gênero requer pensar não apenas nas distinções entre homens e mulheres, entre masculino e feminino, mas em como as construções de *masculinidade* e *feminilidade* são criadas na articulação com outras diferenças, de raça, classe social, nacionalidade, idade; e como essas noções se embaralham e misturam no corpo de todas as pessoas, inclusive aquelas que, como intersexos, travestis e transexuais, não se deixam classificar de maneira linear como apenas homens ou mulheres (p. 146).

Dessa forma, a conceituação de *gênero* que havia surgido no interior do feminismo como uma alternativa para se escapar do binômio mulher/homem, também se torna alvo de disputas teóricas e, sobretudo, políticas sob a acusação, dentre outras coisas, de que a distinção dual entre natureza e cultura também teria assumido ares de explicação universal (PISCITELLI, 2002, p. 12).

Mais recentemente, a leitura acerca das diferenças sexuais, e, portanto, a concepção de gênero vem sendo rediscutida sob o argumento de que sua configuração oprime homens e mulheres que não estão acomodados no modelo heterossexual. Para seus críticos, o conceito de gênero não contempla as múltiplas configurações sociais, culturais, humanas. Sobre essa limitação, Teresa de Lauretis (1994) explica que

Nos escritos feministas e nas práticas culturais dos anos 60 e 70, o conceito de gênero como diferença sexual encontrava-se no centro da crítica da representação, da releitura de imagens e narrativas culturais, do questionamento das teorias de subjetividade e textualidade, de leitura, escrita e audiência.

[...] Mas o conceito de gênero como diferença sexual e seus derivados – a cultura da mulher, a maternidade, a escrita feminina, a feminilidade etc. – acabaram por se tornar uma limitação, como que uma deficiência do pensamento feminista (p. 206).

Persistem, como percebemos, esses movimentos ambivalentes que, de alguma forma, são constitutivos do movimento feminista desde a sua origem. Piscitelli (2002) reafirma a coexistência dessas visões ainda nos debates atuais:

As posturas das autoras que discutem atualmente o conceito de gênero são extremamente variadas. Elas oscilam entre realizar uma crítica a várias das ideias associadas à distinção sexo/gênero, procurando saídas sem abandonar, porém, princípios associados à noção de, gênero, ou, ao contrário, procurar categorias alternativas uma vez que pensam o gênero como par inseparável numa distinção binária. Este movimento de re-elaboração teórica que questiona o conceito de gênero está, por sua vez, associado a uma re-elaboração, muitas vezes conflitiva, dos pressupostos teóricos e políticos feministas (p. 12).



Vimos, assim, que a adoção do termo *gênero* não eliminou as controvérsias, nem as interrogações em torno do objeto dos estudos feministas, justamente, porque, para algumas teóricas feministas, a abordagem desconstrutivista, à qual podemos associar a produção de Judith Butler, é incompatível com a prática política feminista. O fato é que essa perspectiva desconstrutivista, que vem monopolizando o discurso teórico feminista, abriu caminho para estudos sobre gênero não centrados nas mulheres (PISCITELLI, 2002) e, de alguma forma, o sujeito político “mulheres” vem perdendo espaço nas discussões de gênero.

Essa nova crítica surgida no interior dos estudos feministas questiona “a ‘despolitização’ da pesquisa acadêmica e um acirramento nas tensões entre produção teórica e mobilização política” (PISCITELLI, 2002, p. 17) decorrentes dessas abordagens desconstrutivistas, e, ao mesmo tempo, propõe uma nova utilização da categoria “mulher” que colabore “para gerar e sustentar movimentos de mulheres, desenvolvendo, por exemplo, perspectivas que oferecessem meios para reconhecer essas diferenças e, ao mesmo tempo, formar uma nova base para a solidariedade entre as mulheres” (PISCITELLI, 2002, p. 19).

Nesse novo embate, há tanto autoras que pregam o abandono do “gênero” e a recriação da categoria “mulher”, agora, distante daquela proposta essencialista elaborada pelo feminismo radical de 1970, quanto autoras que, defendendo igualmente a recriação dessa categoria, não desconsideram as contribuições do pós-estruturalismo e do conceito de gênero.

Para Piscitelli (2002), mesmo que essa nova ideia de “mulher” se apresente, tal como defendida por Linda Nicholson, atenta à historicidade, sem um sentido definido, ou seja, sem que seu sentido seja “encontrado através da elucidação de uma característica específica, mas através da elaboração de uma complexa rede de características que não podem ser pressupostas, mas descobertas” (p. 20), ainda assim, essa recriação da categoria “mulher” estaria situada, sobretudo, no plano político, o que não se configura um demérito, mas, para a autora, essas discussões não são novas e refazem um caminho já percorrido pelo movimento feminista do passado. Sua crítica não está relacionada à necessidade de se retomar alguns debates, mas se o que estão propondo é, realmente, uma recriação da categoria “mulher” e questiona quais os desdobramentos futuros dessa proposta. Com essa ideia Piscitelli (2002) encerra seu texto:

[...] Penso concretamente na reelaboração de questões centrais na ciência política, na sociologia e na antropologia, tais como as relações entre público e privado, produção/reprodução, o estatuto das teorias de parentesco e sobre

o significado do poder. Precisamente, no marco dessa imbricação entre interesses feministas e teoria social, gênero, ao não encaixar-se plenamente em certos critérios de “utilidade” política parece ser abandonado pelo pensamento feminista. Resta descobrir o futuro que ele terá na teoria social (p. 22).

De nossa parte, de tudo isso, reconhecemos que se trata de um cenário de embates produtivos, pois, independente da vertente ideológica, essas polêmicas, de uma forma ou de outra, deram lume ao processo de opressão sofrido pelas mulheres.

Vimos que a perspectiva de gênero se impôs como “um avanço significativo em relação às possibilidades analíticas oferecidas pela categoria ‘mulher’” (PISCITELLI, 2002, p. 1), e, realmente, trouxe importantes contribuições conforme já apontado. Por outro lado, a categoria “mulher” vem sendo ressemantizada e ganhando novo fôlego nas discussões de acadêmicas feministas atuais que enfatizam o aspecto político dessa categoria, agora não mais a partir de um “fundacionalismo biológico” do feminismo radical da década de 1970.

Desse modo, o cenário descrito até aqui sobre as teorias feministas revela a pluralidade, a relevância e as controvérsias que desde Robert Stoller cercam essas categorias analíticas e/ou instrumentos da militância feminista. Mas aponta também para suas limitações, como ocorrem com qualquer tentativa de categorização. Entendemos que elas são, em certa medida, necessárias para fazer emergir discussões até então silenciosas/silenciadas, porém, longe de defendermos um relativismo teórico, atenuar distinções históricas ou empreender o discurso da neutralidade ou da igualdade, é preciso avançar nessas discussões a fim de que cada geração não precise recriar o ponto de partida e sem perder de vista que os limites que cercam essas categorias protegem, mas também afastam.

Não ignoramos as polêmicas que envolvem a noção de feminino no âmbito dos estudos feministas, por exemplo, pela ligação que o termo guarda com a noção de identidade biológica; nem as restrições à utilização das categorias “mulher” e “mulheres” no processo de desnaturalização do masculino e do feminino. Entretanto, o próprio fato de haver tantas controvérsias nesse campo, mostra que não basta eleger este ou aquele termo se não houver uma mudança de paradigmas ao se questionar como funcionam, o que constitui, sob que bases foram construídas e de que forma se transfiguram as relações não apenas entre homens e mulheres, mas entre os seres humanos.

Nesta pesquisa, os termos “feminino”, “mulher” e “mulheres” não surgem como palavras equivalentes; sem que consideremos a historicidade das múltiplas conotações por eles assumidas a partir das tensões produzidas pelo próprio campo; nem muito menos surgem para reforçar qualquer forma de essencialismo; por outro lado, entendemos que o abalo total das coisas não corresponde plenamente, no mundo contemporâneo concreto, das experiências sensíveis do sujeito, à realidade empírica.

A opção pelo termo “feminino” ou “mulher” será sempre um problema, como ocorre com muitas tentativas de categorização, se o objetivo for apagar as diferenças, as variantes, a multiplicidade, as novas configurações, mas, principalmente, os pontos de convergência, de interseção que as conecta. Assim, as representações femininas atribuídas às mulheres serão sempre questionáveis se configurarem uma tentativa de impor um padrão desejado do que é o feminino, se ignorarem as múltiplas subjetividades e os modos como cada mulher constitui a sua própria feminilidade.

Essas considerações são necessárias, pois entendemos ser inevitável estabelecermos essa interlocução entre diferentes perspectivas teóricas porque o objeto sobre o qual nos debruçamos é complexo, com muitas nuances. Estamos, com isso, assumindo que a confluência desses olhares é uma premissa fundamental para que possamos nos aproximar de uma questão tão complexa, justamente porque não estamos pesquisando apenas a situação das mulheres no mundo, mas como essas mulheres são representadas num material que permeia diferentes práticas educacionais de formação de sujeitos.

E,~´ aqui, repetimos aquilo que anunciamos no início de toda essa discussão: lidamos com um objeto complexo que envolve inúmeros vetores – a representação do feminino/de mulher nos textos literários presentes nos livros didáticos – e será na confluência dessas múltiplas perspectivas que pretendemos nos debruçar sobre esse objeto. Sem reforçar essencialismos, binarismos, ou ignorar as variantes históricas e culturais, assim como os recuos e avanços das configurações que as diferenças entre os sexos assumem/assumiram em determinados contextos. Objetivamente, o que pretendemos é investigar quais representações são ofuscadas ou até invisibilizadas e quais são legitimadas pelo livro didático enquanto objeto cultural.

### 3.2.2 A questão da identidade

Conforme anunciado anteriormente, nesta seção, trataremos da noção de *identidade* – um desses vetores – ao qual nos referíamos centrais na discussão que empreendemos até aqui, pois a política de identidade – emergida nos movimentos sociais a partir das décadas de 1960 e 1970 – era/é a base sobre a qual se alicerçavam/alicerçam esses movimentos e dentre os quais se encontra o movimento feminista.

Hall (2011) descreve com bastante acuidade como é caracterizada a identidade pelo senso comum. Ele explica que nessa perspectiva “a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são partilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal” (p. 106). É importante recuperar essa concepção, pois é apoiada nela que determinados grupos estabelecem relações de solidariedade, fidelidade e reivindicam políticas específicas.

Woodward (2011) explica que essa política da identidade foi, durante muito tempo, traduzida como a celebração da singularidade de um grupo – daí o seu caráter essencialista:

[...] A política de identidade era o que definia esses movimentos sociais, marcados por uma preocupação profunda pela identidade: o que ela significa, como ela é produzida e como é contestada. A política da identidade concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. Essa identidade torna-se, assim, um fator importante de mobilização política [...] (p. 34).

Contudo, essa perspectiva identitária vem sendo desconstruída em diversas disciplinas e no interior dos “novos movimentos sociais”. Ambos “criticam a ideia de uma identidade integral, originária e unificada” (HALL, 2011, p. 103).

Moita Lopes (2002) atribui essa mudança de cenário a uma transformação frenética que as sociedades têm enfrentado no tocante à “locomoção/migração de um continente a outro, em curto espaço de tempo, e à comunicação via meio eletrônicos, em tempo real” (p. 58). Para ele, isso explica, entre outras coisas, o agravamento dos confrontos identitários, tomando-se a instauração de uma nova “percepção sociopolítica de um mundo plural em que modos de ver a experiência humana de forma homogênea dão lugar à heterogeneidade que nos constitui ou ao intrincado mosaico de que somos feitos” (MOITA LOPES, 2002, p. 58). Em síntese, Moita

Lopes (2002) aponta, portanto, três características das identidades sociais: “fragmentação, contradição e processo” (p. 62).

Nesse sentido, os movimentos sociais vêm se adequando a essa nova configuração das identidades sociais de modo que algumas ações consensuais podem ser destacadas: a adoção de uma postura não essencialista ao se enfatizar o caráter fluido, não homogêneo, fragmentário e contraditório da identidade; o questionamento da associação da identidade a aspectos biológicos e, por fim, a rejeição das oposições binárias.

Sobre esse último aspecto, uma parcela significativa da crítica feminista, por exemplo, tanto reconhece a tendência de se classificar o mundo a partir de estruturas dicotômicas – natureza/cultura; sexo/gênero; homem/mulher; alto/baixo; sagrado/profano; etc. – quanto denuncia que os pares dessas divisões recebem pesos desiguais e “é por meio dessas dicotomias que o pensamento, especialmente no pensamento europeu, tem garantido a permanência das relações de poder existentes” (WOODWARD, 2011, p. 54).

Contrário a essa interpretação “naturalista” bastante sedimentada do conceito de identificação, Hall (2011) reforça o caráter dinâmico desse processo que não é definitivo e, como tal, está sujeito a adesões, a abandonos e a um movimento contínuo de articulações, pois “embora tenha suas condições determinadas de existência, o que inclui os recursos materiais e simbólicos exigidos para sustentá-la, a identificação é, ao fim e ao cabo, condicional; ela está, ao fim e ao cabo, alojada na contingência” (HALL, 2011, p. 106).

Nesse aspecto, mas sem diluir a heterogeneidade de perspectivas e abordagens, e ponderando que a aproximação Hall/Chartier não seja comum ou esperada, ainda assim, encontramos um ponto de interseção entre o pensamento de Stuart Hall e Roger Chartier dada a relevância da subjetivação nesses processos de manifestações sociais e culturais – a *identificação* para um, e a tríade *representação/prática/apropriação* para o outro. Porque, ainda que em suas formulações Chartier não priorize o processo de construção identitária pela força das representações, como feito por Hall, tanto um quanto outro entende que se trata de processos fluidos e cambiantes e, portanto, sujeitos a transformações e ressignificações.

A identidade é, pois, tratada como “um produto de uma intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares” (WOODWARD, 2011, p. 38), um produto de articulação desses discursos que não representam uma totalidade

e que escapa ao significado tradicional de “uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna” (HALL, 2011, p. 110).

Tomaz Tadeu da Silva também oferece uma importante contribuição para esse debate ao problematizar a produção da identidade e da diferença e enfatizar como se estabelece a relação estreita de dependência entre elas em seu ensaio “A produção social da identidade e da diferença”. Silva (2011) inicia seu texto questionando a posição socialmente difundida de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença sem que essa abordagem do “respeito à diversidade” e as relações de poder que ela oculta sejam questionadas. Ele explica que identidade e diferença são indissociáveis e a maneira afirmativa como manifestamos a identidade tende a camuflar essa relação:

[...] Quando digo “sou brasileiro” parece que estou fazendo referência a uma identidade que se esgota em si mesma. “Sou brasileiro” – ponto. Entretanto, eu só preciso fazer essa afirmação porque existem outros seres humanos que *não* são brasileiros. Em um mundo imaginário totalmente homogêneo, no qual todas as pessoas partilhassem a mesma identidade, as afirmações de identidade não fariam sentido [...].

A afirmação “sou brasileiro”, na verdade, é parte de uma extensa cadeia de “negações”, de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação “sou brasileiro” deve-se ler: “não sou argentino”, “não sou chinês”, “não sou japonês” e assim por diante [...].

[...] As afirmações sobre diferença também dependem de uma cadeia, em geral oculta, de declarações negativas sobre (outras) identidades. Assim como a identidade depende da diferença, a diferença depende da identidade. Identidade e diferença são, pois, inseparáveis (SILVA, 2011, p. 75).

Além de defender que identidade e diferença são mutuamente determinadas, Silva (2011) destaca que ambas são “atos de criação linguística”, ou seja, são criadas por meio de atos da linguagem e, como tais, estão suscetíveis às leis que caracterizam a linguagem. Essa é uma característica fundamental para que se compreenda, definitivamente, que nem *identidade*, nem *diferença* são elementos da natureza. Elas são construções sociais e culturais e estão sujeitas a “vetores de força, a relações de poder” (SILVA, 2011, p. 81). Isso significa, entre outras coisas, que elas estão sempre em disputa, que suas definições não estão dadas harmoniosamente, elas são impostas. São elementos privilegiados de poder, logo, implicam exercícios de incluir e de excluir, de demarcar fronteiras entre “o que somos” e “o que não somos”, de estabelecer hierarquias, classificações e oposições binárias:

Não se trata, entretanto, apenas do fato de que a definição da identidade e da diferença seja objeto de disputa entre grupos sociais assimetricamente situados relativamente ao poder. Na disputa pela identidade está envolvida uma disputa mais ampla por outros recursos simbólicos e materiais da sociedade. A afirmação da identidade e a enunciação da diferença traduzem o desejo dos diferentes grupos sociais, assimetricamente situados, de garantir o acesso privilegiado aos bens sociais. A identidade e a diferença estão, pois, em estreita conexão com relações de poder. O poder de definir a identidade e de marcar a diferença não pode ser separado das relações mais amplas de poder. *A identidade e a diferença não são, nunca, inocentes* (SILVA, 2011, p. 81, grifo meu).

Uma ilusão de inocência construída, essencialmente, sob o esteio da *normalização*, “um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas” (SILVA, 2011, p. 83). Dessa forma, são atribuídas às identidades consideradas “normais” todas as propriedades positivas possíveis diferentemente das demais identidades que, por oposição, são classificadas e, por consequência, hierarquizadas, de maneira negativa. Silva (2011) explica que:

A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” não é considerado uma identidade étnica ou racial [...] (p. 83, grifo do autor).

E, embora concordemos que a potência da identidade considerada “normal” está, principalmente, na sua capacidade de tornar-se invisível, ou seja, natural; ainda assim, há sempre a possibilidade de sinalizá-la para subvertê-la e desequilibrá-la. Até porque, enquanto operação de produção de diferença, aquilo que foge ao padrão é constitutivo da norma. Em outras palavras, a vulnerabilidade da identidade hegemônica reside, exatamente, na sua dependência às configurações consideradas “anormais” e sem as quais, ela não faz sentido.

Construção, processo, instabilidade, multiplicidade são palavras, pois, que, se não definem, sugerem a perspectiva teórica que coloca em xeque o discurso consensual, seguro e alicerçado na identidade enquanto política de normalização e afirmação de um “eu” coerente.

Sobretudo, quando essa perspectiva é transposta para as discussões engendradas por teorias feministas que questionam as oposições binárias que delimitam e assentam as identidades de gênero e as identidades sexuais, pois essas fronteiras podem ser transpostas e, constantemente,



desestabilizadas. Silva (2011) evidencia essa instabilidade da identidade ao esclarecer que embora esse trânsito entre as fronteiras já esteja previsto no próprio processo de fixação das identidades, “o ‘cruzamento de fronteiras’ e o cultivo propositado de identidades ambíguas é, entretanto, ao mesmo tempo uma poderosa estratégia de questionamento das operações de fixação da identidade” (p. 89).

Isso nos possibilita pensar o papel das representações na medida em que elas, aliadas a outros sistemas de significação, concorrem na construção e fixação da identidade e da diferença. Para Silva (2011), a representação é medular na teorização contemporânea sobre identidade, pois “é por meio da representação [...] que a identidade e a diferença adquirem sentido. É por meio da representação que, por assim dizer, a identidade e a diferença passam a existir” (p. 91). E amplia a questão ao afirmar que:

[...] Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade [...] Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação. No centro da crítica da identidade e da diferença está uma crítica das suas formas de representação [...] (SILVA, 2011, p. 91).

O caráter aparentemente determinista da afirmação poderia denotar uma negligência às possibilidades de se subverter as identidades fixas impostas pelos sistemas de representação. Porém, o próprio autor recorre ao conceito de *performatividade* para esclarecer que a representação não cumpre um papel meramente descritivo ou prescritivo em relação a certas características identitárias e que a produção de identidade é, sobretudo, uma questão de performatividade à medida que os discursos, incessantemente repetidos, constituem ou reforçam identidades de gênero, por exemplo. Mas isso não implica supor que esses sistemas sejam infalíveis ou que não possam ser deslocados e desconstruídos.

Silva (2011) ilustra muito claramente como a *performatividade*, por meio de proposições e repetições de atos linguísticos, impacta diretamente na produção da identidade, tendo em vista que muitas sentenças revestidas de um caráter meramente descritivo, acabam, na verdade, produzindo um fato.

Em geral, ao dizer algo sobre certas características identitárias de algum grupo cultural, achamos que estamos simplesmente descrevendo uma situação existente, um "fato" do mundo social. O que esquecemos é que aquilo que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos linguísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente apenas estamos descrevendo. Assim, por exemplo, quando utilizamos uma palavra racista como "negrão" para nos referir a uma pessoa



negra do sexo masculino, não estamos simplesmente fazendo uma descrição sobre a cor de uma pessoa. Estamos, na verdade, inserindo-nos em um sistema linguístico mais amplo que contribui para reforçar a negatividade atribuída à identidade "negra".

Esse exemplo serve também para ressaltar outro elemento importante do aspecto performativo da produção da identidade. A eficácia produtiva dos enunciados performativos ligados à identidade depende de sua incessante repetição. Em termos da produção da identidade, a ocorrência de uma única sentença desse tipo não teria nenhum efeito importante. É de sua repetição e, sobretudo, da *possibilidade* de sua repetição, que vem a força que um ato linguístico desse tipo tem no processo de produção da identidade (SILVA, 2001, p. 93-94, grifo do autor).

Contudo, esse sistema não é infalível, pois a mesma repetição que assegura a eficiência e a força dos atos performativos também está sujeita a deslocamentos, dada a irrupção das múltiplas apropriações. Por isso, a necessidade de se considerar a atuação do sujeito diante de sistemas representacionais que são passíveis de serem contrariados, adaptados ou reinventados.

Silva (2011) salienta a possibilidade de se produzir identidades novas e renovadas, distintas das identidades hegemônicas, pela arbitrariedade das relações entre esses atos repetidos ou pela própria incapacidade de repeti-los infinitamente.

Desse modo,

[...] A repetição pode ser interrompida. A repetição pode ser questionada e contestada. É nessa interrupção que residem as possibilidades de instauração de identidades que não representem simplesmente a reprodução das relações de poder existentes. É essa possibilidade de interromper o processo de "recorte e colagem", de efetuar uma parada no processo de "citationalidade" que caracteriza os atos performativos que reforçam as diferenças instauradas [...] (SILVA, 2011, p. 95).

Assim, se as identidades são performativas, fabricadas; se os sujeitos são constituídos pelo discurso, incluindo-se as múltiplas formas de representação; se o gênero verdadeiro é apenas uma ficção; não há, portanto, uma essência, uma unidade originária, uma identidade naturalizada. Não há identidade de gênero verdadeira nem falsa, real nem ilusória, original nem derivada.

No intuito de reiterar os aspectos da identidade abordados até aqui, consideramos pertinente apresentar os principais pontos do quadro teórico elaborado por Woodward (2011) no qual ela enumera, didaticamente, as traços basilares da identidade e da diferença: a identidade possui

diferentes dimensões (simbólica, social e psíquica); frequentemente, envolve reivindicações *essencialistas*, concedendo-lhe um caráter fixo e imutável, por vezes, baseado na natureza; a identidade é relacional e está vinculada a condições materiais e sociais, enquanto a diferença é estabelecida por uma *marcação simbólica*, muitas vezes, obscurecidas por outras diferenças; e, por fim, não se pode ignorar as contradições presentes no interior das identidades, pois elas não são unificadas e precisam ser constantemente negociadas (WOODWARD, 2011, p. 13-15).

Nossa preocupação em deslindar, portanto, os diversos aspectos e particularidades do processo de construção identitária, deve-se, entre outras coisas, à conexão estreita entre identidade e representação. Desse debate, interessa-nos, principalmente, a possibilidade de pensar como as representações femininas/da mulher presentes no livro didático reforçam, ou não, conformações identitárias de gênero, pois, se concordamos que o livro didático é um importante – mas não o único – divulgador de representações sociais, para nós, é imperativo analisar em que medida ele perpetua ou legitima identidades hegemônicas por meio de suas representações, difundidas pelos textos literários.

Como vimos reiterando até aqui, não queremos com isso corroborar a ideia de representação enquanto potência ideológica e de controle social inexorável. Ao contrário, se as representações, notadamente aquelas presentes no contexto educacional, naturalizam ou essencializam aspectos identitários, mais especificamente sobre a identidade de gênero, não podemos ignorar as negociações suscitadas pelo próprio sistema representacional, ou seja, pela atuação dos sujeitos manifestada em suas práticas sociais e apropriações.

Os estudantes podem reconhecer nos livros didáticos outros valores que escapam aos instrumentos de coerção e aprisionamento específicos desse objeto cultural. Assim, as apropriações dele feitas podem ser ambivalentes, porque tanto permitem confirmar quanto escapar à imposição e ao controle estabelecido e desejado. Até porque, como já indicamos anteriormente, os alunos lidam com forças discursivas de diferentes naturezas e contextos. Na própria escola, eles são constantemente confrontados com discursos e representações distintos daqueles apregoados pelo livro didático e que também concorrem para a construção de suas identidades e para a maneira como eles atuam/atuaem na sociedade.

Moita Lopes (2002) analisa, numa aula de leitura, a prática pedagógica do professor em relação às suas concepções discursivas e como elas influem na construção das identidades

sociais dos alunos, na medida em que os professores detêm o poder de cancelar uns tipos de identidades sociais e outros, não.

Mesmo assim, Moita Lopes (2002) ressalva que ainda que, nessa conjuntura, a natureza social dos processos de diferenciação seja ocultada, ou que o discurso em sala de aula não problematize “a questão essencial de quem é beneficiado pelos significados que refletem o senso comum – a ordem social dominante – ou que preservam o mundo como está” (p. 53), é possível que os alunos contestem, mesmo em silêncio. Moita Lopes (2002, p. 54) escreve que “identidades sociais na posição de resistência podem estar em progresso, mesmo que não sejam verbalizadas [...]. Ademais, os alunos estão também atuando em outras práticas discursivas fora da escola, o que pode influenciar a construção social de suas identidades”. E insiste:

A percepção do discurso como construção social coloca as pessoas como participantes nos processos de construção do significado na sociedade e, portanto, inclui a possibilidade de permitir posições de resistência em relação a discursos hegemônicos, isto é, o poder não é tomado como monolítico e as identidades sociais não são fixas (MOITA LOPES, 2002, p. 55).

Ou, num outro enquadramento, é preciso considerar que os sujeitos não estão posicionados igualmente na cultura, nas instituições ou na história e, “portanto, alguns podem mais provavelmente definir que construções interpretativas são mais adequadas para o objetivo que têm em mente” (MOITA LOPES, 2002, p. 97). E não estamos nos referindo apenas a um posicionamento verticalizado, pois as relações interacionais pressupõem interesses distintos em diferentes contextos que vão além do par oposicional dominante *versus* dominado.

Assim, quando afirmamos que as meninas precisam se ver representadas nos livros didáticos, não estamos impondo a esse objeto cultural a primazia de romper com certas identificações estereotipadas e hegemônicas. De outro modo e sem ignorar sua relevância para que possamos construir nossas identidades sociais sobre outras bases, entendemos que o livro didático, todavia, não controla ou define em última instância o grau em que certos modelos, mesmo aqueles por ele reproduzido, serão admitidos ou refutados pelas alunas e alunos que o utilizam. Pois, definitivamente, concordamos com Moita Lopes (2002, p. 127) ao afirmar que “o mosaico do qual somos constituídos é muito mais intrincado do que normalmente se pensa” ou que nos querem fazer pensar.

#### 4. AS REPRESENTAÇÕES DO FEMININO NOS LIVROS DIDÁTICOS

Desde a “Apresentação”, notabilizamos nossa percepção acerca do livro didático enquanto objeto cultural relevante de acesso de milhares de estudantes do Ensino Médio ao conhecimento literário escrito e sistematizado e, a partir dessa premissa, propusemo-nos a investigar sua atuação na produção de representações do universo feminino e, sobretudo, das mulheres, por meio dos textos literários nele presentes.

Neste capítulo e em consonância com o percurso teórico-metodológico traçado até aqui, apresentaremos, inicialmente, pontos importantes e intrincados, dada a natureza da nossa pesquisa, sobre a questão da autoria, da autoria no livro didático, da autoria feminina e por fim, da autoria feminina nas coleções didáticas que compõem nosso *corpus* – “Português: linguagens”, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da editora Saraiva e “Português: linguagens em conexão”, de Maria das Graças Leão Sette, Márcia Antônia Travalha e Maria do Rozário Starling de Barros, da editora Leya. Nosso objetivo é analisar as particularidades e implicações da *função autor* tanto na elaboração do livro didático quanto na composição do cânone literário por ele privilegiado.

Essa discussão sobre representatividade autoral fundamentará, nas seções seguintes, nossa análise sobre as formas de representações do feminino nos textos literários presentes nas referidas coleções didáticas.

##### 4.1 A autoria e o livro didático

Sem a pretensão de recuperar todas as implicações históricas e culturais que cercam a noção de autoria e suas múltiplas representações, precisamos, ainda que brevemente, abordar alguns de seus aspectos caros a nossa pesquisa, especialmente, pela feição de *patchwork* autoral que caracteriza uma obra didática. E, quando utilizamos essa alegoria – *patchwork* autoral –, estamos nos referindo tanto ao fato do livro didático resultar da apropriação de textos dos mais variados gêneros quanto ao próprio processo de produção dessas obras, normalmente, um trabalho coletivo, um verdadeiro exército editorial, como descrito por Dalvi (2010):

[...] foi tradição (e talvez ainda seja) na produção de livros didáticos brasileiros que fossem planejados e executados por grandes equipes, todavia assinados por um ou dois autores, em geral de renome, que emprestavam seu prestígio e *know-how* ao empreendimento (no sentido comercial, mesmo), em atendimento a demandas de determinados nichos de mercado (p. 180).

E ainda que Dalvi (2010) alerte não se tratar de uma mera “etiqueta”, pois há, pelo menos na coleção “Português: linguagens”, assinados por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, uma coerência na fundamentação teórico-metodológica entre os demais autores e membros do corpo editorial, impossível não problematizar, como faremos adiante, a *função autor* numa obra que, além das 59 pessoas que compõem oficialmente o corpo editorial, ainda faz referência a mais 7 professores que, de acordo com a nota de agradecimentos, são “professores de todo o Brasil, que enriqueceram esta reformulação com suas sugestões” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, p. 4). Trata-se de um coro de vozes que, embora constitua um único projeto autoral, revela um processo de produção discursiva singular e bastante complexo, considerando-se o “movimento de (re)construção e de (re)significação de determinados objetos de ensino que estão, muitas vezes, numa arena de lutas e conflitos sociais, políticos e epistemológicos” (BUZEN, 2008, p. 111).

Além dos aspectos sumarizados até aqui, a autoria suscita, nesta pesquisa, uma abordagem um tanto mais criteriosa quando tratarmos das implicações acerca da adjetivação “feminina”. Ou seja, pretendemos refletir não apenas sobre a autoria no livro didático, mas (in)existência da autoria feminina nesse objeto cultural.

#### **4.1.1 Sobre a autoria**

Não é nosso objetivo compor uma crítica genética acerca do processo autoral do livro didático, o que exigiria um detalhamento de catálogos, contratos e outros documentos aos quais dificilmente se tem acesso “por causa das empresas editoriais, que nem sempre permitem a consulta de arquivos, além do fato de serem escassas” (BITTENCOURT, 2004, p. 479). Todavia, alguns traços podem e devem ser salientados: primeiramente, a ideia de trabalho coletivo não é inaugurada com o advento da coletânea didática. As práticas coletivas se confundem à própria história da cultura impressa. Chartier (2014) explica que o trabalho coletivo conferia “autoridade a obras impressas” (p. 116) dadas as incontáveis negociações entre diferentes atores até que uma obra pudesse ser impressa e colocada no mercado.

Contudo, se por um lado essa outorga tornou-se cada vez mais necessária, por outro, mesmo antes do século XIX, desponta a preocupação do autor em controlar, por meio de manuscritos autógrafos, o processo de reprodução de seus livros e, assim, proteger seus textos dos erros de cópia dos escribas. Sobre isso, Chartier (2014) recupera em “A mão do autor e a mente do editor” as inevitáveis intervenções textuais realizadas nas múltiplas etapas de editoração e publicação e, portanto, como elas influenciavam e continuam influenciando a composição autoral.

Trata-se de uma relação de interdependência e, talvez, por isso, de amor e ódio entre autores e editores. Muitos escritores rechaçam a má conduta de alguns livreiros que corrompem a integridade dos textos e adulteram o sentido das obras a fim de atender às imposições do mercado (CHARTIER, 2014, p. 110-11).

Esses e outros pontos incluídos no debate sobre autoria e processo editorial também são abordados por Roger Chartier em pelo menos três outras obras – “A ordem dos livros”, A aventura do livro: do leitor ao navegador” e em “O que é um autor? Revisão de uma genealogia” –. Nelas, ele se ocupa em marcar histórica e culturalmente, e ancorado em um debate profícuo com as proposições de Michel Foucault, a gênese da *função autor*, que não é nem universal, nem atemporal (CURCINO, 2012), ao contrário, sofreu e continua sofrendo inúmeras mutações ao longo da história.

Sobre essa proposta de revisão, Curcino (2012) destaca três elementos distintivos da influência exercida pelo pensamento foucaultiano em todo o trabalho de Chartier:

não buscar necessariamente coerência absoluta em tudo que Foucault disse ao longo de sua vida [...] não lhe atribuir irrefletidamente a condição de fonte originária e singular de certas ideias e [...], enfim, não legitimar obrigatoriamente prováveis e efetivas imprecisões de suas considerações (p. 10).

Será essa exata equação entre “incorporações, deslocamentos e questionamentos” que possibilitará Chartier, num exercício simultâneo de contestação e enaltecimento, refutar alguns dados apresentados por Foucault, no final da década de 1960, em sua popular conferência intitulada “O que é um autor?”. Para Curcino (2012), essas retificações empreendidas por Chartier se justificam dados:

os avanços das pesquisas históricas e também a emergência de novas formas de produção e circulação dos textos [...] que, ao contrário de aludir a uma fragilidade do pensamento a que se busca ultrapassar, o redime naquilo que lhe falta pela impossibilidade, na produção filosófica e científica, de se poder dizer tudo e definitivamente (CURCINO, 2012, p. 15).

Se, para Foucault, o autor passa a ocupar lugar de destaque no instante em que as responsabilidades e sanções pressupostas pelo estado de direito demandam a atribuição de um nome próprio às obras; para Chartier, as mudanças pelas quais passaram as representações atribuídas ao autor, e, sobretudo, essa mesma necessidade de se imputar um nome próprio a determinadas obras, não surgiram em decorrência de uma de transformação no ato da escrita, mas coadunam-se tanto a uma ordem do discurso quanto à condição material dos suportes que abrigam textos nos quais “importa quem fala”.

A materialidade é, portanto, elemento central nessa revisão realizada por Chartier, (2012) na qual ele chama a atenção para a ideia de que não somente os autores produzem livros, como diferentes formas de livros também produzem diferentes autores, ou seja, “a construção do autor é uma função não apenas do discurso, mas também de uma materialidade, materialidade e discurso que na minha perspectiva de análise são indissociáveis” (p. 63).

Ademais, a forma material do livro condiciona não apenas a representação de autor que temos, mas interfere na interpretação, apropriação e reconstrução dos significados dados pelas comunidades de leitores. Chartier (2012) insiste que alguns elementos tidos como irrelevantes como o formato do livro, a seleção tipográfica, a construção do objeto, na verdade, são decisivos na apropriação do discurso pelo leitor:

[...] Então, tudo o que para nós parece insignificante quando se pensa a obra em uma identidade semântica suficientemente estável para que ela seja claramente designável, torna-se carregado de fortes significações quando a localizamos na série sucessiva ou simultânea de suas leituras apropriações ou interpretações [...] É exatamente essa materialidade que, em suas diferentes formas, rege a relação que estabelecemos ou que podemos estabelecer com tal ou tal obra [...] (CHARTIER, 2012, p. 80).

Especificamente sobre livro didático, o fato é que sua natureza, seu formato, seus leitores, seus objetivos, sua circulação, sua materialidade, as coerções às quais está submetido, os interesses do mercado bilionário no qual está inserido e, sobretudo, “em razão da dimensão política e cultural de que se reveste, na medida em que representa valores da sociedade, inclusive em relação à eleição de certos conhecimentos e de processos considerados como os

mais adequados para ‘perpetuá-los’ ou ‘transmiti-los’” (DALVI, 2010, p. 89), enfim, tudo isso atua não somente nas incontáveis formas de apropriação, como nas condições de composição e, portanto, na constituição de um formato de autoria próprio, específico, singular.

#### **4.1.2 A autoria no livro didático**

Nossa intenção ao ressaltar, neste momento, a peculiaridade dos interesses e objetivos do livro didático é focalizar o seu processo intrincado de composição. Marcuschi (2003) explica que essa especificidade influencia, por exemplo, na escolha de gêneros textuais mais adequados a certos objetivos do ensino, entretanto, ainda que não sejam preservados os propósitos originais, uma propaganda, no livro didático, continuará sendo uma propaganda, pois sua incorporação pelo livro didático não modifica “os gêneros em suas identidades, embora lhe dê outra funcionalidade” (MARCUSCHI, 2003, p. 24). A esse processo, o autor denomina *reversibilidade de função*, ou seja, “as funções dos gêneros introduzidos no LD incorporam novas funções e passam a ter uma macro-função pedagógica, mas as funções originais daqueles gêneros permanecem e são repassadas como próprias daquele gênero trabalhado” (MARCUSCHI, 2003, p. 24-25).

Essas formulações ilustram traços específicos que devem ser considerados pelos autores de livros didáticos e que os diferem dos autores de um romance, por exemplo. Soares (2007) detalha esse processo da seguinte forma:

A confecção de um LD demanda pesquisa de tópicos e várias etapas de revisão durante a sua elaboração. O autor de LD precisa abordar conteúdos que estão em constante e rápido desenvolvimento. Em geral esses conteúdos não são selecionados pelo próprio autor, mas pelos responsáveis pela política de educação das escolas. O conteúdo do LD precisa adaptar-se a pelo menos quatro principais públicos-alvos [...] (SOARES, 2007, p. 33).

Trata-se, na verdade, de um terreno ainda em exploração, levando-se em conta que o autor brasileiro de livro didático é uma figura recente na história da literatura didática nacional. De acordo com Oliveira; Guimarães e Bomény (1984), apesar de remota a presença do livro didático nas escolas brasileiras, trata-se de uma literatura estrangeira consumida no Brasil, pois “até o século XIX, e mesmo no primeiro quartel deste século, livros feitos em Portugal eram usados nas escolas brasileiras” (p. 27). Assim, a preocupação com a nacionalização do



livro didático surge apenas em meados do século XX juntamente com os discursos e projetos de nacionalização e institucionalização do ensino e culminando na legislação de 1938.

Da mesma maneira, Lajolo e Zilberman (1999) ratificam a dificuldade dos autores brasileiros em ocupar o mercado editorial local invadido por livros escolares portugueses, mas que começam ao conflitar com o projeto nacionalista. Assim, “os autores brasileiros da segunda metade do século XIX podiam respaldar na pedagogia e no nacionalismo, melhor ainda, numa pedagogia nacionalista, os argumentos que criavam e fortaleciam expectativas de um produto didático autenticamente brasileiro” (p. 194).

Para conquistar esse mercado já dominado por autores europeus, as editoras apostaram na legitimidade de alguns intelectuais brasileiros consagrados como Olavo Bilac, Abílio César Borges – o Barão de Macaúbas – e Joaquim Caetano Fernandes Pinheiro. Apenas na segunda metade do século XIX, o mercado passa a valorizar não apenas a cátedra, mas as experiências pedagógicas dos autores de livros didáticos, como descreve Bittencourt (2004):

Os autores dessa geração possuíam, na maioria das vezes, experiências pedagógicas provenientes de cursos primários, secundários ou de escolas normais voltadas para a formação de professores. A prática pedagógica desses autores refletiu, parcialmente, uma preocupação menos limitada quanto às opções educacionais, saindo da esfera do ensino puramente destinado à formação das elites (p. 483).

Herança desse movimento, a experiência pedagógica parece ainda predominar na escolha dos editores de livros didáticos atuais, conforme destacado por Dalvi (2010) em sua análise especificamente sobre a coleção “Português: linguagens”:

[...] o fato de se destacar não apenas a formação acadêmica (em nível de graduação e pós-graduação) dos autores, mas também a sua experiência docente na educação básica, parece visar a restringir a possibilidade de que a obra em questão seja apontada como oriunda de uma única perspectiva: a teórica (da universidade) ou a prática (da escola). Quer-se convencer o leitor, de antemão, que a obra funciona como ponte a unir as duas pontas do suposto abismo (DALVI, 2010, p. 178-179).

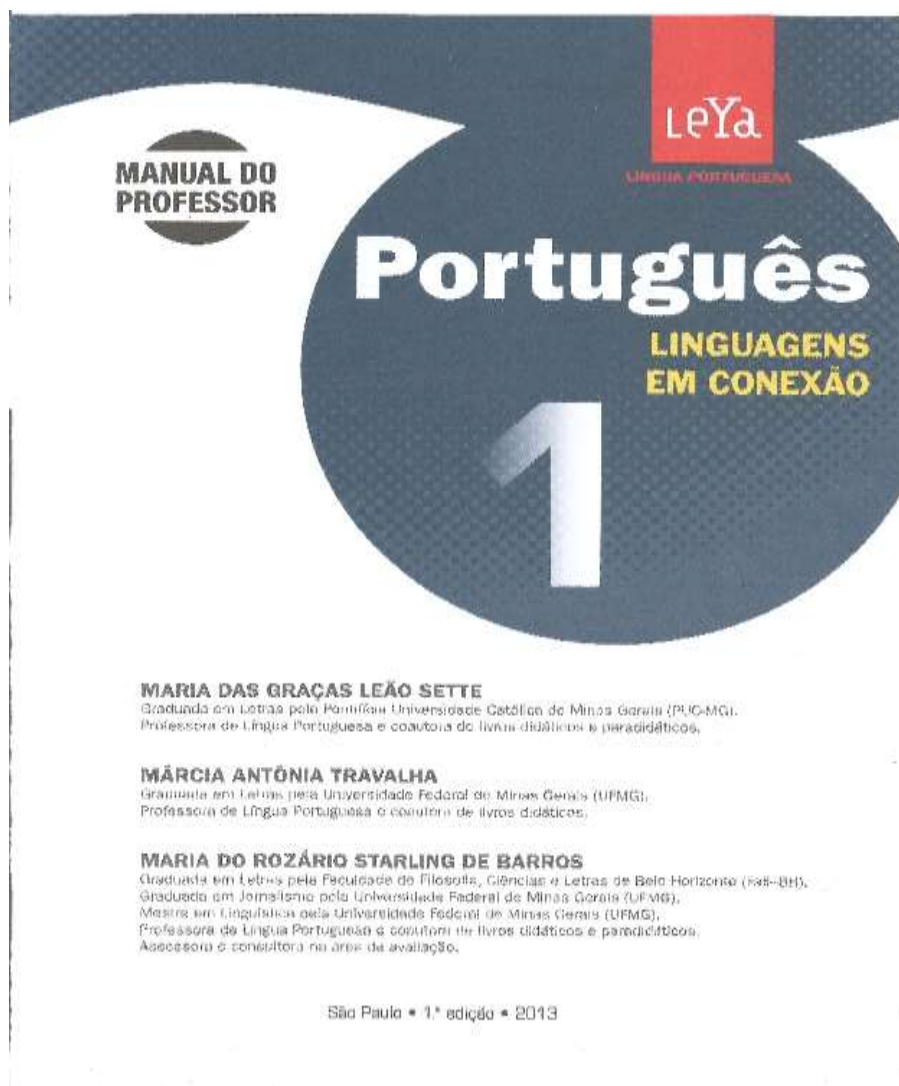
Esse mesmo recurso é utilizado tanto na coleção “Português: linguagens” quanto em “Português: Linguagens em Conexão”. Há, portanto, uma preocupação de se enfatizar não apenas a formação acadêmica dos autores mas, sobretudo, que são professores, como um modo de sancionar os seus discursos e estabelecer uma identificação com seus pares. A

propósito, pares bastante contraditórios dada suas exigências em receber obras atualizadas, mas, ao mesmo tempo, avessos a revoluções pedagógicas “que alteram a configuração do saber escolar, tanto nos conteúdos quanto nos métodos de ensino” (BITTENCOURT, 2004, p. 489). Daí também a necessidade dessa identificação com um autor notabilizado por seu conhecimento científico ou literário, mas, principalmente, por sua vivência em sala de aula.

**Imagem 1 – Folha de rosto de *Português: linguagens* (v.1) (CEREJA; MAGALHÃES, 2013)**



**Imagem 2 – Folha de rosto de *Português: Linguagens em Conexão* (v.1) (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013)**



Nas imagens acima reproduzidas, observa-se a ênfase dada à função de professor na coleção “Português: linguagens” em detrimento da formação acadêmica que, diferentemente da coleção “Português: Linguagens em Conexão”, optou por iniciar a descrição com o termo “professor” e não apenas “graduado em Português”. Assim, acentua-se duplamente os processos de identidade e legitimação desses autores ante os professores – os principais avaliadores da coletânea, já que são os que decidem ou não por sua adoção efetiva.

O perfil pedagógico, porém, é apenas um entre tantos outros requisitos a serem atendidos, pois o autor de livro didático não nasce com a obra. Há um perfil exigido e pré-estabelecido pelos editores, pelos editais lançados pelos programas ligados ao MEC, pelas equipes de

avaliadores responsáveis pela elaboração do “Guia de Livros Didáticos” e, pelos professores. Nas palavras de Bittencourt (2004),

O autor de uma obra didática deve ser, em princípio, um seguidor dos programas oficiais propostos pela política educacional [...] é dependente do editor, do fabricante do seu texto, dependência que ocorre em vários momentos, iniciando pela aceitação da obra para publicação em todo o processo de transformação do seu manuscrito em objeto de leitura, um material didático a ser posto no mercado (p. 479).

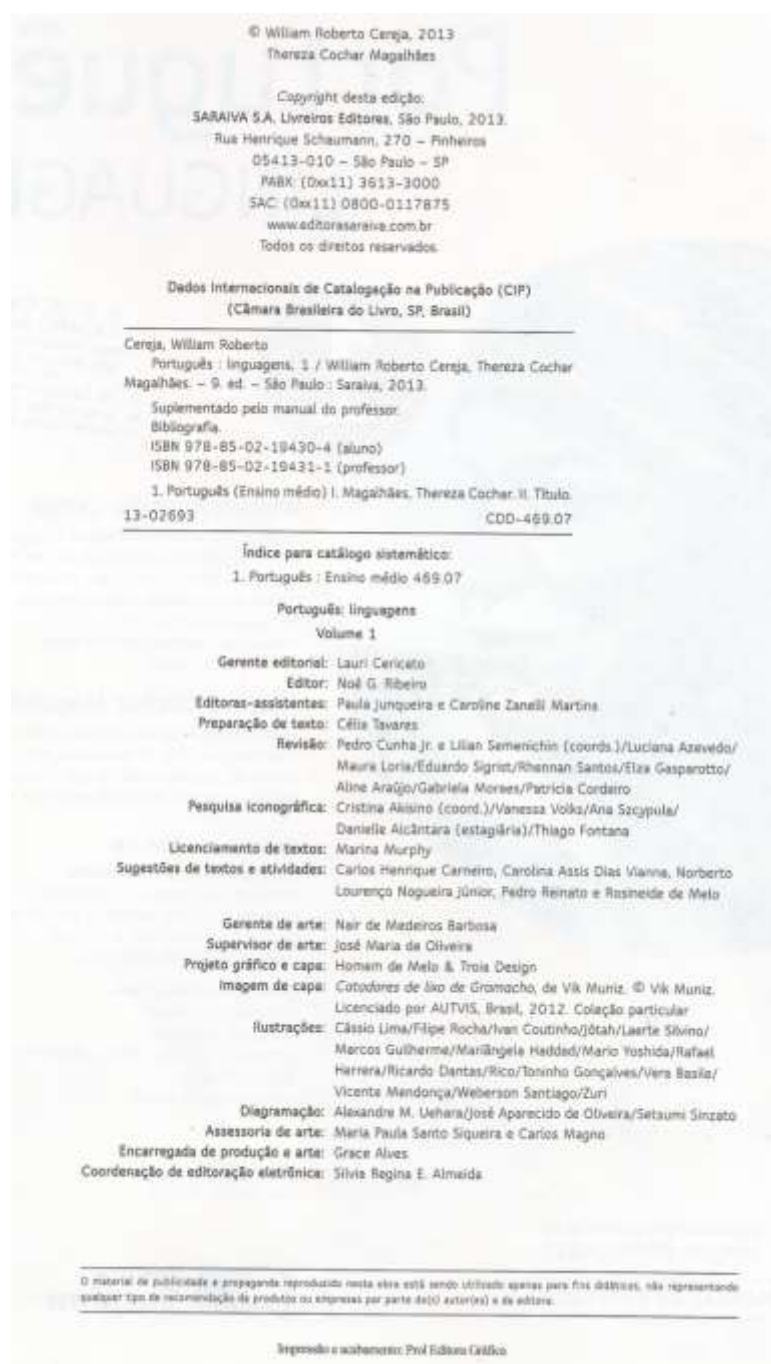
Aliado a tantas imposições e restrições do poder educacional e do mercado editorial, esse autor, historicamente, precisou aprender a lidar com o preconceito aos intelectuais que se dedicaram e aos que ainda se dedicam à obra didática. Bittencourt (2004) atribui esse preconceito ao fato do livro escolar ser considerado uma obra “menor, um trabalho secundário no currículo acadêmico” (p. 479). O que, curiosamente, não afastou grandes nomes das ciências e da literatura, como já citado anteriormente. Algumas razões podem ser presumidas: uma delas pode ser a estreita relação entre muitos desses intelectuais com o poder institucional responsável pela política educacional. Assim, desde o século XIX, precisavam reforçar o discurso político apresentando textos que focalizassem a formação moral dos jovens leitores e, conseqüentemente, a consolidação do poder instituído; outra questão impossível de ser ignorada são as vantagens financeiras dessa empreitada. Desse modo, poder político e interesses financeiros sempre estiveram associados:

As estratégias das primeiras editoras centraram-se na aproximação ao poder institucional, podendo-se entender por essa via o critério de escolha dos autores. Estes correspondiam a um perfil que expressava essa dependência política. Compêndios, cartilhas eram textos que precisavam da aprovação institucional para que pudessem circular nas escolas, o que acabava por direcionar as opções dos editores na seleção dos autores (BITTENCOURT, 2004, p. 482).

O autor do livro didático também, como mencionado anteriormente, precisou adaptar-se ao trabalho coletivo, pois mesmo não dividindo o trabalho com outros autores, ele é obrigado a lidar com diagramadores, ilustradores, revisores, editores, pesquisador iconográfico, e com outros profissionais. E, concordamos com Bittencourt (2004) ao afirmar que o “autor do texto, embora permaneça encabeçando esse conjunto de profissionais, nem sempre é a figura principal” (p. 477), a julgar pelo retorno financeiro desse produto cultural.

Desse modo, podemos contar no verso da folha de rosto (imagem 3), em “Português: linguagens” (doravante PL) cerca de 50 profissionais que compartilham a elaboração de cada volume além dos dois autores que assinam a coleção.

**Imagem 3 – Verso da folha de rosto de *Português: linguagens* (v.1) (CEREJA; MAGALHÃES, 2013)**





Em número relativamente menor, cerca de 35 profissionais por volume, a coleção “Português: Linguagens em Conexão” (doravante LC) não deixa de ser também exemplo desse processo que envolve a interposição de diferentes atores.

**Imagem 4 – Verso da folha de rosto de *Português: Linguagens em Conexão* (v.1) (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013)**



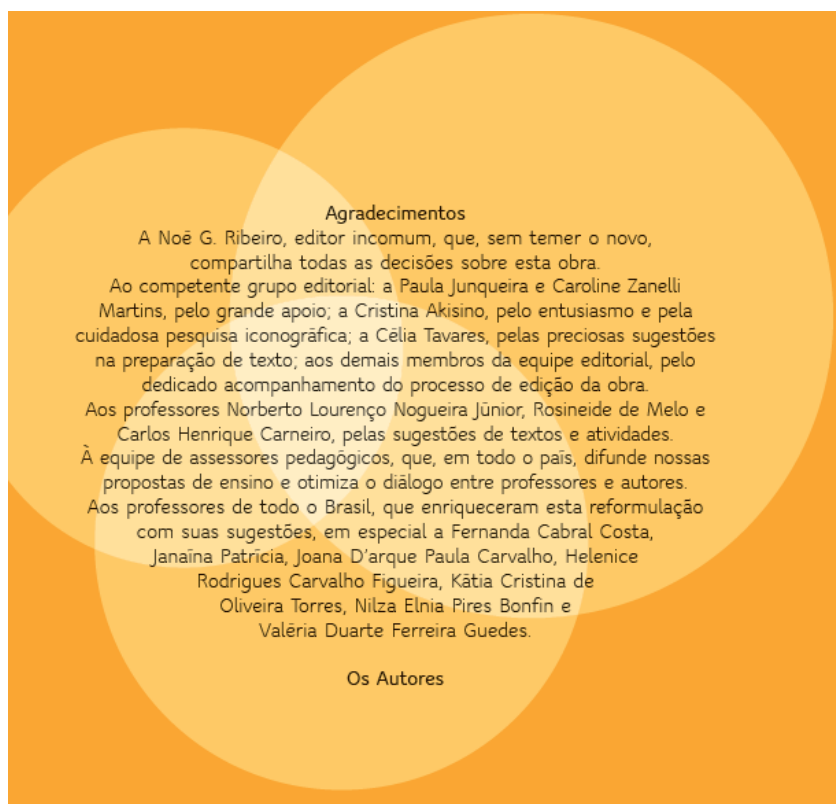
Contraditoriamente, mesmo diante dessa fragmentação peculiar ao livro didático, a necessidade de se construir um modelo, uníssono, coerente e coeso acaba por apagar e uniformizar não apenas as distinções entre diferentes estilos e padrões de escrita. Há, sobretudo, uma padronização dos diferentes discursos.

Para agilizar a produção e criar padrões uniformes para o livro didático diluiu-se a figura do autor por intermédio da compra de textos de vários escritores, textos que se integram em um processo de adaptações nas mãos de técnicos especializados. Desse modo, não se pode mais identificar quem efetivamente escreveu o texto (BITTENCOURT, 2004, p. 477).

Por outro lado, esse batalhão de especialistas legitima e credencia a obra junto aos órgãos avaliadores que tendem a valorizar o modo de produção da indústria cultural em detrimento de uma perspectiva exclusivista de um nome próprio.

Na coleção PL, os “Agradecimentos” (imagem 5) dos autores evidenciam, num tom altamente elogioso, tanto a busca por essa legitimação do trabalho subsidiada por vozes autorizadas quanto a fragmentação e interferência de inúmeros atores:

**Imagem 5 – Agradecimentos de *Português: linguagens* (v.1) (CEREJA; MAGALHÃES, 2013)**



Além disso, se pensarmos também na imagem como uma produção autoral, é interessante observar o perfil da equipe de ilustradores de cada coletânea. Não podemos ignorar o caráter híbrido do livro didático, pois tanto o verbal quanto o imagético concorrem para as múltiplas apropriações de seus leitores. E, nesse sentido, congregando texto e imagem é também uma tarefa fundamental na construção de um objeto coeso e coerente, como deve ser um livro didático.

Assim, retomando as fichas de créditos das duas coleções, excluindo-se as empresas de design terceirizadas pelas editoras, é possível identificar, nos três volumes de PL, uma equipe composta por 19 ilustradores dos quais apenas 3 são mulheres e, repetindo-se o mesmo cenário, nos três volumes de LC 16 ilustradores dos quais também menos da metade, 5 no total, são mulheres.

Isso significa que o olhar, ou seja, a perspectiva pela qual são representadas as imagens nas duas coleções é, majoritariamente, masculino. Em uma avaliação menos precisa, isso pode soar irrelevante, afinal, quem repara aquelas letras miúdas assinalando a autoria de uma imagem ou ilustração?

Em artigo publicado anteriormente, já sinalizamos para relevância da identidade dos autores dessas construções imagéticas, pois, trata-se de uma perspectiva importante, capaz de visibilizar certos elementos ou de apagar outros se considerarmos que

[...] em “um mundo onde tudo é produzido para ser visto, onde tudo se mostra ao olhar” (PEIXOTO, 1988, p. 361), torna-se imperativo compreender primeiro, que o olhar “é um ato estético”, mas também um ato de pensamento” (COLLOT, 2013, p. 18) e segundo, a percepção do sujeito é construída a partir do cruzamento de uma série de perspectivas parciais que incluem a sua posição no mundo, mas também daquilo que lhe é dado a ver, a perceber e daquilo que lhe é ocultado (ELISBON, 2015, p. 11).

Assim, a percepção dos alunos/leitores desses livros didáticos é forjada a partir de um entrecruzamento de vozes autorais sejam elas dos textos literários e das imagens que os constituem ou dos próprios autores e editores dessas coleções didáticas. Vozes que, juntas, “tanto podem dar visibilidade à mulher, quanto resgatar seu espaço na história oficial e definir novos parâmetros para a mulher moderna” (ELISBON, 2015, p. 11).

Por fim, não podemos perder de vista a conveniência e o interesse financeiro que permeiam todo o processo autoral das coleções didáticas. Tantas interposições e entrelaçamento de



discursos e perspectivas sempre foram negociadas e, até certo ponto, incentivadas pelos autores haja vista os ganhos que essa empreitada pode render, afinal cabe ao editor assegurar a venda do livro e, conseqüentemente, o que todos desejam: a possibilidade da coleção transformar-se num *best-seller* e ser reeditada inúmeras vezes – como já ocorreu com obras produzidas desde o século XIX e usadas por várias gerações, como vem ocorrendo com PL, já na 9ª edição e, certamente, como anseiam os editores de LC, ainda em sua 1ª edição.

#### **4.1.3 A autoria em “Português: linguagens” e “Português: linguagens em conexão”**

Nesta seção, examinaremos as especificidades do projeto autoral/editorial das duas coleções que compõem nosso *corpus* de análise – “Português: linguagens” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013) e “Português: Linguagens em conexão” (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013). Cabe aqui reforçar que a opção por essas coleções não foi aleatória, e resultou do percurso metodológico e da macroestrutura de nossa pesquisa que, além da *análise documental*, também é composta por outras duas etapas de investigação em campo – a *observação participante* de aulas da disciplina de Língua Portuguesa com alunos do 3º ano do Ensino Médio e a constituição de *grupos focais* com alunos das turmas observadas em duas escolas públicas do município de São Mateus/ES.

Portanto, nossa seleção considerou as coleções adotadas pelas referidas escolas – a Escola Estadual de Ensino Médio Ceciliano Abel de Almeida e o Instituto Federal *campus* São Mateus – no PNLD 2015 que compreende o triênio 2015-2017.

Cabe aqui também explicar que, inicialmente, pretendíamos analisar e confrontar três coleções divididas entre autoria exclusivamente masculina, autoria exclusivamente feminina e autoria compartilhada. Entretanto, ao efetuarmos um levantamento acerca das coleções adotadas por escolas públicas de Ensino Médio da cidade de São Mateus, não identificamos nenhuma escola que tivesse optado por uma coleção de autoria especificamente masculina. Isso, portanto, influenciou na redefinição da proposta original, pois não teríamos um campo constituído para investigarmos as formas de apropriação de uma coleção escrita exclusivamente por homens.

Ainda que não tenha sido intencional, a aproximação de coleções com características tão distintas fomentará toda a discussão que empreenderemos a partir deste ponto – uma coleção

na 9ª edição, reconhecida e a mais adotada nacionalmente, de um grupo editorial consolidado no mercado e assinada por dois autores – um homem e uma mulher – cuja parceria já rendeu mais de dez livros ou coleções didáticas, todos, fenômenos de venda; e, uma outra, na 1ª edição, estreante no PNLD, lançada por uma editora com apenas três anos no mercado brasileiro, e assinada por três autoras.

Os quadros comparativos 6 e 7 a seguir sistematizam alguns desses dados e apresentam, inclusive, números importantes acerca da produção e distribuição dessas coleções no mercado editorial brasileiro, bem como nas escolas analisadas.

**Quadro 6: Quadro comparativo sobre a produção e distribuição das coleções didáticas PL e LC no PNLD 2015**

| <i>Português: linguagens</i><br>(CEREJA; MAGALHÃES, 2013)   | <i>Português: Linguagens em Conexão</i><br>(SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013)   |
|---|--|
| 9ª edição (2013)  | 1ª edição (2013)   |
| 1ª coleção mais adotada no país com o total de 2.313.339 (dois milhões, trezentos e treze mil, trezentos e trinta e nove), o que corresponde a, aproximadamente, 30% do total de livros distribuídos no PNLD 2015 na disciplina de Língua Portuguesa. | 5ª coleção mais adotada com um total de 677.698 (seiscentos e setenta e sete mil, seiscentos e noventa e oito), o que corresponde a 8,9 % no PNLD 2015 na disciplina de Língua Portuguesa. |
| No PNLD 2012, foram distribuídas 2.460.978 (dois milhões, quatrocentos e sessenta mil, novecentos e setenta e oito) coleções.<br>Redução apurada de 6% no PNLD de 2015.   | Não participou do PNLD 2012  |
| Valor total da aquisição no Brasil:<br>R\$ 23.854.688,73 (Vinte e três milhões, oitocentos e cinquenta e quatro mil, seiscentos e oitenta e oito reais e setenta e três centavos).  | Valor total da aquisição no Brasil:<br>R\$ 11.273.768,08 (Onze milhões, duzentos e vinte e três mil, setecentos e sessenta e oito reais e oito centavos).                                  |
| A mesma coleção – com o título <i>Português: linguagens</i> – é produzida pela editora Saraiva desde o 1º ano do Ensino Fundamental I e pelos mesmos autores.   | A editora <i>Leya</i> optou por editar coleções com títulos e autores distintos para o componente curricular Português em cada segmento da Educação Básica.                                |
| As editoras Saraiva e Ática (empresas do mesmo grupo editorial) distribuíram <b>44,75%</b> de coleções de Língua Portuguesa adquiridas  | A editora <i>Leya</i> distribuiu <b>8,9 %</b> no PNLD 2015 na disciplina de Língua Portuguesa.   |

|  |  |
|--|--|
| pelo PNLD 2015.<br>Em números absolutos isso corresponde a 3.387.074 (três milhões, trezentos e oitenta e sete mil e setenta e quatro) coleções. | Em números absolutos isso corresponde a 677.698 (seiscentos e setenta e sete mil, seiscentos e noventa e oito) coleções. |
|--|--|

Fonte: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos> Acesso em: 09 maio 2016

### Quadro 7 - Relatório de distribuição das escolas observadas

| <b>Ifes <i>campus</i> São Mateus</b>  | <b>EEEM Ceciliano Abel de Almeida</b>   |
|---|---|
| <p>Exemplares por série:<br/>1º ano – 45<br/>2º ano – 55<br/>3º ano – 30</p> <p>Total – 130 exemplares (incluindo-se 3 manuais do professor)</p> <p>Valores em Reais:<br/>Exemplar do aluno – R\$ 10,29<br/>Manual do professor – R\$11,87</p> <p>Valor total em reais adquirido da coleção PL:</p> <p>R\$ 1.342,44 (Um mil, trezentos e quarenta e dois reais e quarenta e quatro centavos).</p> | <p>Exemplares por série:<br/>1º ano – 668<br/>2º ano – 416<br/>3º ano – 367</p> <p>Total – 1.451 exemplares (incluindo-se 16 manuais do professor)</p> <p>Valores em Reais:<br/>Exemplar do aluno – 1º ano R\$ 17,19<br/>2º ano R\$ 15,51<br/>3º ano R\$ 16,86<br/>Manual do professor – 1º ano R\$ 21,92<br/>2º ano R\$ 20,23<br/>3º ano R\$ 21,58</p> <p>Valor total em reais adquirido da coleção LC:</p> <p>R\$ 24.663,59 (Vinte quatro mil, seiscentos e sessenta e três reais e cinquenta e nove centavos).</p> |

Fonte: <http://www.fnnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos> Acesso em: 09 maio de 2016

Esse cenário evidencia tanto a liderança da coleção PL já consolidada no mercado editorial brasileiro quanto o potencial da coleção LC que mesmo estreando no PNLD foi a 5ª mais adotada e a 3ª em valores arrecadados, superando coleções de editoras estáveis e reconhecidas nacionalmente, como são os casos da editora Saraiva com a coleção “Vozes do Mundo”, a menos adotada no PNLD 2015, e as editoras Moderna e Ática com coleções que, mesmo ocupando a 3ª e 4ª colocação entre as mais adotadas, não conseguiram superar os valores totais arrecadados por LC, da editora Leya, conforme apresentado na tabela a seguir:

**Tabela 2 – Total de coleções adquiridas pelo PNLD 2015**

| COLEÇÃO |  | AUTORES  | EDITORA               | QUANTIDADE DISTRIBUÍDA | VALORES R\$   |
|---------|--|--|-----------------------|------------------------|---------------|
| 1ª      | Português: Linguagens                      | William Roberto<br>Cereja Thereza<br>Cochar Magalhães  | Editora Saraiva       | 2.313.339              | 23.854.688,75 |
| 2ª      | Novas Palavras                             | Emília Amaral<br>Mauro Ferreira<br>Ricardo Leite<br>Severino Antônio                             | Editora FTD           | 1.548.498              | 15.354.254,54 |
| 3ª      | Português Contexto, interlocução e sentido | Maria Luiza M. Abaurre<br>Maria Bernadete M. Abaurre<br>Marcela Pontara                          | Editora Moderna       | 822.319                | 8.163.218,51  |
| 4ª      | Língua Portuguesa: linguagem e interação   | Carlos Emílio Faraco<br>Francisco Marto de Moura<br>José Hamilton<br>Maruxo Júnior               | Editora Ática         | 693.452                | 6.040.879,29  |
| 5ª      | Português: Linguagens em conexão           | Graça Sette<br>Márcia Travalha<br>Rozário Starling   | Editora LeYa          | 677.698                | 11.273.768,08 |
| 6ª      | Ser protagonista – Língua Portuguesa       | Rogério de Araújo<br>Ramos (editor responsável)  | Edições SM            | 631.835                | 6.493.447,52  |
| 7ª      | Língua Portuguesa                          | Roberta Hernandez<br>Vima Lia Martin   | Editora Positivo      | 297.447                | 5.256.819,66  |
| 8ª      | Viva Português                             | Elizabeth Campos<br>Paula M. Cardoso<br>Silvia Letícia de Andrade                                | Editora Ática         | 232.643                | 1.870.765,37  |
| 9ª      | Português: Língua e Cultura                | Carlos Alberto Faraco  | IBEP - Base Editorial | 203.332                | 2.396.905,59  |
| 10ª     | Vozes do Mundo                             | Maria Tereza Arruda Campos<br>Lília Santos Abreu-Tardelli Lucas<br>Sanches Oda<br>Salette Toledo | Editora Saraiva       | 147.640                | 1.525.143,40  |

Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos> Acesso em: 09 maio 2016

Ainda sobre os quadros 6 e 7, deve ser destacado o fato da disparidade entre uma coletânea e outra acerca do percentual de coleções distribuídas pelo PNLD 2015 – PL (44,75%) e LC (8,9%) – não se repetir quando analisamos o montante arrecadado por cada uma: enquanto PL ficou com 29% dos R\$ 82.229.890,71 (oitenta e dois milhões, duzentos e vinte nove mil,

oitocentos e noventa reais e setenta e um centavos) investidos pelo governo federal no PNLD 2015, LC abocanhou 13% desse bolo.

Não podemos ignorar, entretanto, que o número superior de tiragens de PL acaba por reduzir os custos de cada exemplar, chegando um exemplar da coleção LC a ser adquirido pelo dobro (R\$ 21,59) do valor de sua concorrente (R\$ 10,29), como detalhado no quadro 7.

Esses aparentes contrastes, entretanto, não anulam outros tantos pontos de interseção naturais por se tratarem de objetos congêneres.

Abordando especificamente o projeto autoral/editorial, as duas coleções guardam semelhanças e diferenças. Alguns traços são mais bem delineados em PL por se tratar de uma marca reconhecida no mercado editorial, avaliando-se que a obra já está em sua nona edição. Sobre isso, Dalvi (2010) enfatiza o sucesso dessa coletânea:

A coleção didática *Português: Linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, já faz parte do imaginário daqueles que lidam com o ensino-aprendizagem de língua portuguesa e literatura no ensino médio e daqueles que pesquisam os livros didáticos destinados ao mesmo fim, pois se trata da obra mais bem avaliada pelas edições do PNLEM (2006 e 2009) e de uma das obras com mais altas tiragens editoriais – o que demonstra ser largamente utilizada, tanto na escola pública quanto na escola privada [...] (DALVI, 2010, p. 164).

Como mencionado anteriormente, trata-se de um *label*, uma “grife” importante no campo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa não apenas no Ensino Médio, mas também para todo o Ensino Fundamental, pois a marca – “Português: linguagens”, criada a partir da parceria entre William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães – também está entre as mais adotadas em PNLDs destinados a alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Não deve ser, portanto, coincidência a semelhança de título entre as duas coleções que compõem nosso *corpus*. A opção da LeYa – como já referido, estreante no PNLD 2015 – pelo título da coleção – “Português: linguagens em conexão” – não é fruto do acaso. Antes, é uma clara e estratégica referência à coleção de Cereja e Magalhães (2013) que lidera a preferência dos professores de Língua Portuguesa mesmo antes do PNLEM 2009, considerando que professores da rede privada e, informalmente, alguns professores da rede pública o vêm adotando desde sua primeira edição, ainda pela editora Atual incorporada pelo grupo Saraiva, em 1998.

Nesse sentido, Cereja e Magalhães (2013) tornaram-se referência no campo da editoração/comercialização de livros didáticos de Língua Portuguesa. Um feito alcançado por poucos, num mercado eminentemente efêmero dada a natureza desse suporte com “prazo de validade”, como já citado na apresentação desta pesquisa por meio da descrição de Lajolo e Zilberman (1999) sobre o livro didático. Para elas, apesar de sua importância, ele ainda é um “texto para ler e botar fora, descartável porque anacrônico: ou ele fica superado dados os progressos da ciência a que se refere ou o estudante o abandona, por avançar em sua educação” (p. 120).

Não obstante a esse modelo, em nossas experiências como professora do Ensino Médio da rede pública, presenciamos professores fazerem afirmações metonímicas do tipo: “Nós adotamos o Cereja”, fazendo uma alusão à coletânea PL. Isso sinaliza tanto o grau de referencialidade com o qual estamos lidando quanto a longevidade atípica da *função autor* alcançada nessa coleção didática.

A autoria coletiva, uma prática comum no mercado editorial dos livros didáticos, é outra semelhança entre as duas coleções objeto desta pesquisa: das dez coleções participantes do PNLD 2015, apenas uma possui autor único (a coleção “Português: língua e cultura”, do autor Carlos Alberto Faraco), além de a coleção “Ser protagonista: Língua Portuguesa”, lançada sob a rubrica de um editor responsável e não de um autor; sendo todas as outras oito coleções de autoria sempre coletiva, contando com até quatro autores.

Ainda sobre essas autorias coletivas, investigamos a ordem em que esses nomes aparecem nas capas dos livros didáticos, se é estabelecido algum critério hierárquico ou não. Isso, para nós, é relevante pelas relações de gênero estabelecidas nessas coleções, no caso, uma coletânea de autoria mista e outra, escrita apenas por mulheres, e porque também concordamos com Abreu (2003) quando reitera que “diferentes mãos que intervêm nas formas materiais assumidas pelo texto convertido em livro e cada uma das decisões tomadas atua sobre a leitura que dele se fará” (p. 9).

Nesse aspecto, observamos uma diferença significativa em relação aos critérios adotados por uma e outra coleção: enquanto em LC a opção foi pela ordem alfabética, não estabelecendo nenhum critério hierárquico entre as autoras – nem mesmo de formação acadêmica; em PL, essa hierarquia surge tanto por questões de gênero quanto pelo nível de formação haja vista que além de ser homem, Willian Roberto Cereja é doutor em Linguística Aplicada e Análise

do Discurso pela PUC-SP, enquanto Thereza Cochar Magalhães é mestra em Estudos Literários pela Unesp Araraquara.

Ampliando um pouco o olhar, das dez coleções do PNL D 2015, apenas duas coleções (“Português: linguagens” e “Português Contexto, interlocução e sentido”) não empregaram a ordem alfabética.

Diante de olhos desatentos, essas questões são imperceptíveis ou até mesmo irrelevantes, porém, na verdade, são indiciárias de um movimento histórico de apagamento da autoria feminina que não se restringe ao universo do livro didático, mas afeta a Literatura como um todo e que trataremos em linhas gerais na seção seguinte.

Também não será coincidência a maneira como esses autores se posicionam em relação às questões de gênero. Uma amostra a ser considerada é maneira como se dirigem ao aluno na carta de apresentação – presumidamente uma oportunidade de acesso direto ao discurso defendido pelos autores de cada coletânea.

Em PL, as marcas de gênero de *aluno* e *aluna* são substituídas pelo termo morfológicamente indistinto *estudante*. Essa ausência de contraste morfológico de gênero poderia ser ocupada por uma marca sintática (um artigo ou um adjetivo) que individualizasse o destinatário. Entretanto, optou-se pela indeterminação desse sujeito tanto por meio do masculino genérico *prezado estudante* empregado no vocativo quanto pelas expressões *jovem*, *dinâmico* e *interessado*.

Ao passo que em LC, cuja autoria é composta apenas por mulheres, houve a preocupação de sinalizar e incluir a mulher nesse diálogo utilizando no vocativo as expressões *caro aluno* e *cara aluna* e na saudação final *bem-vindos a bordo*. Trata-se de um metadiscorso inclusivo, seja ele intencional ou não.

Na verdade, a questão é um tanto mais complexa, pois analisando as duas cartas como um todo, percebe-se a oposição dos focos centrais dos textos. Enquanto PL destaca a importância da linguagem e da própria coleção, impessoalizando o discurso e diluindo a figura e o papel ativo do interlocutor no próprio processo de aprendizagem:

[...] a linguagem perpassa cada uma de nossas atividades, individuais e coletivas [...] as linguagens se cruzam se completam [...] Nesse mundo em movimento e transformação, os estudos de linguagem ou de linguagens

tornam-se cada vez mais importantes. É por meio das linguagens que interagimos com outras pessoas [...] É pela linguagem que é expressa toda forma de opinião [...] Esta obra pretende *ajudá-lo* na desafiante tarefa de resgatar a cultura em língua portuguesa [...] Por meio de atividades sistematizadas e de roteiros de leitura *dar-lhe* suporte para a leitura [...] *prepará-lo* para os desafios do Enem [...] *oferecer-lhe* condições [...] *ajudá-lo* a compreender o funcionamento e a fazer o melhor uso possível da língua portuguesa [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2003, apresentação, grifo meu).

LC personifica o seu interlocutor por intermédio de um diálogo direto e inclusivo e da valorização do seu conhecimento prévio:

Para chegar até aqui *você já percorreu* vários caminhos [...] *você acrescentou* à sua bagagem, nesse período, os conhecimentos necessários para prosseguir viagem [...] *você está apto* a embarcar conosco em uma nova e surpreendente viagem pela língua portuguesa [...] aqui *você encontrará* novas rotas [...] esperamos que, ao final do percurso, *você possa* [...] (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, apresentação, grifo meu).

O projeto editorial das duas coleções também guarda semelhanças e diferenças. Analisando os sumários de uma e outra, percebemos uma preocupação em precisar a que aspecto do ensino de língua portuguesa pertencem cada capítulo ou unidade, diferenciando apenas a configuração gráfica: PL utiliza uma legenda com cores diferentes para marcar cada título de cada capítulo. Como pode ser verificado na imagem a seguir. Essa configuração tanto organiza o estudo quanto ameniza a impressão de compartimentação do conteúdo:



Imagem 6 – Sumário de “Português: linguagens” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1)



|  | LITERATURA  | PRODUÇÃO DE TEXTO | LÍNGUA: USO E REFLEXÃO | INTERAÇÃO DE TEXTO |
|--|---|-------------------|------------------------|--------------------|
| <b>UNIDADE 1</b>                                       | <b>A LITERATURA NA BAIXA IDADE MÉDIA</b> 10   |                   |                        |                    |
|  | <i>A IMAGEM EM FOCO: Maestà, de Duccio, e Lamentação, de Giotto</i> ..... 12  |                   |                        |                    |
| <b>CAPÍTULO 1 – O que é literatura?</b>                | 14  |                   |                        |                    |
| <b>LITERATURA</b>                                      | A NATUREZA DA LINGUAGEM LITERÁRIA ..... 15  |                   |                        |                    |
|  | A LITERATURA E SUAS FUNÇÕES ..... 17  |                   |                        |                    |
|  | <b>LEITURA:</b> “A literatura e a formação do homem”, de Antonio Candido; fragmento de <i>Laboratório de literatura</i> , de Ely Vieitez Lanes ..... 19 |                   |                        |                    |
|  | <b>LEITURA:</b> “Grito negro”, de José Craveirinha ..... 21   |                   |                        |                    |
|  | ESTILOS DE ÉPOCA: ADEQUAÇÃO E SUPERAÇÃO ..... 22  |                   |                        |                    |
|  | <b>LEITURA:</b> “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu; “E com vocês a modernidade”, de Antônio Cacaso ..... 23   |                   |                        |                    |
|  | A LITERATURA NA ESCOLA ..... 25   |                   |                        |                    |
|  | PERIODIZAÇÃO DAS LITERATURAS PORTUGUESA E BRASILEIRA ..... 26   |                   |                        |                    |
| <b>CAPÍTULO 2 – Introdução aos gêneros do discurso</b> | 28  |                   |                        |                    |
| <b>PRODUÇÃO DE TEXTO</b>                               | O QUE É GÊNERO DO DISCURSO? ..... 32  |                   |                        |                    |
|  | OS GÊNEROS LITERÁRIOS ..... 32  |                   |                        |                    |
| <b>CAPÍTULO 3 – Linguagem, comunicação e interação</b> | 36  |                   |                        |                    |
| <b>LÍNGUA: USO E REFLEXÃO</b>                          | LINGUAGEM VERBAL E LINGUAGEM NÃO VERBAL ..... 37  |                   |                        |                    |
|  | CÓDIGOS ..... 39  |                   |                        |                    |
|  | A LÍNGUA ..... 40   |                   |                        |                    |
|  | A TEORIA DA COMUNICAÇÃO ..... 42  |                   |                        |                    |
|  | <b>AS FUNÇÕES DA LINGUAGEM NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO</b> ..... 49  |                   |                        |                    |
|  | <b>SEMÂNTICA E DISCURSO</b> ..... 51  |                   |                        |                    |
| <b>CAPÍTULO 4 – O poema</b>                            | 52  |                   |                        |                    |
| <b>PRODUÇÃO DE TEXTO</b>                               | <b>TRABALHANDO O GÊNERO</b> ..... 52  |                   |                        |                    |
|  | OS VERSOS E SEUS RECURSOS MUSICAIS ..... 53   |                   |                        |                    |
|  | O POEMA NO ESPAÇO ..... 59  |                   |                        |                    |

Por esse sistema de legenda por cores, mesmo tendo uma visão do sumário como um elemento único, o leitor pode inferir que o capítulo 1 trata de assuntos referentes ao eixo de “Literatura”; os capítulos 2 e 4, do eixo “Produção de texto” e o capítulo 3, de Língua: uso e reflexão. Diferentemente do que ocorre em LC, em que a organização do sumário em uma tabela reforça a ideia de fragmentação do conteúdo nos eixos de leitura, literatura, conhecimento linguístico e produção de texto:

Imagem 7 – Sumário de “Português: linguagens em conexão” (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 1)

| cap.                                   | título/tema                               | textos  | capítulo teórico (texto paradigmático)              | produção de textos            |
|--|---|---|---|-------------------------------|
| <b>Literatura e leitura de imagens</b> |   |   |   |                               |
| 1                                      | Babel, 16                                 | A Torre de Babel, pintura de Pieter Bruegel; instalação de Maria Munjin   |   |                               |
| 2                                      | Texto literário e texto não literário, 20 | "Uma geração descobre o prazer de ler", reportagem de Bruno Mazar; "Grimm's lança campanha para evitar ataques de cães a cães", artigo da Folha Online; "Repeleiro o carneiro", obra de Moacyr Scliar; "Literaturas: leituras e leitura", artigo de Mariana Lajolo  | Texto literário / texto não literário               | Depoimento; Lista e Tabela    |
| 3                                      | Basquiat, grafite e hip-hop, 38           | Teia de Jean-Michel Basquiat  |   |                               |
| 4                                      | Elementos da narrativa literária, 43      | "O nome em si", conto de Fernando Sabino; "Contado fechado", conto de Ricardo Ramos   | Elementos das narrativas literárias                 | Contos -- Antologia de contos |
| 5                                      | Arte conceitual, 56                       | Masno, tapeçaria de Alighiero Boetti  |   |                               |
| 6                                      | Intertextualidade, 60                     | Tvinha Miguel Nausra, de Fernando Gonsales; "A cigana e as formigas", fábula de Esopo; "La Fontaine revisitada: o copo da cigana e a formiga", de Jô Soares   | Intertextualidade                                   | Mitral                        |
| 7                                      | Trovadorismo, 72                          | "Se eu não a tenho, ela me tem", cantiga de Arnaut Daniel (tradução-recitação de Augusto de Campos); "A nberinha ou Cantiga de guarvaia", de Paio Soares de Taveirás; "Nberinha retil", recitação da cantiga de Paio Soares de Taveirás   | As origens da Literatura Portuguesa -- Trovadorismo | Sarau Imeráno; Comentário     |
| 8                                      | Humanismo, 86                             | "Cantiga sua partindo-se", de João Ruiz de Castelo Branco; trecho do Auto do Moinho Alencar, de Gil Vicente; trecho da Farsa de três Reis, de Gil Vicente; trecho do Auto do compadecido, de Aniano Siresina; trecho do Auto do Barão do Inferno, de Gil Vicente; trecho do Auto de Lusitânia, de Gil Vicente; "Todo Alvaro e Inguêrn", poema de Carlos Drummond de Andrade | Humanismo; Os autos e as farsas                     | Entrevista                    |

## 4.2 O feminino e o livro didático

Esta seção, que compreende a etapa da pesquisa em que nos debruçamos efetivamente sobre as duas coletâneas didáticas que constituem nosso *corpus*, aborda três aspectos fundamentais da relação entre feminino e livro didático: as controvérsias relacionadas à existência ou não de uma literatura/escrita feminina; a forma como a literatura produzida por mulheres está configurada nas duas coleções didáticas, incluindo-se um recorte étnico-racial; e, finalmente, as peculiaridades das representações femininas dadas a ver nos textos literários, nos comentários, nas imagens e nos exercícios de interpretação propostos pelos autores dos livros didáticos em questão.

### 4.2.1 A (in)viabilidade de uma escrita feminina

Se, por um lado, pensar em literatura feminina não implica estabelecer um critério valorativo em oposição à literatura masculina, tampouco se deve ignorar a oposição inexorável ao hegemônico, à uma literatura que fala em nome do universal. Richard (2002) sustenta que “a linguagem, a escrita literária e as normas culturais, carregam as marcas deste operativo de violência sociomascuino, que subordina os textos e suas viciadas regras de universalidade” (p. 131).

Quando perguntamos, entretanto: há uma escrita feminina? Corremos o risco de enveredarmos por um processo de essencialização e de excetuarmos possibilidades de deslocamentos da subjetivação – um movimento inerente ao próprio fazer literário. Em outras palavras, a linguagem não pode ser confinada exclusivamente ao masculino ou ao feminino, pois isso implica em “restringir o potencial transimbólico (trangenérico) da criação, como fluxo e transbordamento da identidade e do sentido” (RICHARD, 2002, p. 132). Se realmente existe uma escrita “feminina”, portanto, há que se recusar a obrigatoriedade da conexão entre *ser mulher e escrever como mulher*, pois “ser mulher” não é garantia, e nem deve ser encarado como algo compulsório, de um posicionamento crítico ou questionador da masculinidade hegemônica, assim como “ser homem” não implica na adoção das “codificações de poder da cultura oficial” (RICHARD, 2002). Essas relações/cominações aparecem muito mais intrincadas do que esses binarismos convencionalmente supõem.

Dessa forma, Richard (2002) recomenda que ao invés de falarmos em escrita feminina, adotemos a concepção de *feminização da escrita* para aquela literatura que exceda a tese do discurso majoritário e que funcione como uma manifestação ideológica e como um conjunto de práticas anti-hegemônicas, seja ela construída por mulheres ou por homens. Assim,

qualquer literatura que se pratique como *dissidência da Identidade* [...]. Qualquer escrita, pronta para alterar as pautas da discursividade masculina/hegemônica, compartilharia o “devir-minoritário” (Deleuze-Guattari) de um feminino que opera como paradigma da desterritorialização dos regimes de poder e captura da identidade, normatizada e centralizada pela cultura oficial (RICHARD, 2002, p. 133).

A despeito de todas essas ressalvas necessárias, é inegável a “existência de uma linguagem feminina que certamente não se codifica nos moldes da masculina” (BRANCO, 2004, p. 121), sobretudo, porque busca *dizer o indizível*, e que desestabiliza o cânone substancialmente burguês, ocidental e masculino já questionado, primeiro pelos estudos culturais e, posteriormente, pela crítica feminista.

Assim, essas vertentes teóricas tanto refutam a composição do cânone quanto reivindicam, por um lado, espaço às produções até então marginalizadas e, por outro, uma revisão da literatura tradicional agora sob outras perspectivas teóricas. Esse processo de releitura e reposicionamento da autoria feminina foi denominado por Elaine Showalter como ginocrítica. Na concepção de Showalter (1994), essa vertente da crítica feminista permite “ver os escritos femininos como assunto principal, força-nos a fazer a transição súbita para um novo ponto de vantagem conceptual e a redefinir a natureza do problema teórico com o qual nos deparamos” (SHOWALTER, 1994, p. 29).

Reposicionar, portanto, o cânone não implica em apenas incluir textos escritos por mulheres na historiografia literária, trata-se de um questionamento dos critérios de constituição do próprio cânone.

No ensaio “Escritoras do século XIX e a exclusão do cânone literário”, Alves (1998) explica não ser o valor estético o motivo que justifica, exatamente, a marginalização da produção escrita por mulheres do cânone literário brasileiro, por exemplo:

Atualmente, com o resgate de muitas dessas autoras, que publicaram suas produções em livros ou em periódicos da época mas que foram silenciadas com o tempo, percebe-se que a exclusão não se deve à má qualidade de seus textos, mas, simplesmente, porque suas produções transbordavam ou se desviavam do paradigma eleito pela literatura na modernidade. A maior parte dessa produção caminha contra a corrente dominante e, consciente ou inconscientemente, refuta a representação da mulher no código oficial da literatura. Além do mais, muitas das escritoras partem para o questionamento e a desconstrução da imagem idealizada da mulher construída pela sociedade moderna (ALVES, 1998, p. 313-314)

Contrariando temas universais, questionando e (des)construindo representações femininas, posicionando-se diante de seu próprio cotidiano, a autoria feminina brasileira passou, durante décadas, por um processo que foi do apagamento à exclusão do cenário literário brasileiro por sua escrita ser considerada efêmera e peculiar, “criando assim, a falsa ideia de que a cultura só era realizada por homens” (BATISTA, 2012, p. 804).

Apagamento esse revisado, a partir da década de 1980, sobretudo, graças aos esforços empreendidos pelo movimento feminista, que questionava o cânone cultural hegemônico e reivindicava tanto a revisão dos critérios teórico-críticos vigentes quanto o delineamento de um espaço para uma “escrita feminina”.

Entretanto, para além das questões de gênero, agregam-se as controvérsias que os processos de adjetivação suscitam em diversos setores da crítica literária, ou seja, a polêmica de se atribuir um qualificativo à literatura *brasileira* seja ele “feminina”, “negra”, “capixaba”, etc. Sobre isso, Duarte (2002) enfatiza a proeminência de um conservadorismo estético que “propugna a existência de uma arte sem adjetivos, portadora de essência do belo concebida universalmente” (p. 49) e expande essa definição explicando que “sob esse prisma, vigoram os preceitos da arte pura, elevada e jamais contaminada pelas contingências ou pulsões da história. Uma arte cuja finalidade é não ter um fim em si mesma, como bem define o idealismo kantiano” (DUARTE, 2002, p. 49-50).

Estabelecendo um contraponto a esse conservadorismo estético, Duarte (2002), apesar do recurso retórico adotado – a indagação –, põe, claramente, em xeque o propósito de um purismo estético que, na verdade, faz o jogo do preconceito à medida que objetiva apagar vozes dissonantes sejam elas ligadas a questões de gênero, étnico-raciais ou regionais. Nos seus termos:



[...] é o caso de se indagar a quem serve esse essencialismo. Não estará ele comprometido com o absolutismo de um pensamento que por séculos impôs outras essências tidas também como sublimes e absolutas, com a finalidade básica de perpetuar hierarquias e naturalizar a exclusão? (DUARTE, 2002, p. 50).

Assim, defendendo uma crítica alicerçada no respeito à diversidade cultural, Duarte (2002) questiona os critérios de constituição do cânone literário e, de certa forma, legítima, sem reducionismos, a existência de uma “escrita feminina” a despeito de “conceitos pretensamente universais – qual seja, o lugar da cultura branca, masculina, ocidental e cristã, de onde provêm os fundamentos que ainda sustentam o cânone e, mesmo, concepções estreitas de literatura, arte e civilização” (p. 50).

E, embora na análise empreendida por Duarte (2002) não esteja em exame especificamente a literatura feminina, é possível estabelecer uma analogia – também pela reconhecida articulação entre etnicidade e gênero – e nos apropriarmos do mesmo princípio quando o autor versa tanto sobre a literatura brasileira negra ou afrodescendente quanto alerta os pesquisadores sobre as armadilhas desse tema:

[...] cabe ao estudo deste conjunto heterogêneo de autores verificar tanto a afro-descendência celebrada, quanto aquela outra, subalternizada e reprimida socialmente, recalcada ou mesmo explicitamente repudiada. A pesquisa não pode se reduzir a simplesmente verificar a cor da pele do escritor, mas deve investigar, em seus textos, as marcas discursivas que indicam (ou não) o estabelecimento de elos com esse contingente de história e cultura (p. 54).

Do mesmo modo, subjaz a essas afirmações a ideia de que não basta identificar e quantificar os textos escritos por mulheres, mas investigar a presença ou ausência dessas marcas discursivas para que possamos falar de uma escrita feminina nas coleções didáticas, por exemplo.

Dito isso, apresentamos a seguir uma análise dos dados observados sobre a representatividade da autoria feminina nos textos literários das duas coleções didáticas objeto de nossa pesquisa – na coleção de autoria mista e mais adotada no Ensino Médio em todo o território brasileiro “Português: linguagens”, da editora Saraiva, dos autores Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães; bem como na coleção de autoria exclusivamente feminina, a 5ª mais adotada no Brasil, a coleção “Português: Linguagens em Conexão”, da editora Leya, das

autoras Maria das Graças Leão Sette, Márcia Antônia Travalha e Maria do Rozário Starling de Barros.

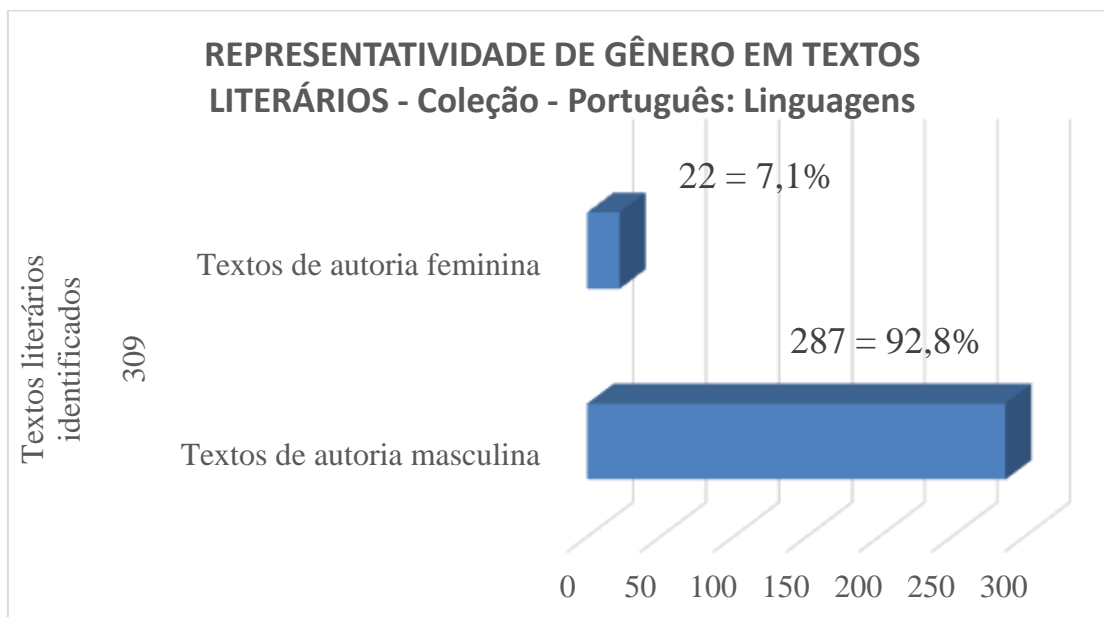
#### **4.2.2 A escrita feminina nas coleções didáticas: entre a representação e a representatividade**

Em capítulo anterior, enfatizamos que nosso objetivo não é oferecer uma leitura acerca do feminino no livro didático restrita à noção de representatividade, de outra forma, pretendemos extrapolar a metodologia da categorização e da contagem de vezes em que é feita alguma referência ao feminino em oposição ao masculino. Reconhecemos a insuficiência desse método em traduzir as múltiplas configurações que o feminino pode assumir, entretanto, como também já mencionado, entendemos que a representatividade é um caminho importante de acesso a representações mais igualitárias e fundamentais no processo de reconhecimento identitário proporcionado também pela literatura – um território historicamente resistente à presença das mulheres, mas, ao mesmo tempo, campo de contrapoder.

Assim, se pretendemos apurar como se constitui a presença feminina, é necessário dar um passo inicial e identificar essa presença/ausência a partir do método quantitativo, sem, entretanto, restringirmo-nos a ele ou ignorarmos a advertência de Dalvi (2013) de que “mais importante do que quantificar a presença do texto literário (bem como do livro de literatura) na escola – e isso é fundamental e urgente! –, é importante qualificar sua presença” (p. 94).

Analisamos, dessa forma, a autoria dos textos literários presentes nos três volumes de cada coletânea. O primeiro aspecto analisado refere-se à quantidade de textos de autoria masculina e o mesmo em relação à autoria feminina, sendo que na coleção PL, identificamos 309 textos literários integrais ou fragmentados, basicamente, divididos entre poemas, crônicas, contos, romances e teatros. Desse total de textos, 287, ou seja, 92,8% dos textos literários adotados por essa coleção são de autoria masculina; e 22 textos, o que corresponde a 7,1%, são de autoria feminina conforme pode ser observado no gráfico a seguir:

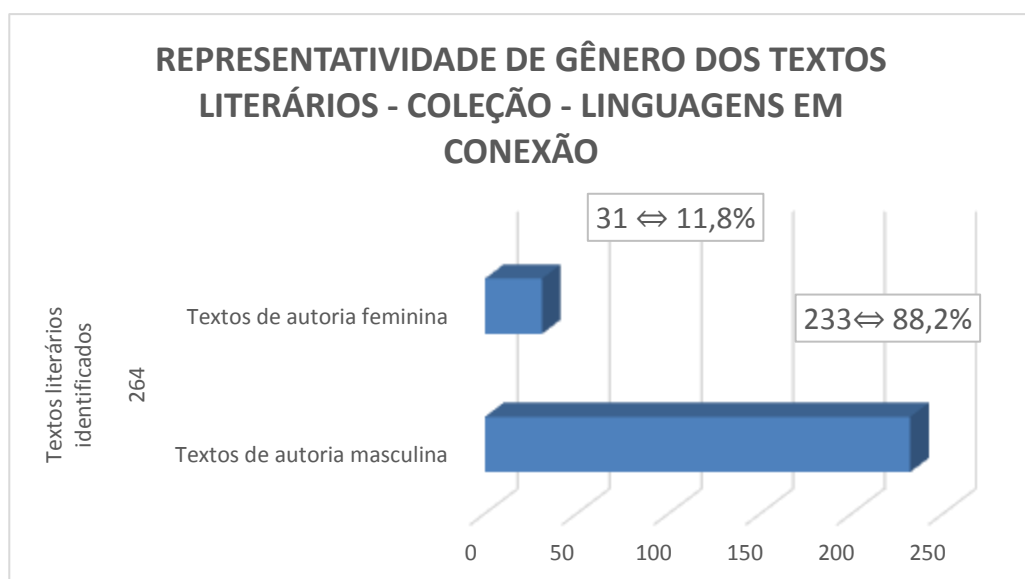
**Gráfico 5 – Gênero dos Textos literários – Coleção (PL)**



Fonte: Dados produzidos pela autora

Essa mesma disparidade em relação ao gênero da autoria dos textos literários repete-se na coleção LC. Nesse caso, identificamos 264 textos literários, sendo 233 (88,2%) de autoria masculina e 31 textos de autoria feminina, ou seja, 11,8% do total (Gráfico 6).

**Gráfico 6 – Gênero dos Textos literários – Coleção (LC)**



Fonte: Dados produzidos pela autora



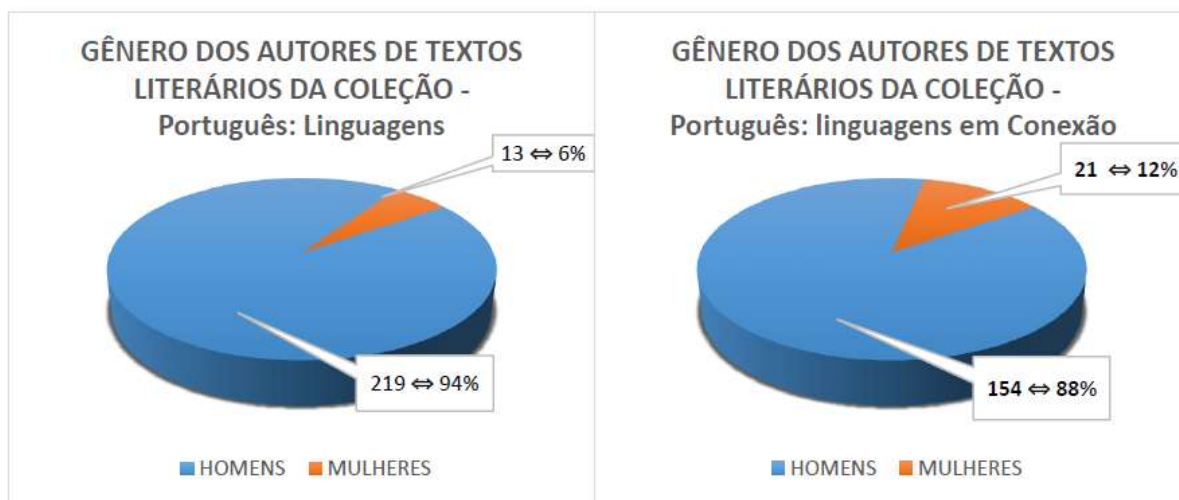
Importante destacar nessa primeira comparação, que, mesmo repetindo-se o quadro de desequilíbrio flagrante entre autores homens e mulheres nas duas coleções, LC, se confrontada ao percentual adotado em PL (7,1%), adota quase o dobro (11,8%) de textos literários cuja autoria seja feminina. Esse caráter progressista, por assim dizer, dessa coleção, também pode ser observado quando apresentarmos, mais adiante, um gráfico que compara a quantidade e diversidade de autoras presentes nas duas coleções.

Quando consideramos, num segundo momento, especificamente a proporção entre autoria masculina e feminina presentes nas coleções, observamos que, em ambas, as ocorrências são muito semelhantes aos resultados obtidos quando quantificamos o número de textos literários, como pode ser observado no gráfico a seguir. Mais especificamente, o que fizemos foi verificar quantos autores aparecem nas coleções desconsiderando a repetição desses mesmos nomes com textos distintos. É o caso, por exemplo, de Carlos Drummond de Andrade, recordista nas duas coleções com 27 ocorrências (14 textos em PL e 13 textos em LC); ou ainda de Vinícius de Moraes, com 13 ocorrências (9 textos em PL e 4 textos em LC).

No caso da autoria feminina, com 8 textos distintos dentre crônicas, contos e poemas, Marina Colasanti figura entre as autoras preferidas nas duas coleções, seguida de Clarice Lispector (4 textos/trechos) e Hilda Hilst (4 textos/trechos).

Entretanto, há que se destacar que LC apresenta, ainda que de maneira também desigual, praticamente o dobro de incidências de autoras em relação à PL, assim como verificado nos gráficos anteriores em relação aos textos literários. Mais especificamente, enquanto em PL identificamos apenas 6% de autoras (13 mulheres no total), em LC são utilizados textos de 21 autoras diferentes, cerca de 12% do total de autores que aparecem na coleção.

**Gráfico 7 – Comparativo do gênero dos autores nas duas coleções**



Fonte: Dados produzidos pela autora

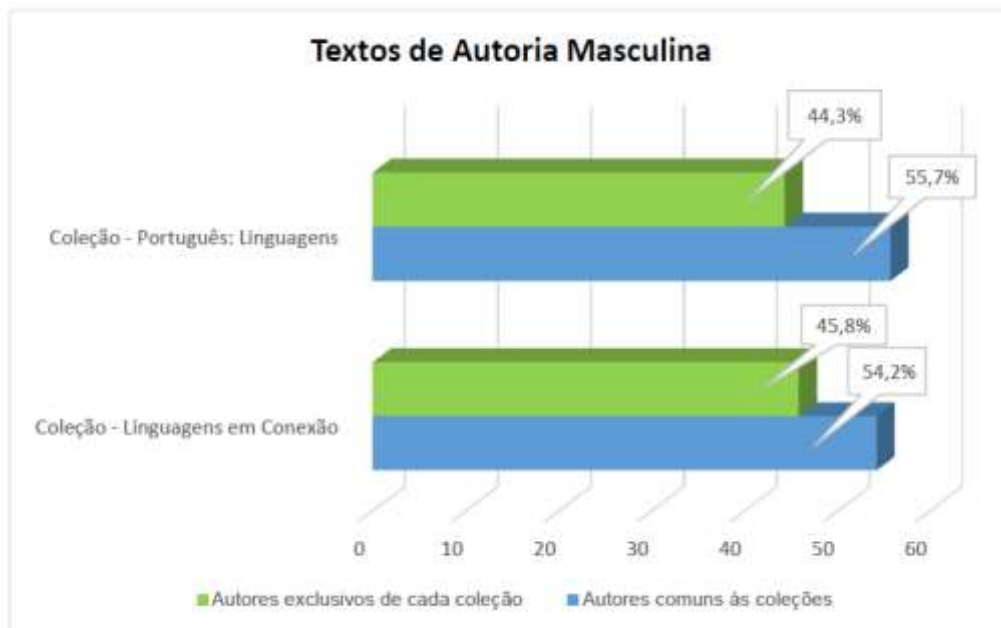
Considerando a notória supremacia masculina tanto no que se refere aos textos quanto aos autores, em detrimento da autoria feminina, decidimos investigar quais nomes são comuns às duas coleções. O objetivo desse recorte é observar em que proporção a permanência dos cânones, sejam eles literários ou escolares, perpetua a invisibilidade e o silenciamento de mulheres que se dedicaram à escrita durante toda a história da Literatura, mas contempladas pelo cânone brasileiro apenas a partir do século XX.

Essa ausência da produção feminina nos livros didáticos do Ensino Médio, por exemplo, é justificada por Batista (2012):

[...] A respeito da produção feminina na Literatura Brasileira, no Período Colonial, nada se tem encontrado nos livros didáticos utilizados no Ensino Médio. Isso se deve não porque não haja uma produção literária feminina nesse momento histórico, mas porque *o cânone não as privilegiou*, criando assim, a falsa ideia de que a cultura só era realizada por homens [...] (p. 804, grifo meu).

Dessa forma, foram contabilizados, nas duas coleções, 571 textos literários (309 em PL e 264 em LC) de 219 autores. Confrontados esses dados, apuramos 83 nomes que aparecem em ambas coleções – é o que chamamos nos gráficos a seguir de autores comuns. Além desses, PL apresenta mais 66 autores e LC, 70. Isso significa que mais de 50% dos autores adotados são os mesmos nas duas coleções.

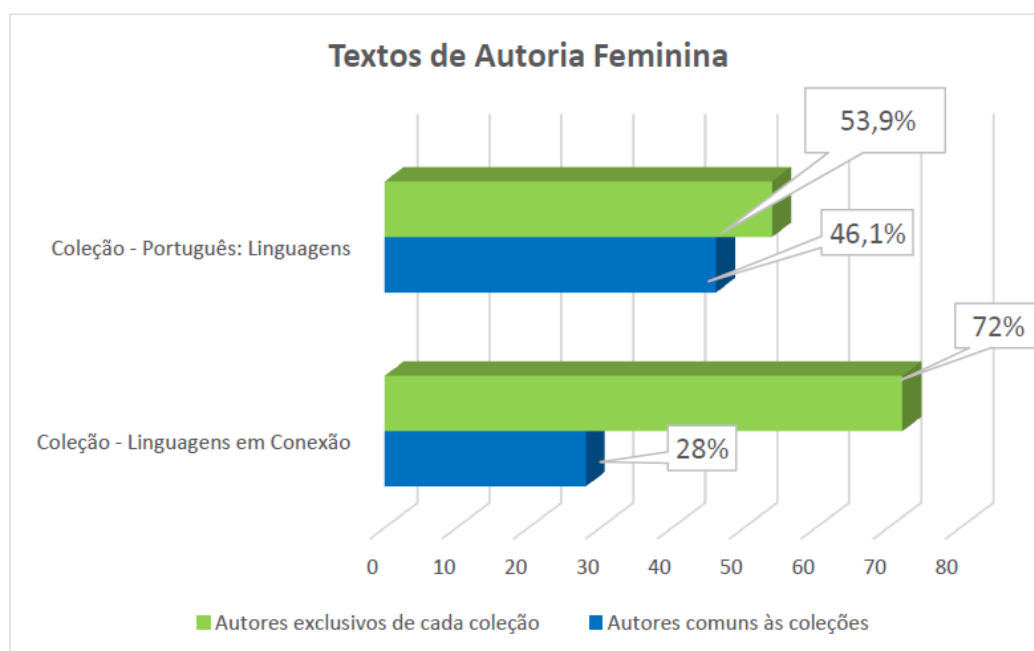
**Gráfico 8 – Comparativo da composição da autoria masculina nas coleções PL e LC**



Fonte: Dados produzidos pela autora

Repetindo-se o mesmo processo em relação à autoria feminina, apuramos 53 textos de autoria feminina, sendo 31 em LC e 22, em PL. Esses 53 textos foram escritos por 28 autoras, sendo apenas 6 delas comuns às duas coleções, 7 nomes aparecem apenas em PL e 15, apenas em LC, conforme podemos observar no gráfico a seguir:

**Gráfico 9 – Comparativo da composição da autoria feminina nas coleções PL e LC**



Fonte: Dados produzidos pela autora

Primeiro, essa inversão observada entre autores comuns às duas coletâneas nesse segundo quadro, pode ser atribuída por um lado ao fato do cânone literário feminino estar ainda em constituição e por outro porque LC, diferentemente de PL, apresenta textos, majoritariamente, de autoras contemporâneas não canônicas.

Segundo, o que observamos é que, de uma forma ou de outra, trata-se de questões de autoria ditadas, sobremaneira, pelo caráter mercadológico do livro didático, dentre as quais está a lei de direitos autorais, além, é claro, da própria constituição do cânone literário reproduzido e conservado também pelo livro didático.

É uma equação relativamente simples: a ausência da escrita feminina pode ser justificada por um lado pela reprodução de um cânone literário que, historicamente, não a privilegiou e continua desconsiderando-a e, por outro, incluir autoras significa aumentar os custos de produção do livro didático com o pagamento de direitos autorais às próprias autoras ou aos detentores dos direitos, pois, diferentemente do ocorrido com os homens, a escrita produzida pelas mulheres foi apagada do passado. A maioria das escritoras ainda possuem direitos autorais. Os gastos são, portanto, otimizados quando o corpo editorial opta por construir uma coleção apenas a partir de autores canônicos. O resultado será sempre uma representação masculina, branca e burguesa.

William Roberto Cereja publicou em seu blog, no dia 05 de agosto de 2016, um artigo intitulado “Dificuldades de um autor didático (I): quanto custa utilizar um texto alheio numa obra didática?”, no qual dá detalhes sobre os obstáculos que um autor didático precisa enfrentar para utilizar textos literários de determinados autores em suas obras devido os direitos autorais e cita, inclusive, circunstâncias envolvendo a elaboração da coleção “Português: linguagens”, objeto desta pesquisa:

Eu particularmente adoro a poesia de Manuel Bandeira e acho-a muito adequada para o trabalho com estudantes de todos os níveis de ensino. Porém, faz vários anos que deixei de usar os textos desse poeta para o trabalho didático, em razão das dificuldades impostas pelos herdeiros às editoras de livros didáticos. O mesmo acontece com os poemas de Cecília Meireles, que já levaram o compositor e cantor Fagner à justiça.

Já faz alguns anos, pretendia incluir no capítulo sobre Guimarães Rosa, no volume 3 da coleção Português: linguagens (ensino médio), fotos do escritor que o mostrassem montado no cavalo, andando pelo sertão mineiro em suas pesquisas culturais e linguísticas. Por uma única foto, o escritório que representa os herdeiros exigia um percentual sobre a venda de toda a obra. Esse percentual era o dobro do que nós, os autores da coleção, ganharíamos

como direito autoral por termos escrito os três volumes. Ou seja, era inviável. No lugar da foto, foi publicada uma caricatura de Guimarães Rosa, cujos direitos foram pagos ao caricaturista, evidentemente. A família deixou de ganhar os direitos autorais e o aluno perdeu a chance de conhecer uma imagem real de Rosa, em seu contexto de criação (CEREJA, 2016).

Presumindo o alto custo desses direitos, ele ainda justifica a interferência de alguns editores sobre o seu trabalho e fica evidente o elevado grau de imposições e restrições atinentes ao mercado editorial às quais o autor didático está subordinado:

Evidentemente, quem paga esses direitos aos representantes é a Editora, por isso é natural que o editor recomende ao autor didático não usar textos de alguns escritores (aqueles de herdeiros mais bélicos) e usar poucos textos de autores mais ávidos na cobrança para que o valor final da obra não a torne inviável comercialmente. Tudo é autorizado e pago nas obras didáticas: uma notícia de jornal, uma receita de bolo, uma foto, uma ilustração, um texto literário, uma reportagem, um cartum, etc. (CEREJA, 2016).

Na citação anterior a essa, Cereja (2016) menciona, por exemplo, Cecília Meireles, uma importante representante da literatura contemporânea brasileira, mas, praticamente, invisibilizada nos livros didáticos por conta de uma disputa judicial entre os herdeiros sobre os direitos autorais da escritora morta em 1964.

Mesmo assim, Cereja e Magalhães (2013) utilizaram três poemas de Cecília Meireles, no volume 3, de PL – “Pequena canção da onda”; “Música”; “1º motivo da rosa” –, além de um fragmento de “Romanceiro da Inconfidência”. LC, contudo, não apenas não utiliza nenhum texto de Cecília Meireles, como não faz qualquer menção à existência da escritora.

Assim como Cecília Meireles, tantas outras escritoras são preteridas no processo autoral/editorial didático, haja vista a disparidade de textos literários escritos por homens e escritos por mulheres presentes nas coleções analisadas.

Sobre isso, Cereja e Magalhães (2013), apresentam um box, ironicamente, intitulado “Poderosas mulheres” (imagem 8) exatamente para tratar de um suposto reconhecimento de mulheres escritoras pela literatura brasileira e de outras que aguardam ser “redescobertas” pela crítica e pelo público.

Imagem 8 – Boxe *Poderosas mulheres* (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 3, p. 268)

**Poderosas mulheres**

Rachel de Queiroz na prosa e Cecília Meireles na poesia foram as primeiras mulheres a conquistar reconhecimento na literatura brasileira, sendo Rachel a primeira mulher a fazer parte da Academia Brasileira de Letras.

O prestígio das mulheres como escritoras, entretanto, só seria definitivamente conquistado a partir da década de 1940, com o sucesso de Clarice Lispector e Lygia Fagundes Telles. Hoje, além dessas, nossas letras contam com muitos outros nomes femininos, como Adélia Prado, Lya Luft, Zélia Gattai.

Outras mulheres aguardam ser "redescobertas" pela crítica e pelo público, como ocorreu recentemente com Patrícia Galvão, a Pagu. Nessa situação se encontram, por exemplo, Henriqueta Lisboa, Adalgisa (esposa de Ismael Nery) e a escritora comunista Eneida.



• *Dicionário Mulheres do Brasil*, de Schuma Schumacher e Êrico Vital Brazil (orgs.), obra que recupera a atuação de cerca de 900 mulheres que lutaram pelos direitos femininos em 500 anos de história do Brasil.

Os autores abordam o assunto excluindo o livro didático dessa função. Alheios a sua própria responsabilidade nessa empreitada, Cereja e Magalhães (2013) reconhecem o caráter excludente do cânone literário brasileiro e, num tom denunciador, até apontam autoras ignoradas pela historiografia literária como Henriqueta Lisboa, Adalgisa e Eneida, contudo, nenhuma das três figuram o rol de autores contemplados por eles em sua própria coleção didática, como fica evidenciado na tabela 3, a seguir. A contradição se acentua na medida em que até mesmo Pagu – Patrícia Galvão – recentemente “redescoberta” pela crítica e pelo público, como descrito no referido boxe – é ignorada na seleção dos textos literários privilegiada por Cereja e Magalhães (2013) para compor seu livro didático.

Como dito anteriormente, é possível encontrar textos literários de apenas 13 escritoras em PL e de 21 escritoras em LC. Sendo seis delas comuns às duas coleções, temos, portanto, um total de 28 nomes para representar a literatura feita por mulheres, sobretudo, no Brasil dos últimos cinco séculos. Esse é o cenário de invisibilização da autoria feminina, seja ele intencional ou

não, com o qual são confrontados cotidianamente alunos e alunas em contato com esses livros didáticos:

**Tabela 3 – Autoras identificadas nas coleções *Português: linguagens* e *Português: linguagens em conexão***

| <b>Autoras presentes apenas em <i>Português: linguagens</i></b> | <b>Autoras presentes em ambas coleções</b> | <b>Autoras presentes apenas em <i>Português: linguagens em conexão</i></b> |
|---|--|--|
| Cecília Meireles  | Adélia Prado                               | Alice Ruiz   |
| Filipa Leal   | Ana Cristina César                         | Ana Elisa Ribeiro  |
| Jane Austen   | Clarice Lispector                          | Conceição Evaristo   |
| Louise May Alcott   | Hilda Hilst                                | Esmeralda Ribeiro  |
| Lygia Fagundes Telles   | Marina Colasanti                           | Florbela Espanca   |
| Roseana Murray  | Rachel de Queiroz                          | Gilka Machado  |
| Wisława Szymborska  |  | Laura Guimarães  |
|   |  | Leonora de Barros  |
|   |  | Maria Nascimento Santos Carvalho   |
|   |  | Marta Medeiros   |
|   |  | Miriam Alves   |
|   |  | Nísia Floresta   |
|   |  | Patrícia Galvão (Pagu)   |
|   |  | Sônia Fátima da Conceição  |
|   |  | Sonia Queiroz  |

Por fim, apropriando-nos da concepção de Richard (2002) já abordada sobre a *feminização da escrita*, analisamos os textos de autoria feminina presentes nas duas coleções didáticas visando detectar quais deles tratam do “devir-minoritário” feminino, imprimem uma nova perspectiva, (re)constroem representações e, conseqüentemente, reivindicam uma releitura da identidade de gênero, sobretudo, da mulher, pois, já alertamos para a não correspondência obrigatória entre *ser mulher e escrever como mulher*.

Assim, analisando, a princípio, os 31 textos literários de autoria feminina de LC, 20 deles versam, em diferentes proporções, sobre o universo das mulheres como no poema “Às seis da tarde”, de Marina Colasanti, no qual a autora tematiza as mudanças e permanências históricas no cotidiano das mulheres:



Às seis da tarde  
 as mulheres choravam  
 no banheiro.  
 Não choravam por isso  
 ou por aquilo  
 choravam porque o pranto subia  
 garganta acima  
 mesmo se os filhos cresciam  
 com boa saúde  
 se havia comida no fogo  
 e se o marido lhe dava do bom e do melhor  
 [...]

Agora  
 às seis da tarde  
 as mulheres regressam do trabalho  
 o dia se põe  
 os filhos crescem  
 o fogo espera  
 e elas não podem  
 não querem  
 chorar na condução

COLASANTI, Marina. In: SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 2, p. 208

Ou ainda pelas contradições desse universo reveladas no soneto “Ser mulher...”, de Gilka Machado, poeta considerada uma das primeiras feministas brasileiras:

Ser mulher, vir à luz trazendo a alma talhada  
 para os gozos da vida; a liberdade e o amor;  
 tentar da glória a etérea e altívola escalada,  
 na eterna aspiração de um sonho superior...

Ser mulher, calcular todo o infinito curto  
 para a larga expansão do desejado surto,  
 no ascenso espiritual aos perfeitos ideais...

Ser mulher, desejar outra alma pura e alada  
 para poder, com ela, o infinito transpor;  
 sentir a vida triste, insípida, isolada,  
 buscar um companheiro e encontrar um senhor...

Ser mulher, e oh! atroz, tantálica tristeza!  
 Ficar na vida qual uma águia inerte, presa  
 Nos pesados grilhões dos preceitos sociais!

MACHADO, Gilka. In: SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 3, p. 47

Em contrapartida, dos 22 textos de autoria feminina de PL, em apenas 10, ou seja, em menos da metade, o tema central gira em torno das subjetividades da mulher ou tratam de questões que suscitem alguma identificação com o campo feminino.

No volume 1, por exemplo, o universo feminino é abordado por Adélia Prado. A autora utiliza a ironia para tratar desse assunto no poema “Casamento”:

Há mulheres que dizem:  
 Meu marido, se quiser pescar, pesque,  
 mas que limpe os peixes.  
 Eu não. A qualquer hora da noite me levanto,  
 ajudo a escamar, abrir, retalhar e salgar.  
 É tão bom, só a gente sozinhos na cozinha,  
 de vez em quando os cotovelos se esbarram,  
 ele fala coisas como “este foi difícil”



“prateou no ar dando rabanadas”  
 e faz o gesto com a mão.  
 O silêncio de quando nos vimos a primeira vez  
 atravessa a cozinha como um rio profundo.  
 Por fim, os peixes na travessa,  
 vamos dormir.  
 Coisas prateadas espocam:  
 somos noivo e noiva.

PRADO, Adélia. In: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 307

Além do fragmento de “Laços de família”, de Clarice Lispector, em que se desencadeia um processo de epifania na relação entre Catarina, personagem central do conto, e Severina, sua mãe:

[...] Porque de fato sucedera alguma coisa, seria inútil esconder: Catarina fora lançada contra Severina, numa intimidade de corpo há muito esquecida, vinda do tempo em que se tem pai e mãe. Apesar de que nunca se haviam realmente abraçado ou beijado [...].  
 [...] A mão sardenta, um pouco trêmula, arranjava com delicadeza a aba do chapéu e Catarina teve subitamente vontade de lhe perguntar se fora feliz com seu pai [...]

(LISPECTOR, Clarice. In: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 3, p. 305).

Contraditoriamente, e apesar da mesma supremacia da autoria masculina verificada nos três volumes, ainda assim, o volume 1<sup>21</sup> supera os demais em representatividade autoral feminina. Dizemos, contraditoriamente, porque, em tese, o recorte histórico-literário nele contemplado compreende a Idade Média e o século XVIII – período em que o cânone literário é constituído exclusivamente por autores homens. Evidentemente, se o cânone não contempla as mulheres, ao menos, a voz feminina deveria ter sido mais bem representada nas relações estabelecidas entre textos clássicos e atuais, conforme previsto no manual do professor por Cereja e Magalhães (2013), em que enfatizam o suposto caráter dialógico da coletânea: “[...] as atividades se abrem para vários movimentos de leitura, seja a leitura comparada entre textos de diferentes épocas [...] seja entre linguagens diferentes, como a literatura, a música e o cinema” (p. 405).

O percurso analítico desenvolvido até aqui aponta, entre outras coisas, para a obliteração da literatura feita por mulheres, sobretudo da literatura feita por mulheres negras, nas coleções

<sup>21</sup> Os textos de autoria feminina estão divididos da seguinte forma na coleção PL: 8 textos de 6 autoras diferentes no volume 1; 5 textos de 4 autoras no volume 2 e 9 textos de 5 autoras no volume 3.

didáticas que, se não foi completamente ignorada, aparece de maneira esparsa, velada, sub-representada. Seja pela fidelidade a um cânone ocidental, masculino e branco, seja pelas imposições do mercado editorial.

Evidentemente, um *corpus* tão reduzido de textos escritos por mulheres dificulta a apreensão das práticas culturais e representações simbólicas em torno do feminino, especificamente, em torno da mulher, elaboradas pela própria voz daquelas que, historicamente, reivindicaram e continuam reivindicando o direito de se representar, de falar por si.

É fato que as dezenas de autoras excluídas do livro didático precisam ter suas vozes escutadas, assim como é fundamental que isso reverbere em diferentes estudos sobre a produção literária feminina, pois concordamos com Batista (2012) sobre a relevância do viés denunciante desses estudos no intuito de demonstrar que a conquista da escritura pela mulher pode implicar na conquista da sua identidade (BATISTA, 2012, p. 810).

Entretanto, não podemos dizer que essa sub-representação seja uma prática isolada, inédita ou inventada pelo livro didático, pois já entendemos com Roger Chartier que esse bem simbólico, assim como tantos outros, é atravessado por discursos e práticas culturais gestados no tecido social. Não descartamos, porém, a possibilidade do livro didático propor novas relações com o cânone literário, evidenciando autoras excluídas da historiografia oficial, apenas insistimos numa perspectiva que, para além da mera culpabilização, tanto reconheça as lacunas e negligências do livro didático quanto a sua inserção num cenário sociocultural que o antecede e o alimenta.

#### **4.2.3 Entre o pertencimento de gênero e a afirmação étnico-racial**

Ainda sobre a autoria, é fundamental ressaltar outro elemento profundamente ligado à questão de gênero: as implicações étnico-raciais. Enquanto em LC registramos a presença de quatro escritoras negras (Conceição Evaristo, Esmeralda Ribeiro, Miriam Alves e Sônia Fátima da Conceição), em PL não há nenhum texto literário de nenhuma autora negra. Isso, mesmo diante da exigência legal implementada da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e da Cultura afro-brasileira nos estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio, e de uma notória mobilização em prol da visibilidade da mulher negra – também pela literatura e cujas autoras contempladas em LC são fortes representantes – mas completamente ignorado

pelos autores de PL – a coleção mais adotada em escolas públicas brasileiras de Ensino Médio onde alunos e alunas negros e pardos são a maioria.

No penúltimo capítulo do terceiro volume, intitulado “Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa”, Cereja e Magalhães (2013) traçam, em oito páginas, uma visão geral das literaturas de Angola, Moçambique e Cabo Verde com textos de Maurício Gomes, Mia Couto e Onésimo Silveira, respectivamente. Esse recorte ignora tanto a literatura negra produzida no Brasil quanto a existência de escritoras negras ou brancas, brasileiras ou não, que abordam questões étnico-raciais em seus textos.

Conceição Evaristo (2009), escritora cujas obras abordam a temática da discriminação de raça/etnia, de gênero e de classe, especificamente no artigo intitulado “Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade”, apresenta algumas reflexões relativas ao “ato de fazer, pensar e veicular o texto literário negro” e insiste na influência da subjetividade no processo de criação literária que distingue sua escrita da escrita dos homens brancos, dos homens negros e das mulheres brancas, resumida da seguinte forma:

[...] quando escrevo, quando invento, quando crio minha ficção, não me desvinculo de um “corpo-mulher-negra em vivência” [...] As experiências dos homens negros se assemelham muitíssimo às minhas, em muitas situações estão par a par, porém há um instante profundo, perceptível só para nós, negras e mulheres, para o qual nossos companheiros não atinam. Do mesmo modo, penso a nossa condição de mulheres negras em relação às mulheres brancas. Sim, há uma condição que nos une, a de gênero. Há, entretanto, uma outra condição para ambas, o pertencimento racial, que coloca as mulheres brancas em um lugar de superioridade [...] a sociedade que me cerca, com as perversidades do racismo e do sexismo que enfrento desde criança, somada ao pertencimento a uma determinada classe social, na qual nasci e cresci [...] certamente influi e influi em minha subjetividade (EVARISTO, 2009, p. 18).

O que Conceição Evaristo faz, e que nos interessa enquanto deslocamento de uma perspectiva já gasta, é rasurar os contornos de uma representação feminina binarista em que todas as categorias de análise só se justificam pela oposição ao masculino. Ao contrário, a autora revela as incontáveis nuances das múltiplas relações de poder estabelecidas no convívio social, sejam elas relações de gênero, culturais, raciais, econômicas, políticas. Por isso, devemos ultrapassar a equivalência entre os pares masculino/feminino e opressor/oprimido, pois toda relação humana envolve, na verdade, negociações entre campos de forças, tal como descrito por Michele Perrot (2005) no capítulo denominado “Poder dos homens, força das mulheres” de sua obra, “As mulheres ou os silêncios da história”, em que trata desse sistema

de micropoderes e reitera que o papel das mulheres na história não se resume ao *status* de vítima. Michele Perrot entende que, nesse itinerário, a mulher também soube resistir, existir e construir seus poderes:

[...] Não há apenas um, mas diversos poderes multiplicados no corpo social. O poder não tem sua sede apenas no centro, no Estado: existe todo um sistema de micropoderes, de relações e de revezamento. Por outro lado, o exercício do poder não passa somente pela repressão, mas – sobretudo<sup>22</sup> nas sociedades democráticas – pela regulamentação do ínfimo, pela organização dos espaços, pela mediação, pela persuasão, pela sedução, pelo consentimento [...] (PERROT, 2005, p. 263).

Esse mesmo processo de exclusão representacional se repete nas imagens utilizadas nas coleções didáticas. Examinamos, por exemplo, as fotos de mulheres que aparecem nas duas coleções. Em PL, constatamos 88 fotos das quais apenas 15 (equivalente a 17%) retratam mulheres negras. Sendo que, em muitos casos, a imagem da mulher negra aparece vinculada a textos, literários ou não, que tratam apenas de questões étnico-raciais. Como na reprodução da história de Chica da Silva:

### Imagem 9 – Box sobre cena do filme Xica da Silva

**Chica da Silva: a escrava que virou rainha**

No século XVIII, em Minas Gerais, em meio à febre da exploração do ouro e dos diamantes, ocorre uma curiosa história de amor. O rico contratador de diamantes João Fernandes apaixonou-se pela escrava Chica da Silva e se curvou aos seus mais insólitos desejos, como, por exemplo, o de construir um grande barco para que ela navegasse numa lagoa, já que não poderia fazê-lo no mar.

As relações entre o contratador e a negra escandalizavam a aristocracia local, dando margem à implacável perseguição política movida pelo Conde de Valadares contra João Fernandes, que foi obrigado a regressar a Portugal, deixando Chica no Brasil.

Essa história já foi contada no cinema por Cacá Diegues, no filme *Xica da Silva* (1976), em música de Jorge Benjor e na televisão, em novela com roteiro de Walcyr Carrasco.



Chica da Silva: Direção: Cacá Diegues, 1976/ Everett Collection/Grupo Kitystone

: Cena do filme *Xica da Silva*.

Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 365

Para ilustrar os raros textos que tratam do universo negro como no poema “Navio negroiro”, de Castro Alves, ou no poema “Carta de um contratado”, do escritor angolano, Antônio Jacinto:

<sup>22</sup> É necessário, entretanto, relativizarmos a ênfase dada aqui por Perrot às situações de repressão no contexto das sociedades democráticas. O corte econômico, talvez, seja o aspecto mais importante a ser considerado em determinados contextos, pois a mulher negra, por exemplo, é menos visibilizada também porque ganha menos e vice-versa.

## Imagem 10 – Negra da Bahia



Fonte: Cereja & Magalhães, 2013, v. 2, p.115

## Imagem 11 – Ilustração de *Carta de um contratado*

TEXTO II

**Carta de um contratado**

Eu queria escrever-te uma carta  
amor,  
uma carta que dissesse  
deste anseio  
de te ver  
deste receio de te perder  
deste mais que bem querer que sinto  
deste mal indefinido que me persegue  
desta saudade a que vivo todo entregue...  
Eu queria escrever-te uma carta  
amor,  
uma carta de confidências íntimas  
uma carta de lembranças de ti  
de ti  
dos teus lábios vermelhos como tacula  
dos teus cabelos negros como diloa  
dos teus olhos doces como macongue  
dos teus seios duros como maboque  
do teu andar de onça  
e dos teus carinhos  
que maiores não encontrei por aí...  
Eu queria escrever-te uma carta  
amor,  
que recordasse nossos dias na capopa  
nossas noites perdidas no capim  
que recordasse a sombra que nos caía dos  
lambos  
o luar que se coava das palmeiras sem fim  
que recordasse a loucura  
da nossa paixão  
e a amargura de nossa separação...  
Eu queria escrever-te uma carta amor  
que a não leses sem suspirar  
que a escondesses de papai Bombo  
que a songasses a mamãe Kieza  
que a relesses sem a frieza  
do esquecimento  
uma carta que em todo kilombo  
outra a ela não tivesse merecimento...  
Eu queria escrever-te uma carta  
amor,  
uma carta que te levasse o vento que passa  
uma carta que os cajus e cafeeiros  
que as hienas e palancas

**Oratura na África**

Moçambique e Angola foram colônias de Portugal até a década de 1970. Até essa data, esses países eram dependentes da metrópole também culturalmente e viviam um grave problema de analfabetismo. Isso não quer dizer, entretanto, que neles não havia uma intensa vida cultural e literária. Havia, sim, e tal era a importância dessa produção transmitida oralmente, que se costuma chamá-la de oratura, já que etimologicamente a palavra *literatura* se refere à produção escrita (*littera* = letra, escrita).

Num de seus depoimentos, o escritor Antônio Jacinto conta como foi seu primeiro contato com a poesia:

O meu gosto pela leitura e pela poesia é influência da minha mãe. Na minha infância vivíamos no interior de Angola, numa terra muito pequena, muito isolada, com muito pouco convívio (Cambondo), e a minha mãe contava-me contos infantis, da tradição portuguesa e não só, e também ela conhecia — até de cor — poemas de poetas portugueses, que recitava e muitas vezes também cantava! Daí ficou esse gosto pela poesia e pela literatura.

132

Fonte: Cereja & Magalhães, 2013, v. 2, p. 132



Ou, ainda, para contextualizar um debate sobre o sistema de cotas nas universidades:

### Imagem 12 – Ilustração de proposta de produção de texto

**A FAVOR**

## Cotas enriquecem universidades

*Na vigência da Constituição de 1988, o país adotou cotas para portadores de deficiência e para mulheres nas candidaturas partidárias*

Hádo Silva Jr.

No início do governo Getúlio, em 1931, o Brasil aprovava a primeira lei de cotas de que se tem notícia nas Américas: a Lei da Nacionalização do Trabalho, ainda hoje presente na CLT, que determina que dois terços dos trabalhadores das empresas sejam nacionais.

Com o surgimento da Justiça do Trabalho, também naquele período, o Direito do Trabalho inaugurava uma modalidade de ação afirmativa que até hoje considera o empregado um hipossuficiente, favorecendo-o na defesa judicial dos seus direitos.

Em 1968, o Congresso instituiu cotas nas universidades, por meio da chamada Lei do Boi, cujo artigo primeiro prescrevia: "Os estabelecimentos de ensino médio agrícola e as escolas superiores de Agricultura e Veterinária, mantidos pela União, reservarão, anualmente, de preferência, 50% (cinquenta por cento) de suas vagas a candidatos agricultores ou filhos destes, proprietários ou não de terras, que residam em cidades ou vilas que não possuam estabelecimentos de ensino médio".

Na vigência da Constituição de 1988, o país adotou cotas para portadores de deficiência no setor público e privado, cotas para mulheres nas candidaturas partidárias e instituiu uma modalidade de ação afirmativa em favor do consumidor: dada a presunção de que fornecedores e consumidores ocupam posições materialmente desiguais, estes últimos são beneficiados com a inversão do ônus da prova em seu favor, de modo que em certas hipóteses ao fornecedor cabe provar que ofereceu um produto em condições de ser consumido.

Dois registros: 1. o Brasil poderia tranquilamente orgulhar-se de exibir cotas e outras políticas de ação afirmativa como um produto genuinamente nacional; 2. não é mera casualidade o fato de jamais ter havido qualquer questionamento quanto à adoção de cotas para quaisquer outros segmentos, mas, no momento em que este mesmo princípio jurídico passa a ser invocado

para favorecer a população negra, emerge uma oposição colérica e incapaz de enfrentar o contraditório, o debate público, aberto.

Doze anos depois da implantação de ações afirmativas para o acesso de jovens negros e brancos pobres ao ensino superior, os dados falam por si: os alunos cotistas apresentam o mesmo desempenho de seus colegas; as universidades ganharam em criatividade e desempenho e não há registro de incidente mais sério, a não ser velhas manifestações de intolerância que datam desde a chegada de Cabral. No mais, há dez documentos públicos nos quais os brasileiros são classificados racialmente desde tempos imemoriais, funcionando muito bem obrigado até a classificação racial ser invo-



PRODUÇÃO DE TEXTO

253

Entretanto, raramente, as mulheres negras são representadas em situações cotidianas (no trabalho, em casa, em atividades intelectuais, recreativas, etc.) ou para ilustrar textos e discussões que abordem assuntos outros que não a literatura afro-brasileira e as relações étnico-raciais.

Em contrapartida, constatamos que o projeto gráfico de LC prioriza, de outra maneira, ilustrações produzidas pela equipe de ilustradores da própria coleção, além de tirinhas e reproduções de quadros de diferentes artistas de períodos históricos distintos. Raras são as ocorrências de fotografias nos três volumes. No total, identificamos apenas 17 fotografias, das quais 4 (aproximadamente, 23%) registram mulheres negras. Ainda que em número proporcionalmente maior, as mulheres negras também não são contempladas por essa coleção. A diferença, embora mínima, mas fundamental, em relação à coletânea assinada por Cereja e Magalhães, revela-se no fato dessas imagens não ilustrarem apenas textos ou discussões sobre questões étnico-raciais. Como pode ser verificado na compilação a seguir (imagem 13), são representações de mulheres negras de sucesso em diferentes campos de atuação – como a ginasta Daiane dos Santos e a escritora Conceição Evaristo –, de meninas negras em situação corriqueira de leitura ou da modelo que inspirou a artista Tarsila do Amaral na composição de uma de suas obras:

### Imagem 13 – Compilação de fotografias de mulheres negras da coleção LC



Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 3, p. 207)

Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 1, p. 21)

56

**Panorama**

**A antropofagia modernista brasileira e as vanguardas europeias**

Como vimos, na pintura *Antropofagia* há uma fusão de imagens em alusão ao Movimento Antropofágico, que consistiu em assimilar criticamente ideias e modelos europeus para criações artísticas do Modernismo brasileiro. A base das figuras é maior para mostrar como elas estão enraizadas em solo brasileiro. É importante observar a luz e as cores fortes e naturais, como o azul do céu, o amarelo do Sol, o verde da vegetação presente nos cactos e na bananeira, elementos associados à paisagem tropical brasileira.

Em *A negra*, o tamanho desproporcional do seio constitui uma alusão à ama de leite. Com essa obra, Tarsila faz uma homenagem à cultura negra e, principalmente, à ama que a amamentou. O modelo utilizado pela pintora foi uma foto antiga. As linhas paralelas e coloridas representam a escada onde ela estava sentada.

Assim como as obras de Tarsila do Amaral e as de Anita Malfatti, quase todas as pinturas e desenhos desse período buscavam incorporar as cores, a luminosidade e




Foto que serviu de modelo para a pintura *A negra*, de Tarsila do Amaral.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 3, p. 56)

**Sinonímia**

Sinônimos são palavras que apresentam sentidos próximos. A sinonímia é um recurso muito usado na construção dos textos, para manter o assunto e evitar repetições desnecessárias. Leia:

A ginasta Daiane dos Santos foi escolhida a melhor atleta de 2004. A esportista foi eleita pelo voto popular e recebeu o prêmio em uma cerimônia no Teatro Municipal do Rio.

No exemplo acima, para não se repetir a palavra *ginasta*, foram usados também os vocábulos *atleta* e *esportista*. Para não se repetir a palavra *escolhida*, usouse, em seguida, a palavra *eleita*.


É importante ressaltar que nem sempre se pode substituir uma palavra ou locução por outra, ainda que elas tenham sentidos semelhantes. Exemplos: *sol* e *objeto de estudo*. A primeira é usada em situações informais, do cotidiano. A segunda é usada em textos técnicos ou de divulgação científica.

**Antonímia**

Antonímios são palavras que têm sentidos opostos. A antonímia é um recurso muito empregado em textos em que se utiliza a estratégia de confronto e comparação de ideias.

O autor brasileiro padre Antônio Vieira usava a antonímia como recurso de oratória. Leia:

“[...] De maneira que o trigo que caiu na boa terra nasceu e frutificou; o trigo que caiu na má terra não frutificou, mas nasceu, porque a palavra de Deus é tão fecunda que nos bons faz muito fruto e é tão eficaz que nos maus, ainda que não faça fruto, faz efeito, lançada nos espinhos, não frutificou, mas nasceu até nas pedras [...]”



VERBA. Pt. Antônio. Semear espinhos. São Paulo: Martin Claret, 2003. p. 84.

Fonte: (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v.2, p. 184)

Retomando o pensamento de Evaristo (2009), a autora sustenta que mesmo diante da diversidade do sistema literário brasileiro, o não reconhecimento da escrita afro-brasileira, corroborado pelo livro didático, manifesta tanto a relevância da língua e da linguagem como um espaço não-negociável da cultura dominante sobre a cultura negra quanto o descaso da história oficial. Especificamente sobre a resistência do discurso oficial em incorporar a história e a voz dos africanos e seus descendentes – uma realidade ainda identificada nos livros didáticos –, ela escreve:

[...] [Constata-se] a ausência de textos nos livros didáticos sobre os núcleos quilombolas de resistência ao escravismo que se ergueram em todo território nacional. Sabe-se também da luta discursiva que se tem travado nos campos da história e da literatura amparada pelas vozes do Movimento Negro, para colocar Zumbi dos Palmares, João Cândido, Luiza Mahim e outros e outras heroínas no Panteão de heróis nacionais (EVARISTO, 2009, p. 24).

A autora reconhece a importância do livro didático para a divulgação, a representação e a legitimação de nomes importantes da literatura afro-brasileira como Solano Trindade, Geni Guimarães, Maria Firmina dos Reis, Beatriz Moreira da Costa, Carolina Maria de Jesus, mas completamente ignorados pela crítica e pela historiografia oficial. Em suas palavras,

A literatura brasileira é repleta de escritores afro-brasileiros que, no entanto, por vários motivos, permanecem desconhecidos, *inclusive nos compêndios escolares*. Muitos pesquisadores e críticos literários negam ou ignoram a



existência de uma literatura afro-brasileira (EVARISTO, 2009, p. 27, grifo meu).

Nesse sentido, as vozes femininas identificadas em LC, ainda que de maneira bastante discreta, abordam questões africanas distintas dos estereótipos; tratam da negritude, de questões coloniais e pós-coloniais como temas importantes a serem enfrentados; além de destacarem o engajamento da literatura africana em países de língua portuguesa.

Não se trata apenas, portanto, de democratizar os espaços, mas democratizar os discursos não contemplados pela literatura canônica, de dar voz “a um modo próprio de produzir e de conceber um texto literário, com todas as suas implicações estéticas e ideológicas” (EVARISTO, 2009, p. 17) e de afirmar sua herança cultural e pertencimento étnico-racial e de gênero pela escrita – ação possibilitada também pela atuação do livro didático, mesmo não o reconhecendo como o único divulgador e responsável pelas apropriações dessas formas de representações sociais.

#### **4.3 A mulher e o feminino nos textos literários**

No tópico anterior, verificamos que a autoria e a voz feminina foram preteridas pelas coleções didáticas aqui analisadas. O mesmo já notado por Souza (2009) em sua dissertação, conforme assinalamos no capítulo de revisão de literatura. A autora, não apenas reconhece essa desproporção, mas também reivindica a democratização do espaço e o reconhecimento da literatura produzida por mulheres.

Nesta seção, a proposta é lançar luz sobre os textos literários e fazer emergir os estereótipos e representações de gênero neles presentes, observar como eles são tratados pelos livros didáticos seja por meio dos comentários, seja pelas imagens ou exercícios propostos pelos autores.

Assim, se por um lado a história da literatura não foi construída pela voz ou pela escrita feminina, por outro, a mulher e suas inúmeras representações é figura frequente nos textos literários seja em prosa ou em verso. A mesma mulher relegada ao segundo plano pela história oficial, na literatura, inspirou e ainda inspira grandes autores e poetas. Certamente, nem todas as representações de mulher construídas por uma escrita, como já demonstrado,

majoritariamente masculina, são razoáveis, coerentes ou favoráveis à mulher. Em alguns casos, seguem perfis estabelecidos por uma sociedade patriarcal, sexista e burguesa, ora a mulher sendo retratada como frágil e indefesa, portanto, incapaz de comandar seu próprio destino, ora ligada à figura de Eva e, pela simbolização do pecado, encarada como a metáfora do mal que precisa ser subjugada para não corromper a ordem vigente.

Dessa forma, objetivamos fazer emergir traços majoritários/dominantes presentes nos textos literários e identificar o perfil de mulher que habita o imaginário de autores e autoras literários, mesmo cientes da complexidade dessa tarefa, considerando-se o projeto de silenciamento, sub-representação e até de invisibilização feminina empreendido pelas editoras de livros didáticos que preferem não se aventurarem em campos tão controversos.

Na percepção de algumas dessas editoras, é melhor evitar certas temáticas que poderiam até excluí-las dos editais lançados pelo MEC dependendo da abordagem realizada e da interpretação dos avaliadores.

Realmente, são claras e necessárias as regras quanto à presença de preconceito e estereótipos de cunho religioso, étnico, social ou de gênero, sob pena de exclusão do processo de escolha do livro didático. Entretanto, a tentativa de coibir representações preconceituosas pode ter como efeito colateral a invisibilização de certos grupos e temas que circulam na sociedade e, inevitavelmente, são manifestados de alguma maneira na escola. Assim, como já declarado em outra ocasião, entendemos que a disseminação de uma figura feminina a partir de referenciais patriarcais, a reprodução de padrões socialmente consagrados, “a objetificação/idealização da mulher realizada pela literatura durante séculos, o silenciamento da voz feminina apresentada ao leitor apenas a partir do crivo de uma voz masculina, todas são questões que ainda demandam atenção” (ELISBON, 2015, p. 7). Contudo, a necessidade de combater essas imagens estereotipadas, ou mesmo discriminatórias, presentes nos livros didáticos, pode constituir-se um importante elemento desencadeador da luta, da resistência e, conseqüentemente, da transgressão.

#### **4.3.1 A mulher em verso e prosa em PL**

Por uma questão metodológica, analisaremos as duas coleções separadamente. Começando por “Português: linguagens” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013).

Para isso, estabelecemos algumas categorias de análise como, por exemplo, identificar se as mulheres que surgem nos textos literários são protagonistas ou personagens secundárias; se têm nome; se têm voz; se são apresentadas aos leitores por um narrador em 1ª ou em 3ª pessoa; se rompem ou seguem estereótipos; a que classe social pertencem; qual sua etnia. Enfim, o objetivo é rastrear quaisquer marcas ou menção feita à mulher em diferentes contextos histórico-literários, além de analisar como os autores das referidas coleções didáticas lidam com essas questões por meio de exercícios, comentários e orientações dadas aos professores.

Antes, porém, vale destacar a configuração gráfica das capas dos três volumes que compõem PL, editada pela nona vez pela editora Saraiva.

Analisando as capas da mesma coleção, mas de edições anteriores, Dalvi (2011) identifica, entre outros elementos, uma preocupação em se destacar “o diálogo com outras linguagens, com outras Literaturas e com outras culturas” (p. 183) adotado em PL, sobretudo, pela valorização do ensino da Literatura. Nas palavras dessa pesquisadora do livro didático, esse caráter dialógico indica “a atualização didático-metodológica e conteudística promovida pelos autores e sua equipe editorial ao longo de sucessivas reedições (referimo-nos, aqui, especificamente ao ensino-aprendizagem de Literatura)” (p. 185).

Na edição de PL, avaliada e selecionada pelo PNLD 2015, há uma mudança de perspectiva do grupo editorial. As capas continuam privilegiando o diálogo com outras linguagens artístico-culturais e essas conexões estão representadas pela interposição de círculos de cores e proporções distintas (imagem 14). Outra particularidade se refere ao fato das obras de arte estarem inseridas também em um círculo. Isso sugere que os outros círculos ocultam outras tantas imagens. Enfim, subtende-se que diálogos e conexões não se estabelecem apenas com aquilo que está aparente, mas também pelo que está oculto ou é propositadamente ocultado.

Isso pode ser uma forma de justificar as limitações do próprio formato do livro didático que impossibilita que os autores desenvolvam abordagens mais complexas ou até que contemplem determinados temas caros à formação dos milhares de alunos e alunas que o utilizam, cotidianamente, nas escolas públicas brasileiras.

Entretanto, além de assinalar a proposta dialógica da coletânea, as capas da 9ª edição valorizam também as relações humanas, como pode ser notado a seguir. Para tanto, essas novas capas exibem imagens de artistas brasileiros – no volume 1, uma das obras da coleção

“Catadores de lixo de Gramacho”<sup>23</sup>, do artista plástico Vik Muniz; no volume 2, imagem integrante da exposição “Brava Gente”<sup>24</sup>, do artista gráfico Tide Hellmeister e, no volume 3, “Retratos”<sup>25</sup>, de Alex Flemming.

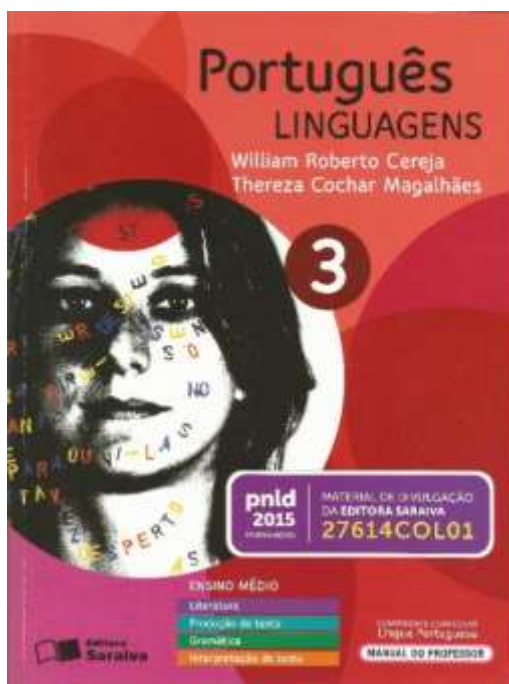
**Imagem 14 – Capas dos três volumes que compõem a coleção *Português: linguagens* (CEREJA; MAGALHÃES, 2013)**



<sup>23</sup> Essa e outras obras deram origem ao documentário “Lixo Extraordinário”, dirigido pelo cineasta Lucy Walker, acerca do trabalho do artista plástico Vik Muniz desenvolvido num dos maiores aterros sanitários da América Latina, localizado no bairro Jardim Gramacho, em Duque de Caxias/RJ. Vik Muniz apresenta outra perspectiva da arte e do lixo à medida que busca harmonizar esses dois elementos teoricamente antagônicos. Essa aproximação inusitada e original valoriza a presença humana num ambiente desumano e destaca o caráter transformador da arte.

<sup>24</sup> Em “Brava Gente”, Tide Hellmeister observa e retrata pessoas comuns com as quais se depara nas ruas de São Paulo, mas que poderiam ser encontradas em qualquer grande cidade brasileira. O artista gráfico nutria-se desses encontros e, por meio de técnicas de colagem, recorte e pintura, criava rostos que expressassem a humanidade dessas personagens. Nas palavras da curadora dessa exposição, Cláudia Lopes, Com um botão, um pedaço de selo e algumas cores numa folha em branco, Tide criava um universo inteiro, incrível, fantástico e extraordinário. Compulsivo em permitir a passagem da luz, como num estrondoso choque de estrelas, propiciava o nascimento da vida-luz em suas obras”. Disponível em: [http://www.rioecultura.com.br/expo/expo\\_resultado2.asp?expo\\_cod=1324](http://www.rioecultura.com.br/expo/expo_resultado2.asp?expo_cod=1324), acesso em 05 de abr. de 2017.

<sup>25</sup> A instalação “Retratos”, realizada por Alex Flemming, em 1998, na então Estação Sumaré do metrô de São Paulo, é constituída por 22 imagens frontais, como fotos para RG e passaportes, cobertas com 22 poemas de autores brasileiros escritos livremente. Todas as imagens elaboradas a partir da técnica de fotografias ensolarizadas e com textos impressos com tinta vinílica sobre vidro “remetem à questão da identidade e, ao mesmo tempo, da alteridade [...]” (SACRAMENTO, 2012, p. 19).



Em comum, observa-se o interesse desses artistas por materiais alternativos e inusitados, a utilização de imagens sobrepostas, a interlocução entre diferentes linguagens (pintura, poesia, fotografia, cinema, etc.), o enfoque nas relações estabelecidas entre as pessoas e os espaços urbanos contemporâneos, além da reelaboração do próprio conceito de arte e de como ela pode tocar as pessoas.

Isso demonstra a preocupação em se estabelecer uma identidade para a coleção a partir de capas coerentes e conectadas entre si. E, ainda que pela perspectiva masculina – afinal, todos os artistas contemplados nas capas dos três volumes são homens –, a mulher brasileira é representada.

Essa representação frequente nos textos literários e nas imagens não é desprezada por Cereja e Magalhães (2013). Ao contrário, é abordada, em várias ocasiões, por meio de boxes explicativos, comentários e atividades de interpretação textual que tentam estabelecer uma distinção entre o papel desempenhado pela mulher na literatura (imagem 15) e o papel social por ela assumido ou imputado (imagem 16). Nos quadros a seguir, é possível notar, por exemplo, que os autores de PL reforçam essa distinção entre o jogo poético adotado pelo trovador em suas cantigas amorosas e a condição das mulheres nesse período histórico:

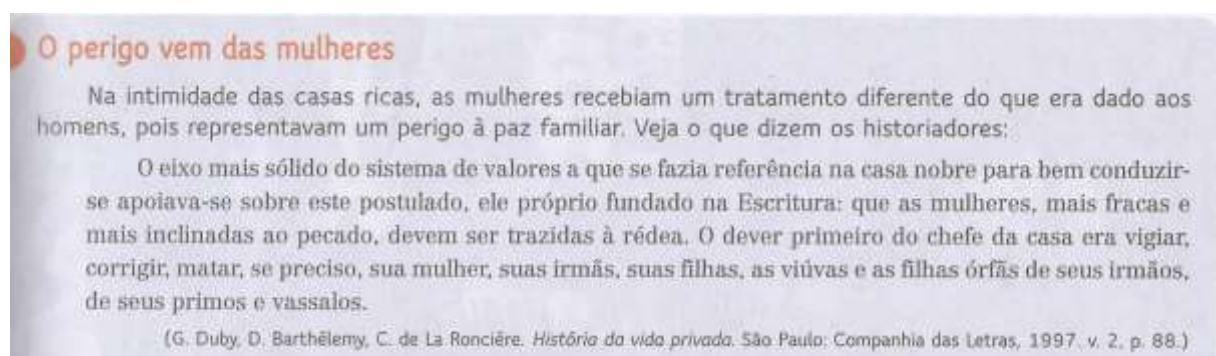


### Imagem 15 – Boxe explicativo sobre a mulher na literatura trovadoresca



Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 66)

### Imagem 16 – Boxe explicativo sobre a mulher na Era Medieval



Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 67)

Esse mesmo paradoxo é também assinalado por Woolf (1990):

[...] se a mulher só existisse na ficção escrita pelos homens, poderíamos imaginá-la como uma pessoa da maior importância: muito versátil; heroica e mesquinha; admirável e sórdida; infinitamente bela e medonha ao extremo;

tão grande quanto o homem e até maior, para alguns. Mas isso é a mulher na ficção. [...]

Uma criatura muito estranha, complexa, emerge então. Na imaginação, ela é da mais alta importância; em termos práticos, é completamente insignificante. Atravessa a poesia de uma ponta à outra; por pouco está ausente da história. Domina a vida de reis e conquistadores na ficção; na vida real, era escrava de qualquer rapazola cujos pais lhe enfiassem uma aliança no dedo. Algumas das mais inspiradas palavras, alguns dos mais profundos pensamentos saem-lhe dos lábios na literatura; na vida real, mal sabia ler e escrever e era propriedade do marido (p. 55-56).

Cereja e Magalhães (2013) evidenciam não apenas a representação feminina pela ótica literária masculina. A literatura produzida por mulheres também revela sua forma particular de perceber o próprio gênero e os autores de PL realçam esse aspecto ao abordar algumas características da literatura clariceana, por exemplo:

### Imagem 17 – Apresentação do perfil feminino na literatura de Clarice Lispector

**Perfis femininos e universalismo**

Clarice Lispector nunca aceitou o rótulo de escritora feminista. Apesar disso, muitos de seus romances e contos têm como protagonistas personagens femininas, quase sempre urbanas. A escritora, ao explicar sua vocação para a literatura, comenta:

[...] talvez porque para as outras vocações eu precisaria de um longo aprendizado, enquanto que para escrever o aprendizado é a própria vida se vivendo em nós e ao redor de nós. É que não sei estudar. E, para escrever, o único estudo é mesmo escrever.

(Apud Berta Waldman, op. cit., p. 11.)

Portanto, o ponto de partida da literatura de Clarice é o da experiência pessoal da mulher e o seu ambiente familiar. Contudo, a escritora extrapola os limites desse universo. Seus temas, no conjunto, são essencialmente humanos e universais, como as relações entre o eu e o outro, a falsidade das relações humanas, a condição social da mulher, o esvaziamento das relações familiares e, sobretudo, a própria linguagem – única forma de comunicação com o mundo.

Clarice é considerada uma escritora intimista e psicológica. É dela esta explicação: "Algumas pessoas comem para fora; eu como para dentro". Mas, como toda

**Clarice: literatura participante?**

É a escritora quem responde:

Eu admito a literatura claramente participante. Se não faço isso é porque não é do meu temperamento. A gente só pode tentar fazer bem as coisas que sente realmente. Os meus livros não se preocupam com os fatos em si, porque para mim o importante não são os fatos em si, mas a repercussão dos fatos no indivíduo. Isso é que tem muita importância mesmo para mim. É o que eu faço. Acho que, sob esse ponto de vista, eu também faço livros comprometidos com o homem e a realidade do homem, porque realidade não é um fenômeno puramente externo.

(Cadernos de literatura brasileira – 10 anos. Nº 22. Instituto Moreira Salles, 2007.)

303

LITERATURA



Cereja e Magalhães (2013) também chamam a atenção dos alunos para certas representações femininas a partir da proposição de atividades de leitura de imagens. Em uma das seções denominada “A imagem em foco”, Cereja e Magalhães (2013), por exemplo, focalizam a oposição entre os perfis masculino e feminino a partir da pintura “O juramento dos Horácios” (1784), de Jacques-Louis David.

### Imagem 18 – Tela “O juramento dos Horácios”



Fonte: DAVID, Jacques-Louis. In: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 318

É sugerido aos alunos que observem e interpretem a expressão corporal dos homens e mulheres, além das características neoclássicas retratadas na cena:

4. [...] A cena pode ser dividida em duas partes. Do lado esquerdo, **o mundo masculino; do lado direito, o mundo feminino** e infantil.

a) O que os gestos do pai e dos filhos demonstram, sabendo-se que os rapazes poderão voltar sem vida? *Heroísmo, coragem, patriotismo*<sup>26</sup>.

b) Em contraposição, o que os gestos das mulheres representam? *Desolação, medo, desespero*.

[...]

6. [...] Quais dessas características é possível identificar nessa pintura neoclássica? Explique como se manifestam no quadro essas características identificadas.

<sup>26</sup> Em todas as citações de exercícios retirados dos livros didáticos, as respostas sugeridas no manual do professor, de agora em diante, serão marcadas pela utilização do itálico.

[...] *racionalismo, na decisão racional do pai e dos filhos, em oposição ao emocionalismo das mulheres* (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 319, grifo meu).

Evidentemente, e sem desconsiderar o mérito da abordagem, seria importante que a atividade, além de apresentar esse aspecto da obra de Jacques-Louis David, problematizasse essa oposição binarista que associa o racionalismo aos homens e o emocionalismo às mulheres.

Mas os autores de PL, de certa forma, relativizam esse lugar-comum ao apresentarem, em outras circunstâncias, imagens de mulheres integrando ambientes e situações, tradicionalmente, masculinos. Imagens essas que sinalizam para a diluição, ainda que relativa, de algumas fronteiras que, historicamente, segregaram os mundos masculino e feminino. Mulheres jogando futebol, em cargos de chefia ou representando um cangaceiro, como pode ser observado nas imagens a seguir, conectam esses mundos e relativizam a associação, muitas vezes naturalizada e imediata, entre esses papéis e o universo masculino:

### **Imagem 19 – Partida de futebol entre duas seleções femininas**



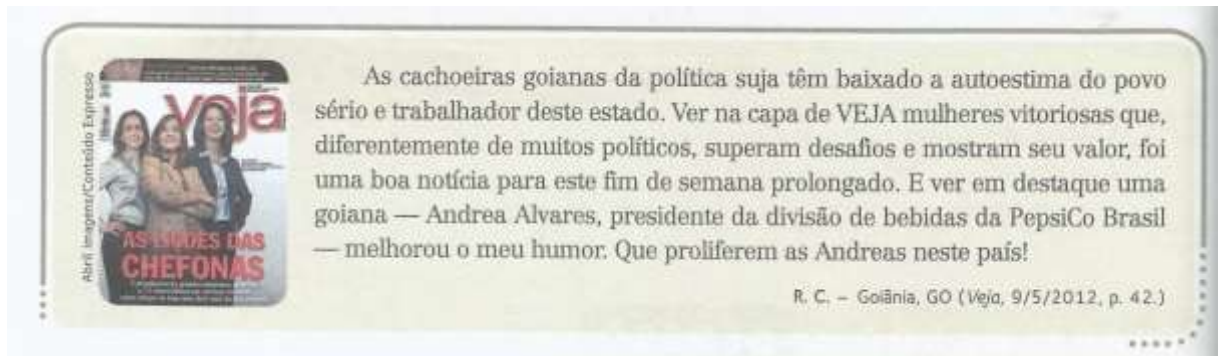
Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 248

**Imagem 20 – Atriz representando a personagem Diadorim de *Grande sertão: veredas***



Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 3, p. 336)

**Imagem 21 – Mulheres em cargo de chefia**



Fonte: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 3, p. 146

**4.3.1.1 A mulher em verso e prosa em PL: a ótica masculina**

Tratando mais especificamente do conteúdo de PL, perseguimos formas de representações da mulher a partir da literatura. Identificamos nos três volumes, como já mencionado, 309 textos literários (poemas, contos, crônicas, romances, teatro, etc.) integrais ou fragmentados, sendo 287 (92,8%) de autores masculinos e apenas 22 (7,1%) de autoria feminina.

Inicialmente, exploramos apenas os textos de autoria masculina: em 74 deles, ou seja, em mais de um quarto desses textos (sendo 40 poemas e 34 narrativas), a mulher surge como personagem ou como objeto de inspiração para poetas, romancistas, cronistas (Tabelas 4 e 5). Os demais textos tratam de temas como a natureza, o tempo, a morte e o próprio fazer poético. Portanto, dentre as incontáveis possibilidades temáticas disponíveis aos autores, a mulher é retratada, de alguma forma, em 25% dos seus textos. Isso corrobora aquilo que afirmamos anteriormente de que, apesar de relegada ao segundo plano na historiografia oficial, na literatura, a mulher é figura assídua e permanece inspirando poetas e prosadores.

**Tabela 4 – Poemas de autoria masculina com personagens ou representações femininas de PL**

|    | TEXTO                                       |                             | AUTOR    |
|----|---|-----------------------------|----------|
|    | 1   | Senhor, que bem parecedes!  | D. Dinis |
| 2  | Cantiga da Ribeirinha                       | Paio Soares Taveirós        |          |
| 3  | Cantiga de escárnio                         | João Airas de Santiago      |          |
| 4  | Cantiga de maldizer                         | João Garcia Guilhade        |          |
| 5  | Cantiga, partindo-se                        | João Roiz de Castelo-Branco |          |
| 6  | Que tarde                                   | Carlos Queiroz Telles       |          |
| 7  | Moça linda bem tratada                      | Mário de Andrade            |          |
| 8  | Ela é minha delícia                         | Lenine                      |          |
| 9  | Mote alheio                                 | Luís Vaz de Camões          |          |
| 10 | Se pois como Anjo                           | Gregório de Matos           |          |
| 11 | Sonetos                                     | Gregório de Matos           |          |
| 12 | Casal                                       | Francisco Alvim             |          |
| 13 | Marília de Dirceu                           | Tomás Antônio Gonzaga       |          |
| 14 | Música do Parnaso                           | Botelho de Oliveira         |          |
| 15 | Soneto                                      | Cláudio Manuel da Costa     |          |
| 16 | O Uruguai                                   | Basílio da Gama             |          |
| 17 | Caramuru                                    | Santa Rita Durão            |          |
| 18 | Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio | Ricardo Reis                |          |
| 19 | Folhas caídas                               | Almeida Garret              |          |
| 20 | Soneto                                      | Álvares de Azevedo          |          |
| 21 | Ideias íntimas                              | Álvares de Azevedo          |          |
| 22 | Meus oito anos                              | Casimiro de Abreu           |          |
| 23 | Segredos                                    | Casimiro de Abreu           |          |
| 24 | Soneto de carta e mensagem                  | Vinícius de Moraes          |          |
| 25 | Cantiga para não morrer                     | Ferreira Gullar             |          |
| 26 | O navio negreiro                            | Castro Alves                |          |
| 27 | Carta de um contratado                      | Antônio Jacinto             |          |
| 28 | Morte de Clarice Lispector                  | Ferreira Gullar             |          |
| 29 | Tercetos                                    | Olavo Bilac                 |          |
| 30 | Ismália                                     | Alphonsus Guimaraens        |          |
| 31 | Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio | Ricardo Reis                |          |

|    |                             |                            |
|----|-----------------------------|----------------------------|
| 32 | Canção amiga                | Carlos Drummond de Andrade |
| 33 | Evocação do Recife          | Manuel Bandeira            |
| 34 | Vou-me embora pra Pasárgada | Manuel Bandeira            |
| 35 | Quadrilha                   | Carlos Drummond de Andrade |
| 36 | Soneto de devoção           | Vinícius de Moraes         |
| 37 | Moda de viola               | Cacaso                     |
| 38 | Sedução feminina            | João Cabral de Melo Neto   |
| 39 | Morte e vida Severina       | João Cabral de Melo Neto   |
| 40 | Farsa de Inês Pereira       | Gil Vicente                |

Fonte: Dados produzidos pela autora

Dos 40 poemas encontrados nos 3 volumes de PL (Tabela 4), em 31 – uma maioria incontestável – a voz lírica é masculina; 6 não apresentam traços claros de pertencimento a qualquer gênero e, em apenas 3, a voz do poema é feminina, ou seja, em apenas três poemas a leitora, ainda que seja a representação de uma voz feminina elaborada segundo o crivo de um homem – o autor – pode estabelecer alguma forma de identificação com uma voz que lhe pareça familiar, que ao menos projete uma perspectiva feminina não idealizada/objetificada de mulher a partir de um eu lírico masculino.

Essa idealização oscila entre a imagem da mulher perfeita, bela, gentil, distante, inacessível, inatingível, virgem, angelical, sublime, musa inspiradora; e a imagem de uma mulher sensual, perigosa, manipuladora.

Cereja e Magalhães (2013), em diversas oportunidades, explicitam ao leitor a escolha dos poetas por essas fórmulas. Em dois sonetos de Gregório de Matos – “Discreta e formosíssima Maria” e “Adeus, vão pensamento, a Deus cuidado” –, por exemplo, os autores enfatizam, em sua análise, a idealização da mulher na lírica amorosa desse poeta:

Em ambos os textos, a mulher é apresentada de forma idealizada. No primeiro, sua descrição física serve-se de imagens elevadas, associadas ao sol, ao amanhecer, às joias, que atraem a atenção do eu lírico por sua beleza e juventude. No segundo texto, os olhos da mulher dão origem ao pensamento amoroso, e pensar em amá-la é como desejar ambiciosamente possuir o sol.

No primeiro texto, a idealização cede lugar ao desejo e ao convite à amada para aproveitar sua beleza e juventude [...]. No segundo texto, comparativamente, a ambição amorosa provoca a queda do eu lírico, sugerida pelo mito de Ícaro. Assim, em ambos os casos, desenrola-se o drama amoroso do Barroco [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 285).



Ou mesmo quando se estabelece, no “Soneto”, de Álvares de Azevedo, uma relação oposta entre a mulher ideal e a mulher corporificada:

[...] o soneto está organizado a partir de relações antéticas: a escuridão e a claridade; a noite e o amanhecer; o ambiente onírico (de sonho) e o real; **a virgem pálida e distante e a mulher corporificada e sensual**; o amor e a morte.

Note ainda que da primeira para a última estrofe há um processo de materialização da mulher amada: no início, ela é uma “virgem do mar” ou um “anjo”; depois, torna-se uma mulher sensual e nua na cama [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 87, grifo meu).

Mas, de um jeito ou de outro, os autores não alertam o leitor para o fato de a mulher estar presa a estereótipos e modelos essencialistas e de que a sua subjetividade vai muito além dessas representações sintetizadas pelo eu lírico nos poemas.

Em contrapartida, os três poemas em que o eu lírico ou a voz do poema é declaradamente feminina (“Caramuru”, de Santa Rita Durão; “Morte e vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto e “Soneto de carta e mensagem”, de Vinícius de Moraes) revelam características mais plurais e menos idealizadas da mulher.

Na voz de Moema – uma índia do poema épico “Caramuru” que, apaixonada pelo protagonista português Diogo Álvares e desesperada ao vê-lo partir com Paraguaçu, lança-se ao mar, alcança a Nau e agarra-se ao leme e, depois de declarar seu amor não correspondido por Diogo, desmaia e desaparece no mar –, Paraguaçu é descrita como “indigna”, “infame”, “traidora”. Moema até admite seguir Diogo como escrava, mas não aceita a mesma posição subalterna em relação à rival, Paraguaçu, de quem assume ter inveja e “despeito” por se achar “inferior”, “nécscia” e “feia”. Essa voz feminina imprime intensidade ao episódio na medida em que se coloca no centro da narrativa com todas as suas imperfeições, contradições e pelo tom mordaz com o qual descreve Paraguaçu.

Apesar de valorizar os aspectos formais do texto, ainda assim, Cereja e Magalhães (2013) chamam a atenção do leitor, por meio de exercícios de interpretação textual, para a descrição que Moema faz das demais personagens, bem como para a dramaticidade e o dinamismo narrativos empregados:

4. a) Como Moema descreve Diogo Álvares e Paraguaçu?

5. Comparando os episódios relatados nos dois textos, indique, justificando:  
a) o mais dramático (v. 1, p. 376).

Já em “Morte e vida Severina”, o leitor tem acesso à voz de duas ciganas que fazem previsões sobre o futuro do filho recém-nascido de Seu José, mestre carpina. Essas personagens conferem à cena um tom místico e metafórico, pois correspondem à chegada dos três reis magos no nascimento de Cristo. Porém, essas mulheres ciganas aproximam-se muito mais do profano que do sagrado, pois, diferentemente dos três reis magos, não anunciam boas novas, ao contrário, elas rompem com o clima otimista da cena ao profetizarem o destino de mais um “severino” restrito à vida no mangue ou na fábrica.

Essa associação entre os ciganos e as mazelas sofridas pelo povo com o qual eles estabelecem contato já está consolidada no imaginário coletivo, sobretudo pelo misticismo das mulheres ciganas que contribuiu para a demonização da imagem dos ciganos como um todo. Bonomo, Melotti e Pivetti (2016) explicam que “nos diferentes lugares em que passavam, assumiam a função religiosa de bode expiatório (grupo depositário), sendo os eternos culpados de todas as mazelas ocorridas com os grupos de contato” (p. 11). Sendo a responsabilidade maior atribuída às ciganas, pois “como portadoras do mal tiveram parte de sua imagem construída, portanto, na bricolagem mulher cigana - feitiçeira, que, sob o martelo das bruxas, foram condenadas e executadas nos tribunais eclesiásticos” (p. 12).

Mais uma vez, Cereja e Magalhães (2013) fazem uma breve menção a essas personagens em exercícios que objetivam a identificação de informações que estão na superfície do texto, sem que a carga negativa desses estereótipos seja, entretanto, trazida à tona:

2. [...] No fragmento lido de *Morte e vida Severina*:

- a) A presença de duas personagens confere ambientação mística à cena. Quais são essas personagens?
  - b) A que personagens da cena do nascimento de Cristo elas correspondem?
  - c) O que há em comum entre o bebê nascido e Cristo?
3. Ambas as ciganas fazem previsões quanto ao futuro do bebê.
- a) Em que diferenciam as previsões?
  - b) Em que se assemelham? (v. 2, p. 346).

E, por fim, no poema “Soneto de carta e mensagem”, de autoria de Vinícius de Moraes, temos mais uma voz feminina, agora, aos moldes das cantigas de amigo trovadorescas cujo eu poético feminino dirige-se ao amado ausente:



“Sim, depois de tanto tempo volto a ti  
 Sinto-me exausta e sou mulher e te amo  
 Dentro de mim há frutos, há aves, há tempestades  
 E apenas em ti há espaço para as consolações.

“Sim, meus seios vazios me mortificam – e nas noites  
 Eles têm ânsias de semente que sente germinar seu broto  
 Ah, meu amado! é sobre ti que eu me debruço  
 E é como se me debruçasse sobre o infinito!

“Pesa-me, no entanto, o medo de que me tenhas esquecido  
 Ai de mim! que farei sem o meu homem, sem o meu esposo  
 Que rios não me levarão de esterilidade e de tristeza?

“Mulher, para onde caminharei senão para a sombra  
 Se tu, oh meu companheiro, não me fecundares  
 E não esparzires do teu grão a terra pálida dos lírios?...”

MORAES, Vinicius. In: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 96

Apesar de declarar toda a complexidade de ser mulher, essa voz não consegue descolar a figura feminina do estereótipo da passividade, dependência e fragilidade em relação ao amado. Ele é seu consolo, seu conforto e ela tem medo de ser esquecida pelo amado. Nas palavras de Argel (2016), “o eu lírico deste poema parece estar se submetendo a um processo de auto-objetificação, no qual a sua própria existência parece estar condicionada e subordinada à existência do ‘seu homem’” (p. 14).

Trata-se de uma imagem recorrente na poética de Vinicius de Moraes – a existência da mulher é comumente condicionada e subordinada à existência da figura masculina. O homem é o esteio sem o qual a sua vida (a da amada) perderia totalmente o sentido (ARGEL, 2016, p. 20) –, entretanto, toda essa discussão é completamente ignorada por Cereja e Magalhães (2013). Mais ainda que nos exemplos anteriores, a voz feminina é desprestigiada pelos autores do livro didático, pois o texto aparece apenas para ilustrar o uso de pronomes pessoais. Não há qualquer reflexão sobre o texto e a ideologia nele encerrada. Trata-se daquela velha forma já tão criticada: o texto como pretexto para o estudo da gramática normativa.

Essa maneira desigual de representação identificada nos poemas, também se repete nas narrativas: dos 34 textos cuja figura da mulher está presente de alguma forma (Tabela 5), 10 são narrados em 1ª pessoa, sendo que em apenas 1 temos uma mulher narrando sua própria história; em todos os outros 9 textos, o narrador é masculino. E, mesmo quando é dada a voz

às personagens nos textos narrados em 3ª pessoa, são raros os registros de fala das personagens femininas. Assim, ainda que a neutralidade e a imparcialidade do narrador em 3ª pessoa sejam destacadas pelos manuais de crítica literária, levando-se em conta seu distanciamento em relação ao objeto narrado, na decisão de fazer as personagens falar por si ou de silenciá-las está incorporada a perspectiva de um narrador que pode ser fragmentada, incerta, parcial ou ofuscada por suas convicções discursivo-ideológicas ou pretensões narrativas.

**Tabela 5 – Narrativas de autoria masculina com personagens ou representações femininas de PL**

| TEXTO      |    | AUTOR                               |                           |
|------------|----|-------------------------------------|---------------------------|
| NARRATIVAS | 1  | A mulher sem medo                   | Moacyr Scliar             |
|            | 2  | Carta                               | Olavo Bilac               |
|            | 3  | O germinal                          | Émile Zola                |
|            | 4  | Novelas paulistanas                 | Antônio Alcântara Machado |
|            | 5  | Camelos e beija-flores...           | Rubem Alves               |
|            | 6  | Noite na taverna                    | Álvares de Azevedo        |
|            | 7  | O Cortiço                           | Aluísio Azevedo           |
|            | 8  | Na palma de sua mão                 | Luis Fernando Veríssimo   |
|            | 9  | Iracema                             | José de Alencar           |
|            | 10 | Inocência                           | Visconde de Taunay        |
|            | 11 | A moreninha                         | Joaquim Manuel de Macedo  |
|            | 12 | Memórias de um sargento de milícias | Manuel Antônio de Almeida |
|            | 13 | Senhora                             | José de Alencar           |
|            | 14 | Solfieri                            | Álvares de Azevedo        |
|            | 15 | Conversa contemporânea              | Fabrizio Corsaletti       |
|            | 16 | A causa secreta                     | Machado de Assis          |
|            | 17 | Uma criatura dócil                  | Dostoiévski               |
|            | 18 | Eugénie Grandet                     | Balzac                    |
|            | 19 | Namorados                           | Luis Fernando Veríssimo   |
|            | 20 | O primo Basílio                     | Eça de Queirós            |
|            | 21 | Exageros de mãe                     | Millôr Fernandes          |
|            | 22 | Memórias póstumas de Brás Cubas     | Machado de Assis          |
|            | 23 | O Cortiço                           | Aluísio Azevedo           |
|            | 24 | Inimigos                            | Luis Fernando Veríssimo   |
|            | 25 | Gaetaninho                          | Alcântara Machado         |
|            | 26 | São Bernardo                        | Graciliano Ramos          |
|            | 27 | Fogo Morto                          | José Lins do Rego         |
|            | 28 | Ana Terra                           | Érico Veríssimo           |
|            | 29 | Os ratos                            | Dionélio Machado          |

|  |    |                         |                 |
|--|----|-------------------------|-----------------|
|  | 30 | Eu estava ali deitado   | Luiz Vilela     |
|  | 31 | Grande sertão: veredas  | Guimarães Rosa  |
|  | 32 | Ensaio sobre a cegueira | José Saramago   |
|  | 33 | Sem fôlego              | Dalton Trevisan |
|  | 34 | Nas águas do tempo      | Mia Couto       |

Fonte: Dados produzidos pela autora

Não ocasionalmente é dada voz a uma mulher no conto “Exageros de mãe”, de Millôr Fernandes. Por meio do humor, o texto tematiza o estereótipo da mãe exagerada com os chavões reconhecidos e atribuídos socialmente às mães de uma maneira geral. A personagem sequer recebe um nome, sendo a sua identidade restringida a um único traço: o fato de “ser mãe”. A propósito, a representação da mulher em sua função materna é recorrente nos textos literários das duas coleções didáticas e será mais bem examinada adiante.

Chama a atenção nesse texto, entretanto, a representação tradicional de família no que se refere tanto à delimitação dos papéis de mãe/educadora, culturalmente atribuído às mulheres, quanto do papel do pai/homem enquanto provedor da casa:

[...] Se te pegar outra vez mexendo no açucareiro, te corto a mão. Oh, meu Deus, eu sou a mulher mais infeliz do mundo. [...] Mas, furou de novo o sapato: você acha que seu pai é dono de sapataria, pra lhe dar um sapato novo todo dia? [...] Eu juro que um dia eu largo isso tudo e nunca ninguém mais me vê. Não passa um dia que eu não tenha que dizer a mesma coisa. (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 281).

Para além dessa configuração clássica familiar, é necessário destacar a discrepância entre uma prática bastante forte na sociedade brasileira contemporânea em que a subsistência da família e a educação dos filhos são divididas entre os parceiros; e as representações simbólicas desses papéis no imaginário coletivo, pois ainda são bastante difundidos alguns discursos e formas modelares de gênero que pesam tanto sobre as mulheres, que se sentem culpadas por precisarem trabalhar e não “cumprirem” integralmente o papel de mãe, quanto sobre os homens, que são duramente criticados, se incapazes de prover o sustento da família. Trata-se de uma dissonância entre uma mentalidade em agonia, mas ainda resistente; e novos contextos aos quais homens e mulheres estão se adequando.

Em PL, entretanto, não é incomum a utilização do texto literário como pretexto para o estudo da gramática normativa, como já anotado, sem uma discussão mais aprofundada acerca desses estereótipos. Sobre o texto, Cereja e Magalhães (2013) elaboram as seguintes questões:

- a) Levante hipóteses: Quem fala no texto? Com Quem?
- b) A quem se referem os pronomes de 1ª, 2ª e 3ª pessoas destacados no texto?
- c) Identifique no texto expressões que têm relação semântica com “exageros de mãe”.
- d) Identifique as funções sintáticas dos pronomes destacados no texto e os verbos que eles completam (v. 2, p. 281).

Ainda sobre a abordagem do texto literário elaborada pelo livro didático, é importante considerar a ilustração (imagem 22), de Ricardo Dantas, que acompanha a crônica de Millôr Fernandes. Ela estabelece uma relação semântica importante com a representação da mãe exagerada que se enxerga carregando o mundo nas costas, dadas as suas inúmeras atribuições. E, apesar de não ser objeto de análise de Cereja e Magalhães (2013), a opção por essa imagem não se dá gratuitamente, pois, como já apontado, o livro didático é, por essência, um texto híbrido no qual textos e imagens servem a determinados propósitos.

A impressão que se tem é a de que, no livro didático, as imagens apenas cumprem o papel de acompanhar o texto, reproduzindo sua temática, adornando-o e exercendo a função de deixar o livro mais atraente. Entretanto, “independente do texto verbal, a imagem produz efeitos enquanto sistema sógnico e que, mesmo sem a intenção do ilustrador ou do próprio autor, ela significa, quer sugerindo, dando pistas ou construindo padrões de sentido imbuídos de dados culturais” (SOUZA; DRIGO, 2013, p. 302).

### **Imagem 22 – Ilustração de Ricardo Dantas sobre o texto “Exageros de mãe”**



Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 281)

Dentre os demais textos narrados em primeira pessoa<sup>27</sup>, destacamos a abordagem feita por Cereja e Magalhães (2013) de um trecho da novela “Uma criatura dócil”, de Fiódor Dostoiévski, cuja história gira em torno das reflexões do personagem-narrador sobre os motivos que levaram sua esposa, uma moça pobre, de 16 anos, submissa a sua vontade, a cometer o suicídio. É, portanto, a perspectiva masculina descrevendo uma mulher já ausente dos fatos narrados e que sequer possui um nome que a particularize:

Permitam-me, senhores: eu sabia que uma mulher, e ainda mais de dezesseis anos, não pode fazer outra coisa a não ser submeter-se completamente a um homem. Não há originalidade nas mulheres, ou seja, isso é um axioma, e mesmo agora, e ainda hoje, ainda hoje isso é para mim um axioma! O que é então que jaz lá na sala: a verdade é a verdade [...] Uma mulher que ama, ora, uma mulher que ama endeusa até mesmo os vícios, até mesmo os crimes do ser amado. [...]

DOSTOIÉVSKI, Fiódor. In: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 228

O mesmo ocorre com outro texto apresentado em sequência. Trata-se de um trecho de “Eugénie Grandet”, de Honoré de Balzac:

Seu rosto é branco, repousado, calmo. Sua voz é suave e recolhida, suas maneiras são simples. Têm todas as nobrezas da dor, a santidade de uma pessoa que não maculou a alma ao contato do mundo, mas também a rigidez da solteirona e os hábitos mesquinhos que dá a existência estreita da província. Apesar de suas oitocentas mil libras de renda, vive como vivera a pobre Eugénie Grandet, só acende o fogo em seu quarto nos dias em que outrora seu pai lhe permitia acender o fogão da sala, e apaga-o conforme o programa em vigor nos seus jovens anos. Está sempre vestida como se vestia sua mãe. A casa de Saumur, casa sem sol, sem calor, sempre sombria, melancólica, é a imagem de sua vida. [...]

BALZAC, Honoré de. In: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 228

Lidos isoladamente, como aparece em PL, os trechos parecem reforçar os estereótipos de fragilidade e submissão feminina em decorrência da superioridade masculina. Entretanto, na apresentação e na pré-leitura desses mesmos trechos, Cereja e Magalhães (2013) destacam o viés denunciante que essas narrativas podem assumir:

<sup>27</sup> “A mulher sem medo” (Moacyr Scliar); “Camelos e beija-flores” (Rubem Alves); “Noite na taverna e Solfieri” (Álvares de Azevedo); “Uma criatura dócil” (Dostoiévski); “Memórias Póstumas de Brás Cubas” (Machado de Assis); “São Bernardo” (Graciliano Ramos); “Eu estava ali deitado” (Luiz Vilela) e “Nas águas do tempo” (Mia Couto).

A prosa realista do século XIX denunciou em muitas obras a situação de submissão em que viviam as mulheres e as consequências negativas que dela advinham, como morte, humilhação, solidão. Veja nos textos abaixo, de escritores dessa escola literária, as referências feitas a mulheres (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 228).

Para além dessa abordagem, precisamos sublinhar o papel desempenhado pelo manual do professor, mais especificamente as sugestões de respostas das atividades propostas no livro didático, no curso e no desdobramento das discussões desenvolvidas nas aulas, mesmo sabendo que nem sempre o professor segue à risca essas orientações.

A interposição do autor do livro didático entre o que deve ser privilegiado ou ignorado no texto didático, não se restringe ao poder de seleção e recorte dos textos. A abordagem proposta por exercícios de interpretação e comentários também guiam o olhar e, portanto, a perspectiva adotada por professores e alunos.

No caso específico do professor, há uma tendência em aderir à perspectiva sugerida nas respostas disponíveis no manual do professor e, conseqüentemente, abrir mão do seu papel regulador das ideologias, estereótipos, conceitos e pressupostos teóricos presentes nos livros didáticos. Evidentemente, muitos são os fatores envolvidos nesse processo. Sendo oportuno retomarmos as palavras de Dalvi (2010) acerca do contato controlado aos textos literários. A autora enfatiza o constrangimento do leitor em formação (no caso, alunos e alunas) em face do discurso do especialista. Entendemos, entretanto, que o professor, mesmo usufruindo, em certa medida, do poder de adotar ou não esse ou aquele manual, é igualmente confrontado e constrangido pelo discurso autoritário do autor do livro didático que “seleciona, recorta e interpreta o paideuma literário nacional –, legitimado, por sua vez, seja pelo selo editorial [...] seja pela avaliação realizada pelos especialistas da área para o PNLEM [...]” (DALVI, 2010, p. 37-38). E, assim como os alunos em relação ao professor, o professor inclina-se a acolher as respostas dos autores dos manuais didáticos por entender que também “não detém ou dispõe de todas as informações que deveria deter ou de que deveria dispor” (DALVI, 2010, p. 38), muitas vezes, em virtude de uma formação que ele percebe como deficitária, seja ela inicial ou continuada.

Sobre isso, Batista (1998), em seu artigo “A leitura incerta: a relação de professores(as) de Português com a leitura”, expõe algumas representações sociais do professor (não)leitor, dentre as quais inclui o discurso das editoras ao justificarem as características e o formato adotado historicamente para o livro didático:

[...] as características do impresso didático brasileiro deveriam ser atribuídas à precariedade dos professores que os adotam: à precariedade de sua formação, à precariedade de suas condições de trabalho, à precariedade de suas competências para selecionar e usar os impressos em sala de aula [...] (BATISTA, 1998, p. 2).

Batista (1998) procura evidenciar a complexidade dos processos envolvidos nas práticas docentes, que vão muito além da imagem que as editoras dos livros didáticos brasileiros e outros agentes sociais construíram sobre o professor e suas condições de trabalho. Em suas palavras, a auto-imagem do professor como leitor, por exemplo,

é, a todo momento, arranhada pela imprensa, pela pesquisa, pelos formadores de professores; mas os docentes devem, ao mesmo tempo, criar para si mesmos e para os outros a crença em suas competências em matéria de cultura legítima, evitando denunciar a si mesmos e ao blefe” cultural que, na verdade, mantêm (BATISTA, 1998, p. 23).

Assim como Batista (1998), nossa intenção não é, em momento algum, censurar ou julgar a conduta do professor como adequada ou inadequada. A maneira como ele se apropria do livro didático, quer questionando quer reproduzindo seus conceitos, está, sim, entremeada por fatores bastante complexos, mas não acreditamos que isso determine, em última instância, a apropriação que o aluno fará desses mesmos conceitos. Em outras palavras, a mediação do professor entre o aluno e o livro didático é importante, mas não é exclusiva ou definitiva.

Feita essa importante ressalva, voltemos ao ponto gerador de toda essa discussão: o papel das respostas dos exercícios contidas no manual do professor. Como exemplo, destacamos os exercícios propostos para discutir a relação entre os textos apresentados anteriormente de Dostoiévski e Balzac e o conto “A causa secreta”, de Machado de Assis:

a) O que há em comum entre o que é dito sobre as mulheres nos dois textos e o que ocorre com a personagem feminina do conto de Machado de Assis?  
*Nos três textos, as mulheres são mostradas como impotentes, submissas, sem voz própria e sem reconhecimento social.*

b) No conto “A causa secreta”, Fortunato teve, na sua opinião, responsabilidade pelo adoecimento e pela morte da mulher?

*Resposta pessoal. Sugestão: Provavelmente, sim. Embora não fique claro o modo como ele tratava a mulher, ela se dizia “nervosa e mulher”, ou seja, sensível e delicada, de índole submissa e suscetível à influência do marido (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 228).*

No item “a”, assim como a pergunta exige que o(a) aluno(a) apenas identifique elementos comuns entre os três textos, a resposta sugerida corrobora essa mesma perspectiva superficial, sem que haja qualquer incentivo a uma problematização sobre essas características atribuídas



às personagens femininas – *impotentes, submissas, sem voz própria e sem reconhecimento social*. Entretanto, mais crítica é a resposta sugerida no item “b”: mesmo indicando se tratar de uma resposta pessoal e destacar o caráter impreciso da resposta por meio das expressões “provavelmente” e “embora não fique claro”, ainda assim, é apontado um caminho possível ao professor. O ponto crítico ao qual nos referimos está na associação direta entre as expressões retiradas do conto – “nervosa e mulher” – e a interpretação levada a cabo pelos autores – “sensível e delicada, de índole submissa e suscetível à influência do marido”. A expressão “ou seja” estabelece uma equivalência entre a mulher e a sensibilidade, a delicadeza, a submissão e a influência masculina.

No conto, Maria Luísa, pela voz do narrador, realmente utiliza a expressão “nervosa e mulher” para justificar seu desmaio, sua intolerância à tortura e ao sofrimento causado ao rato por seu marido. Entretanto, não há uma correspondência entre essa intolerância e a delicadeza, a submissão ou a susceptibilidade ao marido – representações femininas clichês reforçadas pela interpretação de Cereja e Magalhães (2013).

Percebemos, portanto, que, mesmo destacando o viés denunciante dos textos literários sobre os estereótipos de fragilidade e submissão feminina, os autores do livro didático em questão, frequentemente, não conseguem aprofundar o debate e acabam por corroborar essas representações sociais já gastas de relações hierárquicas entre o feminino e o masculino. O efeito, desse modo, é contrário às intenções iniciais, acabando por acentuar essa estrutura simbólica.

O mesmo ocorre em outros momentos na coleção. Para construir o conceito sobre “verbo”, os autores propõem a leitura de uma foto (imagem 23), de Pierre Verger, retratando uma cena, provavelmente no carnaval, da década de 1950.

**Imagem 23 – Foto de Pierre Verger retratando cena de carnaval na década de 1950**



Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 134)

As respostas propostas para os exercícios que sucedem a essa imagem também reforçam padrões bastante consolidados de feminilidade e de masculinidade atribuídos e desejados para mulheres e homens. No item “a” (imagem 24), do exercício 2, por exemplo, solicitam que seja observado o homem que está à frente do bonde e perguntam como ele está vestido. Os autores não se limitam a descrever os trajes utilizados pelo homem e destacam que são roupas e adereços “de mulher”: “Ele está vestido de mulher: tem um laço na cabeça, veste saia e usa brinco” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 135); e no quarto exercício (imagem 24), mais uma vez, os autores sugerem, sem qualquer referência ao período retratado, que mulher não pode ter as pernas peludas ou usar tênis. A resposta, na íntegra, afirma: “sim, pois o homem da frente tem bigode e usa relógio masculino. O outro, do detalhe, **embora também esteja vestido de mulher, tem as pernas peludas e usa tênis**” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 135, grifo meu).

## Imagem 24 – Exercícios de interpretação da Foto de Pierre Verger

2. Observe o homem que está à frente do bonde, do lado de fora.

a) Como ele está vestido?  
Ele está vestido de mulher: tem um laço na cabeça, veste saia e usa brinco.

Observe a pessoa que está no detalhe da foto reproduzido acima e o homem que está à frente do bonde. O comentário de Ordep Serra se aplica a essas pessoas da foto? Justifique sua resposta.

Sim, pois o homem da frente tem bigode e usa relógio masculino. O outro, do detalhe, embora também esteja vestido de mulher, tem as pernas peludas e usa tênis.

Fonte: (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 135)

Especificamente, sobre o quarto exercício, é proposta uma associação entre a imagem de Pierre Verger e um comentário de Ordep Serra a respeito do travestimento carnavalesco, que diz:

Como regra, tem de ser mesmo acentuado o contraste entre a evidência da condição masculina do travestido e sua fantasia feminina. Um travestimento muito benfeito, capaz de iludir [...], é coisa que o travestido carnavalesco típico evita. A maquiagem, os trejeitos de mulher, as roupas femininas são exagerados, mas também ficam visíveis traços másculos do portador, que resultam até salientados (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 135).

Aderindo a essa perspectiva, Cereja e Magalhães (2013) entendem que o bigode, o relógio, as pernas peludas e o tênis seriam esses “traços másculos” ao qual se refere Ordep Serra. São, portanto, os elementos que reforçam e garantem a masculinidade daquele que se traveste no carnaval. Seriam esses os elementos que delimitam a fronteira entre mundos opostos – o masculino e o feminino – e asseguram essa distinção primordial (BATISDE, 1959, p. 60). O

caráter caricatural do travestimento carnavalesco, conseqüentemente, configura-se um ponto de contato efêmero e excepcional entre esses mundos.

O que Cereja e Magalhães não focalizam é que, apesar dessa concepção binarista e estereotipada dos gêneros ainda persistir, de alguma maneira, em nossa sociedade, trata-se da perspectiva de Pierre Verger lançada sobre uma cena da década de 1950 – uma época cuja lógica e estrutura social diferem, em certa medida, dos tempos atuais. Os autores ignoram, portanto, a luta histórica pela diluição dessas fronteiras.

E, para analisar a crônica, “A mulher sem medo”, de Moacyr Scliar, novamente, Cereja e Magalhães (2013) repetem, por meio da resposta sugerida aos professores, o lugar-comum da mulher insegura e frágil, representação totalmente contrária à proposta pelo texto – manifestada desde o título e que inverte a lógica homem/coragem *versus* mulher/medo. Distante dessa proposta subversiva, a resposta tanto faz uma afirmação generalista quanto estabelece uma analogia perigosa com as pessoas da “vida real”:

5. Em sua última tentativa de amedrontar a mulher, o homem pensa em baratas e ratos.

a) Por que ele imaginou que esses seres poderiam ametrontá-la?

*Porque boa parte das pessoas, principalmente mulheres, tem medo de baratas e ratos (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 16, grifo meu).*

Em contrapartida, quando propõem uma análise comparativa entre fragmentos dos romances “Memórias de um sargento de milícias”, de Manuel Antônio de Almeida e “Senhora”, de José de Alencar, Cereja e Magalhães (2013) destacam o perfil transgressor das personagens femininas – Maria das Hortaliças e Aurélia, respectivamente –; a subversão do típico papel submisso e dependente definido para as mulheres do século XIX, além de enfatizarem, em diversos momentos, que se trata de padrões ideológicos de outra época, a retratada nos romances:

2. Nas duas obras, as personagens – de um lado, Maria das Hortaliças e, de outro, Aurélia e Seixas – transgridem as regras sociais ou as regras do amor romântico.

a) Qual a transgressão de Maria das Hortaliças?

*Engravidar sem ter se casado com Leonardo (rompimento de uma regra social).*

b) Qual é a transgressão de Aurélia e Seixas?

*Casar por interesse, sem amor verdadeiro (rompimento de uma regra do amor romântico). Além disso, Aurélia quebra a convenção social do papel feminino submisso e dependente, típico no século XIX.*

5. No texto II, Aurélia, considerando-se sua condição de mulher e a pouca idade que tinha, apresenta um comportamento raro naquela sociedade.

a) Em que o comportamento de Aurélia difere do das demais moças?

*Aurélia governa sua própria vida, o que era comum apenas entre os homens da época.*

b) A que se deve essa diferença?

*Ao fato de ela ser órfã e rica e não depender de ninguém* (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 181, grifo meu).

Ou, quando sugerem uma atividade de interpretação de um trecho do texto “Ana Terra”, de Érico Veríssimo, que descreve o episódio em que Ana, grávida de Pedro, é rejeitada pela família, exceto pela mãe. Os exercícios propostos destacam tanto o peso de ser mulher numa sociedade machista e patriarcal quanto a sororidade estabelecida entre mãe e filha:

4. D. Henriqueta, a mãe de Ana, mantém-se próxima da filha.

a) Que aspecto da condição da mulher, na época, explica o fato de a mãe permanecer ao lado de Ana?

*A mulher não tinha voz ativa no núcleo familiar, seu papel era o de prover a casa, ter filhos e aceitar passivamente os fatos e as decisões masculinas. Por isso, lida naturalmente com a gravidez da filha.*

b) D. Henriqueta faz o parto de Ana. Que elementos indicam que, para ela, dar à luz é um ato essencialmente natural?

*O cordão umbilical é cortado com a mesma tesoura usada para podar as plantas; ela diz que a filha está com os ubres – termo usado para designar a mama de animais – cheios e tem mais leite que uma vaca* (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 3, p. 194).

Conforme anunciado no início desta seção, investigamos também os nomes atribuídos às personagens femininas nos textos em prosa e em verso, pois, assim como Reuter (2002), entendemos que o nome próprio é marca de singularidade, “identifica a personagem e a distingue das outras. Cada menção ao seu nome equivale a lembrar o conjunto de suas características” (REUTER, 2002, p. 102).

Ana Terra, Aurélia, Maria das Hortaliças, Iracema, Carolina, Marília, são algumas personagens femininas dos textos literários contemplados em PL e que dividem espaço com “a mulher sem medo”, “o anjo”, “moça branca como a neve”, “a mulher”, “a mãe”, também personagens femininas, mas personagens sem um nome que as particularize.

Assim, foram identificadas 44 menções a mulheres nos 40 poemas, dos quais apenas 18 são nomeadas; ao passo que nas 34 narrativas, das 39 personagens femininas, 28 têm nome próprio. Isso indicia muito mais uma preocupação em adequar-se ao estatuto de cada tipologia textual (verso ou prosa), do que adesão a um projeto de (in)visibilização das personagens

femininas, haja vista que dos 20 textos literários escritos por mulheres, em apenas 5 as personagens femininas possuem nome.

Nos poemas, as figuras femininas não são particularizadas. Antes, a mulher é universalizada, geralmente, idealizada. Por isso, a exiguidade do nome próprio. E, mesmo quando lhe atribuído um nome, essa mulher continua representativa dos modelos imputados ao gênero feminino: a musa inspiradora, a figura feminina inatingível ao eu lírico, a virgem, a sedutora, a mãe, etc.

Alguns desses paradigmas persistem nas narrativas. Entretanto, a natureza desse texto, que tem a personagem como elemento imprescindível a sua composição, pressupõe um lugar de destaque ao nome próprio, justamente, por encerrar a complexidade das personagens. Silva (1979) afirma que “o nome é um elemento importante na caracterização da personagem [...]. O romancista declara em geral o nome da personagem logo que inicia o seu retrato” (p. 274).

Da mesma forma, ao analisar o texto “Etimologia como forma de pensamento”, do filólogo alemão, Curtius, Salgueiro (2013) explica que o nome próprio “de um lado serve como instrumento para a criação artística, de outro haverá de servir para o leitor crítico descodificar o texto examinado. É como se, diante do Nome, ouvíssemos a pergunta: trouxeste a chave?” (p. 34). E, em seguida, indica: “O romancista deve criar nomes próprios “inéditos e exatos”, que, no possível, produzam a dança plural dos sentidos. O narrador deles vai-se valer para a própria investigação, traçando correspondências entre seus significantes e significados” (p. 35).

Assim, apesar de compreendermos que a relação dicotômica de ter ou não um nome seja insuficiente para explicar as complexidades das questões relacionais, sobretudo, quando lidamos com a ficção, cujo estatuto escapa ao controle social; ainda sim, consideramos que, no discurso literário, o nome próprio pode por um lado distanciar a representação da mulher do lugar de objeto – lugar ocupado pela personagem sem nome, de “Noite na Taverna”, por exemplo.

Cereja e Magalhães (2013) apresentam trechos dessa obra de Álvares de Azevedo cujo narrador-protagonista identifica a personagem feminina apenas como “uma moça”, “uma defunta”, “anjo do cemitério”, “forma branca”, e, quando questionado sobre o nome dessa mulher, sua resposta apenas reforça essa objetificação:

– Quem se importa com uma palavra quando sente que o vinho queima assaz os lábios? **Quem pergunta o nome da prostituta com quem dormiu** e sentiu morrer a seus beijos, quando nem há dele mister por escrever-lho na lousa? (AZEVEDO, ÁLVARES DE. In: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 196, grifo meu).

Bem como na crônica “Inimigos”, de Luis Fernando Verissimo, que tematiza, justamente, a gradação do tratamento atribuído à esposa pelo marido com o passar do tempo: Maria Teresa, inicialmente apelidada como “Quequinha”, passa a ser chamada de “a mulher”, “mulherzinha”, “Ela”, “Essa aí” e, finalmente, de “Aquilo”. Esse tom pejorativo e degradante dispensado à personagem feminina é destacado por Cereja e Magalhães (2013) ao chamar a atenção dos alunos para a incongruência entre o efeito discursivo e a prática social:

3. Ao longo dos anos, o marido vai dispensando à mulher formas de tratamento cada vez mais degradantes. Apesar disso, nas frases a mulher sempre ocupa a função de sujeito. Como se sabe, o sujeito é um dos termos essenciais da oração.

a) Existe coerência entre o destaque dado à mulher nas frases e o destaque que o marido lhe dá no casamento? (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 350).

Por outro lado, o nome pode aproximar essas personagens do lugar de protagonistas de suas próprias histórias, como Aurélia, do romance “Senhora”, de José de Alencar, que “quebra a convenção social do papel feminino submisso e dependente, típico no século XIX [...] e governa sua própria vida, o que era comum apenas entre os homens da época” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 181).

#### **4.3.1.2 A mulher em verso e prosa em PL: a ótica feminina**

Quando dissemos que é importante, porém insuficiente, identificar e quantificar os textos escritos por mulheres para que possamos falar de uma escrita feminina nas coleções didáticas e sinalizamos para a obrigação de se ultrapassar os índices numéricos e investigar a presença ou ausência das manifestações discursivas que caracterizam essa escrita, estávamos justamente nos referindo à necessidade de se reconhecer e indicar o posicionamento da autoria feminina quanto a perpetuação ou desconstrução dos paradigmas hegemônicos, sejam eles masculinos, ocidentais, brancos, burgueses, etc.



Esse é o viés que pretendemos imprimir na investigação dos 22 textos escritos por mulheres presentes em PL, conforme tabela a seguir:

**Tabela 6 – Textos literários de autoria feminina em PL**

| TEXTO           |                                | AUTORA                | GÊNERO                              |
|-----------------|--------------------------------|-----------------------|-------------------------------------|
| <b>VOLUME 1</b> |                                |                       |                                     |
| 1               | Do seu coração partido         | Marina Colasanti      | Conto                               |
| 2               | Cantares de perda e predileção | Hilda Hilst           | Poema                               |
| 3               | Fadas e bruxas                 | Roseana Murray        | Poema                               |
| 4               | Como cantam as pedras          | Marina Colasanti      | Conto                               |
| 5               | Mulherzinhas                   | Louise May Alcott     | Romance autobiográfico              |
| 6               | Persuasão                      | Jane Austen           | Romance                             |
| 7               | Quase tão leve                 | Marina Colasanti      | Fonte: Dados produzidos pela autora |
| 8               | Casamento                      | Adélia Prado          |                                     |
| <b>VOLUME 2</b> |                                |                       |                                     |
| 9               | As cerejas                     | Lygia Fagundes Telles | Conto                               |
| 10              | Atrás do espesso véu           | Marina Colasanti      | Conto                               |
| 11              | E a brisa sopra                | Marina Colasanti      | Conto                               |
| 12              | Chão                           | Roseana Murray        | Poema                               |
| 13              | Filhos da época                | Wisława Szymborska    | Poema                               |
| <b>VOLUME 3</b> |                                |                       |                                     |
| 14              | O Quinze                       | Rachel de Queiroz     | Romance                             |
| 15              | Pequena canção da onda         | Cecília Meireles      | Poema                               |
| 16              | Música                         | Cecília Meireles      | Poema                               |
| 17              | Romanceiro da Inconfidência    | Cecília Meireles      | Poema                               |
| 18              | 1º motivo da rosa              | Cecília Meireles      | Poema                               |
| 19              | A paixão segundo G.H.          | Clarice Lispector     | Romance                             |
| 20              | Laços de família               | Clarice Lispector     | Conto                               |
| 21              | Quarto minguante               | Filipa Leal           | Poema                               |
| 22              | Mocidade independente          | Ana Cristina César    | Poema                               |

Se a mulher é tema ou está, de alguma forma, presente em, aproximadamente, 25% dos textos de autoria masculina, nos textos de autoria feminina (tabela 6) esse percentual sobe para mais de 40%. Em números absolutos, algo fácil de contabilizar dada a exiguidade de textos de autoria feminina, estamos falando de 9 textos dentre os 22 identificados.

Não investigaremos esses 9 textos como um bloco. De outra forma, seguiremos a mesma metodologia empregada na análise dos textos de autoria masculina e analisaremos, primeiramente, os poemas e, na sequência, as narrativas.

Antes de avaliar esses poemas, entretanto, precisamos lembrar que a capacidade de criação artístico-literária da mulher sempre foi questionada. Perrot (2016) menciona vários teóricos,

nomes expressivos de diferentes áreas do conhecimento, tais como Joseph Maistre, Auguste Comte e Freud, que questionavam a qualidade de abstração das mulheres. Havia, e, talvez ainda haja, “uma enorme maioria de opiniões masculinas no sentido de que nada se poderia esperar das mulheres intelectualmente” (WOOLF, 1990, p. 67).

A mulher nunca foi incentivada a escrever, portanto, sempre foi algo difícil para elas. Comumente, sua escritura ficava restrita ao domínio privado. Publicar e receber o título de “escritora”, foi/é uma “fronteira de prestígio difícil de ultrapassar, por causa da resistência em aceitá-las como tais” (PERROT, 2016, p. 98).

A adoção de um pseudônimo masculino – Currer Bell, George Eliot, George Sand se esconderam atrás de nomes masculinos (WOOLF, 1990) – ou de um tom andrógino, inúmeras vezes, configurou-se um jeito de escapar a tantas formas de interdições à escrita feminina. Negar sua subjetividade foi, e, talvez ainda seja, uma forma que muitas escritoras encontra(ra)m de seus textos não serem taxados como literatura menor, de segunda classe.

Virgínia Woolf (1990), no ensaio, “Um teto todo seu”, questiona: “Têm vocês alguma noção de quantos livros são escritos sobre as mulheres em um ano? Têm alguma noção de quantos são escritos por homens?” (p. 34). Está claro que se trata de uma pergunta retórica cujo objetivo é contextualizar as condições históricas da produção intelectual das mulheres, sobretudo, pela relação entre as mulheres e a ficção. Para Woolf (1990), as questões econômicas e o acesso aos bens culturais são condições decisivas para se obter reconhecimento e viver de sua própria criação artística. Ademais, Woolf (1990) identificou algo bastante curioso: “se as mulheres não escrevem sobre si, elas também “não escrevem livros sobre homens” (p. 35).

Se isso não é uma “verdade” universal, ao menos os 11 poemas escritos por mulheres em PL parecem corroborar essa declaração de Woolf: dos 11 poemas, em apenas 2 o eu lírico é feminino. Nos demais, o eu lírico não apresenta marcas nem do gênero feminino, nem do masculino.

No poema “Fadas e bruxas”, de Roseana Murray, o eu lírico é feminino e contraria qualquer categorização estável e linear que possa ser atribuída às mulheres. E, mesmo utilizando o poema para exemplificar um caso de assíndeto<sup>28</sup> – isso explica porque mesmo sendo um poema curto, os autores não o empregaram integralmente –, Cereja e Magalhães (2013) destacam que o “eu lírico descreve a si mesmo como um ser contraditório” (p. 108):

Metade de mim é fada,  
a outra metade é bruxa.  
[...]  
Uma é séria; a outra sorri;  
uma voa, a outra é pesada.  
Uma sonha dormindo,  
a outra sonha acordada

MURRAY, Roseana. In: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 108

O outro poema cujo eu poético também é feminino, “Casamento”, de Adélia Prado, congrega ironia, rebeldia, consentimento e subordinação para tratar das sutilezas e da multiplicidade que constituem a relação entre homens e mulheres:

### Casamento

Há mulheres que dizem:  
Meu marido, se quiser pescar, pesque,  
mas limpe os peixes.  
Eu não. A qualquer hora da noite me levanto,  
ajudo a escamar, abrir, retalhar e salgar.  
É tão bom, só a gente sozinhos na cozinha,  
de vez em quando os cotovelos esbarram,  
ele fala coisas como ‘este foi difícil’

‘prateou no ar dando rabanadas’  
e faz o gesto com a mão.  
O silêncio de quando nos vimos a primeira vez  
atravessa a cozinha como um rio profundo.  
Por fim, os peixes na travessa,  
vamos dormir.  
Coisas prateadas espocam:  
somos noivo e noiva.

PRADO, Adélia. In: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 307

Entretanto, essa multiplicidade é suplantada pela forma como o tema central do texto é sintetizado na atividade de interpretação que propõe uma comparação com o texto *Casal*, de Francisco Alvim:

**A relação entre homem e mulher é o tema dos dois poemas**, que são contemporâneos. Contudo, a abordagem que fazem do tema é diferente. Assinale a alternativa que se refere apropriadamente a essa diferença.

<sup>28</sup> O assíndeto refere-se à figura de linguagem que consiste no emprego de orações coordenadas justapostas, sem o uso de conjunções que as conecte.

- a) O primeiro revela **intimidade e encantamento**, e o segundo, separação (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 1, p. 307, grifo meu).

O texto (re)vela muito mais do que apenas intimidade e encantamento, como sugerido pelos autores do livro didático. Assim como Moreira (2000), percebemos as insinuações construídas por Adélia Prado para apresentar comportamentos femininos que, se resultado de subordinação ou de livre escolha, devem sim ser discutidos, mas, respeitados, pois cada mulher deve ter a liberdade de realizar o feminino como bem lhe aprouver:

[...] os versos estão encenando, ao modo sutil da elipse, um código consensual e subjacente, pelo qual se admitem certos limites para o trabalho doméstico, fronteiras além das quais se situa o espaço da livre opção, a qual se torna objeto de negociação ou da gratuidade gestual.

[...] entre “Há mulheres que” e “Eu” situam-se as demais mulheres, que podem ser distribuídas, por sua vez, em três grupos: um que se identifica com o “Eu”, na verdade um “eu” metonímico, que permite exatamente esta leitura desdobrada – “eu sou daquelas mulheres que não dizem/agem assim” –; outro grupo, propriamente o terceiro, composto das mulheres que, abdicando do seu espaço de escolha (por n razões), resignam-se a incorporá-lo ao espaço da subordinação, ou seja, fazem da possibilidade do gesto gratuito uma obrigação conformada; e o quarto grupo, formado por aquelas mulheres que se dispõem a negociar essa mais-valia (MOREIRA, 2000, p. 91-92).

Os demais poemas, que não apresentam qualquer marca de gênero que possa ser atribuída ao eu lírico, tratam do ofício do poeta; da relação entre história e política; da transitoriedade da vida; do cotidiano na contemporaneidade; da liberdade. Enfim, tratam de temas universais. O homem, assim como anunciado por Woolf, não é o tema central de nenhum desses poemas.

Importante dizer que mesmo sendo superficial, a abordagem do texto de Adélia Prado feita por Cereja e Magalhães (2013) é uma exceção, pois verificamos que, via de regra, os poemas escritos por mulheres sequer são discutidos ou analisados. São utilizados para exemplificar figuras ou funções da linguagem, para fundamentar atividades de produção textual ou apenas para ilustrar a produção literária das respectivas autoras. Essa abordagem instrumentalista embaça qualquer tentativa de comparação dos diferentes papéis sociais assumidos por mulheres e homens em contextos históricos distintos e invisibiliza as expressivas conquistas das mulheres contemporâneas.

O mesmo ocorre com as 11 narrativas: para apenas 4 textos – “As cerejas”, “Laços de família”, “Do seu coração partido” e “O Quinze” – é sugerida alguma análise ou discussão

por meio de atividades de interpretação textual. Os demais, assim como os poemas, apenas cumprem a função de introduzir ou contextualizar o estudo de gramática, produção de texto ou bibliográfico.

Há que se lembrar de que não estamos, com isso, desconsiderando as múltiplas formas de apropriações que alunas e alunos podem fazer do texto literário independentemente da existência ou não de exercícios de interpretação textual. Estamos apenas colocando a metodologia utilizada em PL para análise dos textos literários no centro da discussão, mas sem perder de vista a interseção entre *representações, práticas e apropriações* tal qual preconizadas por Roger Chartier.

Dito isso, retomemos a análise das narrativas mencionadas. O conto de Lygia Fagundes Telles, “As cerejas”, trata da decepção amorosa rememorada pela personagem/narradora. Ele é emblemático no que se refere à representação feminina haja vista o predomínio de personagens femininas com múltiplos perfis apresentados pela voz de uma mulher. Sobre isso, Ramos (2007) comenta que;

[...] Através da Madrinha, são descritas as mulheres que apresentam uma visão míope da vista presa em pequenos detalhes próximos ao seu olhar doente. Outras que se trancam no mundo do dia-a-dia de suas receitas, como Dionísia. Há a representação das que transgridem modelos, conceitos e preconceitos, como Olívia, mas têm a futilidade como o centro de seus interesses [...] E, por fim, mulheres que renascem para o mundo como a narradora [...]” (p. 206).

Apesar de focalizar, essencialmente, a estrutura do conto, ainda assim, algumas questões propostas por Cereja e Magalhães (2013) possibilitam que as relações estabelecidas entre as personagens, os perfis femininos e masculinos e a transitoriedade das representações literárias desses gêneros sociais sejam problematizados, como pode ser verificado no item a seguir:

8. O adoecimento da personagem pode ser visto como um rito de passagem, isto é, um momento de transformação, na qual a narradora deixa para trás sua condição de menina e se torna mulher. Explique a relação entre o sofrimento físico e o emocional da personagem e o seu renascimento.

*O sofrimento físico decorre de febre e de sarampo, doença “de criança”, e a dor emocional decorre da primeira decepção amorosa. A superação da decepção do primeiro amor resulta no renascimento, para a personagem (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2. p. 76).*

Tratamento semelhante dado ao conto “Laços de família”, de Clarice Lispector. Como já citado, o conto, em si, gravita em torno de um episódio epifânico vivido entre a filha, Catarina, e a mãe, Severina. Como parte integrante desse processo de autoconhecimento, as personagens clariceanas comumente refutam o aprisionamento à condição feminina. Ao se reconhecer em sua mãe, acende em Catarina o desejo de romper o ciclo e de se negar a repetir essa mesma história marcada pelo silêncio, submissão e consentimento. Assim, sua tomada de consciência afeta a sua existência e a dos que estão a sua volta.

E, apesar de dar ênfase apenas às características da escrita de Clarice Lispector e do conto enquanto gênero discursivo, esses e outros aspectos são, de alguma forma, abordados por Cereja e Magalhães (2013):

6. Clarice, em vários de seus contos, **retrata a condição da mulher na sociedade, o casamento sem amor e a vida alienada da mulher ao lado do marido**. No conto “Os laços de família”, o processo epifânico vivido por Catarina faz com que ela chegue a sua casa diferente, mudada. E a palavra que o filho lhe diz parece dar continuidade ao processo epifânico.

a) Que efeito tem sobre o marido a iniciativa de Catarina de sair do apartamento com o filho?

*Catarina desfruta a vida do casal, construída sobre certa estabilidade financeira e papéis sociais convencionais: ela dona de casa dedicada, ele um engenheiro bem-sucedido.*

b) Considerando “os laços de família” [...] observados entre Catarina e a mãe, troque ideias com os colegas e dê uma interpretação coerente: Por que Catarina toma a iniciativa de sair do apartamento com o filho?

*Resposta pessoal. Sugestão: Parece que Catarina não quer que a história entre ela e a mãe se repita entre ela e o filho. A atitude que ela toma é uma forma de romper a cadeia das relações familiares superficiais e convencionais [...] (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 3, p. 307, grifo meu).*

Também focalizando o funcionamento da narrativa enquanto gênero do discurso por meio das atividades propostas para o conto “Do seu coração partido”, de Marina Colasanti, Cereja e Magalhães (2013) desconsideram a temática da invisibilidade da mulher e de seu trabalho abordada no texto como um todo. Os autores optam por evidenciar a noção de causa e efeito em decorrência de fatos isolados presentes na narrativa:

1. O texto “Do seu coração partido” é narrativo, isto é, conta uma história. O texto narrativo apresenta fatos em sequência: um fato causa um efeito, que dá origem a outro fato, e assim por diante.

a) Uma jovem costurava um traje de seda quando uma gota de sangue caiu sobre o tecido. O que esse fato provocou na moça?

*Ela perguntou a si mesma de onde vinha o sangue e olhou as próprias mãos.*

b) O besouro conta à moça que a passagem de um mancebo partira o seu coração de rosa. Que efeito essa explicação causa na jovem costureira?  
*Ela abandona a costura, debruça-se na sacada e chama o rapaz.*

Por fim, vejamos o quarto texto para o qual são propostas atividades de interpretação – o romance “O Quinze”, de Rachel de Queiroz. Como Cereja e Magalhães (2013) utilizam apenas um trecho dessa obra que retrata o período anterior à partida de Chico Bento, eles o contextualizam traçando uma síntese a partir de dois eixos: o social e o individual. Sobre o segundo, a personagem Conceição é focalizada. Nas palavras dos autores, ela “procura sua identidade e autonomia numa sociedade patriarcal, recusando o amor de Vicente” (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 3, p. 141).

As atividades concentram-se no aspecto social da família de retirantes e não tratam explicitamente dessas características da personagem Conceição, mas, ainda assim, borram as fronteiras de um pensamento dicotômico que, tradicionalmente, associou o feminino à emoção e o masculino à razão. Esse modelo justificou e legitimou a ideia de que a mulher, “por não ser afeita ao pensamento racional” (MARCUSCHI; LEDO, 2015, p. 165), precisava ser orientada pelo homem. Nas palavras de Marcuschi e Ledo (2015), na tradição social,

[...] a figura feminina está relacionada à leveza e também, acrescentamos, à emotividade, enquanto a racionalidade é considerada inerente à identidade masculina. Assim, as ações do homem seriam guiadas pela razão, enquanto as da mulher estariam suscetíveis a questões emocionais, intuitivas e seriam influenciadas por credices (p. 165).

Seguindo na direção contrária, as atividades propostas em PL por um lado, chamam a atenção para sentimentos paradoxais de Chico Bento; e, por outro, para a racionalidade do julgamento de Conceição:

2. Quando Conceição chega com as passagens, Chico Bento a recebe com um “alvorço triste”.

a) Qual a correspondência entre essa **antítese e o sentimento** que o retirante experimentou naquele momento?

*Ele ficou alegre por poder sair da situação de miséria, mas triste por ter de deixar o lugar em que vivia.*

b) Perguntado por sinhá Aninha sobre a data da partida, Chico sente a garganta travada e se pergunta sobre **o motivo da sua emoção**. Qual era esse motivo?

*A lembrança da casa onde tinha morado e que então estava fechada e abandonada.*

[...]



4) Conceição, ao assistir à partida de Chico Bento, Cordulina e filhos, **avalia** o destino da família por dois prismas: um, pessimista e outro, otimista. Que perspectivas diferentes ela **enxerga** para eles?

*A pessimista diz respeito à perda de liberdade deles [...]. A otimista diz respeito à sobrevivência [...]* (CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 3, p. 144, grifo meu).

Apesar de acreditarmos que o senso crítico dos alunos não é acionado apenas a partir dos exercícios de interpretação sugeridos pelo livro didático e que apenas o texto literário pode suscitar questionamentos e formas diversas de apropriações dos discursos, atividades como essas, ainda que ocasionais, céleres e/ou superficiais, cumprem o papel de lançar o tema, de abrir possibilidades para que professores e alunos preencham as lacunas deixadas pelo próprio livro didático; possibilita que eles acionem e revejam conceitos e representações que circulam socialmente, para além dos limites da sala de aula ou dos muros da escola e aos quais, indubitavelmente, têm acesso.

Para encerrar a lista dos nove textos escritos por mulheres cuja temática gira em torno de representações femininas, como mencionado, temos o conto “Atrás do espesso véu”, de Marina Colasanti e trechos de dois romances: “Mulherzinhas”, de Louise May Alcott, e “Persuasão”, de Jane Austen.

Os autores de PL apresentam os três textos sem qualquer discussão ou proposição de qualquer reflexão acerca das temáticas abordadas. Apenas são utilizados como subterfúgio para o estudo das formas nominais do verbo, no caso do texto de Marina Colasanti, e de elementos da narrativa tanto para o texto de Louise May Alcott quanto o de Jane Austen. Não estamos, com isso, desconsiderando a necessidade de uma relação dialógica entre língua e literatura. Apenas concordamos com Leahy-Dios (2001) quanto à necessidade de um modo de aproximação entre essas áreas que não desconsidere as particularidades e especificidades de cada uma, de forma que o diálogo entre as disciplinas não equivalha a uma superposição amorfa. Para a autora, “educar pela literatura requer transdisciplinaridade entre estudos da língua, da arte e da sociedade, embora atravessar fronteiras de conhecimentos não signifique o aligeiramento de qualquer deles; antes, a travessia exige o aprofundamento teórico dos saberes das diferentes áreas, para que faça sentido” (LEAHY-DIOS, 2001, p. 116).

É a partir desses pressupostos que questionamos certas abordagens que ignoram aspectos fundamentais de determinada obra literária.

“Atrás do espesso véu”, por exemplo, versa sobre a mulher enquanto objeto de negociação num contrato matrimonial. A obediência feminina estabelecida contrasta, entretanto, com uma forma de resistência consubstanciada pelo véu. Esse objeto, “símbolo de dominação das mulheres e de seu corpo” por aquele que entende ser seu dono; “sinal de virgindade” para as noivas cujo véu nupcial apenas o marido pode retirar; “sinal de dependência, de pudor, de honra” (PERROT, 2016) para muitas religiões; pode ser também uma maneira de resistência.

Especificamente, para a personagem de Marina Colasanti, transforma-se em um instrumento ao mesmo tempo de transgressão e proteção contra aquele que a comprou sem ao menos conhecê-la. O véu é o que resta à mulher. É o seu único domínio contra as imposições masculinas. Os olhos são a janela da alma e, por conseguinte, não permitir que o seu futuro esposo os veja é afirmar que a sua alma é um elemento inegociável: “[...] Então ela pegou a ponta do espesso véu que trazia enrolado na cabeça, e com ele cobriu o rosto, sem que nem se vissem os olhos. Assim permaneceria dali em diante. Para que jamais soubesse o que havia escolhido, aquele que a escolhera sem conhecê-la” (COLASANTI, Marina. In: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 140).

Já nos dois trechos dos romances “Mulherzinhas” e “Persuasão” persistem a imagem idealizada da mulher e os papéis fixos apresentados por um narrador em terceira pessoa. O primeiro apresenta mulheres recatadas e afeitas ao trabalho doméstico. Diferentemente, no segundo, o narrador tanto exalta as qualidades da personagem Lady Russell – a boa mulher, caridosa e benevolente, amigável, modelo de boa educação, culta, coerente e racional – quanto critica a sua condescendência com os defeitos e falhas daqueles que possuíam posição e prestígio.

Nesse sentido, o narrador reforça a perspectiva essencialista de gênero ao defender a tese da incongruência entre a representação de mulher ideal e a valorização da condição financeira e do prestígio social. Essa representação de mulher não comporta aspectos opostos ou mutações. E ignora, portanto, três aspectos básicos da identidade defendidas por Moita Lopes (2002), e com a qual concordamos, que são a contradição, a fragmentação e o encadeamento.

Tal como alertado por Marcuschi e Ledo (2015), também não defendemos a substituição ou a censura desses ou de outros textos presentes em PL ou em qualquer outro livro didático, “sobretudo porque eles expressam os valores vigentes num determinado contexto sócio-histórico e cultural” (MARCUSCHI; LEDO, 2015, p. 161). Apenas alertamos para

preservação, ainda que indireta, de representações sociais que poderiam e deveriam ser abordadas e discutidas pelo livro didático que perde “uma excelente oportunidade de questionar noções socialmente naturalizadas, como as relativas aos papéis atribuídos pela tradição cultural aos gêneros” (MARCUSCHI; LEDO, 2015, p. 161).

#### **4.3.2 A mulher em verso e prosa em LC**

Se as palavras diálogo e conexões sintetizam o projeto de capa de PL (imagem 14), não será diferente numa coleção intitulada “linguagens em conexão” que, apesar de optar por técnicas de composição distintas, guarda muitas semelhanças com o livro didático mais adotado no Brasil.

É preciso lembrar que LC participa pela primeira vez do PNLD e tem, inevitavelmente, como referência uma coleção que já está na 9ª edição e permanece sendo a mais adotada no território nacional há algumas décadas. Assim, qualquer semelhança não pode ser encarada como uma simples casualidade, como já advertido na comparação entre os títulos das coleções. É até previsível que a editora Leya tenha construído um projeto gráfico de suas capas inspirado em PL: as cores, os círculos, a conexão com outras linguagens artísticas, enfim, elementos que caracterizam as capas de PL são também identificados nas capas de LC:

Imagem 25 – Capas dos três volumes que compõem a coleção *Português: linguagens em conexão* (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013)





Construídas a partir de uma técnica desenvolvida por artistas franceses na virada do século XIX – o Crayon –, e que lembram em muito os desenhos produzidos pelos alunos ao utilizarem o giz de cera, as ilustrações de Ricardo Cammarota fazem referência a determinados elementos e cores, geralmente, identificados a um modelo de brasilidade: o chapéu, o violão e a camisa listrada do malandro carioca; o decote e a flor no cabelo da mulata brasileira; os movimentos corporais que remetem à dança característica de Carmen Miranda.

Seguindo características similares, encontramos outra ilustração de Ricardo Cammarota onde podemos observar a semelhança de estilo, técnica e motivos. Assim como nas capas de LC, a tipicidade desses elementos, embora bastante questionada, participa do imaginário coletivo brasileiro e está representada na música, no cinema, na literatura e nas artes plásticas em geral:

**Imagem 26 – Ilustração de Ricardo Cammarota – Campanha publicitária para uma embalagem de panetone do Shopping Internacional**



Ricardo Cammarota. Fonte: <http://www.rica-ilustracao.com.br/#/imagens/1/45/> Acesso em 29 abr 2017

Os mitos da sensualidade da mulher brasileira, do paraíso tropical e do país do carnaval – tão difundidos pela indústria cultural e turística – estão presentes tanto nas capas dos livros didáticos quanto na ilustração acima.

Desse modo, se percebemos nas capas de PL uma tentativa de representação mais complexa, concreta e não estereotipada da uma mulher brasileira, em LC o modelo consagrado pelo cinema norte-americano desde Carmen Miranda da mulher latino-americana sensualizada, exótica, colorida e feliz é reproduzido.

Precisamos lembrar que as imagens podem produzir significados subversivos e dissidentes, pois, tal como defendido por Chartier, as representações são diretamente confrontadas com as práticas daqueles que as recebem e resultam em apropriações muitas vezes inesperadas e imprevisíveis. Entretanto, o projeto gráfico das capas de LC também nos faz lembrar que nenhum outro elemento sintetiza melhor a natureza e o objetivo do livro didático, enquanto produto máximo do mercado editorial, do que sua própria capa. Ela é a porta de entrada, a vitrine de uma coleção. E, dessa forma, assim como não é casual sua semelhança com PL, também não é casual a identificação criada entre um projeto editorial novo e estereótipos nacionais historicamente difundidos e facilmente reconhecidos. É o novo servindo-se da tradição por meio da linguagem visual.

A propósito, a qualidade do material imagético da coletânea é um ponto forte segundo a avaliação publicada no “Guia de livros didáticos”, do PNLD 2015. Na interpretação dos examinadores, com a qual concordamos apenas em parte, “há farto material ilustrativo, com imagens que contribuem tanto para a contextualização dos conteúdos apresentados quanto para o estudo de leitura com o objetivo de fruição estética” (BRASIL, 2014, p. 63).

Há, realmente, um farto material ilustrativo e propostas consistentes de leitura de imagens, normalmente, adotadas na abertura dos capítulos. Porém, muitas ilustrações que acompanham os textos literários apresentam um perfil infantilizado, e, portanto, incompatível com a faixa etária dos alunos para os quais se destina a coleção. Além disso, suscitam interpretações literais e, muitas vezes, superficiais de elementos presentes nos textos, como observável na imagem 27, que ilustra o romance “Caetés”, de Graciliano Ramos. Nesse caso, é estabelecida uma relação explícita entre a ilustração e o trecho em que o narrador menciona alguns atributos da personagem Marta Varejão e, dentre eles, a habilidade de tocar piano. De maneira semelhante, os traços infantilizados também podem ser percebidos na ilustração (imagem 28) que acompanha o texto “A carteira de crocodilo”, de Mia Couto:

Imagem 27 – Ilustração do texto “Caetés”, de Graciliano Ramos



Fonte: SETTE;  
TRAVALHA; BARROS,  
2013, v. 3, p. 139

Imagem 28 – Ilustração do texto “A carteira de crocodilo”, de Mia Couto



Fonte: SETTE;  
TRAVALHA; BARROS,  
2013, v. 3, p. 212



Deparamo-nos também, não raras vezes, com imagens que reforçam estereótipos de feminilidade que relacionam a figura da mulher à emotividade, ao romantismo, à delicadeza, ao sonho, a credices e questões intuitivas. Mesmo quando o texto literário, escrito por uma mulher, sugere uma atitude que contrasta com quaisquer desses paradigmas historicamente restritos a uma configuração da feminilidade. No poema “Amar”, de Florbela Espanca, o eu poético, que não é explicitamente feminino como sugerido pela imagem, faz uma apologia à liberdade e à autonomia para se amar quem e quantas vezes desejar ou de não amar ninguém. Uma liberdade que diverge completamente da figura romântica rodeada de margaridas capazes de decidirem, com suas pétalas, se é amada ou não. A imagem criada pela ilustradora Aline Paes sugere uma atitude passiva da mulher e contraria a atitude de um eu poético que se coloca como sujeito e não como objeto do amor do outro. Esse descompasso entre texto e imagem institui “uma espécie de confusão interpretativa” (DALVI, 2010, p. 196) que, certamente, interferirá na maneira como os alunos se apropriarão do poema.

### Imagem 29 – Ilustração do poema “Amar”, de Florbela Espanca

**Amar!**  
*Florbela Espanca*

Eu quero amar, amar perdidamente!  
Amar só por amar: Aqui... além...  
Mais Este e Aquele, o Outro e toda a gente...  
Amar! Amar! E não amar ninguém!

Recordar? Esquecer? Indiferente!...  
Prender ou desprender? É mal? É bem?  
Quem disser que se pode amar alguém  
Durante a vida inteira é porque mente!

Há uma Primavera em cada vida:  
É preciso cantá-la assim florida,  
Pois se Deus nos deu voz, foi para cantar!

E se um dia hei-de ser pó, cinza e nada  
Que seja a minha noite uma alvorada,  
Que me saiba perder... pra me encontrar...

(ESPANCA, Florbela. Sonetos. Porto Alegre: L&PM, 2002. p. 80.)



Em contrapartida, para além da permanência de alguns estereótipos e da desmedida referencialidade estabelecida entre os textos literários e os imagéticos, as autoras utilizam a energia inventiva e provocadora das imagens também para abordar temas tabus, para propor reflexões e debates mais complexos, contudo, necessários, tais como o respeito à diversidade de orientação sexual e contra o preconceito, a discriminação e a violência motivados pela intolerância às múltiplas identidades de gênero, como sugerido pela imagem a seguir utilizada na abertura de um dos capítulos:

### Imagem 30 - Campanha “Defenda a Vida. Denuncie a Homofobia”



Fonte: SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 3, p. 292

Ou ainda para trazer à tona mais uma forma de violência à qual centenas de mulheres são submetidas: o tráfico internacional de seres humanos, sobretudo, o tráfico de mulheres:

### Imagem 31 – Campanha contra o tráfico internacional de mulheres



Fonte: SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 3, p. 312

As autoras de LC incorporam as imagens a um projeto que perpassa toda a coleção cujo objetivo é problematizar a representação feminina na contemporaneidade em oposição àquela historicamente construída, sobretudo, pela literatura. É o que fazem ao utilizarem uma tirinha para apresentar percepções femininas sobre o casamento e sobre o cotidiano das mulheres, distintas daquelas identificadas, por exemplo, na “Farsa de Inês Pereira”, escrita por Gil Vicente. Especificamente, a partir de um trecho em que Inês contraria a dominação materna e anseia por um casamento que possa libertá-la do cativeiro familiar.

### Imagem 32 – Tirinha Hagar



Fonte: SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 1, p. 100

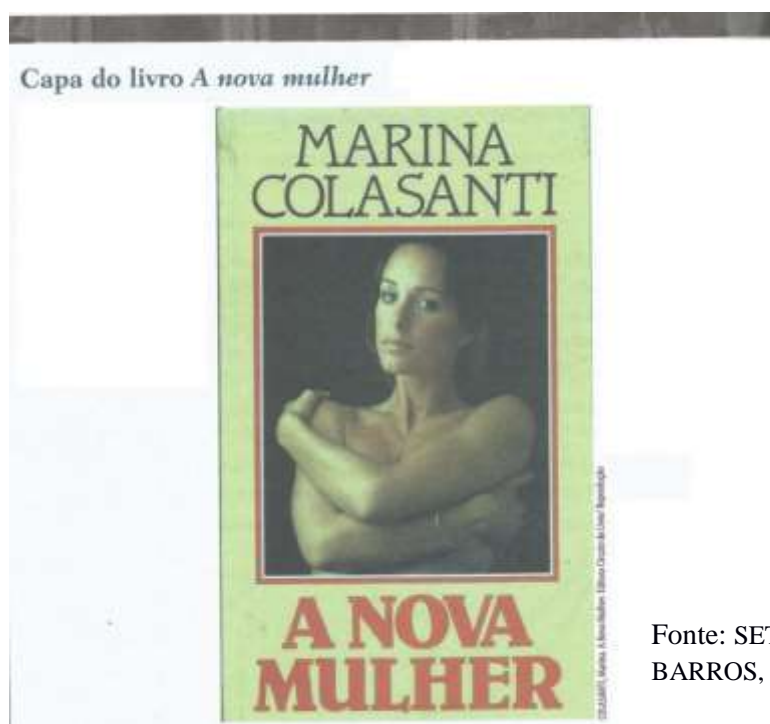
A tirinha, dessa forma, é o elemento utilizado como contraponto para discutir situações do cotidiano de uma mulher da Idade Média e a vida das mulheres contemporâneas. Nas palavras de Sette, Travalha e Barros (2013), a relação entre a tirinha e a “Farsa de Inês Pereira” é clara, pois

Nos dois textos, mãe e filha conversam sobre o trabalho doméstico. Na farsa, a personagem Inês Pereira acredita no casamento como solução para o fim do trabalho que a escraviza. Na tira, a personagem Helga (mãe) vê o divórcio como uma saída, a possibilidade de se livrar dos trabalhos domésticos (v. 1, p. 100).

A valorização dessa mudança de perspectiva é levada a cabo quando as autoras propõem uma leitura de imagem a partir da capa do livro “A nova mulher”, de Marina Colasanti (imagem 33). Mais uma vez, elas focalizam a quebra dos paradigmas representacionais tradicionalmente imputados às mulheres e sugerem aos professores que ampliem essa discussão com os alunos da seguinte forma:

Chame a atenção dos alunos para a imagem da capa. Observe que a foto de uma mulher seminua, associada à fisionomia serena e segura, sugere desprendimento na relação com o próprio corpo, em contraposição aos padrões tradicionais de repressão da sensualidade. Observe também que a posição dos braços sugere que a mulher retratada está abraçando a si mesma, *uma atitude de afirmação da autoestima da “nova mulher”* (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 1, p. 244, grifo meu).

### Imagem 33 – Leitura de imagem da capa do livro “A nova mulher”



Fonte: SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 1, p. 244

De forma semelhante, a ilustração do artista gráfico Zansky (imagem 34), que acompanha o exercício subsequente, contraria a concepção de identidade feminina estável, consolidada, para, ao contrário, corroborar a ideia que está na base do projeto das autoras de LC: a noção de mulher em construção. As linhas desencontradas, a imagem desfocada e a própria composição a partir da união de imagens de mulheres diferentes, de mulheres que escapam aos paradigmas estereotipados sugerem esse movimento. Além da presença das bandeiras fazendo uma alusão à luta feminista e à sororidade<sup>29</sup>:

<sup>29</sup> Esse conceito é desenvolvido por Marcela Lagarde de Los Ríos, na obra intitulada “El Feminismo en mi vida: hitos, claves, y topías”. Nas palavras da autora, “La sororidad es una dimensión ética, política y práctica del feminismo contemporáneo. Es una experiencia subjetiva de las mujeres que conduce a la búsqueda de relaciones positivas y a la alianza existencial y política cuerpo a cuerpo, subjetividad a subjetividad con otras mujeres, para contribuir a la eliminación social de todas las formas de opresión y al apoyo mutuo para lograr el poderío genérico de todas y el empoderamiento

### Imagem 34 – Ilustração de Zansky



Fonte: SETTE; TRAVALHA;  
BARROS, 2013, v. 1, p. 247

A preocupação em dar visibilidade a temáticas sensíveis ao universo feminino, às questões de gênero e à luta feminista é a tônica que perpassa toda a coletânea. Entretanto, é no terceiro volume que esse projeto ganha corpo e voz. Além dos 21 textos literários de escritoras brasileiras e de outras nacionalidades – número muito superior aos 10 textos escritos por mulheres presentes no volume 1 e no volume 2 –, as autoras dedicam um capítulo, intitulado “Vozes poéticas femininas, afrodescendentes e africanas contemporâneas”, para apresentar temas caros às mulheres, incluindo-se as mulheres negras, na voz de autoras como Adélia Prado, Alice Ruiz, Hilda Hilst, Conceição Evaristo, Esmeralda Ribeiro e Sônia Fátima.

A influência do movimento feminista das décadas de 1960 e 1970 na poesia feminina brasileira é destacada nesse capítulo de LC como podemos observar tanto no boxe que aponta alguns eventos que motivaram uma geração inteira de poetisas mulheres a escreverem acerca do

---

vital de cada mujer” (LAGARDE DE LOS RÍOS, 2012, p. 560).



universo feminino e da libertação da mulher do jugo masculino machista quanto na fotografia que o acompanha:

### Imagem 35 – Boxe explicativo sobre a poesia feminina brasileira

Panorama

## Vozes e diálogos da poesia feminina brasileira

### Contexto histórico

Nas décadas de 1960-1970, o movimento feminista eclode na Europa e nos Estados Unidos, impulsionado pela efervescência política e cultural pela qual essas regiões passavam, na época, e que colocavam em xeque os valores conservadores da organização da sociedade.

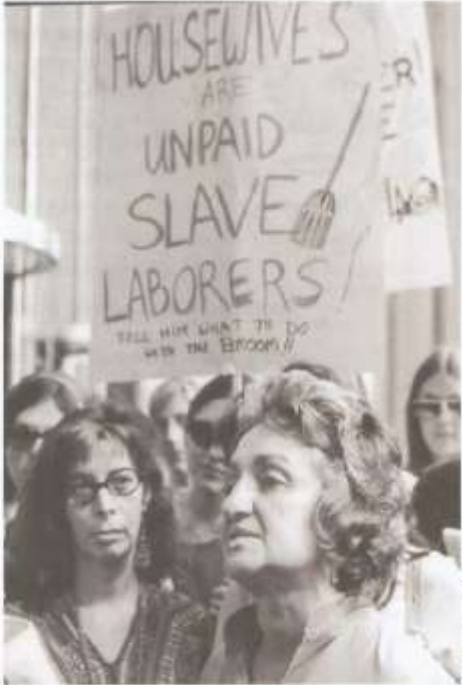
É nesse contexto que surge, nos Estados Unidos, o *Women's Liberation Front* (Frente de Liberação das Mulheres), que promove protestos contra eventos machistas, que tratam a mulher como "objeto" (Miss América, Miss Universo), e que ocorrem passeatas e queima de sutiãs em praça pública etc. Em 1963, a escritora norte-americana Betty Friedan publica o livro *A mística feminina*, em que critica a ideia de que as mulheres poderiam encontrar satisfação apenas por meio da criação dos filhos e das atividades do lar. Na Europa, a escritora e filósofa Simone de Beauvoir publica seu livro *O segundo sexo*, o que ajuda a impulsionar o movimento, que se desdobra e repercute mundo afora, nas obras de várias artistas, entre elas escritoras, cantoras,

### No Brasil

Entre as temáticas presentes na poesia brasileira contemporânea (a partir dos anos 1950 até os dias de hoje) estão a questão de gênero e a libertação da mulher do jugo masculino machista. As poetisas passam a refletir a respeito do dito universo feminino, dialogando, questionando ou estabelecendo contrapontos com a poesia produzida pelos poetas (homens) nos períodos anteriores. Isso decorre de alguns fatos, como:

- a estrutura familiar se transforma;
- a mulher passa a trabalhar fora de casa e a dividir com o homem a responsabilidade financeira em relação à família;
- a mulher vai para a universidade e manifesta-se nas ruas, exigindo igualdade de direitos;
- a indústria farmacêutica fabrica a pílula anticoncepcional, que permite à mulher maior liberdade em relação à sua sexualidade, planejamento familiar etc.

Entre as poetisas que surgem ou publicam suas obras nesse período, podemos destacar Cecília Meireles, Henriqueta Lisboa, Hilda Hilst, Orídes Fontela, Adélia Prado, Alice Ruiz, Ana Cristina César.



A ativista norte-americana Betty Friedan na comemoração do 50º aniversário do direito da mulher ao voto nos EUA, Nova York, 1970.

#### 4.3.2.1 A mulher em verso e prosa em LC: a ótica masculina

Repetindo o mesmo percurso analítico empreendido em PL, examinamos, inicialmente, em LC, num universo de 233 textos literários escritos por homens, 57 textos (26 poemas e 31 narrativas) nos quais as mulheres estão, de alguma forma, representadas. Percebemos que os números mostraram-se bastante semelhantes. Isso significa, como já esperado, haja vista o projeto de legitimação do cânone literário executado pelas duas coleções didáticas, que os homens seguem (re)elaborando, mesmo na literatura contemporânea, a sua própria representação de mulher e daquilo que, supostamente, entendem como identidade feminina.

**Tabela 7 – Poemas de autoria masculina com personagens ou representações femininas de Português: linguagens em conexão**

|        |    | TEXTO                               | AUTOR                       |
|--------|----|-------------------------------------|-----------------------------|
| POEMAS | 1  | A ribeirinha ou Cantiga de guarvaia | Paio Soares de Taveirós     |
|        | 2  | Ribeirinha reivi                    | Antônio Barreto             |
|        | 3  | Cantiga de amor                     | Paio Soares de Taveirós     |
|        | 4  | Cantiga de amigo                    | Dom Dinis                   |
|        | 5  | Cantiga de maldizer                 | João Garcia de Guilhade     |
|        | 6  | Cantiga, partindo-se                | João Roiz de Castelo Branco |
|        | 7  | Trovas à morte de D. Inês de Castro | Garcia de Resende           |
|        | 8  | A Santa Inês                        | José de Anchieta            |
|        | 9  | Centúrias                           | Rogério Chociay             |
|        | 10 | Marília de Dirceu                   | Tomás Antônio Gonzaga       |
|        | 11 | A D. Bárbara Heliadora              | Alvarenga Peixoto           |
|        | 12 | Caramuru                            | Santa Rita Durão            |
|        | 13 | Bilhete                             | Mário Quintana              |
|        | 14 | Olhos verdes                        | Gonçalves Dias              |
|        | 15 | Meus oito anos                      | Casimiro de Abreu           |
|        | 16 | Navio negreiro                      | Castro Alves                |
|        | 17 | O gondoleiro do amor                | Castro Alves                |
|        | 18 | Mocidade e Morte                    | Castro Alves                |
|        | 19 | Minha mãe                           | Luís Gama                   |
|        | 20 | Batuque                             | Itamar Assumpção            |
|        | 21 | Não te amo                          | Almeida Garret              |
|        | 22 | Amores, amores                      | João de Deus                |
|        | 23 | História do Brasil                  | Lamartine Babo              |
|        | 24 | Profissão de fé                     | Carvalho Júnior             |
|        | 25 | Solidariedade                       | Murilo Mendes               |
|        | 26 | Pai João                            | Jorge de Lima               |

Fonte: Dados produzidos pela autora



E, quando afirmamos que se trata de representações masculinas, não estamos fazendo referência apenas à autoria, mas, sobretudo, à voz que se manifesta em 23 dos 26 poemas: uma maioria incontestável de vozes masculinas apresentando-nos, com algumas exceções, mulheres sem nomes, sem rosto, sem voz, enfim, mulheres idealizadas.

A exceção fica por conta de poemas como “Profissão de fé”, de Carvalho Júnior. Emblemático enquanto manifesto antirromântico, esse soneto procura afastar-se da figura feminina idealizada, pura e casta para, num outro extremo, salientar traços de uma mulher “real”, carnal. A mulher, sobretudo a brasileira, continua sendo objeto de contemplação erótica e o autor acaba reforçando a conexão entre mulher e sensualidade – uma associação igualmente opressora e muito combatida pelos movimentos feministas –, mas que, de certa forma, rompe com o artificialismo de um modelo de perfeição feminina que impõe à mulher a negação de seu corpo e seus desejos eróticos.

De maneira semelhante, o eu poético de poemas de Castro Alves tanto descreve uma mulher concreta, cujas características fogem ao modelo clássico europeu de beleza, conforme realizado em “O gondoleiro do amor”, quanto tira do obscurantismo as condições às quais era submetida a mulher negra escravizada, como pode ser observado nas estrofes a seguir de “O navio negreiro”, presentes em LC:

|  |  |
|--|--|
| <p>[...]</p> <p>Quem são estes desgraçados<br/>         Que não encontram em vós<br/>         Mais que o rir calmo da turba<br/>         Que excita a fúria do algoz?<br/>         Quem são? Se a estrela se cala<br/>         Se a vaga à pressa resvala<br/>         Como um cúmplice fugaz<br/>         Perante a noite confusa...<br/>         Dize-o tu, severa musa,<br/>         Musa libérrima, audaz!</p> | <p>[...]</p> <p>São mulheres desgraçadas<br/>         Como Agar o foi também,<br/>         Que sedentas, alquebradas<br/>         De longe... bem longe vêm...<br/>         Trazendo, com túbios passos,<br/>         Filhos e algemas nos braços,<br/>         N' alma – lágrimas e fel...<br/>         Como Agar sofrendo tanto,<br/>         Que nem leite de pranto<br/>         Tem que dar para Ismael.<br/>         [...]</p> |
|--|--|

ALVES, Castro. In: SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 2, p. 43-44

Além de “O navio negreiro”, Sette, Travalha e Barros (2013) apresentam outros poemas de autores que, assim como Castro Alves, também tematizaram e denunciaram a exploração sexual, a expropriação do trabalho doméstico, enfim, as condições de vida das mulheres escravizadas, como efetivado por Jorge de Lima, no poema “Pai João”.

Além de destacar o viés social e denunciante da poesia de Jorge de Lima, os exercícios propostos em LC, mesmo adotando um tom apenas descritivo, propõem ao leitor uma reflexão voltada para a especificidade das circunstâncias às quais foram submetidas a mulher negra escravizada. É o que sinalizam as respostas sugeridas no manual do professor:

2. Explique os seguintes versos:

[...]

c) “A filha de Pai João tinha um peito de/ Turina para os filhos de Ioiô mamar:/ Quando o peito secou a filha de Pai João/ Também secou agarrada num/ Ferro de engomar.”

*Esses versos fazem referência ao papel da mulher negra na criação dos filhos dos brancos, senhores de escravos, e denunciam a exploração do trabalho doméstico exercido pelas negras escravizadas.*

[...]

e) “A mulher de Pai João o branco/ A roubou para fazer mucamas./ O sangue de Pai João se sumiu no sangue bom/ Como um torrão de açúcar bruto/ Numa panela de leite.”

*Esses versos denunciam a exploração sexual das mulheres negras pelos brancos e fazem referência à miscigenação (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 3, p. 119).*

Textos com essa perspectiva mais plural e, ao mesmo tempo, objetiva acerca da mulher são exceções que se diluem num universo de textos que, por pertencerem a outras épocas, outros contextos e filiarem-se a paradigmas distintos dos atuais, ou não, requerem um trabalho consistente de contextualização por parte dos autores dos livros didáticos, sob pena de se estabelecer “conflitos entre a leitura do texto (que se refere a um discurso possivelmente aceitável naquela época específica) e as reflexões do contexto atual” (MARCUSCHI; LEDO, 2015, p. 176).

A literatura participa da constituição da subjetividade humana e para que ela integre a formação dos alunos e alunas de modo a favorecer a construção do respeito às diferenças, é crucial que o livro didático tenha “um cuidado específico no desenvolvimento da proposta pedagógica, para que os discursos veiculados pelos textos não sejam sempre lidos como discursos que representam a sociedade dos dias de hoje” (MARCUSCHI; LEDO, 2015, p. 176).

Em relação a LC, percebemos que a representação hegemônica é questionada em situações pontuais e, principalmente, por meio dos textos literários de autoria feminina. Entretanto, esse tratamento não é dispensado, na mesma proporção, aos textos clássicos cujos autores, majoritariamente, homens, compõem o cânone literário e escolar.

Os exercícios de interpretação textual, que, muitas vezes, cumprem essa função de estabelecer um diálogo entre as representações do passado e as atuais, em LC, priorizam a construção poética, o aspecto semântico, estilístico e estrutural ou apenas propõem uma abordagem superficial do texto.

A imposição da castidade feminina, a exigência de que as mulheres repetissem o modelo de resignação e passividade manifestado na figura da santa, a própria representação de mulher construída e difundida pela Igreja, as sanções às quais estavam sujeitos os comportamentos subversivos, enfim, são matérias ignoradas, por exemplo, na abordagem do poema “A Santa Inês”, de José de Anchieta, realizada por Sette, Travalha e Barros (2013). As autoras não alertam os leitores para o fato de que são representações compatíveis com os padrões culturais e literários do século XVI. Na verdade, mais do que uma abordagem contextualizada, as atividades propostas carecem de um debate mais aprofundado, que vá além do registro no caderno de sentenças desconexas ou da generalização sugerida em comandos do tipo: “interprete”, “registre” ou “explique”:

2. Registre em seu caderno as alternativas que interpretam adequadamente o poema [...]

3.[...] Com base nessas informações, interprete os versos a seguir:

Virginal cabeça  
p’ela fê cortada,  
com vossa chegada,  
já ninguém pereça.

4. Explique a antítese presente nos versos abaixo:

Nossa culpa escura  
fugirá depressa,  
pois vossa cabeça  
vem com luz tão pura.

[...]

Pelo contexto, explique a que podem estar relacionados os substantivos *luz*, *lume*, *padeirinha* (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 1, p. 147, grifo do autor).

Analisando os três poemas cujo eu lírico é feminino, percebemos que em dois deles – “Cantiga de amigo”, de Dom Dinis, e “Trovas à morte de D. Inês de Castro”, de Garcia de Resende – o tratamento dado ao texto é semelhante àquilo que já apontamos até aqui. Já em relação ao texto “Amores, amores”, do poeta português João de Deus, Sette, Travalha e Barros (2013), embora repetindo a mesma fórmula com comandos generalistas e com poucas possibilidades de reverberações interpretativas, notabilizam a inadequação da subversão feminina para o contexto original do poema e sugerem que os alunos posicionem-se criticamente acerca dessa temática.

**Amores, amores**

Não sou eu tão tola  
 Que caia em casar;  
 Mulher não é rola  
 Que tenha um só par:  
     Eu tenho um moreno,  
 Tenho um de outra cor,  
 Tenho um mais pequeno,  
 Tenho outro maior.

Que mal faz um beijo,  
 Se apenas o dou,  
 Desfaz-se-me o pejo,  
 E o gosto ficou?

    Um deles por graça  
 Deu-me um, e, depois,  
 Gostei da chalaça,  
 Paguei-lhe com dois.

Abraços, abraços,  
 Que mal nos farão?  
 Se Deus me deu braços,  
 Foi essa a razão:

    Um dia que o alto  
 Me vinha abraçar,  
 Fiquei-lhe de salto  
 Suspensa no ar.

Vivendo e gozando,  
 Que a morte é fatal,  
 E a rosa em murchando  
 Não vale um real:

    Eu sou muito amada,  
 E há muito que sei  
 Que Deus não fez nada  
 Sem ser para quê.

Amores, amores,  
 Deixá-los dizer;  
 Se Deus me deu flores,  
 Foi para as colher:

    Eu tenho um moreno,  
 Tenho um de outra cor,  
 Tenho um mais pequeno,  
 Tenho outro maior.

DEUS, João de. In: SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 2, p.

Vale dizer que a adoção de uma perspectiva mais criteriosa por parte das autoras da coleção se justifica também pela maneira como o próprio eu poético se insurge contra os ditames sociais às quais as mulheres eram submetidas naquele período. Em outras palavras, o próprio texto suscita uma análise mais crítica, dado o tom subversivo para os padrões de comportamento feminino da época e, porque não dizer, também para os padrões atuais.

Como dito, as atividades de interpretação textual são semelhantes àquelas propostas para o poema de José de Anchieta. Aqui, diferem, contudo, as sugestões dadas aos professores para a condução do debate. Importante dizer que a maioria das respostas das atividades está situada na própria página. Entretanto, sugestões e comentários mais extensos estão num suplemento, localizado ao final de cada volume, denominado “Assessoria Pedagógica”.

Assim, para a análise de “Amores, amores”, de João de Deus, as autoras de LC apresentam o seguinte discurso de resistência:

Como você leu, o poema “Amores, amores” apresenta outra visão do amor, distinta do amor romântico. Você concorda com ela? Converse com os colegas e o professor a respeito.

*Leve os alunos a se posicionarem criticamente a respeito das temáticas do poema “Amores, amores”, de João de Deus. Chame a atenção para:*

- *a crítica à necessidade de a mulher se casar para se realizar;*
- *a crítica à ideia de que o amor romântico só pode ser vivido com um único parceiro;*
- *a ironia em relação à idealização do amor romântico;*
- *a defesa da liberdade afetiva e sexual da mulher (SETTE, TRAVALHA, BARROS, 2013, v. 2, p. 59).*

Virgínia Woolf (1990), ao tentar recuperar, na literatura, exemplos de mulheres representadas de maneira mais versátil e complexa, estranha suas próprias conclusões de que “todas as grandes mulheres da ficção, até a época de Jane Austen, eram não apenas vistas pelo outro sexo, como também vistas somente em relação ao outro sexo” (103). Ela até faz uma ressalva de que essa afirmação não se aplicaria tanto às romancistas do século XIX, mas, certamente, seu estranhamento não seria menor, ao descobrir não somente que a ficção, na verdade, continua representando as mulheres a partir da sua relação com os homens, mas que os mecanismos de interpretação literária utilizados em livros didáticos contemporâneos – um objeto cultural que, de uma forma *sui generis*, participa da constituição da subjetividade de milhares de alunos e alunas no contexto brasileiro – não alertam para o caráter simplista e uniforme dessas representações, ou, se o fazem, fazem-no de modo pontual.

Woolf (1990) afirma que a literatura é empobrecida por um retrato da mulher fictícia demasiadamente simples e monótono e sugere:

[...] Suponhamos, por exemplo, que os homens só fossem representados na literatura como apaixonados pelas mulheres, e nunca fossem amigos de homens, soldados, pensadores, sonhadores; que pequena quantidade de papéis nas peças de Shakespeare lhes poderiam ser atribuídos, como sofreria a literatura! Talvez pudéssemos ter a maior parte de Otelo e uma boa parcela de Antônio, mas nenhum César, nenhum Brutus, nenhum Hamlet, nenhum Lear, nenhum Jacques — a literatura se empobreceria incrivelmente, como de fato *a literatura é empobrecida de modo incalculável pelas portas que foram fechadas às mulheres* (WOOLF, 1990, p. 104, grifo meu).

Essa invariabilidade dos papéis femininos é claramente percebida, por exemplo, pela excessiva representação da mulher na condição materna nos textos literários presentes tanto em PL quanto em LC, a ponto de esse aspecto demandar uma discussão pormenorizada e um olhar mais acurado acerca dessas representações maternas, conforme prometido anteriormente.

Primeiro, é preciso lembrar que a maternidade não é uma realidade historicamente estável. A concepção do que é “ser mãe” vem alterando-se na mesma medida em que as mulheres rejeitaram a maternidade enquanto uma fatalidade biológica, transformando-a, em certa medida, numa escolha; repeliram a maternidade vinculada a um modelo de perfeição, submissão ou como uma condição *sine qua non* da feminilidade, mas, principalmente, porque à concepção tradicional do que é “ser mãe” soma-se as novas configurações alinhadas à vida contemporânea, como exemplificado por Stevens (2006): “a mãe adotiva, a mãe lésbica, o homossexual que materna, a mãe de aluguel, a mãe adolescente, a mãe solteira, a mãe prisioneira, a mãe pobre, negra, a mãe genética, etc.” (p. 116).

Entretanto, o que se percebe é que, para as mulheres, a maternidade ainda se impõe de maneira cristalizada e como “uma fonte da identidade, o fundamento da diferença reconhecida, mesmo quando não é vivida [...]” (PERROT, 2016, p. 68).

Autores como Simone de Beauvoir (1967) contrariam essa idealização da maternidade enquanto premissa de felicidade e realização feminina; advertem para o fato dela ser uma construção social que, como tal, está sujeita a contrassensos, ambiguidades, transformações, conformações, avanços, retrocessos, além de ser responsável por marcar o espaço da mulher na família e na sociedade. Especificamente, para a autora de “O segundo sexo”, “gravidez e maternidade são vividas de maneira muito diferente, segundo se desenvolvam na revolta, na resignação, na satisfação, no entusiasmo” (p. 258).

Muitas mulheres, todavia, ignoram essa pluralidade e silenciam-se diante da culpa de não corresponderem a um sentimento de plenitude, supostamente, intrínseco à condição de mãe. Contradições e conflitos inerentes a essa condição são recalcados, pois, desconsidera-se que a maternidade pode ser vivenciada de formas diversas:

Uma mãe solteira pode estar materialmente acabrunhada pelo fardo que lhe é repentinamente imposto, desolar-se abertamente e, no entanto, encontrar no filho a realização de sonhos secretamente acarinhados; inversamente, uma jovem recém-casada que acolhe com alegria e orgulho sua gravidez, pode receá-la em silêncio, detestá-la, através de obsessões, de alucinações, de recordações de infância que ela própria se recusa a admitir (BEAUVOIR, 1967, p. 258).

Isso, na verdade, constitui o projeto de construção de uma mulher perfeita, ideal, comparada à Virgem Maria. Del Priore (2009) descreve essa mulher como aquela que “deveria ser casada, mãe, afeita à domesticidade, à piedade religiosa, preocupada em consolidar a família” (p. 73).

Trata-se de um modelo que, numa organização patriarcal, atende aos interesses privados, mas, principalmente, aos interesses públicos, pois a função materna passa a ser politizada e alçada à condição de “pilar da sociedade e da força dos Estados” (PERROT, 2016, p. 69). Nessa lógica, a procriação acaba por atender a interesses econômicos coletivos e a esterilidade feminina (seja das mulheres impedidas biologicamente, seja daquelas que optam apenas por não ter filhos utilizando métodos contraceptivos ou o aborto) resulta, numa mesma proporção, em estigma e poder das mulheres sobre seu corpo.

Ao recuperar as afirmações de Nicolas Venette sobre o pensamento predominante nos séculos XVI e XVII, Del Priore (2009) ilustra porque a esterilidade é considerada, primeiro, um estigma. Ela explica que, comumente, “as mulheres eram mais responsáveis pela esterilidade do que os homens” (p. 145), sendo, dessa forma, na mística da progenitura, sistematicamente responsabilizadas, pelo êxito ou pelo fracasso da procriação:

Comparadas a terras estéreis, humilhadas pelos companheiros e pela comunidade, associadas a mulas – animais que, estéreis geneticamente, eram conduzidos pelos padres, estes estéreis (pelo menos teoricamente) por vocação –, a esterilidade feminina era vivida como uma tara ou um contrassenso. Ao inverter o ciclo das gerações, interrompendo as linhagens, contrariando os ciclos agrícolas e a natureza, à qual seu ciclo vital deveria comparar-se, a mulher estéril parecia ter o corpo “entupido”, fechado e prisioneiro de forças estranhas (p. 147).

Também sobre a culpabilização da mulher pela esterilidade do casal, Perrot (2009) enfatiza que o dever da maternidade restringe construções alternativas de feminilidade e impõe às mulheres, e somente a elas, a obrigação de atenderem às expectativas criadas em torno do mito “crescei e multiplicai-vos”. Assim, “temida, vergonhosa, a esterilidade é sempre atribuída à mulher, esse vaso que recebe um sêmen que se supõe sempre fecundo. A esterilidade torna legítimo o ato de repudiá-las [...]” (PERROT, 2009, p. 47).

Nessa mesma direção, o aborto, desaprovado pela Igreja e pelo Estado, foi/é considerado “uma mancha capaz de oxidar o belo retrato que se queria fazer das mães” (DEL PRIORE, 2009, p. 251), acima de tudo, porque compromete o projeto da maternidade ideal.

Diante desse cenário, a bandeira da liberdade de contracepção e do próprio direito ao aborto justificam-se não apenas como elementos de poder da mulher sobre o seu corpo, mas como instrumentos ideológicos capazes de equilibrar as relações entre os sexos e “dissolver a hierarquia do masculino sobre o feminino, que parecia, entretanto, uma estrutura simbólica imóvel e universal” (PERROT, 2016, p. 73).



De sua parte, a literatura também vive esse paradoxo, de propor novas configurações para o feminino e para a maternidade ou ainda de representar esse corpo para além da sexualidade; ou, numa direção oposta, reforçar estigmas, acentuar perfis modelares de mães perfeitas, abnegadas, sagradas, ignorando suas subjetividades, classes sociais, crenças ou etnias. Enfim, apresentando a maternidade enquanto elemento definidor precípua da identidade feminina.

Analisando, especificamente, os textos literários privilegiados em PL e em LC, observa-se que a mãe é uma figura assídua nesses textos, especialmente os de autoria masculina, mas, suas representações são bastante díspares. São inúmeros os exemplos em que a maternidade configura-se um traço basilar da identidade feminina, mas é possível identificar também perfis mais adaptados à vida contemporânea.

Alguns aspectos dessa temática já foram abordados, por exemplo, nas análises realizadas anteriormente sobre a representação materna tipificada na crônica “Exageros de mãe”, de Millôr Fernandes; bem como sobre o caminho alternativo traçado por Erico Verissimo, em “Ana Terra”, que, apesar de evidenciar o estereótipo da mãe submissa e silenciada, aponta para a solidariedade feminina como uma forma de resistência à dominação masculina.

Percebe-se também que a maternidade, apesar de recorrente nos textos literários, dificilmente, constitui-se matéria central. Sem nome, sem voz e distante da complexidade de uma personagem, a mãe interessa muito mais porque surge, na ficção, como um elemento responsável por acionar certas atitudes e sensações dos filhos, como em “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu – presente em PL e em LC – em que a mãe idealizada, figura doce e carinhosa representa o retorno a um momento feliz e seguro para o eu poético: “Em vez das mágoas de agora,/ Eu tinha nessas delícias/ *De minha mãe as carícias/* E beijos de minha irmã!” (ABREU, Casimiro de. In: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 90, grifo meu).

Também não é incomum que a maternidade surja como o elo entre gerações e represente um ciclo a ser rompido, ou não. As filhas ora negam ora repetem as histórias vividas por suas mães. Eugénie Grandet, personagem de Honoré Balzac, é um exemplo de personagem que não consegue se desvincular do modelo feminino que a precede – a mãe: “Está sempre vestida como se vestia sua mãe” (BALZAC, Honore. In: CEREJA; MAGALHÃES, 2013, v. 2, p. 228); identificamos algo semelhante no trecho do conto “Lavadeiras de Mossoró”, de Carlos Drummond de Andrade, encontrado em LC:

As lavadeiras de Mossoró, cada uma tem sua pedra no rio: cada pedra é herança de família, *passando de mãe a filha, de filha a neta*, como vão passando as águas no tempo [...]. A lavadeira e a pedra formam um ente especial, que se divide e se reúne ao sabor do trabalho. Se a mulher entoar uma canção, percebe-se que nova pedra a acompanha em surdina... (ANDRADE, Carlos Drummond de. In: SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 1, p. 273, grifo meu).

Ao mesmo tempo, identificamos exemplos em que a mãe aparece como um contraponto à filha, um paradigma a ser, solidariamente, superado. São os casos, já abordados nesta pesquisa, do momento epifânico que remodela a relação estabelecida entre Catarina e sua mãe, Severina, personagens do conto “Laços de Família”, de Clarice Lispector; e da rebeldia de Inês Pereira, da farsa de Gil Vicente, que contraria o projeto da mãe em transformar a filha numa esposa exemplar.

São textos inseridos em contextos históricos distintos, mas que se assemelham pela maneira que acomodam e combinam representações maternas dissonantes.

Importante registrar também o esforço, ainda que acanhado, das autoras da coleção LC em apresentar perfis maternos mais democráticos, que superem certos estereótipos subalternos e marginais, frutos de um imaginário patriarcal e colonial. A mãe negra, por exemplo, ora invisibilizada ora estereotipada tanto pela tradição histórica quanto pela literária, adquire, nos textos literários contemplados pela coleção, novas formas de representação que contrariam os modelos estáveis e universais tanto de maternidade quanto de afrodescendência e essas peculiaridades são sinalizadas na coletânea.

É possível identificar descrições das mães negras distintas da figura da “mãe preta, personagem devotada aos filhos alheios, a “Bá”, sem vida própria, sem revolta ou desejo de liberdade, sossegada entre os corredores das casas dos brancos, velando os sonhos dos patrões” (STEVENS; VASCONCELOS, 2011, p. 75), como no poema “Minha mãe”, de Luís Gama.

Importante pôr em perspectiva os comentários das autoras da coleção LC, direcionados ao professor, apontando possibilidades de abordagens do poema e enfatizando a relevância histórica da própria mãe do poeta, Luiza Mahin, bem como a diversidade da representação materna negra em versos que valorizam a altivez e a beleza afrodescendente:

Informe aos alunos que, segundo alguns estudiosos, a mãe do poeta Luís Gama, Luiza Mahin, é considerada um exemplo de luta e resistência dos

afrodescendentes. Ela participou da Revolta dos Malês, em 1835, e da Revolta da Sabinada, em 1837 [...].

Comente com os alunos que, nesses versos, o poeta Luís Gama rompe com os padrões estéticos europeus, que valorizam as mulheres brancas, pálidas, ou seja, a beleza cantada pelos poetas românticos. Ao descrever sua mãe, ele valoriza os traços físicos da mulher africana: “roliços braços de ébano”, “lábios de roxo lírio”, “escuro e ledó o semblante” (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 2, p. 62).

Esse projeto é levado a cabo por Sette, Travalha e Barros (2013) ao apresentarem dois textos paradigmáticos da literatura negra produzida por Conceição Evaristo que descrevem uma experiência materna multifacetada, às vezes caótica, às vezes sofrida, às vezes solitária, mas uma mãe real: o romance “Ponciá Vicêncio” e o poema “Vozes-Mulheres”. A protagonista que dá título ao romance, Ponciá Vicêncio, revela toda a complexidade de ser uma mãe negra e pobre cuja subjetividade é moldada por uma realidade não mitificada. Essa personagem simboliza as complicações sociais que cercam e delineiam a maternidade: “suas mãos recriam pessoas de barro, mas não consegue criar os filhos no ventre, abortando-os seguidamente, como se revivesse a negação de continuidade implantada pelo avô, como se se recusasse a gerar filhos para que sofressem” (STEVENS; VASCONCELOS, 2011, p. 80):

Quando os filhos de Ponciá Vicêncio, sete, nasceram e morreram, nas primeiras perdas ela sofreu muito. Depois, com o correr do tempo, a cada gravidez, a cada parto, ela chegava mesmo a desejar que a criança não sobrevivesse. Valeria a pena pôr um filho no mundo? [...] Foi bom os filhos terem morrido. Nascer, crescer, viver para quê? [...] (EVARISTO, Conceição. In: SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 3, p. 207-208).

Já em “Vozes-Mulheres”, o eu poético, como apontado pelas autoras de LC, fala por si e por outras mulheres negras que, se não são mães, possuem mães. Esse discurso polifônico revela e denuncia as marcas da história impressas e acumuladas pelas gerações que o precederam. A memória e a ancestralidade, nesse poema, surgem ao mesmo tempo como importantes formas de resistência a um processo histórico de exclusão social e preconceitos e como elementos de construção identitária (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, p. 279):

**Vozes-Mulheres**

A voz de minha bisavó  
ecoou criança  
nos porões do navio.  
Ecoou lamentos  
de uma infância perdida.

A voz de minha avó  
ecoou obediência  
aos brancos-donos de tudo

A voz de minha mãe  
ecoou baixinho revolta  
no fundo das cozinhas alheias  
debaixo das trouxas  
roupagens sujas dos brancos  
pelo caminho empoeirado  
rumo à favela

A minha voz ainda  
ecoou versos perplexos  
com rimas de sangue  
e  
fome.

A voz de minha filha  
recolhe todas as nossas vozes  
recolhe em si  
as vozes mudas caladas  
engasgadas nas gargantas.  
A voz de minha filha  
recolhe em si  
a fala e o ato.  
O ontem – o hoje – o agora.  
Na voz de minha filha  
se fará ouvir a ressonância  
o eco da vida-liberdade.

EVARISTO, Conceição. In: SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 3, p. 278-279

São exemplos de mulheres mães tangíveis, sendo representadas de outras posições, vivenciando todas as contradições da maternidade que não é sempre sinônimo de força e autorrealização, mas também de opressão, sacrifício e desencanto, tal como retratado por Stevens e Vasconcelos (2011) ao concluírem seu artigo:

não têm a leveza ou sacralidade das mães construídas pela imaginação masculina; também não se enquadram no modelo sacrificial da mãe cristã, mas não são menos mães, nem menos dignas, nem menos amorosas. Lembram, com muita frequência, as definições das mães orixás, guardiãs de seus filhos, quase sempre envolvidas em muita lida, sangue e lágrimas. Provavelmente, talvez mesmo por isso, consigam partilhar força, ternura e experiência, entre gerações. Na diversidade em que são apresentadas, revelam, porém, a cor de um Brasil conhecido, forte, resistente, avesso aos cabrestos e aos rótulos, cheio de um vigor e de uma memória com eco renovador, como uma música entoada em braços e colos maternos, de qualquer cor brasileira (p. 85).

De uma maneira geral, observamos que a maternidade exercida pelas personagens ou pela voz do eu poético nos textos literários de autoria feminina, nas duas coleções, ganha contornos distintos dos estereótipos atribuídos historicamente às mães. Não é sempre uma mãe abnegada, mas uma mulher em conflito com a sua própria condição materna.

Analisando objetivamente, comparamos os textos escritos por homens e aqueles escritos por mulheres nas duas coleções – PL e LC – observando, desta vez, as referências à condição materna ou forma de representação de mães quaisquer que sejam elas: ligadas a uma personagem, à voz poética, ou a qualquer relação estabelecida entre mulher e maternidade tantos nos textos escritos em prosa quanto em verso – apuramos os seguintes dados descritos na tabela a seguir:

**Tabela 8 – Representação materna nas coleções PL e LC**

| <i>PORTUGUÊS: LINGUAGENS</i>                                    |                            | <i>PORTUGUÊS: LINGUAGENS EM CONEXÃO</i>                         |                            |
|---|----------------------------|---|----------------------------|
| Textos de autoria masculina com representações femininas/mulher | Textos de autoria feminina | Textos de autoria masculina com representações femininas/mulher | Textos de autoria feminina |
| 74  | 22                         | 57  | 31                         |
| <b>REFERÊNCIA À REPRESENTAÇÃO MATERNA</b>                       |                            |   |                            |
| 15  | 2                          | 8   | 6                          |

Fonte: Dados produzidos pela autora

Fica evidenciado nesse panorama que a figura da mãe é muito mais recorrente nos textos de autoria masculina. Enquanto a “mãe” povoa o imaginário literário masculino, por assim dizer, na escrita feminina, ela também está presente, mas de forma distinta e pontual. Além do aspecto quantitativo, nos textos analisados, é muito mais comum que a maternidade esteja amalgamada ao conceito de feminilidade e a estereótipos na ficção construída por homens, do que aquela elaborada por mulheres que parecem tanto assumir um tom mais contestatório quanto abrigar construções ficcionais mais complexas que contribuem, de alguma forma, para a produção de “subjetividades e identidades novas para a mulher-mãe” (STEVENS, 2006, p. 121).

Após essa breve análise relativa às representações maternas presentes nos textos literários contemplados em PL e em LC, seguimos investigando as representações femininas, agora, das narrativas de autoria masculina contempladas em LC. Essas representações são marcantes em

31 textos (crônicas, contos, romances e teatro) dentre os 233 textos de autores clássicos da literatura brasileira e portuguesa, com exceção do autor moçambicano Mia Couto, mas que já figura o cânone escolar atual:

**Tabela 9 – Narrativas de autoria masculina com personagens ou representações femininas de *Português*: linguagens em conexão**

| NARRATIVAS | TEXTO |                                     | AUTOR                      |
|------------|-------|-------------------------------------|----------------------------|
|            | 1     | Repelindo o carteiro                | Moacyr Scliar              |
|            | 2     | O homem nu                          | Fernando Sabino            |
|            | 3     | O cerco de Lisboa                   | Fernão Lopes               |
|            | 4     | Auto da Mofina Mendes               | Gil Vicente                |
|            | 5     | Farsa de Inês Pereira               | Gil Vicente                |
|            | 6     | Sexa                                | Luis Fernando Verissimo    |
|            | 7     | Declaração de amor sem outdoor      | Carlos Drummond de Andrade |
|            | 8     | As lavadeiras de Mossoró            | Caslos Drummond de Andrade |
|            | 9     | Iracema                             | José de Alencar            |
|            | 10    | A moreninha                         | Joaquim Manuel de Macedo   |
|            | 11    | A escrava Isaura                    | Bernardo Guimarães         |
|            | 12    | Memórias de um sargento de milícias | Manuel Antônio de Almeida  |
|            | 13    | Juiz de paz na roça                 | Martins Pena               |
|            | 14    | Amor de salvação                    | Camilo Castelo Branco      |
|            | 15    | Um capricho                         | Artur Azevedo              |
|            | 16    | O cortiço                           | Aluísio de Azevedo         |
|            | 17    | Esaú e Jacó                         | Machado de Assis           |
|            | 18    | Memórias póstumas de Brás Cubas     | Machado de Assis           |
|            | 19    | O primo Basílio                     | Eça de Queiroz             |
|            | 20    | Reinações de Narizinho              | Monteiro Lobato            |
|            | 21    | O colocador de pronomes             | Monteiro Lobato            |
|            | 22    | Carmela                             | Alcântara Machado          |
|            | 23    | Caetés                              | Graciliano Ramos           |
|            | 24    | Vidas secas                         | Graciliano Ramos           |
|            | 25    | Fogo Morto                          | José Lins do Rego          |
|            | 26    | Os devaneios do general             | Erico Verissimo            |
|            | 27    | Menino de engenho                   | José Lins do Rego          |
|            | 28    | Grande sertão: veredas              | Guimarães Rosa             |
|            | 29    | O bem-amado                         | Jorge Amado                |
|            | 30    | A carteira de crocodilo             | Mia Couto                  |
|            | 31    | Apelo                               | Dalton Trevisan            |

Fonte: Dados produzidos pela autora

De todos esses textos, o leitor, raramente, tem acesso à voz feminina falando de si. Trata-se de uma forma de silenciamento já identificada em ambas as coleções. A exceção fica por conta dos dois textos de Gil Vicente – “Auto da Mofina Mendes” e “Farsa de Inês Pereira”. Não por

acaso, são textos cujos títulos levam o nome de suas protagonistas – mulheres não idealizadas, rebeldes e que destoam de seu tempo.

Gil Vicente é reconhecido pela forma particular que dispensa às personagens femininas ao confrontar o papel reservado às mulheres na sociedade do século XVI. Já mencionamos a rebeldia de Inês Pereira ao contrariar os valores sociais da época que considerava o casamento como o melhor destino e a única forma de felicidade para a mulher. Mofina Mendes, por sua vez, representa a mulher enquanto infortúnio e perdição dos homens e, assim como Eva e Lilith, simboliza a influência exercida pela mulher na vida dos homens, para o bem ou para o mal. Entretanto, Gil Vicente abala esse estereótipo no instante em que dá voz a essa personagem, assim como também o fez com Inês Pereira, permitindo sua defesa diante de um estigma que vitimou centenas de mulheres acusadas de bruxaria durante a Idade Média (MAIA, 1995).

Entendemos que algumas formas cristalizadas pelo discurso literário podem reificar certas relações humanas, principalmente, se essas formas não são contextualizadas, se a abordagem proposta é normatizadora, se os debates sugeridos não contemplam ou respeitam o diverso, ou, pior, se sequer são sugeridos.

O que estamos dizendo neste e também em outros momentos desta pesquisa, é que a maneira como o aluno se apropria das representações manifestadas pela e na arte literária, independentemente da natureza dessas representações, guarda alguma relação – o termo “alguma” se justifica porque também acreditamos que outros elementos (a materialidade, a circulação, a censura...) concorrem nesse processo de apropriação – com a mediação feita tanto pelo livro didático quanto pelo professor.

Então, se em “Caetés”, primeiro romance de Graciliano Ramos, publicado em 1933, o narrador-personagem descreve de forma preconceituosa as mulheres que fogem aos padrões de beleza preestabelecidos, como quando se refere à personagem Marta Varejão; se Camilo Castelo Branco simplifica e restringe os perfis femininos apresentando-nos a esposa virtuosa, mulher santa, que representa o amor de Salvação – Mafalda – em oposição à mulher fatal, a materialização do mal, a responsável por seus infortúnios – Palmira – em seu romance “Amor de salvação”, de 1864; se Aluísio de Azevedo, em “O cortiço”, publicado em 1890, descreve as personagens femininas como tipos caricaturais, exagerando características, acentuando vícios e hábitos, se reforça discursos deterministas e preconceituosos quando chama Leandra



de “machona”; ou se mesmo um autor contemporâneo como Dalton Trevisan cria um texto que, para tematizar a solidão de um homem, objetifica a mulher restringindo a sua subjetividade ao papel de mãe, esposa e dona de casa, no microconto “Apelo”, de 2000, importa, na esfera escolar, o trabalho de mediação a ser realizado, lembrando que o próprio livro didático exerce esse papel uma vez que se interpõe entre o texto literário original e o aluno, entre o texto literário e o professor.

A definição dos textos contemplados numa coleção didática; a maneira como são abordados; se são integrais ou fragmentados; o nível dos debates e reflexões propostos; o respeito às opiniões dissonantes; até a disposição do texto na página; tudo isso e tantos outros elementos atuam, de alguma forma, na apropriação desses textos presentes no livro didático.

Juntamente com o microconto de Dalton Trevisan, por exemplo, as autoras de LC manifestam, por meio das atividades de interpretação textual e sugestões ao professor, uma perspectiva contestatória acerca do posicionamento do protagonista não apenas circunscrito ao universo ficcional, mas em relação ao papel historicamente atribuído a mulher no mundo:

- Que sentimentos do narrador podem ser percebidos em relação à interlocutora?

*Inicialmente, ele tem um sentimento de liberdade. À medida que o tempo passa e a casa fica desorganizada, ele sente falta da mulher, que desempenhava o papel de mãe e dona de casa. Leve os alunos a refletir a respeito do papel tradicional da mulher no casamento, pois o narrador sente mais falta da mulher-objeto (a mãe e dona de casa) do que da amante ou da companheira.*

- Que imagem de mulher o narrador constrói por meio do relato?

*A imagem de uma mãe e dona de casa, pois relata as privações sofridas por ele e pelo restante da família com a ausência dela.*

- Em seu caderno, explique o uso da inicial maiúscula em “Senhora”.

*Trata-se, possivelmente, de uma deferência respeitosa à mulher. Por outro lado, pode revelar, subjetivamente, uma atitude machista (arcaica), no sentido de que ela é colocada como uma “Senhora ou Rainha do lar”. Lembre aos alunos que essa forma de tratamento era muito usada pelos poetas do Trovadorismo (cantigas de amor) e do Arcadismo (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 3, p. 226).*

De forma semelhante, para discutir sobre os preconceitos e a intolerância do general Chicuta Campolargo – personagem do conto “Os devaneios do general”, de Erico Verissimo – em relação às mulheres e à orientação sexual das pessoas, revelados nas projeções que esse

protagonista faz para o bisneto: “E terá desaparecido o último ‘homem’ da face da terra”; “Estão a transformá-lo num maricas”; “Só restarão idiotas efeminados [...] que não têm o sentido da autoridade, fracalhões”; “mundo dos maricas, o mundo de Chiquinho, talvez o último dos Campolargos!” (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 3, p. 152-153), as autoras contextualizam o momento histórico em que o texto foi publicado sugerindo aos alunos que se posicionem criticamente diante do texto a partir dos padrões de comportamento atuais:

Uma das características do romance de 30 é a crítica social. Ao descrever de forma caricatural suas personagens centrais – o capitão Tomás Cabral de Melo (de *Fogo morto*) e o general Chicuta Campolargo (de “Os devaneios do general”) –, José Lins do Rego e Erico Verissimo denunciam e condenam o racismo, a exploração da mão de obra, as atitudes preconceituosas e intolerantes contra as mulheres e a orientação sexual das pessoas.

Como você sabe, *ainda hoje há pessoas que agem da mesma forma denunciada por esses escritores*. O que deveria ser feito para promover a igualdade racial, o respeito às mulheres, à liberdade de orientação sexual e aos direitos humanos em geral? Converse com os colegas e o professor (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 3, p. 155, grifo meu).

Finalmente, para encerrarmos a análise das representações femininas elaboradas pelo crivo masculino, destacamos a abordagem empreendida por Sette, Travalha e Barros (2013) do romance “O primo Basílio”, de Eça de Queirós, publicado em 1878. As autoras focalizam a posição de Luísa, personagem central do romance, não apenas em relação ao marido, Jorge, ou ao primo Basílio de modo a evidenciar a oposição masculino *versus* feminino, mas também em relação à Juliana, a empregada doméstica. Isso permite que o leitor reflita sobre elementos envolvidos nas relações humanas que vão além do sexismo. Também entre mulheres – por questões culturais, políticas, raciais, econômicas – há negociações entre campos de forças e essas relações precisam também ser problematizadas, afinal, nem sempre o papel da mulher se restringe à condição de vítima.

Com esse intuito, as autoras de LC propõem as seguintes atividades e orientações para a interpretação de um trecho desse romance:

- Em que a personagem Luísa difere das personagens femininas românticas?  
*Diferentes de Luísa – que trai o marido, Jorge –, as personagens femininas românticas são fiéis a quem amam e, para elas, o amor é eterno.*  
[...]
- O que os trechos revelam a respeito de Juliana?

*Era uma empregada doméstica, muito sofrida, que tinha sonhos de ter seu próprio negócio. Odiava o trabalho que fazia, as condições a que era submetida e as patroas, de modo geral, e especialmente Luísa, a quem invejava pela vida que levava, pelas roupas que vestia e por ter um amante.*  
- [...] Como se explica o comportamento de Juliana?

*Juliana odiava Luísa (e as outras patroas) porque tinha consciência da desigualdade social e se sentia injustiçada pela condição em que vivia (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 2, p. 137).*

#### 4.3.2.2 A mulher em verso e prosa em LC: a ótica feminina

O primeiro aspecto a ser sinalizado quanto à autoria feminina na coleção LC fica evidente já numa visada superficial sobre a distribuição desses textos nos volumes da coleção, conforme apresentado na tabela a seguir:

**Tabela 10 – Textos literários de autoria feminina da coleção LC**

| TEXTO           |                       | AUTORA                 | GÊNERO       |
|-----------------|-----------------------|------------------------|--------------|
| <b>VOLUME 1</b> |                       |                        |              |
| 1               | Bagagem               | Adélia Prado           | Poema        |
| 2               | Poesinha              | Ana Elisa Ribeiro      | Poema        |
| 3               | Evangelho da trova    | Maria N. S. Carvalho   | Poema        |
| 4               | Cantares              | Hilda Hilst            | Poema        |
| 5               | Testes                | Marta Medeiros         | Crônica      |
| <b>VOLUME 2</b> |                       |                        |              |
| 6               | Da morte              | Hilda Hilst            | Poema        |
| 7               | Às seis da tarde      | Marina Colasanti       | Poema        |
| 8               | A lágrima de um Caeté | Nísia Floresta         | Poema        |
| 9               | Eu sei, mas não devia | Marina Colasanti       | Crônica      |
| 10              | Os desastres de Sofia | Clarice Lispector      | Conto        |
| <b>VOLUME 3</b> |                       |                        |              |
| 11              | Ser mulher...         | Gilka Machado          | Poema        |
| 12              | Lépida e leve         | Gilka Machado          | Poema        |
| 13              | Das irmãs             | Sonia Queiroz          | Poema        |
| 14              | Amar                  | Florabela Espanca      | Poema        |
| 15              | Esquecimento          | Florabela Espanca      | Poema        |
| 16              | Procuro-me            | Leonora de Barros      | Poema visual |
| 17              | Soneto                | Ana Cristina César     | Poema        |
| 18              | Com licença poética   | Adélia Prado           | Poema        |
| 19              | Drummondiana          | Alice Ruiz             | Poema        |
| 20              | Cantares              | Hilda Hilst            | Poema        |
| 21              | Vozes mulheres        | Conceição Evaristo     | Poema        |
| 22              | Trocar de máscara     | Esmeralda Ribeiro      | Poema        |
| 23              | Mahin amanhã          | Miriam Alves           | Poema        |
| 24              | Passado histórico     | Sônia Fátima           | Poema        |
| 25              | Parque industrial     | Patrícia Galvão (Pagu) | Romance      |

|    |                                |                    |            |
|----|--------------------------------|--------------------|------------|
| 26 | O quinze                       | Raquel de Queiroz  | Romance    |
| 27 | A hora da estrela              | Clarice Lispector  | Romance    |
| 28 | Ponciá Vicêncio                | Conceição Evaristo | Romance    |
| 29 | Microcontos                    | Laura Guimarães    | Microconto |
| 30 | Eu sei, mas não devia          | Marina Colasanti   | Crônica    |
| 31 | As supermães e as mães normais | Martha Medeiros    | Crônica    |

Trata-se do desequilíbrio da distribuição dos 31 textos (21 poemas e 10 narrativas) de autoria feminina nos três volumes que compõem a coleção. É importante a concentração de textos de autoras mulheres no terceiro volume: enquanto identificamos 21 textos de autoria feminina no volume 3, os volumes 1 e 2 contam com apenas 5 textos cada um.

Nos dois primeiros volumes, os dez textos de autoria feminina não estão vinculados ao ensino de Literatura. Ao contrário, a presença deles, sem exceção, é justificada para se abordar conteúdos referentes ao ensino da gramática ou de elementos da linguagem: sentido denotativo, figuras de linguagens, intertextualidade, tempos e formas verbais, preposições e conjunções.

E, embora já tenhamos deixado claro, em outros momentos, que as apropriações possíveis para esses textos não estão subordinadas exclusivamente à intenção pedagogizante do livro didático, ainda assim, pesa sobre esse tratamento utilitarista dado aos textos literários escritos por mulheres, o fato de Sette, Travalha e Barros (2013) não desestabilizarem o cânone cultural hegemônico que simplesmente ignora, por exemplo, a participação da mulher na história e na literatura de formação do Brasil.

Já comentamos sobre esse processo de cerceamento ao qual fora submetida a produção literária feminina desde o período colonial brasileiro. Realmente, as mulheres foram excluídas do “mundo das letras à medida que seus pais, e, posteriormente, seus maridos, temiam o mau uso da leitura e da escrita. Eram raras as mulheres que sabiam ler e escrever” (ELISBON, 2015, p. 11). Isso, todavia, não foi traduzido em inexistência, mas em apagamento, no cenário literário brasileiro, de uma literatura feminina marcada pela resistência, pela desobediência e pela rebeldia de autoras como Ângela do Amaral Rangel, Maria Josefa Barreto e Beatriz Francisca de Assis Brandão<sup>30</sup>.

<sup>30</sup> A autora Edilene Ribeiro Batista publicou o artigo “A produção literária feminina brasileira nos séculos XVII e XVIII”, cujo objetivo é apresentar ao público uma literatura brasileira também produzida, ainda que à margem, por mulheres.

E, mesmo que as autoras de LC não optassem por resgatar essas autoras ignoradas pelo cânone nacional, alguns diálogos poderiam ser estabelecidos entre autores e temáticas clássicas com autoras e temáticas contemporâneas.

Esse é um recurso amplamente utilizado por elas, mas, predominantemente, entre autores – homens consagrados no cânone literário nacional. Para apresentar o mote do amor cortês no Trovadorismo, por exemplo, Sette, Travalha e Barros (2013) recorrem a textos de Caetano Veloso e Augusto de Campos; para falar das características do Humanismo português, apresentam o “Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna, como exemplo de texto contemporâneo influenciado pela tradição humanista e, ainda, a reescrita de um auto vicentino realizada por Carlos Drummond de Andrade; estabelecem um diálogo entre o clássico representado por Luís de Camões e a contemporaneidade das canções de Renato Russo; também uma canção de Tom Zé e Elton Medeiros, “Tô”, ilustra recursos característicos do Barroco sendo empregados numa produção contemporânea. Esses são apenas alguns exemplos de uma perspectiva dialógica importante de ressignificação e de um trânsito necessário à sobrevivência do ensino de literatura, mas que continua ignorando a produção literária feminina, seja ela atual ou não.

E, se essa perspectiva mais democrática só é levada a cabo no terceiro volume da coleção, é necessário lembrar que nem todos os alunos perfazem todo o Ensino Médio utilizando apenas uma coletânea. Os alunos que são matriculados no 1º ano do Ensino Médio no segundo e no terceiro ano do ciclo de vigência do edital de qualquer PNLD, simplesmente, não terão acesso ao terceiro volume, caso a escola adote uma nova coleção no edital seguinte. Objetivamente, as autoras de LC ignoraram essa particularidade da circulação e do uso do livro didático, ao concentrarem a autoria feminina apenas no terceiro volume.

Dito isso, é preciso reconhecer o esforço realizado LC em reservar um espaço, ainda que em condições desiguais, para vozes e representações de gênero mais igualitárias, apresentando ao leitor um repertório mais ampliado com textos literários de autoras contemporâneas, autoras periféricas, autoras negras, autoras negligenciadas pelo cânone literário e escolar, como Ana Elisa Ribeiro, Sônia Queiroz, Gilka Machado, Marta Medeiros, Conceição Evaristo, Laura Guimarães, Esmeralda Ribeiro, Sônia Fátima, enfim, nomes não frequentes nos livros didáticos e apresentados em LC como representantes da literatura produzidas por mulheres no Brasil tão legítimas quanto outras autoras já consagradas como Marina Colasanti, Clarice

Lispector, Rachel de Queiroz, Cecília Meireles, Lygia Fagundes Telles, Adélia Prado e Hilda Hilst.

Ao compararmos os nomes contemplados em PL e em LC, é nítido o projeto de ampliação e democratização do cânone literário feminino empreendido pela segunda coleção. Basta que lembremos a concentração dos textos literários escritos por mulheres na coleção PL em que dos 22 textos escritos por mulheres, 5 são de Marina Colasanti e 4 de Cecília Meireles.

Percebemos também uma dupla intencionalidade de Sette, Travalha e Barros (2013) em apresentar, aos alunos leitores, textos escritos por autoras muitas vezes inexploradas por outras coleções didáticas. A primeira, já assinalado, é dar voz a algumas autoras invisibilizadas pelo cânone e, assim, ampliar e democratizar o campo literário feminino representado no livro didático, que além de ser reduzido, se comparado ao espaço garantido à literatura produzida por homens, está limitado a autoras já notabilizadas pela crítica e sancionadas no âmbito escolar. A segunda intenção é privilegiar autoras que tematizem as questões sensíveis às mulheres, ou que subvertam, de alguma maneira, as representações femininas hegemônicas.

Isso pode ser identificado, por exemplo, pela forma como as autoras da coleção apresentam Gilka Machado e os aspectos ressaltados em sua literatura e biografia: “Você já leu algum poema de Gilka Machado? Quais seriam os temas abordados por essa poeta, considerada uma das primeiras feministas brasileiras? Em sua opinião, o que é “ser mulher”? (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 3, p. 46).

Além dessas perguntas, dois boxes destacam o interesse e a atuação de Gilka Machado no movimento feminista brasileiro e como isso está manifestado em seus poemas: “o inconformismo diante da sociedade repressora, a condição feminina, a aspiração de liberdade da mulher contra os preconceitos sociais” (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 3, p. 48). No segundo boxe apresentado a seguir, as autoras trazem um trecho de um comentário da professora Nádia Batella Gotlib, crítica da obra de Gilka Machado, em que ela destaca, entre outros aspectos, o tom contestador e o viés militante da obra de Gilka produzida no início do século XX, antes mesmo da consolidação das conquistas da primeira onda feminista:

[...] há outras barreiras a vencer entre a militância poética e a militância doméstica [...] Gilka Machado, a viúva do poeta Rodolfo Machado, [...]




habita os porões do cenário poético. Já fizera emergir dos porões, no entanto, um dos ‘monstros’ proibidos: o modo de representação da ansiedade erótica que delineia um projeto novo ou um jeito novo de querer ser mulher; e que justifica, penso eu, o considerar a poesia de Gilka Machado como precursora da luta pelos direitos de acesso à representação do prazer erótico feminina brasileira (GOTLIB, Nádía Battella. In: SETTE; TRAVALH; BARROS, 2013, v. 3, p. 48).

### Imagem 36 – Boxe sobre a biografia de Gilka Machado

**Gilka** da Costa de Melo **Machado** (1893-1980) nasceu e faleceu no Rio de Janeiro. Sua família era composta de artistas: o avô materno e seu pai eram poetas, a mãe foi atriz de rádio e de teatro, o marido era poeta e sua filha, Eros Volkusia, foi uma dançarina brasileira que se projetou internacionalmente com coreografias próprias, inspiradas na cultura brasileira. Considerada uma das primeiras poetisas feministas do Brasil, Gilka fez parte do grupo que, em 1910, fundou o Partido Republicano Feminino. Em 1979, ela recebeu o prêmio Machado de Assis da Academia Brasileira de Letras. Publicou várias obras cuja temática é a condição social da mulher. Entre elas destacam-se *Cristais partidos* (1915), *Mulher nua* (1922), *Carne e alma* (1931), *Sublimação* (1938) e *Meu rosto* (1947).

Para saber mais sobre a vida e a obra dessa autora, acesse:  
 Brasiliana/USP: <[www.brasiliana.usp.br/node/456](http://www.brasiliana.usp.br/node/456)>;  
 Jornal de Poesia: <[www.jornaldepoesia.jor.br/gm.html](http://www.jornaldepoesia.jor.br/gm.html)>.  
 Acessos em: 14 mar. 2013.



### Imagem 37 – Boxe Panorama da poesia de Gilka Machado

## Panorama

### Gilka Machado: uma poeta feminista entre o Simbolismo e o Pré-Modernismo

A poesia de Gilka Machado apresenta concepções da estética simbolista – emprego de sinestesia, aliterações – e incorpora referências temáticas e formais modernistas. São temas de sua obra poética o inconformismo diante da sociedade repressora, a condição feminina, a aspiração de liberdade da mulher contra os preconceitos sociais. Seus sonetos, bem construídos, passam para uma fase de versos livres. Seus poemas se caracterizam pela forma ousada, pelo ritmo livre e pessoal, pela liberdade de inspiração em que predomina um forte sensualismo. Seus livros causaram admiração e escândalo devido à expressão do erotismo feminino. Sua obra apresenta a rigidez formal dos parnasianos e a sensualidade dos simbolistas.

São ainda temas de sua poesia a espiritualidade, a reflexão a respeito da morte e da velhice, a saudade do passado etc. A professora Nádía Battella Gotlib sintetiza bem a importância dessa poeta na literatura brasileira:

“Se é intensa a experiência de Gilka Machado, como poetisa e mulher reivindicadora, há outras barreiras a vencer entre a militância poética e a militância doméstica. Havia uma distância, na sua época, entre o campo da sacralidade da arte e certos aspectos da vida rotineira, que o Simbolismo intensifica, o Modernismo desenvolve e autoras mais contemporâneas, como Adélia Prado, consomem. Gilka Machado, a viúva do poeta Rodolfo Machado, a mulher dona de pensão que cozinhava para tantos poetas de sua época, como Tasso da Silveira e Andrade Muricy, por exemplo, enquanto fazia poesia, esta ainda habita os porões do cenário poético. Já fizera emergir dos porões, no entanto, um dos ‘monstros’ proibidos: o modo de representação da ansiedade erótica que delineia um projeto novo ou um novo jeito de querer ser mais mulher; e que justifica, penso eu, o considerar a poesia de Gilka Machado como precursora na luta pelos direitos de acesso à representação do prazer erótico na poesia feminina brasileira.”

GOTLIB, Nádía Battella [1982]. Com dona Gilka Machado, Éris pede a palavra: poesia erótica feminina brasileira nos inícios do século XX. *Polêmica: Revista de Crítica e Cultura*, p. 46-47.



É a partir desse cenário que Sette, Travalha e Barros (2013) propõem a análise do soneto “Ser mulher...”, de Gilka Machado:

### **Ser mulher...**

Ser mulher, vir à luz trazendo a alma talhada  
para os gozos da vida; a liberdade e o amor;  
tentar da glória a etérea e altívola escalada,  
na eterna aspiração de um sonho superior...

Ser mulher, calcular todo o infinito curto  
para a larga expansão do desejado surto,  
no ascenso espiritual aos perfeitos ideais...

Ser mulher, desejar outra alma pura e alada  
para poder, com ela, o infinito transpor;  
sentir a vida triste; insípida, isolada,  
buscar um companheiro e encontrar um senhor...

Ser mulher, e oh! atroz, tantálica tristeza!  
ficar na vida qual uma águia inerte, presa  
nos pesados grilhões dos preceitos sociais!

Fonte: SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 3, p. 48

As questões que sucedem o poema focalizam a condição das mulheres e as contradições entre os ideais das mulheres e a realidade imposta a elas pela sociedade da época, bem da verdade, muito mais pelas sugestões de respostas direcionadas ao professor do que exatamente pelas perguntas, que permanecem generalistas como visto em outras atividades: “Qual o tema central do poema?”/“O poema revela uma contradição enfrentada pelo eu lírico. Identifique-a”/ “O que esses versos expressam?” (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 3, p. 47).

Na sequência, e observando a mesma temática privilegiada por Gilka Machado, as autoras de LC apresentam o texto “Das irmãs”, de Sonia Queiroz, uma autora também inexplorada nos livros didáticos contemporâneos. O objetivo é estabelecer um diálogo entre poetas de gerações diferentes, mas cujas abordagens temáticas sejam semelhantes: “Os papéis sociais tradicionalmente destinados à mulher, que foram questionados por Gilka Machado, continuam a ser tema de poetas da atualidade. Leia o poema de Sonia Queiroz, poeta mineira contemporânea” (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 3, p. 49), conforme podemos observar no poema transcrito a seguir:

**Das irmãs**

os meus irmãos sujando-se  
na lama  
e eis-me aqui cercada  
de alvura e enxovais  
eles se provocando e provocando  
do fogo  
e eu aqui fechada

provendo a comida  
eles se lambuzando e arrotando  
na mesa  
e eu a temperada  
servindo, contida  
os meus irmãos jogando-se na cama  
e eis-me afiançada  
por dote e marido

Especificamente sobre esse poema, a atividade de interpretação focaliza a desigualdade entre os papéis sociais destinados aos gêneros e os efeitos e os graus que eles produzem na autorrealização de homens e mulheres diante desse contexto assimétrico. As autoras sugerem ainda que o professor proponha aos alunos a construção de um quadro semântico para comparar versos que indicam, de um lado, a liberdade dos homens e, de outro, a falta de liberdade da mulher.

As autoras também apresentam a voz da mulher negra contra instâncias históricas de poder e estereótipos tradicionalmente vinculados às mulheres negras escravizadas em poemas como “Passado histórico”, da escritora negra contemporânea, Sônia Fátima:

**Passado histórico**

Do açoite  
da mulata erótica  
da negra boa de oito  
e de cama  
(nenhum registro)

QUEIROZ, Sonia. In:  
SETTE; TRAVALHA;  
BARROS, 2013, v. 3, p. 49

A presença de uma autora como Sônia Fátima em LC fortalece a luta de escritoras contemporâneas, algumas já citadas nesta pesquisa, para “consolidar uma tradição literária feminina na literatura negra” (PALMEIRA, 2017, p. 3). Ao analisar a produção feminina nos “Cadernos Negros”<sup>31</sup>, uma publicação importante dedicada à literatura negra afro-brasileira

<sup>31</sup> Pela definição de Palmeira (2017), “Cadernos Negros” consiste em uma antologia anual que reúne produções artísticas dos afro-brasileiros. De autoria variada, com escritores oriundos dos diversos estados brasileiros, essa antologia poética, que surgiu em São Paulo em 1978, possui, até o momento (2017), trinta e nove volumes, sendo os números ímpares dedicados aos poemas e os números pares, aos contos (p. 2-3).

contemporânea, Palmeira (2017) cita “Passado histórico”, de Sônia Fátima, como um exemplo de texto que questiona o apagamento da história dos afrodescendentes, sobretudo, da figura feminina negra. Em sua análise, a voz poética protesta contra

[...] a falta de registro histórico sobre as mulheres negras, o que poderia levar a pensar, equivocadamente, que essas mulheres não contribuíram para a construção do Brasil. O Sujeito poético contesta uma história oficial que difundiu uma imagem da mulher negra brasileira estereotipada (“da mulata erótica, da negra boa de eito” e “da negra boa de cama”), entretanto não registrou os nomes de afro-brasileiras que contribuíram para a construção da história da afrodescendência no Brasil (PALMEIRA, 2017, p. 11).

Citamos, deste modo, algumas escritoras representativas do projeto empreendido por Sette, Travalha e Barros (2013) com o objetivo de subvencionar debates que relativizem representações femininas hegemônicas a partir de um contato mais democrático dos alunos leitores com autoras inexploradas pela crítica literária e/ou simplesmente ignoradas pelo cânone nacional. Contudo, textos de autoras consagradas também são apresentados seguindo o mesmo objetivo. É o caso, por exemplo, do poema “Às seis da tarde”, de Marina Colasanti, que, mesmo sendo utilizado como subterfúgio para o estudo dos tempos verbais, também fundamenta a proposta das autoras da coleção para se discutir os reais avanços da mulher no mundo contemporâneo. A atividade sugere:

- O texto faz ver que mudanças históricas ocorridas na situação de vida das mulheres não alteraram substancialmente sua condição subjetiva. Concorda com essa afirmação? Justifique sucintamente.

*Resposta pessoal. Espera-se que o aluno observe que, embora a mulher tenha conseguido espaço no mundo do trabalho, continua a viver de forma insatisfatória e a ter problemas existenciais como angústia, frustração etc.*(SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 2, p. 208).

O mesmo ocorre com o reconhecido poema, “Com licença poética”, de Adélia Prado. Trata-se de uma paródia do poema intitulado, “Poema de sete faces”, de Carlos Drummond de Andrade, utilizada para abrir o já mencionado capítulo, Vozes poéticas femininas, afrodescendentes e africanas contemporâneas”, que inicia com a seguinte proposta de pré-leitura:

Como você já estudou, o eu poético feminino, mesmo muito timidamente, manifestou-se na poesia brasileira desde o Romantismo, como nos poemas de Nísia Floresta.

- Que poetisas brasileiras também teriam se destacado na poesia contemporânea?

- Que temas seriam mais recorrentes em suas obras?
- Como elas abordam, refletem ou dialogam sobre as questões de gênero e do universo feminino?

Adélia Prado, um nome importante nesse cenário, surgiu em 1976, com o livro *Bagagem*.

- Você já leu algum poema dessa autora?
- Qual seria o tema de um poema intitulado *Com licença poética*? (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 3, p. 273).

Especificamente sobre o poema de Adélia Prado, as autoras chamam a atenção dos alunos para o enfoque dado às temáticas da luta das mulheres para reivindicar seus direitos; dos “estereótipos relacionados à mulher: a exigência do atributo da beleza para que a mulher consiga se casar, assim como a exigência do casamento como uma forma de legitimação da mulher” (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 3, p. 274), da “capacidade da mulher de mudar, de harmonizar, de buscar a completude [...] o desejo de liberdade e a capacidade da mulher de ser flexível” (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 3, p. 275), como pode ser verificado no poema a seguir:

#### **Com licença poética**

Quando nasci um anjo esbelto,  
desses que tocam trombeta, anunciou:  
vai carregar bandeira.  
Cargo muito pesa pra mulher,  
esta espécie ainda envergonhada.  
Aceito os subterfúgios que me cabem,  
sem precisar mentir.  
Não sou tão feia que não possa casar,  
acho o Rio de Janeiro uma beleza e  
ora sim, ora não, creio em parto sem dor.  
Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.  
Inauguro linhagens, fundo remos  
– dor não é amargura.  
Minha tristeza não tem pedigree,  
já a minha vontade de alegria,  
sua raiz vai ao meu mil avô.  
Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.  
Mulher é desdobrável. Eu sou.

PRADO, Adélia. In: SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 3, p. 273-274

Além disso, esse poema serve como fundamento para outra matéria incontornável e já discutida aqui nesta pesquisa: a existência ou não de uma poesia caracteristicamente feminina, que, segundo o panorama delineado até aqui, é possível identificarmos a inclinação das

autoras da coletânea em reconhecer pontos comuns dentre os temas presentes na literatura produzida por mulheres.

Essa mesma tese se repete na análise do poema “Drumundana”, de Alice Ruiz:

|                        |                   |
|------------------------|-------------------|
| e agora maria?         | e agora maria?    |
| o amor acabou          | vai com as outras |
| a filha casou          | vai viver         |
| o filho mudou          | com a hipocondria |
| teu homem foi pra vida |                   |
| que tudo cria          |                   |
| a fantasia             |                   |
| que você sonhou        |                   |
| apagou                 |                   |
| à luz do dia           |                   |

RUIZ, Alice. In: SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 3, p. 275.

Sette, Travalha e Barros (2013) destacam o diálogo estabelecido entre esse texto e o texto “José”, de Carlos Drummond de Andrade, assim como ocorre com o poema anterior de Adélia Prado.

Chama a atenção na análise sugerida para esse poema, o trabalho de contextualização indicado ao professor no suplemento de “Assessoria pedagógica”, para, em seguida, focalizar a defesa da autonomia feminina em oposição à postura submissa e de dedicação integral da mulher à vida doméstica em detrimento dos próprios sonhos – temas presentes na paródia de Alice Ruiz:

Antes de trabalhar as questões de **Nas trilhas do texto**, comente com a turma que, além de fazer alusão ao poeta Carlos Drummond de Andrade, o título *Drumundana* pode fazer referência a mulheres “mundanas” (do mundo) ou prostitutas. Explique o termo “mundano” [...].

Observe ainda que o poema foi publicado no livro *Navalhanaliga* [...] Assim, o sentido do título pode ser associado à luta “feminista”. Pode também ser outra referência às prostitutas, que antigamente tinham por hábito usar navalhas escondidas na liga, para se defenderem dos homens agressores. O sentido figurado pode se referir à palavra poética como uma forma de luta feminista (SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 3, p. 91, grifos do autor).

Ao mesmo tempo, Sette, Travalha e Barros (2013) apresentam, logo depois do texto de Alice Ruiz, alguns versos da obra “Cantares”, de Hilda Hilst, em que é possível notar a intenção de apresentar um texto escrito por uma mulher que não se refira somente a temas circunscritos ao

universo feminino. O trecho em questão – o poema XXVI, da obra “Cantares” – apesar do eu poético feminino, é uma referência à poesia trovadoresca e, além da relação do eu lírico com o sagrado, trata também da manifestação de sentimentos contraditórios e dos elementos que constituem o próprio fazer poético. Duarte (2017) afirma que, nesse caso, a poesia hilstiana, “[...] embora possa se tingir de tons de aparente contemplação ou humildade, nos revelará a aceitação da dificultosa tarefa de nomear as relações entre o sagrado e o profano, elevando-se o humano a uma posição equidistante entre o homem e a divindade” (p. 17). A tônica, desse poema, portanto, revela o interesse de Hilda Hilst pelo próprio ofício, sem negar uma subjetividade que é desestabilizada, desconstruída (MORICONI, 1998, p. 16). Sobre isso, Moriconi (1998) inclui Hilda Hilst numa plêiade de autoras que imprimiram em sua escrita uma forma específica de subjetivismo. Em suas palavras,

[...] boa parte das poetisas mulheres surgidas no pós-68 é responsável pela onda de subjetivismo identitário, afirmativo e autocelebratório na poesia brasileira recente. A voz avassaladora da mulher indica, como é óbvio, a presença de uma nova subjetividade social, e se traduz de maneira mais imediata na expressão erótica. A poeta mulher celebra seu próprio corpo como signo de diferença na arena pública (p. 16).

Sobre os textos escritos em prosa por mulheres encontrados em LC, é necessário sinalizar, de antemão, a desproporção em relação ao número de poemas também escritos por mulheres: são 10 narrativas contra 21 poemas. Entendemos que o formato e a natureza do livro didático interferem na escolha dos tipos e gêneros textuais com os quais autores e editores desejam trabalhar. É natural optarem por textos curtos e, nesse sentido, os poemas atendem a esse projeto que é muito mais mercadológico do que exatamente pedagógico ou mesmo ideológico. Dizemos isso porque nos deparamos com um cenário semelhante quando também analisamos os textos escritos por homens nessa mesma coleção – 130 textos em verso e 91 textos em prosa.

O número muito maior de poemas também pode ser justificado por se tratar de um texto que, por constituir-se uma produção de curta extensão, é também passível de ser explorado para fins utilitaristas como a identificação de classes gramaticais, figuras de linguagens, análises semânticas etc. Leahy-Dios (2004) destaca esse viés utilitarista presente não apenas nos livros didáticos, mas identificado na mediação atual entre o adolescente e o texto literário no Ensino Médio como um todo:

[...] Para este (o adolescente), a experiência literária escolar volta para o “aprender”, mais e mais distanciado do prazer e da criatividade literários, com ênfase nos aspectos mais formais e menos desafiadores da *educação*. Na escola, estudantes são encaminhados são encaminhados a executar tarefas relacionadas à literatura [...] quer através de exercícios de compreensão memorizada, no Brasil [...] (p. XXVIII-XXIX, grifo do autor).

Um indício semelhante dessa aplicação utilitarista, sobretudo a serviço dos estudos gramaticais, está na distribuição dos textos literários nas seções e unidades que compõem a coleção. A saber: a coletânea LC, diferentemente de PL, é dividida em três seções: “Literatura e leitura de imagens”, “Gramática e estudo da língua” e “Produção de textos orais e escritos”. Dos quatro poemas escritos por mulheres presentes no volume 1, por exemplo, apenas o texto “Bagagem”, de Adélia Prado, está localizado na seção destinada à literatura, os demais estão inseridos em capítulos dedicados ao estudo da gramática e da produção de texto. Já no volume 2, nenhum dos textos está vinculado a conteúdos específicos da seção de literatura. Isso só muda no terceiro volume em que todos os poemas escritos por mulheres estão em capítulos da seção “Literatura e leitura de imagens”. A explicação para essa mudança de tratamento reside na própria estrutura definida para o terceiro volume que apresenta mais de dois terços inseridos na seção destinada à Literatura. E, mesmo nesse caso, são valorizados os aspectos formais desse gênero ou por serem representativos de determinado período ou escola literária e não fogem ao atual modelo de educação literária hegemônico nas escolas brasileiras que “se mostra na maior parte das vezes marcada (a educação literária) mais profundamente por elementos didáticos que propriamente literários” (LEAHY-DIOS, 2004, p. XXX).

Sobre o poema “Esquecimento”, de Florbela Espanca, por exemplo, o foco está no emprego das figuras de linguagem:

Na última estrofe, o eu lírico expressa, por meio de

- a) hipérboles, a dificuldade de se tentar esquecer um grande amor.
- b) metáforas, a forma de se esquecer, plenamente, a pessoa amada.
- c) eufemismos, as contradições do amor e os sofrimentos dele decorrentes.
- d) Metonímias, o bem-estar ligado a amar e querer esquecer.
- e) Paradoxos, a impossibilidade de o esquecimento ser levado a cabo (SETTE; TRAVALHA; BARROS, v. 3, p. 96).

E, nessa preferência pelos poemas subjaz a ideia de que os textos de maior extensão não são atraentes aos alunos – leitores em formação.



Essa última possível justificativa é ratificada pela opção por narrativas curtas (crônicas e contos). Das dez narrativas escritas por mulheres em LC, Sette, Travalha e Barros (2013) selecionaram 4 crônicas, 1 conto, 1 microconto e 4 fragmentos de romances.

Dessa seleção, merece atenção o tratamento dado ao romance “A hora da estrela”, de Clarice Lispector, e ao microconto de Laura Guimarães.

Em relação à análise do romance “A hora da estrela”, distingue-se o tratamento pormenorizado dedicado ao texto. As autoras de LC, diferente da forma como é abordada a maioria dos textos de autoria feminina em que, frequentemente, limita-se a explorar aspectos formais ou com análises muito céleres, apresentam trechos diferentes do romance, a fim de investigar desde a linguagem, a temática e a intertextualidade do texto clariceano, além de estabelecer diálogos entre “A hora da estrela” e textos contemporâneos.

O texto de Laura Guimarães está inserido no décimo terceiro capítulo que trata da prosa contemporânea. Esse capítulo focaliza o miniconto e o microconto e são apresentados como representantes desse gênero, além da própria Laura Guimarães, autores contemporâneos como Dalton Trevisan, Oswaldo Graça Júnior, Fernando Bonassi, Luiz Ruffato e Raduan Nassar.

Sette, Travalha e Barros (2013) justificam a presença de Laura Guimarães, principalmente, pela inovação dessa autora no que se refere aos suportes de veiculação de seus textos. Pensando-se que “seu principal interesse é a arte na rua, acessível a todos” (v. 3, p. 228), Laura divulga suas obras em cartazes expostos em espaços públicos. As autoras de LC explicam ainda que, desde 2010, Laura começou a “espalhar essas ‘pequenas cenas inspiradas no cotidiano’, como um convite para compartilhar e instigar a imaginação dos passantes” (v. 3, p. 228).

Os novos suportes são salientados em LC como formas alternativas para autores jovens, ainda desconhecidos do mercado de livros, furarem o bloqueio editorial. Nesse sentido, o transporte público, muros, postes acabam se constituindo um meio de divulgação e veiculação dessa literatura contemporânea marginal.

As autoras de LC apresentam um dos trabalhos de Laura, em parceria com o fotógrafo Acauã Fonseca, em que ela inova no que se refere à estrutura e à organização de seu texto, além de valorizar o cenário urbano. O leitor depara-se com um texto polifônico que manifesta a preocupação de Laura Guimarães em dar visibilidade a diferentes perspectivas:

### Imagem 38 – Microconto de Laura Guimarães



GUIMARÃES, Laura; FONSECA, Acauã. In: SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 3, p. 229.

As cenas são descritas por um narrador em terceira pessoa que ora identifica suas personagens – o cobrador, o homem sozinho num bar ou a mulher que confessa não trair o marido apenas por falta de coragem, embora não abrisse mão do jogo de sedução ao expor suas roupas íntimas ao vizinho – ora as cenas surgem sem que haja qualquer referência quanto ao gênero das personagens.

Em uma das cenas o narrador descreve: “as lágrimas começaram no metrô, foram para a rua, entraram na padaria, cumprimentaram o porteiro, chegaram no apartamento semivazio” (GUIMARÃES, Laura. In: SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 3, p. 229). Não há qualquer indício se essa personagem é homem ou mulher. Contudo, Sette, Travalha e Barros (2013), no suplemento de assessoria pedagógica, solicitam que o professor “chame a atenção dos alunos para o uso da hipérbole (a quantidade de lágrimas) e da metonímia (a palavra ‘lágrimas’ no lugar de ‘mulher que chora’)” (p. 84). Há, claramente, nessa associação entre “lágrimas” e “mulher que chora”, a confirmação do estereótipo da mulher sentimentista,

melodramática. Uma associação que não foi, em momento algum, estabelecida por Laura Guimarães, mas pelas autoras da coletânea.

Esse tipo de conexão não é incomum, basta lembrarmos de uma correspondência semelhante estabelecida por Cereja e Magalhães (2013) entre as expressões “nervosa e mulher”, já comentada na análise das representações femininas do conto “A causa secreta”, de Machado de Assis.

Isso demonstra as armadilhas às quais estamos sujeitos, pois, por mais que adotemos uma postura contestatória em relação aos discursos hegemônicos – e isso é feito em vários momentos da coleção em relação a discursos sexistas, misóginos, machistas como já apontado –, podemos ser enredados por estruturas simbólicas fundacionais desse mesmo discurso que escolhemos combater.

Vimos até aqui, de modo geral, tanto em PL quanto em LC, uma oscilação entre a naturalização e o questionamento das representações hegemônicas, considerando-se que os autores das duas coleções propõem análises mais acuradas dos textos literários, ainda que pontuais, cuja representação de mulher é fluida, não essencialista, mas, em certa medida, se furtam a fazer o mesmo nos casos em que as representações são estereotipadas, estanques ou naturalizadas pelo texto literário seja ele escrito por homens ou por mulheres. Colocar na berlinda os textos literários que perpetuam modelos hegemônicos parece ser uma barreira para os autores das duas coleções.

Contudo, reconhecemos que, se o livro didático oscila entre refutar e cancelar estereótipos social e historicamente atribuídos a homens e mulheres, é porque, enquanto objeto (re)produtor da cultura, ele evidencia a fluidez e a multiplicidade dessas representações marcadas por avanços e retrocessos, (re)apropriações, desvios, resistência e consentimento. Em outras palavras, é difícil, ainda que necessário, exigir coerência de um objeto cultural atravessado por representações e apropriações sociais sem que incorramos no risco da generalização e do apagamento de tantas variedades.

Isso, sem mencionarmos a autonomia do leitor em lidar com esses discursos dissonantes, pois, como já citado antes, apesar de “divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimento e valores, o livro pode também criar as diferenças porque a leitura que se faz nele ou dele não é única” (BITENCOURT, 2008, p. 15) e PL e LC não são exceções à regra. Pelo menos, é o que pretendemos demonstrar no próximo capítulo dedicado a dar voz àqueles

que estão diretamente implicados nesse processo – professores e alunos – por meio da análise das práticas e apropriações manifestadas durante a observação de aulas de Língua Portuguesa e da composição de grupos focais.

## 5. ENTRE PRÁTICAS E APROPRIAÇÕES

Dissemos anteriormente que as contribuições de Roger Chartier para esta pesquisa são de ordem epistemológica, mas também metodológica porque, se concordamos que *representações, práticas e apropriações* são elementos indissociáveis, como vimos defendendo desde o início deste trabalho, não faria sentido, para nós, analisar como os livros didáticos (re)constroem representações de mulher e de feminino sem averiguar/identificar/avaliar as formas de *apropriações* desses modelos por professores e alunos que lidam com esse livro didático cotidianamente.

Por isso, elegemos a *observação participante* e o *grupo focal* como as técnicas de coleta de dados, neste trabalho, tomadas como complementares, que melhor atendem à natureza do nosso objeto de estudo e, portanto, mais adequadas ao tipo de investigação que desejamos empreender, sem, contudo, ignorarmos as implicações do trabalho de campo como observado por Bourdieu (2008) de que “o confronto direto com a realidade não ocorre sem algumas dificuldades, e até alguns riscos, portanto sem alguns méritos” (p. 159).

De tudo que foi realizado nesta pesquisa, esta é, certamente, a etapa mais desafiadora para nós porque, na condição de pesquisadora, precisamos empregar um olhar de “estranhamento” (LEAHY-DIOS, 2004) sobre um objeto de estudo que nos é extremamente familiar. Com certeza, preocupa-nos administrar o grau e, conseqüentemente, os efeitos que nossa subjetividade pode exercer sobre a interpretação dos dados coletados. O risco é real e constante e, por isso, o pesquisador precisa exercer uma autovigilância permanente, sobretudo, se além da subjetividade, entra em cena uma identificação com o objeto de estudo. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que “os dados carregam o peso de qualquer interpretação, deste modo, o investigador tem constantemente de confrontar as suas opiniões próprias e preconceitos com eles” (p. 67), ponderando sempre sobre a complexidade das situações, suas múltiplas dimensões e a necessidade de não se restringir o campo de observação. Para os autores de “Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos”, o rigor e o domínio técnico podem, em certa medida, proteger o investigador de seus viesamentos, mas ressalvam que a limitação necessária desses viesamentos não implica em sua eliminação total, porque

Todos os investigadores são presa dos viesamentos inerentes ao observador. Quaisquer questões ou questionários, por exemplo, refletem os

interesses daqueles que os constroem, o mesmo se passando nos estudos experimentais. Os investigadores qualitativos tentam reconhecer e tomar em consideração os seus enviesamentos, como forma de lidar com eles (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 68).

## 5.1 Constituição e características do campo de pesquisa

As duas etapas – a *observação participante* e os *grupos focais* – foram desenvolvidas em duas escolas públicas da cidade de São Mateus/ES, a Escola Estadual de Ensino Médio Ceciliano Abel de Almeida e o Instituto Federal do Espírito *campus* São Mateus com o objetivo de investigar como alunos e professores dessas escolas se apropriam de representações de feminino e de mulher presentes em textos literários de duas coleções de Língua Portuguesa para o Ensino Médio.

Antes de falar do processo de escolha das escolas, é importante justificar – principalmente para aqueles que não a conhecem – porque a cidade de São Mateus/ES foi escolhida para abrigar a pesquisa de campo deste trabalho: primeiro, porque é a cidade onde vivo há quase quarenta anos; onde cursei minha graduação em Letras em um dos pólos (Ceunes<sup>32</sup> – na época chamado de Coordenação Universitária Norte do Espírito Santo) que constituiu a fase inicial do processo de interiorização da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); onde construí a minha carreira de mais de 20 anos como professora de Ensino Fundamental e Ensino Médio; mas, principalmente, pela recente ligação que essa cidade vem estabelecendo com a área educacional.

---

<sup>32</sup> Conforme dados disponíveis no site da própria instituição, a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) realizou em janeiro de 1991, nos municípios de São Mateus e Nova Venécia, o primeiro vestibular para os cursos de Ciências Biológicas, Educação Física, Letras-Português, Matemática e Pedagogia, com a participação de 945 candidatos, dos quais 937 capixabas da Região Norte do Espírito Santo.

O plano de interiorização teve seu início efetivo no dia 08 de março de 1991, em São Mateus, com aula inaugural proferida pelo Bispo Emérito de São Mateus, Dom Aldo Gerna, para os primeiros 159 universitários. Na oportunidade, a Ceunes funcionava em São Mateus, em uma instalação denominada Prédio Sagrada Família, pertencente ao Governo do Estado do Espírito Santo, com 2.000 m<sup>2</sup> de área construída num terreno de 20.000 m<sup>2</sup>, onde se destacava: biblioteca, laboratórios, salas de aula, quadra poliesportiva e alojamento para estudantes e professores.

A Ceunes possuía em seus quadros, 48 professores da Ufes que lecionavam para os cursos citados, deslocando-se, semanalmente, entre Vitória/São Mateus/Nova Venécia.

O esforço inicial foi fundamental para a criação de um Centro da Ufes em São Mateus, com intuito de contribuir com o desenvolvimento científico e cultural da região, que, à época, já concentrava um dos mais elevados índices de crescimento populacional do Estado, tendo em vista a perspectiva natural de pólo industrial em função, principalmente, das riquezas naturais e energia disponíveis na região.



Além do Ceunes<sup>33</sup> (desde 2005, não mais como coordenação, mas como Centro Universitário Norte do Espírito Santo), São Mateus também abriga, desde 2006, um *campus* do Instituto Federal do Espírito Santo – objeto desta pesquisa e do qual falaremos mais detidamente adiante –; duas faculdades privadas (Multivix e Faculdade Vale do Cricaré); duas instituições privadas de Ensino Médio Técnico (Escola Master e Samatec), além de incontáveis pólos privados de educação à distância.

A cidade de 128.449 (cento e vinte e oito mil, quatrocentos e quarenta e nove) habitantes, de acordo com dados do IBGE, vem presenciando, nas últimas décadas, uma mudança no perfil de uma parcela considerável de seus moradores, agora, constituída de jovens universitários vindos de diferentes regiões brasileiras.

A mudança, porém, não é apenas de ordem demográfica. São Mateus completou, em 2017, 473 anos de emancipação política. É a segunda cidade mais antiga do Espírito Santo, reconhecida por seu potencial turístico e petrolífero, mas com uma história marcada pela desigualdade social. Ficou conhecida como uma das principais portas de entrada de africanos escravizados no Brasil e, foi explorando essa mão de obra escravizada, que a cidade construiu um cenário de atraso e desigualdade social ainda evidente e que pesa, sobretudo, para os afrodescendentes que constituem a maior população negra do estado.

A vinda de um *campus* da Universidade Federal do Espírito Santo para São Mateus, em 1991, foi, sem dúvida, uma virada na história da cidade habituada a apenas fornecer mão de obra barata e não qualificada para grandes empresas que sempre exploraram os seus recursos naturais, trouxeram mão de obra qualificada de fora, favoreceram a ocupação periférica e sem infraestrutura básica por pessoas atraídas por promessas de emprego, e que não deixaram nenhum legado como, por exemplo, a Aracruz Celulose<sup>34</sup>, hoje Fibria, além da própria Petrobrás S.A.

---

<sup>33</sup> Atualmente o Ceunes possui 16 cursos de graduação, a saber: Ciências Biológicas (Licenciatura), Ciência da Computação, Educação do Campo (Licenciatura), Física (Licenciatura), Química (Licenciatura), Matemática (Licenciatura), Matemática Industrial (antes Matemática), Pedagogia, Agronomia, Ciências Biológicas (bacharelado), Enfermagem, Engenharia de Computação, Engenharia de Petróleo, Engenharia de Produção, Engenharia Química e Farmácia. Além disso, o Ceunes possui 04 Programas de Mestrado: Agricultura Tropical, Biodiversidade Tropical, Energia e Ensino na Educação Básica e 01 Especialização em Ensino na Educação Básica. (Fonte: <<http://ceunes.ufes.br/historico>>. Acesso em: 02 ago 2017).

<sup>34</sup> A tese de doutorado, intitulada “Donos do lugar: a territorialidade quilombola do Sapê do Norte-ES”, apresentada à Universidade Federal Fluminense, em junho de 2009, por Simone Raquel Batista Ferreira, trata exatamente dos danos ambientais e sociais resultantes da expropriação de terras das comunidades quilombolas que se viram “imprensadas” por grandes monocultivos de eucalipto da empresa Aracruz Celulose no norte do Espírito Santo.



O Ceunes não só abriu caminho para que outras instituições educacionais se instalassem na cidade, como ampliou a perspectiva de milhares de adolescentes que passaram a ver a Universidade como algo mais próximo e realizável, mesmo para aqueles originários de famílias cuja educação não era nem uma realidade, nem um horizonte possível. Além disso, o Centro Universitário conta com um curso de Mestrado Acadêmico em Ensino na Educação Básica que vem, desde 2013, constituindo-se não apenas como um espaço significativo de formação continuada para professores de São Mateus, bem como de toda a região do norte do Espírito Santo, sul da Bahia e Leste de Minas Gerais; mas um espaço de produção de conhecimento e aperfeiçoamento das práticas de ensino.

É nesse contexto que esta pesquisa se insere.

Dito isso, retornemos, especificamente, aos critérios que definiram a escolha das escolas. Essa seleção foi realizada considerando, basicamente, as coleções de Língua Portuguesa para o Ensino Médio adotadas por cada escola. Como dito anteriormente, nossa intenção era estudar três coleções didáticas participantes do PNLD 2015, que fossem escritas apenas por homens, apenas por mulheres e com autoria mista. O objetivo era perceber se esse dado influenciaria, de alguma forma, na abordagem e na (re)construção que cada uma realizaria sobre as representações de mulher e do feminino.

Ao realizarmos um levantamento no site do FNDE – que disponibiliza todos os dados referentes a programas de distribuição de livros didáticos em todo o Brasil – acerca das coleções de Língua Portuguesa adotadas nas sete escolas de Ensino Médio de São Mateus, deparamo-nos com o seguinte quadro:

**Tabela 11 – Coleções de Língua Portuguesa adotadas em escolas Ensino Médio de São Mateus no PNLD 2015**

|   | <b>ESCOLA</b>                  | <b>COLEÇÃO ADOTADA</b>   | <b>TOTAL DE LIVROS DO ALUNO DISTRIBUÍDOS</b> |
|---|--------------------------------|--------------------------|--|
| 1 | EEEFM Córrego de Santa Maria   | Novas Palavras           | 148  |
| 2 | EEEFM Marita Motta Santos      | Novas Palavras           | 504  |
| 3 | EEEFM Nestor Gomes             | Novas Palavras           | 353  |
| 4 | EEEFM Santo Antônio            | Novas Palavras           | 947  |
| 5 | EEEFM Wallace Castello Dutra   | Novas Palavras           | 469  |
| 6 | EEEM Ceciliano Abel de Almeida | Português: Linguagens em | 1.435  |

|   |                               |                       |     |
|---|-------------------------------|-----------------------|-----|
|   |                               | conexão               |     |
| 7 | IFES <i>campus</i> São Mateus | Português: linguagens | 127 |

Fonte: <https://www.fnde.gov.br/distribuicaoosimadnet/filtroDistribuicao> Acesso em: 09 maio 2016

Dissemos, inicialmente, que a constituição da autoria das coletâneas (compartilhadas, ou não, por homens e mulheres) seria um critério importante para definirmos as escolas a serem observadas. Pelos dados apresentados acima, identificamos três títulos: a coleção “Novas Palavras”, da editora FTD, assinada por Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio, portanto, de autoria mista, ainda que a mulher seja minoria; a coleção “Português: linguagens em conexão”, da editora Leya, elaborada, exclusivamente, por mulheres: Graça Sette, Márcia Travalha e Rozário S. Barros e, por último, “Português: linguagens”, da editora Saraiva, também de autoria mista, assinada por William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

Dentre os títulos selecionados por cada escola, portanto, não há obras de autoria exclusivamente masculina. Dessa forma, decidimos analisar a coletânea cuja autoria é composta apenas por mulheres, “Português: linguagens em conexão”, adotada pela EEEM Ceciliano Abel de Almeida. Já o Instituto Federal *campus* São Mateus foi escolhido porque, entre as duas coleções de autoria mista, optamos por pesquisar “Português: linguagens”, dada sua relevância no mercado editorial de livros didáticos, por já estar na 9ª edição e ser, consecutivamente, a primeira opção de escolas públicas em todo o Brasil, conforme demonstrado na tabela 2.

Importante mencionar que a EEEM Ceciliano Abel de Almeida, doravante Ceciliano, dentre as seis escolas estaduais, é a única a atender alunos, exclusivamente, do Ensino Médio – assim como Ifes *campus* São Mateus, doravante Ifes. As demais atendem tanto alunos de Ensino Médio quanto Ensino Fundamental. Isso explica, por exemplo, o número de livros recebidos (Mil, quatrocentos e trinta e cinco) muito superior às demais escolas.

Outro fato relevante diz respeito ao próprio processo de escolha dos livros didáticos: cada escola tem autonomia para indicar as coleções eleitas por seus professores em cada edital do PNLD. Entretanto, é comum que as secretarias municipais e estaduais de educação reúnam alguns professores representantes de cada escola e de cada disciplina para definirem um único título a ser adotado, para cada disciplina, em todo o município, sob a alegação de que isso facilita o remanejamento dos livros didáticos entre as escolas e, até mesmo, para que possam

recorrer à reserva técnica<sup>35</sup> encaminhada pelo MEC para as secretarias de educação. Prova disso é que das seis escolas estaduais de São Mateus, cinco adotaram a mesma coleção de Língua Portuguesa – “Novas Palavras”.

Portanto, ao adotar a coleção LC, a escola Ceciliano reafirma a sua autonomia e o seu protagonismo conquistado, justamente, por ser a maior escola de Ensino Médio do município. Quando uma determinada escola define não acatar a escolha unificada, ela está ciente de que, caso não receba livros didáticos suficientes para todos os alunos, precisará adequar-se seja utilizando títulos diferentes seja revezando os livros entre os alunos ou criando outras estratégias. De qualquer modo, essas questões técnicas e burocráticas não parecem ter sido um critério considerado pela escola Ceciliano na escolha de seus livros didáticos, pelo menos, na área de Língua Portuguesa.

Independência semelhante à verificada no processo de adoção do livro didático pelo Ifes que, justamente por ser uma instituição federal, não está administrativamente subordinada às secretarias de educação e não participa, portanto, dessa escolha unificada.

Desde o princípio, preocupamo-nos em constituir resultados mais precisos por meio da comparação entre grupos distintos, entretanto, quando estabelecemos os critérios que definiriam as escolas a serem analisadas, não imaginávamos ter que lidar com dados de duas instituições escolares subordinadas a esferas distintas: uma estadual e outra federal. No decorrer do estudo, esse dado apresentou-se muito mais do que apenas uma questão burocrático-administrativa. Criou um ponto de ruptura importante na pesquisa que poderia ter se dedicado a comprovar, pela semelhança, a possibilidade de generalização das conclusões, mas, de modo distinto, buscou identificar pontos de contato, sem desconsiderar o fato de estar diante de contextos ao mesmo tempo próximos, mas diversos.

A partir desses critérios, definimos as escolas propícias à investigação das práticas e apropriações de professores e alunos em relação ao livro didático de Língua Portuguesa e,

---

<sup>35</sup> Tanto o remanejamento quanto a reserva técnica são mecanismos reguladores de estoques de livros didáticos instituídos pelo próprio FNDE, que “encaminha anualmente livros para as escolas participantes do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD com base no censo escolar projetado estatisticamente para o ano de atendimento. Entretanto, mesmo com os estudos e estatísticas realizados, pode haver diferença entre o alunado estimado e as matrículas efetivamente realizadas, devido às transferências dos alunos dentro da rede de ensino ou entre redes de ensino, ocasionando falta ou sobra localizada de obras. Quando isso acontecer, a carência de livros pode ser solucionada com o **remanejamento entre escolas ou solicitação da reserva técnica**. A reserva técnica consiste no estoque de livros adquiridos pelo FNDE que se encontra à disposição das redes de ensino e das escolas federais para atendimento das entidades em que a carência de livros não foi resolvida com o remanejamento” (FNDE, 2017, grifo meu).

desde o primeiro contato, tanto o Ceciliano quanto o Ifes mostraram-se receptivos e dispostos a contribuir com nosso trabalho. Afirmamos isso tanto em relação à direção das escolas quanto às professoras que aceitaram serem observadas.

### **5.1.1 Perfis das escolas**

Como dissemos, a escola EEEM Ceciliano Abel de Almeida, ou o “Estadual” como é conhecida na cidade, é a maior escola de Ensino Médio do município de São Mateus. Localizada no centro da cidade, foi fundada em 08 de novembro de 1950 e iniciou suas atividades ofertando apenas o curso ginásial. Em 1955, passou a funcionar também a “Escola Normal” – nome dado ao curso equivalente, hoje, ao Ensino Médio, cujo objetivo era formar professores para lecionarem no ensino elementar.

Em toda a sua história, passou por diversas transformações abrigando turmas de 1º e 2º Graus, de Magistério, de Técnico em Administração, de Técnico em Comércio com ênfase em Vendas e de Técnico profissionalizante em logística. Desde 1998, passou a funcionar apenas com o Ensino Médio, nos três turnos, e assumindo a denominação atual – Escola Estadual de Ensino Médio Ceciliano Abel de Almeida. Em 2016, foi criado o curso de Educação de Jovens e Adultos EJA/Ensino Médio, no turno noturno, e, em 2017, incorporou turmas da escola Penitenciária Regional de São Mateus (que funciona na penitenciária estadual localizada na cidade).

Apesar de estar em bom estado de conservação, o prédio é antigo e sua infraestrutura não está adaptada à demanda atual. Localizada no coração da cidade – ao lado da rodoviária e de uma praça – alunos e professores têm que lidar, constantemente, com um barulho excessivo. São 19 salas de aula de tamanhos diferenciados e dispostas de maneira a compor corredores estreitos e secundários. Possui um pátio externo pequeno, uma quadra poliesportiva não coberta e um pátio interno que funciona como refeitório, mas que também não comporta a média de quase 700 alunos por turno. Além disso, são 2 laboratórios de informática, sala de professores, 01 laboratório de Ciências, 06 banheiros, secretaria, sala de supervisão, sala de direção, sala de apoio pedagógico e administrativo, sala de coordenação de turno, biblioteca e cantina.

**Imagem 39 – Quadra poliesportiva e vista externa da EEEM Ceciliano Abel de Almeida**



Fonte: Acervo da autora

**Imagem 40 – Pátio externo da EEEM Ceciliano Abel de Almeida**



Fonte: acervo da escola

Atualmente, o quadro de funcionários é composto por 120 profissionais entre professores, funcionários administrativos e pessoal terceirizado (zeladoria, merendeiras e vigilantes) que atendem a 1.825 alunos, nos três turnos.

Diariamente, os alunos do diurno cumprem uma carga horária de 5 horas, distribuídas em 5 aulas de 55 minutos cada, e intervalo de 25 minutos. No noturno, a carga horária é de 4 horas diárias distribuídas em 4 aulas, também de 55 minutos, e intervalo de 20 minutos.

Já o Instituto Federal do Espírito Santo *campus* São Mateus, de acordo com dados disponibilizados no site oficial da própria instituição, iniciou suas atividades, em São Mateus, em 2006, com duas turmas de Ensino Técnico em Mecânica, num prédio provisório cedido pela prefeitura de São Mateus. Em 2008, parte da estrutura administrativa e o curso de Eletrotécnica passaram a ocupar as instalações definitivas, localizadas às margens da BR 101, no bairro Litorâneo e ao lado do *campus* da Ufes. Em 2009, pela primeira vez, foi aberto processo seletivo para os cursos na modalidade integrada ao Ensino Médio. Atualmente (2017), o Instituto oferece vagas para os cursos técnicos em Mecânica e em Eletrotécnica – tanto na modalidade “integrada” ao Ensino Médio quanto “concomitante”, que oferta apenas disciplinas técnicas para alunos que cursam/cursaram o Ensino Médio em outras instituições de ensino –, além do curso de Engenharia Mecânica criado em 2010.

#### **Imagem 41 – Bloco administrativo Ifes *campus* São Mateus**



Fonte: Acervo da autora



**Imagem 42 – Blocos Ifes (salas de aula e administrativo)**

Fonte: Acervo da autora

O ingresso é feito, exclusivamente, por processos seletivos. Normalmente, são ofertadas 32 vagas semestrais para o curso Técnico em Mecânica, 32 vagas anuais para o curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio, 32 vagas semestrais para o curso Técnico em Eletrotécnica, 32 vagas anuais para o Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio e 40 vagas anuais, por meio do Enem/Sisu, para o curso superior em Engenharia Mecânica.

Para todos os cursos, são reservadas cinquenta por cento das vagas a um sistema de ações afirmativas com o objetivo de contemplar alunos oriundos de escolas públicas pretos, pardos e indígenas; de outras etnias; com ou sem deficiência.

Os cursos técnicos ofertados pelo Ifes têm duração distinta: a modalidade concomitante é ofertada em 4 módulos e totalizam 2 anos de duração; já a modalidade integrada tem duração de 4 anos.

Em relação à infraestrutura, o *campus* São Mateus possui dois blocos em excelente estado de conservação que abrigam 21 laboratórios, 8 salas de aula, biblioteca, salas administrativas, campo de golfe, praça de vivência, cantina e estacionamento. Os laboratórios são equipados com maquinários necessários ao desenvolvimento das disciplinas técnicas tanto para o curso de Mecânica quanto Eletrotécnica. As salas de aulas, assim como os laboratórios, possuem ar condicionado e projetores de imagens. Uma coisa que chamou a nossa atenção é que por conta do *campus* estar localizado numa área relativamente distante da cidade e porque os



alunos têm atividades escolares em tempo integral, das 7h às 18h30min, muitos deles almoçam na cantina do *campus*, mas a escola também providenciou geladeira e micro-ondas que ficam nos corredores à disposição dos alunos.

Atualmente, o Ifes conta com 163 funcionários entre efetivos, contratados e terceirizados. O corpo docente é composto por 68 professores efetivos e 10 professores contratados temporariamente; 56 profissionais efetivos e 8 estagiários atuam em setores administrativos; além de 21 funcionários terceirizados (zeladoria, manutenção e vigilância).

Esses 163 funcionários atendem a 864 alunos, nos três turnos, sendo 201 no curso de Engenharia Mecânica; 376 alunos nos cursos concomitantes e 287 nos cursos integrais.

Regimentalmente, todos os *campi* do Instituto estão diretamente subordinados à reitoria do Ifes, e seguem, portanto, o Regimento Geral do Ifes. Todavia, cada *campus* conta com Regimento Interno dos Campi (2016) e possui uma estrutura básica composta por órgãos colegiados, órgãos de controle e órgãos executivos com cargos ocupados por funcionários da própria instituição. O primeiro parágrafo do Regimento Interno dos *Campi* (2016) prevê que a estrutura a ser implementada em cada *campus* deverá estar em conformidade com o organograma previsto no próprio Regimento e “na medida em que existam condições físicas, orçamentárias e de pessoal” (INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO, 2016, p. 8).

Curioso perceber que esse organograma não prevê a figura do coordenador de turno, diferente da realidade observada nas escolas estaduais de Ensino Médio do Espírito Santo. Isso diz muito sobre o grau da autonomia dada aos alunos, pois não há uma pessoa responsável por controlar horário de chegada e de saída deles, em coibir que “matem” aula, em garantir que estejam usando adequadamente o uniforme escolar. Enfim, não haja um guardião da disciplina escolar. Entretanto, isso não significa que não há normas a serem seguidas. Muito pelo contrário, o regime disciplinar ao qual está sujeito o corpo discente é “previsto em regulamento próprio, aprovado pelo Conselho Superior, que especifica as faltas disciplinares, os procedimentos e as sanções cabíveis” (IFES, 2010, p. 37) e o setor pedagógico intervém quando alguma norma prevista nesse Regimento não é respeitada.

Os alunos cumprem uma carga horária diária de 5 horas e 20 minutos, dividida em 6 seis aulas de 50 minutos cada, com 20 minutos de intervalo e os professores oferecem uma carga horária específica de atendimento individualizado aos alunos no contraturno.

Desses dados, importa considerar a relação que os sujeitos estabelecem com os espaços nos quais estão inseridos, com os objetos aos quais têm, ou não, acesso, porque essas relações podem interferir, por exemplo, nas representações que os alunos constroem de suas próprias escolas e, conseqüentemente, na forma como eles se apropriam desses espaços e objetos. Enfim, importante compreender os efeitos que os lugares exercem nas pessoas.

As diferentes formas de apropriação dos espaços pelos alunos do Ceciliano e do Ifes se assemelham ao cenário identificado por Oliveira (2013) ao cotejar, no seu trabalho, essa mesma relação, mas entre alunos de escolas públicas e particulares:

Se, nas escolas particulares, os alunos parecem donos do espaço físico que ocupam, extensão de seus modos de apropriação do espaço social em que os estabelecimentos estão inseridos, nas escolas públicas a impressão que se tem é a de que os alunos ocupam os espaços físicos de maneira provisória, regulada por agentes hierarquicamente superiores aos quais eles devem obedecer sob pena de serem excluídos e expulsos (p. 102).

No Ifes, diferentemente do que observamos no Ceciliano, por exemplo, os alunos têm livre acesso e manipulam todos os equipamentos disponíveis em todas as salas, e circulam livremente nos ambientes comuns. Não há a necessidade desse acesso ser capitaneado ou mediado por uma figura de autoridade – normalmente, um professor ou um coordenador disciplinar. A autonomia dos alunos parece vir acompanhada de um sentido de responsabilidade por aquilo que eles entendem ser um bem comum.

Não estamos dizendo com isso que esse espaço não seja, igualmente, hierarquizado, pois, assim como Bourdieu (2008), também reconhecemos que “o espaço é um dos lugares onde o poder se afirma e se exerce” (p. 163). Apenas identificamos organizações espaciais mais ou menos hierarquizadas, mais ou menos acessíveis, mais ou menos constrangedoras, nas escolas observadas e entendemos ser esse um dado incontornável para se compreender as práticas manifestadas por aqueles que habitam, em certa medida, esses lugares, na tentativa de se apropriarem deles, pois se considerarmos que “o habitat contribui para fazer o hábito” e vice-versa,

sob pena de se sentirem *deslocados*, os que penetram em um espaço devem cumprir as condições que ele exige tacitamente de seus ocupantes. Pode ser a posse de um certo capital cultural, cuja ausência pode impedir a apropriação real dos bens ditos públicos ou a própria intenção de se apropriar deles (BOURDIEU, 2008, p. 165, grifo do autor).

### 5.1.2 Perfis das turmas

Antes de apresentarmos o público alvo desta pesquisa, precisamos ponderar sobre uma questão importante que poderia ter influenciado, sobremaneira, no perfil das turmas e, conseqüentemente, dos alunos das duas escolas: no Ifes, os cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, como já mencionado, têm uma duração de 4 anos, ao passo que no Ceciliano, no Ensino Médio, a duração é de 3 anos.

A princípio, isso poderia ser um problema porque havíamos decidido investigar as práticas e apropriações de alunos que já estivessem concluindo o Ensino Médio e, conseqüentemente, já tivessem estabelecido um contato maior com os conteúdos de Literatura e com a própria coleção didática. Se considerássemos apenas esse critério, teríamos, então, que observar aulas de Língua Portuguesa do 3º ano, no Ceciliano, e do 4º ano no Ifes. Entretanto, outras questões interpuseram-se para que optássemos apenas por turmas de terceiros anos nas duas escolas: primeiro, porque os alunos do 3º ano utilizaram a mesma coleção didática desde que ingressaram no 1º ano do Ensino Médio, em 2015 até 2017. Diferentemente dos alunos do 4º ano do Ifes que, em 2014, utilizaram outra coleção adotada no PNLD anterior referente ao triênio 2012-2014; em segundo lugar, porque, em conversa inicial com a professora de Língua Portuguesa do Ifes, identificamos que os alunos do 3º ano dos cursos técnicos integrados já estavam utilizando o terceiro e último volume da coletânea adotada – “Português: linguagens”; por último, porque era fundamental para a pesquisa cotejar visões de mundo de alunos dentro de uma faixa etária semelhante.

Definida a série, precisávamos estabelecer as turmas as serem observadas. Como no Ifes, as duas únicas turmas de 3º ano integrado estudam no turno matutino, decidimos realizar a pesquisa no mesmo turno no Ceciliano, já que essa escola tem 4 turmas de 3º ano no matutino, 4 no vespertino e 2 no noturno.

Após uma conversa inicial com as professoras de Língua Portuguesa dos terceiros anos das duas escolas, na qual apresentamos os fundamentos e objetivos da nossa pesquisa, ficou definido que, no Ceciliano, observaríamos o 3º M04 e, no Ifes, 3º MIN (Mecânica Integrado). Não interferimos nessa escolha, porque não conhecíamos as turmas e os professores titulares seriam os melhores indicados a fazê-la, seguindo seus próprios critérios subjetivos. No Ceciliano, a professora sugeriu o 3º M04 pois, na sua avaliação, seriam mais participativos e receptivos à presença de um investigador. Já, no Ifes, a professora justificou a escolha do 3º

MIN porque essa turma, diferentemente do 3º EIM (Eletrotécnica Integrado), já estaria utilizando o volume 3 de “Português: linguagens”.

No Ceciliano, o 3º M04 é composto por 37 alunos, sendo 20 meninos e 17 meninas. Apesar de a maioria ter entre 17 e 18 anos, a faixa etária é bastante expandida<sup>36</sup>.

No Ifes, o 3º MIM, com um perfil bastante distinto da outra escola, é formado por 27 alunos, sendo 20 meninos e 7 meninas. A faixa etária é mais homogênea, pois é constituída de 15 alunos com 17 anos e 12 alunos com 18 anos.

Importante observar – e este é um dado que influencia, consideravelmente, as relações estabelecidas entre os alunos, conforme demonstraremos mais adiante – que essa supremacia masculina está intimamente ligada à natureza dos cursos ofertados no *campus* São Mateus. O número de meninas é, frequentemente, menor nos dois cursos técnicos integrados, tanto Mecânica quanto Eletrotécnica, como observado por Rubim (2016). Em análise do perfil dos usuários potenciais da biblioteca do Ifes, entre os anos de 2011 e 2014, ela identifica

[...] uma predominância acentuada do gênero masculino, principalmente nos Cursos Técnicos Concomitantes e, de modo mais marcado, na Engenharia, favorecendo uma visão de que o *gênero feminino não conquistou esse espaço da educação profissionalizante nas modalidades ofertadas no campus São Mateus do Ifes* (RUBIM, 2016, p. 81, grifo meu).

As dimensões das salas que abrigam as duas turmas são, relativamente, proporcionais ao número de alunos e, nos dois casos, possuem seis fileiras de carteiras escolares. Normalmente, os alunos ocupam os mesmos lugares nessas fileiras. Entretanto, em momentos específicos, sentam-se em duplas para desenvolverem alguma atividade proposta pela professora. No Ceciliano, além das duplas, uma vez por semana, os alunos alteram as filas e formam um semicírculo para debaterem notícias importantes veiculadas na semana anterior.

Ainda sobre a infraestrutura das salas de aulas, no Ifes, são equipadas com ar condicionado, quadro branco, quadro de avisos, tela para projeções, dois projetores de imagens (Datashow) e cortinas nas janelas, conforme pode ser observado na imagem a seguir:

---

<sup>36</sup> A faixa etária dos 37 alunos é distribuída da seguinte forma: 1 aluno (16 anos); 16 alunos (17 anos); 13 alunos (18 anos); 4 alunos (19 anos); 1 aluno (20 anos) e 2 alunos (21 anos).

**Imagem 43 – Sala de aula – Ifes *campus* São Mateus**



Fonte: Acervo da autora

No Ceciliano, a sala possui dois ventiladores, uma TV multimídia e quadro branco. As TVs às quais nos referimos foram doadas pelo Ministério da Educação. Entretanto, algumas delas apresentaram problemas no funcionamento e permanecem nas salas, mas desativadas, dado o alto custo de manutenção impossível de ser arcado pela escola. Sem poder contar com essas TVs, os professores utilizam um dos 11 projetores que a escola possui e que lhes são disponibilizados mediante agendamento prévio.

**Imagem 44 – Sala de aula – EEEM Ceciliano Abel de Almeida**



Fonte: Acervo da autora

### 5.1.3 Perfis dos professores

Preliminarmente, é necessário explicar que, objetivando não expor os participantes da pesquisa a nenhuma forma de constrangimento – sobretudo, porque envolve adolescentes menores de 18 anos –, garantimos o anonimato tanto aos alunos quanto aos professores por meio de nomes fictícios. Entretanto, também por considerarmos capital que esses participantes se reconheçam como sujeitos e não apenas objetos da pesquisa, solicitamos, desde o primeiro contato, que escolhessem o nome com o qual gostariam de ser identificados no texto.

Isso posto, apresentamos o perfil dos professores e das circunstâncias de sua participação na pesquisa, não perdendo de vista, assim como descrito por Vianna (2003), de que “o ambiente de uma sala de aula é influenciado pelo comportamento dos alunos, mas é igualmente influenciado pelo próprio professor, sua formação, seus interesses, sua personalidade, seus conhecimentos e suas predileções” (p. 74).

Os professores foram escolhidos em razão da receptividade à proposta. Desde os primeiros contatos com a escola, se dispuseram a colaborar acolhendo-nos em suas aulas.

A primeira professora com a qual tivemos contato foi Jackeline. Graduada em Letras-Português, desde 2003, e com duas pós-graduações (em Literatura e em Gestão Escolar), Jackeline é professora efetiva de Língua Portuguesa, na EEEM Ceciliano Abel de Almeida, desde 2012, e atua, no turno matutino, em todas as séries do Ensino Médio, com uma carga horária de 25 horas semanais, sendo 18 horas/aulas cumpridas em sala de aula e 7 horas/aulas dedicadas para planejamento. Além dessa carga horária, Jackeline, como a maioria dos professores brasileiros, cumpre uma segunda jornada numa escola municipal como coordenadora pedagógica, totalizando 50 horas semanais.

Também participa dessa pesquisa, por motivos que esclareceremos adiante, o professor Riba, de Sociologia. Ele possui duas graduações – Teologia e Pedagogia. É pós-graduado em Filosofia e Gestão Educacional. Atua como professor há 25 anos. Efetivou-se como professor de Sociologia na rede estadual em 2010, mas está na EEEM Ceciliano Abel de Almeida desde 2015. Pela manhã, leciona em 13 turmas de 2º e 3º anos, com uma carga horária de 19

horas/aula semanais e, no turno vespertino, atua como Pedagogo, perfazendo um total de 44 horas/aula semanais.

No Ifes, participaram duas professoras de Língua Portuguesa: Atíria e Carol.

Atíria é Graduada, Mestra e Doutora em Letras. Há 20 anos, atua como professora de Língua Portuguesa. Efetivou-se no Ifes em 2007, mas ingressou no *campus* São Mateus apenas no ano seguinte, em 2008, em regime de dedicação exclusiva. Logo após o início da nossa observação, Atíria licenciou-se de suas atividades docentes por um período de 3 meses. Essa licença é concedida ao servidor efetivo, a cada 5 anos, para fins de capacitação. Entretanto, antes do seu afastamento, cumpria uma carga horária total de 12 horas/aula com turmas do curso de Mecânica e Eletrotécnica integrados. De acordo com Atíria, o Plano Individual de Trabalho também prevê 6 horas para atendimento individual aos alunos, mas ela afirma que, na prática, as demandas fazem com que, normalmente, essas horas excedam.

Carol atua como professora de Língua Portuguesa há nove anos. Possui Graduação em Letras Português/Inglês concluída em 2007, e Mestrado Profissional em Letras concluído em 2016. Atualmente, cursa Doutorado em Letras. Trabalha no Ifes *campus* São Mateus como professora efetiva desde 2017, em regime de dedicação exclusiva. Neste ano, assumiu uma carga horária em sala de 10 horas/aula semanais, distribuídas em cinco turmas dos cursos de Mecânica e Eletrotécnica nas modalidades Integrado e Concomitante. Além disso, 6 horas/aula, geralmente no contraturno, são reservadas a atendimento individualizado aos alunos. Carol assumiu as turmas da professora Atíria depois que já havíamos iniciado a pesquisa.

## 5.2 A OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Para avaliarmos as *práticas* e *apropriações* de professores e alunos em relação ao livro didático, cogitamos, a princípio, aplicar um questionário, mas percebemos que esse instrumento, isoladamente, não nos daria as respostas necessárias e nos possibilitaria apenas contar com um acesso controlado pelos respondentes às representações que eles têm – ou avaliam que deveriam ter – de suas próprias práticas e apropriações.



Nesse sentido, a *observação participante* surge como uma possibilidade de “integrar a cultura dos sujeitos observados e ver o ‘mundo’ por intermédio da perspectiva dos sujeitos da observação” (VIANNA, 2003, p. 26), ainda que tenhamos plena consciência de que a presença de um observador em campo nunca é totalmente naturalizada. As pessoas observadas tendem a modificar ou a criar um comportamento que julgam ser o esperado. Nosso objetivo, portanto, sempre foi “interagir com os sujeitos de forma natural, não intrusa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 68), de modo a minimizar os efeitos que essas situações controladas causam nos investigados.

Para esse processo de coleta de dados, definimos algumas etapas e critérios básicos a serem considerados:

- Estabelecer um primeiro contato com as professoras de Língua Portuguesa de cada turma para apresentarmos a natureza da pesquisa, bem como os objetivos, as metas e a dinâmica dessa fase de observação. Além disso, coletar as impressões dessas professoras acerca das turmas a serem observadas e das coleções didáticas adotadas em cada escola;
- Informar aos alunos sobre todas as etapas que constituirão a observação e o objetivo da nossa presença em sala, sempre cuidando de tornar nossa presença menos invasiva e intimidadora;
- Realizar o registro das observações por meio da anotação escrita e da gravação de áudio das aulas;
- Constituir um diário de campo onde as notas de observações devem ser registradas por meio de palavras-chave e tópicos, sendo o registro detalhado com a descrição do contexto, das situações, das considerações e das dúvidas sobre a observação realizado ao término da observação com o objetivo de reconstruir as cenas. O objetivo é não constranger os sujeitos participantes com anotações constantes durante a observação das aulas, nem dividir nossa atenção entre o registro e a observação.

Sendo assim, definimos que observaríamos ao menos 20 aulas de Língua Portuguesa em cada turma – 3º M04 (Ceciliano) e 3º MIM (Ifes) – primeiro, porque visávamos naturalizar ao máximo a nossa presença em sala. Vianna (2003) sugere que uma das formas de minimizar os efeitos da presença do observador é não preocupar-se, inicialmente, com a coleta de dados “a fim de que professor e alunos, a serem observados, se acostumem com a sua presença e

possam agir com maior naturalidade durante o processo efetivo de realização da observação” (p. 10).

Segundo, para que pudéssemos avaliar *in loco* como se constituíam as relações interpessoais; como os professores e alunos lidam com o livro didático no dia a dia; como o texto literário é abordado; a proporção e de que maneira o livro didático influencia no planejamento das aulas pelos professores; além de outros aspectos diretamente ligados ao livro didático.

Ainda assim, sabíamos que apenas a observação dessas aulas não seria garantia de que a temática central de nossa pesquisa surgiria espontaneamente. Poderíamos obter um painel bastante complexo do processo educacional desenvolvido nas salas de aula observadas, ter acesso às experiências cognitivas e emocionais dos estudantes, mas corríamos o risco de não conseguirmos coletar dados relevantes e suficientes sobre as representações de mulher e de feminino dos participantes da pesquisa. Por isso, elegemos a *observação participante* “em que o observador é parte da atividade objeto da pesquisa” (VIANNA, 2003, p. 18) para garantir que essas discussões acontecessem durante o período de observação.

Desse modo, apresentamos aos professores uma lista contendo textos literários presentes nas duas coleções adotadas por cada escola e solicitamos que planejassem uma aula que contemplasse alguns desses textos. Nossa participação, portanto, restringiu-se à seleção dos textos e constituição dessas listas, e os professores seriam os responsáveis por todo o planejamento definindo quais e quantos textos, dessa lista, utilizariam, quais as metodologias e atividades mais adequadas, o tempo necessário, etc. Apenas sugerimos que essa aula específica fosse desenvolvida depois de um número considerável de aulas observadas para que os efeitos da nossa presença em sala já tivessem sido diluídos e já tivéssemos estabelecido um contato maior com os alunos.

Essa atividade controlada favoreceria analisarmos, mais objetivamente, como leitores empíricos se comportam diante dos estereótipos em textos literários presentes nas coleções didáticas; como manifestam suas ideias sobre feminino, masculino, liberdade de gênero, sexualidade, etc.

Antes, contudo, de iniciarmos efetivamente a análise dos dados coletados durante a observação nas turmas, é importante esclarecer que a pesquisa de campo envolve inúmeras etapas e processos que a tornam, por natureza, uma técnica de coleta de dados extensa. Desde os primeiros contatos informais com as escolas em questão, antes mesmo de ser efetivada a

autorização para a realização da pesquisa (Anexos A e B), até o encerramento das atividades com os grupos focais foram mais de 12 meses de trabalho. Entretanto, tendo em vista os objetivos traçados para nossa pesquisa, consideramos, desde o princípio, o alerta de Bogdan e Biklen (1994) de que

[...] os estudos qualitativos não são ensaios impressionísticos elaborados após uma visita rápida a um determinado local ou após algumas conversas com uns quantos sujeitos. O investigador passa uma quantidade de tempo considerável no mundo empírico recolhendo laboriosamente e revendo grandes quantidades de dados (p. 67).

Sendo assim, após a autorização para a realização da pesquisa pela escola (Anexos A e B) e, em seguida, pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (Anexo C) procuramos estabelecer contato com as professoras do Ceciliano e do Ifes, cujos perfis apresentamos anteriormente.

### **5.2.1 As representações docentes sobre o livro didático: palavras iniciais**

Num primeiro contato, apresentamos os objetivos e as dinâmicas da fase de observação da pesquisa às professoras, tomamos conhecimento sobre elementos importantes acerca de suas experiências acadêmicas e profissionais, e suas rotinas de trabalho, definimos as turmas a serem observadas, mas, principalmente, pudemos coletar dados iniciais (informações e impressões das professoras) sobre as coleções didáticas adotadas e o trabalho desenvolvido com elas em sala. Para isso, estabelecemos algumas perguntas norteadoras necessárias a este momento, mas sempre permitindo que a conversa fluísse conforme o interesse das professoras.

Já tratamos, de uma maneira geral, sobre o processo de escolha do livro didático tanto no Ceciliano quanto no Ifes e destacamos a forma independente como essas escolas se portaram diante dos órgãos controladores desse processo. Contudo, especificamente, sobre a escolha das coleções de Língua Portuguesa, observamos alguns pontos comuns revelados nas falas das duas professoras. Nos dois casos, não houve uma análise minuciosa, por assim dizer, de todas as coleções que compõem o PNLD. No Ceciliano, os professores da disciplina (turno

matutino e vespertino) reuniram-se, num único dia de planejamento coletivo<sup>37</sup>, analisaram todas as coleções e chegaram num consenso de qual coleção atenderia às suas expectativas de um modo geral. No Ifes, a professora comentou que estava licenciada para conclusão do seu Doutorado e não participou ativamente do processo. Explicou também que, mesmo licenciada, os demais professores consultaram-na sobre a permanência da coleção “Português: linguagens”, já que a escola utiliza essa mesma coleção desde 2009, ao que ela respondeu positivamente. Entretanto, falou sobre como o processo ocorre normalmente, e, de fato, assemelha-se bastante ao procedimento adotado no Ceciliano: a equipe de linguagem se reúne numa data específica e analisa as coleções enviadas pelas editoras que compõem o PNLD daquele triênio.

Além das duas terem declarado que não tiveram acesso ao “Guia do Livro Didático”, outra semelhança, diz respeito aos critérios apontados pelas professoras como determinantes na escolha: nos dois casos, mencionaram a preparação para o Enem. No Ceciliano, a professora Jackeline fez menção ao fato de terem avaliado como ponto negativo a coleção ser resumida, embora ela tenha destacado, posteriormente, que essa mesma característica lhe permitiria uma liberdade maior para trabalhar; por outro lado, afirma que pesou na escolha a quantidade satisfatória de exercícios, sobretudo, os que visam o Enem. De maneira semelhante, a professora Atíria, do Ifes, menciona, em vários momentos da nossa conversa, a preocupação com a redação do Enem, que, segundo suas afirmações, é uma preocupação também dos alunos que, desde o 1º ano, já revelam certa ansiedade e expectativa em relação à essa redação. Contudo, esse não é o principal critério apontado como decisivo no processo de escolha do livro didático. O que vem determinando, desde 2009, que continuem adotando o “Cereja”, como se refere à coleção “Português: linguagens”, é o equilíbrio que essa coleção apresenta em relação aos conteúdos de Literatura, Gramática e Produção textual. Nas suas palavras:

**PROFESSORA ATÍRIA:** [...] Como a gente trabalha com redação, gramática e literatura numa disciplina só [...] a gente precisa de um livro que atenda essa especificidade e esse foi o critério de escolha do Cereja [...]. A gente percebe que alguns livros são melhores em literatura, mas não são bons em gramática. Outros, vice-versa. E o Cereja, não. Ele consegue

---

<sup>37</sup> O governo do Estado do Espírito Santo adota uma política que determina dias específicos para planejamento coletivo e estudo por área: Área das Ciências Humanas (terça-feira); Área das Ciências da Natureza e Área da Matemática (quarta-feira) e Área das Linguagens (quinta-feira). Dessa forma, cada escola deve adequar os horários dos professores para que nesses dias eles não tenham aulas, ou tenham o mínimo possível, para que possam desenvolver apenas atividades relacionadas ao planejamento coletivo ou a estudos propostos pela escola.

equilibrar isso. Consegue trazer uma boa proposta tanto em redação, em literatura quanto em gramática [...].

Em relação à utilização do livro didático, as duas professoras apontaram que ele não vem sendo usado frequentemente. No Ceciliano, a fala da professora Jackeline concentrou-se, principalmente, em indicar sua insatisfação em relação ao que ela chama de “interferência externa no planejamento das aulas” referindo-se à aplicação de provas do Paebes – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo. Trata-se de avaliações diagnósticas aplicadas quatro vezes, durante o ano letivo, pela Secretaria de Educação do Espírito Santo que visa, conforme dados coletados em site criado especificamente para divulgar os resultados do Paebes TRI “diagnosticar a aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa (leitura) e Matemática das séries do Ensino Médio e Médio Integrado de todas as escolas estaduais, localizadas nos 78 municípios do Estado” (SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO, 2017).

Essa prova, assim como observado em outras avaliações institucionais externas aplicadas atualmente no Brasil (Enem, Prova Brasil, etc.), é elaborada a partir das “Matrizes de Referência da Língua Portuguesa”, cuja finalidade principal é fundamentar/descrever as habilidades e competências exigidas aos alunos avaliadas pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Em relação a essas *matrizes de referências*, o maior problema para a disciplina de Língua Portuguesa, entre tantos outros, diz respeito ao fato de que elas “não privilegiam o texto literário, mas as habilidades discursivas de uma maneira generalista: uma perspectiva que vai de encontro aos pressupostos defendidos nas OCEM, especialmente, em relação ao ensino de literatura” (ELISBON; VALTÃO, 2015, p. 48). Essa preocupação é revelada na fala da professora:

**PROFESSORA JACKELINE:** Nós acabamos ficando limitados ao Paebes. A Literatura está ficando de escanteio e as próprias provas (referindo-se ao Paebes e ao Enem) não contemplam questões sobre Literatura.

E corrobora a tese de Leahy-Dios (2004) de que a educação literária enquanto disciplina é a representação cultural das sociedades e está sujeita a imposições verticais, tais como programas e requisitos de avaliação.

No caso específico da rede pública do estado do Espírito Santo, o problema é ainda maior porque não se trata apenas da aplicação de uma prova. Existe um direcionamento, regulamentado inclusive pela Portaria Nº 064-R, que instituiu, em 24 de maio de 2017, o Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica - SICAEB composto pelo próprio Paebes – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo; pelo Paebes TRI - a Avaliação Interna Trimestral Diagnóstica da Aprendizagem - e pelo Indicador de Desenvolvimento Escolar - IDE.

De acordo com essa Portaria, todos os alunos da rede estadual de educação devem ser submetidos a uma prova anual do Paebes e mais três provas do Paebes TRI, totalizando quatro provas anuais, sendo que a esse último deve ser atribuída uma nota, conforme critérios determinados pelo quinto artigo da portaria:

**Art. 5º** Os resultados das avaliações do Paebes TRI serão utilizados como parte da avaliação de cada trimestre letivo na rede estadual, nas séries/anos e disciplinas em que o exame for aplicado.

§ 1º A avaliação de que trata o caput deste artigo deverá ser registrada como uma das avaliações do trimestre letivo da disciplina avaliada, além das três avaliações previstas no Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino.

§ 2º A pontuação máxima atribuída ao Paebes TRI como uma das avaliações do trimestre da disciplina será assim distribuída:

I - primeiro trimestre: 06 pontos

II - segundo trimestre: 06 pontos

III - terceiro trimestre: 08 pontos (ESPÍRITO SANTO, 2017, p. 19).

Na conversa que mantivemos, a professora explicou que, desde o início do ano, na escola, todas as atividades vêm sendo voltadas para essas provas: com diagnósticos, análises de resultados obtidos no ano anterior (turma a turma) e aplicação, obrigatória, de atividades que contemplam os mesmos descritores do Paebes por meio de cadernos de provas prontos enviados pela própria Secretaria de Educação.

O que observamos, não apenas pela fala da professora Jackeline, mas pelo clima instaurado na escola com a publicação dessa portaria, é um misto de impotência e indignação pela perda de

autonomia, pelo alto investimento do governo do Estado com a contratação de uma empresa responsável por coletar e divulgar, em site próprio, os dados obtidos por cada aluno, quanto pela pressão que vem acompanhada por essas avaliações que visam a “eficiência” apenas pelo cumprimento de índices e metas. A professora Jackeline chegou a citar a seguinte expressão:

**PROFESSORA JACKELINE:** Não sou mais professora de Língua Portuguesa. Sou professora de Paebes.

Estou me sentindo um “peão”, pois nossa tarefa é simplesmente reproduzir o que é designado de cima para baixo. Foi retirado do professor o direito de planejar, refletir, avaliar e redirecionar seu próprio trabalho. Tudo vem pronto!

A partir desse cenário, a professora diz que vem tentando comungar essas questões com o próprio “Currículo Básico das Escolas Estaduais” (CBEE-ES) – documento criado pelo Secretaria da Educação do Espírito Santo, em 2009, com o cumprimento do currículo e, conseqüentemente, com a utilização do livro didático. Ela afirma que não apenas a Literatura perdeu espaço com o Paebes, mas o próprio livro didático.

No Ifes, a professora atribuiu a duas questões o fato de não usar o livro didático frequentemente. A primeira está relacionada à determinada circunstância, que persiste desde 2015. Os alunos vêm repondo dias letivos comprometidos pela última greve de servidores do Instituto aos sábados. Para isso, adotou-se a estratégia de se desenvolver atividades alternativas nesses dias de reposição:

**PROFESSORA ATÍRIA:** [...] Considerou-se muito cansativo os alunos virem pra assistir aula. Então, vamos tentar colocar todos os eventos do calendário para os dias de sábado. Então: Dia do Livro, Consciência Negra, Ifestival [...] E aí, qual o problema disso? É que você não tinha aula e o conteúdo foi atrasando [...].

A segunda questão não é transitória como a primeira, porque está ligada a própria organização curricular<sup>38</sup> dos cursos técnicos, cuja carga horária de Língua Portuguesa é reduzida se comparada, por exemplo, com a distribuição das aulas em escolas estaduais, justamente por conta das disciplinas técnicas:

---

<sup>38</sup>No Ifes, as turmas de Técnico Integrado em Mecânica têm 4 aulas de Língua Portuguesa no 1º ano e, 2 aulas no 2º, no 3º e no 4º ano; No curso Técnico Integrado em Eletrotécnica são 3 aulas de Língua Portuguesa no 1º ano e 2 aulas no 2º, no 3º e também no 4º ano. Ao passo que no Ceciliano – escola estadual – a carga horária de Língua portuguesa no Ensino Médio é dividida entre 5 aulas no 1º ano e 4 aulas no 2º e, também no 3º.



**PROFESSORA ATÍRIA:** [...] se você comparar a carga horária de Língua Portuguesa e Literatura daqui com a rede estadual e com a rede particular, no curso de Mecânica são três aulas a menos e no curso de Eletrotécnica são 4 aulas a menos e o conteúdo é maior porque [...] as outras escolas não têm o conteúdo de redação empresarial e, aqui, sim.

Ela reitera, ainda, os efeitos dessa organização curricular na utilização do livro didático, pois acabam tendo que otimizar os conteúdos para se adaptar a uma carga horária reduzida:

**PROFESSORA ATÍRIA:** Aqui, a gente tem um problema com o livro didático por causa dessa configuração do Ensino Médio integrado com o Técnico [...]. Para tentar dar conta desse atraso, tenho preparado um material alternativo [...].

As semelhanças identificadas e descritas até aqui sobre o processo de escolha, sobre o (não) contato com o “Guia do Livro Didático”, sobre a influência do Enem e sobre a frequência com que utilizam o livro didático em sala de aula dão lugar a perspectivas bastante distintas no que se refere àquilo que cada professora espera de uma coleção didática. Quando perguntamos acerca de suas expectativas em permanecer ou não com as coleções adotadas em cada escola: “Português: linguagens”, no Ifes e “Português: linguagens em conexão”, no Ceciliano, as professoras revelam que critérios diferentes devem influenciar em suas decisões.

A professora Jackeline mostra-se apreensiva em relação ao futuro, pois avalia que, a depender dessas “interferências externas no planejamento das aulas” – referindo-se, sobretudo, às imposições relacionadas ao Paebes –, terão que repensar os critérios de escolha do livro didático. Importante destacar que ela não menciona a possibilidade de enfrentamento. Contudo, é taxativa em dizer que apenas adotaria a mesma coleção, caso fosse “repaginada”. Essa perseguição pela coletânea “perfeita” é, sem dúvida, um critério adotado por muitos professores que, depois de trabalhar três anos com a mesma coleção, buscam, segundo o seu crivo, uma coletânea que supra os problemas identificados na anterior:

**PROFESSORA JACKELINE:** Apenas se o livro didático fosse repaginado. Achei muito resumido e sem contexto histórico. A parte gramatical é um ponto positivo, também, pois tem muitas atividades. Mas, o embasamento teórico é insuficiente.

Avaliando a obra sob outro ponto de vista, a professora Atíria parece valorizar, além do equilíbrio entre Literatura, Gramática e Produção textual de “Português: linguagens”, uma

tradição construída e justificada, conforme apontado por Dalvi (2010), pela avaliação exitosa dessa coletânea nos PNLDs e “em razão de suas reedições sucessivas que atestam a boa recepção pelo mercado a que se destina” (p. 124).

Bem como, por conta de uma fidelização à tradição constituída no próprio *campus* São Mateus:

**PROFESSORA ATÍRIA:** [...] A gente já trabalha aqui desde 2009, quando começou o Integrado no *campus* São Mateus, a gente sempre trabalhou com o Cereja, nunca trabalhamos com outra coleção [...] Ele faz uma abordagem mais estrutural e depois ele contextualiza. A gente gosta muito dessa parte da linguagem [...].

Por outro lado, revela a capacidade do professor em adaptar-se a diferentes contextos, além das múltiplas possibilidades de apropriação do livro didático levadas a cabo pela maioria dos professores, que precisam lidar com esse recurso pedagógico:

**PROFESSORA ATÍRIA:** [...] a gente sempre utiliza alguma coisa pra planejamento. *Eu não uso só o Cereja*. A gente recebeu as outras coleções. Tem uma proposta de atividade interessante da outra coleção... a gente também pega (grifo meu).

As duas percepções – entre o novo e a tradição – apresentam pontos positivos e negativos desencadeados, sobretudo, como vimos, por um processo de análise e escolha das coleções que não recebe a atenção que essa tarefa exige. Ora pela rotina de trabalho extenuante dos professores, ora pela ausência dos recursos analíticos necessários, isso se considerarmos que, em nenhum dos casos, as professoras tiveram acesso, por exemplo, ao “Guia do Livro Didático” – um objeto cultural que, mesmo colocando-se numa posição assimétrica em relação ao professor/leitor “constrangido pelo discurso autoritário do especialista na área” (DALVI, 2010, p. 158), apresenta parâmetros analíticos importantes na medida em que somos, constantemente, instados a fazer escolhas diante do caos informacional que, muitas vezes, nos paralisa.

Retomando formulações de Chartier sobre a importância dos parâmetros na constituição de critérios próprios, Dalvi (2010) destaca que “estudar os parâmetros é o caminho para aventar hipóteses mais razoáveis para o entendimento de como funcionam as culturas e quais caminhos as sociedades percorrem quando decidem pela preservação de uns documentos (ou informações) em lugar de outros” (p. 152).

Além disso, também pela configuração atual do sistema de escolha do livro didático, ele acaba sendo interpretado como um instrumento de trabalho docente. Nesse sentido, o aluno é excluído desse processo, talvez não como o “beneficiário” final, mas como um sujeito capaz de defender seus próprios critérios e interesses em relação ao livro didático que melhor lhe atende.

### **5.2.2 Representações, práticas e apropriações em sala de aula: entre o possível e o imaginado**

Apresentaremos, nesta seção, a descrição e análise dos dados coletados nas duas escolas. Contudo, é importante esclarecer que o processo de observação não ocorreu de forma concomitante. Inicialmente, concentramo-nos em realizar esta etapa no 3º M04, da escola Ceciliano e, somente após a constituição do primeiro grupo focal, é que iniciamos a observação do 3ºMIN, no Ifes.

Nosso primeiro contato com as turmas deu-se em contextos bastante diversos. Um prenúncio das realidades distintas às quais seríamos confrontados, mas já supostas desde as primeiras conversas com as professoras.

Diferentemente do Ceciliano – onde, já no primeiro contato, apresentamos os objetivos e a dinâmica da nossa presença em sala, tratamos das questões éticas que envolvem a pesquisa e iniciamos um trabalho de sensibilização dos alunos –, no Ifes, nosso primeiro contato ocorreu durante um sarau organizado pela professora Atíria: durante quatro aulas, os alunos fizeram apresentações musicais, leram poemas e homenagearam uma escritora mateense que também estava presente e pôde falar sobre sua trajetória como leitora e escritora. Entretanto, essa atividade ocorreu em meio a um clima de despedida, pois seria a sua última aula com a turma, já que iria afastar-se, temporariamente, de suas atividades no Ifes, para curso de formação continuada.

Portanto, é preciso dizer de antemão que a observação participante realizada no Ifes deu-se numa situação bastante adversa, principalmente, pela substituição da professora titular do 3º MIN. Os alunos se depararam, na verdade, com duas figuras estranhas ao seu cotidiano: uma nova professora recém-aprovada em concurso público para a vaga de Língua Portuguesa no Ifes *campus* São Mateus e uma pesquisadora.

Durante toda a etapa de observação, muitas foram as dificuldades e precisamos lidar com essa e outras contingências, que trataremos mais adiante, às quais, na verdade, todo observador está sujeito. Assim, (re)orientamos nosso olhar a partir daquilo que nos propunha esse novo contexto. Desde o início estávamos cientes de que “a sala de aula, além de rica, é uma área em constante transformação, em que professores e alunos desempenham múltiplos e diferentes papéis” (VIANNA, 2003, p. 74) e, uma das atribuições do pesquisador é perceber e distinguir as práticas e discursos eventuais daqueles que são perenes.

A análise dos dados coletados considerou os registros das observações por meio da anotação escrita, a gravação e transcrição de áudio das aulas e a constituição de um diário de campo para cada escola observada.

Planejávamos, a partir do cruzamento dessas informações coletadas, identificar as práticas e representações das professoras e dos alunos das duas turmas relacionadas à utilização do livro didático, a maneira como lidam com os textos literários e com os estereótipos femininos e de mulher presentes nos livros didáticos, como ocorrem as diferentes sociabilidades de leitura, as formas de interação estabelecidas entre alunos e entre alunos e professores. Entretanto, deparamo-nos com uma situação que aponta para um momento de transição e, conseqüentemente, de reordenação das práticas pedagógicas ligadas ao livro didático e que, historicamente, contribuíram para a formatação e o papel que esse objeto exerceu, até então, na educação brasileira. Estamos nos referindo ao fato das coleções didáticas terem sido utilizadas em menos da metade das aulas de Língua Portuguesa na escola Ceciliano e em nenhuma das aulas observadas no Ifes.

Embora as estratégias de trabalho adotadas pelas duas professoras sejam distintas em diversos aspectos – evidentemente, porque são acionadas partindo-se das particularidades que cada contexto lhes exige – há um componente novo aproximando-as e, ao mesmo tempo, alterando a dinâmica das práticas docentes e discentes e os modos de interação entre os sujeitos: o uso da tecnologia.

De saída, concordamos com Oliveira (2013), ao afirmar que “a tecnologia existe, não se cogita prescindir dela e, pelo contrário, ela parece se tornar uma ferramenta importante de adesão ao estudo e ao trabalho escolar” (p. 207).

Mas, centrando-nos especificamente em nosso objeto de estudo, observamos que os recursos multimídias disponíveis nas duas escolas vêm assumindo um espaço, até então, capitaneado pelo livro didático. Não estamos julgando, neste momento, os méritos ou deméritos de um ou de outro. Nem, anunciando, de forma alguma, a “morte” do livro didático em função da escalada do uso do *Powerpoint* e do *Datashow* na composição dos planos de aulas dos professores atuais. Mesmo porque, a História recente já nos deu exemplos do malogro de profecias de natureza semelhante. Como daqueles que anunciaram, por exemplo, o fim do teatro com o surgimento e ascensão do cinema e o mesmo sobre a TV em relação ao próprio cinema. Zilberman (2008) trata dessas reações ao novo como manifestações que tendem a se reconfigurarem incorporando e ressignificando traços característicos daqueles que, em princípio, surgiram como uma ameaça. Analisando essa mesma relação entre teatro, cinema e TV, a autora conclui que o caminho natural é o restabelecimento da convivência, pois “mudanças determinam não apenas rupturas, mas também continuidades, desde que adaptações ocorram” (ZILBERMAN, 2008, p. 117).

Já mencionamos, por exemplo, a relevância financeira do livro didático para o mercado editorial brasileiro, que vem reagindo e adaptando-se a essa nova realidade disponibilizando conteúdos virtuais, versões digitais dos livros impressos, entre outras estratégias que, por ora, não temos elementos suficientes para avaliar em que medida e de que maneira professores e alunos se apropriarão, ou não, desses novos formatos.

Neste momento, importa apenas antecipar um dado incontornável identificado em nossas observações e que repercutirá, daqui para frente, na interpretação acerca das reais apropriações e do real papel desempenhado pelo livro didático em sala de aula, pois, assim como Chartier, se entendemos que os sentidos não são estáveis, mas produzidos historicamente, o fato dos professores não utilizarem o livro didático cotidianamente e da tecnologia estar ocupando um espaço anteriormente dedicado ao livro didático, pode tanto indicar que estejamos vivenciando um momento de reorganização das práticas educacionais e, conseqüentemente, dos sentidos, das relações estabelecidas e de suas apropriações quanto revelar que essas novas práticas fundadas nos recursos tecnológicos não implicam, necessariamente, numa quebra de modelos ou na proposição de um paradigma alternativo, mas, ao contrário, de que é apenas uma tentativa de oxigenar práticas tradicionais.

Assim como exposto anteriormente, na seção intitulada “A invenção da leitura silenciosa”, que os textos sempre se adequaram aos novos leitores, talvez, estejamos diante de uma nova

adequação dos textos e das práticas pedagógicas a esses novos leitores, uma vez que, como já afirmado, se “os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem” (CHARTIER, 2009, p. 77) é porque o leitor negocia com o texto a perfeita medida entre reverenciar e subverter.

Mesmo analisando um contexto específico de São Paulo, onde as aulas de Língua Portuguesa vêm sendo inundadas por materiais alternativos fornecidos pela Secretaria de Educação daquele Estado, Rezende (2013) assinala algumas questões que podem nos ajudar a pensar sobre os impactos dessas novas tecnologias para o ensino de literatura, no âmbito da nossa pesquisa, por exemplo. A autora alerta para o risco dessa salada de concepções e estratégias “confundir mais do que auxiliar o professor se ele não tiver conhecimentos sólidos para selecionar e tomar posição diante de caminhos tão amplos e diferentes” (REZENDE, 2013, p. 103) e deduz, a partir das formas como os professores têm se apropriado desses materiais, no Estado de São Paulo, que “esse novo acaba sendo subsumido por uma cultura escolar poderosa e é apropriado segundo uma concepção antiga, espécie de sistema que assimila a novidade, *readaptando-a* ao seu velho modelo” (REZENDE, 2013, p. 104, grifo meu).

Dito isso, procedemos à descrição e análise das estratégias adotadas pelos professores de ambas as escolas, em face ou não do livro didático, que refletem os modos de apropriação do texto literário, e, por conseguinte, as formas como lidam ou com os estereótipos ou com a invisibilidade feminina na literatura, embora tenhamos consciência de que muitos desses dados são provisórios, instáveis e, muitas vezes, controlados pelos participantes da pesquisa diante de um elemento alheio ao grupo – o observador.

### **5.2.2.1 A observação participante na escola Ceciliano**

Como relatado anteriormente, a professora Jackeline já havia antecipado que, em virtude do cumprimento do cronograma de atividades associadas ao Paebes, o livro didático não vinha sendo utilizado frequentemente. De fato, foi usado em menos da metade das aulas observadas. Na primeira aula em que ele aparece, é utilizado como instrumento de pesquisa: a professora está iniciando o conteúdo sobre “Vanguardas artísticas europeias”.

Foram formados cinco grupos e em cada grupo havia apenas um livro disponível para a pesquisa. Isso se repete em outras ocasiões e revela que os alunos realmente não têm o hábito de trazerem o livro para a aula de Língua Portuguesa.

Entretanto, essa prática não se repete nas aulas de Sociologia observadas em que a maioria dos alunos utiliza seu próprio livro em sala. Percebemos que essa assiduidade está pautada muito mais no lugar que esse objeto ocupa nas práticas docentes do que num possível compromisso assumido deliberadamente pelos alunos. Após passar o roteiro da aula, o professor pergunta a cada aluno se trouxe o livro e se fez as atividades. Os próprios alunos declaram se cumpriram ou não com esses requisitos exigidos. Essa é uma prática já instituída pelo professor que, além de priorizar o livro didático e o cumprimento das tarefas escolares, exercita a confiança nos alunos que dizem abertamente quando não desempenharam qualquer um dos itens exigidos.

Aproveitamos para justificar a referência ao professor e à aula de Sociologia levando em conta que, desde o início, deixamos claro que o foco da pesquisa é verificar as práticas e apropriações vinculadas ao livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Entretanto, no trabalho de campo, se o objetivo não for recolher dados e provas com o propósito de confirmar hipóteses construídas previamente, mas, se ao invés disso, o pesquisador constrói suas abstrações à medida que dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando (BOGDAN; BIKLEN, 1994), não excepcionalmente, ele precisará lidar com dados e elementos não previstos em seu planejamento inicial, mas que não podem ser simplesmente ignorados.

Especificamente sobre nossa pesquisa, esse elemento inesperado surgiu durante a observação de uma das aulas de Língua Portuguesa: a aluna Saphira chamou minha atenção para a proposta de atividade deixada no quadro pelo professor de Sociologia:

De acordo com os temas discutidos em sala, faça um texto sobre as seguintes questões:

- a) Qual a origem do feminismo?
- b) Que mudanças ocorreram com este movimento?

Saphira comentou que eu teria gostado de assistir à aula de Sociologia, pois eles haviam tido uma discussão muito interessante. Bastante empolgada, ela detalhou que discutiram sobre “os comportamentos que a sociedade exige de homens e mulheres”. Em seguida, pegou o livro



didático de Sociologia, me mostrou o capítulo discutido em sala intitulado “Gênero e Sexualidade” e explicou:

**SAPHIRA:** Já estamos estudando esse tema há umas duas semanas. As pessoas acham que gênero e sexualidade é a mesma coisa, mas não é. Sabe os transgênero? Eles não querem nem ser homens, nem mulheres. Eles querem o direito de ser um meio termo.

Ela continuou me apresentando a sua opinião sobre o assunto citando, inclusive, alguns comentários que surgiram durante a aula:

**SAPHIRA:** As meninas disseram que as mulheres são livres para fazer o que quiserem como jogar futebol, usar qualquer cor que não fosse o rosa. E tem uma frase que me incomoda bastante: “Lugar de mulher é na beira do fogão”.

Quando perguntei, então, se a opinião dos meninos era semelhante, ela disse que sim e que eles, inclusive, haviam citado algumas músicas que denigrem a imagem da mulher.

Ficava evidente a partir dali, que, mesmo não se tratando de representações vinculadas estritamente ao texto literário – mas, ao mesmo tempo considerando a interação entre a Literatura e outras disciplinas de cunho social –, esses alunos estavam, de algum modo, elaborando suas próprias representações apoiados não apenas em outros discursos, no caso o sociológico, mas também apoiados no livro didático. Decidimos, então, solicitar ao professor de Sociologia autorização para que assistíssemos também algumas de suas aulas.

Interessava-nos, diante daquele novo contexto, não apenas confirmar a fala e as impressões apresentadas na conversa com Saphira, mas a oportunidade de ter acesso também a uma voz masculina, já que, de acordo com os critérios iniciais de seleção dos participantes, a observação contaria apenas com as vozes femininas das professoras de Língua Portuguesa.

Como dissemos anteriormente, o professor de Sociologia estabelece com o livro didático uma relação diferente daquela observada nas aulas de Língua Portuguesa. Ele não apenas exige que os alunos mantenham consigo os livros durante suas aulas como o seu planejamento e sua rotina estão pautados no livro didático. Nas duas semanas em que observamos as aulas de Sociologia no 3º M04, o professor seguiu o mesmo itinerário anotando no quadro o roteiro a ser debatido naquela aula a partir das seções do capítulo do livro didático:

Roteiro da 1ª aula observada:

- A presença da dominação masculina no cotidiano;
- O mercado de trabalho e a remuneração;
- A mulher na vida política;
- O aumento da autonomia feminina;
- A subordinação da mulher: a profissão.

Roteiro da 2ª aula observada:

- Conquistas femininas;
- Trabalho;
- Voto;
- Os “Queers”;
- Atividades: Questões 1 e 2 da Reflexão e Revisão, p. 362 (referindo-se ao livro didático de Sociologia) (Fonte: anotações do professor).

De uma maneira geral, os alunos participam das discussões propostas pelo professor que estabelece uma interlocução entre os conceitos apresentados pelo livro didático, exemplos cotidianos e sua opinião sobre diferentes temas. Importante destacar a preocupação do professor em marcar claramente de quem ou de onde as afirmações são provenientes tanto para legitimar, em certos momentos, seu discurso quanto para mediar essa interlocução entre o discurso oficial e situações mais tangíveis para os alunos:

**PROFESSOR RIBA:** [...] *pesquisas recentes* falam que mais de 40 por cento das famílias brasileiras vivem a realidade do chefe de família ser a mulher.

E, *de acordo com o nosso livro didático*, nós temos aí algumas questões muito interessantes. Nós já vimos a questão conceitual, o que que é gênero [...]

Mas também, e foi o carro-chefe, *acredito eu*, do Movimento Feminista, foi a liberdade, ou melhor, o domínio do próprio corpo.

A função da enfermagem exige maior relacionamento... relacionamento mais efetivo com o paciente. Talvez, por isso, a profissão pareça ser mais feminina que masculina. *Repito: isso aqui não é um argumento fechado, isso é uma conjectura daquilo que a gente observa.*

Esse movimento parece ser incorporado pelos alunos ao tentarem também legitimar seu discurso apoiando-se tanto nas afirmações feitas pelo livro didático quanto na fala dos colegas:

**CALEGARI:** As mulheres, *a partir desse documento aí*, tá ligado, mesmo que ainda tem várias questões pra se trabalhar, vários tabus a se quebrar, é... elas conseguiram, *igual ela estava falando aí de direito de voto... é...* a questão de trabalho aí que a gente discutiu que mesmo a remuneração delas

seja desigual, que é uma coisa a se trabalhar, mas foi uma conquista elas entrarem no mercado de trabalho...

Ao mesmo tempo, é preciso lembrar que o sentido é sempre construído considerando-se o lugar em que se inscreve o sujeito da enunciação e pelas relações de poder estabelecidas entre os interlocutores. O que na voz do professor pode soar como uma forma despretensiosa e até mesmo afetiva de emitir sua opinião, na verdade mantém subjacente o lugar de onde ele fala. De um discurso que pretende refletir sua formação acadêmica e, conseqüentemente, sua posição assimétrica em relação ao aluno. De outra maneira, a autoria marcada no discurso do aluno produz efeitos distintos. Expressões do tipo, “na minha opinião”, “na minha visão”, ganham contornos e pesos diferentes em sala de aula se ditas pelo aluno ou pelo professor.

Para o aluno, marcar sua autoria é ao mesmo tempo reafirmar essa relação assimétrica com o professor, como se não quisesse confrontar uma interpretação referendada pela ciência, pela historiografia ou pela própria formação acadêmica do professor, quanto afirmar sua posição e sua subjetividade diante de seus pares. E, mesmo não concordando integralmente com Mussalim e Bentes (2004), sobretudo quando não mencionam a capacidade subversiva, as possibilidades enunciativas dos diferentes discursos e as negociações implícitas pactuadas entre os sujeitos, pois, lembramos que as discordâncias entre a representação proposta e o sentido construído são sempre possíveis (CHARTIER, 2002), todavia admitimos, em certa medida, a interferência do lugar social de onde se enuncia, pois o sujeito está “sempre inserido no processo histórico que lhe permite determinadas inserções e não outras” (MUSSALIM; BENTES, 2004, p. 110).

No que diz respeito ao grupo, quando o aluno assinala sua autoria, isso pode tanto constituir-se uma tentativa de inclusão, de identificação quanto uma forma de sobreposição aos demais discursos dos colegas. Observamos algo semelhante quando a aluna Renata responde a uma pergunta do professor sobre o que explicaria a diferença salarial entre homens e mulheres na atualidade:

**RENATA:** Porque, *na minha visão*, mulheres não são incentivadas a estudar. É, tipo, socialmente, os pais sempre criam as meninas pra quê? Pra cuidar de casa, saber cuidar de filho, fazer comida... E são poucos os pais que incentivam a ter um ensino superior.

Se entendermos que as relações interacionais pressupõem interesses e contextos diversos que vão além do par oposicional dominante *versus* dominado, perceberemos que Renata está tanto

se situando diante do professor quanto defendendo uma posição que parece já consolidada perante os colegas, pois ao término de sua fala, o aluno Calegari se manifesta: “Boa, *feminista!*”.

Não conseguimos reunir informações suficientes para afirmar se, nesse contexto, o adjetivo “feminista” foi empregado de forma positiva ou pejorativa. De qualquer forma, concordando ou não com a posição da colega, a fala de Calegari sinaliza para a maneira como Renata é reconhecida pelo próprio grupo.

Algo semelhante ocorre em outro momento quando o próprio Calegari, define um colega como “machista”:

**CALEGARI:** Pede Pedro pra falar aí (dirigindo-se ao professor)! Pedro! Ele é machista. Pede ele pra falar um texto dele. Fala seu texto aí, Pedro.

Os elementos que fundamentam essas representações do outro, a forma como esses alunos ganham identidade e se definem na comunidade escolar não têm origem apenas naquilo que debatem/ouvem em sala de aula do professor, do colega ou a partir do próprio livro didático. Pois, como dito anteriormente, as formas de apropriação resultam da comunhão de múltiplas variantes que vão além das condições intelectuais, entre os quais se encontram as *comunidades interpretativas*.

Assim, constantemente, os alunos acionam paradigmas externos a esse ambiente escolar para balizar suas representações que são, portanto, atravessadas pelo discurso religioso, científico, artístico, histórico, literário, midiático, familiar, ou pelas relações estabelecidas com outros grupos, pois “uma formação discursiva sempre colocará em jogo mais de um discurso” (MUSSALIM; BENTES, 2004, p. 125) com fronteiras que se deslocam em razão dos embates ideológicos.

Esse movimento dialógico que constitui não apenas os discursos, mas o próprio ser humano parece ser reconhecido pelos alunos. Em uma das aulas de Língua Portuguesa, por exemplo, enquanto alguns alunos faziam os exercícios do livro didático propostos pela professora, um grupo de alunos ouve música utilizando fones de ouvido – uma prática naturalizada na sala de aula do 3ª M04. Calegari me pergunta se conheço “Facção Central” – nome de um grupo de Rap formado em 1989, na cidade de São Paulo, cujas músicas tratam da realidade cotidiana da periferia e para a periferia criticando aqueles que seriam os responsáveis por essa realidade de

violência de desigualdade social. Quando respondi que não, ele pediu para que eu ouvisse um trecho da música que ele estava ouvindo naquele momento. Terminada a audição, Calegari se dirige a mim e afirma categoricamente:

**CALEGARI:** Tá vendo aí, professora, de onde vem o nosso conhecimento?

Ao mesmo tempo em que ele reafirma que sua compreensão de si e do mundo é constituída por essas manifestações culturais, está também se contrapondo, do interior desta própria estrutura, o lugar hegemônico ocupado historicamente pelo conhecimento formal, escolar. Contudo, essa oposição em tom de protesto evidenciada na fala de Calegari sobre o saber escolar não pressupõe que esse próprio saber é também atravessado por discursos e representações sociais que emergem e circulam fora dos muros escolares, mas referendados, muitas vezes, pela própria prática docente e pela tradição escolar.

A professora Jackeline reserva, por exemplo, uma aula semanal para a discussão de notícias que circularam na mídia e/ou nas redes sociais trazidas pelos alunos. Durante a observação, quatro temas/notícias foram debatidos: sobre um atentado terrorista ocorrido em junho de 2017, em Londres; “Justiça com as próprias mãos”, referente a um vídeo que circulou nas redes sociais com imagens de um rapaz sendo forçado a tatuar em sua testa a seguinte expressão: “Eu sou ladrão e vacilão”, por ter sido, supostamente, flagrado furtando uma bicicleta; “Grávidas na cracolândia: 100 crianças abandonadas por ano” e sobre a “Cobrança diferenciada de ingressos para homens e mulheres”.

Nessas aulas, os alunos manifestam suas opiniões e revelam representações de justiça, de cultura, de igualdade de gênero, de religiosidade, de origem da violência, de desigualdade social, enfim, de temas que circulam socialmente, mas que incorporados ao contexto escolar ganham novos contornos e propósitos, pois estão sujeitos ao crivo de uma comunidade interpretativa específica, mas, nem por isso, coesa, uniforme ou coerente.

Dentre os temas abordados, dois deles suscitaram debates mais intensos entre os alunos: o caso do adolescente que teve sua testa tatuada e a cobrança diferenciada de ingressos para homens e mulheres. Sobre o primeiro tema, a turma, de uma maneira generalizada, apoia a atitude do torturador e se opõe aos argumentos da aluna que apresentou a notícia. Mesmo acuada pela maioria, Ciane tenta apresentar argumentos fundamentados no discurso jurídico

alegando que “tortura é crime”, que, mesmo que o adolescente tivesse furtado a bicicleta, as pessoas não têm o direito de “fazer justiça com as próprias mãos” e, numa clara menção ao discurso religioso utiliza a expressão “atire a primeira pedra quem nunca fez algo de errado”. Contrariamente, mas também apoiados nos mesmos campos discursivos, os demais alunos fazem referência ao Estatuto do Menor e do Adolescente como sendo o motivador dos crimes cometidos por menores de 18 anos e, conseqüentemente, responsável pela sensação de impunidade. Isso, na opinião deles, explicaria e até justificaria a agressão e a humilhação sofrida pelo adolescente. Rânia, que em outros momentos defende claramente os direitos das mulheres, ratifica a opinião da maioria ao dizer que “a sociedade está vitimizando o bandido”, sobretudo, porque muitos alunos mostram-se indignados com uma campanha promovida nas redes sociais com o objetivo de financiar o procedimento de retirada da tatuagem do adolescente. Um dos alunos faz referência ao fato das pessoas não se mobilizarem na mesma proporção pra fazer “vaquinha” para ajudar alguém que precisa de uma cirurgia, por exemplo.

Importante destacar que a maioria dos argumentos, contrários ou favoráveis, utilizados pelos alunos foram replicados e amplificados pelas redes sociais – espaço não sujeito às mesmas regulações da sala de aula, mas acessível à maioria dos alunos. Nesse sentido, as novas tecnologias estão presentes de tal maneira na cultura juvenil que já se constituem um desafio a ser equalizado pela escola. Para Rezende (2009), “a atração que esses meios contemporâneos exercem sobre o jovem é muito grande e tais meios ocupam toda sua disponibilidade para o que vem do exterior, além do que instauram relações diferentes de sociabilidade (elemento tão importante para o jovem nessa idade)”.

Também é preciso lembrar que os próprios textos trazidos pelos alunos para fundamentar as discussões – normalmente matérias jornalísticas – são originários de outros campos discursivos, circulam na sociedade, mas, numa perspectiva interacionista, comumente são incorporados pela educação formal, notadamente, nas aulas da disciplina de Língua Portuguesa.

No segundo debate, também é possível perceber que, mais uma vez, os alunos acionam campos discursivos distintos e externos ao contexto escolar para compor seus argumentos.

**CALEGARI:** Eu achei certa a atitude desse estudante de Direito, de Brasília que ele entrou na justiça porque perante a lei, somos todos iguais.

**SOPHIE:** Eu acho que nós vivemos numa sociedade em que a mulher sempre foi vista como um objeto para atração de algo. Se a gente for lá perceber, todo comercial de cerveja tem uma mulher de biquíni passando na frente de um homem.

**RASHA:** Mas eu acho também que... lógico, o homem tem culpa nisso, e não é todas, mas algumas mulheres também influenciam nesse tipo de comportamento. Igual, nessa mesma reportagem do Fantástico, eles saíram perguntando às mulheres e aí teve um grupo de meninas disseram: “Ah! Nós temos que pagar mais barato mesmo, já que os homens têm interesse na gente, eles têm que bancar a gente”. E é por comportamentos assim que as coisas não mudam.

**CALEGARI:** Tem até um trecho de uma música que fala que “o decote não define o seu caráter”, tá ligado? Que fala até sobre a mulher mesmo. O nome da música é “Direitos iguais” dos Pacificadores.

Recorrendo ao campo jurídico, jornalístico, midiático ou a manifestações artísticas, os alunos iniciam a discussão abordando a noção de direitos iguais entre homens e mulheres, especificamente, sobre os valores diferenciados para que mulheres e homens tenham acesso a um mesmo evento. A discussão acaba sendo ampliada quando apresentam situações análogas em que acreditam que as mulheres são exploradas comercialmente. Há uma certa polarização entre meninos e meninas que, na verdade, oscilam e invertem seus posicionamentos constantemente, ora condenando as estratégias de mercado, como no caso das propagandas de cerveja, ora culpabilizando a mulher que aceita ser parte dessas estratégias. Isso tudo fica evidente na fala de Ciane:

**CIANE:** Que nem você [dirigindo-se à professora] disse que roupa não define o caráter ninguém. Tá certo. É que nem a gente estava comentado sobre o tipo de roupa que a “Verão” tá usando na propaganda, e o Calegari falou bem assim “Que não! Que tá na praia! [...]”. Tá. É o trabalho dela. Mas a partir do momento que a pessoa aceita que certa marca use a imagem dela pra divulgar algo e que ela aceita usar certo tipo de roupa, ela também aceita as críticas. Ela também aceita as opiniões contraditórias. A minha opinião e a opinião das meninas é de que, não é que é errado, de ela usar isso, porque é a vida dela, mas uma coisa é certa: ali não está divulgando só a cerveja. Tá divulgando a mulher em si.

O que a professora Jackeline faz ao propor que os alunos debatam temas controversos que circularam nos meios de comunicação está relacionado àquilo que afirma Vianna (2003) quando diz que “[...] o professor é uma figura que se desdobra para atuar multifuncionalmente [...] que procura encontrar possíveis soluções para problemas de cunho social que vêm do mundo externo e penetram no ambiente da escola [...]” (p. 75). Contudo, é preciso ponderar, tal qual realizado por Rezende (2009), ao declarar que a escola não é um *continuum* da



sociedade. E, embora uma não sobreviva sem a outra, “se a comunicação de massa e o ritmo acelerado da modernidade dominam o espaço social, a escola, por outro lado, é lugar de estudo, reflexão e elaboração de conhecimento, sendo o ritmo dela certamente outro”.

Além desses debates, antes mesmo de iniciarmos a observação, a professora já havia programado apresentações de seminários pelos alunos sobre autores modernistas. Assistimos a três seminários que apresentaram os seguintes autores: a) Vinícius de Moraes e Cecília Meireles; b) Graciliano Ramos e Rachel de Queiroz e c) Clarice Lispector e Jorge Amado. Evidentemente, chamou-nos a atenção a distribuição realizada pela professora contemplando sempre um autor e uma autora brasileira. Apesar de a professora ter confirmado a intencionalidade dessa divisão, em nenhum momento das apresentações os alunos foram incitados a debaterem ou refletirem sobre a especificidade, ou não, da escrita feminina. Também não deixou claro aos alunos que o gênero dos autores havia sido um critério relevante para a seleção e organização de cada seminário. A única característica destacada pelos alunos acerca da literatura produzida por mulheres ocorreu na apresentação da autora Rachel de Queiroz ao sublinharem o fato dela ter sido a primeira mulher a fazer parte da Academia Brasileira de Letras, por ter, portanto, diferentemente das autoras que a precederam, ocupado um espaço exclusivamente masculino.

Assim, tanto nas aulas dedicadas aos debates quanto naquelas destinadas à apresentação dos seminários, a professora não utiliza o livro didático. E, analisando especificamente as condições de uso do livro didático nas aulas de Língua Portuguesa, já mencionamos o fato de poucos alunos o levarem para sala de aula. Além disso, ele é utilizado apenas para consulta, como descrito anteriormente sobre a aula em que são abordadas as Vanguardas Europeias ou, predominantemente, para a (não)realização de atividades, já que apenas a minoria tem seu próprio livro em sala. Em muitos momentos, o livro didático surge como um “porto seguro”, uma estratégia alternativa para a professora que precisa lidar com certos imprevistos: quando os alunos não apresentavam os trabalhos em grupo ou quando havia algum problema relacionado aos equipamentos de multimídia, por exemplo, logo a professora recorria a ele, embora soubesse que a maioria dos alunos não tinha o livro em sala. Nesse sentido, percebemos o papel secundário reservado a esse objeto tanto pela a professora quanto pelos alunos.

A professora mantém, coerentemente, essa mesma relação com o livro didático mesmo na aula especificamente programada para tratar das representações femininas a partir dos textos literários previamente selecionados. Lembramos que para garantir que a temática central de nossa pesquisa fosse abordada durante o período de observação, apresentamos à professora uma lista contendo os textos literários, presentes na coleção LC e que contemplassem representações femininas para que ela selecionasse, sem que interferíssemos nos critérios para essa seleção, aqueles que julgasse mais pertinente para a composição de uma de suas aulas. A lista entregue a professora foi a seguinte:

**Tabela 12 – Lista de textos literários para aula programada na escola Ceciliano**

| TEXTO               | AUTOR                   | VOLUME |
|---------------------|-------------------------|--------|
| Sexa                | Luis Fernando Verissimo | 1      |
| A nova mulher       | Marina Colasanti        | 1      |
| Com licença poética | Adélia Prado            | 1      |
| Às seis da tarde    | Marina Colasanti        | 2      |
| Amores, amores      | João de Deus            | 2      |
| Ser mulher          | Gilka Machado           | 3      |
| Amar                | Florbela Espanca        | 3      |
| Carmela             | Alcântara Machado       | 3      |
| A hora da estrela   | Clarice Lispector       | 3      |
| Apelo               | Dalton Trevisan         | 3      |
| Drummondiana        | Alice Ruiz              | 3      |
| Vozes-Mulheres      | Conceição Evaristo      | 3      |
| Passado histórico   | Sônia Fátima            | 3      |
| Pai João            | Jorge de Lima           | 3      |
| Das irmãs           | Sônia Queiroz           | 3      |

Fonte: Dados produzidos pela autora

Mesmo constando na lista autores, a professora optou por abordar quatro textos escritos por mulheres: “Com licença poética”, de Adélia Prado; “Às seis da tarde”, de Marina Colasanti; “Ser mulher”, de Gilka Machado e “Amar” de Florbela Espanca, pois segundo ela, esses textos *“criam um caminho de diálogo entre eles que seja possível uma análise de fazer comparações entre um texto e outro, algumas analogias e algumas observações mais pertinentes”*.

Dissemos que a professora manteve-se coerente, pois o planejamento proposto para a “aula programada” não se apoia exclusivamente no livro didático: após entregar esses quatro textos

aos alunos, ela apresentou um vídeo sobre o projeto “Leia Mulheres”<sup>39</sup>, organizou quatro grupo e propôs o seguinte roteiro:

- a) Ler os 4 textos e biografias;
- b) Traçar um perfil de cada escritora;
- c) Fazer uma relação do poema com as informações e ou perfil de cada escritora respondendo às seguintes perguntas:
  - Que relação poética há entre a poética das 4 escritoras?
  - Qual temática abordada nos 4 poemas? Qual relação dessas temáticas com a condição histórica da mulher?
  - Como as autoras abordam, refletem ou dialogam sobre as questões de gênero no universo feminino?
  - Que outros tipos de diálogo a poesia feminina poderia estabelecer com o eu poético masculino?
  - Apesar das mudanças históricas, sociais da mulher, isso altera sua condição subjetiva? (Fonte: anotações da professora).

Ao discutirem os temas propostos pela professora, os alunos, de uma maneira geral, reconhecem a especificidade da escrita feminina, veem elementos comuns entre os textos selecionados, acreditam que as escritoras conquistaram espaço, ainda que reconheçam que há muito a avançar, além de estabelecerem certas relações entre os textos literários e a realidade.

**RENATA:** Tanto nos textos quanto nas biografias, a personalidade que eu achei mais interessante foi da Adélia porque... ela tinha um gênio bem forte, bem marcante e as obras dela e a forma como ela se define dá pra ver que ela veio mesmo pra quebrar essa coisa de mulher e delicadeza, quebrar mesmo essa relação, até porque ela usa algumas expressões bem fortes no texto, umas palavras bem fortes também e achei extremamente interessante.

**EDON** – Eu acho, professora, que, no papel, muita coisa mudou, mas na realidade, eu acho que ainda tem um caminho muito grande para mudar todo esse pensamento que a gente tem [...] a gente pode até brincar e tudo, mas isso pode aumentar o caminho que a gente tem pra diminuir esse preconceito.

Os debates, os seminários, os trabalhos em grupo, todas essas práticas revelam o propósito de uma professora em assegurar aos alunos a liberdade de expressão, a interação, a possibilidade de se posicionar diante de questões que lhes são próximas e, de conviver e respeitar o contraditório. Entretanto, identificamos algo já apontado na pesquisa de Leahy-Dios (2004, 14) – “a ausência de reflexão epistemológica” – que acaba por comprometer a produção de um conhecimento coerente e mais profundo. As discussões sobre questões sociais, culturais

---

<sup>39</sup> Basicamente, trata-se de um clube de leitura com o objetivo de ler mais escritoras, considerando-se as restrições impostas às mulheres pelo mercado editorial. Maiores informações sobre o projeto podem ser obtidas pelo site <leiamulheres.com.br>.

ou políticas não estão amparadas na Literatura. A percepção do texto literário é secundarizada por discussões que, dificilmente, fogem ao senso comum. E, mesmo na aula planejada a partir dos quatro poemas escritos por mulheres, o texto literário cede lugar aos relatos de experiências, às impressões que os alunos têm da realidade. Sem dúvida, isso é relevante na medida em que se considera a voz desses adolescentes, mas não suficiente para responder aos propósitos escolares de franquear ao aluno “*destravar* os poderes ocultos nos textos, dirigindo o saber construído para outros usos, a fim de perceber seus próprios poderes de domínio da palavra” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 208).

Os alunos trazem para a sala de aula representações que circulam socialmente. Essa interlocução é importante na elaboração de suas práticas, mas eles precisam de instrumentos mais complexos para que se apropriem dos bens culturais e, se for o caso, para subvertê-los. Nesse sentido, “capacitar alunos através de instrumentos críticos de análise permitirá que entendam as forças que delineiam sua ação, articulando suas experiências e as compreensão de si próprios” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 210).

Portanto, nesse processo de aproximação/apropriação dos textos literários, é preciso conciliar “as especificidades sociais desses conteúdos, sua forma de apropriação pela sociedade e pelo sujeito leitor bem como as necessidades de ensino e aprendizagem na escola” (REZENDE, 2009).

#### **5.2.2.2 A observação participante no Ifes**

Encerradas as etapas de observação e constituição do grupo focal na escola Ceciliano, iniciamos esses mesmos processos no Ifes.

Já mencionamos a mudança de professora e a carga horária reduzida (2 aulas semanais) como situações adversas com as quais precisamos lidar nessa etapa. Ademais, a observação sofreu com inúmeras interrupções decorrentes de vários feriados que coincidiram com o único dia da semana em que os alunos tinham as duas aulas de Língua Portuguesa. Todavia, é preciso lembrar que essas condições com as quais nos deparamos por, aproximadamente, três meses de observação, são as mesmas enfrentadas pela professora de Língua Portuguesa e pelos alunos durante todo o ano letivo.

Uma das estratégias adotadas pela professora para adequar o extenso programa exigido a uma carga horária tão reduzida é, como já dissemos, não usar o livro didático. E, pelas respostas dos alunos sobre a frequência de utilização dele, percebemos que a professora anterior adotava uma estratégia semelhante: dos seis alunos participantes do grupo focal, três disseram que utilizavam o livro “raramente”, mas três disseram que “nunca”. Um dos alunos é até mais enfático: “*nunca abri ele (livro didático), e nem o levei para a escola*”.

Em substituição ao livro didático e objetivando a otimização do tempo, a professora Carol recorre, com frequência, a aulas expositivas com o auxílio de slides projetados pelos equipamentos multimídias disponíveis na sala, além de fotocópias de textos e atividades respondidas apenas oralmente.

Uma programação intensa, preocupada em ocupar cada minuto da aula, acaba por imprimir um ritmo alucinante que não comporta discussões mais detidas sobre os temas. A voz da professora se sobrepõe a dos alunos que apenas eventualmente têm a oportunidade de estabelecer alguma forma de diálogo. Algo semelhante ao também identificado na observação de aulas de Língua Portuguesa do Ensino Médio por Leahy-Dios (2004): “com textos analisados pelos professores com participação mínima dos alunos”.

Porém, para Leahy-Dios (2004), essa prática está relacionada ao estigma de que textos literários são de difícil compreensão por parte dos alunos. Nesse sentido, para esse público leitor, a legibilidade do texto literário depende cada vez mais do saber e da “tradução” docente. Assim, ela conclui que “o aluno médio não sabe lidar com literatura de modo independente, levado a pensar que a caça a alusões é competência exclusiva de professores de literatura e, portanto, situada além de sua apreensão e compreensão” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 215).

Leahy-Dios (2004) também aponta outra razão para o caráter monológico das aulas de Literatura. Para ela, parte da ação didática está fundada no silêncio como forma de opressão coercitiva e, fundamentada no pensamento de Giroux<sup>40</sup>, afirma que “o silêncio imposto aos alunos tem várias formas, especialmente na negação de uma pedagogia da pergunta” (p. 166) capaz de produzir conhecimento e identidades sociais.

---

<sup>40</sup> Leahy-Dios faz referência às obras “Living Dangerously: Multiculturalism and the Politics of Difference” e “Disturbing Pleasures”, de Henry A. Giroux (1993 e 1994, respectivamente).

Não descartamos essas duas justificativas apontadas por Leahy-Dios, mas especificamente no caso aqui observado, esse silenciamento dos alunos parece estar muito mais vinculado à preocupação da professora em adaptar-se às exigências de um programa incompatível com a carga horária disponível – uma realidade bastante distinta daquela vivenciada por ela, até então, na rede pública estadual<sup>41</sup>. De uma forma ou de outra, há de se destacar as implicações desse silenciamento no processo de instituição do aluno sujeito leitor. Rouxel (2013) defende a relevância da “expressão de um pensamento pessoal e de um julgamento de gosto assumidos” e, conseqüentemente, da “afirmação de uma subjetividade em ato na leitura” (p. 21) nesse processo.

Além das aulas expositivas, a professora também propôs a produção de um texto cujo tema era “O desafio do combate à corrupção no Brasil”. Após a leitura de um artigo de opinião e da exibição de um vídeo sobre uma fábula produzida pela Controladoria Geral da União tratando da corrupção, os alunos deveriam apresentar um planejamento prévio da escrita que contemplasse o tema, a tese, dois argumentos e uma proposta de intervenção. Carol preocupasse em explicitar aos alunos a metodologia e os critérios de avaliação do Enem e alerta-os para que seus textos cumpram esses pré-requisitos. Isso corrobora a fala da professora Atíria acerca do enfoque dado à redação do Enem.

Assim como no Ceciliano, durante o período de observação, os alunos do Ifes também apresentaram seminários, mas com perspectivas bastante diferentes. Se lá, o foco estava nos autores, aqui, cinco obras literárias são abordadas: “Vidas secas”, de Graciliano Ramos; “Capitães da areia”, de Jorge Amado; “O Quinze”, de Rachel de Queiroz; “Menino de Engenho”, de José Lins do Rego e “Morte e Vida Severina”, de João Cabral de Melo Neto. Importante dizer que os alunos são informados sobre o critério de escolha dessas obras específicas: o fato de tratarem de temáticas semelhantes e por pertencerem ao movimento regionalista modernista. Houve um sorteio para definir a obra a ser designada a cada um dos cinco grupos e alguns alunos questionaram se poderiam trocar as obras entre si, ao que a professora não oferece objeção. Entretanto, chamou-nos atenção um comentário de um dos alunos sobre essa possibilidade de troca e que sugere uma estratégia adotada por alguns deles

---

<sup>41</sup> Na rede pública estadual os alunos têm 5 aulas semanais de Língua Portuguesa no 1º ano e 4 aulas semanais do 2º e no 3º ano, enquanto no Ifes, as turmas de Mecânica têm 3 aulas semanais no 1º ano e 2 aulas semanais no 2º, no 3º e no 4º ano. Isso significa que, ao final do Ensino Médio, os alunos da rede pública estadual terão cumprido uma média de 520 horas/aula de Língua Portuguesa, enquanto, no Ifes, os alunos do curso de Mecânica, totalizam 340 horas/aula dessa mesma disciplina, ou seja, no Ifes, a disciplina de Língua Portuguesa tem uma carga horária 35% (trinta e cinco por cento) menor que na rede pública do estado do Espírito Santo.

diante da leitura literária escolar obrigatória: “*O pessoal tá querendo trocar livro que eles não vão ler!*”.

Isso não significa, como veremos pelos dados gerados nos grupos focais, que esses alunos não sejam leitores literários. Apenas indica uma prática subversiva ante estratégias pedagógicas e escolhas das quais eles não participam. Leahy-Dios (2004) coloca-nos questões que, se não são os únicos elementos a definirem, em última instância, nossas práticas pedagógicas, e, realmente não são, precisam ao menos ser consideradas por aqueles que pensam a educação literária a partir de uma perspectiva dialógica em que os alunos possam contribuir com “suas visões pessoais para a complexidade da transação pedagógica”:

O que aconteceria se puséssemos o problema essencialmente nas mãos dos alunos? Quais seriam suas respostas, observações e perguntas sobre determinado texto? Que leituras eles iriam querer e precisar explorar? E que leituras trariam para as discussões em classe, que talvez jamais pudéssemos prever? (LEAHY-DIOS, 2004, p. 228-229).

Pelo roteiro de apresentação entregue aos alunos, e pela própria maneira como os alunos dividem as tarefas no momento da apresentação, fica clara a possibilidade de alguns integrantes ou até mesmo do grupo inteiro realizar a apresentação do seminário sem ter efetivamente lido a obra:

Preparar uma apresentação (20 minutos) que contemple:

1. pequena biografia do autor e contexto histórico-social de produção da obra;
2. análise do enredo à luz da denúncia da realidade social e econômica do Brasil e da valorização da cultura brasileira;
3. análise psicológica de três personagens da obra (utilizar fragmentos da obra como referência);
4. relevância do assunto em pauta nesta obra para o cenário sociocultural do Brasil contemporâneo;
5. um integrante do grupo se caracterizará de um dos personagens da obra e declamará sua história para o público em forma de poema de cordel.

Mais uma vez, observamos que o tempo delimita os limites entre as práticas ideais e as práticas possíveis em sala de aula, assim como sugere Rezende (2013) de que um dos maiores problemas da leitura literária seja a “falta de espaço-tempo na escola para esse conteúdo que insere fruição, reflexão e elaboração, ou seja, uma perspectiva de formação não prevista no currículo, não cabível no ritmo da cultura escolar, contemporaneamente aparentada ao ritmo veloz da cultura de massa”. (REZENDE, 2013, p. 111).



No roteiro entregue, portanto, a professora deixa claro o período que os alunos teriam disponível para tratar do autor, do contexto histórico-social, do enredo, das personagens, do tema e ainda apresentar um poema em forma de cordel: “20 minutos”. Evidentemente, esse prazo não foi cumprido e foi preciso solicitar aulas extras a outros professores para conseguir concluir as apresentações – essa também parece ser uma prática recorrente e a forma encontrada para cumprir o cronograma de trabalho na disciplina de Língua Portuguesa.

A professora também propõe uma discussão sobre o texto “Negrinha”, de Monteiro Lobato. Essa aula é importante por ser representativa do potencial dialógico de uma aula de Literatura centrada no texto literário que, no entanto, se esvai diante das coerções impostas pelo contexto apresentado até aqui. É priorizada a leitura do texto integral e essa prática vai ao encontro do que Rouxel (2013) argumenta acerca da necessidade dos alunos, realmente, terem acesso às obras integrais:

É ilusório esperar viver essa experiência na escola a partir unicamente da leitura de um fragmento [...] a leitura integral efetuada na esfera privada é a única capaz de modificar a relação dos alunos do ensino médio com o texto. A prática da leitura cursiva, que se pode discutir na sala, oferece possibilidades de renovação do ensino da literatura (p. 28).

Ao final da leitura, a professora apresenta algumas questões que deveriam fundamentar as discussões sobre o texto de Monteiro Lobato. Ela chama a atenção dos alunos para as implicações de não ser atribuído um nome à personagem; para o valor semântico assumido pelo diminutivo; para a relevância do nome para a constituição da identidade; para as relações preconceituosas estabelecidas entre as personagens; para o uso da ironia; compara o contexto histórico retratado no texto e situações atuais e tantos outros aspectos do conto que acabam não sendo aprofundados. Algumas perguntas são lançadas uma após outra sem que sejam efetivamente respondidas ou refletidas pelos alunos e, em alguns casos, acabam sendo respondidas pela própria professora. É o que ocorre com perguntas importante e complexas, mas cujas respostas dos alunos se restringiram a um “sim” ou “não”:

**PROFESSORA CAROL:** Era comum, nessa época, as mulheres não terem filhos? Era o que a sociedade esperava das mulheres?

O não sentimento materno colaborou então para essa forma dela lidar com a Negrinha?

Já sobre as apresentações dos seminários, é importante assinalar que mesmo com a presença de personagens femininas fortes como sinhá Vitória, em “Vidas secas”; Cordulina, em “O Quinze” e Dora, em “Capitães da Areia”, os alunos não fizeram qualquer referência a questões de gênero. Esse não parece ser um tema central para uma turma composta por 20 meninos e 7 meninas. Entretanto, a professora nos convidou para assistir a alguns seminários com as mesmas temáticas, mas em outra turma – o terceiro ano do curso de Eletrotécnica Integrada. Trata-se de uma turma mais heterogênea e, diferente do 3º MIN, não é composta predominantemente por meninos. O grupo designado para falar sobre “O Quinze”, da turma de Eletrotécnica, por exemplo, destacou o papel de Cordulina na obra, fazendo uma relação com o papel da mulher na sociedade a partir de um tópico que eles denominaram “Submissão e autonomia da mulher”.

Assim, percebemos que a predominância masculina – seja de alunos, seja de professores – no curso de Mecânica, como apontado pelos alunos durante o grupo focal e conforme será detalhado mais adiante, inegavelmente, balizam os temas, as formas de sociabilidade e as abordagens privilegiadas.

A respeito da “aula programada”, da lista contendo textos literários encontrados na coleção adotada pela escola – “Português: linguagens” – e que apresentavam alguma referência ou representações femininas, a professora escolheu dois textos – “Memórias de um sargento de milícia”, de Manuel Antônio de Almeida e “Senhora”, de José de Alencar.

**Tabela 13 – Lista de textos literários para aula programada no Ifes**

| TEXTO                               | AUTOR                     | VOLUME |
|-------------------------------------|---------------------------|--------|
| A mulher sem medo                   | Moacyr Scliar             | 1      |
| Casamento                           | Adélia Prado              | 1      |
| Casal                               | Francisco Alvim           | 1      |
| Soneto de carta e mensagem          | Vinícius de Moraes        | 2      |
| Inocência                           | Visconde de Taunay        | 2      |
| Memórias de um sargento de milícias | Manuel Antônio de Almeida | 2      |
| Senhora                             | José de Alencar           | 2      |
| A causa secreta                     | Machado de Assis          | 2      |
| Uma criatura dócil                  | Doistoiévski              | 2      |
| Eugénie Grandet                     | Balzac                    | 2      |
| Inimigos                            | Luis Fernando Verissimo   | 2      |
| Ana Terra                           | Erico Verissimo           | 3      |
| Laços de Família                    | Clarice Lispector         | 3      |

Fonte: Dados produzidos pela autora

De acordo com a professora, para eleger os textos a serem abordados nessa aula, ela considerou como ponto de convergência o fato de ambos pertencerem ao Romantismo. Importante destacar que, diferentemente da professora da escola Ceciliano, que escolheu apenas textos escritos por mulheres, no Ifes, foram escolhidos dois textos de dois autores canônicos. Evidentemente, a configuração dessas listas influenciou diretamente nessas escolhas, pois a lista da coleção PL, diferentemente da lista constituída a partir da coleção LC, é majoritariamente, composta por autores. Precisamos lembrar que essas listas, conforme já apontado em capítulos anteriores, revelam o lugar da escrita feminina e como essas representações são abordadas em cada coleção. Nesse sentido, interessa cotejar as práticas e discursos docentes e as abordagens do texto literário levadas a cabo pelo livro didático.

Preliminarmente, as escolhas realizadas pelas duas professoras corroboram a importância das coleções didáticas reservarem espaços mais igualitários divididos entre a autoria masculina e a autoria feminina, pois esse é um componente relevante nas escolhas dos autores abordados em sala.

Após a distribuição dos textos, os alunos foram divididos em duplas. Cada dupla deveria responder a uma questão específica retirada do próprio livro didático. A professora realiza a leitura dos dois trechos que foram xerocados e entregues aos alunos, pois eles, como já esperado, não tinham o livro didático em mãos.

No entanto, antes mesmo de iniciar a leitura, a professora apresenta, em linhas gerais, o enredo de cada romance a partir de breves resumos presentes no livro didático. Além da história, ela também aborda as circunstâncias histórico-literárias nas quais esses textos se inscrevem:

**PROFESSORA CAROL:** Esses dois textos aí, gente, eles são textos do Romantismo, só que são textos que começam a quebrar aquela ideia do amor romântico, das convenções sociais, do papel que era definido para a mulher até então, porque, com certeza vocês estudaram, né, que à mulher era atribuído um papel predominantemente submisso, o amor era idealizado, o amor era como se ele fosse assim, a redenção de tudo, né, ele ia conseguir consertar o defeito de todo mundo, por isso é que as histórias terminavam, o casal terminava junto e não estava escrito, mas é como se tivesse assim: foram felizes para sempre! Esse era o ideal romântico. Aquele padrão de comportamento.

Essas duas obras que foram retiradas dos trechos que vocês receberam, elas começam a quebrar esse ideal. Então, a nossa análise de hoje vai ser exatamente em cima disso. De que forma, Aurélia, de “Senhora”, e a Maria

das Hortaliças, de “Memórias de um Sargento de Milícias” começam a quebrar o ideal do amor romântico e o papel da mulher na sociedade no século XIX.

O debate não foi extenso, mas, de uma maneira geral, as questões discutidas giram em torno das convenções, diferenças e transgressões sociais; das relações de gênero; do papel da mulher na sociedade da época e os alunos conseguem estabelecer relações entre o período histórico retratado nas obras e questões do cotidiano. Em determinado momento, por exemplo, referindo-se à atitude da personagem Aurélia, de “Senhora”, a professora pergunta: “*Mas vocês não acham que nessa vingança dela não tinha amor?*” e a aluna Camila responde: “*Lógico que tinha! Vocês nunca assistiram novela da Globo, não!*”.

Entretanto, dois aspectos merecem ser ressaltados: primeiro, o vocabulário dos alunos e, segundo, as apropriações que eles fazem do texto muitas vezes refutando os modelos preconizados pelo livro didático e a forma como a professora lida com isso.

Sobre o vocabulário, identificamos construções linguísticas incomuns à maioria dos jovens nessa faixa etária, tomando-se também como parâmetro a realidade linguística observada na escola Ceciliano. Quando a professora pergunta qual o papel do casamento no romance “Senhora”, a aluna Tamara responde que é “*uma forma de ascender socialmente*”. Sobre as diferenças identificadas entre as características das festas dos dois textos, Camila diz: “*Isso nunca vai acontecer numa festa burguesa*”. Ao discordar da interpretação de um colega acerca da expressão “escravo branco” utilizada pela personagem Seixas, Janilto afirma: “*Ele fez uma analogia*” e, em outro momento, esse mesmo aluno analisa a atitude da personagem Aurélia: “*Ela tinha atitude [...] não ficava a mercê da família porque ela tinha um poder aquisitivo maior*”. Por fim, quando a professora revela questões sobre o desfecho da obra de José de Alencar, Clark Kent constata “*Tá vendo, eu falei que ia dar nisso. Isso não muda. É muito clichê*”.

O perfil da turma, da escola e dos próprios professores nos permite supor que essas construções linguísticas podem tanto ser explicadas, entre outros aspectos, pelo próprio perfil dos alunos, que passaram por um processo seletivo, muitos deles egressos de escolas privadas, originários de famílias de classe média, mas também porque podem estar incorporando um léxico modelar adotado por professores, em sua maioria, mestres e doutores, a exemplo das professoras de Língua Portuguesa – Atíria e Carol, uma doutora e outra doutoranda, respectivamente.

O segundo aspecto a ser destacado, refere-se aos modos de apropriação dos dois textos literários. Como dissemos, para fomentar a discussão, a professora utilizou as mesmas perguntas sugeridas pelo livro didático. Isso nos permitiu observar em que medida os professores se impõem ou não ao discurso autoritário do autor do livro didático. Já havíamos sugerido, anteriormente, que há uma tendência deles aderirem à perspectiva sugerida nas respostas disponíveis no manual do professor e, conseqüentemente, de abrir mão do seu papel regulador das ideologias, estereótipos, conceitos e pressupostos teóricos presentes nos livros didáticos.

Antes de qualquer coisa, é preciso lembrar que os alunos não tiveram acesso aos textos integrais, mas apenas aos fragmentos trazidos pelo livro didático.

Assim, em uma das questões, o manual do professor sugere como resposta para justificar a diferença entre Aurélia e as demais moças o fato dela ser órfã e rica. Os alunos, no entanto, em suas respostas, não abordam nenhuma dessas duas causas. A professora, então, questiona se eles não acham que o fato dela ser órfã não a diferenciava das demais moças. Eles afirmam que não. Em seguida, a professora pergunta sobre influência do poder aquisitivo e Daniel responde:

**DANIEL:** Isso aí, sim, faz sentido! Porque era a realidade da época: as mulheres meio que eram submissas aos maridos. Elas não tinham uma liberdade financeira. Ela já tinha, e isso fazia uma grande diferença pra aquela época.

Logo a seguir, é questionado qual dos dois romances foge mais às convenções românticas, tomando-se como parâmetro a linguagem metafórica e a idealização do amor e da mulher. A resposta esperada é que os alunos indicassem o primeiro romance – “Memórias de um sargento de milícias”. Entretanto, Neto responde que seria o segundo, no caso, “Senhora”. Num primeiro momento, a professora aceita a resposta dos alunos, mas tenta demovê-los dessa ideia dizendo:

**PROFESSORA CAROL:** Mas o segundo, eu contei agora, que também termina com o amor...

Mas Neto é enfático e insiste:

**NETO:** Mas *pelos trechos que a gente está analisando...* Entendeu? No primeiro, ela foge com o amante, no segundo, ela toma essa medida, unicamente, por vingança (grifo meu).

Mas acaba se convencendo quando Henrique expõe sua opinião:

**HENRIQUE:** Eu acho que é “Memórias de um sargento de milícias”. Por quê? Porque eles não tinham a cerimônia de casamento, eles não têm toda aquela parte em si... Eles só se juntam e no final se separam [...] “Senhora” critica do marido se casar com a mulher só por causa de interesse e não pelo amor em si.

Percebemos posturas distintas diante do discurso do especialista. Em face da voz do autor do livro didático, a professora tende a acolher, mas sem se restringir às respostas dos manuais. Ela respeita as contribuições dos alunos e apresenta-lhes informações que não estão no livro didático. Os alunos, por sua vez, defendem seus pontos de vistas, diante tanto do discurso dos manuais quanto do professor. Esse quadro descrito revela também a importância da *comunidade interpretativa* na legitimação de certos parâmetros conceituais e ideológicos e lembramos aquilo que Chartier (2002a) afirma sobre a multiplicidade de vetores envolvidos no processo de apropriação de qualquer objeto cultural, dentre os quais, incluímos o livro didático, pois concordamos que “a leitura não é somente uma operação abstrata de inteligência: ela é o uso do corpo, é inscrição em um espaço, relação consigo ou com o outro” (p. 70).

Sem a intenção de fazer qualquer tipo de apologia, mas o que observamos é que o livro didático, com todas as suas limitações, possibilitou reflexões não identificadas nas demais aulas que, em geral, não privilegiaram práticas pedagógicas dialéticas. Momentos como esse, em que o texto literário está no centro da discussão, podem se constituir uma brecha possível para driblar cargas horárias reduzidas, as coerções de um modelo escolar que privilegia aspectos tecnicistas e métodos analíticos positivistas ou mesmo as pressões por aprovação em vestibulares e no Enem, mas, sobretudo, propicia ao professor se questionar “quem é esse aluno, a que influências estará exposto, que valores lhe estão sendo ensinados, quais suas chances de contribuir para a sociedade de sua geração, e ainda quão independente, criativo, crítico e participativo está aprendendo a ser através da educação formativa recebida na escola” (LEAHY-DIOS, 2004, p. XXX).

Também ficam evidentes algumas questões levantadas anteriormente: primeiro, que os alunos das duas turmas lidam, cotidianamente, com forças discursivas de diferentes naturezas e em diferentes contextos e, segundo, que, no próprio ambiente escolar, eles são constantemente confrontados com discursos e representações distintos daqueles apreendidos pelo livro didático que, embora esteja passando por um processo de conformação às práticas pedagógicas

contemporâneas, também concorre, em certa medida, para a construção identitária desses adolescentes e, conseqüentemente, para a maneira como eles atuarão na sociedade.

Para finalizar, tomamos as formulações de Dalvi (2013) que, em diálogo com Cyana Leahy, aponta três dimensões importantes a serem consideradas no processo de mudança das macroestruturas de poder educacional e, portanto, de transformação das práticas de educação literária. São elas:

- 1) garantir a (ou se esforçar) pela apropriação das ferramentas críticas para o fortalecimento do leitor;
- 2) democratizar as salas de aula de literatura; e
- 3) reconhecer o poder político-pedagógico da literatura (DALVI, 2013, p. 76).

Nesse sentido, pensando as práticas observadas nas duas escolas a partir dessas dimensões, fica claro que ambas reconhecem o poder político-pedagógico da literatura. Entretanto, em relação aos dois primeiros tópicos, percebe-se que na escola Ceciliano, as técnicas adotadas pela professora visam a constituição de um espaço democrático, de debate, aos alunos, contudo, não é garantida a apropriação das ferramentas fundamentais a sua constituição enquanto leitor crítico; Ao passo que, no Ifes, os alunos, acudados por um programa extenso e uma carga horária insuficiente, estão munidos, de alguma forma, dessas ferramentas críticas, entretanto, com raras oportunidades de colocá-las em prática.

### **5.3 OS GRUPOS FOCAIS: É PRECISO OUVI-LOS DE VERDADE**

Iniciaremos esta última seção colocando em prática algo que traduz bem esse universo juvenil que, para além do contato estabelecido por ocasião desta pesquisa, vem atravessando, por mais de vinte anos, toda a nossa trajetória enquanto professora de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Estamos nos referindo à subversão, porque antes de definir o que seja um grupo focal, de tratar da sua natureza e objetivos – ordenação pressuposta pelo rigor metodológico acadêmico – daremos voz aos sujeitos que, na verdade, justificam todo o percurso trilhado até aqui na construção deste trabalho.



Apresentamos, portanto, o comentário do participante, Thiago, aluno da escola Ceciliano, em que expressa, ao final do grupo focal, esse “nó na garganta”, essa vontade de ser ouvido, mas, sobretudo, de mostrar que tem, sim, algo relevante a dizer:

**THIAGO:** Assim... Eu creio que esse vídeo que nós estamos fazendo tinha que ser passado, tipo assim, pra outras pessoas [...] porque assim como tem muitos pensamentos preconceituosos em relação à mulher, a gênero e tal, muitas pessoas também têm um certo tipo de pensamento preconceituoso pelo nosso âmbito. Entende? Porque, tipo assim, ah... Você é de um colégio estadual e, tipo assim, ele tem um dos piores índices, mas não quer dizer que nós não tenhamos o nosso próprio pensamento, entende? Então, tipo assim, o nosso preconceito, ele já começa dentro de onde nós estamos, de nós não pensarmos que nós não somos capazes, mas quando nós realmente mostramos a diferença, as pessoas falam: bom, parece que o nosso futuro ainda não está tão perdido assim!

Mais do que isso, esse discurso revela problemáticas profundas acerca das relações macrossociais, das representações de juventude, de escola, de ensino público, de valor, mas, sobretudo, revela a representação que esse jovem tem de sua própria subjetividade.

É, justamente, em busca de apreender percepções como essa que elegemos complementar o trabalho de *observação participante* com a composição dos *grupos focais* nas duas escolas, pois, essa técnica de pesquisa qualitativa vai ao encontro dos objetivos deste trabalho porque, tal como definido por Veiga e Gondim (2002, p. 8), possibilita “compreender a construção das percepções, atitudes e representações sociais de grupos humanos acerca de um tema específico”.

Objetivamente, o *grupo focal* configurou-se uma técnica relevante para nosso trabalho, pois seria uma fonte suplementar dos dados coletados na etapa de *observação* das aulas de Língua Portuguesa nas turmas, uma vez que precisávamos ter acesso às representações dos alunos sobre um tema que não surge a todo tempo em sala de aula – as representações de mulher e de feminino desses estudantes de escolas públicas do Ensino Médio.

Gondim (2003) apresenta as três modalidades de grupos focais adotadas por Morgan, sendo que a combinação dessas técnicas, assim como realizado neste trabalho, constitui, exatamente, uma dessas modalidades que seria o grupo focal como uma proposta multi-métodos qualitativos. Desse modo, não é incomum que os grupos focais sejam associados a outras técnicas, pois “permite igualmente comparar o conteúdo produzido no grupo com o cotidiano dos participantes em seu ambiente natural” (p. 153).

Dessa forma, foram constituídos dois grupos focais – um em cada escola. Nos dois casos, seis alunos de cada turma observada aceitaram, espontaneamente, participar desta etapa da pesquisa. Inicialmente, havíamos pensado numa divisão igualitária com três meninos e três meninas, o que de fato ocorreu na escola Ceciliano, entretanto, no Ifes, uma das três alunas que havia se voluntariado não compareceu no dia marcado, mas pediu que um colega de turma a substituísse, sendo o grupo focal do Ifes constituído, portanto, por quatro meninos e duas meninas.

Os dois grupos focais foram conduzidos por uma única mediadora<sup>42</sup> que se guiou pelo mesmo roteiro de atividades (APÊNDICE C) previamente elaborado. Dessa forma, nossa atuação restringiu-se, exclusivamente, à realização dos registros e da observação.

A atividade foi dividida em cinco etapas descritas no roteiro (APÊNDICE C): 1) orientações gerais e apresentação dos participantes; 2) contextualização, estreitamento das relações entre os participantes do grupo focal e preenchimento de um breve questionário sobre as práticas de leitura e de utilização do livro didático; 3) leitura de quatro textos literários; 4) discussão das questões propostas relacionadas aos textos lidos e às representações sociais de gênero e 5) comentários finais e encerramento.

O grupo focal na escola Ceciliano ocorreu no dia 04 de agosto de 2017, no Laboratório de Informática da própria escola, e durou, aproximadamente, 3 horas. No Ifes, aconteceu no dia 10 de outubro desse mesmo ano, no Laboratório de Potência da própria escola e também teve uma duração aproximada de 3 horas. Nos dois casos, todo o processo foi registrado em vídeo e, posteriormente, transcrito (APÊNDICE E; APÊNDICE F).

Na escola Ceciliano, a atividade estava prevista para ocorrer no contraturno das aulas, entretanto, no dia programado, apenas um dos participantes compareceu e precisamos remarcar para o dia seguinte, portanto, 04 de agosto de 2017, sendo que a única opção viável foi, por conseguinte, realizar o grupo focal durante o próprio turno de aula dos alunos. Para isso, os professores com os quais teriam aula naquele dia, solidariamente, dispensaram os alunos para participarem desse momento da pesquisa.

---

<sup>42</sup> Rossanna dos Santos Santana Rubim, mestre em Letras pela Universidade Federal do Espírito Santo, atualmente é a bibliotecária responsável pela biblioteca do Ifes *campus* São Mateus e desenvolveu sua pesquisa de mestrado também realizando um grupo focal com o objetivo de investigar as práticas e representações de leitura literária dos alunos desse mesmo *campus* frente às tecnologias de informação e comunicação contemporâneas.

Importante esclarecer que a maioria dos alunos da escola Ceciliano, diferentemente da realidade identificada no Ifes, trabalha no contraturno das aulas e/ou aos sábados e, por isso, precisamos nos adequar a esse contexto.

Vale reforçar também que os alunos das duas escolas se voluntariaram para tomar parte do grupo focal e autorizaram previamente, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (APÊNDICE A) – para os menores de 18 anos – e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE B) – para os maiores de 18 anos –, a utilização e divulgação dos dados coletados tanto durante o processo de *observação participante* em sala de aula quanto durante a realização do *grupo focal*, sem, contudo, que seus nomes reais sejam expostos em nenhum momento neste trabalho. Lembramos, como já esclarecido, que todos os sujeitos mencionados nesta pesquisa indicaram codinomes com os quais gostariam de ser identificados na tese.

A apresentação dos dados coletados nos dois grupos focais será unificada, diferentemente do que fizemos no tópico referente à análise do período de observação, por exemplo. Nesta etapa, interessa-nos aproximar essas duas realidades identificando as confluências e os contrastes a partir dos temas propostos.

Como referido, a estrutura dos grupos focais seguiu um roteiro planejado previamente e foi dividido em etapas. Na primeira etapa, a mediadora apresentou algumas orientações gerais acerca dos objetivos, estrutura e regras a serem cumpridas durante a realização do grupo focal. Em seguida, todos se apresentaram informando nome e idade. No grupo focal da escola Ceciliano (doravante GFC), participaram Edon (17 anos), João (16 anos), Rânia (19 anos), Renata (18 anos), Thiago (16 anos) e Thawana (19 anos). Já no grupo focal do Ifes (doravante GFI), participaram Thaís Pionte (18 anos), Janilto (17 anos), Sam (17 anos), LedgerDomain (17 anos), Thávyla (17 anos) e Artur Gesualdo (18 anos).

Para ambientar os alunos e estimular as discussões iniciais, foi perguntado sobre o relacionamento deles com a literatura, se gostavam e o que costumavam ler. No GFC, todos se declararam leitores, e embora dois deles não se reconhecessem como leitores literários assíduos, todos descrevem empolgados os seus hábitos de leitura:

**JOÃO:** Eu não tenho muita frequência com a leitura, mas eu faço mais trabalho acadêmico. À noite eu estudo no Ifes e à tarde eu trabalho e aí a maior parte do meu contato é aqui na escola mesmo com as atividades que os professores passam pra gente poder ler livros e apresentar [...].

**THIAGO:** Meu contato com a literatura também é assim... não é muito é... assíduo como eu queria que fosse ... assim... eu gosto de ler, só que eu tenho um pouquinho de preguiça, entendeu ... [...] hoje em dia eu não leio com tanta frequência, apesar de eu ter muita opção pra poder ler...

**EDON:** Eu leio muito livro, gosto muito de livro de ficção científica, fantástica é... meu contato com livro é muito grande porque eu leio toda hora tipo... quando eu tenho um tempo eu vou ler um livro, principalmente dentro do ônibus, eu leio talvez até três livros de uma vez, como eu tô fazendo agora e... é isso é... eu não lia muito livro, mas desde que eu entrei pra cá [a escola] que eu comecei andar de ônibus eu comecei a ler muito livro.

**RÂNIA:** Eu gosto muito de ler, acho que desde o fundamental que eu comecei a ter contato direto com a leitura ... Eu acho que foi com Crepúsculo, da série dos livros que eu comecei a ler mais [...] gosto de ler série... tudo relacionado ao universo Nerd, digamos assim... eu gosto de ler.

**RENATA:** Bom... meu contato com a leitura é bem grande, eu leio bastante também [...]. A primeira série que eu li foi Harry Potter. Acho que é a porta de entrada ... foi a porta de entrada pra muita gente nesse universo de leitura. E eu gosto bastante.

**THAWANA:** Eu também... Eu gosto muito de ler. Eu sempre li assim... Minha mãe sempre incentivou. E tipo... eu leio [indistinto] Eu gosto de ler Fanfic também... gosto muito de ler Fanfic...

No GFI, a maioria declarou gostar de ler, com exceção de um dos alunos que, de maneira enfática, afirmou não gostar. Entretanto, todos foram bastante concisos e não ampliaram a discussão sobre seus hábitos de leitura. Isso pode denotar um desconforto tanto com a questão, caso avaliem que não se encaixam num tipo de representação de “bom leitor” idealizado pela escola e, muitas vezes, apropriado por esses alunos, e, nesse sentido, suas práticas leitoras não seriam suficientemente consistentes para ampliarem o debate quanto pode estar relacionado ao momento inicial do grupo focal quando os participantes ainda não estão completamente ambientados:

**JANILTO:** Depende do gênero e do tipo de leitura. Eu prefiro ler mais obras de ficção... obras mais surreais, que trazem mais fantasia. Que fogem da realidade.

**THÁVYLA:** Eu gosto de ler, só que assuntos... eu gosto de ler livros religiosos e... alguns romances não tão amorosos... digamos assim. Os romances que trazem mais a realidade, mais próximo da realidade. Não gosto muito de ficção.

**LEDGERDOMAIN:** Eu gosto de ler bem, mas eu não leio tanto assim. Eu prefiro ler no livro impresso. É... e o gênero mais... fantástica... surrealista.

**SAM:** Eu gosto de ler. Eu gosto de ler o livro assim... no papel. Eu gosto de ler livros que falam sobre Jesus ou sobre o Cristianismo assim... de forma específica. Eu gosto muito de analogias... como o Janilto.

**THAÍS PIONTE:** Eu gosto de ler... só que assim... eu não tenho tanto o hábito em ler livros e tal... Mas quando eu leio, gosto de ler livros religiosos... romances... sou bem eclética. Eu leio... leio... assim.

**ARTUR GESUALDO:** Eu não gosto de ler. Eu leio porque é preciso mesmo. E tipo... eu leio mais reportagem. Ler livro... Já faz um bom tempo que eu não leio... mas eu gosto de tipo... Eu gosto de investigação policial.

Ainda que não tenhamos dados suficientes para traçar um perfil leitor desses alunos, mesmo porque esse não é o objeto específico sobre o qual nos debruçamos, é possível afirmar, mesmo numa visada mais ampla, que essas práticas leitoras apontam para o real papel desempenhado pelo livro didático enquanto mediador entre os alunos e o texto literário. Desde o início deste trabalho, se por um lado admitimos que o livro didático é um relevante instrumento de acesso de milhares de estudantes ao conhecimento literário, por outro, também já alertávamos para o fato dele não ser a única forma de aproximação com a Literatura, sobretudo pelas dimensões assumidas pela internet. Nesse sentido, temos, nos dois grupos, alunos que se declaram leitores, mais ou menos assíduos, que leem diferentes gêneros literários, em diferentes suportes, que reconhecem suas próprias práticas leitoras e defendem suas preferências literárias, conforme identificado nos excertos a seguir:

**THAWANA:** Eu gosto de ler romance, particularmente. Eu gosto muito...

**RENATA:** Eu leio bastante na internet, hoje em dia eu acho que é impossível você não ler, mas eu acho que nada substitui o contato com o livro mesmo.

**EDON:** Eu leio muito ficção científica, fantasia e... eu leio muito pela mídia digital. Só que se eu tiver a escolha de ler pelo livro, eu escolho o livro porque sentir o livro assim... é muito melhor do que ler pelo celular. É... e o primeiro livro que eu comecei realmente a ler... que eu comecei... que eu me joguei de cabeça na literatura foi um livro de seis séries... que eram seis livros e... cada livro de quinhentas páginas e... eu me joguei de cabeça nesse livro. Foi que eu comecei a ter gosto pra ler livros.

Em outros momentos, avaliam criteriosamente o trabalho desempenhado pela escola em relação à leitura literária. A participante Renata, por exemplo, protesta contra leituras obrigatórias que, de acordo com ela, estão distante do seu foco: “[...] *Eu acho que pra você incentivar a leitura [...] você tem que dar uma coisa pra criança que tá próxima da realidade dela*”, contudo, a participante Rânia, em seguida, pondera sobre os benefícios de leituras diversas daquelas às quais estão habituados a fazer livremente: “*Mas eu acho importante*

*assim... mesmo você sendo forçado a ler outro tipo de livro... porque de outra forma você não iria chegar naquele tipo de literatura”.*

Mas também declaram não usar o livro didático cotidianamente, que o leem apenas com a exigência do professor e, sobretudo, em sala de aula. Além disso, posicionam-se criticamente em relação ao livro didático o que, inevitavelmente, influenciará na apropriação dos textos literários presentes nesse objeto. As respostas seguintes relacionadas às práticas dos alunos em relação ao livro didático revelam essa visão depreciativa:

**JANILTO:** [...] não tenho interesse, não acho um conteúdo atrativo.

**SAM:** Acho que o livro didático deve ser muito chato, nem cheguei a vê-lo.

**EDON:** [...] o livro (didático) não me traz uma leitura que chame a atenção.

Zilberman (2008) lembra que “a recepção supõe fatores materiais, de ordem sensorial, de um lado, já que incide em reação emocional, e de ordem tecnológica de outro, já que se relaciona aos suportes – a voz e a escrita – que acompanham os processos de intercâmbio da obra com o público” (p. 86). Por essa chave, entende-se que o livro didático não está imune a esses efeitos recepcionais. Desse modo, a representação que os alunos têm dele afetará, diretamente, a natureza do vínculo a ser estabelecido entre os alunos e o texto literário presente nesse instrumento didático, normalmente associado ao cumprimento de tarefas. Algo muito distante daquela literatura que os atrai e na qual eles se “jogam de cabeça”, para retomar a expressão utilizada por Edon.

Na etapa seguinte, foi realizada a leitura de quatro textos literários (APÊNDICE D) encontrados nas duas coleções didáticas tanto PL quanto LC, com o intuito de fundamentar as discussões seguintes. São eles:

- Texto I: “A mulher sem medo” de Moacyr Scliar (crônica);
- Texto II: “Às seis da tarde” de Marina Colasanti (poema);
- Texto III: “Apelo” de Dalton Trevisan (microconto);
- Texto IV: “Das irmãs” de Sônia Queiroz (poema).

Essa seleção considerou alguns critérios prévios. Assim, os textos deveriam ser integrais, de gêneros literários distintos, escritos por homens e por mulheres, com representações de

mulher e de feminino que circulam socialmente manifestadas nas vozes de personagens ou do eu poético feminino e/ou masculino.

Todos os alunos do GFI declararam não conhecer nenhum dos quatro textos, nem os autores, com exceção de Janilto e Sam que acharam o nome de Sonia Queiroz familiar. Já no GFC, apenas uma participante afirmou não ter lido nenhum deles, dentre os demais surgiram referências ao texto “Apelo” e ao autor Moacyr Scliar, mas todos citaram o texto “Às seis da tarde”, de Marina Colasanti. É importante lembrar que, algumas semanas antes, conforme descrito no tópico sobre a *observação participante*, a professora havia desenvolvido uma “aula programada” a partir de quatro textos literários escritos por mulheres sendo que o texto de Marina Colasanti constava dessa lista e a aluna Rânia inclusive menciona o fato de esse texto estar no livro didático de Língua Portuguesa.

De uma maneira geral, após a leitura, os dois grupos analisam os textos estabelecendo pontos de contato mais ou menos próximos da realidade. Em alguns comentários, os alunos evidenciam, inclusive, que suas interpretações são acionadas a partir dessa realidade a qual têm acesso:

**THAWANA:** [...] Quando li bem assim: “meter medo na mulher transformou-se pra ele uma questão de honra, tinha de vê-la pálida e trêmula”. Quando li... a gente já meio que tenta formar o que vai acontecer aqui. Que nem eu pensava que... ele vai fazer alguma coisa com a mulher, tentar diminuir, e tal, bater nela...

**RENATA:** [...] eu acho que a gente pode muito fazer um paralelo com a realidade de hoje, porque eu vejo essa mulher sem medo na sociedade e também vejo os homens, insistentemente, tentando encontrar uma forma de nos colocar medo e de nos parar.

Entendem que os textos retratam as recentes conquistas da mulher, mas, de alguma forma, reconhecem a situação ainda desigual das mulheres brasileiras. Ao mesmo tempo, conseguem avaliar em que medida os textos reforçam ou refutam certas representações de mulher e de homem. Janilto percebe que em “A mulher sem medo”, a mulher é descrita de modo a negar o estereótipo de fragilidade feminina, enquanto a representação de homem estaria alinhada a modelos consolidados socialmente e diz:

**JANILTO:** [...] ao contrário do que você tem o estereótipo atualmente [...]. É uma mulher que tem atitude, independente [...]. Então, é uma mulher que vai de contrário ao estereótipo que é vendido pra gente do que seria uma mulher ideal. O homem [...] é o mesmo na idealização que a gente tem do



homem que seria o cara que tenta ser homem... o homem da casa, entre aspas [...].

Enquanto LedgerDomain se mostra surpreso quanto a isto que ele chama de “quebra de expectativa” fazendo alusão ao fato do texto de Moacyr Scliar contrariar essa idealização de mulher:

**LEDGERDOMAIN:** É... o texto um que eu achei mais diferente dos quatro, é... principalmente porque ele quebra a expectativa do homem dominador e da mulher submissa [...]. Não é bem uma inversão de valores porque ela não quer dominar ele, [...] mas basicamente, há uma quebra de expectativa nesse texto.

Também, nesse sentido, destacam o papel da Literatura na conformação de modelos identitários atribuídos historicamente às mulheres. Renata cita os estereótipos da “princesa” presentes nos contos de fadas que, de acordo com ela, ajudam a consolidar, desde a primeira infância, a ideia de dependência feminina:

**RENATA:** Acho que essa questão da mulher não ter força não é nem... força. É que muitas mulheres ainda não descobriram que são muito fortes, porque a gente é criada pra isso. Pro homem ser o nosso super-herói... até nos contos de fadas mesmo... a princesa sempre é a oprimida, que precisa de alguém que a salve... e esse salvador sempre vai ser um homem! Mas não! Acho que a gente... única pessoa que pode salvar a gente, é a gente mesmo, entendeu? Tanto o homem quanto a mulher.

Esse tema, todavia, é motivo de controvérsia entre os participantes dos dois grupos. Quando interpelados sobre a influência da Literatura no assentamento de preconceitos, por exemplo, há os que consideram que ela pode tanto contribuir para romper quanto reforçá-los. Como representante desse primeiro ponto de vista, Janilto acredita no poder influenciador da Literatura:

**JANILTO:** [...] a Literatura quanto qualquer forma de texto escrito, na verdade, traz uma credibilidade pra informação, pra gente. Que tipo, quando a gente entra na vida acadêmica, primeira coisa que a gente aprende, é a ler pra que a gente consiga obter informações não só ouvindo de outras pessoas, mas também procurando e achando textos que supram nossa necessidade de conhecimento. Então, acho que a Literatura, ela tem essa credibilidade de trazer informação a nós. [...] Então, se a Literatura procura quebrar alguns preconceitos, a gente vai procurar pensar no que aquele texto tá querendo trazer pra gente. Se o texto é um texto crítico, a gente vai parar pra pensar na crítica que aquele texto está fazendo. A mesma coisa se aquele texto reforça

um preconceito, a gente pode acabar replicando, repetindo aquele mesmo preconceito ou também pode ser que sirva pra parar pra pensar e perceber aquele preconceito. Mas acho que a Literatura tem, sim, um poder de quebrar barreiras. Ela tem um poder de mudar comportamentos, mudar preconceitos, de mudar algumas situações. Então, acho que é uma importantíssima ferramenta na mudança da sociedade [...].

De maneira distinta, mas não contrária, há alunos que acreditam nesse potencial, mas atribuem ao leitor a responsabilidade e a palavra final de reproduzir ou não certos valores ideológicos:

**RÂNIA:** Acho que o livro ele não reforça. A pessoa, quando ela quer reforçar um preconceito, ela vai procurar só aquilo que tem a ver com o preconceito. Se eu tenho preconceito, eu quero ler os livros que sejam preconceituosos. Então não é o livro que reforça, é a pessoa que procura reforço em qualquer coisa. Isso ela vai achar num livro, num texto da internet, num vídeo do Youtube, em qualquer lugar.

**RENATA:** [...] Bom, no caso de quebrar preconceitos, eu acho que funciona, mas só pra quem tá disposto a quebrar esse preconceito e reforçar... é algo que... sei lá... pode acontecer pra todo mundo. Se você não tiver bem informado e com sua opinião formada, um livro pode te envolver facilmente.

Entre uma perspectiva e outra, a voz de Thávyla surge como um ponto de equilíbrio ao sugerir que há formas de escapar às armadilhas do texto literário, sendo a ampliação do repertório uma dessas possibilidades de o leitor poder “discernir as camadas que todo texto-discurso carrega” (Dalvi, 2013, p. 85):

**THÁVYLA:** [...] Por isso que eu acho importante a gente poder ler livros diferentes. A gente sempre tem uma familiaridade com algum gênero textual, com alguma coisa que a gente prefira ler, só que... se eu gosto só de ler romance, mas é interessante, de vez em quando, eu ler algum autor que tenha alguma crítica a fazer [...]. Porque a gente consegue ver pontos de vistas diferentes. Porque, às vezes, a gente tá com algo enraizado na nossa cabeça, que tem aquilo como certo [...]. Então, e a Literatura tem esse poder de influenciar as pessoas. Então, no caso, ela pode muito bem fazer com a gente abra a nossa cabeça com vários pontos e também, se a gente fica preso apenas a uma coisa e toma aquilo que tá ali como uma verdade, você pode reproduzir um preconceito. Então, a gente tem que ficar muito atento o quê que a gente lê e como a gente lê [...].

Essas opiniões convergem exatamente para aquilo que defende Leahy-Dios (2004) sobre a premência de a escola municiar os alunos com instrumentos analíticos consistentes a fim de salvaguardá-los de certos sentidos latentes. A autora entende que “uma pluralidade de gêneros

literários, autores, abordagens críticas e teorias literárias e pedagógicas pode proteger os alunos das ideologias subliminares e perigosas que limitam seu desenvolvimento enquanto leitores e sua conscientização como sujeitos sociais (LEAHY-DIOS, 2004, p. 231).

As discussões também não foram consensuais quando responderam sobre possíveis diferenças entre a forma como as mulheres são descritas nos textos cujos autores são homens e naqueles cujas autoras são mulheres. Alguns fizeram menção à legitimidade da voz feminina em tratar de questões que as mulheres vivenciam, outros abordaram o lugar de destaque que a mulher ocupa nos textos de autoria feminina em oposição a certa superficialidade com a qual ela é representada nos textos escritos por homens. Renata, por exemplo, aponta a identificação que ela, leitora, estabelece com o texto escrito por uma mulher:

**RENATA:** Eu acho que os textos escritos por mulheres foram bem reais. Esse "Das irmãs", por exemplo, foi um que... como eu posso dizer... me impactou muito, porque eu vivi isso na minha infância. Então, acho que uma mulher escrevendo, a gente consegue sentir mais próxima, enquanto os escritos por homens é mais uma coisa que ele imagina, entendeu? Ele não tem a experiência própria pra falar.

De maneira semelhante, as falas de Thávylla e Janilto também assinalam diferenças de abordagens realizadas nos textos de autoria feminina e masculina:

**THÁVYLLA:** [...] eles têm uma visão do que a mulher estava sentindo e elas já conseguiram concretizar, passar uma imagem mais concreta do que realmente passava na vida delas, no cotidiano, essas coisas.

**JANILTO:** [...] nos textos das mulheres, eu percebo que elas trazem situações que acontecem e problematizam isso. Mostram que existe problema naquilo ali. Os homens, não. Um mostrou que existe um problema, mas não pela situação em si, mas porque a mulher fugia do padrão. E o outro, ele simplesmente reafirma um estereótipo de mulher e ele não coloca que aquilo ali é algo errado, que aquilo ali tem um problema naquilo ali. E as mulheres seguem justamente o caminho contrário: elas mostram que existe um problema e onde mudar, onde está esse problema.

Edon, ao contrário, afirma que, independente do gênero dos autores, o que importa são os propósitos de quem escreve, pois em suas palavras “*o homem pode não ter experiência, pode não viver o que a mulher vive, mas ninguém vive exatamente o que o outro vive [...] mesmo eles não vivendo sendo mulheres [...] eles tentam ver o lado delas*”. Sam vai mais além e aponta uma inversão de julgamento. Desconsiderando a intencionalidade de quem escreve, ele

defende que os homens são mal interpretados, quando, na verdade eles só estariam expondo uma situação:

**SAM:** Mas por exemplo, você vê a dificuldade de um homem escrever a respeito disso, quando a Thávyla leu o texto 3, e aí pode estar simplesmente fazendo uma crítica, só que de uma forma menos transparente, como disse o Janilto e ele tá querendo expor uma situação. Só que parece que como é um homem que está escrevendo, parece que ele está sendo preconceituoso. Mas só tá querendo expor. Mas aí, quando a mulher, ela mesma escreve no texto 4 a respeito dela, parece que não existe nada de errado, mas quando um homem escreve a respeito da outra situação parece que ele tá tentando alfinetar. Sendo que está tá só querendo expor.

Após esse comentário, os ânimos se acirram no GFI, necessitando, inclusive, da intervenção da mediadora. LedgerDomainm, após essa interferência, tenta encerrar a questão lembrando que se tratam de textos pontuais e que é difícil generalizar se o gênero dos autores interfere em sua escrita, embora chegue a conclusão de que isso seja mais provável numa sociedade e numa cultura como a brasileira:

**LEDGERDOMAIN:** Sobre essa questão da diferença de quando um texto é escrito por homem ou quando é escrito por mulher: é porque meio que são textos pontuais. Eu não sei se podemos afirmar realmente se esses textos específicos se eles só são assim porque são escritos por homens, mas meio que fazendo uma geral, mas nada cientificamente comprovado a respeito de textos com homens escrevendo, mas provavelmente vai ter uma tendência do homem escrever de uma forma diferente sobre a mulher, ainda mais na sociedade do Brasil pela questão de cultura etc.

Para encerrar esta etapa, os alunos responderam por que, na opinião deles, as escritoras têm menos destaque na literatura brasileira se comparadas aos escritores. Eles indicam diferentes motivos que passam pelo preconceito, pela própria formação da sociedade, pela falta de incentivo às mulheres escritoras até pela dificuldade dos leitores de terem acesso a essas obras. Renata, por exemplo, refere-se à pouca circulação dos textos publicados por mulheres quando diz que *“escritos pelas mulheres, a gente tem que ir atrás e procurar, fazer uma pesquisa, mesmo, porque... geralmente não são muito destacados”*. Algo semelhante pode ser percebido na fala de Thiago quando afirma que as escritoras *“estão num cenário underground do nosso convívio [...] Elas não estão nas melhores livrarias. Elas não são best sellers”* e no depoimento de Thávyla, como pode ser percebido no trecho a seguir:

**THÁVYLA:** [...] na minha infância eu não tive presença de livros com grandes renomes, só que eu sempre escutei falando de Carlos Drummond, de

José de Alencar, vários escritores... só que agora que eu estou escutando sobre Clarice Lispector. E... ela é bem antiga! Então, eu fico pensando, por que eu não nunca escutava ninguém falando dela eu achava... quando eu comecei escutar de Clarice Lispector, tem uns três anos pra cá! Depois que eu entrei no Ifes. E eu fiquei pensando, uai! Essa mulher começou a escrever agora? Quem é essa mulher? Depois que eu fui descobrir que ela já tava morta! [risos] E, tipo, é um evento engraçado, mas só que é real pra mim [...].

Alguns acreditam que a escrita feminina é vista de maneira pejorativa, como uma literatura menor, sem qualidade. Essa ideia surge nos dois grupos focais e, nos dois casos, eles citam J. K. Rowling, autora da série Harry Potter, como exemplo de escritora de sucesso que precisou utilizar apenas as iniciais de seu nome para ocultar que se tratava de uma mulher e, assim, ser aceita pelo mercado editorial, como pode ser observado nas falas de Rânia, do GFC e Artur Gesualdo, do GFI:

**RÂNIA:** Um exemplo disso é a J. K. Rowling que ela colocou justamente esse nome pra que não soubessem que ela era mulher.

**ARTUR GESUALDO:** Eu acho que é mais por preconceito mesmo. Acho que, tipo, a autora lá do Harry Potter, tanto que ela colocou os primeiros nomes dela só com a... como é que fala?... Ela colocou só o sobrenome porque ela não ... ela colocou só o J.K. [pra não sacar que era mulher (complementado por Sam)] Exato.

Ainda sobre esse mesmo argumento, os alunos também apontam para uma representação de escrita feminina que circula socialmente ligada a uma literatura romantizada, sentimentalista, “água com açúcar”, com temas considerados femininos.

**RÂNIA:** A mulher... se a mulher não escreve romance, ela não tem credibilidade, porque todo mundo... Ah! ficção científica escrita por mulher... Ah! Não deve ser bom! Se é um romance eles aceitam porque é uma coisa mais feminina, digamos assim.

**EDON:** [...] Talvez, inconscientemente, tem a escolha, tipo, tem a autora, a mulher... tem o homem... e, normalmente, talvez, inconscientemente, a gente acaba escolhendo ler um texto que um homem escreveu e... a gente, talvez não dê muito crédito aos textos que as mulheres escrevem. Como Rânia falou: Ah! mulher só escreve romance... Ah! não deve ter textos interessantes! Mulher só escreve coisa melosa! Não tem nada de interessante nesses textos [...].

A falta de incentivo às mulheres também aparece em vários momentos para justificar a pouca visibilidade de suas obras. Janilto salienta que essa situação demanda mudanças culturais para que esses estereótipos sejam rompidos:

**JANILTO:** [...] nunca se teve incentivo para que a mulher seguisse em outras áreas, entre elas, a Literatura. E pra que se crie uma cultura de mulheres escritoras, pra que essas mulheres ganhem espaço no mercado e façam sucesso, a gente precisa de uma mudança cultural e pra isso, a gente precisa de tempo. Um tempo que a gente não tirou no passado. Por isso a gente vive essa situação hoje [...] ela, sem receber os incentivos para que possa ser inserida nas áreas que ela quer, começa a ser criado um estereótipo de que ela não é capaz de ocupar os cargos nessas áreas, e aí esse estereótipo impregna na sociedade e todo mundo passa a replicar ele, a repetir [...].

Outra questão importante a ser focalizada é o fato de os alunos do GFC não conseguirem citar nomes de autoras brasileiras, mas, principalmente, chama à atenção a fala de Thiago quando afirma só conhecer as autoras dos textos lidos durante a realização do grupo focal e “*por causa do livro didático*”. Assim, se as autoras não estão nos circuitos literários, se não são contempladas pelo cânone, é preciso que a escola e, solidariamente, o livro didático confrontem esses poderes, abordem questões de gênero e permitam que alunas e alunos, leitores em formação, tenham acesso a essa literatura marginal. Leahy-Dios (2004, p. 167) entende que a escola não pode se furtar a assumir estes que são compromissos políticos que se encontram na base da construção dos sentidos e significados que afetam a produção e o consumo da obra de arte literária, determinando quem são os autores maiores e os menores, quem faz parte ou quem não pode ser inserido no cânone e que leituras podem ser feitas. Ela afirma que:

Considerando os poderes compartilhados pela escola e pela decisão sociopolítica de determinar quem escreve, quem publica, quem lê, quem interpreta, quem ensina, bem como os modos de ler, interpretar e ensinar, podemos preservar ou transformar a estrutura das relações sociais. *Voz e representação* nas aulas de educação literária no Brasil exigem uma revisão do cânone, dos programas, conteúdos e métodos didáticos, imbricados e tecidos na política do país (LEAHY-DIOS, 2004, p. 167).

Na última etapa dos grupos focais, as perguntas selecionadas tinham como objetivo permitir aos alunos manifestarem suas representações relativas a conceitos e construções difundidos socialmente como “machismo”, “feminismo”, “gênero” além de outras questões ligadas aos papéis culturalmente atribuídos a homens e mulheres na sociedade brasileira contemporânea.

Nesse sentido, em diferentes ocasiões, três elementos parecem balizar, conscientemente ou não, as representações dos alunos: a família, a religião e a escola. Na realidade, essas influências já haviam surgido, vez ou outra, na etapa anterior e são expressas, muitas vezes, como componentes repressores. Quando imputam à sociedade a responsabilidade por certos

estereótipos e imposições, estão, na verdade, referindo-se a essas instituições. Nos excertos seguintes, é possível perceber que os alunos tanto contrariam a forma como as famílias, de uma maneira geral, lidam com práticas e representações relacionadas às questões de gênero quanto entendem que a educação familiar, dada a sua relevância, é capaz de modificar a forma como as pessoas lidam com alguns desses paradigmas:

**THAWANA:** Eu penso também que é a condição familiar, como elas educam a gente, tipo assim, eu nasci menina, então, minha mãe vai criar uma coisa de menina pra mim [...] a sociedade influencia você vai tentar se encaixar ali naquele padrão [...].

Acho também que nossa família acaba oprimindo a gente [...].

**RÂNIA:** A minha mãe ela não gostava que eu brincasse com menino na rua [...] qualquer bagunça que eu faço, ela fala que eu pareço um macho, que eu tenho que me comportar que nem uma menina.

Eu concordo com o que Thawana falou sobre vir de casa [...] educar as crianças com um pensamento mais liberal, mais igualitarista. Porque muito do que a gente é... é o que a gente aprende em casa. O caráter da gente muito é formado em casa. Porque, mesmo que a gente não queira, a gente acaba sendo meio que uma projeção dos pais da gente [...].

**THIAGO:** [...] quando nós vamos falar sobre esse tema, em uma área ampla assim, eu não posso colocar, vamos supor, o meu ponto de vista religioso [...] por causa que eu nasci em um lar totalmente tradicional [...] é mais uma questão mesmo que varia do senso moral de cada família quando cria seu filho. Sim, a nossa sociedade, ela influencia muito [...].

**THÁVYLA:** [...] isso vai da pessoa, da criação, tipo, eu vim do interior, então, eu vim com coisas que eu vejo que os meus pais me ensinaram que eu não vou conseguir mudar agora [...].

**RENATA:** Essa liberdade ainda é bem pouca e a repressão começa na família, principalmente. Porque se uma criança, desde pequena, começa a manifestar que não é aquilo ao que veio o corpo, a família já leva até em médico, mesmo, como se tivesse cura, se fosse uma doença [...].

**JOÃO:** Tudo que se vê na sociedade de hoje, se deve à criação mais da família, porque toda a criação da família que leva às atitudes que a gente tem e até o nosso comportamento.

O discurso religioso, por sua vez, aparece para explicar posturas mais tolerantes, de respeito ao outro, mas também como forma de assinalar que suas concepções de base religiosa também devem ser respeitadas:

**THIAGO:** [...] eu creio que... o meu pensamento religioso não pode ser maior que o meu amor por uma pessoa. Vamos supor, se ela tem a opção dela (referindo-se à opção sexual), é a vida dela [...] eu não posso colocar o meu entendimento de vida sobre a vida de uma outra pessoa que tem um outro tipo de entendimento de vida. Isso é chamado diversidade [...] Todo mundo tem o nosso tão amado livre arbítrio.



**THÁVYLA:** [...] eu sou religiosa... eu me visto do jeito que eu gosto, mas eu não vou julgar uma pessoa que tem uma religião contrária a minha [...] porque se eu ando do meu jeito e eu não quero que ninguém me julgue por isso, eu não tenho o direito de entrar na intimidade dos outros. Eu acho que nossa liberdade acaba quando começa a do outro [...].

Por fim, pode-se identificar na fala dos alunos que a escola apresenta-se como o espaço onde se manifestam relações de preconceito, de intolerância e de desigualdade às quais, sobretudo as alunas, são confrontadas cotidianamente. Renata narra uma dessas situações vivenciadas na escola. Contudo, surpreende a maneira como ela, firme em suas convicções, lida com a figura opressora do professor:

**RENATA:** Fora que o machismo tá tão em vista no nosso dia, que se você não tiver ligado, várias coisas é... passam e você nem percebe e nem se posiciona sobre. Principalmente, eu percebo muito isso em sala de aula. Algumas atitudes machistas por parte dos professores e até aluno mesmo.

É... no primeiro trimestre, o professor falou bem assim... que, tipo..., uma mulher se arrumava pra outra mulher, meio que... como é que eu posso dizer? Tipo assim, a mulher... reforçando a ideia de rivalidade, entendeu? Entre duas mulheres. E aí eu fui questionar e ele disse que quando eu fosse mais velha e fosse adulta a gente conversava.

Mas eu continuei, tipo, a gente debate, praticamente, toda aula, porque eu sei o que eu tô falando. Eu sei o meu espaço, o meu limite, tipo, eu não vou ficar quieta.

Essa posição ratifica aquilo que Moita Lopes (2002) declara sobre o poder contestatório dos alunos que, em diálogo com outras práticas discursivas fora da escola, se reconhecem enquanto participantes nos processos de construção do significado na sociedade. Isso lhes permite “posições de resistência em relação a discursos hegemônicos, isto é, o poder não é tomado como monolítico e as identidades sociais não são fixas” (MOITA LOPES, 2002, p. 55).

Mas, ao mesmo tempo, reconhecem a importância da escola no processo de reconstrução cultural, social e política; de que ela também pode ser a chave para a composição de relações mais igualitárias, como fica evidenciado nas falas de Thawana e Rânia:

**THAWANA:** [...] eu falei que as coisas acontecem pela educação que a gente tem em casa, mas a escola, ela também tem um papel fundamental nisso também [...].

**RÂNIA:** Eu acho que muito da evolução da mulher na sociedade, dos direitos que ela tem conquistado, vem da busca pelo ensino. As mulheres estudando, se formando que assim ela tinha mais conhecimento e elas

tinham a visão mais ampla do que tinham direito [...] E hoje em dia, o que a gente vê é cada vez mais mulheres estudando e se formando [...].

No Ifes, esse cenário se repete, levando-se em conta que as mulheres, minoria no curso Técnico em Mecânica, precisam lidar com a suspeição constante de seus pares em um ambiente pouco acostumado com a presença feminina, como pode ser percebido nas falas de Thaís e Janilto:

**THAÍS PIONTE:** E não somente escritoras como Janilto disse em esportes e tudo mais. E até mesmo nós mulheres vivenciamos essa realidade no Ifes. Em Mecânica. A gente faz o Técnico em Mecânica e o homem sempre lá na oficina... os meninos, né... são os... [faz gesto com os braços indicando força] Mas sempre tem umas que vão lá... quer soldar, quer fazer e tal, e aí quando alguém me pergunta assim: "Você estuda no Ifes?" "Estudo." "Faz o quê?" "Mecânica." Aí já dá aquela... aquele susto. "Mecânica?" Tipo, e... e no mercado de trabalho não é diferente. É parecido e é pior, às vezes. Porque uma engenheira... mulher engenheira mecânica! Já é assim... né: "Vai fazer o quê? Vai sujar suas unhas de graxa? [...]."

**JANILTO:** [...] Então, por exemplo, na Mecânica mesmo, às vezes eu vejo nos laboratório de aula prática que muitos meninos têm medo de quando uma menina vai pra uma máquina, porque já acha que ela não é capaz de operar aquela máquina, simplesmente porque não se tem o costume de ver uma mulher operando aquilo [...].

Nos dois grupos focais, as representações que os alunos têm sobre o feminismo vão ao encontro das controvérsias e da diversidade de vertentes e embates teóricos-conceituais que envolvem o próprio movimento feminista. A maioria define como sendo a luta das mulheres por direitos e espaços igualitários, admite a importância do movimento. Edon, inclusive, reconhece o caráter exemplar do movimento feminista por entender que ele *“acaba influenciando outras lutas por igualdade”*. Contudo, alguns se posicionam contrários a atitudes que eles denominam como *“extremistas”*. Thávyla entende que o feminismo é importante, mas afirma que *“muitos movimentos radicais no feminismo”* não a representam e explica sua posição:

**THÁVYLA:** Eu sou muito conservadora em certos aspectos, mesmo querendo ter o meu lugar na sociedade, entendeu? Então, tem gente que ah!, acha que eu caio em contradição, só que não é cair em contradição, é perceber que nem tudo que acontece ali me representa [...].

Todavia, outros defendem que o feminismo não pode ser restringido à face extremista, que falta clareza em relação aos reais objetivos e à constituição do movimento que acaba sendo avaliado a partir de definições simplistas e, muitas vezes, carregadas de preconceito.

LedgerDomain diz que “*muitas pessoas têm uma visão errada do feminismo, seja a questão das extremistas ou a pessoa realmente não busca conhecimento, aí acaba, por exemplo, ficando num texto de facebook*”. Opinião corroborada pela fala de Renata:

**RENATA:** Bom, é... feminismo pra mim é a luta pela igualdade, primeiramente, e a luta pra salvar mulheres da opressão, mesmo que muitas delas nem saibam que estão sendo oprimidas. É... eu sou feminista. Demorei bastante tempo pra, tipo, me dar esse título, vamos dizer assim, porque você fala do feminismo, infelizmente, a maioria das pessoas não têm informação e têm uma ideia muito distorcida que acham que é ao contrário de machismo. Mas, não. Realmente, existem muitos movimentos que são bem... como eu posso dizer... bem extremistas, tipo o femismo, que é a superioridade da mulher sobre o homem. O feminismo é totalmente diferente disso. É só a igualdade, entendeu? Quando você fala em feminismo, tem gente que te olha torto, acha que se resume a mulher que não se depila, aborto ou ódio aos homens. E, não. É totalmente diferente, entendeu. É só procurar informação que vai saber o que é. E eu acho que todo mundo devia ser feminista. Esse movimento nem deveria existir, porque todo mundo já deveria ser.

Janilto expõe uma perspectiva distinta dos demais. Seu posicionamento sinaliza para o grau de politização e senso crítico acerca desse aspecto do tema que desencadeou inúmeras discussões. Em sua opinião, algumas ações radicais suscitam polêmicas que ajudam a problematizar e a colocar o assunto em evidência :

**JANILTO:** Eu tenho uma visão um pouco diferente. Eu acho que o feminismo é um movimento muito importante, principalmente, na luta das mulheres pela igualdade de gêneros e eu não acho que algumas ações mais radicais sejam dispensáveis. Eu acho que às vezes é necessário porque isso ajuda a problematizar e polemizar o assunto. E se o assunto é polemizado, mais gente discute ele, mais gente fica a par do que está acontecendo. Pode ser que a mídia, ou quem saiba, acaba distorcendo um pouco o que realmente aconteceu ou a intenção do que aquilo teve, mas eu acho que, ainda assim, é válido pra que mais informação chegue a mais pessoas. Então, eu acho que é um movimento superimportante e que às vezes precisa de alguns pontos mais radicais, sim.

Os alunos também consideram que os homens precisam, igualmente, adequar-se às conformações do gênero masculino; às representações culturalmente conformadas àquilo que é possível, aceitável e desejado em relação à masculinidade.

**THIAGO:** [...] o homem, desde que ele é criança, ele sempre tenta provar a sua masculinidade: é porque eu sou muito mais forte que você. Aí ele fica jovem: eu pego muito mais mulher que você e por aí vai...

**THAWANA:** [...] quando o menino começa a chorar, aí o pai ou a mãe fala: homem não chora! Chorar é coisa de mulherzinha!

**LEDGERDOMAIN** – [...] apesar de que as mulheres são..., como é que vou dizer... palco nisso, atuação principal nisso, digamos assim, mas, tipo assim, pensando no menino que não queria jogar com meninas, também tem meio que um eco nisso, tipo, "Ah! ele foi jogar com as meninas!", por exemplo, como se... tipo assim, como se o menino fosse preso ao futebol, pudesse... uma outra visão também... que as mulheres, obviamente, são as mais prejudicadas nisso, mas também tem, no quesito, do homem que foge a esses padrões.

Entretanto, apesar de apontarem, durante toda a discussão, que a sociedade impõe padrões tanto a homens quanto a mulheres; constrói estereótipos; legitima certas identidades e exclui outras, e ignora as múltiplas subjetividades, os dois grupos hesitaram em responder se as características de cada gênero são inatas ou se são construídas socialmente. Muito porque os alunos ainda não têm bem consolidados conceitos como identidade de gênero, orientação sexual, transsexualidade. O próprio conceito de gênero parece ainda obscuro para eles.

Por fim, é importante destacar primeiro, que o grupo focal acabou se constituindo um espaço de diálogo democrático importante para esses alunos que estudam juntos, há pelo menos três anos, mas que admitem não terem, rotineiramente, oportunidades, nem condições de estabelecer, por diferentes razões, esse tipo de interlocução em sala de aula, como pode ser observado tanto na fala de Thiago, que utilizamos para abrir esta seção, quanto nos excertos seguintes:

**THÁVYLA:** Eu acho que esse momento aqui foi muito importante pra gente poder, que nem, se tivesse proposto essa conversa, na sala de aula, eu acho que não daria tão certo como foi aqui. [...] a gente acabou conhecendo um pouco a opinião mais do outro, porque a gente convive só que, tipo, veio pessoas com os pensamentos totalmente diferentes pra cá, entendeu? Então, por Janilto falar uma coisa que eu não concordo, mas eu não poder refutar agora, tipo, você para e pensa que o que ele fala, em certo ponto, faz sentido, entendeu? [...] A gente vai conhecendo um pouco mais do outro e contribui pro crescimento pessoal.

**THAÍS PIONTE** – [...] Aí eu aprendi a escutar as opiniões aqui dos meus colegas amados e isso dá um crescimento pessoal, sabe, de escutar a opinião do outro e não julgar, não pensar, entendeu? Ouvir. E depois falar. Isso foi muito bacana...

**ARTUR GESUALDO** - Eu queria falar que é bom, que não tem competição. Pode falar o que quiser e não tem... tipo, não há julgamento se está certo ou errado. Então, a pessoa pode se expressar do jeito que ela quiser.

**THAWANA:** [...] eu acabei, tipo, sabendo mais a opinião dos meu amigos, sabendo mais que eles são cabeça aberta e eu concordo de passar isso pros nossos outros colegas também [referindo-se à proposta de Thiago de passar a gravação do grupo focal para os demais colegas de classe], pra eles terem mais a mente aberta, porque ninguém se expõe muito, nós somos amigos a

gente não se expõe muito. Eu não sabia que os meus amigos pensavam isso aqui, entendeu? Então, eu achei muito legal isso.

Conclusões como essas corroboram a premissa básica dos grupos focais que “é a de que as pessoas formam as suas opiniões e percepções nos processos interativos em que se engajam, sendo mutuamente influenciadas pelo jogo de forças que vai se constituindo nas relações interpessoais, intra e intergrupais (VEIGA; GONDIM, 2001, p. 9).

Segundo, e, finalmente, que os alunos vislumbram possibilidades de mudanças, de relações mais igualitárias. Thaís afirma que “*a nossa sociedade tá vindo... tá mudando... tá no caminho da mudança, sim, e buscando ter uma igualdade. Tá na caminhada*”, mas é na fala de Janilto que fica evidenciada, como afirmado anteriormente, a compreensão de que as *representações*, as *práticas* e as *apropriações* são processos fluidos, cambiantes, sujeitos a transformações e ressignificações. Ele reafirma sua visão dizendo “*que se isso foi construído, também pode ser desconstruído*”.

É notório que, nos grupos focais, os alunos possuem uma visão crítica em relação às práticas escolares, bem como, ao próprio livro didático. Eles conseguem estabelecer relações entre os textos literários e a realidade. Julgam em que medida os textos, ou as personagens, negam ou reforçam certos estereótipos ligados aos conceitos de feminilidade e de masculinidade, ou ainda, quando contrariam ou acentuam o perfil idealizado de mulher. Discutem sobre a influência da Literatura no assentamento, ou não, de certas representações sociais estereotipadas, sem, contudo, ignorar a atuação do leitor. Admitem que, para isso, é preciso ampliar o repertório literário. Empreendem debates bastante consistentes acerca das distinções ou não entre autoria feminina e masculina. Apontam as coerções às quais as autoras são submetidas: o poder do mercado editorial e a rejeição à Literatura produzida por mulheres, normalmente, julgada como uma Literatura menor. Assumem posições contestatórias em relação ao discurso autoritário do professor. Colocam-se criticamente diante dos papéis desempenhados pela família, pela religião e pela escola na construção de relações mais equânimes e, independentemente, de suas posições ideológicas, esses alunos conseguem defender seus pontos de vista com argumentos relativamente consistentes diante de sua *comunidade interpretativa* e respeitando suas diferentes subjetividades.

Evidentemente, as respostas obtidas nos dois grupos focais não definem a qualidade ou não das coleções didáticas adotadas nas duas escolas. Mas apontam para as múltiplas formas de

apropriações do texto literário e, por conseguinte, das representações sociais apreoadas por esse objeto cultural.

Por fim, diferentemente do que defendem algumas pesquisas, encontramos alunos, em sua maioria, leitores literários. O livro didático, destarte, não é a única forma de aproximação com a Literatura, nem com conceitos que circulam socialmente, nem definem em última instância a forma como cada sujeito dará sentido ao seu mundo (CHARTIER, 2002a).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta trajetória, buscávamos compreender o papel efetivamente desempenhado pelo livro didático no que se refere às representações de gênero, sobretudo, do feminino/da mulher, presentes nos textos literários. E, nesse sentido, os esforços e estratégias investigativas foram empreendidos para responder às seguintes perguntas basilares: se, no atual modelo de educação brasileira, o livro didático, para muitos estudantes, é um importante objeto cultural de contato e apropriação do conhecimento literário, como esse instrumento didático e ideológico atua na apresentação – e, assim, na idealização – do universo feminino? E, como consequência disso, como esse material é apropriado por alunos e professores atuantes em escolas públicas, ou seja, por leitores empíricos desse material?

Portanto, para que pudéssemos examinar a relevância do livro didático enquanto objeto de aproximação/rejeição de alunas e alunos, de escolas públicas do Ensino Médio, das representações femininas e de mulher vigentes no campo literário, tratamos, no primeiro capítulo, das concepções teóricas de Roger Chartier, particularmente, dos conceitos de *representação*, *prática* e *apropriação*; no segundo capítulo, realizamos um mapeamento da produção acadêmica mais ou menos próxima do nosso objeto de estudo; no terceiro, recuperamos a trajetória do movimento feminista e abordamos questões ligadas às noções de gênero, feminino, identidade e de mulher; no quarto capítulo, fizemos algumas considerações em relação à autoria no livro didático, ao processo de (in)visibilização da escrita feminina/da mulher e apresentamos dados referentes à representação feminina/da mulher nos textos literários presentes nas duas coleções didáticas analisadas e, por fim, no quinto capítulo, investigamos as formas de apropriações do livro didático realizadas por professores e alunos de duas escolas públicas de Ensino Médio da cidade de São Mateus/ES.

Nossa hipótese inicial – diferentemente, do discurso adotado na maioria dos artigos, dissertações e teses examinadas, que atribuíam ao livro didático a responsabilidade única e exclusiva de inculcar nos alunos representações assimétricas, hegemônicas, discriminatórias, conformadora de estereótipos – foi parcialmente confirmada à medida que constatamos, sobretudo, a partir dos dados produzidos na *observação participante* e nos *grupos focais*, que as formas de apropriação do livro didático levadas a cabo por alunos e professores são



resultantes da congruência de inúmeras variantes, inclusive, alheias ao próprio ambiente escolar.

Realmente, os alunos acionam campos discursivos que circulam socialmente para elaborar suas próprias representações e significados nem sempre alinhados aos propósitos para os quais foram inicialmente pensados.

Entretanto, não imaginávamos encontrar um cenário em que o livro didático passa a ser coadjuvante no ensino de Literatura no Ensino Médio em função de uma escalada dos recursos tecnológicos, de cargas horárias incompatíveis com programas curriculares extensos, de avaliações externas que privilegiam habilidades discursivas em detrimento do ensino de Literatura. E, mesmo cientes de que essa conjuntura encontrada nas duas escolas observadas pode não ser metonímica do que ocorre em todo o território nacional – pois, num país tão desigual quanto o Brasil e que comporta realidades tão distintas, muitas escolas, diferentemente, das duas aqui analisadas, não têm acesso igualitário a outros recursos para além do livro didático –, ela aponta não apenas para uma reconfiguração na maneira como professores e alunos vinham interagindo com o livro didático até então, mas para um processo de reordenação das práticas pedagógicas ligadas à educação literária.

De toda maneira, o fato de o livro didático não ocupar mais um lugar central nas aulas de Língua Portuguesa permite que, cada vez mais, ele seja questionado. O contato com outras fontes, com outros objetos culturais, enfim, com outros discursos, possibilita que professores e alunos sejam menos dependentes e tenham parâmetros diversos para avaliá-lo. Isso, certamente, constitui-se uma fresta necessária a possíveis contrassensos e subversões dos sentidos impostos pelo livro didático. Assim, colocá-lo em suspensão também contribui para que ele não seja encarado como fonte exclusiva e inquestionável de informação e de saber literário, como defendido por alguns dos trabalhos acadêmicos apresentados nesta pesquisa.

Desde o início, não negamos que o livro didático continua veiculando estereótipos e relações desiguais. Contudo, observamos duas coleções – “Português: linguagens”, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da editora Saraiva e “Português: linguagens em conexão”, das autoras Graça Sette, Márcia Travalha e Rozário Starling de Barros, da editora Leya – que se aproximam em determinados aspectos, mas divergem completamente em outros, manifestando, portanto, abordagens e enfoques particulares em relação às questões de gênero.

Nas duas coleções didáticas – PL e LC – há uma disparidade, já prevista, dos textos literários escritos por homens e por mulheres. A produção literária feminina/das mulheres permanece invisibilizada nos livros didáticos, reprodutores de um cânone literário brasileiro excludente que, historicamente, não a privilegiou.

Entretanto, nessa luta por democratização dos espaços, é preciso estar atento para o fato de que há uma grande diferença entre conceder a palavra e dar voz à mulher. Isso porque deixar que a mulher fale, em momentos específicos, apenas para corroborar as representações do outro; ou permitir que suas próprias representações venham à tona somente para atender aos propósitos de personagens narradores masculinos, não pode ser interpretado como um ato de democratização dos discursos, pois não há uma releitura da identidade de gênero. Nessas circunstâncias, a voz masculina permanece com o poder de intervir em maior ou menor grau na construção dos sentidos e a mulher segue impedida de tratar de um “devir-minoritário” feminino a partir de sua própria perspectiva.

Deparamo-nos, por exemplo, de um lado com uma coleção como PL, que ignora completamente a escrita feminina/da mulher afro-brasileira, e de outro com LC, que, embora de forma exígua, trata tanto de temas importantes ligados à negritude e a questões coloniais e pós-coloniais quanto permite que autoras negras contemporâneas possam ser lidas e contempladas por seu modo particular de pensar e representar o mundo por meio da Literatura.

Esse e outros aspectos identificados na comparação entre as duas coleções revelam diferenças nas formas de representação observadas em uma coleção escrita só por mulheres (LC) e em outra de autoria mista (PL), mas amplamente reconhecida como “o livro do Cereja”.

É notório o esforço da coleção de autoria exclusivamente feminina em dar voz e visibilidade a escritoras e a questões sensíveis às mulheres contemporâneas. Mas não ignoramos que os autores de livros didáticos precisam lidar com coerções que (re)orientam suas abordagens ideológicas. Dizemos isso porque é preciso considerar que é muito mais fácil para uma coleção, em sua primeira edição, propor abordagens mais democráticas, pois não precisa corresponder às expectativas de um público que lhe exige fidelidade a um modelo que ele reconhece, valoriza e que simboliza, de certa forma, uma tradição, como é o caso de PL.

Isso não significa que PL apenas privilegie textos literários cuja representação de mulher esteja presa a estereótipos de fragilidade, passividade e dependência ou a modelos

essencialistas ou sem considerar as diferentes subjetividades femininas. Ao contrário, identificamos, em várias ocasiões, a preocupação em apresentar figuras femininas mais plurais, menos idealizadas. Os autores dessa coleção também destacam o perfil transgressor de certas personagens femininas que subvertem o típico papel submisso reservado à mulher, além de denunciarem discursos sexistas, misóginos e machistas inerentes a um sistema patriarcal em agonia, mas ainda resistente. E o mesmo ocorre com LC.

Como dissemos, PL e LC oscilam entre a naturalização/acomodação e o questionamento de representações hegemônicas, a julgar pelos movimentos ambivalentes que tanto sugerem análises mais acuradas dos textos literários, notadamente, quando esses textos propõem uma representação de mulher não essencialista, quanto cancelam certos estereótipos que, historicamente, designaram o lugar da mulher e do homem na sociedade. Mas também dissemos que, enquanto objeto (re)produtor da cultura, o livro didático evidencia a fluidez e a multiplicidade de representações sociais marcadas por avanços e retrocessos, (re)apropriações, desvios, resistência e consentimento.

Assim, essas permanências e transformações comportadas pelo livro didático apontam não apenas para uma particularidade das coleções analisadas, mas são indiciárias de movimentos mais amplos gestados pelas próprias contradições do mundo social no qual esses livros se inserem. Não estamos, com isso, desconsiderando a imprescindibilidade e a responsabilidade de o livro didático contemplar e propor representações e discursos mais igualitários. Apenas levamos em conta, primeiro, que os discursos, práticas e representações que permeiam o livro didático não são inventados por ele, mas são elaborados socialmente; e, segundo, que as lacunas e negligências desse objeto, produto da cultura, não determinam em última instância o nível de recusa ou adesão de leitores a certos estereótipos de mulher e de feminino.

Isso fica evidente nos dados produzidos referentes à maneira como professores e alunos, leitores empíricos, comportam-se diante de representações femininas estereotipadas, ou não, encontradas nos textos literários das coleções didáticas em questão.

Apresentamos situações em que os alunos refutam e posicionam-se criticamente diante de certos modelos preconizados pelo livro didático, bem como, a própria maneira como o professor se apropria deles. Se o professor, mesmo respeitando as opiniões dos alunos, tende a acolher o discurso do especialista, no caso, o autor do livro didático, os alunos, amparados

tanto em paradigmas externos ao ambiente escolar quanto em estratégias interpretativas comuns a sua comunidade, defendem sua ótica.

Deparamo-nos com alunos leitores de diversos gêneros literários, e em diferentes suportes. Leitores conscientes de suas próprias práticas leitoras e defensores de suas preferências literárias.

Os alunos demonstraram ser capazes de avaliar em que medida a Literatura reforça ou contesta modelos identitários atribuídos, historicamente, às mulheres, além de avaliarem, criteriosa e criticamente, matérias de importância social. Nesse sentido, fica claro que, se o livro didático, ou o próprio texto literário, veiculam discursos hegemônicos, discriminações, estereótipos e relações desiguais e, de fato, identificamos abordagens com esses vieses, os alunos não estão passíveis a essas influências porque mobilizam outras práticas discursivas às quais têm contato para além dos muros escolares.

Evidentemente, na condição de leitores em formação, eles ainda não dispõem de todos os instrumentos analíticos necessários a uma leitura capaz de desvelar interditos e de romper com certas restrições e convenções limitadoras e, normalmente, permeadas por representações sociais hegemônicas. Desse modo, concluímos concordando com Leahy-Dios (2004) quando afirma que por mais insatisfatórios que possam ser determinados materiais didáticos, eles poderão sempre ser problematizados e tratados de modo crítico, se garantido aos alunos uma variedade de abordagens, teorias e gêneros literários; se tiverem acesso a múltiplas vozes, discursos e subjetividades; se puderem estabelecer diálogos; se tiverem acesso, então, a ferramentas críticas, mas, principalmente, se forem proporcionadas as condições fundamentais para que essas alunas e alunos, sobretudo, do Ensino Médio, possam colocá-las em prática.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. História dos textos, história dos livros e história das práticas culturais – ou, uma outra revolução da leitura. In: CHARTIER, Roger. *Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Tradução de Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas/SP: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2003.

ALMEIDA, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.

ALVES, Ívia. Escritoras do século XIX e a exclusão do cânone literário. In: PASSOS, Elizete; ALVES, ÍVIA; MACÊDO, Márcia (Orgs). *Metamorfoses: gênero nas perspectivas interdisciplinares*. Salvador: UFBA, Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher, 1998, p. 231-246.

ARGEL, Luca Chiaradia. *Meigo energúmeno: uma leitura feminista da poesia de Vinicius de Moraes*. Dissertação de Mestrado. Centro de Estudos Literários, Culturais e Interartes. Faculdade de Letras, Universidade do Porto, Porto/Portugal, 2016. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/83328?mode=full> Acesso em 24 de maio de 2017.

BASTIDE, Roger. *Sociologia do folclore brasileiros*. São Paulo: Editora Anambi, 1959.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *A leitura incerta: a relação de professores(as) de Português com a leitura*. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 27, jul. 1998. Disponível em: [http://www.fundacaotidesetubal.org.br/midia/sugestao\\_leitura\\_274.pdf](http://www.fundacaotidesetubal.org.br/midia/sugestao_leitura_274.pdf) Acesso em: 14 abr. 2014.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. Livros escolares no Brasil: a produção científica. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. *LIVROS DIDÁTICOS DE LINGUA PORTUGUESA: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008, p. 13-45.

BATISTA, Edilene Ribeiro. A produção literária feminina brasileira nos séculos XVII e XVIII. In: *XIV Seminário Nacional Mulher e Literatura/ V Seminário Internacional Mulher e Literatura – Palavra e poder: representações literárias. Anais do XIV Seminário Nacional Mulher e Literatura/ V Seminário Internacional Mulher e Literatura*, Brasília, 2012.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Tradução de Sérgio Milliet. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, v. 1, 1982.

\_\_\_\_\_. *O segundo sexo: a experiência vivida*. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, v. 2, 1967.

BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 475-491, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a08v30n3.pdf> Acesso em: 13 set. 2016.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANCO, Lucia Castello. A (im)possibilidade da escrita feminina. In: BRANCO, Lucia Castello; BRANDÃO, Ruth Silviano. *A mulher escrita*. 2 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2004, p. 121-130.

BONOMO, Mariana; MELOTTI, Giannino; PIVETTI, Monica. Pobre, submissa e trapaceira: representações sociais de mulher cigana no Brasil e na Itália. In: *4º ENCONTRO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E 11º ENCONTRO NACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL*. Anais do 4º Encontro Internacional de política social e 11º Encontro Nacional de Política Social. v.1, n. 1, Vitória/ES, 2016, p. 1-14

BOURDIEU, Pierre; CHARTIER, Roger. A leitura: uma prática cultural. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 229-253.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos de lugar. In: BOURDIEU, Pierre (coord.). *A miséria do mundo*. 17 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, p. 159-166.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagem, códigos e suas tecnologias (volume 1)*. Brasília: Ministério da Educação:, 2006.

BRASIL. Lei Maria da Penha: Lei no 11.340, de 7 de agosto de 2006, que dispõe sobre mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Guia do livro didático: PNLD 2015: Língua Portuguesa: Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2014.

BUENO, Rosa Elena. Discursos da Negritude. In: *Língua Portuguesa e Literatura/ vários autores – Curitiba: SEED-PR, 2006*.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Tradução de Sérgio Goes de Paula. - 2. Ed. rev. e ampl. – Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução de Renato Aguiar. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUNZEN, Clécio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: VAL, Maria da Graça Costa; MARCUSCHI, Beth. *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. 1. Reimp. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. Introdução. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). *História da leitura no mundo ocidental*. Tradução de: Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado e José Antônio de Macedo Soares. Rev. Técnica de Maria Thereza Fraga Rocco. São Paulo: Ática, 2002. p. 5-40.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CEREJA, William Roberto. *Dificuldades de um autor didático (I): quanto custa utilizar um texto alheio numa obra didática?* Disponível em: <http://portuguescereja.editorasaraiva.com.br/dificuldades-de-um-autor-didatico-i-quanto-custa-utilizar-um-texto-alheio-numa-obra-didatica/> Acesso em: 21 nov. 2016

CHARTIER, Roger. *O mundo como representação*. CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, 1991, p. 173-191. Disponível em: <http://www.usp.br/cje/anexos/pierre/CHARTIEROmundocomorepresentacao.pdf>. Acesso em 11 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. *Diferenças entre os sexos e dominação simbólica*. Tradução de Sheila Schvarzman. *Cadernos Pagu*. Campinas, n. 4, 1995.

\_\_\_\_\_. *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Tradução de Mary Del Priore. 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. *À beira da falésia: A história entre certezas e inquietude*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2002a.

\_\_\_\_\_. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. 2 ed. Miraflores/Portugal: Difel, 2002b.

\_\_\_\_\_. *Os desafios da escrita*. Tradução de Fulvia M. L. Moretto. São Paulo: Editora UNESP, 2002c.

\_\_\_\_\_. *Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura (séculos XI – XVIII)*. Tradução de Luzmara Curcino Ferreira. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

\_\_\_\_\_. *A aventura do livro: do leitor ao navegador: conversações do Jean Lebrun*. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. 1ª reimp. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

\_\_\_\_\_. *A história ou a leitura do tempo*. Tradução de Cristina Antunes. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

\_\_\_\_\_. Uma trajetória intelectual: livros, leituras, literaturas. Tradução de Pedro Armando de Almeida Magalhães. In: ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). *Roger Chartier - A força das representações: história e ficção*. Chapecó, SC: Argos, 2011a, 21-53.

\_\_\_\_\_. Aula Inaugural do Collège de France. Tradução de Pedro Armando de Almeida Magalhães. In: ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). *Roger Chartier - A força das representações: história e ficção*. Chapecó, SC: Argos, 2011b, 249-285.

\_\_\_\_\_. Do livro à leitura. In: CHARTIER, Roger (Org.). *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento. 5 ed. São Paulo: Estação liberdade, 2011c, 77-105.

\_\_\_\_\_. Defesa e ilustração da noção de representação. *Fronteiras*, Dourados-MS, v. 13, n. 23, jan./jun. 2011d. Disponível em: [www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/viewFile/1598/955](http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/viewFile/1598/955). Acesso em 25 set. 2015.



\_\_\_\_\_. *Formas e sentido. Cultura escrita: entre distinção e apropriação*. Tradução de Maria de Lourdes Meirelles Matencio. 2 ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 2011e.

\_\_\_\_\_. *O que é um autor? Revisão de uma genealogia*. Tradução de Luzmara Curcino e Carlos Eduardo de Oliveira Bezerra. São Carlos/SP: EdUFSCar, 2012.

\_\_\_\_\_. *A mão do autor e a mente do editor*. Tradução de George Schlesinger. São Paulo: Editora Unesp, 2014, p. 129-151.

CHOPIN, Alain. Prefácio. In: BITTENCOURT, Circe. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008, p. 9-12.

CURCINO, Luzmara. Roger Chartier leitor de Michel Foucault, o respeito a um legado e o enfrentamento de seu limites: reflexões sobre a autoria. In: CHARTIER, Roger. *O que é um autor? Revisão de uma genealogia*. Tradução de Luzmara Curcino e Carlos Eduardo de Oliveira Bezerra. São Carlos: EdUFSCar, 2012, p. 7-18.

DALVI, Maria Amélia. *Drummond, a crítica e a escola: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático de ensino médio*. Tese de Doutorado. Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2010.

\_\_\_\_\_. *Drummond: a invenção de um poeta nacional pelo livro didático*. Vitória: EDUFES, 2011.

\_\_\_\_\_. Literatura nos livros didáticos de ensino médio: as pesquisas de pós-graduação. *Eutomia*, Recife, v. 1, n. 11, 386-406, 2013a. Disponível em: <<http://www.repositorios.ufpe.br/revistas/index.php/EUTOMIA/article/view/233/223>> Acesso em 23 de jun. 2015.

DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013b.

DEL PRIORE, Mary. *Ao sul do corpo: condição feminina, maternidade e mentalidades no Brasil colônia*. 2.ed. 1. reimp. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

DUARTE, Eduardo de Assis. Notas sobre a literatura brasileira afrodescendente. In: SCARPELLI, Marli Fantini; DUARTE, Eduardo de Assis (Orgs.). *Poéticas da Diversidade*. Belo Horizonte: UFMG/FALE: Pós-Lit. 2002, p. 47- 61.

DUARTE, Edson Costa. *Hilda Hilst: a poética da agonia e do gozo*. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/217548178/Hilda-Hilst-Poetica-Da-Agonia>> Acesso em 16 set. 2017.

ELISBON, Eudma Poliana Medeiros. *A trajetória do feminino em Graciliano Ramos: silêncio e resistência*. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, 2009.

\_\_\_\_\_. O feminino na literatura colonial brasileira: representações nos livros didáticos do Ensino Médio. *Littera Online*, São Luís-MA, v. 1, n. 9, 2015.

ELISBON, Eudma Poliana Medeiros; VALTÃO, Rosana Carvalho Dias. Entre a educação literária e a valorização da leitura no Ensino Médio: os desencontros dos documentos oficiais.

*Entreletras*, Araguaína/TO, v. 6, n. 1, jan./jun 2015, p. 45-63. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/entreletras/article/view/1491/8653>>. Acesso em: 13 set. 2017.

ESPÍRITO SANTO (Estado), Portaria nº 064-R, de 24 de maio de 2017. Institui o Sistema Capixaba de Avaliação da Educação Básica no âmbito do Sistema de Ensino do Espírito Santo – SICAEB. *Diário Oficial do Espírito Santo*, 24 de maio de 2017.

EVARISTO, Conceição. *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*. Scripta, Belo Horizonte, v. 3, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e políticas públicas. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 1, n. 12, p.47-71, jan./abr. 2004. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ref/v12n1/21692.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ref/v12n1/21692.pdf)>. Acesso em: 8 abr. 2015.

FISH, Stanley. *Is there a text in this class*. Tradução de Rafael Eugenio Hoyos-Andrade. Alfa, São Paulo, 36, 189-206, 1992. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/3919/3600%EF%BF%BD%C3%9C>>. Acesso em: 28 de set. de 2015.

FNDE. *Programas do livro didático*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/legislacao/item/5375-procedimentos-para-solicita%C3%A7%C3%A3o-de-livros-pelas-redes-de-ensino-e-escolas-federais>>. Acesso em: 01 set 2017.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderley Ferreira da. *O livro didático em questão*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GLOBO NEWS. O segundo sexo de Simone de Beauvoir. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=xL4DG-5o5Uk>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, São Paulo, v. 12(24), p. 149-161, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04>>. Acesso em: 16 set. 2016.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 103-133.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. *Regimento Geral*. Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória/ES, 2010. Disponível em: <<http://www.ifes.edu.br/documentos-institucionais/6791-regimento-geral-do-ifes>>. Acesso em: 04 ago 2017.

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. *Regimento Interno dos Campi do Ifes*. Pró-Reitoria de Desenvolvimento Institucional. Instituto Federal do Espírito Santo. Vitória/ES. 2016. Disponível em: <[http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/documentos\\_institucionais/regimento-interno-campi-ifes-2016.pdf](http://www.ifes.edu.br/images/stories/files/documentos_institucionais/regimento-interno-campi-ifes-2016.pdf)>. Acesso em 04 ago 2017.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Retratos da leitura no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Instituto Pró-Livro, 2016. Disponível em: <[http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa\\_Retratos\\_da\\_Leitura\\_no\\_Brasil\\_-\\_2015.pdf](http://prolivro.org.br/home/images/2016/Pesquisa_Retratos_da_Leitura_no_Brasil_-_2015.pdf)> Acesso em: 13 jun. 2016.

JARDIM PINTO, Céli Regina. Feminismo, história e poder. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n36/03.pdf>>. Acesso em 27 nov. 2015.

JARDIM, Silvia Regina Marques; ABRAMOWICZ, Anete. Tendências da produção paulista sobre gênero e educação: um balanço de dissertações de mestrado. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 2, n. 3, p. 93-117, mar. 2005. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/61/58>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

LAGARDE DE LOS RIOS, Marcela. El Feminismo en mi vida: hitos, claves, y topías. 2012. Livro eletrônico. Disponível em: <http://www.muheresenred.net/spip.php?article2107>. Acesso em: 19 jun. 2017.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.

LAURETIS, Teresa de. A tecnologia de gênero [1987]. Tradução Susana Funck. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de. *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. p. 206-242.

LEAHY-DIOS, Cyana. Revendo os limites e as possibilidades do modelo brasileiro de educação literária. *Literatura e Cultura Revista da UFRJ*. Rio de Janeiro, v. 1, n.1, 2001, p. 111-123. Disponível em: <[litcult.net/teetes](http://litcult.net/teetes)>. Acesso em 01 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. *Educação literária como metáfora social: desvios e rumos*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MAIA, João Domingues. Questões femininas na obra de Gil Vicente. In: HEYE, Jürgen (Org.). *Flores Verbais*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. Disponível em: <<http://alfarrabio.di.uminho.pt/vercial/letras/ensaio41.htm>>. Acesso em 28 ago. 2017.

MARCUSCHI, Elizabeth; LEDO, Amanda Cavalcante de Oliveira. Representações de gênero social em livros didáticos de língua portuguesa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, p. 149-178, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1984-639820155926>>. Acesso em: 8 abr. 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *A questão do suporte dos gêneros textuais*. Revista DLCV Língua, Linguística & Literatura, João Pessoa-PB, v. 1, n. 1, 2003, p. 9-40. Disponível em <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/dclv/article/view/7434/4503>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

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

MOREIRA, Ubirajara Araújo. Adélia Prado: uma poética da casa. *Uniletras*, Ponta Grossa/PR, v. 22, n.1, p. 81-103, 2000. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/200/198>>. Acesso em: 28 mai. 2017.

MORICONI, Italo. Pós-modernismo e volta do sublime na poesia brasileira. In: PEDROSA, Célia; MATOS, Cláudia; NASCIMENTO, Evando. *Poesia hoje*. Rio de Janeiro: EDUFF, 1998. p. 11-26.

MOURA, Neide Cardoso de. *Relações de gênero em livros didáticos de língua portuguesa: permanências e mudanças*. Tese de Doutorado. Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MOURA, Neide Cardoso de. Análise da ideologia de gênero em livros didáticos de Língua Portuguesa: uma atualização das apresentações e representações. In: *Anais do X ANPED SUL*, Florianópolis, 2014, p. 1-21. Disponível em: <[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq\\_pdf/1191-0.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1191-0.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2015.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 4. ed. São Paulo: Cortez, v. 2, 2004.

NADER, Maria Beatriz; RANGEL, Livia de Azevedo Silveira (Orgs.). Mulher e gênero em debate [recurso eletrônico]: representações, poder e ideologia. Vitória: Edufes, 2014. Disponível em: <[http://repositorio.ufes.br/handle/10/774/browse?type=title&sort\\_by=1&order=ASC&rpp=20&etal=-1&null=&offset=0](http://repositorio.ufes.br/handle/10/774/browse?type=title&sort_by=1&order=ASC&rpp=20&etal=-1&null=&offset=0)>. Acesso em: 07 de out. 2015.

NATH-BRAGA, Margarete Aparecida. Discursos sobre a mulher: uma análise dos livro didático de língua portuguesa e literatura: ensino médio. *Revista Prolíngua*, João Pessoa, v. 8, n. 1, p. 93-108, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/16894/9624>>. Acesso em: 08 abr. 2015.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati; AMADO, Tina. *A imagem da mulher no livro didático: estado da arte*. São Paulo: DPE/FCC, 1989.

NUÑEZ, Carlinda Fragale Pate. Inteveção – debate do texto “Uma trajetória intelectual: livros, leituras, literaturas”. In: ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). *Roger Chartier – A força das representações: história e ficção*. Chapecó, SC: Argos, 2011, p. 55-61.

OLIVEIRA, Gabriela Rodella de. *As práticas de leitura literária de adolescentes e a escola: tensões e influências*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Helena Maria Bousquet. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. da Universidade Estadual de Campinas, 1984.

PACÍFICO, Tânia Mara. *Relações raciais no livro didático público do Paraná*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.

PALMEIRA, Franciele Santos. *Poesia e memória na produção feminina nos cadernos negros*. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br/07/poesiaememoria.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2017.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. *Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira: reflexos em discursos de sala de aula e relação com discursos gendrados que*

circulam na sociedade. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PERROT, Michelle. *As mulheres ou os silêncios da história*. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

\_\_\_\_\_. *Minha história das mulheres*. Tradução de Angela M. S. Côrrea. 2. ed., 3ª reimp. São Paulo: Contexto, 2016.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História e História Cultural*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PINTO, Regina Pahim. *O livro didático e a democratização da escola*. Dissertação de mestrado. Departamento de Ciências Sociais, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

PIRES, Suyan Maria Ferreira. Representações de gênero em ilustrações de livros didáticos. *Artigo*, 2004. Fonte: <<http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=608>>. Acesso em 09 abr. 2015.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo (Orgs.). *Diferenças, igualdade*. São Paulo: Berleandis & Vertecchia, 2009, p. 116-149.

\_\_\_\_\_. Recriando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, L. (Org.). *A prática feminista e o conceito de gênero*. Textos didáticos, n. 48. Campinas: IFCH/Unicamp, 2002. Disponível em: <[www.culturaegenero.com.br/download/praticafeminina.pdf](http://www.culturaegenero.com.br/download/praticafeminina.pdf)>. Acesso em: 15 set. 2016.

RAMOS, Liliâne Batista. Da infância à maturidade: uma leitura do conto As cerejas de Lygia Fagundes Telles. *Revista Margens Interdisciplinares*, Belém/PA, v. 3, n. 4, 2007, p. 191-207. Disponível em: <[periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2973/3023](http://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2973/3023)>. Acesso em: 20 maio 2017.

RANGEL, Egon de Oliveira. Letramento literário e livro didático de língua portuguesa: “os amores difíceis”. In: PAIVA, A. et.al. *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 127-145.

REUTER, Yves. Os designantes de personagens. In: \_\_\_\_\_. *A análise da narrativa: o texto, a ficção e a narração*. Tradução de Mário Pontes. Rio de Janeiro: Difel, 2002, p. 100-110.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 99-112.

\_\_\_\_\_. O ideal de formação pela literatura em conflito com as práticas de leitura contemporâneas. *Anais do SILEL*. v. 1, Uberlândia: EDUFU, 2009. Disponível em: <[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/gt\\_lt01\\_artigo\\_8.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/gt_lt01_artigo_8.pdf)>. Acesso em: 24 nov. 2017.

RICHARD, Nelly. A escrita tem sexo? In: \_\_\_\_\_. *Intervenções críticas: arte, cultura, gênero e política*. Tradução de Romulo Monte Alto. Belo Horizonte: UFMG, 2002. p. 127-141.



ROCHA, João Cezar de Castro. Apresentação: Roger Chartier e os estudos literários. In: ROCHA, João Cezar de Castro (Org.). *Roger Chartier - A força das representações: história e ficção*. Chapecó, SC: Argos, 2011, p. 7-17.

ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith; MONTENEGRO, Thereza. *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Inep; Reduc, 1990.

ROSEMBERG, Fúlvia; MOURA, Neide Cardoso de; SILVA, Paulo Vinícius Baptista. Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 489-519, mai./ago. 2009. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a09.pdf](http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a09.pdf)>. Acesso em: 13 abr. 2015.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. Tradução de Neide Luzia de Rezende. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 17-33.

RUBIM, Rossanna dos Santos Santana. *Leitura literária de alunos do campus São Mateus do Instituto Federal do Espírito Santo frente às tecnologias de informação e comunicação contemporâneas*. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências Humanas e Naturais. Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

RUBIN, Gayle. *O tráfico de mulheres: notas sobre a economia política do sexo*. Recife: SOS Corpo, 1993.

SACRAMENTO, Enock. *Arte no metrô*. Edição A&A Comunicação Ltda. São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://www.metro.sp.gov.br/cultura/arte-metro/livro-digital/arquivos/assets/downloads/publication.pdf>>. Acesso em 06 de abr. de 2017.

SALGUEIRO, Wilberth Claython Ferreira. Nomes não mentem (quase nunca): “Noite de almirante“, de Machado de Assis, à luz da onomástica. In: *Prosa sobre prosa: Machado de Assis, Guimarães Rosa, Reinaldo Santos Neves e outras ficções*. Vitória/ES: Edufes, 2013.

SANTOS, Alexandra Soares dos. *Representações identitárias em livros didáticos de língua portuguesa*. Dissertação de Mestrado. Estudos Linguísticos, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2012.

SCOTT, Joan Wallach. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade. Rev. de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.

\_\_\_\_\_. História das mulheres. In: BURKE, Peter (Org) *A escrita da História: novas perspectivas*. Tradução de Magda Lopes. 7ª reimp. São Paulo: Unesp, 1992, p. 63-95.

SECRETARIA DO ESTADO DE EDUCAÇÃO. *Paebes Tri*. Disponível em: <<http://paebestri.caedufjf.net/>>. Acesso em 13 set. 2017.

SETTE, Maria das Graças Leão; TRAVALHA, Márcia Antônia; BARROS, Maria do Rozário Starling de. *Português: linguagens em conexão*. 1. ed. São Paulo: Leya, 2013.

SHOWALTER, Elaine. A crítica feminista no território selvagem. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da Cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994. Disponível em: <<http://www.heloisabuarquedehollanda.com.br/tendencias-e-impasses/>>. Acesso em 10 jun. 2016.

SILVA, Sergio Luiz Baptista da. *Masculinidades e feminilidades dentro dos manuais do Fle (Francês Língua Estrangeira): das visões sexistas às relações de gênero*. Tese de Doutorado. Departamento de Letras Modernas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 73-102.

SILVA, Vitor Manuel de Aguiar e. O romance [a personagem]. *Teoria da literatura*. 3. ed. Coimbra: Almedina, 1979, p. 264-281.

SOARES, Mara Lucia Fabiano. *O papel do autor de livro didático para o ensino de língua inglesa como uma língua estrangeira: um estudo de identidade autoral*. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

SOUZA, Luciana Coutinho Pagliarini de; DRIGO, Maria Ogécia. Processos comunicacionais em ambiente escolar: o potencial de sentidos de representações visuais. *Intercom Revista Brasileira de Ciências da Comunicação*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 291-312, jul./dez. 2013. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/S1809-58442013000200014>>. Acesso em 9 abr. 2015.

SOUZA, Jeanne de Freitas Pinheiro. *Fio por fio o bordado se constrói*. As representações de gênero em livros didáticos de Língua Portuguesa das 7ª e 8ª séries. Dissertação de Mestrado. Instituto de Ciências da Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa, 2009.

STEVENS, Cristina Maria Teixeira. Maternidade e feminismo: diálogos na literatura inglesa. In: CAVALCANTI, Ildney; LIMA, Ana Cecília Acioli; SCHNEIDER, Liane (Org.). *Da mulher às mulheres: dialogando sobre literatura, gênero e identidades*. Maceió: Edufal, 2006.

STEVENS, Cristina Maria Teixeira; VASCONCELOS, Vania. *Mães de outras cores: matrifocalidade na literatura afro-brasileira de autoria feminina*. Cerrados, Brasília, v. 20, n. 32, 2011, p. 67-86. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/8401/6397>>. Acesso em 26 ago. 2017.

SVENBRO, Jesper. A Grécia arcaica e clássica: a invenção da leitura silenciosa. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). *História da leitura no mundo ocidental*. Trad. de Fulvia M. L. Moretto, Guacira Marcondes Machado e José Antônio de Macedo Soares. Rev. Técnica de Maria Thereza Fraga Rocco. São Paulo: Ática, 2002. p. 41-69.

VASCONCELOS, Edina Maria Araújo de. *Multimodalidade e representações sociais da mulher em livros didáticos de língua inglesa para o ensino médio*. Dissertação de Mestrado. Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2012.

VEIGA, Luciana; GONDIM, Sônia Maria Guedes. A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político. *Opin. Pública*, Campinas, v. 7, n. 1, p. 1-15, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/op/v7n1/16930.pdf>>. Acesso em 16 set. 2016.



VEYNE, Paul. *Como se escreve a História: Foucault revoluciona a história*. Tradução: Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1982.

\_\_\_\_\_. *Acreditavam os gregos em seus mitos?* Ensaio sobre a imaginação constituinte. Tradução de Horácio González e Milton Meira Nascimento. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

VIANNA, Heraldo Marelím. *Pesquisa em educação: a observação*. Série Pesquisa em Educação, v. 5. Brasília: Plano Editora, 2003.

WASELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da violência 2015: homicídio de mulheres no Brasil*. Brasília/DF: Flacso Brasil, 2015.

WEBER, Max. A “objetividade” do conhecimento na ciência social e na ciência política. In: \_\_\_\_\_. *Metodologia das Ciências Sociais*. Parte 1. Tradução de Augustin Wernet. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2001. p. 107-154.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 103-133.

WOOLF, Virgínia. *Um teto todo seu*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Círculo do Livro, 1990.

XAVIER FILHA, Constantina. A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisas com crianças. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 627-747, set./dez. 2012. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/08.pdf](http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n51/08.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2015.

ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?* 2. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2008.

\_\_\_\_\_. *Leitura: dimensões culturais e políticas de um conceito*. Nonada Letras em Revista. Porto Alegre, ano 15, n. 18, 2012, p. 47-70.

\_\_\_\_\_. *A leitura no Brasil: sua história e suas instituições*. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html>>. Acesso em: 30 abr. 2014.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LETRAS  
DOUTORADO EM LETRAS

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

#### ESCLARECIMENTOS

Este é um convite para você autorizar a participação do seu filho na pesquisa de doutorado: **“F(r)estas: a mulher e o feminino nos contemporâneos livros didáticos de literatura para o Ensino Médio”**, que tem como pesquisadora responsável a doutoranda **Eudma Poliana Medeiros Elisbon**, do Programa Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, orientada pela Professora Dra. Maria Amélia Dalvi.

Esta pesquisa se insere nas discussões do grupo de pesquisa “Literatura e Educação” e visa investigar as práticas e as apropriações dos alunos do Ensino Médio sobre as representações de mulher e do feminino presentes nos livros didáticos de literatura para esse segmento de ensino, em dois contextos distintos – na Escola Estadual de Ensino Médio “Ceciliano Abel de Almeida” e no Instituto Federal do Espírito Santo *campus* São Mateus –, ambas situadas no município de São Mateus-ES.

Mais especificamente, este estudo pretende compreender como os modelos de mulher e de feminino produzidos socialmente e reproduzidos pelos livros didáticos são interpretados por professores e alunos de escolas públicas.

Para coletar os dados necessários, esta pesquisa de campo será desenvolvida em duas etapas e com técnicas de coleta de dados diferentes: observação participante e grupo focal. A primeira etapa – **observação participante** – consiste na observação de aulas na disciplina de Língua Portuguesa cujo tema central gire em torno das representações de gênero, sobretudo, das mulheres, planejadas a partir de textos literários e imagens previamente selecionados e presentes no livro didático de Língua Portuguesa adotado por esta escola. E, na segunda etapa, seis alunos (três meninos e três meninas) serão convidados para fazerem parte de um **grupo focal** (pequeno grupo de pessoas reunido para discutir, avaliar conceitos e identificar problemas e/ou práticas) que será organizado em horário a ser combinado, com uma duração de 2 a 4 horas, no decorrer de um único dia, nas dependências desta Instituição de Ensino, onde esses alunos poderão expor suas percepções sobre o tema.

Tanto na primeira quanto na segunda etapa, as atividades serão gravadas em áudio e vídeo, sendo transcritas posteriormente, com a atribuição de nome fictício a cada participante para garantir o sigilo dos depoimentos.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

O risco nesta investigação para você é sentir-se constrangido com a presença de um investigador estranho à sala de aula, na etapa da observação participante, ou por não querer responder aos questionamentos propostos no grupo focal, ou mesmo sentir desconfortável por permanecer no local da realização e aplicação dos instrumentos de coleta de dados. Os riscos são minimizados, pois as duas etapas serão realizadas nas dependências da escola, em local previamente preparado, mas familiar ao aluno. Contudo, é garantida indenização em caso de eventual dano decorrente da pesquisa.

Para informações e esclarecimentos sobre a pesquisa, entrar em contato com a pesquisadora responsável: Eudma Poliana Medeiros Lisbon pelo telefone (27) 99255-4052 e email – eudmapoliana@bol.com.br.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você. Os dados que você irá fornecer serão confidenciais e utilizados apenas para fins acadêmicos, ou seja, serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar.

Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos. Este documento foi impresso em duas vias assinadas e rubricadas em todas as suas páginas pelo pesquisador e pelo participante da pesquisa, sendo que uma via será entregue ao participante e a outra ficará com a pesquisadora responsável (Eudma Poliana Medeiros Lisbon).

Em caso de denúncias e/ou intercorrências em relação a essa pesquisa entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – Campus Goiabeiras, pelo telefone (27) 3145-9820 ou e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com. O CEP localiza-se na Av. Fernando Ferrari, s/n, Goiabeiras, Vitória-ES, CEP 29.075-910, Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais/UFES – Campus Universitário de Goiabeiras.

### CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos que ela trará para meu filho e ter ficado ciente de todos os seus direitos, concordo autorizar meu filho a participar da pesquisa: “F(r)estas: a mulher e o feminino nos contemporâneos livros didáticos de literatura para o Ensino Médio” e autorizo a divulgação das informações por ele fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa identificá-lo.

São Mateus, ES, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Participante

\_\_\_\_\_  
Responsável legal pelo participante menor de 18 anos

### DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Como pesquisadora responsável pelo estudo “**F(r)estas: a mulher e o feminino nos contemporâneos livros didáticos de literatura para o Ensino Médio**”, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodologicamente e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo. Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

São Mateus, ES \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

\_\_\_\_\_  
Eudma Poliana Medeiros Lisbon  
(pesquisadora responsável)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. Maria Amélia Dalvi  
(orientadora da pesquisa responsável)

## APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LETRAS  
DOUTORADO EM LETRAS

### TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Olá!

Gostaria de te convidar a participar de uma pesquisa sobre representações de gênero, com o título **“F(r)estas: a mulher e o feminino nos contemporâneos livros didáticos de literatura para o Ensino Médio”** que pretende investigar as práticas e as apropriações dos alunos do Ensino Médio sobre as representações de mulher e do feminino presentes nos livros didáticos de literatura. Mais especificamente, este estudo quer compreender como os modelos de mulher e de feminino produzidos socialmente e reproduzidos pelos livros didáticos são interpretados por professores e alunos de escolas públicas, como ocorre no contexto da sua escola.

Para coletar os dados necessários, esta pesquisa de campo será desenvolvida em duas etapas e com metodologias diferentes: observação participante e grupo focal. A primeira etapa – **a observação participante** – consiste na observação de aulas na disciplina de Língua Portuguesa cujo tema central gire em torno das representações de gênero, sobretudo, das mulheres, planejadas a partir de textos literários e imagens previamente selecionados e presentes no livro didático de Língua Portuguesa adotado por esta escola. E, na segunda etapa, seis alunos (três meninos e três meninas) serão convidados para fazerem parte de um **grupo focal** (pequeno grupo de pessoas reunido para discutir, avaliar conceitos e identificar problemas e/ou práticas) que será organizado em horário a ser combinado, com uma duração de 2 a 4 horas, no decorrer de um único dia, nas dependências desta Instituição de Ensino, onde esses alunos poderão expor suas percepções sobre o tema.

Tanto na primeira quanto na segunda etapa, as atividades serão gravadas em áudio e vídeo, sendo transcritas posteriormente, com a atribuição de nome fictício a cada participante para garantir o sigilo dos depoimentos.

A participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

O risco nesta investigação para você é sentir-se constrangido com a presença de um investigador estranho à sala de aula, na etapa da observação participante, ou por não querer responder aos questionamentos propostos no grupo focal, ou mesmo sentir desconfortável por permanecer no local da realização e aplicação dos instrumentos de coleta de dados. Os riscos são minimizados, pois as duas etapas serão realizadas nas dependências da escola, em local previamente preparado, mas familiar ao aluno. Contudo, é garantida indenização em caso de eventual dano decorrente da pesquisa.

Para informações e esclarecimentos sobre a pesquisa, entrar em contato com a pesquisadora responsável: Eudma Poliana Medeiros Lisbon pelo telefone (27) 99255-4052 e email – eudmapoliana@bol.com.br.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você. Os dados que você irá fornecer serão confidenciais e utilizados apenas para fins acadêmicos, ou seja, serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar.

Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos. Este documento foi impresso em duas vias assinadas e rubricadas em todas as suas páginas pelo pesquisador e pelo participante da pesquisa, sendo que uma via será entregue ao participante e a outra ficará com a pesquisadora responsável (Eudma Poliana Medeiros Elisbon).

Como a investigação se dará dentro do espaço escolar, você não terá nenhuma despesa ou eventuais danos decorrentes da pesquisa, já que todo trabalho será realizado dentro da sala de aula e/ou laboratório de informática. Também não será remunerado para participar da pesquisa, SUA PARTICIPAÇÃO SERÁ VOLUNTÁRIA.

Para participar dessa pesquisa, você precisa estar devidamente matriculado no Ensino Médio da EEEM “Ceciliano Abel de Almeida” – São Mateus–ES ou no Ifes *campus* São Mateus; e, ainda, um responsável precisa ter assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Em caso de denúncias e/ou intercorrências em relação a essa pesquisa entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – Campus Goiabeiras, pelo telefone (27) 3145-9820 ou e-mail: cep.goiabeiras@gmail.com. O CEP localiza-se na Av. Fernando Ferrari, s/n, Goiabeiras, Vitória-ES, CEP 29.075-910, Prédio Administrativo do Centro de Ciências Humanas e Naturais/UFES – Campus Universitário de Goiabeiras.

#### **Assentimento livre e esclarecido do estudante maior de idade para participar da pesquisa**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, \_\_\_\_\_, de forma livre e esclarecida, manifesto meu assentimento em participar da pesquisa como voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo(a) pesquisador(a) sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes da participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade para mim ou para meus responsáveis. Declaro que recebi uma via deste termo de assentimento e autorizo a realização da pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

---

**Assinatura do participante maior de 18 anos**

---

**Assinatura do pesquisador responsável**

São Mateus, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.

## APÊNDICE C – ROTEIRO GRUPO FOCAL



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM LETRAS  
DOUTORADO EM LETRAS

### A MULHER E O FEMININO EM LIVROS DIDÁTICOS CONTEMPORÂNEOS DE LITERATURA PARA O ENSINO MÉDIO

#### ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL

Pesquisadora responsável: Eudma Poliana Medeiros Lisbon  
Mediadora: Rossanna dos Santos Santana Rubim  
Quantidade de participantes: 6 (seis) em cada unidade de ensino  
Local: Salas na EEEM “Ceciliano Abel de Almeida” e no Ifes *campus* São Mateus  
Data e horário: a definir  
Duração pretendida: 3 a 4 horas

#### 1ª ETAPA (15-20 minutos)

Boas-vindas, apresentação do tópico a ser discutido, orientações gerais e apresentação dos participantes.

Texto de boas-vindas **sugerido**:

Bom dia! Sejam todos bem-vindos a essa discussão em grupo.

Muito obrigada por disponibilizarem o tempo de vocês para que possamos falar um pouco sobre alguns conceitos e representações do feminino, sobretudo da mulher, presentes nos livros didáticos adotados em suas escolas.

Meu nome é Rossanna, serei mediadora desse grupo e o objetivo é auxiliar professora Eudma na realização de sua pesquisa. Hoje, ela estará aqui apenas como observadora.

Vocês foram convidados a estarem conosco hoje a partir da observação de aulas de Língua Portuguesa realizada pela pesquisadora. Nessa primeira etapa, o foco era observar como professores e alunos interpretam e se apropriam dos conceitos sobre o feminino presentes nos textos literários e nas imagens do livro didático. Essa discussão, entretanto, precisa ser aprofundada e todos vocês estão aptos a participarem das discussões que pretendemos conduzir.

Em relação ao tema a ser discutido, saibam que não há respostas certas ou erradas, apenas diferentes pontos de vista. Nem muito menos, vocês estão sendo avaliados. Portanto, sintam-se à vontade para expressar livremente o que pensam, mesmo que sejam diferentes de outros.

Como vocês podem perceber, e de acordo com o informado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que todos leram, e assinaram, nós gravaremos (filmaremos) todos os trabalhos, já que não queremos perder qualquer um dos comentários feitos hoje.

Queremos deixar claro que preservaremos as identidades de todos os participantes. Serão utilizados nomes fictícios na pesquisa.

Contamos com a participação de todos na discussão e, para garantir que tudo corra bem, precisamos estabelecer alguns combinados:

- Precisamos respeitar a privacidade de todos os participantes e não repetir o que foi discutido durante as reuniões fora do grupo focal;
- Uma pessoa por vez deve falar, sem que sua fala seja interrompida;
- A opinião de todos deve ser respeitada: não devemos rejeitar ou criticar os comentários dos demais participantes.
- A oportunidade de participar da discussão será igualitária.

Afinal, estamos aqui para ouvir a todos!

**Pedir aos participantes que se apresentem, dizendo nome e idade.**

**Recolher os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados.**

**2ª ETAPA (20-25 minutos)**

Contextualização, estreitamento das relações entre os participantes do grupo focal e preenchimento de um breve questionário sobre as práticas de leitura e de utilização do livro didático.

- Como você costuma se divertir? Especifique o tipo (de esporte, de livro, de programa, etc): esporte, Internet, videogame, televisão, cinema, teatro, ouvindo música, leitura de livro, saindo com amigos...).
- Sua escola tem biblioteca? Se sim, com que frequência você vai à biblioteca: sempre, às vezes, raramente ou nunca.
- Em geral, O que você costuma ler?  
Romance; jornal; blogs/textos longos na internet; conto/crônica; revista; páginas de redes sociais da internet, poesia, livro didático, email/mensagens (whatsapp/sms/facebook...), autoajuda, outros.
- Citem o nome de autor(a) literário que conheçam de terem ouvido falar ou que já tenham lido algum livro \_\_\_\_\_
- Com que frequência vocês usam o livro didático de Língua Portuguesa: sempre, às vezes, raramente ou nunca.
- O livro didático de vocês aborda conteúdos de produção textual, gramática e literatura. Sobre os textos literários, em geral, como eles são lidos? Em sala, em casa, em ambos lugares? Se lidos em sala, são lidos: silenciosamente, em voz alta por um aluno, pelo professor ou coletivamente?
- Você costuma ler o livro didático em casa ou na escola sem a exigência do professor? Se sim, com que objetivo? Se não, por que?

**3ª ETAPA (30 a 40 minutos)**

Atividade de leitura que precederá a discussão: orientações específicas

Duplas deverão ser formadas a critério dos participantes para realizarem uma leitura silenciosa. Serão realizadas 6 rodadas de leitura (5 minutos) de forma que cada dupla lerá um texto diferente e, ao final das rodadas, todos deverão ter lido todos os textos propostos.

**Textos propostos**

Texto I: “A mulher sem medo” de Moacyr Scliar (crônica)

Texto II: “Às seis da tarde” de Marina Colasanti (poema)

Texto III: “Apelo” de Dalton Trevisan (microconto)

Texto IV: “Das irmãs” de Sônia Queiroz (poema)



Intervalo para lanche e interação entre os participantes, estimulando-os a trocar ideias sobre a leitura feita (10-15 minutos).

#### **4ª ETAPA** (60 a 90 minutos)

Discussão pós-leitura.

a) A moderadora deverá reorganizar os participantes, em um semicírculo, diante da câmera, e pedir, inicialmente, que compartilhem em linhas gerais o que pensaram da leitura dos quatro textos propostos.

b) Ainda com o grupo organizado no semicírculo, propor as questões seguintes para o debate.

- 1) Vocês já haviam lido algo ou conheciam todos os autores dos textos lidos? Quais?
- 2) Como mulheres e homens são descritos em cada texto?
- 3) Essas características condizem com a realidade ou são apenas encontradas na ficção?
- 4) Vocês concordam com essas características ou atribuições de homens e mulheres apresentadas nos textos? Por quê?
- 5) Vocês leram textos escritos por homens e mulheres. Há diferença na forma como cada um descreve as mulheres?
- 6) Em sua opinião, por que há poucas escritoras de destaque na literatura brasileira?
- 7) Você acha que a literatura contribui pra romper ou reforçar preconceitos?

c) Convidar cada participante a responder livremente a cada um dos seguintes questionamentos:

- 1) O que você sabe ou pensa sobre Machismo?
- 2) O que você sabe ou pensa sobre Feminismo?
- 3) Você acredita que as características de cada gênero (masculino e feminino) são inatas, ou seja, são naturais ou são construídas pela sociedade?
- 4) Você acha que homens e mulheres têm tratamento, educação e direitos iguais na sociedade?
- 5) Você saberia definir o que é liberdade de gênero?

#### **5ª ETAPA** (10-15 minutos)

Encerramento e comentário final

Para concluir, perguntar se teriam algum outro comentário a fazer sobre o papel do feminino, sobretudo, das mulheres na sociedade brasileira.

A mediadora agradece a participação de todos e lembra que, no caso de dúvidas, todos poderão manter contato com a pesquisadora Eudma por telefone (27) 992554052 ou por email: eudmapoliana@bol.com.br.

## APÊNDICE D – TEXTOS UTILIZADOS NO GRUPO FOCAL

### Texto I - A mulher sem medo

Moacyr Scliar

Meter medo na mulher transformou-se para ele em questão de honra. Tinha de vê-la pálida, trêmula. Cientistas americanos estudam o caso de uma mulher portadora de uma rara condição, em resultado da qual ela não tem medo de nada.

Folha.com, 17 de dezembro de 2010

Ele não sabia o que o esperava quando, levado mais pela curiosidade do que pela paixão, começou a namorar a mulher sem medo. Na verdade havia aí também um elemento interesseiro; tinha um projeto secreto, que era o de escrever um livro chamado "A Vida com a Mulher sem Medo", uma obra que, imaginava, poderia fazer enorme sucesso, trazendo-lhe fama e fortuna. Mas ele não tinha a menor ideia do que viria a acontecer.

Dominador, o homem queria ser o rei da casa. Suas ordens deveriam ser rigorosamente obedecidas pela mulher. Mas como impor sua vontade? Como muitos ele recorria a ameaças: quero o café servido às nove horas da manhã, senão... E aí vinham as advertências: senão eu grito com você, senão eu bato em você, senão eu deixo você sem comida.

Acontece que a mulher simplesmente não tomava conhecimento disso; ao contrário, ria às gargalhadas. Não temia gritos, não temia tapas, não temia qualquer tipo de castigo. E até dizia, gentil: "Bem que eu queria ficar assustada com suas ameaças, como prova de consideração e de afeto, mas você vê, não consigo."

Aquilo, além de humilhá-lo profundamente, deixava-o completamente perturbado. Meter medo na mulher transformou-se para ele em questão de honra. Tinha de vê-la pálida, trêmula, gritando por socorro.

Como fazê-lo? Pensou muito a respeito e chegou a uma conclusão: para amedrontá-la só barata ou rato. Resolveu optar pela barata, por uma questão de facilidade: perto de onde moravam havia um velho depósito abandonado, cheio de baratas. Foi até lá e conseguiu quatro exemplares, que guardou num vidro de boca larga.

Voltou para casa e ficou esperando que a mulher chegasse, quando então soltaria as baratas. Já antegozava a cena: ela sem dúvida subiria numa cadeira, gritando histericamente. E ele enfim se sentiria o vencedor.

Foi neste momento que o rato apareceu. Coisa surpreendente, porque ali não havia ratos, sobretudo um roedor como aquele, enorme, ameaçador, o Rei dos Ratos. Quando a mulher finalmente retornou encontrou-o de pé sobre uma cadeira, agarrado ao vidro com as baratas, gritando histericamente.

Fazendo jus à fama ela não demonstrou o menor temor; ao contrário, ria às gargalhadas. Foi buscar uma vassoura, caçou o rato pela sala, conseguiu encurralá-lo e liquidou-o sem maiores problemas. Feito que ajudou o homem, ainda trêmulo, a descer da cadeira. E aí viu que ele segurava o vidro com as quatro baratas. O que deixou-a assombrada: o que pretendia ele fazer com os pobres insetos? Ou aquilo era um novo tipo de perversão?

Àquela altura ele já nem sabia o que dizer. Confessar que se tratava do derradeiro truque para assustá-la seria um vexame, mesmo porque, como ele agora o constatava, ela não tinha medo de baratas, assim como não tivera medo do rato. O jeito era aceitar a situação. E admitir que viver com uma mulher sem medo era uma coisa no mínimo amedrontadora.

Fonte: SCLIAR, Moacyr. In: CEREJA; COCHAR, 2013, v. 1, p. 15-16.

**Texto II – Às seis da tarde**

Marina Colasanti

|                                |                                   |
|--------------------------------|-----------------------------------|
| Às seis da tarde               | o dia se punha                    |
| as mulheres choravam           | porque uma ânsia                  |
| no banheiro.                   | uma dor                           |
| Não choravam por isso          | uma gastura                       |
| ou por aquilo                  | era só o que sobrava              |
| choravam porque o pranto subia | dos seus sonhos.                  |
| garganta acima                 | Agora                             |
| mesmo se os filhos cresciam    | às seis da tarde                  |
| com boa saúde                  | as mulheres regressam do trabalho |
| se havia comida no fogo        | o dia se põe                      |
| e se o marido lhes dava        | os filhos crescem                 |
| do bom                         | o fogo espera                     |
| e do melhor                    | e elas não podem                  |
| choravam porque no céu         | não querem                        |
| além do basculante             | chorar na condução                |

Fonte: COLASANTI, Marina. In: SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 2, p. 208.

**Texto III – Apelo**

Dalton Trevisan

Amanhã faz um mês que a Senhora está longe de casa. Primeiros dias, para dizer a verdade, não senti falta, bom chegar tarde, esquecido na conversa de esquina. Não foi ausência por uma semana: o batom ainda no lenço, o prato na mesa por engano, a imagem de relance no espelho.

Com os dias, Senhora, o leite primeira vez coalhou. A notícia de sua perda veio aos poucos: a pilha de jornais ali no chão, ninguém os guardou debaixo da escada. Toda a casa era um corredor deserto, até o canário ficou mudo. Não dar parte de fraco, ah, Senhora, fui beber com os amigos. Uma hora da noite eles se iam. Ficava só, sem o perdão de sua presença, última luz na varanda, a todas as aflições do dia.

Sentia falta da pequena briga pelo sal no tomate — meu jeito de querer bem. Acaso é saudade, Senhora? Às suas violetas, na janela, não lhes poupei água e elas murcham. Não tenho botão na camisa. Calço a meia furada. Que fim levou o saca-rolha? Nenhum de nós sabe, sem a Senhora, conversar com os outros: bocas raivosas mastigando. Venha para casa, Senhora, por favor.

Fonte: TREVISAN, Dalton. In: SETTE; TRVALHA; BARROS, 2013, v. 3, p. 225.

**Texto IV – Das irmãs**

Sônia Queiroz

|                               |                                |
|-------------------------------|--------------------------------|
| os meus irmãos sujando-se     | eles se lambuzando e arrotando |
| na lama                       | na mesa                        |
| e eis-me aqui cercada         | e eu a temperada               |
| de alvura e enxovais          | servindo, contida              |
| eles se provocando e provando | os meus irmãos jogando-se      |
| do fogo                       | na cama                        |
| e eu aqui fechada             | e eis-me afiançada             |
| provendo a comida             | por dote e marido              |

Fonte: QUEIROZ, Sônia. In: SETTE; TRAVALHA; BARROS, 2013, v. 3, p. 49.

## APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL EEEM “CECILIANO ABEL DE ALMEIDA”

**São Mateus, 04 de agosto de 2017 (Laboratório de Informática EEEM Ceciliano Abel de Almeida)**

**7:30 às 10:30**

**Nomes fictícios dos alunos participantes:** Edon (17 anos), João (16 anos), Rânia (19 anos), Renata (18 anos), Thiago (16 anos), Thawana (19 anos).

### Etapa de contextualização, apresentação e estreitamento das relações entre os participantes do grupo focal (18 minutos)

**Como é o relacionamento de vocês com a literatura?**

#### **1) Vocês gostam de ler?**

João - Eu não tenho muita frequência com a leitura, mas eu faço mais trabalho acadêmico. À noite eu estudo no Ifes e à tarde eu trabalho e aí a maior parte do meu contato é aqui na escola mesmo com as atividades que os professores passam pra gente poder ler livros e apresentar, mas desde o fundamental, quase todo trimestre pra cá eu leio um livro, pra poder apresentar ... é meu único contato com literatura é isso. E de resto... eu não tenho muita frequência em ler...

Thiago - Meu contato com a literatura também é assim... não é muito é... assíduo como eu queria que fosse ... assim... eu gosto de ler, só que eu tenho um pouquinho de preguiça, entendeu ... mas tipo assim... olha só... quando eu pego um livro pra eu poder ler aí eu gosto e tal... só que se eu não continuar lendo no mesmo dia, aí bate um desânimo e tal, mas assim... eu já li livros, mas [...] tipo assim...hoje em dia eu não leio com tanta frequência, apesar de eu ter muita opção pra poder ler...

Edon - Eu leio muito livro, gosto muito de livro de ficção científica, fantástica é... meu contato com livro é muito grande porque eu leio toda hora tipo... quando eu tenho um tempo eu vou ler um livro, principalmente dentro do ônibus, eu leio talvez até três livros de uma vez, como eu tô fazendo agora e... é isso é... eu não lia muito livro, mas desde que eu entrei pra cá [a escola] que eu comecei andar de ônibus eu comecei a ler muito livro.

Rânia - Eu gosto muito de ler, acho que desde o fundamental que eu comecei a ter contato direto com a leitura ... Eu acho que foi com Crepúsculo, da série dos livros que eu comecei a ler mais ... porque ... foi a primeira série que eu li e daí pra frente eu gostei mesmo... peguei gosto pela leitura, comecei a ler, ler, ler e hoje em dia eu leio muito ... gosto de ler série... tudo relacionado ao universo nerd, digamos assim... eu gosto de ler.

Renata - Bom... meu contato com a leitura é bem grande, eu leio bastante também. Desde que eu aprendi a ler praticamente eu não parei mais, desde aqueles livrinhos com mais imagens mesmo, desenho... até livros bem maiores e... A primeira série que eu li foi Harry Potter. Acho que é a porta de entrada ... foi a porta de entrada pra muita gente nesse universo de leitura. E eu gosto bastante.

Thawana - Eu também... Eu gosto muito de ler. Eu sempre li assim... Minha mãe sempre incentivou. E tipo... eu leio [indistinto] Eu gosto de ler fanfic também... gosto muito de ler fanfic...

Rania - O incentivo da família é muito bom nessa hora, porque quando eu era criança minha mãe incentivava a gente a criar história: tinha uma brincadeira que a gente... que ela começa a contar a história e eu e a minha irmã a gente continuava... e cada hora uma contava um pedaço. Então eu sempre gostei mais assim... de... do mundo da literatura.

Thawana - Uma coisa que eu acho legal também é que as escolas... os professores... assim podiam incentivar mais a leitura, mas não de falar tipo assim eu quero que vocês leiam esse livro. Porque eu acho uma coisa chata você pegar e falar bem assim: ah... quero que você leia esse livro, porque você não lê com vontade... você lê obrigado. Não é uma coisa gostosa de você ler... por isso alguns alunos não gostam de ler...

Renata - Fora que às vezes é... são passados livros muito fora da nossa realidade, que a gente não vai ter interesse nenhum em ler. E eu acho que pra você incentivar a leitura, pelo menos desde criança... tipo 5, 6 anos você tem que dar uma coisa pra criança que tá próxima da realidade dela.

A mediadora dá um exemplo de um livro que foi te indicado que está fora da sua realidade.

Renata - Deixa eu pensar... É... no ano passado a gente leu um livro que meu Deus do céu! Eu pensava em parar várias vezes que foi... "O Príncipe" de Maquiavel, de Filosofia. Muito... como eu posso dizer... muito elaborado, entendeu? Foi uma leitura muito difícil, sério!

Thawana - E sinceramente, eu li um resumo... [risos]

Rânia - Mas eu acho importante assim... mesmo você sendo forçado a ler outro tipo de livro... porque de outra forma você não iria chegar naquele tipo de literatura e aí você lê e acaba gostando tipo... eu gostei... gostei do conteúdo do livro. Só que... o livro é muito denso, a leitura é muito lenta e quando não tem esse ritmo que a gente, mais jovem, tá acostumado... é muito difícil focar na leitura.

Renata - Até a linguagem mesmo... é bem difícil de ser entendida.

Thiago - E eu penso também o seguinte: que é... hoje em dia é... as únicas vezes que a gente é incentivado a ler é só pra gente poder ter nota no colégio. Entendeu? Então, tipo assim... vamos supor... a gente pega um livro tipo esse a gente não pega pra poder ler... e nós guardarmos isso, ou então nós colocarmos isso em um cenário mais político, entendeu? Sobre quem é... nós escolhemos no poder, ou as tramoias que acontecem por trás, porque é disso que se trata o livro, a gente acaba lendo só pra gente poder apresentar e a gente se esquece de tudo e fica essa coisa, entendeu? Basicamente, é isso...

Renata - Muitas vezes lê um capítulo só pra falar sobre aquele...

João - Talvez se os professores deixarem uma leitura aberta [indistinto] com certeza haveria um maior incentivo pra pessoa poder fazer uma captação melhor do conteúdo do livro.

Rânia - Eu acho que seria até mais interessante também se o professor desse um tema, deixasse aberto para os alunos escolherem o livro, que assim até as outras pessoas iam se sentir incentivadas a ler os livros que a gente indica...

Thiago - E apresentar também o que a gente gosta, entendeu? Que a gente fala... porque é... eu acho que a gente também teria uma desenvoltura muito melhor se a gente fosse lá na frente falar sobre o livro, por causa que a gente taria falando de algo que nós gostamos e com prazer... e sem travar... sem ter que ficar pegando o livro e abrindo... porque a gente já ia tá falando mais uma coisa que a gente vive mesmo.

## 2) Em geral, o que vocês costumam ler?

Thawana - Eu gosto de ler romance, particularmente. Eu gosto muito... teve até um livro que eu li que falava de Romeu e Julieta. Eu gostei dele, por ele contar a história diferente [...] Mas eu leio de tudo assim...

Renata - Eu leio bastante na internet, hoje em dia eu acho que é impossível você não ler, mas eu acho que nada substitui o contato com o livro mesmo. É... e assim... de estilo literário, eu acho que eu gosto mais de romance também.

Rânia - Eu leio muita literatura fantástica. É... muito livro infantojuvenil e eu gosto muito de série, muito filme, assim... é o que eu vejo mais até... mas eu acho que nada substitui o contato que você tem com o livro, porque no livro você tá vendo o pensamento de cada personagem. Então, o filme e a série

não "consegue" colocar aquilo ali pra você ver. Porque você... no livro você tem mais contato com o personagem.

Edon - Eu leio muito ficção científica, fantasia e... eu leio muito pela mídia digital. Só que se eu tiver a escolha de ler pelo livro, eu escolho o livro porque sentir o livro assim... é muito melhor do que ler pelo celular. É... e o primeiro livro que eu comecei realmente a ler... que eu comecei... que eu me joguei de cabeça na literatura foi um livro de seis séries... que eram seis livros e... cada livro de quinhentas páginas e... eu me joguei de cabeça nesse livro. Foi que eu comecei a ter gosto pra ler livros.

João - Nada substitui aquele cheirinho quando você abre o livro... aquele cheirinho novo!

Thiago - Eu comecei a ler mais também foi a Bíblia, quando eu era criança. Não por uma pressão dos pais, mas... tipo assim... é uma coisa que eu gosto. Então... o que eu tive mais frequência foi com a Bíblia. É... o que eu gosto mais de ler são livros sobre a nossa realidade atual, principalmente, que fala sobre geopolítica. Eu gosto muito. Principalmente, também, um livro chamado "O mínimo que você precisa saber pra não ser um idiota". É um livro muito bom, que tô lendo e eu tô gostando bastante... livros que são uma coisa que me prenda mesmo.

João - Eu leio muito "redes sociais" e como eu faço muito trabalho acadêmico, muita pesquisa... Então, eu tenho que ler bastante. Livros didáticos, eu leio muito que me ajuda nos trabalhos, livros de autoajuda e autoconduta também gosto de ler bastante. Eu creio que é só isso que eu leio.

### Após essa etapa, os alunos responderam a um questionário sobre suas práticas de leitura e fizeram (15 minutos)

1) Como você costuma se divertir? Especifique o tipo (de esporte, de livro, de programa, etc.): esporte, Internet, videogame, televisão, cinema, teatro, ouvindo música, leitura de livro, saindo com os amigos, etc.

Edon

1) me diverto muito assistindo televisão, lendo livros, jogando videogame, e também de ouvindo música.

João

03: Costumo me divertir com a prática de esporte (vôlei e futebol) e gosto muito de jogos de tabuleiro que influenciam a prática de xadrez e jogo tático (xadrez e damas). Saio com os amigos pra jogar e sair do cinema também me cativa. Sobre leitura, livros didáticos utilizados para área de mecânica eu gosto muito.

Rânia

1- Gosto muito de ouvir músicas, de ler, assistir vídeos e usar vídeos no youtube, ir ao cinema e jogar online, e normalmente como eu passo meu tempo.



Renata

1) Geralmente gosto mais de ler livros, mas também gosto de assistir séries, filmes, vídeos, músicas, etc. Também gosto de jogar videogames, mas não gosto muito de jogar. Também gosto de assistir séries, filmes, vídeos, músicas, etc. Também gosto de jogar videogames, mas não gosto muito de jogar.

Thawana

1- Gosto muito de me divertir lendo livros, na internet, ouvindo música, vendo séries.

Thiago

1- Geralmente gasto mais tempo na internet, videogames, ouvindo música, saindo com os amigos, mas eu tenho outras hobbies como tocar guitarra ou ver um programa sobre algo que eu gosto como biologia e outros assuntos ligados a essa área.

2) Sua escola tem biblioteca? Se sim, com que frequência você via à biblioteca: sempre, às vezes, raramente ou nunca?

Edon

2) Sim, raramente, porque eu leio livros na mídia eletrônica sem limite de tempo.

João

02: Sim, minha escola possui biblioteca. Minha frequência é alta porque alguns professores passam trabalhos que muitas obras possuem na biblioteca.

Rânia

2- Sim, raramente.

Renata

2) Sim, às vezes.

Thawana

2- Sim, ultimamente visito a biblioteca com frequência.

Thiago

2- Sim, raramente.

3) Cite o nome de um autor(a) literário de quem você já tenha lido algum livro.

Edon

3) Peter V. Brett

João

03: Augusto Cury, Evgeny Ventura, Bruna Guimarães, dentre outros.

Rânia

3- Cassandra Claire

J.R.R. Tolkien, J.K. Rowling, Jane Austen



Renata

3) Michaelis Superko

Thawana

3- Jome Avaten

Thiago

3- Sara Baxter, O Livro de Cavalho, Suelio Verne.

4) Quantos livros você leu nos últimos 6 meses?

Edon

4) 15 livros

João

04- Quatro livros.

Rânia

4- 6

Renata

4) um livro de 15.

Thawana

4- Se eu não me esqueço 20

Thiago

4. 3.

5) Com que frequência você usa o livro didático de Língua Portuguesa: sempre, às vezes, raramente ou nunca?

Edon

5) Raramente.

João

05: ÀS VEZES, USO BASTANTE QUANDO A PROFESSORA PASSA ATIVIDADES PARA CASA, E PRINCIPALMENTE LIVROS DE GRAMÁTICA QUE ME AJUDAM NO MEU DIA A DIA COM TRABALHOS ACADÊMICOS.

Rânia

5- ÀS VEZES

Renata

5) ÀS VEZES.

Thawana

5- ÀS VEZES

Thiago

5. ÀS VEZES.

6) O livro didático adotado em sua escola aborda conteúdos de produção textual, gramática e literatura. Sobre os textos literários, em geral, como eles são lidos? Em sala, em casa ou em ambos os lugares?

Se lidos em sala, são lidos: silenciosamente, em voz alta por um aluno, pelo professor ou coletivamente?

- Edon 6) Apenas em sala de aula, lidos coletivamente
- João 06: Em ambos lugares. Com mais frequência nas salas de aula. Em casa faço o uso do livro para realizar atividades propostas em sala de aula.
- Rânia 6 - não usa
- Renata 6) Em sala. São lidos principalmente em voz alta por um aluno e pelo professor.
- Thawana 6 - Não usa
- Thiago 6. São lidos em ambos os lugares para ter um melhor entendimento do assunto, e na sala geralmente é lido coletivamente.

7) Você costuma ler o livro didático em casa ou na escola sem a exigência do professor? Se sim, com que objetivo? Se não, por quê?

- Edon 7) apenas na escola com exigência do professor. Por que o livro me dá uma ótima leitura que como ninguém  
atendo
- João 07: Em casa principalmente; sempre procuro ler para me interessar em dúvidas que obtenho durante as matérias estudadas.
- Rânia 7. As vezes, abro raramente, ocasionalmente para ler um prelo
- Renata 7) Só lido o livro didático na escola, por falta de interesse.
- Thawana 7 - Não, por falta de tempo

Thiago

7- Não; porque geralmente eu cuto com a mente em outras coisas e acaba não me atentando para as coisas.

### Leitura dos textos propostos (20 minutos)

### Etapa de discussão pós-leitura (45 minutos)

#### 1) Em linhas gerais, o que você achou dos textos?

Rania - Falamos sobre a situação da mulher na sociedade. Primeiro temos "A mulher sem medo", que o homem, ele queria mandar na casa, queria ser superior, mas como a mulher não tinha medo, ele não conseguiu esse posto, porque uma mulher sem medo deixava ele com medo. Depois a gente tem é... "Às seis da tarde", que retrata como era a mulher antes de conseguir trabalho e depois que a mulher chorava por não conseguir alcançar os seus sonhos, mesmo com a família indo tudo bem. Mas agora que os tempos mudaram e elas podem sair, trabalhar, cuidar da própria família elas ainda não podem realizar os seus sonhos. Depois nós temos é... "O Apelo", que a mulher por sair de casa ... e o homem no começo "ele" não sente muita falta dela, mas depois quando ele vai vendo a falta que ela faz, o cuidado que ela tinha com ele, ele sente muita a falta dela e, por fim, nós temos o quarto texto "Das irmãs" que mostra como, basicamente, era vida de uma mulher... uma menina antigamente que, enquanto os irmãos, por serem homens, eles podiam ser livres e a mulher afiançada ao dote. Não mudou muito... tanto assim, porque hoje em dia, se você é menina, você não pode participar de muitas coisas, só por ser menina e já aconteceu comigo na infância... os meninos brincavam de bola, brincavam de carrinho, corriam pra lá e pra cá e não me deixavam eu participar porque eu era menina. Então é uma coisa você entende... e que apesar de tá no passado ainda está presente no dia de hoje.

Thiago - "A mulher sem medo" foi praticamente a mesma fala de Rânia. Pensando aqui... o cara que ele fez um esforço grande porque é... por causa que ele queria provar que ela ainda tinha é... algum medo, mesmo que fosse por coisas bobas, ele ainda assim queria tipo assim... provar de que ele seria melhor que ela em alguma coisa. Só que, na verdade, a mulherzinha, no caso, foi ele. Assim... "Às seis horas da tarde"... a mesma coisa que ela aqui também falou, né. Em relação a isso, de que ela mesmo tendo assim... tudo em casa ela ainda tinha os seus sonhos. E ela aqui, encontra-se prostrada, chorando, no banheiro, por essa falta. Mas ainda mesmo assim, tendo ainda é... agora um trabalho, ainda tem as suas tarefas domésticas que esperam por ela e ela ainda continua frustrada, ou seja, parece que felicidade que preze aqui não é uma coisa muito notável. "Das irmãs". Praticamente, aqui, fala de uma época patriarcal ainda, em um império cem por cento machista, né, em que elas viviam trancadas, em que, vamos supor, elas tinham que andar com os livros na cabeça pra elas poderem sempre tá retinha ali, enquanto todo mundo podia fazer o que quisesse, ou seja, podiam ter uma infância que podia se divertir, porque... diversão não quer dizer que você não deva ter classe, ou então, tipo assim, que você vai ser mais masculino por conta disso, porque é muito disso que eu vejo, assim... pelo que eu entendo é que... parece que pelo fato de você não poder jogar bola, só por causa que você é menina, mostra muito, tipo assim, um pensamento de que as pessoas querem preservar uma mulher pra ela poder ser mulher não fazendo coisas de homem, sendo que isso é muito relativo, não tem?! Tipo assim, só por causa que ela vai brincar de carrinho, ela vai ser menos menina por causa disso?! No futuro... isso não é uma coisa que é decidido pelo que você brinca. "O apelo", aqui é... o homem vê que [ele] que até mesmo nas pequenas discussões, ainda assim, ele sente falta de uma mulher. Porque aqui dá pra ver que, na casa dele, praticamente tudo desandou. Ou seja, coisas que já eram pra ela

fazer, digamos assim, acabou que ele ficou meio perdido e a solidão bateu. Tipo assim, por favor volte! Eu não sabia o que tinha perdido até não ter mais...

Renata - Bom, eu gostei bastante de todos os textos, eu já conhecia dois, eu acho. "A mulher sem medo", eu acho que a gente pode muito fazer um paralelo com a realidade de hoje, porque eu vejo essa mulher sem medo na sociedade e também vejo os homens, insistentemente, tentando encontrar uma forma de nos colocar medo e de nos parar. É... o segundo, "Às seis da tarde", eu concordo com o que a Rania e o Thiago já disseram e... O texto três, "Apelo", eu acho que, tipo, pensando o personagem desse texto, ele sentiu mais falta da mulher porque algumas funções domésticas não estavam sendo feitas e... isso só mostra o quanto, tipo, desde a infância o homem não é educado pra, tipo, lavar uma louça... varrer uma casa... são tudo questões que são colocadas nos braços da mulher. O texto quatro, eu acho que todo mundo é capaz de ver o quanto é real, mas pra uma mulher é mais real ainda, porque desde pequena eu sempre achei brincadeira de "menino" [ela sinaliza a necessidade das aspas com as mãos], vamos dizer assim, bem mais legal e a gente não podia fazer e... é como se a brincadeira tivesse gênero sabe?... Isso é de menina, isso é de menino. Desde pequena a gente é... menina ganha boneca e menino, carrinho, bola... e... isso é muito errado.

João - Bom... creio que todo mundo já falou bastante coisa também condizente com a realidade, mas, só pra complementar, dentro desses quatro textos, pelo menos eu consegui ver, como se fosse uma linha do tempo, bem cronológica sobre a participação da mulher na sociedade. Então, a gente tem... "Às seis da tarde", que mostra um pouco da mulher de antes e a mulher de hoje, faz um paralelo bem condizente. "A mulher sem medo", do texto um, que são as mulheres de hoje em dia, que estão se encorajando, tão conseguindo seu lugar na sociedade; o "Das irmãs", que é muito, por exemplo, um texto, assim... um sistema patriarcalismo adotado muito de antigamente que tá sendo impondo até hoje e, o "Apelo" é depois dessa transformação, toda essa transformação que a mulher conseguiu ao longo do tempo, o homem ele tá, tipo, caindo na realidade que não é mais como antigamente, então, ele tá tendo que fazer seus próprios afazeres, não tem esse negócio de mulher fazer só porque ela é mulher. Então, os homens tão começando a ter esse reconhecimento sobre a participação da mulher realmente na sociedade.

Thawana - Eu vejo aqui nesses textos como a mulher tem um papel importante na sociedade e, tipo, a gente... as pessoas não têm muita consciência... a gente não é muito educado porque... Que nem... Esse "Apelo" eu tipo assim, eu posso não tirar a lição tipo daqui do homem, tipo, da família em geral assim... Que nem minha mãe lá em casa: ela é a mulher e o homem da casa lá... e tipo, eu vejo quando ela não tá lá, vamos dizer que a coisa meio que desanda: falta uma coisinha ali, falta uma coisinha ali... É eu e meu irmão lá, tipo, eu tenho que fazer porque meu irmão não faz, sabe... e eu vejo assim que às vezes, tipo assim, minha mãe... de antigamente assim... ela não tem... ai, não sei como vou dizer... ela tem uma cabeça diferente das pessoas de agora, sabe... e ela... tipo assim: se eu comer e não lavar o prato, ela vai brigar comigo porque eu não lavei e tal... se meu irmão comer e não lavar, ela não vai falar nada. Aí, tipo, por ele ser homem. Tipo, meu irmão cresceu mais ou menos vendo as coisas assim, então ele vai achar normal, ele vai achar, que quando ele casar, que a mulher dele vai ter que fazer a mesma coisa... que ele vai ter que ficar sentado enquanto a mulher faz as coisas. Não é só a mulher que tem que fazer. O homem também pode ajudar.

Edon - Eu consegui ver o texto, eu consegui ver os quatro textos de traz pra frente, tipo aqui, "Das irmãs", a menina, ela cresce, como a Thawana disse, a menina ela... tem que fazer as coisas de casa, os irmãos podem ficar brincando, enquanto a menina tem que ser... tem que ficar lavando louça... chega em casa tem que lavar louça, é... não pode ver os meninos brincando na rua, ela tem que ficar dentro de casa, não pode sair porque só tem menino brincando na rua. É... e também a vida dela, tipo, o menino ele pode ter mais as escolhas que ele fazer da vida dele, enquanto a menina, ah, tem que ser mocinha, tem que fazer uma coisa mais delicada pra ela e nem precisa se preocupar com o estudo, ela tem que se preocupar em agradar o marido dela. E depois, vai pra frente que... ela consegue o trabalho, aí chega na "Mulher sem medo". Aí depois que ela tá casada, ela cansa de ser a... ela cansa de ser controlada pelo marido... de ser colocado medo e ela se torna uma mulher sem medo. Aí, ela luta pelo direito dela e se liberta e vai embora de casa e aí, vai pra mulher... vai pro "Apelo". O marido acha que não faz diferença, sem a mulher na casa dele, e com isso, ele acha que não faz diferença e depois ele

começa a ver que a casa dele começa a desandar, que no fundo no fundo, ele acha que ele é o rei, mas na verdade, quem era as engrenagens da casa era a mulher dele. E, então, passamos pra "Às seis da tarde" que a mulher ela tá livre, ela... ela consegue é... entrar no trabalho, consegue emprego, se tornar independente, mas, mesmo assim, ela ainda não consegue chegar no objetivo dela, assim... por causa que a vida dela já tava, tipo, por causa de tudo que aconteceu com ela, tava meio que escrito. Ela não conseguiria mudar... ela tinha que agora trabalhar naquilo que ela podia por causa dos filhos dela... que ela tinha que cuidar... ela não podia correr atrás de outra coisa.

Rânia – Acho que muito da sociedade, hoje em dia... porque as mulheres não são incentivadas a estudar e a serem independentes. Elas ainda são incentivadas a casar, ter um marido, família, cuidar da família, tipo... acho que a visão da mulher na sociedade difere de como ela é criada em casa, porque meu pai não ficou em casa, ele foi para o exterior trabalhar e eu e minha irmã a gente foi criada pela minha mãe. Então, minha mãe sempre falou: oh, vocês vão estudar, arrumar uma profissão, pra ser independente, pra nunca depender de ninguém. Então, a visão que eu tenho é que eu não preciso depender de ninguém, que eu tenho que trabalhar e conseguir as minhas próprias coisas de forma independente. E outras meninas, tipo, há muitas mulheres que casam, sofrem violência doméstica, porque têm medo de se separar, não têm uma profissão, não têm como se sustentar e fica em casa sofrendo violência do marido, porque não pode... acha que não tem capacidade de se virar sozinha.

Thawana - Eu acho interessante também que... acho que desde quando a gente tá na barriga de nossa mãe, nossos pais já meio que trilham nosso caminho, tipo, se for menina tem que usar rosa, se for menino, tem que azul... eles já preparam a roupinha já ali na cor. Tipo, a menina não pode usar azul porque é cor de menino. Eu fico olhando pelos meus sobrinhos. Eles falam assim: mas papai, isso aqui é coisa de menino, menina não pode fazer isso. E você fica meio sem reação, porque a criança, tipo, você até pode mudar o pensamento dela, ela já vai crescendo vendo aquilo, os amiguinhos falando... E, eu fico olhando também, teve um relato de uma amiga minha que ela queria fazer faculdade e tal e o marido dela chegou pra ela e falou: ou você fica comigo, ou é a faculdade, tipo, querendo impor [os alunos falam ao mesmo tempo], mas ela escolheu a faculdade.

## **2) Você conhecia ou já havia lido algum texto desses autores?**

Thawana - não tinha lido nenhum deles.

Renata - Já. Às seis da tarde e Apelo. Já conhecia esses textos desses autores, mas outros, não.

Rânia - acha que já leu alguma coisa do Moacyr, o nome é familiar. Tinha a sensação que já havia lido alguma coisa sobre ele. "E esse texto Às seis da tarde" tem no livro.

Edon - Eu já li essa Marina Colasanti e Sônia Queiroz e conhecia o texto A mulher sem medo.

Thiago - Só a Marina Colasanti mesmo.

João - Só Às seis da tarde

Quando reforçado pela mediadora se conheciam outros textos desses autores, todos afirmam que não.

## **3) De uma maneira geral, como mulheres e homens são descritos nos textos?**

Thawana - A mulher é meio que retratada a ficar, tipo, ali em casa, a fazer os afazeres de casa e não tem liberdade pra fazer mais nada, tipo, nem de estudar... nem de ter uma profissão... e o homem ele é retratado a ter uma liberdade maior que a mulher. Ele já pode sair, tipo, sair e chegar tarde da noite... a mulher se ela sair, saiu... chegou tarde da noite, já tem um olhar de reprovação. O homem não. Ele já tem essa liberdade, a meu ver. E o homem já tem mais liberdade que a liberdade.



Quando eu li, pode citar aqui? Quando li bem assim: "meter medo na mulher transformou-se pra ele uma questão de honra, tinha de vê-la pálida e trêmula". Quando eu li... a gente já meio que tenta formar o que vai acontecer aqui. Que nem eu pensava que... "ele vai fazer alguma coisa com a mulher, tantar diminuir, e tal, bater nela..." [a participante hesita e não conclui seu pensamento].

Rânia - Acho que cada texto retrata as coisas de uma maneira diferente: no "Das irmãs", a mulher é totalmente oprimida não tem liberdade pra nada, enquanto os homens são exatamente o contrário, têm toda a liberdade. No "Apelo", o homem já é extremamente dependente da mulher e a mulher é mais independente, a mulher está fora, a mulher foi embora e ele tá dependendo dela, com saudade. No da "Mulher sem medo", o homem tenta ser superior à mulher, mas a mulher se mostra superior a ele. E, no da "Seis da tarde", a mulher é mostrada de uma forma melancólica, porque ela tenta atingir um objetivo, mas não consegue.

Edon - Em cada texto pra mim é diferente. No "Das irmãs", basicamente, o homem, os meninos lá, as crianças é como se tivessem uma folha de papel e eles pudessem desenhar o caminho deles, enquanto a menina, não. Ela tinha o caminho dela traçado, ela não podia fazer o que ela quisesse, os pais dela, provavelmente, já davam o que ela podia fazer ou não; e, no "Apelo", aqui, a gente vê que o homem, ele acha que ele não precisa da mulher, que seria ao contrário, depois ele vê que sem a mulher na casa dele e se torna... ele vê que as coisas não vão como ele quer, que a mulher era que conduzia a casa e "Às seis da tarde", aqui, basicamente, acho que... eu penso que o homem é inexistente, porque a mulher, ela já tá aqui é... independente, que ela não precisa do homem, mas como Rânia disse, ela não consegue chegar no objetivo dela e "A mulher sem medo", como ela disse também, o homem, ele tenta controlar a mulher, tenta ser superior a ela no medo, tenta controlar ela com o medo, só que ela se mostra que ela não tem medo, então ela não pode ser controlada.

Thiago - Nos textos literários, desde muito tempo que eu já li já, tipo assim, aqueles textos muito mais antigos, eu vejo que o homem e a mulher eles são colocados com um certo tipo de pensamento, tipo assim, o homem é tipo assim: "eu tenho você", a mulher ela é mais assim: "deixa eu estar com você, não ser sua, mas eu estar com você, como se fosse uma pessoa só", entende? Então, aqui, no texto três, que é o "Apelo". É... eu meio que crio uma história até ele conseguir chegar aqui. Então, tipo assim, foi mais ela... deixa eu estar com você. Se você não quer que eu esteja com você, eu vou embora. Sendo que ele aqui no caso, ele só queria ter ela. Praticamente, a casa dele desandou em tudo. Então ele queria ter ela como se fosse uma escrava, uma falsa sensação de amor, entende? Aí ele viu que, realmente, faz falta. Aí... vem a questão que ele fica triste e tal... Aí tem o texto um também... que pra mim tem esse mesmo negócio, aquela coisa: eu tenho você por domínio, entendeu? Quando ele fala que ele quer amedrontar ela, deixar ela pálida, é mais uma situação mesmo de controle, mostrando a insegurança dele por ver que alguém não se rende às vontades dele. E isso acontece muito com esses ditadores, quando eles não se veem no poder, eles acabam usando de coisas assim... mirabolantes, de violência, de terror psicológico e por aí vai e assim sempre foi na humanidade.

João - Eu concordo totalmente com a Rânia e com o Thiago, a gente tem um ponto de vista em cada texto... eu até separei pra ficar melhor... No texto "Das irmãs", a gente tem a presença da criação patriarcal da família, que o homem tem uma vasta liberdade e a mulher ela desabala, ela se sente presa, perante as suas atitudes. O "Apelo", é como se fosse mais voltado para hoje em dia: a gente tem o homem junto com a mulher, ele não dá muito valor quando estão os dois juntos, mas quando a mulher e sai e ele vê a diferença que ela faz, então, ele faz esse apelo pedindo pra voltar, como se ele tirasse do seu orgulho e caísse na realidade, coisa que é muito difícil hoje em dia. "Às seis da tarde" a gente tem uma mulher batalhadora, que luta, persiste e não desiste dos seus sonhos. E "A mulher sem medo" nós temos a mulher de hoje em dia também que ela já tá... como já tivesse calejada dos tombos que a sociedade dá, então ela busca cada dia mais se superar.

**4) Você concorda com essas características ou atribuições de homens e mulheres apresentadas nos textos? Com quais e por quê?**

Thiago - realidade, tipo assim, poucas pessoas que nós temos conhecimento, mas, quando nós vamos muito mais no assunto, a gente vê que assim... é algo muito maior do que nós podemos imaginar. Eu já vi casos de mulheres, que elas foram lá pra casa, por causa que elas precisavam falar com a minha mãe, porque o marido delas chamava elas de cachorra... de vagabunda... E, assim... eu fico pensando... cara, parece até que é uma coisa de novela, porque, sinceramente, eu não consigo ver uma pessoa, um homem, chamando a sua companheira desses nomes. Assim... é absurdo! Uma amiga minha, ela tinha um namorado que, tipo assim, chamou ela de tudo quanto é nome que você puder imaginar, aí eu fiquei, tipo assim, como é que uma pessoa consegue, por tanto tempo, se submeter a uma coisa dessas? Entende? É mais uma questão de respeito próprio, eu acho. Claro que muitas mulheres não têm força, geralmente, pra isso, principalmente, pela criação em casa, por já estar habituada com esse tipo de cenário, mas, assim... é uma coisa que eu fico pensando...

Rânia - Isso da mulher não ter força, a gente vê muito que a sociedade ela tende a culpar a mulher por ser vítima. Mesmo quando a mulher é vítima, ainda é culpada: você foi assediada porque você se vestiu de maneira errada, como se a maneira como você se veste desse permissão pra alguém poder te assediar, te ofender ou qualquer coisa assim.

Thiago - Pediu pra ser estuprada...

Renata - Acho que essa questão da mulher não ter força não é nem... força. É que muitas mulheres ainda não descobriram que são muito fortes, porque a gente é criada pra isso. Pro homem ser o nosso super-herói... até nos contos de fadas mesmo... a princesa sempre é a oprimida, que precisa de alguém que a salve... e esse salvador sempre vai ser um homem! Mas não! Acho que a gente... única pessoa que pode salvar a gente, é a gente mesmo, entendeu? Tanto o homem quanto a mulher.

Rânia - Isso reflete nas escolhas da gente até por livros, assim... porque eu costumo ler livros que a protagonista é mulher: Jogos Vorazes... Instrumentos mortais... Orgulho e preconceito... que são protagonizados por mulheres que agem com mais força.

"A mulher sem medo" a gente vê as mulheres aí, que são independentes, saindo de casa... que seguem seus sonhos... Esse das "Seis da tarde" tem a mulher que ela tenta se virar sozinha, mas tem a família e tudo mais e ela deixa de seguir os sonhos pra cuidar da família. No "Apelo" a mulher que saiu de casa, foi viver a própria vida, abandonou o parceiro. E no "Das irmãs", uma mulher que é oprimida não pode seguir os seus sonhos, porque a família não deixa.

**5) Você leu textos escritos por homens e mulheres. Há diferença na forma como cada um descreve as mulheres? Se sim, cite a diferença que mais lhe chamou a atenção.**

Thawana - Eu acho que tem diferença porque, tipo assim, a mulher... ela contando o caso, ela já tem aquela vivência do que tá acontecendo. O homem, ele não sente muito na pele o que aconteceu com a mulher. Ele tem aquela consciência, mas ele não sentiu na pele. Agora, a mulher talvez não seja um relato dela própria, mas pode ser da mãe, da tia, de uma amiga... mas ela já sentiu aquilo na pele. O homem, não. Ele só tem a consciência, mesmo.

Renata - Eu acho que os textos escritos por mulheres foram bem reais. Esse "Das irmãs", por exemplo, foi um que... como eu posso dizer... me impactou muito, porque eu vivi isso na minha infância. Então, acho que uma mulher escrevendo, a gente consegue sentir mais próxima, enquanto os escritos por homens é mais uma coisa que ele imagina, entendeu? Ele não tem a experiência própria pra falar.

Thiago - Engraçado que, tipo assim, o homem... os textos feitos aqui por homens eles dão muito a ver que o homem, ele é muito inseguro, em tudo praticamente aqui. E os textos feitos por mulheres, mostram muito mais... sofrida. É uma coisa que leva mais pro lado emocional e do homem leva pro



lado mais bruto. Assim: o homem, por causa da sua insegurança, queria causar medo na mulher. E o outro aqui... o homem, por ele ser inseguro, ele já perdeu a sua mulher. Então... deu pra entender isso.

Edon - Eu mais ou menos concordo com eles, tipo... o homem pode não ter experiência, pode não viver o que a mulher vive, mas ninguém vive exatamente o que o outro vive. Cada um vai ter uma vida diferente. Ninguém vai ter a vida igual. Mas, mesmo assim, os homens aqui no texto, eles mesmo assim, eles tentam, pelo menos, ver o lado da mulher. Eles tentam escrever o texto deles tentando enaltecer como o lado da mulher é importante. Como aqui no "Apelo": o homem, sem a mulher na casa dele, ele vê que não consegue andar pra frente a casa dele e na "mulher sem medo" mostra que.. como a mulher é forte. E, mesmo assim, mesmo eles não vivendo sendo mulheres, eles conseguem ver... eles tentam ver o lado delas e tentam mostrar no texto deles como elas são importantes... não fazendo muita diferença, assim...

Rânia - Acho que a principal diferença, assim... dado que a visão masculina, a outra é a visão feminina, é bem claro... que as mulheres elas retratam mais como ela sendo... com mais sofrimento... as mulheres se mostram com menos força do que os homens falam sobre as mulheres. Eles retratam as mulheres com mais força e as mulheres retratam as mulheres com menos força e mais melancolia.

João - Eu concordo com a Renata, os textos escritos pelas mulheres, eles retratam a busca pela liberdade, elas se sentem presas nos dois textos. No texto "Às seis da tarde", ele ainda retrata que a mulher consegue essa liberdade hoje em dia, no outro, algumas, sim, outras, não. E o texto escrito pelo homem a gente tem como a visão do homem super-herói perante a mulher. O homem que impõe o que ele quer, o seu desejo, e tem que ser realizado. No texto "Apelo" é ao contrário. O homem, ele reconhece a falta que a mulher faz e ele faz o apelo.

Thiago - No que ele falou sobre o homem é por causa que a gente vê também que assim, o homem, desde que ele é criança, ele sempre tenta provar a sua masculinidade: é porque eu sou muito mais forte que você, aí ele fica jovem: eu pego muito mais mulher que você e por aí vai...

Thawana - Essa fala do Thiago também veio até um pensamento... que quando a gente é pequeno aí quando o menino começa a chorar, aí o pai ou a mãe fala: homem não chora! Chorar é coisa de mulherzinha!

Renata - como se a mulher fosse fraca.

Thawana - Isso!

João - Tudo que se vê na sociedade de hoje, se deve a criação mais da família, porque toda a criação da família que leva às atitudes que a gente tem e até o nosso comportamento.

## **6) Em sua opinião, por que há menos escritoras de destaque na literatura brasileira do que escritores?**

Thawana - Eu creio que é por causa do preconceito que tem com as mulheres e elas ficam com receio. Eu vi uma reportagem uma vez que a mulher fala isso, que ela tinha receio de escrever, de se expor, de ser reconhecida, por causa desse preconceito que a sociedade tem contra a mulher. Que você vê que tem... não é que tem mais escritores homens, mas eles são mais reconhecidos que as mulheres, um pouco nessa área. Por esse receio. Eles já se expõem mais... já fazem mais livros. As mulheres, não. Elas já se escondem ali. Eu creio, tipo, que elas podem tá fazendo livros meio vamos dizer que elas doam esse livro pra alguns homens pra eles terem o nome deles reconhecido, e elas só ficarem ali por trás, sem terem seus nomes revelados.

Rânia - Um exemplo disso é a J. K. Rowling que ela colocou justamente esse nome pra que não soubessem que ela era mulher...

Renata - Sério? Eu não sabia disso!

Rânia - A mulher... se a mulher não escreve romance, ela não tem credibilidade, porque todo mundo... Ah! ficção científica escrita por mulher... Ah! não deve ser bom! Se é um romance eles aceitam porque é uma coisa mais feminina, digamos assim.

João - Eu concordo com a Thawana, até porque antigamente as mulheres... os homens é que tinham direito ao estudo, se forma e tal... e as mulheres, elas não podiam estudar; depois de um longo tempo, foi ter o estudo, direito ao voto. Então, tudo se deu... essa superioridade do homem, a criação da família. Porque a mulher, depois de muito tempo que ela foi começar a estudar, a ter reconhecimento e mulher era criada pra ficar dentro de casa. Não era pra estudar... fazer uma faculdade...

Renata - Porque não há incentivo. Acho que muitas mulheres têm vontade, sim, só que não é incentivado. Os homens sempre ganham mais destaque, não só nesse campo, mas em tudo. E... acho que é por falta de incentivo mesmo.

Rânia - Porque as mulheres não são muito incentivadas a estudar...

Edon - Eu, sinceramente, eu não sei direito. Eu penso que... eu acho que é mais uma escolha nossa, mesmo. Talvez, inconscientemente, tem a escolha, tipo, tem a autora, a mulher... tem o homem... e, normalmente, talvez inconscientemente, a gente acaba escolhendo ler um texto que um homem escreveu e... a gente, talvez não dê muito crédito aos textos que as mulheres escrevem. Como Rânia falou: ah! mulher só escreve romance... ah! não deve ter textos interessantes! Mulher só escreve coisa melosa! Não tem nada de interessante nesses textos... Eu acho que é isso, assim... é escolha nossa, mesmo.

Renata - Talvez seja porque também escritos por homens ganham sempre mais destaque, enquanto os escritos pelas mulheres, a gente tem que ir atrás e procurar, fazer uma pesquisa, mesmo, porque... geralmente não são muito destacados.

Thiago - Concordo com o que ela falou, assim... principalmente porque tem, sim, mulheres que, elas possuem as suas grandes obras só que, infelizmente, elas estão num cenário underground, do nosso convívio, entendeu? Elas não estão nas melhores livrarias. Elas não são best sellers. E, tipo assim, quando elas são, elas têm que usar um nome maquiado, entendeu? Só pro pessoal poder não ver e falar tipo assim: "Quê?! Mulher! Entendeu? Ah! deve ser... entendeu? É parte disso... Tem, sim. Só que é mais entre um grupo pequeno de mulheres que lê, como um apoio próprio.

Rânia - Se você for perceber, os livros que fazem mais sucesso, assim, de mulheres, são, normalmente, romances. O próprio "Cinquenta tons de cinza", Jane Austen, Cassandra Clare, os livros de Harry Potter... são meio romantizados. Mas a maior parte dos livros escritos por mulheres, que fazem sucesso, são livros românticos.

Mediadora - E na literatura brasileira?

Rânia - Eu li um livro que a professora falou que a mulher, tipo, era forte e tudo mais... que é "Senhora", mas, no fim, eu achei que ela foi, tipo, ela não foi uma mulher forte porque ela ficou o livro todo correndo atrás do homem.

Mediadora - Mas como autora?

Rânia - Autora brasileira, assim, eu não conheço quase nenhuma!

Renata - Também, não.

João - Também, não.

Thiago - Também, não. Só conheço mesmo só as que foram aqui apresentadas no texto por causa do livro didático.

[os alunos conversam paralelamente tentando lembrar de alguma escritora brasileira]

Renata - A literatura brasileira já não é tão valorizada... Pra mulher, então! Menos, ainda.

**7) Você acha que a literatura contribui pra romper ou reforçar preconceitos? Justifique.**

João - Não pra quebrar... reforçar mais. Porque é o que, se não me engano, é o que Edon falou... por escolhas pessoais que a gente faz sobre um livro de homem e um livro de uma mulher. Então, se a gente tem um pensamento que foi imposto que o livro de mulher não é bom, vamos dizer assim, e o livro do homem é, a gente tá contribuindo pra esse tipo de preconceito prevalecer. A gente não tá quebrando ele.

Mediadora - Mas e a literatura, ela contribui pra romper ou reforçar preconceitos?

João - Contribui. Porque a gente vê... a mulher sempre tá com uma luta pra quebrar todo esse preconceito, pra ter o reconhecimento digno que ela merece e muitos livros retratam essa luta, só que não há um reconhecimento ainda nos dias de hoje.

Rânia - Eu acho que os livros são muito importantes pra isso! Isso é o mais bonito do livro, porque você entra na mente de quem tá escrevendo, você vê o que a pessoa tá pensando. Ela transmite o pensamento pra você. Então, tipo, se você é um homem lendo um texto de uma mulher, você vai entender melhor como uma mulher pensa, pelo texto. Se for um homem escrevendo você vai entender melhor como um homem pensa. Porque o livro é o pensamento.

Thawana - O livro envolve a pessoa também. Só que nós estamos numa geração, que os jovens... não só os jovens, os adultos também, não tão lendo muito. Então, eu concordo... contribui, mas as pessoas não estão buscando ler. É raro as pessoas que gostam de ler, assim.

Rânia - Eu acho que hoje em dia as pessoas leem muito mais do que antigamente, por causa da disponibilização dos livros eletrônicos, por exemplo. Eu acho que as pessoas hoje leem mais. Os livros têm muito mais destaque do que há 5, 10 anos atrás.

Thiago - Eu creio que sim, mas, tipo assim, mais pra quem quer ler aquele tipo de coisa, né. Tava aqui com um exemplo bem viajante... Tipo assim, é... uma mulher, que ela faz um livro só que ela é de esquerda. Obviamente, um homem que seja de direita, que ele vai ler esse livro, ele vai falar: nossa, mas que lixo! Aí ele vai chegar lá, ele vai ficar falando mal do livro e assim, dissemina mais o seu ódio próprio. Mas não que aquilo ali seja ruim, mas que não agradou a ele e só porque não agradou ele já pensa que não vai poder fazer a vontade de ninguém...

Renata - Eu concordo. Acho que sim. Bom, no caso de quebrar preconceitos, eu acho que funciona mas só pra quem tá disposto a quebrar esse preconceito e reforçar... é algo que... sei lá... pode acontecer pra todo mundo. Se você não tiver bem informado e com sua opinião formada, um livro pode te envolver facilmente.

João - Bom, a ideia de querer quebrar um preconceito, o livro traz. Basta a gente querer impor a quebrar esse preconceito.

Edon - O que eu ia falar, João falou... Tipo, acho que depende de cada um. O livro coloca lá, pode ser o livro falando, o livro ter, tipo, a primeira parte não tá falando nada disso e no meio do livro começar sobre isso de que a mulher é forte, pode ser o livro todo falando como a mulher é forte, que ela pode ser independente. Mas depende de cada pessoa. Se você quiser colocar isso é... na sua cabeça de que mulher não é capacho seu, você vai mudar. Agora, se você não quiser, você não vai mudar. Então, tipo, depende de cada pessoa.

Rânia - Acho que o livro ele não reforça. A pessoa, quando ela quer reforçar um preconceito, ela vai procurar só aquilo que tem a ver com o preconceito. Se eu tenho preconceito, eu quero ler os livros que sejam preconceituosos. Então não é o livro que reforça, é a pessoa que procura reforço em qualquer coisa. Isso ela vai achar num livro, num texto da internet, num vídeo do Youtube, em qualquer lugar.

Thiago - É aquela coisa também, né, assim... Se eu gosto de um tema e eu vejo que alguém que tem estudo, fez um texto, ou então, é... um livro sobre ele, eu vou querer ler, independentemente, se ele é homem ou se é mulher, por quê? Porque eu tenho uma mente mais aberta, mais ampla.

### **Intervalo (15 minutos)**

### **Etapa em que os participantes respondem livremente sobre os seguintes questionamentos (56 minutos)**

#### **1) O que você sabe ou pensa sobre Machismo?**

Edon - O que eu sei sobre o machismo é: que... é o homem, ele é, tipo, o dono da ... tipo é o rei da casa, né. Ele que provém o alimento é... a mulher pra ele não pode trabalhar, tem que ficar apenas cuidando da casa. É... a mulher não tem opinião na casa. A última opinião é a dele. É... E que se... ele não quiser, não vai acontecer dentro da casa. Apenas a opinião dele que conta.

João - Eu não lembro... a gente estudou... No ano passado, se não me engano era antropocentrismo, né, que era o homem no centro do universo? É isso mesmo.

Rânia - O machismo é o homem que se acha superior à mulher. Que acha por ser homem, ele pode mandar na mulher, porque a mulher é um ser inferior.

Thiago - Pra mim, basicamente, significa burrice. [todos riem] Porque, assim, olha só... teve um vídeo de um cara que ele tava fazendo uma entrevista com um outro cara que sabia sobre esse assunto, né, aí ele falou bem assim: o oposto de feminismo não é machismo, é burrice. Então, eu parei pra poder analisar, eu falei, cara isso é totalmente verídico. O sentido cem por cento. Porque é... se não tivesse esse machismo, obviamente, a gente não iria precisar de uma revolução feminina, né, por assim dizer. Porque, tipo assim, se você vive bem com a situação, você não vai lutar com todas as suas forças pra poder reverter esse quadro. Entendeu? É como a gente vê hoje no nosso governo. Se as pessoas, assim, né... tivessem felizes com esse nosso governo, acho que tudo isso que tá acontecendo, não teria acontecido. Ia ser diferente.

Rânia - E o machismo, ele não... na sociedade ele não é só contra a mulher. Ele é contra qualquer um que não seja.. não siga os padrões.

Renata - Bom, o machismo significa a inferiorização da mulher e... desde o rumo que ela decide pra própria vida até a questão da liberdade sexual.

Thawana - Eu concordo com o que eles falaram, tipo assim, tem uma série que tá passando agora, "Os dias eram assim", lá na Globo, que até retrata um pouco disso, sabe, que nem... tem o Olavo lá, um dos personagens, ele chega em casa, tipo assim, a mulher já fez tudo e tal e ele, tipo, já quer usar ela, ele não pergunta a ela, ah! amor você quer hoje... tal, tal. Não! Ele não chega em comum acordo. Ele já vai como se ele mandasse nela. Como se ela fosse objeto dele. Tivesse ali só pra suprir as necessidades dele.

Renata - Acho que o machismo é... enxerga a mulher como objeto sexual que tá ali pra satisfazer as vontades e os prazeres dele, apenas.

Rânia - A mulher é vista como uma roupa. Uma roupa bonita que você sai pra mostrar pros outros. Você usa e mostra pros outros.

João - O machismo, pra mim, é... uma ideia de que o homem se acha o ser antropológico. Ele tá no centro do universo. Ele é o "bambambam". Ele é o cara que manda. Só que tem que saber que não é bem assim. As mulheres tão ganhando o seu espaço. E a gente tem que, primeiro, antes de tudo,

aprender a respeitar os direitos das mulheres. Não só das mulheres, como de todos em nossa volta. Eu concordo com Thiago: é uma burrice, é uma babaquice um negócio desse.

Thawana - E também... que nem... na própria gravação, como ele acha que é dono da mulher, quando ele encontra uma mulher que tem atitude, que a mulher também sabe comandar, ele já se recua, ele já quer bater... já não quer mais o relacionamento, porque ele vê que a mulher também tá tendo a mesma atitude que ele. Também tá podendo comandar a relação e ele já não tá gostando disso.

Renata - Fora que o machismo tá tão em vista no nosso dia, que se você não tiver ligado, várias coisas é... passam e você nem percebe e nem se posiciona sobre. Principalmente, eu percebo muito isso em sala de aula. Algumas atitudes machistas por parte dos professores e até aluno mesmo.

Mediadora - Exemplo.

Renata - É... no primeiro trimestre, o professor falou bem assim... que, tipo..., uma mulher se arrumava pra outra mulher, meio que... como é que eu posso dizer? Tipo assim, a mulher... reforçando a ideia de rivalidade, entendeu? Entre duas mulheres. E aí eu fui questionar e ele disse que quando eu fosse mais velha e fosse adulta a gente conversava.

Thiago - Preconceito.

João - Preconceituoso.

Rânia - Contrariedade, né... O jovem não tem opinião...

Renata - Mas eu continuei, tipo, a gente debate, praticamente, toda aula, porque eu sei o que eu tô falando. Eu sei o meu espaço, o meu limite, tipo, eu não vou ficar quieta.

Thiago - Assim... eu fui bem educado e por essa razão eu não sou machista. Porque, tipo assim, você ser homem é você ser uma pessoa de caráter, entende? Tipo assim, você ter as suas responsabilidades e assumi-las. Não ser um opressor, machista.

Rânia - Mais uma coisa disso é... você vê no esporte quando uma mulher adota... começa a seguir um caminho que é considerado masculino ela é tachada de menina-macho ou então falam que é lésbica. Só porque joga futsal é lésbica. É menina-macho. Gosta de brincar na rua, é menina-macho. Sempre tem essa visão assim que é pra colocar você num padrão, te dar uma etiqueta, que é pra meio que te desmoralizar e te desestabilizar.

Thawana - E os próprios pais mesmo têm o machismo com a sua própria filha, assim, que nem, teve uma amiga minha, que ela falou assim... que ela gostava de jogar futebol, ela foi jogar futebol com os meninos na rua. Os meninos aceitaram e tal. Mas o pai dela, quando viu aquilo, ele já não gostou. Ele pegou e bateu nela. Aí eu fiquei, tipo, gente...

Rânia - A minha mãe ela não gostava que eu brincasse com menino na rua. E também minha mãe tem um comentário, tipo, qualquer coisa que eu deixo fora do lugar, qualquer bagunça que eu faço, ela fala que eu pareço um macho, que eu tenho que me comportar que nem uma menina.

Renata - Ou então apela... quando você casar... como se eu quisesse casar. Ela nem me pergunta, não. Já deduz que eu quero casar...

[todos começam a falar ao mesmo tempo]

Rânia - E na minha família [indistinto] eles falam assim: e quando você casar? E o seu marido quiser, assim... Ah! Eu falo assim, se o meu marido quiser, ele mesmo pega e faz, ué.

Thawana - Que nem aconteceu comigo esses dias que eu tava, tipo... em casa, você fica à vontade e tal... aí minha mãe falou bem assim: Thawana, se você ficar desse jeito, você nunca vai casar! Eu falei: Mãe, eu não tô procurando namorado... não tô procurando ninguém. Ué, tipo, agora, se a pessoa me quiser, ela vai me aceitar do jeito que eu sou. Ela não vai me ver maquiada o tempo todo!

Renata - E eu acho que o questionamento é... a questão de você querer uma pessoa. Porque, geralmente, pra mulher, isso nem é perguntado. As pessoas já deduzem que ela se arruma ou se comporta de forma pra atrair o homem.

Rânia - "Nossa! Você não quer ter filhos? Como assim, você não vai ter filho?"

[todos falam ao mesmo tempo e a mediadora pede que organizem a fala e retomem a linha de discussão]

Rânia - Acho que, resumidamente, é que a mulher ela tem um papel que foi imposto pela sociedade e que ela tem que seguir aquele papel. E os homens são superiores e a mulher tem um papel a seguir e ao qual ela não pode fugir.

## 2) O que você sabe ou pensa sobre Feminismo?

João - Feminismo... eu consigo traduzir como a luta das mulheres em querer quebrar esse preconceito, esse estereótipo que essa sociedade cria sobre elas. Entendeu? Elas tão na luta, diariamente, pra poder quebrar... igual, assim como tem o machismo que quer impor a ordem sobre as mulheres, o feminino, ela querem quebrar com essa ordem, que não só os homens que mandam nessa situação. Então, é uma luta bastante ideológica e real que acontece diariamente na sociedade.

Thawana - Eu nunca procurei a fundo assim... o que é o feminismo, mas a gente vê que as feministas querem, tipo assim, que a mulher tenha o seu papel na sociedade, que ela também seja reconhecida como os homens, tipo, a gente quer o nosso direito, sabe... De receber o mesmo salário que o homem recebe... Porque isso fica claro, assim, na sociedade.

É que eu tava olhando também que... aconteceu recentemente, agora. Que um menino, ele questionou da mulher pagar menos e o homem pagar mais, tipo, da mulher tá sendo como um produto... Mas se você olhar... Eles recebem mais e a gente recebe menos. Eu sei, é justo todo mundo pagar igual, mas se você olhar a questão do salário, a gente vai tá recebendo menos e pagando mais, é injusto se você for olhar assim...

Thiago - Feminismo... Eu creio que, tipo assim, é mesmo a luta das mulheres pelo seu espaço maior aqui dentro da sociedade. Assim... é uma visão minha muito diferente desses grupo extremistas, tipo o [indistinto] que vamos supor... pega uma foto de um cara, coloca no chão e caga em cima. Então, pega uma cruz e entala no ânus, entendeu? Assim, certos grupos LGBT, mas, tipo assim, eu não sou contra, eu sou totalmente a favor, mas não dessa parte extremista, assim, louca, porque isso aí pra mim já é desordem e nessa questão aqui, que Thawana falou, é sim... mulher mesmo ganha menos, mas, tipo assim, temos também que ver que o cara que fez isso [referindo-se à ação contra mulheres pagarem menos em eventos] é mais uma questão exploradora, por quê? Porque, tipo assim, como você tem mais mulheres dentro de um âmbito em que vão muitas pessoas, obviamente, vai ter muito mais homens. Então, assim, eles colocam preços altos pra homens pra eles poderem ir por causa de um "bait", por causa de uma... como é que fala o nome? De uma isca. Entendeu? Então, sim, as mulheres ainda são exploradas muito inconscientemente. Assim como a Renata falou, que tipo assim, se nós não ficarmos apercebidos as coisas passam sem nós mesmos ver, entendeu? Então, assim, isso é uma questão muito séria, só que muita gente não se atentou muito bem pra isso.

Renata - Bom, é... feminismo pra mim é a luta pela igualdade, primeiramente, e a luta pra salvar mulheres da opressão, mesmo que muitas delas nem saibam que estão sendo oprimidas. É... eu sou feminista. Demorei bastante tempo pra, tipo, me dar esse título, vamos dizer assim, porque você fala do feminismo, infelizmente, a maioria das pessoas não têm informação e têm uma ideia muito distorcida que acham que é ao contrário de machismo. Mas, não. Realmente, existem muitos movimentos que são bem... como eu posso dizer... bem extremistas, tipo o femismo, que é a superioridade da mulher sobre o homem. O feminismo é totalmente diferente disso. É só a igualdade, entendeu? Quando você fala em feminismo, tem gente que te olha torto, acha que se resume a mulher



que não se depila, aborto ou ódio aos homens. E, não. É totalmente diferente, entendeu. É só procurar informação que vai saber o que é. E eu acho que todo mundo devia ser feminista. Esse movimento nem deveria existir, porque todo mundo já deveria ser.

Edon - Eu acho pra mim, o feminismo é a luta pela igualdade no geral. O feminismo, tipo, pra mim, ele abrange tudo. Por causa que o feminismo como ele é o mais conhecido assim, ele acaba influenciando todas as outras lutas pela igualdade. E o feminismo pra mim é isso: é a igualdade pra todos os gêneros, tipo, todos mesmo.

Rânia - Eu acho que o feminismo, ele tem duas faces: é a face extremista e a face que luta pelo direito das mulheres. Infelizmente, a face extremista é a que tem mais visualização. Que é o povo que sai na rua, faz coisas absurdas, aí passa na TV. E todo mundo julga o feminismo como aquilo. Mas sem o feminismo, a mulher não teria metade das coisas que ele conquistou hoje: direito ao voto, trabalhar, cuidar da casa. Que a mulher só é o que é hoje porque ela lutou pelo que ela queria, pelos direitos dela, ainda luta e esse é o papel do feminismo.

Thiago - Pra mim, é... tudo tem que ser um escândalo. Então, tipo assim, se nós temos movimentos pacíficos contra o machismo e muitas outras opressões que acontecem em relação às mulheres, isso nem sequer tem um pingão de relevância, mas se é algo louco, assim... totalmente descontrolado, por pessoas que, sei lá... acha que falta um parafuso a menos. Logo tem um ibope, tipo assim, logo tem ah... vamos supor, é... vários ônibus foram queimados por extremistas do feminismo e tal... e assim, você fala: pô, mano! Eu prefiro mesmo que o Bolsonaro venha, só que, assim, né, é uma coisa... pelo amor de Deus... [todos riem] Não que eu prefiro que ele venha! Eu não sou louco a esse ponto porque, assim, quando eu vejo ele, eu vejo que ele é muito parecido com Hitler na sua ascensão ao poder. Eu não tô afim de fazer o teste pra poder descobrir como é que vai ser o Brasil depois que ele vier...

Renata - Acho que as ações do feminismo extremista ganham bem mais destaque e eu acho que isso é uma manipulação até da mídia também, porque... querendo ou não, a mídia é um espaço muito machista ainda e... com esse destaque pra ações que, sei lá... são mais extremistas, as pessoas acabam aceitando, porque a gente sabe que o brasileiro não procura informação, então acredita na primeira coisa que vê na televisão ou que lê e aí pegam aquela ideia de que o feminismo é... todas as mulheres querendo exterminar os homens, e acreditam naquilo e aí criam esse preconceito. Quando a gente fala a palavra feminismo, ninguém quer nem dar atenção.

### **3) Você acredita que as características de cada gênero (masculino e feminino) são inatas, ou seja, são naturais ou são construídas pela sociedade?**

Edon - Construídas. Eu acho que são construídas. Você... cada um vira o que o seu lar oferece. Se o seu lar oferece violência, você vai crescer uma pessoa violenta, se o seu lar oferece é... tipo respeito a todos, você vai ser uma pessoa que respeita a todos [faz uma pausa e reelabora sua resposta]. Acho que não, não. Desse lado, não. Eu acho que cada um nasce já o que você vai ser, tipo, acho que já nasce assim. Você só tipo reprime. Tipo, se a sociedade é... julga assim... se você não cabe nos parâmetros, você só reprime, entendeu? Mas eu acho que você já nasce assim. Você escolhe se você quer seguir ou não, mas você já nasce assim.

Rânia - Eu acho que a pessoa já nasce assim. E... algumas pessoas acham que é errado, tipo, um homem que nasce e se identifica como mulher, ele acha que tá errado, tenta se encaixar nos padrões masculinos, que a sociedade impôs. Mas eu acho que cada um já nasce com um... mulher nasce com o gênero feminino, se identifica com o feminino. Acho que cada um já nasce com seu próprio eu.

João - Cada um já nasce, mas também a sociedade às vezes influencia. Que é a questão, se não me engano foi Renata que falou, a questão da roupa e tal. Ah! Nasce a menina, você vai comprar tudo rosa, menino, você vai comprar tudo azul. Menina não pode jogar futebol e menino não pode brincar de boneca... Então a gente nasce, a gente segue, só que a sociedade influencia bastante nesses pontos.



Thawana - Eu penso também que é a condição familiar, como elas educam a gente, tipo assim, eu nasci menina, então, minha mãe vai criar uma coisa de menina pra mim, mas eu posso, tipo, eu vou tá crescendo, eu vou tá formando os pensamentos na minha cabeça e eu posso, sei lá, me dar conta, que nem tá acontecendo na novela agora, eu posso ser transgênero, por exemplo. Eu posso tá com um corpo de menina, mas eu não aceitar meu corpo, achar que eu sou um homem. Eu penso que é isso. Tipo, a sociedade influencia você vai tentar se encaixar ali naquele padrão, mas vai chegar uma hora que você não vai suportar mais ficar ali naquele padrão que você sabe que você não é aquilo, na sua cabeça, você não é aquilo.

Thiago - É seguinte... Assim... Hoje em dia, nós temos a chamada inversão de valores, né! Tipo assim, desde os primórdios são tido homem e mulher. E por mais que eu... que, assim... por mais que eu queira, a verdade não é uma coisa absoluta. Então, tipo assim, o que é pra mim verdade como homem e mulher sendo um gênero específico, de tipo assim, ah! Só por causa que eu tenho pênis ou porque eu tenho vagina, assim... é uma coisa, tipo assim, cabe do senso moral e ético de cada um que, tipo assim, quando nós vamos falar sobre esse tema, em uma área ampla assim, eu não posso colocar, vamos supor, o meu ponto de vista religioso, eu não posso colocar do meu ponto de vista, por causa que eu nasci em um lar totalmente tradicional, entendeu? Então, assim... é mais uma questão mesmo que varia do senso moral de cada família quando cria seu filho. Sim, a nossa sociedade, ela influencia muito, principalmente, na área do entretenimento, né, como nós vemos em música, em filmes, em programas. Que, tipo assim, nós vemos, vamos supor, colocando aqui mais do meu ponto de vista, eu vejo assim crianças que elas não teriam tendências, vamos supor, femininas sendo elas do gênero masculino quando elas, vão supor, dançarem uma música do Pablo Vittar, entendeu? Eu não acho que ela teria tendências, mas por essa influência ela acaba pegando gosto, entendeu, tipo assim, ah! eu quando eu era criança, eu não gostava de sopa, mas como eu fui provando, eu achei legal, eu não sou contra, então eu sou totalmente dentro da situação de gostar disso.

Rânia - Eu acho que o que pode ser influenciado pela sociedade já é mais o estado sexual, tipo assim, se você cresce com uma maior idade de pensamento sobre aquilo você pode querer experimentar coisas diferentes, mas eu acho que o gênero, você nasce com aquele gênero. Independente do que a sociedade fala, se no fundo você se identifica com aquilo. Pode ser que você haja de maneira diferente por repressão, mas no fundo, você nasce com aquilo que você é.

Renata - eu acredito que a sociedade influencia em tudo. Quando a gente nasce, os padrões já estão estipulados. E é natural o ser humano querer se enquadrar e se sentir aceito. Então... é... querendo ou não, você vai acabar fazendo de tudo pra se enquadrar num grupo e se sentir como se fizesse parte dele também e com isso algumas pessoas acabam passando a vida inteira vivendo uma mentira e fingindo ser o que não são. Então, acho que sim, a sociedade influencia.

João - E o pior, é isso que a Renata falou: as pessoas, elas são o que elas não querem ser por conta que a sociedade define um estereótipo que ela tem que seguir. Entendeu? É uma loucura. Tem muito a ver com suicídio, muita violência por conta desse fato. As pessoas, elas tentam seguir o que a sociedade define, querendo fazer a felicidade da sociedade, mas não procurando a felicidade delas.

Thawana - Que nem, a gente fica tentando se enquadrar... até tava passando na televisão que o menino, pra ele poder jogar bola, ele era gay, mas tipo assim, se ele fosse jogar num time de meninos que são hétero, aqueles meninos não iam aceitar ele ali. Então, ele se passou por hétero pra poder jogar. Aí ele até falou na televisão que os amigos [indistinto] Nossa! Fulano é gay! Porque eles não sabiam que ele queria se enquadrar ali, ele queria poder se divertir, mas ele teve que fingir algo ali que ele não é pra poder ser aceito pelas outras pessoas.

Thiago - É aquela coisa também... é... Lá no nosso mundo animal, fora do nosso, seres humanos, nós temos muitos animais que têm costumes homossexuais. Vamos supor, tipo o veado: tem dois machos e uma fêmea. Um deles consegue a fêmea e ele acasala. Se o outro macho, ele não consegue e ele vê esse outro macho acasalando, ele fica com o seu membro inchado, né. E ele faz o quê? Por ele não ter outra fêmea, ele acaba desinchando o seu membro em um outro macho. Então, assim... é mais uma questão mesmo da nossa natureza animal, por assim dizer. Não que eu creia... mas, tipo assim...

Thawana - Acho também que nossa família acaba oprimindo a gente, assim... porque a gente fica pensando também: ah! Será que se eu me mostrasse assim, o que que minha mãe vai pensar? O que que meu pai vai pensar? Por mais que eu ache... eu acredito que os pais saibam que o filho, tipo... se identificam com outras coisas. Eu acho que eles percebem, mas eles tapam os olhos. Fazem... como é que é?... Vista grossa e deixam passar e eu acho que aquilo acaba machucando a pessoa. Ela vai se retraindo, retraindo, mas eu penso que chega uma hora que esgota aquilo.

#### **4) Você acha que homens e mulheres têm tratamento, educação e direitos iguais na sociedade?**

Rânia - Não. Com certeza, não.

Renata - Começando pela questão da educação.

João - Também a questão do tratamento. Não só pras mulheres, mas outras pessoas que optam por ser lésbicas, transexuais [indistinto] o tratamento é totalmente diferente. A educação que elas recebem é totalmente opressora, muito diferente da nossa realidade. Então, creio eu, sem sombras de dúvidas, que não é a mesma.

Thawana - E sobre isso que o João tá falando, não só as lésbicas... os representantes da comunidade LGBT, os negros também sofrem, tipo, às vezes eu entro num lugar a pessoa já me olha torto... tipo, eu não me importo mais com isso, eu nem... eu deixo pra lá, mas isso tá muito incluído aí.

Rânia - Tudo que a gente falou até agora, sobre a questão dos livros, das autoras não serem muito reconhecidas e tem muita mulher que não escreve porque não tem esse incentivo de estudar, de se formar, de seguir uma carreira, por isso algumas mulheres acabam oprimidas. Você vai procurar um emprego, ele já te olham assim, meio... já não te dão tanta credibilidade porque é mulher... Muitas áreas que as mulheres trabalham são meio discriminadas: construção civil, porque não é trabalho de mulher. Mulher tem que ser professora... Tem que cuidar da casa... Tem que fazer trabalhos mais voltados pra pessoas ou doméstico. Mas trabalho mais como engenharia, ciência... a mulher já é discriminada.

Edon - Concordo com eles. Acho que... Como a Rânia falou: você é mulher, você não pode trabalhar, por exemplo, numa... ser a dona de uma empresa grande. Tipo, a diretora de uma grande empresa. Você só pode ser uma funcionária qualquer, secretária, só pode ficar atendendo telefone. Você não tem poder pra tomar as decisões difíceis na empresa e, desde criança, você não pode brincar com... por exemplo, na hora de... por exemplo, no prezinho, vai fazer um desenho lá e ela desenha que quer, tipo, ser astronauta, sei lá, aí falam: não! Aí os amigos, alunos falam: Você tem que ser professora, astronauta é mais pra homem. Embora tenha mulher astronauta, né.

Thiago - Eu acho que não. Eu acho que esse mundo, ele tá muito louco [risos]. Pra falar a verdade, eu sinceramente não consigo entender nada do que tá acontecendo. Desde os tempos primórdios, assim, sei lá, assim, as coisas, elas não se encaixam em nada! Então, acho que assim... é tudo louco demais. Então, assim, como na ciência diz que "nada se cria, nada se perde, tudo se transforma", eu espero ainda que, né, antes de alguma catástrofe muito estranha aconteça nesse mundo, alguma coisa se transforme aqui e a gente mude o pensamento, porque, hoje em dia, não. Hoje em dia, nada é igual. Nada é justo. Tanto é que nós vemos povos que passam fome e outros que não. Ou seja, muitos sofrem por terem pele negra. Isso não faz um pingão de sentido. Mas isso mostra claro a absurda falta de estudo de uma pessoa em saber o que causa a cor de uma pele, assim, o fato dela ser de um jeito ou então ser de outro, entendeu? Isso aí é um assunto básico, muito básico mesmo de biologia e geografia. Aí eu fico pensando: as pessoas vão pro colégio pra quê? Entendeu, porque, tipo assim, as pessoas falam: ah! no colégio você não aprende nada... no colégio é tudo lixo, né, mas, tipo assim, se você [indistinto] um pouco do [...] que ensinam, você não consegue tirar nada, então, o problema tá em você.

Rânia - A gente vê muito essa questão porque mulheres não devem viajar sozinhas pra outros países, imigração. Nossa. Tem países que eles aconselham as mulheres nem irem se ela não for casada,

porque pode acabar acontecendo alguma coisa ruim, alguma coisa grave, ser agredida, morta, alguma coisa do tipo.

Thawana - Uma vez também repercutiu uma imagem de uma mulher, tipo, construindo uma casa, não tem? E tipo algumas pessoas ficaram boquiabertas com aquela cena, enquanto isso poderia ser uma normal. Uma mulher também pode construir uma casa. Um exemplo mesmo foi a minha mãe. Minha irmã, ela saiu de casa e depois voltou. Minha mãe construiu a casa pra minha irmã. Sozinha, tipo, meu tio ajudou a fazer algumas coisas... meu tio ficava: não, não precisa pegar o cimento, não. Deixa que eu pego. Como se minha mãe não fosse conseguir pegar o saco de cimento. Eu sei, é pesado, mas ele meio que substituiu a capacidade dela de pegar um saco de cimento, por ela ser mulher, do "sexo frágil", assim.

João - Thawana, mulher construir é normal. Não é normal um homem fazer uma casa de cabeça pra baixo [risos] [fazendo referência a um morador de São Mateus que ficou famoso por ter construído uma casa com um modelo arquitetônico invertido]. Isso aí não é normal, não!

Edon - É porque lá na minha igreja, minha mãe tava contando que ela tinha as paredes e tinha cimentado o chão, porque meu pai não tava tendo tempo, porque tava trabalhando. Aí o homem lá do lado falou: você! Só você! Como é que você conseguiu só você sozinha? Aí minha mãe: eu também consegui. E fiquei, tipo, pensando, olhando assim, ele não acreditando que minha mãe pintou uma parede, só porque [risos] [fala indistinta].

### **5) Você saberia definir o que é liberdade de gênero?**

Edon - Liberdade de gênero? Hum... Fosse, tipo, escolher o que quiser ser? Tipo, se você quiser ser homem, você seja homem... tipo, repete a pergunta de novo, por favor [a mediadora repete]. É isso mesmo, você sabe escolher ser homem ou mulher sem influência externa. Você mesmo ter a liberdade pra você escolher sem influência.

Thawana - É isso mesmo. Você poder se expressar, vamos supor, você nasceu homem e você achar que é mulher, você poder chegar... que nem, vou dar um exemplo dos transgênero, eles não podem servir o exército, então eles não têm liberdade de se expressar, chegar lá e falar realmente que é um transgênero e tal, e tal, porque vai ser reprimido, vai haver um preconceito. Eles não vão ter a liberdade de se expressar no exército, na sociedade.

Renata - Essa liberdade ainda é bem pouca e a repressão começa na família, principalmente. Porque se uma criança, desde pequena, começa a manifestar que não é aquilo ao que veio o corpo, a família já leva até em médico, mesmo, como se tivesse cura, se fosse uma doença. E eu acho que o principal, principal repressão é da família mesmo.

João - Liberdade de gênero seja mais a questão de respeito. Você precisa saber respeitar a opção de gênero minha, que traz minha felicidade, não a felicidade dos outros. Então é mais uma questão ideológica sobre respeito, eu penso, né. Porque hoje em dia as pessoas não respeitam a opção dos outros, mas não só liberdade e opção sexual, mas outras atitudes, outras escolhas as pessoas não respeitam. Então seria mais uma questão de respeito sobre minha opção.

Rânia - A liberdade pra pessoa poder ser o que ela é, independente do que os outros acham o que é certo ou errado. Se eu sou uma mulher, mas me identifico com um homem, sei lá, eu posso me vestir de homem, mas não tenho que fazer uma cirurgia pra ser um homem. Algumas pessoas não entendem porque, tipo, os travestis, não é que seja... queira ser uma mulher, ser do sexo feminino, é só que, tipo, ele se sente bem se vestindo de mulher, se transvestindo de mulher. A sociedade não consegue entender, não consegue, principalmente, respeitar o que o outro é, o que o outro quer ser.

João - O bom é também falar sobre a questão desse certo e errado. Talvez o que é certo pra mim, pode ser errado pra Thawana, pode ser mais ou menos pra Rânia. Então, as pessoas acham que gira só o mundo delas e o mundo dos outros não tem nada a ver com a situação. E não é bem assim. A gente

tem que saber, aprender respeitar, porque respeitando a gente... mesmo que eu não aceite, mas eu respeitando é um modo de aceitação que eu tô tendo sobre a opção da pessoa.

Rânia - A gente vê que as coisas estão muito longe de ser ideal quando vê que nem na internet o povo respeita a opinião de ninguém. Se não aceitam a opinião na internet, como é que vão aceitar alguém na vida real?

Thiago - Eu acho que é o seguinte: eu creio que... o meu pensamento religioso não pode ser maior que o meu amor por uma pessoa. Vamos supor, se ela tem a opção dela, é a vida dela. Porque, tipo assim, é o que o meu primo falou comigo: Thiago, independente da sua escolha, aquilo que você crê, aquilo que você acredita, por mais tolo que seja, por mais errado que seja, viva com a sua vida. Entende? Assim, viva com toda a sua intensidade e tire, você, as suas próprias conclusões. Então, assim, vamos supor, eu não posso colocar o meu entendimento de vida sobre a vida de uma outra pessoa que tem um outro tipo de entendimento de vida. Isso é chamado diversidade. Que é o que ela falou em relação a questão de verdade. E também o que eu falei. Não existe verdade absoluta. Cada um tem que viver aquilo que acredita. Porque, tipo assim, todos nós precisamos de um propósito na vida, um propósito, tipo assim, porque que nós vivemos, porque que nós morremos e assim deve seguir a vida. Todo mundo tem o nosso tão amado livre arbítrio.

Thawana - Que nem os homossexuais mesmo. Eles gostariam de ter essa liberdade de gênero. E, tipo, eles gostariam de andar na rua, um homem com um homem andar de mão dada na rua, tipo, aqui em São Mateus, tem esse preconceito, mas não vai chegar ao ponto de uma pessoa querer bater num homossexual porque eles estão andando de mão dada, porque estão se comportando como homossexuais, mas se você for nas cidades lá fora como Rio de Janeiro, São Paulo, eles já são agredidos. Eles não têm essa liberdade. Eu acredito que aqui em São Mateus, se a gente for olhar pra cidade aqui, tem um pouquinho dessa liberdade, não totalmente, mas eles têm essa liberdade de se expor como serem homossexuais, mas lá no Rio de Janeiro, por exemplo, eles não têm essa liberdade totalmente.

Rânia - A gente vê que esse preconceito é tão grande que há uns anos atrás, um pai andando de mão dada com o filho na rua, os dois foram espancados porque acharam que eles eram homossexuais.

Thawana - E isso é um preconceito nosso de olhar pra pessoa que tem um jeito e já julgar: ah! é gay. Que nem meu chefe mesmo, tem um jeito de ser homossexual, mas ele não é, ele é casado, tem a vida dele e tem gente que chega lá, tipo, meio que inconveniente e perguntam se ele é, mas ele não é.

Rânia - Eu acho que quando chega esse ponto não é nem mais um preconceito, é mais uma monstruosidade da pessoa, porque eu não consigo entender como a pessoa consegue bater na outra pessoa, discordar da maneira como ela vive. Como alguém pode espancar alguém até a morte, só porque discorda do que a pessoa gosta [indistinto].

Thiago - Sendo que isso também era uma coisa muito mais presente antigamente do que hoje em dia. Tipo assim, eram extremamente muito mais explícito em Roma. Em Roma, tipo assim, se você for ler como é que era a vida das pessoas, como era a vida dos líderes, você vai falar: caramba, mas que antro de perdição é esse? Mas é sociedade evolui, entendeu? Então, cada um cai na sua própria dúvida. Não tem que ficar, tipo assim, informando uma coisa pras pessoas. Ela tem que descobrir por si só.

Thawana - Eu não me recordo o nome, mas eu acho que era um presidente. Eu não lembro se era daqui do Brasil. Esqueci o nome dele agora. Que ele morreu, tipo, é boato, falaram que ele era gay, que ele era homossexual. Eu não vou lembrar o nome dele agora...

**Comentários finais sobre o papel do feminino, sobretudo, das mulheres na sociedade brasileira**

João - Eu penso que tudo isso se deve à questão do preconceito que as pessoas hoje em dia, elas não sabem respeitar as opções das outras. Que a outra pessoa pode ser feliz com uma opção totalmente... que a minha escolha não é a escolha dela. Se a minha escolha me faz feliz, não quer dizer que a minha escolha vai fazer todo mundo feliz. A escolha de outra pessoa talvez não me faz feliz, mas ela se sinta, pelo menos um dia, uma vez, sendo ela realmente. Então as pessoas precisam aprender a respeitar primeiro pra depois, não julgar, mas viver, pelo menos tentar viver num mundo melhor. Porque se a gente não respeitar, com Thiago falou, o mundo vai ficar mais louco ainda.

Thawana - Assim, sobre a mulher na sociedade, como tinha falado também, acho que deveria começar sobre a educação familiar porque, inconscientemente, os nossos pais, assim, eles já pegam uma base lá de antigamente, que a mulher, tipo, não podia estudar, mas os homens poderiam estudar, acho que eles já pegam essa base e meio que passam pra gente e às vezes a gente acaba crescendo achando que isso que tá acontecendo aqui é normal, porque muita gente acha que é normal: a mulher ter que ficar em casa, tipo, as próprias mulheres mesmo acham que é normal ter que ficar em casa enquanto o homem trabalha pra poder sustentar ela. Mas eu fico pensando... e se o homem morrer? E aí? E ela, por exemplo, não tiver mais ninguém ao redor? Igual eu penso que sim, que as mulheres poderiam ter antigamente essa liberdade de poder estudar, poder ser alguém na vida, pra não precisar passar por aperto. Que nem a gente passou agora. Basicamente, é isso.

Thiago - Assim... Eu creio que esse vídeo que nós estamos fazendo tinha que ser passado, tipo assim, pra outras pessoas [Renata e João interferem dizendo "pra sala"], pra sala ou então, tipo assim, pra outras pessoas porque assim como tem muitos pensamentos preconceituosos em relação à mulher, a gênero e tal, muitas pessoas também têm um certo tipo de pensamento preconceituoso pelo nosso âmbito. Entende? Porque, tipo assim, ah... você é de um colégio estadual e, tipo assim, ele tem um dos piores índices, mas não quer dizer que nós não tenhamos o nosso próprio pensamento, entende? Então, tipo assim, o nosso preconceito, ele já começa dentro de onde nós estamos de nós não pensarmos que nós não somos capazes, mas quando nós realmente mostramos a diferença, as pessoas falam: bom, parece que o nosso futuro ainda não está tão perdido assim!

Edon - Eu penso que para a igualdade, que dias melhores estão vindo. Eu acho que a geração, as gerações estão mudando com o passar do tempo, a mentalidade tá mudando. Creio que daqui um tempo realmente pode ter uma espécie de igualdade, porque eu acho que igualdade mesmo nunca vai existir porque cada um... ninguém nunca vai ter o pensamento de igualdade. Alguém sempre vai ter um preconceito, alguém sempre não vai aceitar, mas uma espécie de igualdade melhor do que agora vai existir no futuro.

Thawana - Só falar uma coisa também, eu falei que as coisas acontecem pela educação que a gente tem em casa, mas a escola, ela também tem um papel fundamental nisso também. Que nem vocês aqui agora, vocês se disponibilizaram a fazer esse grupo aqui com a gente, pra tomarem consciência... eu acabei, tipo, sabendo mais a opinião dos meu amigos, sabendo mais que eles são cabeça aberta e eu concordo de passar isso pros nossos outros colegas também, pra eles terem mais a mente aberta, porque ninguém se expõe muito, nós somos amigos a gente não se expõe muito. Eu não sabia que os meus amigos pensavam isso aqui, entendeu? Então, eu achei muito legal isso.

Rânia - Eu concordo com o que Thawana falou sobre vir de casa... essa... ser educado... educar as crianças com um pensamento mais liberal, mais igualitarista. Porque muito do que a gente é... é o que a gente aprende em casa. O caráter da gente muito é formado em casa. Porque, mesmo que a gente não queira, a gente acaba sendo meio que uma projeção dos pais da gente. A gente se torna independente, a gente se torna a gente... pelo que a gente vive, mas os pais são a nossa base e a nossa estrutura. Então, quando você aprende em casa, quando você tem um exemplo em casa, você acaba levando aquilo pra vida. Eu, por exemplo, poderia ter uma visão completamente diferente se a minha mãe tivesse me criado diferente, me dito coisas diferentes.

Renata - Eu acho que, felizmente, essa questão do machismo tem mudado um pouco. Ainda a gente tá muito longe de ter igualdade, mas tem mudado bastante, porque eu conheço muitas mulheres que têm tomado consciência do seu papel na sociedade e... só de saber o seu papel, você já muda bastante.

Thawana - E também sobre o que a gente tava falando, tipo, do homem querer submeter a mulher a fazer o que ele quer, que nem, as mulheres que apanham, tipo, eu não entendo o porque elas ficam naquela situação, mas eu também não julgo por eu não tá na casa dela, não saber do que ela tá passando, mas eu penso que, como muitas mulheres não tiveram seus estudos, não... sabe... depender realmente do homem, que nem essa questão que a gente tá vivendo agora, se você não tem o ensino médio completo, você, praticamente, não pode fazer nada. Nem pra ser gari... até pra gari você tem que ter o ensino médio completo. Então acho que elas se agarram ali, elas tiram a força de dentro delas pra continuar vivendo aquela situação difícil e tendo que se submeter ao homem, fazer o que ele quer, ser usada do jeito que ele quer. Eu penso isso. Por isso é que eu não julgo, mas eu também não entendo, porque eu penso assim que tem soluções, sabe, se ela for lá e tentar denunciar, sabe, ela pode tentar. Tem vários apoios de ajuda pra mulher agora. Então, eu acho que ela pode tentar sair daquilo. Mas eu penso que é isso, por ela não ter o estudo, ela não tem uma informação, sabe, que nem meus amigos falaram aquela hora. Não tem aquela informação que a mãe passou, porque, talvez ela cresceu vendo a mãe dela ali, se submetendo ao que o pai dela tava falando ela não sabe procurar ajuda. Acaba achando aquilo normal.

Edon - Às vezes a pessoa faz mais força pra continuar sofrendo do que pra aceitar e começar a mudar a vida dela, ela faz mais força pra continuar naquilo.

Rânia - Eu acho que muito da evolução da mulher na sociedade, dos direitos que ela tem conquistado, vem da busca pelo ensino. As mulheres estudando, se formando que assim ela tinha mais conhecimento e elas tinham a visão mais ampla de que elas tinham direito, sim e se elas lutassem elas conseguiriam, sim. E hoje em dia, o que a gente vê cada vez mais mulheres estudando e se formando. Até mais que os homens.

Thawana - E também tem aquele filme "A menina que roubava livro". Eu gostei muito porque, tipo, as mulheres não podiam ler e como ela queria ler pro amigo dela, que tava morrendo até, ela não tinha onde buscar livro, então ela ia lá e roubava o livro... É uma coisa ruim, mas era pra uma boa causa. Aquilo acaba abrindo a mente dela também, eu penso assim.



## APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DO GRUPO FOCAL DO IFES *CAMPUS* SÃO MATEUS

São Mateus, 10 de outubro de 2017 (Laboratório de Potência – Anexo I – Ifes *campus* São Mateus)

**14:00 às 17:00**

**Nome fictício dos alunos participantes:** Thaís Pionte (18 anos), Janilto (17 anos), Sam (17 anos), LedgerDomain (17 anos), Thávyla (17 anos), Artur Gesualdo (18 anos)

### Etapa de contextualização, apresentação e estreitamento das relações entre os participantes do grupo focal (8 minutos)

#### 1) Vocês gostam de ler e o que vocês costumam ler?

Janilto - Depende do gênero e do tipo de leitura. Eu prefiro ler mais obras de ficção... obras mais surreais, que trazem mais fantasia. Que fogem da realidade.

Thávyla - Eu gosto de ler, só que assuntos... eu gosto de ler livros religiosos e... alguns romances não tão amorosos... digamos assim. Os romances que trazem mais a realidade, mais próximo da realidade. Não gosto muito de ficção.

LedgerDomain - Eu gosto de ler bem, mas eu não leio tanto assim. Eu prefiro ler no livro impresso. É... e o gênero mais... fantástica... surrealista.

Sam - Eu gosto de ler. Eu gosto de ler o livro assim... no papel. Eu gosto de ler livros que falam sobre Jesus ou sobre o Cristianismo assim... de forma específica. Eu gosto muito de analogias... como o Janilto.

Thaís Pionte- Eu gosto de ler... só que assim... eu não tenho tanto o hábito em ler livros e tal... Mas quando eu leio, gosto de ler livros religiosos... romances... sou bem eclética. Eu leio... leio... assim.

Artur Gesualdo - Eu não gosto de ler. Eu leio porque é preciso mesmo. E tipo... eu leio mais reportagem. Ler livro... Já faz um bom tempo que eu não leio... mas eu gosto de tipo... Eu gosto de investigação policial.

### Após essa etapa, os alunos responderam a um questionário sobre suas práticas de leitura e de utilização do livro didático (15 minutos)

1) Como você costuma se divertir? Especifique o tipo (de esporte, de livro, de programa, etc.): esporte, Internet, videogame, televisão, cinema, teatro, ouvindo música, leitura de livro, saindo com os amigos, etc.



|                |  |
|----------------|--|
| Thávyla        | ① Eu costumo me divertir ouvindo músicas, brincando com amigos e familiares, assistindo filmes e repetições de meu interesse.            |
| Janilto        | 1) Praticando basquete, ouvindo música eletrônica ou RAP, assistindo a filmes ou seriados e brincando com amigos.                        |
| Tháís Pionte   | ① Fazendo esportes (arte marcial), lendo livros, jogos de futebol, jogos online, lendo livros e jogando os Vlogs e dentre outros coisas. |
| Sam            | 1) Eu gosto de assistir filmes e séries, tomar café com meus amigos, jogar games de tabuleiro, Por Videogames. E amo tudo de Jesus!      |
| LedgerDomain   | 1) Internet, videogames, música, filmes, livros  |
| Artur Gesualdo | ① PRATICANDO ESPORTES, ASSISTINDO SÉRIES, ASSISTINDO TV E OUVINDO MÚSICA   |

2) Sua escola tem biblioteca? Se sim, com que frequência você via à biblioteca: sempre, às vezes, raramente ou nunca?

|                |   |
|----------------|---|
| Thávyla        | ② Minha escola possui biblioteca, e às vezes quanto   |
| Janilto        | 2) Sim. Vou raramente   |
| Tháís Pionte   | ② Sim, às vezes   |
| Sam            | 2) Sim, quando é necessária p/ algum trabalho ou <sup>para</sup> quando tem algo interessante li. |
| LedgerDomain   | ② Sim, quando necessário.   |
| Artur Gesualdo | ② Sim, RARAMENTE EU VOU, SO QUANTO É PRECISO  |

3) Cite o nome de um autor(a) literário de quem você já tenha lido algum livro.

|              |                             |
|--------------|-----------------------------|
| Thávyla      | 1) autor do livro Comidete. |
| Janilto      | 3) J.R.R. Tolkien           |
| Tháís Pionte | ③ Mateus, Papa Francisco.   |

Sam

3) C. S. Lewis

LedgerDomain

C. S. LEWIS

Artur Gesualdo

3) ARTHUR CONAN DOYLE

4) Quantos livros você leu nos últimos 6 meses?

Thávylla

4) Nos últimos 6 meses eu li 2 livros.

Janilto

4) 2

Tháís Pionte

4) 2

Sam

4) ~~10~~ 11

LedgerDomain

4) 3 livros

Artur Gesualdo

4) NENHUM

5) Com que frequência você usa o livro didático de Língua Portuguesa: sempre, às vezes, raramente ou nunca?

Thávylla

5) Uso o livro didático raramente.

Janilto

5) raramente

Tháís Pionte

5) Às vezes

Sam

5) Nunca abri ele, e nem o levei p/ escola.

LedgerDomain

5) Nunca

Artur Gesualdo

5) NUNCA

6) O livro didático adotado em sua escola aborda conteúdos de produção textual, gramática e literatura. Sobre os textos literários, em geral, como eles são lidos? Em sala, em casa ou em ambos os lugares?

Se lidos em sala, são lidos: silenciosamente, em voz alta por um aluno, pelo professor ou coletivamente?

|                |  |
|----------------|--|
| Thávylla       | 6) O livro didático é usado em sala de aula e em casa quando é passada atividades  |
| Janilto        | 6) Geralmente em conjunto com o tema ou como atividade para casa. São lidos em ambos lugares em sala os textos são lidos coletivamente |
| Tháís Pionte   | 6) <del>em</del> na sala de aula   |
| Sam            | 6) Eu não sei nada a respeito do conteúdo que nele tem.  |
| LedgerDomain   | 6) Não sei (6 livros)  |
| Artur Gesualdo | 6) COMO NÃO LEIO, NÃO POSSO RESPONDER  |

7) Você costuma ler o livro didático em casa ou na escola sem a exigência do professor? Se sim, com que objetivo? Se não, por quê?

|                |  |
|----------------|--|
| Thávylla       | 7) Costumo ler o livro didático em casa muitas vezes para pesquisar palavras que tenho dificuldade na escrita e também para a pontuação. |
| Janilto        | 7) Não, pois não tenho muito interesse, não acho um conteúdo atrativo  |
| Tháís Pionte   | 7) Não   |
| Sam            | 7) Não, acho que o livro didático deve ser muito chato. Cheguei a vê-lo.   |
| LedgerDomain   | 7) Não, pois não me é obrigatório.   |
| Artur Gesualdo | 7) NÃO, POIS NÃO É MUITO COBRADO PELO PROFESSOR  |

**Leitura dos textos propostos (20 minutos)**

## Etapa de discussão pós-leitura (1h e 10 minutos)

### 1) Você conhecia ou já havia lido algum texto desses autores?

Todos disseram não reconhecer nenhum texto lido, nem identificaram algum dos autores, com exceção de Janilto e Sam que acham ter lido alguma coisa de Sonia Queiroz.

### 2) Como o homem e a mulher são retratados nos textos?

Janilto - Bem... No primeiro texto que é o "A mulher sem medo" é... eu percebi que a mulher, ela é descrita como ... como posso dizer... mas ao contrário do que você tem o estereótipo atualmente. Não é uma mulher que tem medo de barata... de rato... não é uma mulher que tem medo das ameaças de um marido autoritário. É uma mulher que tem atitude, independente, e não se deixa abater pelas ameaças que vem a ela. Então é uma mulher que vai de contrário ao estereótipo que é vendido pra gente do que seria uma mulher ideal. O homem no texto "A mulher sem medo" é o mesmo na idealização que a gente tem do homem que seria o cara que tenta ser o homem da casa, entre aspas, tenta ser a pessoa que tá liderando, tá mandando, na verdade. É a pessoa que tá ali botando medo e fazendo a sua vontade ser cumprida, tentando pelo menos, porque no texto ele não consegue. No texto 2, "Às seis da tarde", eu percebo que coloca um pouco da mudança que teve na rotina da mulher, com o passar do tempo: que antes a mulher ficava mais em casa... era contida mais na vida doméstica, ao sistema que a sociedade seguia, e hoje ela tem mais liberdade pra poder trabalhar. Mas, ainda assim, ela continua com alguns anseios, com alguns problemas que não foram resolvidos... não tem a imagem de um homem nesse texto. No texto 3, que é o "Apelo", eu vejo como... o homem como alguém que gostava da mulher que é descrita no texto, porém ele era dependente de que ela fosse a parte organizacional da vida dele. É como se a mulher fosse responsável por organizar tudo e aí acho que isso remete mais a uma visão mais antiga de mulher que é quem tem que cuidar da casa, quem tem que organizar tudo, que tem que fazer esse tipo de coisa. E no texto 4, que é o "Das irmãs", de Sonia Queiroz, é um texto que coloca os homens como pessoas livres pra fazerem o que quiserem, e mulheres sujeitas a um destino previamente programado por outros homens.

Artur Gesualdo - No primeiro, o... "A mulher sem medo", o homem, como que diz no texto, ele tipo... ele começou a namorar a mulher com interesse pra escrever um livro, então... essa visão que ele é dominador... essas coisa e tal, na verdade era só por experiência. A mulher, a mulher tipo... como Janilto disse, ela não segue o rótulo do padrão que a gente vê a mulher hoje em dia, que é de patricinha, coisa e tal... Ela mostra aqui que é um pouco mais vivida, né... O Segundo, "Às seis da tarde", não sei se interpretei de modo errado, mas diria que a mulher aqui tá sofrendo alguma depressão porque mesmo que o texto fala que os filhos dela estão crescendo e que o marido é bom pra ela... Ela senti... Ela ainda chora. Acho que é isso... O terceiro... o terceiro eu li duas vezes e não entendi. Mas depois que Janilto falou, agora, fez mais sentido. Esse negócio mesmo que o cara sente saudade da mulher que era antigamente... que fazia as coisas da casa. E o último... o último acho que representa mais a mulher como ela era antigamente: que ficava em casa... que não fazia nada... que era, tipo assim... mais presa em relação aos homens que faziam tudo o que quisesse. Acho que é isso.

Sam - No primeiro texto, o homem ele é dominador. Ele queria muito ter a posse da mulher, porque ela, sentindo medo, ele achou que assim ele dominaria ela e teria ela nas suas mãos. Aí a mulher vem e derruba toda versão: "Opa, não sou quem tem medo aqui em casa". No segundo texto, "Às seis da tarde", cita o homem só na questão de dar do bom e do melhor, mas espera aí... Tem que ser o homem que tem que dar pra mulher? Aí fala da questão da mulher que, antigamente, ela era dona de casa, agora vem a mulher inserida no mercado de trabalho, só que, dentro de casa, ela tem as mesmas divisões... continua a mesma formatação de antigamente. Só ela que trabalha. Quando fala que o "fogo espera ela e os filhos crescem", parece que só ela tem que dar conta de casa. Aí vai para o texto 3... fala de um homem folgado, que depende totalmente da mulher. Parece que ele está com saudade,



talvez nem seja dela, mas de uma empregada. Tem o texto 4, é bem pesado. Eu curti muito. Fala de uma criança... de uma criança, não... de uma menina que fica dentro de casa, assim... arrumando tudo, organizando tudo bonitinho e aí vê os irmãos brincando na rua. Eu já vi isso acontecendo e é pesado. Eu já vi uma criança de 9 anos fazendo isso com o pai...

Thávyła - No texto 1, "A mulher sem medo", eu pude perceber que o objetivo dele era escrever um livro e ele... um livro que ia chamar "A vida de uma mulher sem medo". E o que que acontece? Eu não vi ele tanto como um dominador sobre ela, mas querendo dominá-la, mas sim pelo fato que ele ia pegar... ele tentou impor coisas nela pra poder escrever o livro dele, só que ele viu que ela não ia se amedrontar e quem acabou se amedrontando foi ele no caso, porque tem um trecho: "tinha de vê-la pálida e trêmula". Então, ele queria, talvez, ele não quisesse fazer aquilo como visão dele, porque o objetivo dele não era namorar com a mulher... talvez se fosse outra mulher, ele pudesse ter uma relação de companheirismo, tranquilo. Mas com ela, ele só queria pegar... não porque ele estava com ela porque ele gostava, mas por curiosidade. Então, eu não vejo que ele esteja aqui tentando dominá-la, porque ele tenta impor coisas nela pra poder pegar de assunto para colocar no livro dele e ele acaba sendo surpreendido. Então... o final do livro dele não seria como o que ele teria como objetivo principal, talvez ele quisesse viver com ela e mostrar que todas as mulheres tenham medo, mas ele acabou descobrindo que não é bem assim. Já o texto 2, "Às seis da tarde", eu pude perceber que aqui mostra uma mulher sobrecarregada. Não que ela esteja... tipo... os filhos dela... quando ela fala: "mesmo se os filhos cresciam"... eu vejo como se ela tivesse muita responsabilidade de cuidar dos filhos e agora que eles estavam crescendo, que eles poderiam cuidar de si próprios, ela ainda tinha o fardo que ela carregava de ter que cuidar de tudo... não acabou. Porque, o fato dos filhos dela crescerem, não significava que ela tinha que... a carga dela ia diminuir, porque ela tinha que trabalhar... ela tinha que dar conta da casa, tinha que dar conta dos filhos, do marido e quando fala: "se o marido lhes dava do bom e do melhor", às vezes, ela tinha a visão de uma mulher retraída, porque... o que é que dá pra perceber "do bom e do melhor": ter uma saúde, ter uma casa e ter... uma casa estruturada, digamos assim. Só que ela não tinha liberdade, ela não tinha descanso, ela não tinha paz, tranquilidade, porque sempre ela tinha que estar fazendo algum "a fazer" tanto do serviço do trabalho dela de fora, mas quando ela chegava em casa ela ainda tinha os outros afazeres dela domésticos que sobrecarregavam tudo pra ela, como se ela tivesse sendo enganada, enganando a si mesma. Já o "Apelo", como eu vejo o homem? Vou falar primeiro do homem nesse texto. Eu vejo que... num primeiro momento, ele se sentia quando a mulher... a senhora que diz aqui, estava presente com ele, ele se sentia muito independente, mas quando ela se foi, ele começou a perceber que ele era dependente daquela mulher, que ele não conseguiria dar conta do que ele... do que aquela mulher fazia por ela e por ele, no caso. Então... ele percebeu o quanto ele necessitaria dela. Então... às vezes você fala tanto da tarefa da mulher: "ah! você não faz mais que sua obrigação!" Só que aquela obrigação que eles relatam é uma coisa que tipo... acho que o homem tem muito disso... que ele fala que a mulher não faz mais que a sua obrigação, só que ele não conseguiria fazer a obrigação que ele impõe a ela. Então, ele acaba... no momento em que ele quer se vangloriar, ele acaba se detonando, indiretamente, porque... por que ele também não é capaz de fazer aquilo que ela fazia? E... no texto "Das irmãs". É... eu também já vivenciei coisas desse texto. Ele é muito impactante. Quando... é... a mulher, no caso, tem que ficar sujeita aos deveres domésticos, à criação de filhos, essas coisas... e não podendo viver outras coisas que não, necessariamente, são só de homens ou só de mulher, porque não tem isso. Cada um tem que conseguir ter a sua liberdade e o que mais me choca nesse texto é no final quando ela fala: "eis-me afiançada / por dote e marido". Quando ela tem que... ela se sente um produto que vai ser comercializado pra que ela foi, no caso, configurada, digamos, um produto que está sendo configurado pra poder realizar afazeres... a mulher é muito mecanizada nesse texto.

Thaís Pionte - Bom... é... como nossos amigos já retrataram o contexto, o alvo mesmo de todos os textos é a mulher. É aquela mulher que é a indefesa, é aquela mulher que é escravizada podemos dizer assim, a escravizada do lar, que ela tem que fazer tudo, que ela tem que fazer é... comida, que ela tem que ser a... a cuidar dos filhos, quando ela estiver estressada ela vai ter que se desestressar pra ir lá cuidar do filho chorando ou dar um carinho no filho. Ela vai ter que ser ali o centro das atenções ali no lar. E... no texto 1, ele retrata muito a questão que, realmente, ele fez tudo... ele queria amedrontar a mulher por um motivo: pra fazer "A vida da mulher sem medo", o livro. Porque é uma figura que

antes... atualmente, até tem do homem, que o homem tem que ser o valentão... que o homem tem que ser o top ali, é... o machão. Mas isso, atualmente, tá acabando. Porém, ele acabou se... ele acabou se impressionando, né, porque ela era oposto daquilo tudo que ele achava que ela ia ser e... "Às seis da tarde" fala muito que a mulher ela, tipo assim, é um texto mesmo... meio que a mulher se sente depressiva... não é depressiva que eu posso dizer... perdi a palavra, mas é assim... é que por mais que ela se sinta inferior, ela se sente submetida a um gênero, o gênero homem. Ela se sente submetida porque sempre vai ser a tachada a "do lar", que tem que cuidar de tudo, que tem que cuidar dos filhos. E o homem não precisar de fazer nada disso. E... o último texto eu achei muito impactante porque também eu já... minha mãe, ela já contou muitas histórias, ela já vivenciou isso, dela ser... dela cuidar dos irmãos dela e os irmãos homens, né, poder brincar, poder ir lá fora jogar bola... mas aí, na hora de jogar bola, na hora de fazer essas coisas de lazer ela tinha que ficar lá... limpando a casa... tinha que ficar lá fazendo janta... pros meus avós, enfim... Ela então não teve uma vivência, né, infantil, igual eu tive, uma infância boa e tal ela teve que ser a dona da casa junto com a minha avó. Então, isso acontecia muito antigamente e esse texto retratou muito a questão da antiguidade, mas não somente a antiguidade, algumas realidade também acontecem.

LedgerDomain - É... o texto um que eu achei mais diferente dos quatro, é... principalmente porque ele quebra a expectativa do homem dominador e da mulher submissa. O homem nesse caso é descrito como dominador e parece que ele realmente queria ser, mas acontece que isso não ocorre. A mulher não sente medo nesse caso. É... Não é bem uma inversão de valores porque ela não quer dominar ele, mas ele acaba... como posso dizer... é... ele quer fazer sua obra, o livro etc., mas ele acaba recuando nisso e... assim no final do texto fala que a mulher é amedrontadora, mas basicamente... é... há uma quebra de expectativa nesse texto. No texto "Às seis da tarde", a minha interpretação foi que a mulher retratada nesse texto, ela percebe a vida passando, os filhos crescendo, mas acontece que a vida pessoal dela, ela não se vê crescendo pessoalmente, e... é isso: mesmo que o marido dê a ela coisas boas etc., a vida pessoal dela não se vê crescendo. No texto "Apelo", é... é o clássico homem que deixa tudo pra sua mulher fazer... cuidar da casa etc., e ele, quando ela vai embora, ele sente falta dela, mas eu não sei bem se ele sente realmente falta dela ou das coisas que ela fazia por ele. Ou... não sei... uma mistura dos dois, talvez. No texto 4, "Das irmãs", retrata bem a questão que desde criança os meninos e as meninas são separados no quesito "afazeres": menino vai jogar bola... menina vai brincar de boneca... E, no final do texto, parece que ele fala mais da continuação da vida que a mulher já tá destinada a se casar com outra pessoa. Essa parte dos "irmãos jogando-se na cama", eu interpretei que era meio que eles poderiam fazer sexo com outras pessoas fora do casamento... não exatamente fora do casamento, mas antes de casar. [A mediadora o instiga a responder se ele acha que essas características condizem com a realidade ou se só são encontradas na ficção, ao que ele responde] No primeiro... não vou dizer que não exista mulher sem medo, mas é a mais tradicional, digamos assim... é o mais provável. Só que realmente ocorria e ocorre ainda hoje. Não necessariamente como está aqui, mas apesar de que existe como está aqui, mas... como vou dizer... mais mascarado.

### **3) Essas características condizem com a realidade ou são apenas encontradas na ficção?**

Sam - O segundo, terceiro, o quarto e o primeiro também na questão do marido ser dominador e querer por a mulher na mão, assim: "Ela é minha!".

Thaís Pionte - Retrata, retrata.

Artur Gesualdo - Acho que sim, todos aqui... Eu só acho que o último deve acontecer mais é... como é que fala... em área rural. Mas é... tipo, não acontece isso em área urbana.

Thaís Pionte - Acontece!

Thávylla - Eu vejo, principalmente o último, com certeza acontece muito ainda. A única coisa que não acontece aqui nesse último é questão de dote, porque ninguém vai pagar mais pra casar com o outro, agora a questão de ter toda aquela preparação: "Ah! Já tá na hora de você aprender a fazer arroz!", "Você tem que aprender a cuidar da casa, já tá na hora, você já tem doze anos...". Sempre começa

aquilo... tipo, muito difícil você ver... comigo não aconteceu muito isso, porque os meus pais sempre me mostraram as duas opções. Tipo, eu aprendi a cuidar da casa, mas eu aprendi a fazer outras coisas. Nunca me proibiram de jogar bola, ou algumas coisas que sempre foram consideradas que meninos fizessem. Só que eu tenho prima que tem dois irmãos mais velhos que eles fazem tudo e ela não podia fazer nada. Muito retraída até hoje. Então, é... uma coisa muito frequente ainda no cotidiano e, principalmente, na área rural, como o Artur Gesualdo retratou. Agora, a questão da "Mulher sem medo", é uma questão muito polêmica, digamos assim, porque o que que acontece? A mulher, que nem, como Sam acabou de falar aqui que eu seria uma mulher sem medo, só que eu tenho medo, entendeu, e eu não iria admitir um homem querendo, querendo me dominar, só que eu tenho, tipo, o meu pai falou comigo, eu vou escutar só uma vez, então, eu tenho, tipo, um respeito muito grande pela palavra dele, então, é uma questão de um respeito que é um medo, só que a gente tem muita liberdade, só que tipo, ele tá brincando, mas ele falou sério, eu vou me retrair. Agora, com você [dirigindo-se a Sam] eu não ia me retrair. Quem é você na minha fila? Nada, entendeu [risos]. Então, a gente... tem muitas mulheres que hoje em dia: "Ah! Eu não tenho medo de homem! Que não sei o quê". Só que sempre tem aquele receio. A gente não tem medo de conversar, de debater, agora, sempre tem aquele medo de ser assediada, essas coisas. Então, ainda não era pra ter, mas ainda tem muita mulher com medo.

Thaís Pionte - E... Atualmente, existe muito essa questão da mulher ser submissa, ser submissa, sempre ser submissa. Só que tá meio que quebrando isso devido ter a Lei Maria da Penha... Ter vários outros meios que as mulheres podem recorrer. Entendeu? Igual, antes, as mulheres, algumas apanhavam, existe ainda umas que apanham, têm medo e tal do homem, mas... têm várias, várias situações, mas a Lei Maria da Penha, ela veio pra quebrar isso e tá ajudando muito, sabe, que as mulheres estão tendo a voz, tá tendo mais coragem de denunciar ou, enfim, dentre outros motivos. E... sei lá, atualmente, a mulher tá tendo mais confiança em si mesma, confiança de poder assim... "Eu sou... eu posso ser alguém, eu posso fazer uma faculdade, eu posso..." Entendeu? Porque antes a mulher pensava... tinha aquele pensamento assim: "Ah! Eu vou ser a mulher da casa somente, vou ter que cuidar dos meus filhos!" Porque a visão de um todo da mulher, voltada da mulher, é essa: de ser só isso.

Janilto - Então, exceto o texto 1 que não totalmente condiz, mas em parte, sim. Por exemplo, assim como Sam falou também, eu acho que a questão de ter uma mulher totalmente sem medo, é muito difícil de ocorrer. Não estou dizendo que é impossível, pode ser que tenha. Mas ela é muito menos provável do que é o normal... que geralmente as mulheres terem muito medo de homens. Ainda hoje, infelizmente. Por outro lado, a parte de um homem tentar sempre ser o dominador, sempre impor medo na mulher, é uma coisa que é muito comum, infelizmente, ainda hoje em dia. E nos outros textos, eu acho que todos eles condizem muito com a realidade, são bem condizentes. E... apesar de que, hoje em dia, as mulheres tiveram muitas conquistas em relação a isso, em serem mais independentes... terem mais liberdade... terem menos medo, ainda assim é muito presente essa questão do homem impor as coisas à mulher. Da mulher sempre retraída, da mulher ter sempre que obedecer. Infelizmente, isso ainda acontece, as mulheres conseguiram muitas conquistas, como a Thaís Pionte mesmo falou, com a Lei Maria da Penha, por exemplo, que pune homens que agredem mulheres, mas ainda assim nem tudo tá resolvido e esse problemas ainda existem como: mulheres que não conseguem... é... têm medo de andar na rua sozinha por medo de serem assediadas, estupradas, e... é possível a gente perceber isso hoje, então acho que sim, boa parte dos textos condiz sim com a realidade.

Sam – Artur Gesualdo, sabe quando a gente percebe que o “Das irmãs” é real, ainda hoje? Eu fui criado... rapidinho... eu fui criado num contexto diferente: meu pai, desde cedo, ele ficou em casa, porque meu pai é pastor e formado em Direito, então ele ficava em casa, raramente ele saía e a minha mãe sempre trabalhou fora: minha mãe era diretora de escola e professora durante um tempão e agora ela é comerciante, então, eu não vejo a minha mãe. Então, meu pai faz o almoço, meu pai cuidava de



mim e da minha irmã, meu pai levava a gente na escola. Então, a gente tinha uma ideia diferente de família, assim... Só que quando eu chegava na casa de meus avós, Artur Gesualdo, era diferente: por parte de mãe são seis netos, só tem eu de menino e as cinco são meninas e essas cinco meninas elas que arrumam sempre a mesa depois do almoço. Minha avó nunca nem deixa eu chegar perto. E é um privilégio. E eu nunca abri mão porque é um privilégio, minha avó nunca deixou eu abrir mão e ninguém da família nunca abriu mão... E aí fica assim: os homens sentados na mesa, ficam as mulheres sentadas ou servindo eles. E aí, termina o almoço e todas as mulheres vão limpar e os homens ficam conversando... jogando conversa fora. É um privilégio que nenhum homem da minha família abriu mão. Inclusive, eu, porque minha avó também não deixa. E mesmo quando a gente tenta: "Ah, vó, deixa eu lavar o copo!"; "Não, meu filho, deixa aí... depois eu lavo... depois sua irmã lava... depois sua mãe lava".

Thávyla - Eu não iria aceitar isso nunca!

Sam - Não, minha irmã também não aceita, não. Minha irmã briga comigo, só que quando você entra numa questão... aí eu vou e lavo, assim... Mas nesse contexto, assim, é um privilégio que a gente não quer abrir mão. A gente é homem. É muito mais fácil pedir à irmã ou a mãe pra lavar. E a gente tem aprendido a abrir mão de uns privilégios.

Janilto - Na casa da minha avó também é assim. Tipo, tem o almoço em família, aí eu falo com a minha avó que eu vou ajudar a arrumar as coisas ela fala: "Não! Não precisa! Suas primas vão fazer!" E, tipo... praticamente expulsa os homens da cozinha e obriga as meninas, mesmo as que não querem, a fazer todo o trabalho.

Thaís Pionte - Na casa da minha avó, todo mundo tem que trabalhar! Não tem isso não!

Thávyla - Eu também!

Artur Gesualdo - Realidade totalmente diferente. Na minha casa eu tenho que lavar todo dia.

Sam - Também, só tem homem na sua casa!

Artur Gesualdo - Não! Cada um tem o seu dia de lavar louça.

Thaís Pionte - Tá certo!

LedgerDomain - Como disse, sim. Tirando o primeiro que vai um pouco pro lado da realidade... apesar de que no caso da mulher totalmente sem medo...

#### **4) Você concorda com essas características ou atribuições de homens e mulheres apresentadas nos textos? Com quais e por quê?**

LedgerDomain - Não! É... como eu posso dizer... A mulher no caso das "Seis da tarde" que ela vê... ela se vê presa nesse quesito de família que a mulher tem que fazer comida etc. É... quesito de liberdade mesmo. Se a mulher quiser fazer certas coisas, ela faz! É porque... como eu posso dizer... é bem simples pra mim, isso. De... como eu posso dizer... é que eu realmente não entendo porque a sociedade é assim se é tão simples pensar que a mulher tem liberdade pra fazer o que quiser etc. Eu concordo que realmente acontece, mas não que deveria ser assim.

Sam - Não é teatro pra ter papéis. Tá ótimo. Só isso.

Thaís Pionte - Não, eu não concordo, porque todos têm que ter os direitos iguais tanto o homem quanto a mulher. Ninguém tem que ser submisso a ninguém.

Artur Gesualdo - Não, né. Porque... pra mim, não faz o menor sentido a mulher ser submissa ao homem.

Thávylla - Eu não concordo de jeito nenhum. É... porque eu acho que já foi o tempo da mulher ser totalmente submissa e esse tempo não foi legal. Entendeu? A gente tem que aproveitar apenas... as coisas mudam e a gente tem que ficar... a gente não pode deixar mudar as coisas que é boa um dos lados e... cara, uma mulher que não pode sair... não tem nenhum privilégio perante a sociedade... sempre tem que ficar retraída... Tem que pensar como vai sair de casa... Tem aquela coisa: cada um tem que ter a sua liberdade. Então, que nem, eu sou religiosa... eu me visto do jeito que eu gosto, mas eu não vou julgar uma pessoa que tem uma religião contrária a minha e uma mulher que não esteja andando do jeito que eu tenho como é certo pra mim, porque se eu ando do meu jeito e eu não quero que ninguém me julgue por isso, eu não tenho o direito de entrar na intimidade dos outros. Eu acho que nossa liberdade acaba quando começa a do outro. Então, não faz nenhum sentido me retraindo, ficar dentro de casa porque mulher não é bem aceita em tal lugar. Não vejo isso como correto.

Janilto - Não concordo porque eu acho que cada pessoa independente de gênero, sexo... deve ter liberdade pra fazer o que quiser.

**5) Você leu textos escritos por homens e mulheres. Há diferença na forma como cada um descreve as mulheres? Se sim, cite a diferença que mais lhe chamou a atenção.**

Thaís Pionte - Achei diferença. Porque no texto 1, que foi o Moacyr, ele se refere na mulher que ele é o... Não! na verdade tem muita relação os textos, porque nesse texto 1 fala que a mulher ela tem de ser amedrontada... tem que ser a coitada, e tal... e no texto que a Marina Colasanti fala retrata muito isso também que ela tá cansada desse... como é que eu posso dizer? Tá cansada de ser tratada da forma que é... de ser reprimida... Foi o que eu entendi, basicamente.

Artur Gesualdo - Eu acho que os textos que foram feitos pelos homens mostram a mulher como mais superficial, tipo, diria, como eles veem ela, como eles veem as mulheres. Já os textos que são escritos pelas mulheres, já trazem mais o sentimento que a mulher tem. E, tipo, quando é escrito pelo homem, a mulher fica meio vaga, não mostra muito sentido. Eu acho que é isso.

LedgerDomain - É... No texto dos homens realmente a mulher fica meio vaga [indistinto]. No texto da "Mulher sem medo" é meio que centrado mais no homem mesmo. No caso do "Apelo", texto 3, é mais sobre o homem sentindo falta da mulher, não a mulher... o que levou ela sair de casa. Não mostra muito o lado da mulher. Aliás, não mostra realmente, o lado dela.

Sam - Nos textos dos homens você vê o quanto... você o sofrimento da mulher que perpassa e tal... Só que está dentro, embutido numa crítica. Aí que, quando você o das mulheres, as duas escreveram poesias, poesias, não, poemas e elas são mais transparentes, podemos dizer. O homem coloca aquilo dentro de um contexto e elas [indistinto]... muito mais transparentes.

Thávylla - Eu vejo como... os textos que os homens escreveram, eles... de uma forma indireta, se mostram sempre superiores às mulheres, não diretamente, mas, tipo, quando aqui no texto do "Apelo" traz uma frase nesse sentido: "Primeiros dias, para dizer a verdade, não senti falta". Então... ele percebeu que... ela não tivesse nenhum significado pra ele, no caso. É... no final do texto mostra que ele se sente... que necessitava dela... beleza. Só que, tipo, se sente nessa fala um ar de superioridade, de sentir melhor do que ela. De... tá por cima que ela não seria tão importante, necessária. E já nos textos das mulheres, elas abrem os seus sentimentos e não têm medo de expressar o que tá passando por dentro delas. Então, eles têm uma visão do que a mulher estava sentindo e elas já conseguiram concretizar, passar uma imagem mais concreta do que realmente passava na vida delas, no cotidiano, essas coisas. Então eu achei que no texto masculino, eles, de forma indireta, como o primeiro que ele tá mais tentando dominar ela, tipo, domar uma mulher que não teria medo e... nesse que a mulher não

teria importância. Eu senti que eles estavam se sentindo superiores a elas, indiretamente, não diretamente.

Janilto - Eu acho que nos textos dos homens, eles... pelo menos no texto 3, o autor, ele traz a questão da... a situação como a mulher é retratada como algo comum, algo normal. Já no texto 1, é... o autor deixa, tipo, ele coloca como um caso estranho uma mulher que não tem medo, como se isso fosse uma coisa que não devesse acontecer. Já nos textos das mulheres, eu percebo que elas trazem situações que acontecem e problematizam isso. Mostram que existe problema naquilo ali. Os homens, não. Um mostrou que existe um problema, mas não pela situação em si, mas porque a mulher fugia do padrão. E o outro, ele simplesmente reafirma um estereótipo de mulher e ele não coloca que aquilo ali é algo errado, que aquilo ali tem um problema naquilo ali. E as mulheres seguem justamente o caminho contrário: elas mostram que existe um problema e onde mudar, onde está esse problema.

Sam - Mas por exemplo, você vê a dificuldade de um homem escrever a respeito disso, quando a Thávylla leu o texto 3, e aí pode estar simplesmente fazendo uma crítica, só que de uma forma menos transparente, como disse o Janilto e ele tá querendo expor uma situação. Só que parece que como é um homem que está escrevendo, parece que ele está sendo preconceituoso. Mas só tá querendo expor. Mas aí, quando a mulher, ela mesma escreve no texto 4 a respeito dela, parece que não existe nada de errado, mas quando um homem escreve a respeito da outra situação parece que ele tá tentando alfinetar. Sendo que está tá só querendo expor.

Thávylla - Mas se fosse assim, eu acho que a gente sentiria isso quando uma mulher escreve sobre um homem e eu nunca vejo que um homem falar que tá se sentindo ofendido porque tem uma mulher escrevendo sobre ele.

[enquanto Thávylla fala, Thaís Pionte faz gestos de que concorda com o que ela está falando]

Sam - Então, mulher se sente ofendida quando [Indistinto. O debate se acirra e os alunos falam ao mesmo tempo].

Thávylla - Não, não. Você falou como se... como se parecesse que ele tava sendo preconceituoso.

Sam - Não! Você que disse isso.

Thávylla - Não. Não. Eu falei que...

Janilto - Foi você. Sam, você que falou isso.

Sam - Você falou, quando você falou no texto 3, parecia que tinha um preconceito.

Thávylla - Superioridade.

Sam - Isso, desculpa, superioridade. Esquece preconceito, superioridade.

LedgerDomain - Superioridade do homem no caso do texto, não do autor. Do personagem.

Thávylla - Não do autor.

Sam - E se, simplesmente o texto 3 ele... sim. Essa é a visão do personagem. A visão do personagem é tentar mostrar isso.

LedgerDomain - Mas é que você [dirigindo-se a Sam] não está contrariando ela. Ela só falou uma coisa diferente do que você tá dizendo.

[A discussão se acirra e a mediadora intervém dizendo que não há certo e errado. E que todos poderiam manifestar seus pareceres, mesmo que fossem diferentes de outros colegas. E reforça que não há necessidade de mudar opiniões nesse momento e que todas as contribuições são válidas];

LedgerDomain - Sobre essa questão da diferença de quando um texto é escrito por homem ou quando é escrito por mulher: é porque meio que são textos pontuais. Eu não sei se podemos afirmar realmente se esses textos específicos se eles só são assim porque são escritos por homens, mas meio que fazendo uma geral, mas nada cientificamente comprovado a respeito de textos com homens escrevendo, mas provavelmente vai ter uma tendência do homem escrever de uma forma diferente sobre a mulher, ainda mais na sociedade do Brasil pela questão de cultura etc.

Thávylla - E outra coisa que eu achei interessante, talvez... como eles montaram um personagem pra fazer esse conto, é... talvez eles não tivessem colocando o que eles são, mas sim o que eles veem. Talvez, o Dalton, no caso, não seja uma pessoa como esse cara relatado no texto, mas talvez ele conheça alguém ou ele quer... eu vejo como uma crítica, mas, tipo, por isso que eu disse que, indiretamente, a gente sente uma superioridade do homem perante a mulher, no caso quando eu falei daquela fase dos primeiros dias: "pra dizer a verdade não senti falta". Então, não que isso seria uma coisa que ele vive, mas sim, que ele vê, que ele já observou, no caso, então, são homens criticando também indiretamente coisas que os homens fazem, geralmente fazem.

#### **6) Na opinião de vocês, por que há menos escritoras de destaque na literatura brasileira do que escritores?**

Janilto - Bem, eu acho que pela maneira como a sociedade foi formada, a gente meio que criou incentivos para um lado e falta de incentivos pra outro, por exemplo, no início da nossa sociedade, a liderança era majoritariamente ou unanimemente de homens. Não tinha mulheres quer dizer, as mulheres mantinham aquele estereótipo de ser quem cuida da casa, quem administra a casa. Então, nunca se teve incentivo para que a mulher seguisse em outras áreas, entre elas, a Literatura. E pra que se crie uma cultura de mulheres escritoras, pra que essas mulheres ganhem espaço no mercado e façam sucesso, a gente precisa de uma mudança cultural e pra isso, a gente precisa de tempo. Um tempo que a gente não tirou no passado. Por isso a gente vive essa situação hoje. Se no passado a gente tivesse um incentivo maior para as mulheres para que elas fizessem o que gostassem, tipo, seguir a carreira que gostassem, eu acho que essa situação hoje seria diferente. Por exemplo, se você for pegar... parar pra pensar vários administradores são muito famosos, vários atletas são muito famosos. São todos homens, porque desde pequeno os homens são incentivados a serem os melhores naquilo que eles gostam. Se um garoto tem um pouco a mais de habilidade, por exemplo, jogando futebol, ele é incentivado desde criança a treinar aquilo ali pra ele ser o melhor, pra ele conseguir ser o melhor. Já a mulher, não. Mesmo que ela tenha habilidade em algum âmbito, ela é sempre incentivada a aprender a cuidar da casa e do marido, do marido que ela venha ter no futuro. Eu acho que é por isso que hoje a gente não tem uma quantidade muito grande mulheres que façam sucesso na literatura.

Artur Gesualdo - Eu acho que é mais por preconceito mesmo. Acho que, tipo, a autora lá do Harry Potter, tanto que ela colocou os primeiros nomes dela só com a... como é que fala?... Ela colocou só o sobrenome porque ela não ... ela colocou só o J.K. [pra não sacar que era mulher (complementado por Sam)] Exato.

Thaís Pionte - Eu concordo com a fala do Janilto e complementando porque nós não tivemos uma formação da sociedade igualitária, sabe? Era sempre o homem, o homem e o homem. Então é isso. Minha opinião.

Sam - Eu tô viajando na fala dos meninos. Não! O Janilto falou pra caramba, mano! Isso é real. Não há incentivo pra mulher escrever. Você vê: os escritores são homens, os líderes, em maioria, são homens. Tá mudando agora, tá mudando agora. Políticos são homens. As pessoas que estão na frente são homens. Essa influência parece que são só homens. Você palestrante mulher? Uma. Você vê dez

palettrantes homens. E, caramba! Falta incentivo mesmo. Mas acho que através de incentivo e de tempo a gente consegue chegar lá. Mandou bem, Janilto.

LedgerDomain - Fazendo um adendo na fala de Janilto, mesmo com incentivo, não necessariamente só na área da literatura, mesmo que a pessoa tenha um sonho, no caso das mulheres, aí faça faculdade etc., o mercado de trabalho ainda tem muita também negação das pessoas por conta dela ser mulher. Aí... quantas histórias, sei lá, que recordadas no quesito literatura ou mulheres que não conseguiram entrar em pesquisa tecnológica... meio que a sociedade acaba perdendo de não aceitarem as mulheres.

Thávylla - Eu concordo com a fala de todos que estão aqui porque a gente sempre recebe outros incentivos. Muitos incentivos, mas nenhum focado muito na nossa parte acadêmica do que a gente quer fazer, tipo, quase ninguém te pergunta o que você quer fazer... o que você quer fazer no seu futuro. E se a sua resposta contradiz com o que a pessoa está pensando sobre você, você é dita como... taxada como: "Ah! Pra que ela quer fazer isso? Ela não vai conseguir se sustentar..." mulher querendo fazer tal coisa, como Thaís Pionte disse. E outra coisa que eu vejo muito, principalmente na literatura, eu não sei se talvez porque... agora... na minha infância eu não tive presença de livros com grandes renomes, só que eu sempre escutei falando de Carlos Drummond, de José de Alencar, vários escritores... só que agora que eu estou escutando sobre Clarice Lispector. E... ela é bem antiga! Então, eu fico pensando, por que eu não nunca escutava ninguém falando dela eu achava... quando eu comecei escutar de Clarice Lispector, tem uns três anos pra cá! Depois que eu entrei no Ifes. E eu fiquei pensando, uai! Essa mulher começou a escrever agora? Quem é essa mulher? Depois que eu fui descobrir que ela já tava morta! [risos] E, tipo, é um evento engraçado, mas só que é real pra mim, porque você não vê muitos nomes é... [indistinto] Ela foi a única mulher que fez parte da minha infância, foi ela com aqueles livrinhos de quando a gente tá começando a ler... a entender as coisas na escola. Agora... E... tipo, Tarsila do Amaral tem vários quadros e a gente só sabe do "Abaporu", endendeu? Aí agora, do Pablo Picasso... quantos quadros que nos é apresentado de Pablo Picasso, Leonardo da Vinci, agora, de Tarsila do Amaral é só "Abaporu". Você só estuda no Ensino Fundamental uma vez na sua vida. Entendeu? A gente percebe... são exemplos claros que a mulher tá sempre inferiorizada, lá trás. Antes de alguém te mostrar um livro feminino, ele vem com dez masculinos pra você estudar.

Thaís Pionte - E não somente escritoras como Janilto disse em esportes e tudo mais. E até mesmo nós mulheres vivenciamos essa realidade no Ifes. Em Mecânica. A gente faz o Técnico em Mecânica [não tem nenhuma professora só - fala de Sam] [eu queria ter uma professora no técnico - fala de Thávylla] e o homem sempre lá na oficina... os meninos, né... são os... [faz gesto com os braços indicando força] Mas sempre tem umas que vão lá... quer soldar, quer fazer e tal, e aí quando alguém me pergunta assim: "Você estuda no Ifes?" "Estudo." "Faz o quê?" "Mecânica." Aí já dá aquela... aquele susto. "Mecânica?" Tipo, e... e no mercado de trabalho não é diferente. É parecido e é pior, às vezes. Porque uma engenheira... mulher engenheira mecânica! Já é assim... né: "Vai fazer o quê? Vai sujar suas unhas de graxa? Não vai... Acha que... se bem que um engenheiro ele fica mais ali, mas um técnico em mecânica ele já põe a mão mais na massa e tudo mais essa visão aí é de um todo não somente pra um escritor de livros, mas também nas profissões.

Artur Gesualdo - Eu acho que essa visão de que é só pra homens na área de Literatura já tá meio ultrapassada, não acha não? [na literatura brasileira? pergunta da mediadora] Aí, sim... entendi.

Janilto - Eu acho que dá pra fazer um adendo entre todas as falas iniciais. Primeiro, a mulher, com o passar do tempo, ela sem receber os incentivos pra que possa ser inserida nas áreas que ela quer, começa a ser criado um estereótipo de que ela não é capaz de ocupar os cargos nessas áreas, e aí esse estereótipo se impregna na sociedade e todo mundo passa a replicar ele, a repetir. Aí você vê que depois de um tempo homens subjugam mulheres, discriminam elas, por achar que elas não são capazes simplesmente porque não se tem a opção de terem mulheres naquela área. Então, por exemplo, na Mecânica mesmo, às vezes eu vejo nos laboratório de aula prática que muitos meninos têm medo de quando uma menina vai pra uma máquina, porque já acha que ela não é capaz de operar aquela máquina, simplesmente porque não se tem o costume de ver uma mulher operando aquilo. Agora, no

mercado de trabalho, por exemplo, eu vi isso onde minha mãe trabalhava que os patrões dela não gostavam de contratar mulheres porque a mulher tinha a possibilidade engravidar e isso tiraria ela do trabalho por determinado tempo. Então, acho que a questão de os homens acharem que as mulheres não são capazes por não estarem inseridas, aliada a questões de discriminação por características das mulheres, como por exemplo, a capacidade de engravidar, eu acho que isso se alia pra tirar a mulher de determinado mercado. Acho que na Literatura acho que a questão de engravidar não entraria tanto, mas ainda assim a questão de ser capaz ou não de produzir um livro de qualidade, pesaria porque os homens, por não ter o costume de ver uma mulher na Literatura, acabam julgando elas como incapazes de produzir algo de qualidade nessa área.

Sam - Mas... Toda sociedade é mutável. E você, por exemplo, em 1912, foi um cara que andou no primeiro avião, e era um homem. Trinta anos depois, você vê mulher cruzando o transatlântico de avião. Toda sociedade é mutável. E aí você algumas mulheres começando a escrever. E essa é nossa esperança.

Thaís Pionte - Só terminando aqui... falando da questão do mercado de trabalho... As empresas... algumas empresas são obrigadas, a maioria, abrigadas a contratar mulheres, por exemplo, a Jurong... a Jurong é obrigada a contratar mulheres, a abrir portas pras mulheres. E eles não queriam, né, que ali a parte é mais bruto e tudo mais... eles não acreditam que uma mulher pode ser... pode... é... como eu posso dizer... exercer a demanda deles. Exercer a demanda deles. E aí, mas agora são obrigados... então, isso ajuda um pouco, né. Essa obrigação ajuda um pouco.

**7) Você acha que a Literatura pode contribuir para romper ou reforçar preconceitos? Justifique.**

Janilto - Bem, eu acho que a Literatura, ela... tanto a Literatura quanto qualquer forma de texto escrito, na verdade, traz uma credibilidade pra informação, pra gente. Que tipo, quando a gente entra na vida acadêmica, primeira coisa que a gente aprende, é a ler pra que a gente consiga obter informações não só ouvindo de outras pessoas, mas também procurando e achando textos que supram nossa necessidade de conhecimento. Então, acho que a Literatura, ela tem essa credibilidade de trazer informação a nós. Ou seja, a gente, meio que... dá uma atenção ao que a gente lê. A gente... é... como se a gente trouxesse... como se a gente parasse pra pensar naquilo que a gente leu. Então, se a Literatura procura quebrar alguns preconceitos, a gente vai procurar pensar no que aquele texto tá querendo trazer pra gente. Se o texto é um texto crítico, a gente vai parar pra pensar na crítica que aquele texto está fazendo. A mesma coisa se aquele texto reforça um preconceito, a gente pode acabar replicando, repetindo aquele mesmo preconceito ou também pode ser que sirva pra parar pra pensar e perceber aquele preconceito. Mas acho que a Literatura tem, sim, um poder de quebrar barreiras. Ela tem um poder de mudar comportamentos, mudar preconceitos, de mudar algumas situações. Então, acho que é uma importantíssima ferramenta na mudança da sociedade. Tanto que... você for parar pra ver os movimentos literários que teve com o passar do tempo, as vanguardas desses movimentos tava sempre à frente do seu tempo e depois que se instaurou esses movimentos literários, meio que a sociedade se adequa ao que aquilo apresenta. Então, acho que sim. A Literatura tem um enorme poder de mudança na sociedade e ela deve ser usada.

Thávylla - Poder e influência. Por isso que eu acho importante a gente poder ler livros diferentes. A gente sempre tem uma familiaridade com algum gênero textual, com alguma coisa que a gente prefira ler, só que... se eu gosto só de ler romance, mas é interessante, de vez em quando, eu ler algum autor que tenha alguma crítica a fazer ou algum autor que é... que traga... faça textos mais surreais, essas coisas. Porque a gente consegue ver pontos de vistas diferentes. Porque, às vezes, a gente tá com algo enraizado na nossa cabeça, que tem aquilo como certo. Só que o seu certo pode não ser certo pra outras pessoas. Então, a Literatura faz com que a gente consiga perceber diferenças e aceitar as diferenças, porque ali, você tá lendo um livro, você pode não concordar com o que está ali, só que você não vai poder debater com a pessoa que escreveu o livro, que ela não vai tá ali, só vai tá no papel. Então, você vai tentando... você vai criando curiosidade pelo fato do pensamento da pessoa ser diferente do seu. Então, isso te estimula a querer saber o final do livro, e como não vai ter ninguém pra



refutar aquilo que você tá querendo saber, você vai, não tomando aquilo como certo, mas entendendo que tem pessoas com pensamentos diferentes do seu... que também não estão errados. Então, e a Literatura tem esse poder de influenciar as pessoas. Então, no caso, ela pode muito bem fazer com a gente abra a nossa cabeça com vários pontos e também, se a gente fica preso apenas a uma coisa e toma aquilo que tá ali como uma verdade, você pode reproduzir um preconceito. Então, a gente tem que ficar muito atento o quê que a gente lê e como a gente lê. Porque se você vai ler um livro que tá falando... você tá lendo um livro que traz um tema e você já vai ler ele como... achando que aquilo é errado e com a mente sua totalmente fechada, então você não procura entender o que o autor quer passar para você... Então, quando você já pega um livro pra ler, desse modo, você acaba sendo ignorante, digamos assim. Ignorante de não saber entender o ponto de vista do outro e ir replicando coisas ruins.

LedgerDomain - Olha, basicamente, Thávylla falou tudo. Eu só ia fazer um adendo mesmo que... a gente está tratando da Literatura, mas é meio que qualquer veículo de informação. Ela falou disso.

Artur Gesualdo - Eu acho que é os dois, né. Tipo, se... dependendo do jeito que eu escrever o texto, e como a literatura tem esse poder de influenciar os outros pode acontecer os dois [romper ou reforçar preconceitos – reitera a mediadora] Aha!

Thaís Pionte - Depende da forma que a pessoa, como a Thávylla disse, interpretar o texto. A literatura ela pode te ajudar ou pode te atrapalhar porque eu penso o seguinte: se você entra com uma mente fechada e lê livros diversos, lá você vai encontrar, né, obviamente, a diversidade, vai encontrar coisas diferentes, coisas diferentes do que você vive, coisas... enfim... E se você já entrar com a mente já mais aberta pra ler todo tipo de coisa, você vai levar isso como um crescimento pessoal, como... enfim... Então pode te ajudar ou não, mas aí depende do leitor.

Sam - Claro, a fala da Thávylla, nossa! Eu pensei: Clarice Lispector! Mulher também escreve! Sabe, isso é inovação! Através do conhecimento a gente consegue transformar algumas coisas na sociedade [a Literatura tem esse poder? - pergunta da mediadora] Muito!

### **Intervalo (15 minutos)**

### **Etapa em que os participantes respondem livremente sobre os seguintes questionamentos (45 minutos)**

#### **1) O que você sabe ou pensa sobre Machismo?**

Thaís Pionte - Eu penso assim, vem logo a palavra preconceito na minha cabeça, sabe! Preconceito, machismo... sei lá... eu quero passar a palavra porque eu quero amadurecer mais o meu pensamento.

Thávylla - Machismo... Que que eu sei do machismo? Depois que eu entrei no Ifes vários, tipo, fui entendendo mais o que seria o machismo. Não era muito a concepção do que eu tinha. Porque um homem que, tipo, às vezes você pensa: Ah! o namorado da minha amiga tá sendo machista com ela, mas às vezes o seu namorado e o seu pai age como machista. Então, você olha muito o machismo... o machismo tem muito disso: ele saber te manipular, saber colocar a mulher no lugar de vítima, inferiorizar a mulher em certos... em todos os pontos, na verdade. Tipo, mostrar como se homem fosse o centro de tudo e que tudo gira em torno dele. E não é bem isso, entendeu? Então, a gente percebe machismo quando a gente é assediada na rua, quando um homem acha que pode assediar uma mulher na rua, acha que é normal ele fazer aquilo, e não é, entendeu? Então, a gente tem que pensar... Eu vejo, definir machismo, pra mim, é meio difícil definir em palavras. Quando eu penso em machismo eu



penso em atitudes. Entendeu? Que às vezes você não sabe definir com palavras aquilo, mas você sabe que existe e coisas que estão em nosso cotidiano, estão presentes no dia-a-dia de várias mulheres e que você sabe que aquilo não é certo. Você está se submetendo a uma coisa e que se você não se submeter você é taxada como errada, você não pode fazer aquilo ali. Como também tem mulheres que adotam a causa machista e também te criticam pelo fato de você não tá querendo fazer o que lhe foi imposto de alguma maneira.

Thaís Pionte - Rapidinho... só dando um adendo na fala dela, machismo realmente é pelas atitudes. Por exemplo, no falar assim: Ah! Quem tá dirigindo o carro? Ah! É uma mulher, então é por isso que ela tá assim na direção... Nessas pequenas atitudes eu consigo identificar um certo machismo, entendeu? Nesses pequenos fatos.

Artur Gesualdo - Eu acho... Pô, eu não tô querendo ser machista, né. Não, que tipo! Eu acho que machismo é um termo usado... não, foi criado pelas mulheres sobre certas ações de homens que tiveram uma educação... tipo, tem certas coisas que as mulheres falam que é machismo que eu não acho que seja machismo. Pô, vei...

Thávylla - Eu acho que eu tenho uma coisa que vai se encaixar pra você, rapidinho. Eu tive um amigo, quando eu estudei na Wallace que ele tinha medo de jogar com as meninas, tipo, ele não queria, tipo, sempre quando a gente falava: Ah! a gente quer jogar com vocês que as meninas não querem jogar!" Ele ficava muito receoso de jogar com a gente, não porque ele não queria jogar com uma menina, mas ele tinha medo de machucar uma menina, de algum menino desse um chute mais forte que pudesse machucar a gente.

Artur Gesualdo - Exatamente!

Thávylla - E eu acho que isso que ele (Artur Gesualdo) tava pensando. Então eu falava: "Ah! Pedro, mas eu quero jogar com vocês". Ele falava assim: "Cara, você pode levar uma bolada!" Sabe, aquela proteção, mas que às vezes a gente não sabe como, como... não consegue ver pelos olhos dele e acha que "Ah! Ele não quer deixar eu jogar por quê?"

Artur Gesualdo - Aí começa a chamar o cara de machista só porque não quer jogar, mas, na verdade, tá sendo como uma forma de proteção a ela. Um exemplo meu: Digamos assim, vou falar pela minha situação, não! Lá em casa, quem cozinha é minha mãe, quem faz a comida é minha mãe, beleza! Eu não cozinho porque ela sabe que eu vou fazer merda. Então, quer dizer, ela sabe que vai dar algo de errado. Então, ela fala que eu, ou meu pai, ou meu irmão não, tipo, não... a cozinha não é o nosso lugar. Aí, tipo, quando falam: "Ah! lugar de mulher é na cozinha, essas coisas e tal". Não querendo, tipo... Caraca. Não tô querendo ser machista, mas, tipo, na minha criação, eu fui ensinado desse jeito, entendeu?

LedgerDomain - Basicamente, é um pensamento que não tem lógica alguma na tentativa de colocar o homem superior à mulher. É... pensando no que Thávylla disse no quesito do menino que tava pensando em proteger, aí meio que me veio também à mente no quesito de, apesar de que as mulheres são..., como é que vou dizer... palco nisso, atuação principal nisso, digamos assim, mas, tipo assim, pensando no menino que não queria jogar com meninas, também tem meio que um eco nisso, tipo, "Ah! ele foi jogar com as meninas!", por exemplo, como se... tipo assim, como se o menino fosse preso ao futebol, pudesse... uma outra visão também... que as mulheres, obviamente, são as mais prejudicadas nisso, mas também tem, no quesito, do homem que foge a esses padrões.

Janilto - Bem, o que eu penso é o seguinte: o machismo é algo que hoje é institucionalizado, tipo, é impossível um homem dizer que não tem alguma atitude que seja machista, seja ela qual for, porque é algo que a gente faz às vezes sem perceber, sem pensar. Então, é algo que eu tenho como institucionalizado. Que está tão impregnado na nossa sociedade que a gente não percebe às vezes todas as manifestações que isso tem. E aí, é uma ideia de que o homem está acima da mulher e, por isso, a

mulher tem que se submeter ao homem. Quando, na verdade, isso não é bem assim que as coisas são, mas, dentro desse tipo de pensamento, meio que a sociedade se consolida em cima disso e criou uma estrutura para que isso se mantesse. E ainda no caso como que a Thávylla falou, por exemplo, pra "proteger" as meninas, eu vejo que é como se tivesse dizendo que as meninas não fossem... não tivessem a mesma força, por exemplo, pra se proteger ou pra conseguir se proteger de alguma forma. E eu vejo algumas questões problemáticas nisso. Acho que só.

Sam - É a superioridade do homem em relação à mulher. Preciso falar mais alguma coisa?

## 2) O que você sabe ou pensa sobre o feminismo?

Sam - O feminismo é a luta pelos direitos iguais entre homem e mulher.

Janilto - Um movimento criado por mulheres para mulheres buscando igualdade entre os gêneros.

Sam - Eu penso que o feminismo... a gente tava fazendo a prova de História, da olimpíada nacional, aí a gente começou a aprender um pouco sobre o feminismo. Aí eu vi que surgiu, mais ou menos, na década de trinta, quando meninas queriam participar de um grupo de engenheiros. Elas queriam fazer engenharia e não deixavam elas fazerem engenharia. Só que aí você começa a perceber que o feminismo é a luta para os dois se igualarem, mas aí você vai e começa a ver movimentos extremos e a gente acaba julgando pelos movimentos extremistas que acabam sendo femistas, né. Só que o feminismo, em si, é muito bacana e eles têm conseguido, assim, direitos muito massas e eu acho isso legal.

Janilto - Eu tenho uma visão um pouco diferente. Eu acho que o feminismo é um movimento muito importante, principalmente, na luta das mulheres pela igualdade de gêneros e eu não acho que algumas ações mais radicais sejam dispensáveis. Eu acho que às vezes é necessário porque isso ajuda a problematizar e polemizar o assunto. E se o assunto é polemizado, mais gente discute ele, mais gente fica a par do que está acontecendo. Pode ser que a mídia, ou quem saiba, acaba distorcendo um pouco o que realmente aconteceu ou a intenção do que aquilo teve, mas eu acho que, ainda assim, é válido pra que mais informação chegue a mais pessoas. Então, eu acho que é um movimento superimportante e que às vezes precisa de alguns pontos mais radicais, sim.

LedgerDomain - O feminismo é, basicamente, a luta das mulheres pra conquistar seus direitos. Direitos esses que os homens já têm. E os homens ficam num status de privilégio. Sobre o feminismo, eu acho que muitas pessoas têm uma visão errada do feminismo, seja a questão das extremistas ou a pessoa realmente não busca conhecimento, aí acaba, por exemplo, ficando num texto de facebook, que às vezes até mesmo é... como eu posso dizer... é que tem páginas que meio que fazem posts como se fossem feministas, mas na verdade estão zuando feministas aí a pessoa vê isso e acaba acreditando que realmente feminismo é aquilo.

Thávylla - O conceito de feminismo eles já falaram, eu concordo plenamente que é a busca das mulheres por todos os seus direitos, direitos esses que os homens já possuem, é uma igualdade pelos direitos. Agora, o que eu penso sobre o feminismo... Eu acho que o feminismo é muito importante, uma forma de representação das mulheres, só que tem muitas coisas, eu não digo que ele não seria importante porque a gente, nós, mulheres, conseguimos muitas coisas, tipo, eu não fui pra rua, mas teve alguém que foi pra rua e lutou por um direito pra mim, só, que tem um porém, pra mim, nessa história, pra Thávylla, porque tem muitos movimentos radicais no feminismo que não me representam, entendeu? Não que o feminismo não me represente porque eu não concordo de o homem ter direitos superiores ao meu, de as pessoas me proibirem de entrar em lugares, de eu não ser bem recebida em lugares por eu ser mulher, ou por eu fugir do padrão que a sociedade queria que eu fosse, por eu ter gosto diferentes do que seria normal para uma mulher, só que tem pontos é... atitudes dos movimentos radicais que não me representam, então, tipo, cada um tem o seu ponto de vista. Eu posso não me sentir representada por certo movimento, só que pelo feminismo em si, pela história da luta das mulheres até aqui, eu entendo, então eu acho pra gente ser feminista, vai muito além dos movimentos

radicais porque eu sei que tem muita gente que é contra o feminismo porque só olha pelos movimentos radicais e não é isso que você tem que olhar, você tem que olhar a essência. Eu nunca parei pra pesquisar feminismo, só que muita gente fala bem assim: "Ah! Você tá com um papo meio feminista", só que me trata, às vezes, já teve gente que me tratou como se fosse uma feminista radical, e eu não sou. Eu sou muito conservadora em certos aspectos, mesmo querendo ter o meu lugar na sociedade, entendeu? Então, tem gente que ah!, acha que eu caio em contradição, só que não é cair em contradição, é perceber que nem tudo que acontece ali me representa, tipo, que nem questão política que está acontecendo agora, eu posso votar num partido, mas eu votei numa pessoa que é de tal partido, só que não significa que o partido todo vai me representar, que ele vai tomar atitudes que eu não vou concordar, entendeu? Então, isso vai da pessoa, da criação, tipo, eu vim do interior, então, eu vim com coisas que eu vejo que os meu pais me ensinaram que eu não vou conseguir mudar agora, tipo, não vai adiantar uma pessoa chegar e falar assim: "você não tem que pensar assim!". Eu vou falar, olha: "Eu vou pensar assim. Vou respeitar a sua opinião, mas eu vou pensar assim. Mesmo eu sendo mulher". Então, essa história de, porque você é mulher, você tem que aceitar que uma mulher ande com os seios à mostra na rua, tipo, o corpo é dela, ela faz o que ela quiser, só que eu não faria isso. Não é que eu vou concordar com isso, só que, então, tem movimentos que eu não concordo, mas eu sei da suma importância que o feminismo tem e de que ele representa, em geral, as mulheres. Que essa forma radical de mostrar o feminismo talvez não seja ruim, como Janilto falou: "Mas, ah! Chama atenção!". Talvez uma forma de chamar atenção pra aquilo, talvez teria outras opções de chamar atenção, mas essa é uma forma mais direta. Então... é isso que eu penso.

Thaís Pionte - Feminismo, como todos já falaram, é a luta pelos direitos das mulheres. Mas o que eu penso do feminismo? É uma coisa boa? É! É uma coisa que ajuda as mulheres? É! Mas, algumas atitudes radicais eu acho bem exacerbada é porque, se esse movimento, ele luta pela... busca em... buscar direitos iguais, em buscar respeito, em buscar diversos outros fatores, não é ferindo a realidade de alguém, não é ferindo a crença de alguém, não é ferindo, sabe, as pessoas, igual, tendo algumas atitudes, como eu disse, exageradas, que eu acho que conquista o respeito, né. Eu penso assim sobre o feminismo. Acho legal, bacana, mas, algumas atitudes não me convém e algumas atitudes também não me representa. Não me representa.

Artur Gesualdo - Eu acho a ideia do feminismo boa, só que, como ela é retratada na mídia, já... acaba quebrando as ideias, assim... Tipo, como eu vou falar... é... A mídia traz mais o lado radical, sendo que nem todas as feministas são radicais. Tipo, traz o lado radical porque gera polêmica, então, dá audiência. Acho que é por isso que a maioria dos homens é meio contra o feminismo.

### **3) Você acredita que as características de cada gênero (masculino e feminino) são inatas, ou seja, são naturais ou são construídas pela sociedade?**

Thaís Pionte - Depende. Assim, as características do homem é do homem. As características da mulher, é da mulher. É... Assim... Ultimamente, é... a nossa sociedade não tá tendo essa visão. Falam que não existe, igual, ideologia na escola... ideologia de gênero na escola. Eu assisti um vídeo de uma professora que ela falava assim, que ela montava um boneco e falava assim: "Olha, quando vocês nasceram não existe homem e mulher". Aí a criança pergunta: "Como assim, professora?". Porque a criança sempre nasce falando: "Olha, você é um menino. Você gosta de azul". Essas coisas assim. A mulher rosa e tudo mais. Aí, agora, com essa ideologia de gênero, falam que não existe homem e mulher que você pode escolher quem você quer ser. Se você quer ser homem, pode ser homem. Se você quer ser mulher, você pode ser mulher. Mas a questão nem é de escolha. Às vezes, a questão é que a pessoa nasce daquela forma, né. Tipo, é...biológica. Tem toda uma explicação biológica. Mas, eu, eu, Thaís Pionte, eu falo que quando o homem, o menino nasce lá com seus órgãos, né, de homem, e tal... um pênis e tudo mais, é um homem e uma mulher é uma mulher. Isso pra mim é muito difícil de falar porque... Eu nasci mulher, eu sou mulher. Minha irmã nasceu mulher, também é mulher e tudo mais. É isso.

Artur Gesualdo - Eu acho que são construídas pela sociedade. Mas... a questão do sexo biológico eu digo que são inatas.

LedgerDomain - É... é que... fazendo uma relação com três coisas, tipo assim, é... no caso de gênero, desde criança fala, nasceu com pênis, fala: "Ah! vai ser menino!". É quarto azul etc. Nesse quesito, o gênero é moldado pela sociedade, no caso da nossa, desde pequeno. Aí no quesito do sexo, é... tem um estudo também que fala que... a questão, por exemplo, da transsexualidade, tem um estudo que fala que desde criança é possível perceber a questão da... que a criança nasceu com um sexo, sendo que ela se identifica com outro, por exemplo. Aí, no caso, não necessariamente, o sexo da pessoa como ela se vê seria, como eu posso dizer, dado a ela biologicamente. Não sei se ficou claro?

Janilto - Nesse caso, eu discordo totalmente do que a Thaís Pionte falou. Porque, eu penso o seguinte, por exemplo, a gente, desde pequeno, é ensinado que se você nasce com um pênis, você tem que agir de uma forma, se você nasce com uma vagina, você tem que agir de outra forma. Então, se a gente pensar, se a gente tivesse invertido isso no início? Na criação. Não seria da mesma forma, a gente criado, por exemplo, homem pra gostar de rosa, de cuidar da casa... mulheres pra trabalhar fora, pra gostar de carrinho, e tal... Da mesma forma, a gente não teria sido ensinado a acreditar nisso? Então, eu acho que é uma coisa construída. Você não nasce com isso. Uma criança não nasce sabendo... tendo uma concepção do gênero dela, do que ela quer ser, do que ela é. A criança é ensinada a agir de certa forma. Tipo, se você nasceu menina, você vai ter que se comportar assim, assim, assado. Se você nasceu homem, você vai ter que se comportar assim, assim, assado. Então, isso é passado pra gente desde criança. Então, é algo totalmente construído. Então, eu acredito que se isso foi construído, também pode ser desconstruído. Essa é a visão que eu tenho.

Sam - [pergunta à mediadora: a sua pergunta se restringe à parte sexual? Ao que ela reafirma que a questão é sobre as características de gênero]. Eu acredito que elas são inatas, mas é inegável que a sociedade influencia e algumas outras características acabam sendo desenvolvidas nesse tempo... [Artur Gesualdo pergunta: "Ah! Como assim?"] As características são inatas, inatas. Sacou? Você já nasce com ela. Suas características são biológicas, só que, cara, a gente tá no meio da sociedade, a gente é influenciado a todo tempo e devido a essas influências algumas pessoas acabam desenvolvendo algumas coisas ou deixam de desenvolver.

LedgerDomain - Mas qual seria essa inata e qual seria o que viria ocorrer depois na sociedade?

Thávylla - Inata que ela tá falando, gente, é o biológico.

[Todos falam ao mesmo tempo]

LedgerDomain - Estou perguntando qual seria a característica que ele diz que é inata e qual poderia ocorrer depois.

Sam - É pra quebrar o pau? Então, vamo quebrar o pau...

LedgerDomain - Não, eu só estou perguntando...

[Como os ânimos se acirraram, a mediadora interfere e pede pra falarem um de cada vez]

Janilto - Gente, não existe opinião polêmica aqui!

LedgerDomain - Você falou que tem características que são próprias, inatas e tem características que são desenvolvidas no decorrer na sociedade. Eu só estou perguntando qual é qual.

Sam - Eu vou dar um exemplo. Eu conheço um rapaz que até os quatorze anos se dizia homem e ele tem quinze agora e disse que se descobriu homossexual agora. O que me leva a acreditar que a sociedade acabou influenciando ele. Pode ser, e eu não tiro a questão de ele já ter nascido assim, só que ter visto preso numa sociedade que julgaria ele em algum momento ele se sente liberto a tomar

essa decisão, mas pela fala dele, é muito mais fácil acreditar que ele foi influenciado. Entendeu? Aí eu cheguei nessa conclusão.

[Trecho indistinto]

Janilto - Tá, mas, quais as características inatas?

Sam - As características biológicas. Eu acredito muito que nasce homem e mulher. Eu sei que sempre vai nascer algum outro que vai ter alguma tendência, em algum momento, mas, tudo bem... A gente é humano. A gente é carne e osso. A gente não é padronizado.

Janilto - Ainda não entendi.

LedgerDomain - Ele usou hétero como inato.

Sam - Hétero como inato, isso. Mas eu não tô dizendo que características homossexuais, características, não, gente. Que o ser homossexual pode não vir inato, entendeu? Eu acredito que pode acabar vindo inato, sim.

Janilto - Você não falou de gênero, falou de orientação sexual.

Sam - Isso... mas envolve.

LedgerDomain - É diferente.

Janilto - É diferente.

Thávyla - Eu acho que cada um nasce com um sexo biológico. Nasce com o órgão genital feminino, órgão genital masculino. Quando a gente nasce, uma criança... tipo, você percebe... você não vai nascer uma menina, você nasceu com o órgão genital feminino e seus pais queriam muito que fosse um menino e vai te criar como menino! Vai te apresentar primeiro... até [indistinto] se percebe isso. Que às vezes, ah! uma mulher totalmente feminista radical. Aí, beleza. Tem filho. Nasce uma menina. Ela vai apresentar coisas do universo masculino e do universo feminino pra menina, só que ela não vai dar um nome de uma criança com o sexo genital feminino o nome de João. Vai dar o nome de Maria. Então, isso, querendo ou não, já tá instituído na sua cabeça, na sociedade, mas isso já vem de muito tempo. Acho que problematizar isso agora, não é o correto a fazer. Então, o que você tem que fazer? Você que apresentar, o certo seria que uma criança conseguisse apresentar... observar os dois mundos. Isso não acontece. Comigo, eu pude observar os dois mundos e tem muita gente, tipo, só conhece o universo masculino, só conhece o universo feminino. Então, quando uma criança foge da regra dos pais, ela não, tipo, não é... "Ah! você tá com esse modo... com esse comportamento homossexual... é na escola." "Ah! vou tirar da escola, vou trocar de escola". Então, a sociedade interfere nessas coisas, mas eu acho que quando a pessoa... já nasce predestinada àquilo. Se você... você não aprende a ser homossexual. Você já nasce e no decorrer do tempo você descobre... quando você olha pra sua sexualidade, pra si, você percebe... por isso que eu acho que a identidade de gênero é muito importante, só que tem certos pontos que ela é problematizada demais e acaba causando muita confusão. Entendeu? Porque... tinha que ser claro: "Olha, você nasceu uma menina, mas você se identifica como sendo menino", beleza. Não é errado. Você se identifica... tá o seu corpo não é... não condiz com o que você se identifica, beleza. Mas aí, você vai buscar opção de viver com aquilo, agora, você nasceu hétero, você é hétero. Mas se tem alguém que não é igual a você, tipo, então... Porque eu conheço... tem muito homossexual que, tipo, às vezes... não vou ser ignorante o bastante de saber que o homossexual não é discriminado, só que tem muito homossexual, tipo, já adquiriu um certo pavor, horror e não tolera muito os héteros. Então, tipo, às vezes por serem muito machistas, e tal, só que acaba um entrando em conflito. E eu acho que isso não deveria virar um conflito. Então, sim, tem famílias conservadoras. A minha família é conservadora, só que eu tenho essa concepção. Eu fico,

olha, eu já nasci vendo muitas diferenças, então, meus pais não ligam se eu tenho amigos gays. Entendeu?

[a mediadora pergunta a ela se, então, ela acha que as características de gênero são inatas ou elas são adquiridas na sociedade]

Thávylla - Ela nasce com ela.

#### **4) Você acha que homens e mulheres têm tratamento, educação e direitos iguais na sociedade?**

Janilto - Os dois primeiros pontos, eu acho que é nítido que não é igual. É muito destoante um do outro. A questão de direitos, se você for olhar no papel, no caso, nas leis escritas, sim, eles teriam, teoricamente, direitos iguais. Porém, na prática, esses direitos não se aplicam de forma igual. Eles são seletivos. Às vezes, homens têm um direito e mulheres não têm acesso a esse direito. Então, acaba que no final, eles não são iguais.

Artur Gesualdo - Eu concordo com Janilto.

Thaís Pionte - Eu concordo com Janilto. Na teoria, sim, né, na prática, não. Só que na educação... Depende da área, depende muito. Depende porque na educação, por exemplo, na Mecânica, mesmo, é... não vejo assim... não aqui na escola... mas em outros lugares existe um certo... uma certa diferença, mas eu não posso generalizar, porque não é em toda parte. Agora... a nossa sociedade tá vindo... tá mudando... tá no caminho de mudança, sim, e buscando ter uma igualdade. Tá na caminhada.

LedgerDomain - Eu concordo com Janilto.

Thávylla a - Concordo com a fala de Janilto.

Sam - Eu acho desigual, mas, me tira uma dúvida, você fala o ensino referente ao escolar ou desde pequeno [a mediadora responde que é educação, de forma ampla]. É desigual... você vê desde pequeno a menina sendo criada, às vezes, pra algumas áreas, algumas coisas são permitidas a ela e os meninos, não, e vice-versa. Quando você vê as possibilidades que eles têm desde criança, há uma brincadeira, isso tem diminuído, é claro, eu sei disso, a gente tá falando disso a tarde toda, mas sempre tem que voltar a mesma questão pra responder às perguntas... é isso.

#### **5) Você saberia definir o que é liberdade de gênero?**

Sam - Eu acredito que eu vou errar, mas eu vou tentar. Liberdade de gênero seria a possibilidade de eu escolher a qual gênero eu pertencço?

Janilto - É a sua visão.

Sam - É isso.

Janilto - Eu acho que é tanto quanto o que Sam falou, a liberdade de você escolher a qual gênero você pertence, como também a liberdade de você tomar qualquer atitude, seja ela qual for, sem se preocupar com o julgamento. Se aquilo lá é adequado ou não ao seu gênero. No caso, é você não ser julgado, não ter suas atitudes julgadas pelo seu gênero.

LedgerDomain - Sair dos padrões da sociedade.

Thávylla - Eu concordo com a fala do Janilto em questão de você ter liberdade de gênero é você poder sair sem ter medo do que as pessoas vão achar de você, sem ter ninguém te julgando, sem você não poder ser você porque alguém vai te julgar achando que aquilo que você tá fazendo é errado. Então, é



você poder... tanto se você for homossexual, transsexual, heterossexual. Então, você poder circular tranquilamente sem que seja julgado ou apedrejado por aquilo que você é.

Thaís Pionte - É... pegando todas as falas... liberdade de gênero é realmente você expressar... porque, pra mim, todo mundo é igual, sabe. O que muda é a parte mesmo... lá, íntima. Só que assim... isso, partes sexuais, e, tipo assim, tem gente que se conhece como... que se acha heterossexual, que se acha, não! Que sente... que se identifica, isso, tem gente que se identifica heterossexual, tem gente que se identifica lésbica, tem gente que se identifica... e eu acho que é... liberdade é você expressar aquilo que você é, porque a gente tá num mundo tão passageiro que a gente tem que ser aquilo que se sente bem e não o que a sociedade impõe que eu deva ser, entendeu? Eu acho que tem que ter esse respeito e ser livre mesmo...

Artur Gesualdo - Eu concordo, né da pessoa viver do jeito que ela se identifica sem qualquer julgamento. É isso, né.

### **Comentários finais sobre o papel do feminino, sobretudo, das mulheres na sociedade brasileira**

Thávylla - Eu acho que esse momento aqui foi muito importante pra gente poder, que nem, se tivesse proposto essa conversa, na sala de aula, eu acho que não daria tão certo como foi aqui. Então, a gente contribuiu pra um trabalho pra Eudma e a gente acabou conhecendo um pouco a opinião mais do outro, porque a gente convive só que, tipo, veio pessoas com os pensamentos totalmente diferentes pra cá, entendeu? Então, por Janilto falar uma coisa que eu não concordo, mas eu não poder refutar agora, tipo, você para e pensa que o que ele fala, em certo ponto, faz sentido, entendeu? Então, começa a... contribui tanto pra ela, pra ela realizar o trabalho dela, mas também pra gente como pessoa. A gente vai conhecendo um pouco mais do outro e contribui pro crescimento pessoal.

Thaís Pionte - Eu quero fazer um adendo aqui de gratidão pelo momento. Sério mesmo. Porque eu sou uma pessoa que, assim, alguém tá falando comigo, aí eu quero logo falar, entendeu. Eu não escuto, às vezes. Aí eu aprendi a escutar as opiniões aqui dos meus colegas amados e isso dá um crescimento pessoal, sabe, de escutar a opinião do outro e não julgar, não pensar, entendeu? Ouvir. E depois falar. Isso foi muito bacana... por mais momentos assim.

Artur Gesualdo - Eu queria falar que é bom, que não tem competição. Pode falar o que quiser e não tem... tipo, não há julgamento se está certo ou errado. Então, a pessoa pode se expressar do jeito que ela quiser.



## ANEXO A – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA EEM “CECILIANO ABEL DE ALMEIDA”



ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO  
“CECILIANO ABEL DE ALMEIDA”  
SÃO MATEUS – ES,  
TEL.: 3763-2051

E-mail: [escolaceciliano@sedu.es.gov.br](mailto:escolaceciliano@sedu.es.gov.br)



E. E. M. “CECILIANO ABEL DE ALMEIDA”  
Praça Mesquita Netto, 269 - Centro  
São Mateus-ES - CEP 29930-270-Tel: (27) 3763-2051  
Ato de Criação: lei nº 1.136 de 08/11/56  
Ato de Aprov.: Res. C.E.E. nº 41/75 de 28/11/75  
E. Mantenedora: Governo do E. E. Santo

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, **Angela Maria Bissoli**, diretora da EEM “Ceciliano Abel de Almeida, RG N° 555.009, CPF N° 761.919.237-91, AUTORIZO **Eudma Poliana Medeiros Elisbon** portadora do RG 1286038529 SSP/BA e CPF 074.974.037-02, professora das redes Estadual (matrícula 562686) e Municipal de São Mateus (matrícula 58585), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) e bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes), a realizar observação participativa de aulas de Língua Portuguesa e conduzir grupos focais (desde que tenha validação de um Comitê de Ética e Pesquisa) com alunos do Ensino Médio, de modo a obter dados para a realização de pesquisa de doutorado intitulada **F(r)estas: a mulher e o feminino nos contemporâneos livros didáticos de literatura para o Ensino Médio**, que tem por objetivo primário compreender como os estereótipos femininos disseminados socialmente pela historiografia e pela crítica literária são apropriados em primeira instância pelos livros didáticos e, numa segunda etapa, por professores e alunos, circunscritos nesta Instituição de Ensino, buscando melhor compreender, à luz das noções de *representação, prática e apropriação* de Roger Chartier, as negociações entre esses diferentes discursos – do livro didático, do professor e do aluno –, as múltiplas práticas e as distintas formas de apropriações desses atores sociais.

Caso necessário, esta autorização poderá ser revogada, se comprovadas atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ainda, a qualquer dado que comprometa o sigilo inerente à participação.

São Mateus – ES, 19 de outubro de 2016.

Angela Maria Bissoli  
*Angela Maria Bissoli*  
Diretor-Aut. nº 06/2008  
Port. Nº 489-S - 28/03/08  
Nº Func.: 255856-51/52

## ANEXO B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA IFES CAMPUS SÃO MATEUS



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
 INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
 CAMPUS SÃO MATEUS  
 Rodovia BR-101 Norte, Km 58 – Litorâneo – 29932-540 – São Mateus – ES  
 27 3767-7001  
 GABINETE DO DIRETOR-GERAL

### TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Eu, MARIO CEZAR DOS SANTOS JUNIOR, Diretor Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo do Campus São Mateus, nomeado através da Portaria nº 1.430 de 05 de setembro de 2013, publicado no DOU em 06 de setembro de 2013, **AUTORIZO** EUDMA POLIANA MEDEIROS ELISBON, Identidade nº 1286038529 SSP/BA, CPF 074.974.037-02, professora das redes Estadual sob Matrícula 562686 e Municipal de São Mateus, Matrícula 58585, a realizar observação de aulas na disciplina de Língua Portuguesa e investigação de grupos focais com alunos do Ensino Médio Integrado de Ifes Campus São Mateus, para a realização do Projeto de Pesquisa de Doutorado intitulado **F(r) estas: a mulher e o feminino nos contemporâneos livros didáticos de literatura para o Ensino Médio**, que tem por objetivo primário compreender como os estereótipos femininos disseminados socialmente pela historiografia e pelas críticas literárias são apropriados em primeira instância pelos livros didáticos e numa segunda etapa, por alunos e professores.

A pesquisadora acima qualificada se compromete a:

- 1- Obedecer às disposições éticas de proteger os participantes da pesquisa, garantindo-lhes o máximo de benefícios e o mínimo de riscos.
- 2- Assegurar a privacidade das pessoas citadas nos documentos institucionais e/ou contatadas diretamente, de modo a proteger suas imagens, bem como garantir que não utilizará as informações coletadas em prejuízo dessas pessoas e/ou da instituição, obedecendo as disposições legais estabelecidas na Constituição Federal Brasileira, artigo 5º, incisos X e XIV.

Esta autorização poderá ser revogada, se comprovada atividades que causem algum prejuízo a esta instituição ou ainda, a qualquer dado que comprometa o sigilo inerente a participação.

São Mateus, 17 de outubro de 2016

**Mário Cezar dos Santos Junior**  
 Diretor-Geral do Ifes Campus São Mateus  
 Portaria nº 1.430, DOU de 06 de setembro de 2013

## ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** F(r)estas: a mulher e o feminino nos contemporâneos livros didáticos de literatura para o Ensino Médio

**Pesquisador:** EUDMA POLIANA MEDEIROS ELISBON

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 85554717.0.0000.5542

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-Graduação em Letras

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 2.182.104

#### Apresentação do Projeto:

Trata de uma pesquisa de doutorado em letras que parte do conjunto de estudos desenvolvidos pelo grupo de pesquisa interinstitucional "Literatura e Educação" – cujo intuito foi de rastrear representações da mulher e do feminino dadas a ver no livro didático de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio. Para tanto, desenvolve uma investigação concentrada em compreender como os estereótipos femininos disseminados socialmente, pela historiografia e pela crítica literária são apropriados pelos livros didáticos no seio de comunidades culturais letradas. Desse modo, propõe perscrutar as formas como o livro didático de ensino médio, notadamente a partir dos tópicos de literatura, relaciona-se aos discursos e práticas literárias e sociais no que se refere à temática de gênero. Em termos conceituais apresenta para além da revisão bibliográfica pertinente às questões de gênero com Simone de Beauvoir, Virginia Woolf e Joan W. Scott; de identidade elaboradas por Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva, também se vale das noções de práticas, representações, apropriações, objeto cultural e comunidade de interpretação, de Roger Chartier. Como hipótese apresenta que apesar de se imaginar a possível confirmação da primazia de representações estereotipadas da mulher no livro didático e sem ignorar a relevância desse objeto cultural na construção das identidades sociais dos milhares de estudantes que o utilizam diariamente, entende que o livro didático não controla ou define em última instância o grau em

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

**Bairro:** Goiabeiras

**CEP:** 29.075-910

**UF:** ES

**Município:** VITORIA

**Telefone:** (27)3145-9820

**E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com





UFES - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO ESPÍRITO  
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 2.182.104

que certos modelos serão admitidos ou refutados por esses mesmos alunos. Em termos metodológicos será constituída de três etapas: a primeira, uma apreciação minuciosa de duas coleções didáticas dentre os dez títulos selecionados e recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/2015, e que neste sentido terá cunho exclusivamente bibliográfico, no qual, analisará as representações femininas tanto das imagens (fotografias e gravuras), quanto dos textos literários de autoria masculina e feminina, identificando e estabelecendo categorias e tipos comuns e adotadas por duas escolas da rede pública de ensino da cidade de São Mateus. São elas: Português: linguagens, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, da editora Saraiva e Português: linguagens em conexão, das autoras Graça Sette, Márcia Travalha e Rozário Starling, da editora Leya. A segunda, uma análise dos discursos de professores e alunos, suas práticas e apropriações do livro didático, a partir da observação participativa de aulas cujo tema central gire em torno das representações de gênero, sobretudo, das mulheres; e, por fim, a constituição de um grupo focal composto por alunos das turmas observadas em duas escolas públicas do ensino médio da cidade de São Mateus/ES, objetivando analisar a apropriação das diferentes formas de representação do feminino e da mulher à luz das teorias da Nova História Cultural –uma vertente preocupada com o “desimportante” – tanto quando referida ao livro didático, quanto à noção de representação da mulher e do feminino. Quanto a terceira constituirá grupo focal composto por alunos das turmas previamente observadas, a fim de que se possa cotejar, ao final desta etapa, os discursos presentes nos livros didáticos, os discursos dos professores e dos alunos com suas práticas e apropriações das representações do feminino e de mulher presentes no livro didático. A investigação enseja apresentar dados que permitam concluir em que medida as representações femininas/da mulher presentes no livro didático reforçam, ou não, conformações identitárias de gênero pois, concorda que o livro didático é um importante – mas não o único – divulgador de representações sociais e perpetua ou legitima identidades hegemônicas por meio de suas representações, difundidas pelas imagens ou pelos textos literários, sem ignorarmos as negociações suscitadas pelo próprio sistema representacional, ou seja, pela atuação dos sujeitos manifestada em suas práticas sociais e apropriações. Assim, num primeiro plano, e considerando a relevância social do livro didático para gerações inteiras de alunos nas escolas das redes públicas, notadamente no Estado do Espírito Santo, espera-se que esta pesquisa contribua para a ressignificação, principalmente pelos professores de Língua Portuguesa e Literatura, desse objeto enquanto instrumento ideológico no qual diferentes discursos e representações fortalecem relações de dominação. Consequentemente, ainda que chegue à conclusão de que os livros

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

**Bairro:** Goiabeiras

**CEP:** 29.075-910

**UF:** ES

**Município:** VITORIA

**Telefone:** (27)3145-9820

**E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



UFES - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO ESPÍRITO  
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 2.182.104

didáticos contribuem para disseminação da figura feminina a partir de um modelo patriarcal, quer pela reprodução de modelos socialmente consagrados ou pela simples invisibilidade. Isso poderá tornar-se um indicativo de que a mulher precisa se ver representada, pois o processo de identificação fortalece a imagem que ela tem de si, ou seja, é um sentimento de pertencimento que precisa ser garantido. E, nesse sentido, os livros didáticos devem seguir o fluxo do movimento de fortalecimento da figura feminina. Compreende também que, além dos impactos sobre os alunos beneficiados pelo PNLD, uma pesquisa dedicada a investigar como o livro didático trata conceitos consagrados pela literatura e pela sociedade pode contribuir de forma singular para o trabalho do professor em sala de aula, à medida em que ele poderá reavaliar e redefinir – ou não – sua metodologia de ensino pautada nesses livros. Em outras palavras, estudantes e professores poderão reconhecer nos livros didáticos outros valores que escapam aos instrumentos de coerção e aprisionamento específicos desse objeto cultural. Assim, as apropriações dele feitas podem ser ambivalentes, porque tanto permitem confirmar quanto escapar à imposição e ao controle estabelecido e desejado.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

##### **Objetivo Primário:**

O objetivo principal é rastrear as formas de representações femininas apregoadas e valorizadas pelo livro didático de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio.

##### **Objetivo Secundário:**

Espera-se que esta pesquisa contribua para a ressignificação, principalmente pelos professores de Língua Portuguesa e Literatura, do livro didático enquanto instrumento ideológico no qual diferentes discursos e representações fortalecem as relações de dominação.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Em relação aos riscos, o protocolo de pesquisa registra:

O risco nesta investigação para o participante é sentir-se constrangido com a presença de um investigador estranho à sala de aula, na etapa da observação participativa, ou por não querer responder aos questionamentos propostos no grupo focal, ou mesmo sentir desconfortável por permanecer no local da realização e aplicação dos instrumentos de coleta de dados. Os riscos são minimizados, pois as duas etapas serão realizadas nas dependências da escola, em local

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

**Bairro:** Goiabeiras

**CEP:** 29.075-910

**UF:** ES

**Município:** VITÓRIA

**Telefone:** (27) 3145-9820

**E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com





UFES - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO ESPÍRITO  
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 2.182.104

previamente preparado, mas familiar ao aluno.

Sobre os benefícios, o pesquisador apresenta:

Pensar a representação feminina através do livro didático justifica-se à medida em que se faz necessário desvelar os arquétipos presentes nesse objeto que podem subverter a percepção que o leitor tem de si e da história, sem, entretanto, desconsiderar a autonomia do leitor

para transgredir prováveis determinações do texto, do autor, da crítica ou do suporte.

É relevante para a comunidade escolar, notadamente para o professor de Língua Portuguesa e Literatura, dispor de pesquisas que objetivam captar as várias formas de apropriação/transgressão/desvios do texto literário tal como apresentado nos livros escolares, para, a partir desses estudos, traçar estratégias que aliem teoria e prática educacional.

#### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta relevância científica e social e está fundamentada no aspecto teórico e metodológico.

#### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória estão coerentes com a legislação vigente.

#### Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

#### Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado por esse comitê, estando autorizado a ser iniciado.

#### Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento  | Arquivo                                      | Postagem               | Autor                                | Situação |
|---|--|------------------------|--------------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto                            | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_847924.pdf | 31/05/2017<br>18:27:19 |                                      | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo_de_Assentimento_ifes.docx              | 31/05/2017<br>18:26:57 | EUDMA POLIANA<br>MEDEIROS<br>ELISBON | Aceito   |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo_de_Assentimento_Ceciliano.docx         | 31/05/2017<br>18:26:45 | EUDMA POLIANA<br>MEDEIROS<br>ELISBON | Aceito   |

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN

Bairro: Goiabeiras

CEP: 29.075-910

UF: ES

Município: VITÓRIA

Telefone: (27)3145-9820

E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com



UFES - UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO ESPÍRITO  
SANTO - CAMPUS GOIABEIRA



Continuação do Parecer: 2.182.104

|   |  |                        |                                      |        |
|---|--|------------------------|--------------------------------------|--------|
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TCLE.docx                                  | 31/05/2017<br>18:26:26 | EUDMA POLIANA<br>MEDEIROS<br>ELISBON | Aceito |
| Brochura Pesquisa   | Versao_da_qualificacao.pdf                 | 17/02/2017<br>14:44:50 | EUDMA POLIANA<br>MEDEIROS            | Aceito |
| Declaração de Pesquisadores                               | Declaracao_pesquisador.docx                | 17/02/2017<br>14:43:00 | EUDMA POLIANA<br>MEDEIROS            | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador                 | Projeto_de_Pesquisa_Plataforma_Brasil.docx | 17/02/2017<br>14:38:07 | EUDMA POLIANA<br>MEDEIROS<br>ELISBON | Aceito |
| Outros  | Anuencia_ifes.pdf                          | 17/02/2017<br>14:32:07 | EUDMA POLIANA<br>MEDEIROS            | Aceito |
| Outros  | Anuencia_Ceciliano.pdf                     | 17/02/2017<br>14:31:34 | EUDMA POLIANA<br>MEDEIROS            | Aceito |
| Outros  | Roteiro_do_Grupo_Focal.docx                | 17/02/2017<br>14:16:55 | EUDMA POLIANA<br>MEDEIROS            | Aceito |
| Folha de Rosto  | Folha_de_rosto.pdf                         | 17/02/2017<br>14:12:19 | EUDMA POLIANA<br>MEDEIROS            | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

VITORIA, 21 de Julho de 2017

Assinado por:  
**KALLINE PEREIRA AROEIRA**  
(Coordenador)

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
Bairro: Goiabeiras CEP: 29.075-910  
UF: ES Município: VITORIA  
Telefone: (27)3145-9820 E-mail: cep.goiabeiras@gmail.com