

**ARIOVALDO LOPES PEREIRA**

**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 apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem - IEL, da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística Aplicada, na área de concentração Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira.**

**Orientadora: Profa. Dra. JoAnne Marie Mccafrey Busnardo Neto.**

**CAMPINAS**

**2007**

UNIDADE Bc

Nº CHAMADA: \_\_\_\_\_

T/UNICAMP P414r

V. \_\_\_\_\_ EX. \_\_\_\_\_

TOMBO BCCL 16069

PROC 16P-129-08

C \_\_\_\_\_ D X

PREÇO 11,00

DATA 25-03-08

BIB-ID 428422

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IEL - Unicamp**

P414r

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 / Ariovaldo Lopes Pereira. -- Campinas, SP : [s.n.], 2007.

Orientador : JoAnne Marie McCafrey Busnardo Neto.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Livros didáticos. 2. Gênero. 3. Discurso. 4. Ideologia. 5. Representação social. I. Busnardo Neto, JoAnne Marie McCafrey. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Título em inglês: Gender representations in foreign language textbooks: effects in classroom discourse and the relationship with gendered discourses circulating in society.

Palavras-chaves em inglês (Keywords): Textbooks; Gender; Discourse; Ideology; Social representation.

Área de concentração: Ensino-aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira.

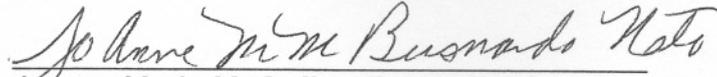
Titulação: Doutor em Lingüística Aplicada.

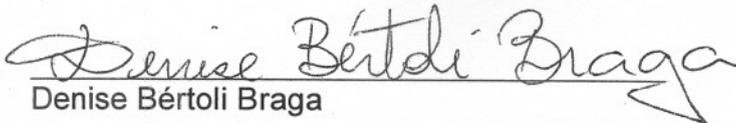
Banca examinadora: Profa. Dra. JoAnne Marie McCafrey Busnardo Neto (orientadora), Profa. Dra. Denise Bértoli Braga, Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher, Profa. Dra. Maria Jandyra Cavalcanti Cunha, Profa. Dra. Viviane Maria Heberle, Profa. Dra. Carmen Zink Bolognini (suplente), Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos (suplente) e Profa. Dra. Cristina Maria Teixeira Stevens (suplente).

Data da defesa: 07/12/2007.

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada.

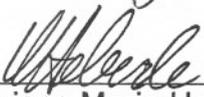
BANCA EXAMINADORA

  
Joanne Marie McCaffrey Busnardo Neto

  
Denise Bértoli Braga

  
Terezinha de Jesus Machado Maher

  
Maria Jandyra Cavalcanti Cunha

  
Viviane Maria Heberle

\_\_\_\_\_  
Carmen Zink Bolonhini

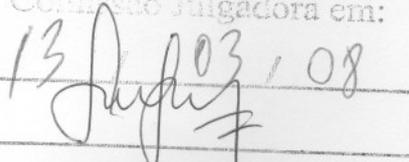
\_\_\_\_\_  
Ana Maria Ferreira Barcelos

\_\_\_\_\_  
Cristina Maria Teixeira Stevens

Este exemplar é a redação final da  
tese / dissertação e aprovada pela  
Comissão Julgadora em:

IEL/UNICAMP

2007

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dra. SILVANA MABEL SERRANI  
Coordenadora Geral de Pós-Graduação  
IEL/UNICAMP  
Matr. 06440-8

200804733

**Dedico este trabalho a todas aquelas e todos aqueles que se aventuram no caminho da pesquisa educacional de cunho político e social, mesmo enfrentando críticas e incompreensões, por acreditarem que estão contribuindo para uma educação mais consciente, mais comprometida com a formação holística dos sujeitos, ou seja, a única forma de educação pela qual vale a pena lutar e em cujo potencial faz sentido acreditar.**

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a **Deus** pelo dom da vida e pelo amor de Pai e Mãe a mim manifestado ao longo de minha existência.

Agradeço aos meus pais, **José e Adelaide**, pelo apoio que sempre me deram e pelos sacrifícios que fizeram para que eu pudesse realizar meus estudos, especialmente minha **mãe**, exemplo de mulher forte e ao mesmo tempo afetuosa, que sempre esteve presente em todos os momentos de minha vida.

Minha admiração e meu sincero obrigado à professora **JoAnne**, pela disposição em me orientar nesta pesquisa, pela paciência em acompanhar minha trajetória como pesquisador e principalmente pelas importantes contribuições em forma de reflexões, compartilhando comigo seu imenso conhecimento e sua capacidade intelectual, que muito me motivam a continuar nesse caminho.

Obrigado à **Universidade Estadual de Campinas** pela oportunidade de desenvolver aqui meus estudos de doutorado. Para mim, foi uma grande honra e uma inigualável experiência poder ser membro dessa comunidade acadêmica de excelência na produção e difusão de conhecimentos científicos.

Sinceros agradecimentos a todas as **professoras e professores** que compõem o quadro de docentes do Departamento de Linguística Aplicada do IEL/UNICAMP, especialmente aquelas e aqueles com as(os) quais tive oportunidade de cursar disciplinas que muito me auxiliaram na construção de meu percurso como pesquisador.

Obrigado aos funcionários e às funcionárias do IEL, especialmente à **Rose** e ao **Cláudio**, pela atenção dispensada e disposição em nos atender e orientar nas questões práticas de nossa caminhada.

Sou imensamente grato à **Universidade Estadual de Goiás**, onde exerço a atividade docente, pelo apoio e incentivo através de licença a mim concedida, sem a qual meus estudos de doutorado não teriam sido viabilizados.

Igualmente agradeço ao **Centro Universitário de Anápolis – UniEvangélica**, onde fui aluno de graduação e posteriormente iniciei minha carreira docente, pelo apoio recebido, através da concessão de licença e bolsa da **FUNADESP** no último ano de curso de doutorado.

Muito obrigado à professora **Carmen Zink Bolognini**, pelo acompanhamento de minha trajetória no doutorado, tanto na orientação de um estudo dirigido e qualificação na área de tradução, quanto na participação na banca de qualificação de projeto e, agora, pela disponibilidade em participar como membro suplente na banca de defesa.

Sinceros agradecimentos à professora **Inês Signorini**, pelas sugestões apresentadas ao meu trabalho na qualificação de meu projeto de tese.

À professora **Denise Braga**, obrigado pelas importantes contribuições apresentadas na qualificação de minha tese e pela disponibilidade em participar da banca de defesa.

Agradeço imensamente à professora **Terezinha Maher**, pelas reflexões a mim apresentadas por oportunidade de minha apresentação no XII SETA e durante a qualificação de tese. Obrigado também pela sua participação na banca de defesa.

Especial agradecimento à professora **Maria Jandyra Cunha**, dileta amiga e orientadora de Mestrado na Universidade de Brasília, com quem aprendi a dar os primeiros passos como pesquisador. Minha gratidão pelo incentivo, apoio e consideração a mim demonstrados nesses mais de dez anos de convivência. Obrigado por ter aceitado participar da banca de minha defesa.

Obrigado à professora **Viviane Heberle** pela oportunidade de ampliar minhas reflexões acerca de temas ligados à minha pesquisa, através de contatos em congressos, e pela delicadeza demonstrada ao aceitar meu convite para participar da banca de defesa.

Agradeço igualmente à professora **Ana Maria Barcelos** por se dispor a ler meu trabalho e dar sua valiosa contribuição, participando da banca de defesa como suplente.

À professora **Cristina Stevens**, meus sinceros agradecimentos pela partilha de reflexões nos tempos de Mestrado no LET da UnB, e por ter aceitado participar de minha defesa como membro suplente da banca.

Sou imensamente grato às **professoras**, ao **professor**, às **alunas** e aos **alunos** que aceitaram ser sujeitos de minha pesquisa, sem as(os) quais meu trabalho não teria acontecido.

Obrigado à prezada amiga (sobrinha de coração) **Daniela Rocha Pinto**, que muito me auxiliou gastando seu tempo na gravação de aulas e me emprestando sua câmera para que eu fizesse o trabalho de registro de aulas e entrevistas.

Agradeço de coração à minha grande amiga **Liliana Gottheim**, companheira de caminhada com quem tive a oportunidade de dividir alegrias, anseios, inquietações e angústias ao longo desses cinco anos. Obrigado pelos momentos agradáveis de convivência e pelo apoio e incentivo na caminhada.

Obrigado à professora **Gláucia Vieira Cândido**, pela disposição em ler cuidadosamente e apresentar sugestões ao meu artigo de qualificação na área de língua materna.

Sinceros agradecimentos aos **colegas** e às **colegas** das duas instituições nas quais atuo, que me incentivaram em meu trajeto. Em especial, agradeço à minha querida ex-aluna, colega de profissão e grande amiga **Eliane Alves Azerêdo de Souza**, pela amizade sincera, pelo apoio, e por ter me auxiliado no início de minha pesquisa, no levantamento de escolas e materiais adotados. Obrigado ainda pelo empréstimo do minigravador para registro de aulas e entrevistas.

Finalmente, quero agradecer aos **amigos** e às **amigas** que participaram dessa caminhada, dando seu apoio, torcendo por mim e se alegrando com minhas conquistas. Sem a sua presença a caminhada seria muito árdua e solitária e não teria o sabor delicioso da partilha e a festa da chegada não seria completa. **“Amizade é quando você não faz questão de você e se empresta pros outros”**. (Adriana Falcão)

*“Não, não há um aspecto político; a educação é política. Ela tem uma politicidade, a política tem uma educabilidade, quer dizer: há uma natureza política do ato educativo, indiscutível.”*

**Paulo Freire**

*“Entering the arena of research on gender is like stepping into a maelstrom.”*

(Tannen, 1994, p. 3)

## RESUMO

O presente estudo apresenta uma pesquisa desenvolvida no curso de doutorado em Lingüística Aplicada no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) no período de 2003 a 2007. Seguindo uma abordagem qualitativa, a pesquisa investiga como livros didáticos de língua estrangeira, especificamente língua inglesa, abordam questões de gênero (*gender*), através da análise de representações dessa categoria, com o objetivo de identificar discursos ideológicos por elas veiculados, seus efeitos em discursos de professores, professoras, alunos e alunas, e a relação desses discursos com discursos gendrados que circulam na sociedade brasileira. Nossa análise teve como *corpus* seis coleções de livros didáticos de língua inglesa para o Ensino Fundamental publicados no Brasil, cinco aulas observadas e registradas em escolas da rede estadual de ensino da cidade de Anápolis, Estado de Goiás, região Centro-Oeste do Brasil, quatro entrevistas com alunos e alunas, sendo cada entrevista com dois alunos e duas alunas, e quatro entrevistas com educadoras(es), sendo três professoras e um professor que ministraram as aulas observadas. A análise de textos seguiu as orientações da análise crítica do discurso (ACD), com ampliações propostas a esse procedimento no que se refere à concepção de texto como a integração de diferentes códigos semióticos na construção de significados, aqui considerados especialmente sua parte escrita e seu aspecto visual ou imagético. Na pesquisa de campo foram consideradas, como complemento da análise preliminar de textos, os contextos de circulação e recepção desses textos, ou seja, a agência dos sujeitos envolvidos no processo de interpretação em ambiente de sala de aula. A conclusão a que chegamos é de que os livros didáticos analisados apresentam, em suas formas de representação de gênero, discursos ideológicos que reforçam e legitimam discursos gendrados que circulam na sociedade, discursos esses que são reproduzidos e/ou contestados em sala de aula e em discursos de alunos, alunas, professores e professoras.

**Palavras-chave:** gênero; discurso; ideologia; livro didático.

## ABSTRACT

This study presents research which was conducted under the auspices of the PhD program in Applied Linguistics at the Language Studies Institute (IEL) of the State University of Campinas (UNICAMP) between the years 2003 and 2007. Following a qualitative approach, the research investigated how gender issues are dealt with in EFL textbooks. The investigation was carried out through the analysis of gender representations, with the objective of identifying ideological discourses conveyed by these representations, their influence on classroom discourses of teachers and students, and the relation between those discourses and gendered discourses circulating in Brazilian society. The corpus of our analysis was made up of six series of Brazilian EFL textbooks for the elementary level, five classes which were observed and registered in state schools of the city of Anápolis, state of Goiás, Center-Western region of Brazil, four interviews with learners, each interview being with two boys and two girls, and four interviews with teachers, three women and one man. Our analysis of the texts was oriented by the principles of critical discourse analysis (CDA), enriched in what refers to the concept of text as a combination of different semiotic codes in order to construct meaning, in this context being considered its written and visual aspects. In our field research we took into account the context of circulation and reception of texts, that is, the agency of the subjects involved in the process of interpretation of these texts in the classroom environment. We came to the conclusion that gender representations in the analyzed textbooks present ideological discourses which reinforce and legitimate gendered discourses circulating in society and these discourses are reproduced and/or opposed in classroom discourses of teachers and students.

**Key words:** gender; discourse; ideology; textbook.

## Lista de abreviaturas e siglas

**EFL:** English as a Foreign Language

**ACD:** Análise Crítica do Discurso

**LD:** Livro Didático

**LE:** Língua Estrangeira

**L2:** Segunda Língua

**LSF:** Lingüística Sistêmico-Funcional

**LA:** Lingüística Aplicada

## Normas para transcrição

OCORRÊNCIA	SINAL
Pausa/hesitação	...
Fala incompreensível	<i>[inc]</i>
Supressão de trecho da transcrição original	(...)
Comentários do pesquisador	( )
Letra maiúscula seguida de ponto (ex. : C.)	Inicial de nome próprio
Pq	Pesquisador
Pr	Professor
Pa	Professora
As	Mais de um aluno ou aluna
Ao	Aluno
Aa	Aluna

## Lista de figuras

Figura 4.1: New Dynamic English, p. 23 .....	132
Figura 4.2: A New Practical English Course, p. 84 .....	143
Figura 4.3: English Clips 6, p. 89 .....	137
Figura 4.4: English Clips 7, p. 183 .....	139
Figura 4.5: New Dynamic English 2, p. 90 .....	140
Figura 4.6: English Clips 8, p. 84 .....	140
Figura 4.7: English Clips 7, p. 125 .....	143
Figura 4.8: English Clips 7, p. 182 .....	144
Figura 4.9: New English Point 1, p. 107 .....	146
Figura 4.10: English Clips 5, p. 12 .....	147
Figura 4.11: Our Way 4, p. 16 .....	150
Figura 4.12: Our Way 4, p. 60 .....	151
Figura 4.13: Practical English Course 2, p. 10 .....	152
Figura 4.14: Our Way 3, p. 12 .....	154
Figura 4.15: English Clips 7, p. 63 .....	155
Figura 4.16: English Clips 5, p. 124 .....	159
Figura 4.17: English Clips 5, p. 24-25 .....	182
Figura 4.18: English Clips 5, p. 30 .....	183
Figura 4.19: English Clips 8, p. 45 .....	207
Figura 4.20: English Clips 7, p. 62 .....	229

## Lista de gráficos e tabelas

Gráfico 1: Evolução do volume de teses e dissertações entre 1987/2001 .....	23
Tabela 1: Distribuição de teses e dissertações por disciplina .....	23
Tabela 1.1: Série de LDs adotada em escolas públicas estaduais de Goiás .....	37
Tabela 1.2: Séries de LDs selecionadas para análise .....	38
Tabela 2.1: Preocupações centrais da ACD .....	72
Tabela 2.2: Foucault e poder .....	73
Tabela 3.1: Concepções alternativas de escola e sociedade .....	95
Tabela 3.2: Discursos gendrados em sala de aula .....	106-108
Tabela 4.1: Categorização de textos .....	127
Tabela 4.2: Classificação de discursos identificados .....	128
Tabela 4.3: Discursos predominantes identificados .....	133
Tabela 4.4: Discursos predominantes identificados .....	135
Tabela 4.5: Discursos predominantes identificados .....	137
Tabela 4.6: Discursos predominantes identificados .....	144
Tabela 4.7: Discursos predominantes identificados .....	148
Tabela 4.8: Discursos predominantes identificados .....	152
Tabela 4.9: Discursos predominantes identificados .....	156
Tabela 4.10: Relação entre discursos .....	165
Tabela 4.11: Relação entre discursos .....	188
Tabela 4.12: Relação entre profissões e gêneros .....	203
Tabela 4.13: Relação entre discursos .....	213-214
Tabela 4.14: Relação entre discursos .....	234-235

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	18
1.Implicações políticas e ideológicas de se ensinar uma língua hegemônica em um contexto de país em desenvolvimento .....	18
2.Por que pesquisar livro didático .....	21
3.Linguística Aplicada Crítica: uma nova perspectiva da pesquisa em Linguística Aplicada .....	25
4.Estrutura da tese .....	30
<b>CAPÍTULO I: METODOLOGIA DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE</b> .....	32
1.1.Perguntas de pesquisa .....	33
1.2.Objetivos .....	33
1.3.Fundamentos da pesquisa qualitativa .....	34
1.4.Área e linha em que a pesquisa se inscreve .....	35
1.5.Tipo de pesquisa .....	36
1.6.Etapas da pesquisa .....	36
1.6.1.Primeira etapa .....	37
1.6.2.Segunda etapa .....	40
1.6.2.1.Coleta de dados .....	40
1.6.2.2.Análise dos dados .....	41
<b>CAPÍTULO II: DISCURSO, IDEOLOGIA E GÊNERO: EM BUSCA DE ALGUMAS DEFINIÇÕES</b> .....	43
2.1.Introdução .....	44
2.2.Discurso .....	45
2.3.Ideologia .....	54
2.4.Gênero e sexo .....	61
2.5.Ideologia e discurso: bases da ACD .....	68
2.6.O lugar do sujeito na ACD .....	74
2.7.Conclusão .....	81

**CAPÍTULO III: LIVRO DIDÁTICO: SUPORTE E GERADOR DE DISCURSO  
GENDRADO EM SALA DE AULA ..... 84**

3.1.Introdução .....	85
3.2.Discurso de sala de aula e construção de identidades sociais .....	86
3.3.Sala de aula: lugar de produção, reprodução e resistência às relações sociais entre gêneros .....	90
3.4.Discurso gendrado: uma visão de mundo a partir das diferenças entre gêneros .....	96
3.4.1.Disursos gendrados identificados .....	99
3.4.2.Disursos gendrados em sala de aula .....	105
3.5.Disursos gendrados em livros didáticos .....	108
3.6.Conclusão .....	115

**CAPÍTULO IV: REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DE  
LE – INGLÊS: ACD DE TEXTOS ..... 118**

4.1.Introdução .....	119
4.2.Conceitos e formas de representação .....	120
4.3.Alguns princípios da multimodalidade .....	123
4.4.ACD de textos .....	127
4.4.1.Na família .....	130
4.4.1.1.Visão de família e lar .....	130
4.4.1.2.Quanto à constituição .....	133
4.4.1.3.Quanto aos papéis de cada membro .....	135
4.4.1.4.Quanto à divisão de tarefas domésticas .....	137
4.4.2.No trabalho / Profissões .....	145
4.4.3.No esporte e lazer .....	149
4.4.4.Nas relações amorosas e afetivas .....	152
4.5.Análise de discursos em textos selecionados para aplicação em sala de aula, nas aulas observadas e nas entrevistas com aprendizes, professoras e professor.....	156
4.5.1.Texto 1: Hello, Friends! .....	159

4.5.1.1.Análise do texto .....	159
4.5.1.1.1.Questões para análise .....	161
4.5.1.2.Análise de aula e entrevistas .....	166
4.5.1.2.1.Aula .....	166
4.5.1.2.2.Entrevista com aprendizes .....	170
4.5.1.2.3.Entrevista com o professor .....	175
4.5.1.3.Análise dos dados .....	178
4.5.2.Texto 2: Sem título (2 textos sobre origem e profissões) .....	181
4.5.2.1.Análise dos textos .....	183
4.5.2.1.1.Questões para análise .....	185
4.5.2.2.Análise de aula e entrevistas .....	190
4.5.2.2.1.Aula .....	190
4.5.2.2.2.Entrevista com aprendizes .....	195
4.5.2.2.3.Entrevista com a professora .....	200
4.5.2.3.Análise dos dados .....	203
4.5.3.Texto 3: Sem título (Atividade de <i>homework</i> ) .....	207
4.5.3.1.Análise do texto .....	208
4.5.3.1.1.Questões para análise .....	210
4.5.3.2.Análise de aula e entrevistas .....	215
4.5.3.2.1.Aula .....	215
4.5.3.2.2.Entrevista com aprendizes .....	217
4.5.3.2.3.Entrevista com a professora .....	223
4.5.3.3.Análise dos dados .....	226
4.5.4.Texto 4: Sem título (atividade de leitura) .....	229
4.5.4.1.Análise do texto .....	230
4.5.4.1.1.Questões para análise .....	232
4.5.4.2.Análise de aulas e entrevistas .....	237
4.5.4.2.1.Aulas .....	237
4.5.4.2.2.Entrevista com aprendizes .....	247
4.5.4.2.3.Entrevista com a professora .....	251
4.5.4.3.Análise dos dados .....	253

4.6.Conclusão .....	256
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>258</b>
1.Como os livros didáticos de LE abordam questões de gênero e que discursos ideológicos são expressos nas formas de representação dessa categoria? .....	259
2.Quais as implicações dessa abordagem para o ensino de LE? .....	264
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>268</b>

# CONSIDERAÇÕES INICIAIS

## 1. Implicações políticas e ideológicas de se ensinar uma língua hegemônica em um contexto de país em desenvolvimento

*No contexto de ensino e aprendizagem da língua inglesa nos países de periferia, a orientação reprodutivista é imediatista, pois objetiva apenas divulgar a língua e a cultura e os valores associados a ela, de forma mais eficaz e rápida, sem se importar com o custo social que a comunidade 'beneficiária' é obrigada a pagar. Dentro dessa orientação, os aprendizes são agentes inteiramente passivos, pedindo para ser 'moldados' na forma que mais convém aos interesses desses educadores. (Rajagopalan, 2003, p. 113)*

A língua inglesa tem-se tornado, ao longo dos anos, principalmente a partir do início do século XX, a língua dominante nas mais variadas áreas do conhecimento e em diversas partes do planeta (cf. Alatis, 1990; Crystal, 1996; 2004; Pennycook, 1995; 1994; Phillipson, 1990; 1992). O conhecimento humano, no nosso tempo, passa quase que necessariamente por essa língua, tanto na sua produção, quanto na sua difusão. Essa hegemonia da língua inglesa é resultado de uma série de fatores históricos, políticos e econômicos que, analisados em profundidade, revelam as verdadeiras causas dessa expansão.

Nesse sentido, Modiano (2001), ao considerar a abrangência dessa língua em praticamente todos os domínios da vida moderna, ilustra essa realidade da seguinte forma:

*Devemos ter em mente que adquirir o inglês é algo difícil de evitar. O inglês é hoje um pré-requisito para participação em um vasto número de atividades. A aldeia global está sendo construída na língua inglesa, como também as vias de informação. O acesso a descobertas em ciência e tecnologia é feito através do inglês, e cientistas que querem participar de discussões atuais que estão acontecendo internacionalmente devem ter um domínio da língua. Além do mais, a área de entretenimento, assim como as artes, estão se movendo firmemente rumo a um reino onde o inglês é um requisito para participação. Nas arenas industrial, financeira e diplomática, o inglês também está ganhando terreno. Indivíduos que desejam ou necessitam participar em movimento internacional tornar-se-ão incapazes de fazê-lo sem aprender inglês. (Modiano, 2001, p. 341)<sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Tradução nossa, como de todas as citações cujas obras constam em inglês nas referências bibliográficas.

Nessa mesma linha de pensamento, Rajagopalan menciona dados estatísticos importantes para se entender a dimensão do processo de expansão por que tem passado o inglês e o alcance dessa língua como veículo de comunicação e de divulgação científica e cultural nas mais diferentes partes do mundo:

*Estima-se que perto de 1,5 bilhão de pessoas no mundo – isto é ¼ da população mundial – já possui algum grau de conhecimento da língua inglesa e/ou se encontra na situação de lidar com ela no seu dia-a-dia. Acrescente-se a isso o fato ainda mais impressionante de que algo em torno de 80 a 90% da divulgação do conhecimento científico ocorre em inglês. Ou seja, quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo na língua inglesa corre o perigo de perder o bonde da história. (Rajagopalan, 2005, p. 149)*

Um dos fatores que contribuem para o fenômeno da hegemonia lingüística do inglês no mundo moderno são as políticas de expansão dessa língua, desenvolvidas, entre outros meios, através do seu ensino e da difusão de sua cultura (Phillipson, 1992; Lacoste e Rajagopalan, 2005). Tais políticas, engendradas em países anglo-falantes e cuja finalidade é a transmissão de uma série de valores culturais, atingem os cantos mais remotos do globo (cf. Cunha, 1996) e são mais eficazes quanto menos críticos forem seus destinatários. Para Pennycook (1994), o simples ato de usar a língua inglesa representa uma ação social que produz e reproduz relações sociais e culturais.

Na visão de Crystal (2004), o que faz com que uma língua se torne hegemônica ao ponto de ser considerada uma língua mundial, como é o caso do inglês nos nossos dias, é simplesmente o poder de seus falantes. O autor argumenta que diversas expressões do poder (“político (militar), tecnológico, econômico e cultural”) contribuíram para a expansão do inglês em diferentes épocas. Ele associa o poder político ao colonialismo britânico predominante desde o século XVI até o século XIX, quando “a língua era aquela sobre a qual ‘o sol nunca se põe’”; o poder tecnológico surge em função da Revolução Industrial dos séculos XVIII e XIX; o século XIX presencia o nascimento de uma nova potência mundial, os Estados Unidos, cujo poder econômico ultrapassa a Grã Bretanha; e o século XX é marcado pelo estabelecimento do poder cultural, “manifestando-se em quase todas as instâncias da vida, através de esferas de influência principalmente norte-americanas” (Crystal, 2004, p. 23). Assim, podem-se identificar, na perspectiva de Crystal, dez domínios em que o inglês alcançou projeção como língua dominante: 1.política; 2.economia;

3.imprensa; 4.propaganda; 5.radiodifusão; 6.cinema; 7.música popular; 8.viagens internacionais e segurança; 9.educação; e 10.comunicações.

Com o advento da globalização e a conseqüente difusão em escala mundial das ideologias que dão suporte a esse fenômeno, a língua inglesa reafirmou e fortaleceu seu status de língua mundial. Essa língua foi nomeada, pela sua própria condição de língua hegemônica em várias partes do mundo e nas mais diferentes áreas da vida social, a língua da globalização, o idioma através do qual ‘todas as culturas interagem’ e que serve de meio de ‘integração mundial’ entre os diferentes povos que habitam o nosso planeta. Ao analisar a geopolítica do inglês frente à globalização, Lacoste (2005) constata que, embora em muitos contextos haja uma clara preocupação de falantes não-anglófonos com a preservação de suas línguas, esse é um fenômeno que convive, mesmo nesses contextos, com outras atitudes em relação à língua inglesa, na nossa percepção, uma conseqüência da propaganda ideológica que cerca essa língua e sua difusão. Nas palavras do autor,

*A paixão que a maioria dos grupos que se consideram minoritários manifesta atualmente por sua língua, para a qual reivindicam reconhecimento e desenvolvimento, traduz um fenômeno mais geral. Ora, isso se combina com a extensão progressiva do inglês, como língua de ascensão, de prestígio ou língua da moda, fenômeno que se passa também em todos os países que não são oficialmente anglófonos. Poder-se-ia falar de difusão espontânea, reforçada pela intensificação do ensino do inglês, oficial ou privado. (Lacoste, 2005, p. 8)*

Os reflexos das políticas adotadas para difundir a língua inglesa e sua cultura e a conseqüente hegemonia dessa língua são claramente identificáveis no Brasil, onde é veiculado um tipo de propaganda que dissemina a idéia de que a aprendizagem e o domínio do inglês são imprescindíveis para qualquer cidadão ou cidadã que almeje participar das decisões no âmbito da vida social e econômica do país. A língua inglesa tornou-se mercadoria comercializada em toda parte como requisito básico para se alcançar sucesso profissional nas mais diversas carreiras, isto traduzido como o atingimento dos objetivos estabelecidos por uma sociedade que supervaloriza o poder econômico e político como meio de se chegar ao topo de uma pirâmide social construída sobre princípios no mínimo questionáveis do ponto de vista ético, moral e humano.

Ao se falar em ensino de língua estrangeira no contexto educacional brasileiro, a primeira língua que naturalmente nos vem à mente é a língua inglesa, devido à sua

predominância como língua estrangeira ensinada nas escolas brasileiras, um reflexo da condição hegemônica dessa língua no cenário internacional. As escolas, tanto públicas quanto privadas, na sua grande maioria, adotam o inglês como a única ou uma das línguas estrangeiras ministradas (Mompean, 1994).

O processo educativo como um todo, nele incluído o ensino de língua inglesa, reflete a realidade social, política e econômica na qual se insere e, como tal, tanto pode contribuir para fortalecer e legitimar quanto para questionar e transformar idéias e valores como aqueles mencionados acima, através da veiculação acrítica desses valores ou do questionamento de suas bases e princípios. Um dos principais instrumentos utilizados nesse processo é o livro didático.

Um ensino de LE que não leve em conta questões cruciais que permeiam esse processo como, por exemplo, a hegemonia e o domínio de determinadas línguas e suas causas e conseqüências nos âmbitos cultural, político e social, a ação de professores e professoras como agentes facilitadores e, geralmente, propulsores de atitudes e posturas por parte dos(as) aprendizes, e a qualidade de materiais didáticos empregados na tarefa de ensinar, corre o sério risco de, ainda que utilize abordagens eficientes e metodologias adequadas, levar o(a) aprendiz a desenvolver habilidades que se limitam ao aspecto funcional da linguagem, ou seja, o domínio do sistema lingüístico ao nível da competência lingüística/comunicativa sem, contudo, possibilitar a conscientização sobre questões relacionadas à estrutura de poder que determina as relações sociais nas quais ele(a) vive e que influenciam a forma com que vê a sua própria cultura e a cultura do 'outro' que integra a língua estudada. Sendo parte da educação geral, o processo de ensino e aprendizagem de LE é, assim, importante para a formação global do(a) educando(a), devendo, portanto, contribuir para a construção da sua identidade como ser aprendente, como ser social e político, como cidadão ou cidadã, enfim, como sujeito consciente de sua posição e de sua responsabilidade de agente transformador da sociedade que integra.

## **2. Por que pesquisar livro didático**

O livro didático como instrumento de ensino, assim como o papel de professores e professoras e a pedagogia adotada, têm sido considerados de fundamental importância no exercício da tarefa de ensinar uma língua estrangeira, conforme atestam pesquisas

desenvolvidas nas últimas décadas por estudiosos e estudiosas como Almeida Filho et al. (1991), Bannel (1997), Oliveira (1996), Crookes (1997), Bolognini (1991), Consolo (1992), Hutchinson e Torres (1994), entre outros. Esses pesquisadores e pesquisadoras enfatizam a importância desses fatores para o ensino de línguas em geral e, especificamente, o ensino de língua estrangeira. Educadores e estudiosos como Paulo Freire (1970; 1985) e Bourdieu e Passeron (1977) e outros, apontam para a necessidade de uma pedagogia libertadora e emancipadora, a fim de se alcançar uma educação transformadora. Assim também, pesquisadores e pesquisadoras como Paiva (1996), Pennycook (1995), Phillipson (1990), Moita Lopes (2002), entre outros, acreditam na importância de que esse tipo de educação se realize plenamente no ensino de língua estrangeira, ao mesmo tempo em que enfatizam a importância da Linguística Aplicada como espaço onde a pesquisa sirva de base para uma formação de lingüistas aplicados e professores de línguas que atuem como agentes de transformação e mudança da realidade social e educacional em que atuam, através da adoção de atitudes críticas e conscientes no exercício de suas atividades profissionais.

Dentro desse contexto – ensino de língua estrangeira – os livros didáticos merecem atenção especial, pois eles são, em muitos casos, os únicos instrumentos disponíveis em ambientes de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (Coracini, 1999; Almeida Filho, 1994; Almeida Filho e Consolo, 1990; Almeida Filho et al., 1991; Consolo, 1992; Bolognini, 1991).

Diante disso, vários estudos sobre livros didáticos de língua estrangeira têm surgido nas últimas décadas, com a proposta de analisar e interpretar esse instrumento quanto aos aspectos ideológicos, sua importância no ensino e o papel que ele desempenha no processo de produção e reprodução de práticas sociais, bem como o seu potencial como gerador de atitudes de questionamento e resistência a essas práticas (cf. Pereira, 2000; 2002; Bolognini, 1991; Coracini, 1999; Hutchinson e Torres, 1994; Toscano, 2000, entre outros). O gráfico 1 e a tabela 1 a seguir, resultado de levantamento realizado por Batista e Rojo (2005), comprovam o crescimento do número de pesquisas sobre livros didáticos nos últimos anos e a importância que assumiram essas pesquisas na área de língua estrangeira. O gráfico mostra a produção de teses e dissertações sobre livros escolares produzidas no Brasil no período de 1987 a 2001 e a tabela quantifica essas pesquisas por áreas ou disciplinas. O pesquisador e a pesquisadora esclarecem que, desse total, 90% (noventa por

cento) trata de livros didáticos e apenas 9% (nove por cento) tem como foco outros tipos de livros escolares.

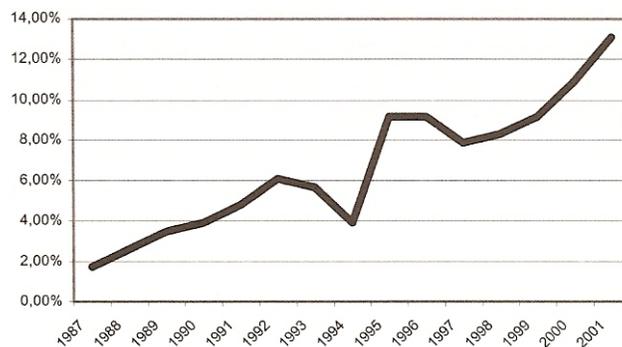


Gráfico 1: Evolução do volume de teses e dissertações entre 1987/2001 (Batista e Rojo, 2005, p. 29).

Disciplina	n.	%
Língua materna	40	17,47
Língua estrangeira	28	12,23
História	23	10,04
Ciências	22	9,61
sd (*)	21	9,17
Matemática	18	7,86
Alfabetização	16	6,99
na (**)	14	6,11
Geografia	12	5,24
Física	8	3,49
Literatura	5	2,18
Biologia	5	2,18
Química	4	1,75
Estudos Sociais	4	1,75
Sociologia	3	1,31
Magistério	2	0,87
Enfermagem	1	0,44
Educação artística	1	0,44
Moral e Cívica	1	0,44
Educação especial	1	0,44
<b>Total</b>	<b>229</b>	<b>100,00</b>

Tabela 1: Distribuição de teses e dissertações por disciplina (Batista e Rojo, 2005, p. 41)

É interessante constatar que, de acordo com a pesquisa acima referida, no que se refere aos temas pesquisados nos trabalhos sobre livros escolares no Brasil, “o *conteúdo ideológico* dos livros didáticos é o tema que apresenta a segunda maior concentração dentre as pesquisas analisadas (10,48%)”, superado apenas pela “temática dos *conteúdos e metodologia* de ensino, que corresponde a 56,77% da produção total” (Batista e Rojo, 2005, p. 34).

Diversos estudos mostram que materiais didáticos que simplesmente produzem e/ou reproduzem idéias e valores questionáveis e que prescindem de fundamentação sólida presentes na sociedade, sem propor questionamentos e atitudes críticas diante de seus conteúdos, utilizados por profissionais desprovidos de capacidade de eles mesmos desenvolverem tais críticas e questionamentos, podem contribuir para a formação de aprendizes que, mesmo sendo lingüísticamente competentes na língua-alvo, podem revelar-se incapazes de usar essa língua, assim como a sua própria língua, para se posicionar politicamente de maneira consciente e responsável nas relações pessoais e sociais as quais vivenciam.

Dentro desse escopo, observa-se, nos últimos anos, em todo o mundo, uma crescente preocupação com questões relacionadas a formas de representação de gênero em materiais didáticos, incluídos aí os livros didáticos destinados ao ensino de língua estrangeira. Nesse sentido, Sunderland (1994, p. 55) informa que

*Materiais de ensino de língua inglesa publicados, particularmente aqueles destinados ao ensino de inglês como língua estrangeira, há vários anos vêm sendo analisados por suas representações de personagens femininas e masculinas. A maioria dos estudos têm sido de livros-texto, embora trabalhos tenham sido feitos também sobre dicionários, gramáticas pedagógicas e testes.*

A constatação de Sunderland é corroborada por autores e autoras brasileiras que têm desenvolvido pesquisas sobre materiais didáticos no Brasil. No contexto brasileiro essa realidade também se confirma, conforme atesta Louro (1999, p. 70):

*Os livros didáticos e paradidáticos têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais. Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico masculino), ou para a indicação de atividades ‘características’ de homens e atividades de mulheres.*

No âmbito dessas preocupações, a presente pesquisa tem como objetivo identificar as representações sociais referentes às questões de gênero presentes em materiais didáticos para o ensino de língua inglesa utilizados em escolas brasileiras, seus efeitos na constituição de discursos de professoras, professores e aprendizes e constatar até que ponto tais discursos contestam ou reforçam discursos gendrados<sup>2</sup> da sociedade.

A nossa experiência docente tem nos proporcionado a oportunidade de entrar em contato com diversos e diferentes livros didáticos utilizados para o ensino de língua inglesa no ensino básico. Mesmo uma análise superficial desses materiais leva-nos a perceber que em muitos deles ainda persistem manifestações de cunho claramente sexista e discriminatório em relação às minorias qualitativas da sociedade. Isso demonstra, por exemplo, certa dificuldade e até resistência por parte de autores e autoras desses materiais em incorporar os avanços verificados, nas últimas décadas, no que se refere às questões da igualdade entre os gêneros.

É nossa intenção, com esta pesquisa, aprofundar essa análise, buscando detectar os sinais de discriminações e preconceitos de gênero ainda presentes em livros didáticos de língua inglesa, e perceber como os sujeitos envolvidos no processo educativo de LE – professoras e professores, alunas e alunos – lidam com essa questão, ou seja, até que ponto os possíveis conteúdos sexistas das mensagens transmitidas pelas representações presentes em livros didáticos refletem e/ou reforçam discursos gendrados presentes no nosso meio social, levando à assimilação ou à resistência aos modelos ali representados.

### **3. Lingüística Aplicada Crítica: uma nova perspectiva da pesquisa em Lingüística Aplicada**

O ensino-aprendizagem de LE é uma das mais profícuas áreas de pesquisa em Lingüística Aplicada. Muitas dessas pesquisas têm contribuído enormemente para o aprimoramento do ensino de línguas, propondo discussões e provocando mudanças de paradigmas na condução das atividades educacionais nessa área.

---

<sup>2</sup> O termo ‘gendrado’ é uma tradução do inglês *gendered*. Embora não conste de dicionários de língua portuguesa com o sentido em que é aqui empregado, este termo é adotado por autores e autoras brasileiras como, por exemplo, Schmidt (2002). O conceito atribuído ao termo encontra-se no Cap. III deste trabalho.

As pesquisas lingüísticas na área de ensino de L2 (segunda língua) e LE (língua estrangeira) restringiam-se, no passado e, em alguns contextos, o fazem até o presente, a aspectos como metodologias, abordagens de ensino, teorias de aquisição de língua, sem situar essas questões nos contextos social, cultural e político. Em um trabalho recente, Moita Lopes (2006) constata uma crescente conscientização da necessidade de se “repensar outros modos de teorizar e fazer LA”, levando-se em contra as “mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica” ocorridas nos contextos nos quais as investigações são realizadas. Entretanto, conforme seu argumento, isto “... não quer dizer que muito da pesquisa que se reconhece como LA contemple a vida social, cultural, política e histórica. Ao contrário, em muitos casos na LA, pesquisa e vida social são como água e óleo: não se misturam” (Moita Lopes, 2006, p. 21). O autor cita a crítica feita por Phillipson & Skutnabb-Kangas a uma “LA que mais do que passar ao largo das questões sociopolíticas, colabora na manutenção das injustiças sociais ao não situar seu trabalho nas contingências e vicissitudes sócio-históricas e ao não se indagar sobre os interesses a que seu trabalho serve” (Phillipson & Skutnabb-Kangas, 1986 *apud* Moita Lopes, 2006, p. 21), e considera que a

*LA tradicional (normal?) (...) ainda é muito positivista (embora não o seja, em geral, na formulação de metodologia de investigação no Brasil!) e (...) ainda entende a LA como área exclusivamente centrada em práticas de ensino/aprendizagem de línguas (sobretudo estrangeiras), tanto no modo presencial ou à distância, com forte dependência da lingüística (ignorando inclusive entrevistas sobre linguagem provenientes de outros campos). Tal perspectiva tem situado as práticas a serem investigadas em um vácuo social, com base em um sujeito homogêneo, imune à história e às práticas discursivas em que atua e que o constituem. (Moita Lopes, 2006, p. 25)*

Em 1990 e, posteriormente, em 2001, Pennycook já chamava a atenção para a prevalência de questões relacionadas à aquisição de morfemas, sintaxe e léxico, bem como a fatores ligados à pronúncia e à competência comunicativa, nos estudos sobre aquisição de segunda língua, em detrimento de aspectos de cunho político e ideológico. Segundo ele, sob essa perspectiva os(as) aprendizes eram (e pode-se verificar que ainda hoje continuam sendo) vistos(as) como um tipo de ‘máquina de aprender língua’, o que produz metáforas

mecanicistas como *input*, *output*, *information processing* e outros termos tão comuns em escritos sobre aquisição de segunda língua.

Nas últimas décadas, a Lingüística Aplicada tem questionado essa posição, propondo discussões sobre os efeitos de fatores sociais, políticos e culturais sobre a teoria e prática do ensino e aprendizagem de língua, conforme atestam os trabalhos de Tollefson (1991; 1995), Fairclough (1989), Pennycook (1989), Williams (1992), entre outros.

Nesse contexto, surge, em 1990, e se consolida ao longo da década que se segue, a proposta de Pennycook (1990; 2001) de uma Lingüística Aplicada Crítica – *Critical Applied Linguistics* – abrindo novas perspectivas e ampliando a abrangência das abordagens no campo da Lingüística Aplicada. Essa proposta representa uma nova e desafiadora forma de se tratar temas abordados pela Lingüística Aplicada como educação lingüística, letramento, análise de discurso, tradução e outros, a partir de uma perspectiva que supere as teorias fundamentadas em idéias de base estruturalista, num constante questionamento sobre o que é ser crítico e as implicações políticas e sociais que permeiam os domínios da linguagem. Para o autor, a Lingüística Aplicada Crítica é “uma forma de pensar, uma forma de abordar a lingüística aplicada que busca constantemente impulsionar nosso pensar de maneiras novas e provocadoras” (Pennycook, 2001, p. 169).

Segundo a visão de seu proponente, a concepção de Lingüística Aplicada Crítica vai além da simples adoção de uma abordagem crítica no tratamento de questões convencionalmente abordadas pela Lingüística Aplicada. Mais do que isto, a Lingüística Aplicada Crítica deve considerar questões tais como identidade, gênero, sexualidade, classe social, raça, etnia, cultura, política, ideologia e discurso como fundamentais na problematização de temas referentes à Lingüística Aplicada.

*A lingüística aplicada crítica é, assim, mais do que apenas uma dimensão crítica que se adiciona à lingüística aplicada: envolve um constante ceticismo, um constante questionamento das suposições normativas da lingüística aplicada. Exige uma problematização inquieta dos dados da lingüística aplicada e apresenta uma maneira de fazer lingüística aplicada que busca conectá-la a questões de gênero, classe, sexualidade, raça, etnia, cultura, identidade, política, ideologia e discurso. E, decisivamente, ela torna-se uma abertura dinâmica de questões que emergem dessa conjunção.* (Pennycook, 2001, p. 10)

Pennycook (2001) atribui à Lingüística Aplicada Crítica o desafio de encontrar formas de “compreender a relação entre conceitos de sociedade e ideologia, capitalismo global, colonialismo, educação, gênero, racismo, sexualidade, classe e produções de sala de aula, traduções, gêneros, aquisição de segunda língua, textos da mídia” (p. 5). Na sua concepção, o ensino de língua, frequentemente considerado o tema central da pesquisa em Lingüística Aplicada, continua de grande importância, embora numa perspectiva mais abrangente e politicamente engajada. Para ele, o ponto central da Lingüística Aplicada diz respeito à relação entre sala de aula, texto ou conversação com relações sociais, culturais e políticas mais amplas.

Entretanto, o autor chama a atenção para o fato de que, mesmo se considerando a sala de aula de línguas como parte de um contexto social e cultural mais amplo e como um domínio social e cultural em si mesmo, corre-se o risco de dicotomizar entre o aspecto social e cultural e o processo psicológico da aprendizagem. Ainda hoje, para muitos(as) lingüistas aplicados(as) e pesquisadores(as), é legítimo se considerar a sala de aula em seu contexto social, mas a “real” pesquisa sobre aquisição e aprendizagem de língua tem necessariamente que considerar os processos cognitivos pelos quais ocorre a aquisição. Essa dicotomização “obscurece as formas pelas quais as relações sociais, culturais e políticas estão ligadas a questões de identidade, subjetividade e diferença” (Pennycook, 2001, p.143).

*Esta abordagem predominante de aquisição de segunda língua ao estudo de aprendizagem de língua tem contribuído com entendimentos úteis sobre como os itens gramaticais são adquiridos, como a primeira língua pode afetar uma segunda língua, ou os papéis relativos da instrução formal e aquisição mais natural, mas não tem virtualmente nada a dizer sobre aprendizes enquanto pessoas, ou contextos de aprendizagem, ou políticas de aprendizagem de língua mais genericamente. (Pennycook, 2001, p. 144)*

Contudo, conforme mencionamos anteriormente, alguns trabalhos desenvolvidos no âmbito da Lingüística Aplicada têm procurado explorar aspectos mais amplos e questões mais abrangentes no contexto de aquisição de segunda língua. Pesquisadores como Peirce (1995 *apud* Pennycook, 2001, p. 147) chamam a atenção para a necessidade de se conceber o aprendiz de língua como alguém que possui uma “identidade social complexa que precisa ser entendida na relação com grandes estruturas sociais frequentemente injustas as quais

são reproduzidas nas interações do dia a dia”. A complexidade dessa identidade está presente na visão de Thesen (1997 *apud* Pennycook, 2001, p. 147), que a considera

*a interação dinâmica entre as categorias identitárias fixas que são atribuídas a agrupamentos sociais (tais como raça, gênero, etnia, língua e outras representações mais sutis que são ativadas em determinados ambientes discursivos) e a forma como os indivíduos pensam a si mesmos enquanto transitam pelos diferentes discursos nos quais estas categorias são salientes.*

De acordo com Pennycook, essas preocupações fazem parte dos domínios da Lingüística Aplicada Crítica, uma vez que representam uma tentativa de se relacionar a aprendizagem de língua com uma visão mais ampliada de sociedade, tendo o poder como uma dimensão essencial para a compreensão dessa relação, num desafio às tendências reducionistas presentes em muitos estudos em Lingüística Aplicada.

A pesquisa aqui proposta tem como base os princípios e os questionamentos trazidos à baila pela Lingüística Aplicada Crítica, por acreditarmos, assim como Duff e Uchida (*apud* Pennycook, 2001, p. 147), que

*Identidades socioculturais e ideologias não são construtos determinísticos e estáticos que professores(as) e alunos(as) de inglês como língua estrangeira trazem para a sala de aula e depois levam de volta inalterados no final da aula ou do curso... Tampouco são simplesmente ditados pelo pertencimento a um grupo social, cultural ou lingüístico maior... Em vez disso, na prática educacional, como em outras instâncias da vida social, identidades e crenças são continuamente co-construídas, negociadas e transformadas através da linguagem.*

Assim, por sabermos da importância crucial da linguagem, em suas várias formas, no processo de formação de sujeitos sociais, é que situamos a nossa pesquisa nos domínios da Lingüística Aplicada Crítica, propondo uma análise das formas de representação dos gêneros em livros didáticos de LE e no processo de construção de discursos de sala de aula referentes a essa categoria, na tentativa de identificar até que ponto tais representações e discursos reproduzem e reforçam ou desafiam e questionam discursos gendrados que circulam na sociedade.

#### **4. Estrutura da tese**

Na tentativa de organizarmos este estudo de forma a facilitar a compreensão de nosso objeto de pesquisa, bem como direcionar nossa reflexão no sentido de construir um arcabouço teórico que desse suporte e, ao mesmo tempo, servisse de fundamentação para nossa análise, propusemos a seguinte estrutura do trabalho cujo desenvolvimento e resultados apresentamos para leitura e possíveis considerações e críticas.

No Capítulo I, apresentamos a metodologia de pesquisa utilizada no desenvolvimento de nossa investigação, assim como os procedimentos que nortearam o trabalho de análise e reflexões acerca do tema da pesquisa. Ali são apresentados, inicialmente, as perguntas de pesquisa e os objetivos estabelecidos para a investigação. Em seguida, apresentamos os princípios básicos de uma pesquisa qualitativa, onde esta se situa, os critérios de seleção de materiais e textos para análise e os passos da pesquisa.

No Capítulo II, fazemos uma discussão sobre a conceituação das categorias de análise de nosso trabalho, que são gênero, discurso e ideologia. Apresentamos algumas visões de autores e autoras com tradição no estudo desses temas, na expectativa de oferecermos uma oportunidade para que nosso leitor e nossa leitora tenham um panorama dos principais pontos a serem considerados sobre cada um deles. Ainda nesse Capítulo, apresentamos a discussão em torno de dois temas centrais da Análise Crítica do Discurso (ACD): ideologia e discurso, mostrando críticas sobre a abordagem da ACD com relação à agência do sujeito no processo de análise de textos.

O Capítulo III apresenta uma reflexão sobre o sistema educacional e escolar e, mais especificamente, o material didático, como veículos de expressão, produção, reprodução e resistência a discursos gendrados. Ali são discutidas questões como o papel da escola na formação de identidades sociais de aprendizes, a sala de aula como ambiente social onde relações de gênero acontecem e são reproduzidas a partir do meio social mais amplo ou ressignificadas com base em reflexões propostas no processo de ensinar e aprender. São apresentados discursos gendrados identificados na sociedade como um todo e na sala de aula e discute-se o livro didático como suporte e gerador desses discursos ideológicos.

O Capítulo IV tem como ponto central a análise de representações de gênero em textos, a partir das categorias por nós eleitas como orientação para a análise. Partindo da conceituação de representação e da menção a alguns princípios da multimodalidade,

aspecto levado em conta na análise, passamos a analisar as representações de gênero em textos dos livros didáticos selecionados, nas quatro áreas definidas como delimitação de nossa análise, a saber: na família, no trabalho, no esporte e lazer e nas relações afetivas e amorosas, na busca de identificar os discursos ideológicos que são por elas veiculados. Em um primeiro momento, a análise abrange todos os livros selecionados, a partir de um levantamento da ocorrência de representações de gênero e identificação de discursos ideológicos presentes nessas representações. Em seguida, quatro textos previamente selecionados para a pesquisa de campo, quando seriam aplicados em aulas a serem observadas e registradas por nós, foram analisados em maior profundidade. Para tanto, estabelecemos alguns objetivos específicos para a análise e propusemos algumas perguntas que nos ajudariam no processo de análise. A análise de cada texto é seguida da análise de entrevistas com aprendizes e professoras ou professor das aulas observadas, sendo que tanto nos textos quanto nas entrevistas, buscamos identificar discursos ideológicos e classificá-los conforme uma nomenclatura por nós proposta e relacioná-los, ao final, com discursos gerados que circulam na sociedade.

Os resultados da pesquisa são comentados nas Considerações Finais, quando retomamos as perguntas de pesquisa e procuramos dar respostas a elas, ainda que não de forma definitiva, uma vez que a pesquisa permanece aberta para futuros estudos, críticas e ampliações.

# CAPÍTULO I

## METODOLOGIA DE PESQUISA E PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

*“Perhaps the greatest of all pedagogical fallacies is the notion that a person learns only the particular thing he is studying at the time.”*

(Dewey, 1938 *apud* Littlejohn e Windeatt, 1989, p. 155).

Localizada no campo da Linguística Aplicada, esta pesquisa foi desenvolvida a partir de métodos que tradicionalmente são empregados em investigações na área, de acordo com sua base epistemológica e os objetivos estabelecidos para o estudo. Assim, visando contribuir para a adoção, por parte dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de LE no contexto educacional brasileiro, de práticas comprometidas com uma educação que vise à formação de sujeitos conscientes de seu papel no mundo e capazes de se posicionar de maneira crítica diante dos valores difundidos pela sociedade a qual integram e na qual atuam como agentes na sua construção, a presente pesquisa propõe os objetivos aqui expostos, buscando obter subsídios para responder às perguntas de pesquisa estabelecidas, conforme registrado a seguir.

### **1.1 Perguntas de Pesquisa**

- 1. Como livros didáticos de LE abordam questões de gênero e que discursos ideológicos são expressos nas formas de representação dessa categoria?**
- 2. Quais as implicações dessa abordagem para o ensino de LE?**

### **1.2 Objetivos**

- A) Analisar as representações de gênero em livros didáticos brasileiros para o ensino de LE – inglês – no ensino fundamental em escolas públicas brasileiras e identificar os discursos ideológicos subjacentes a elas.**
- B) Constatar como os discursos expressos nas e pelas representações de gênero de livros didáticos de língua inglesa se refletem em discursos de aprendizes, professores e professoras.**
- C) Estabelecer a relação entre esses discursos e discursos gendrados que circulam na sociedade.**

### 1.3 Fundamentos da pesquisa qualitativa

Os métodos denominados pesquisa qualitativa se baseiam em procedimentos de geração de dados flexíveis e sensíveis ao contexto social nos quais são produzidos e seus procedimentos de análise e construção de explicação envolvem a compreensão da complexidade, detalhe e contexto (Mason, 1997). Erickson (1988; 1991), entretanto, prefere o termo “interpretativa”, ou “interpretativista”, para referir-se a “toda a família de abordagens de pesquisa observacional participante”, entre outras razões, por considerá-lo “mais inclusivo do que muitos outros” e para “evitar a conotação (...) de essencialmente não-quantitativo” expressa pelo termo “qualitativo”, uma vez que alguns tipos de quantificação podem ser empregados na pesquisa (Erickson, 1988, p. 80).

Citando Merriam (1988), Creswell (1994, p. 145) menciona seis características que definem uma pesquisa qualitativa e a diferenciam da pesquisa quantitativa: 1.a preocupação do(a) pesquisador(a) com o *processo* mais do que com resultados e produtos; 2.o(a) pesquisador(a) está interessado(a) no *significado*, ou seja, a percepção que as pessoas possuem de suas vidas, experiências e estrutura de mundo; 3.o principal instrumento de coleta e análise de dados é o instrumento humano, ou seja, o(a) próprio(a) pesquisador(a); 4.envolve pesquisa de campo: o(a) pesquisador(a) tem contato físico com as pessoas, os cenários ou instituições pesquisadas, a fim de observar e registrar o comportamento em ambiente natural; 5.é descritiva, uma vez que o(a) pesquisador(a) está interessado(a) no processo, no significado e compreensão alcançados pelas palavras ou ilustrações; e 6.o processo é *indutivo*, ou seja, o(a) pesquisador(a) constrói abstrações, conceitos, hipóteses e teorias a partir de detalhes.

Lincoln e Guba (1985) destacam, igualmente, algumas implicações dos paradigmas estabelecidos para pesquisas qualitativas, naturalistas e etnográficas: os instrumentos de pesquisa são humanos; os métodos qualitativos são mais adequados à noção de instrumentos humanos; e a análise de dados é indutiva e não *a priori* e dedutiva.

Embora comumente utilizados de forma equivalente na área educacional para caracterizar uma pesquisa, os termos qualitativa, etnográfica e naturalista possuem, segundo Watson-Gegeo (1988), algumas diferenças essenciais. Pesquisa qualitativa seria, segundo a autora, um termo-guarda-chuva para muitas abordagens e técnicas de pesquisa tais como etnografia, estudos de caso, semiótica, hermenêutica, entre outras. A pesquisa

qualitativa, no seu sentido estrito, busca identificar a presença ou ausência de algo e determinar sua natureza. Pesquisa naturalista, por sua vez, é um termo descritivo que pressupõe que o pesquisador ou a pesquisadora fez observações no ambiente natural, onde as pessoas vivem e trabalham. Segundo essas definições, a pesquisa etnográfica é um tipo de pesquisa qualitativa e naturalista, diferindo de outras formas de pesquisa qualitativa por seu caráter holístico e por tratar a cultura como parte integrante da análise, e não apenas um dos fatores a serem considerados. Holístico, segundo Diesing (1971) e Firth (1961), refere-se à descrição e explicação de quaisquer aspectos de uma cultura tendo-se como base a totalidade do sistema do qual ela é parte integrante.

Ao fazer a diferenciação entre etnografia como produto e como método, Watson-Gegeo (1988) esclarece que, como produto, etnografia é a descrição e análise detalhadas de um ambiente social, seja ele uma sala de aula, uma instituição, um bairro ou uma comunidade, e da interação que ocorre nesse ambiente, enquanto como método, a etnografia inclui técnicas de observação, observação participativa (quando o(a) observador(a) interage com os(as) observados(as)), entrevistas formais e informais com os(as) participantes observados(as), gravações em áudio ou vídeo de interações para análise detalhada, coleta de materiais e documentos importantes, e outras técnicas necessárias para a busca de respostas às perguntas de pesquisa. A fim de fornecer uma análise descritiva e interpretativo-explanatória do comportamento das pessoas em determinado ambiente, o etnógrafo faz uma observação “sistemática, intensa e detalhada”, examinando como comportamento e interação são organizados socialmente, bem como as regras, expectativas interacionais e valores culturais que permeiam o comportamento. Assim entendida, a pesquisa etnográfica é, conseqüentemente, naturalista, uma vez que envolve o estudo de aspectos do comportamento humano em ambiente social, adotando bases culturais para interpretar o comportamento.

#### **1.4 Área e linha em que a pesquisa se inscreve**

A presente pesquisa localiza-se no campo da Lingüística Aplicada, na área de concentração denominada ensino/aprendizagem de L2/LE (segunda língua/língua estrangeira), na linha de pesquisa linguagem, cultura e interação em contextos institucionais.

## 1.5 Tipo de pesquisa

A pesquisa aqui proposta é de caráter qualitativo/interpretativista, uma vez que se baseia em princípios da investigação qualitativa e utiliza elementos de cunho interpretativista, na busca de proporcionar ao pesquisador e a seus leitores e suas leitoras, uma visão “descritiva, interpretativa e explanatória do comportamento” dos sujeitos envolvidos no processo de investigação (Watson-Gegeo e Gegeo, 1995, p. 60).

Devido ao tema central, a pesquisa possui caráter interdisciplinar, envolvendo conhecimentos de outras áreas cujos estudos se alinham e se completam com a Lingüística Aplicada, como a própria Lingüística, a Sociolingüística, a Sociologia e a História, entre outras (cf. Ingram, 1980). Nesse sentido, Deborah Tannen considera que

*Os estudos de gênero e linguagem podem parecer, à primeira vista, um campo estreitamente focado, mas são, na verdade, tão interdisciplinares quanto possível. Pesquisadores(as) que trabalham nessa área têm suas raízes em disciplinas acadêmicas extremamente divergentes, incluindo a sociologia, a educação, a antropologia, a psicologia, a comunicação de fala, a literatura e os estudos femininos, assim como minha própria área, a da lingüística.* (Tannen, 1994, p. 4)

De acordo com a tipologia de pesquisa (*typology of research purposes*) proposta por Patton (1990, p. 60), esta pesquisa insere-se no que o autor denomina pesquisa aplicada – “applied research”, pois o seu enfoque está em questões consideradas importantes pela sociedade e tem como propósito entender a natureza e as fontes de problemas humanos e sociais.

## 1.6 Etapas da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida em duas etapas distintas, porém complementares, seguindo as orientações de Cohen et al. (1994), Creswell (1994), Patton (1990), Lincoln e Guba (1985), entre outros, levando-se em conta critérios previamente estabelecidos e os objetivos a serem alcançados. Foram elas:

### 1.6.1 Primeira Etapa

Nessa etapa inicial, a investigação teve caráter predominantemente documental e argumentativo, uma vez que o momento culminante foi a análise de textos nos livros didáticos pesquisados, tendo como categorias de análise a questão de gênero, os aspectos ideológicos e os discursos subjacentes a tais textos. Foram analisados livros-texto de autoras e autores brasileiros e publicados no Brasil

Nessa etapa, foram seguidos os seguintes passos:

1. Levantamento da série de livros didáticos de língua inglesa adotada na segunda fase do ensino fundamental na maioria das escolas públicas estaduais da zona urbana da cidade de Anápolis, Estado de Goiás, região Centro-Oeste do Brasil, onde a pesquisa foi conduzida<sup>3</sup>. A série de livros, constante de 4 volumes, adotada na época desse levantamento, é a seguinte:

<b>TÍTULO</b>	<b>EDIÇÃO</b>	<b>AUTORAS</b>	<b>EDITORA</b>	<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>
English Clips	Única	Mariza Ferrari e Sarah Rubin	Scipione – São Paulo	2001

Tabela 1.1: Série de LD adotada em escolas públicas estaduais de Goiás

2. Além da série mencionada no item 1 acima, foram selecionadas mais 5 séries de livros didáticos de língua inglesa, também constantes de 4 volumes cada uma, também destinadas à segunda fase do ensino fundamental, e que são amplamente utilizadas em escolas de ensino fundamental no país. As séries de livros selecionadas nesse segundo momento foram as constantes da tabela 1.2:

---

<sup>3</sup> A Secretaria de Educação do Estado de Goiás distribuiu a série English Clips para as escolas estaduais no ano de 2002, para uso no ensino fundamental. Entretanto, algumas escolas já adotam outros materiais, por não terem se adaptado com o livro indicado pela SEE.

<b>TÍTULO</b>	<b>EDIÇÃO</b>	<b>AUTORES(AS)</b>	<b>EDITORA</b>	<b>ANO DE PUBLICAÇÃO</b>
A New Practical English Course		Edgar Laporta	IBEP	Não informado
English on Top	3ª	Eliana Aun Maria Clara Prete de Moraes Neuza Bilia Sansanovicz	Saraiva	1993
New Dynamic English		Bertolin & Siqueira	IBEP	Não informado
Our Way	3ª	Eduardo Amos Ernesto Pasqualin Elisabeth Prescher	Moderna	1998
New English Point	9ª	Eliana Aun Maria Clara Prete de Moraes Neuza Bilia Sansanovicz	Saraiva	2000

Tabela 1.2: Séries de LDs selecionadas para análise

3. Em seguida, procedeu-se à seleção dos textos constantes dos livros didáticos citados nas tabelas dos itens 1 e 2 acima, para serem analisados, de acordo com os critérios abaixo:

- Textos que apresentassem discursos ideológicos expressos através de representações referentes aos papéis e às características atribuídas aos gêneros masculino e feminino, particularmente nas seguintes áreas<sup>4</sup>:
  - a) na família: visão, constituição, papéis dos membros e divisão de tarefas domésticas;
  - b) no trabalho: profissões;
  - c) no esporte e lazer;
  - d) nas relações afetivas e amorosas.

<sup>4</sup> A divisão de áreas a serem pesquisadas tem a finalidade de facilitar a análise através da seleção de textos e aplicação de instrumentos de pesquisa e foi feita com base em sugestão apresentada por Toscano (2000).

4. Foi realizada, então, uma primeira análise, a partir de um levantamento de como e com que frequência os livros didáticos selecionados fazem referência aos gêneros nas áreas referidas no item 3 acima, com a finalidade de identificar os discursos ideológicos expressos nessas representações. Nessa primeira análise, foram seguidos os princípios da análise crítica do discurso (ACD), princípios esses que são explicitados e discutidos no Capítulo II deste trabalho, levando-se em conta a relação entre parte verbal (escrita) e parte visual (imagética) dos textos analisados, de acordo com as bases da teoria da multimodalidade (ver Capítulo IV, item 4.3 deste trabalho).
5. Em seguida, foram selecionados 4 textos da série adotada na maioria das escolas onde a pesquisa foi conduzida (tabela 1.3, a seguir). Esses textos seriam, num momento posterior, aplicados em sala de aula para a pesquisa de campo. A seleção desses textos seguiu o seguinte critério:
- Textos que, de acordo com a primeira análise, apresentassem com maior evidência discursos ideológicos expressos nas e pelas representações de gênero nas áreas pesquisadas: família, trabalho, esporte e lazer e relações afetivas e amorosas (cf. item 3, acima).

Os textos selecionados foram os constantes da tabela 1.3.

<b>TEXTO</b>	<b>VOLUME</b>	<b>ÁREA</b>	<b>ASSUNTO</b>
1.Hello, friends!	5 (Antiga 5ª série, atual 6º ano)	Família	Divisão de tarefas domésticas
2.Sem título	5 (Antiga 5ª série, atual 6º ano)	Trabalho	Atividades profissionais
3.Sem título	8 (Antiga 8ª série, atual 9º ano)	Esporte e lazer	Atividades de lazer em ambientes abertos
4.Sem título	7 (Antiga 7ª série, atual 8º ano)	Relações afetivas e amorosas	Sexo na adolescência

Tabela 1.3: Textos selecionados para pesquisa de campo

6. A seguir, os textos selecionados, com os quais os(as) professores(as) trabalhariam em aulas que seriam observadas na pesquisa de campo, foram analisados com mais detalhe e profundidade, a fim de possibilitar, na etapa seguinte, descrita no item 1.6.2, uma comparação dos resultados dessa análise com a aplicação dos textos analisados em contexto real de sala de aula na interação professor(a)-aluno(a)-texto. Inicialmente analisados de acordo com os princípios da ACD, também aqui a análise levou em conta o caráter multimodal dos textos, considerando a integração dos diferentes códigos semióticos – verbal e visual – na composição de unidades significativas.

### **1.6.2 Segunda etapa**

Nessa etapa, foi desenvolvida uma pesquisa de campo de caráter interpretativista, utilizando-se instrumentos de base qualitativa para levantamento, registro, coleta, seleção e análise de dados coletados empiricamente. Com relação à primeira análise, mais superficial e de caráter documental, nessa segunda etapa a análise avançou, uma vez que se buscou, na interação entre leitor(a) e texto, identificar os efeitos das idéias ali veiculadas no contexto real de uso desses textos, ou seja, na sua aplicação em sala de aula, considerando-se, assim, a interpretação ou interpretações feitas a partir da agência dos sujeitos envolvidos no processo de análise. Esta etapa constou de dois momentos específicos, a saber:

#### **1.6.2.1 Coleta de dados**

O processo de coleta de dados em uma pesquisa qualitativa tem a finalidade de levar a descobertas relevantes para a área na qual ela se insere. Segundo Lincoln e Guba (1985 p. 332), “os dados coletados em uma pesquisa são vistos não como dádivas da natureza, mas antes como o resultado da interação entre o pesquisador e a fonte da pesquisa, seja ela humana ou não-humana”. Para eles, os dados são “as construções oferecidas pelas ou nas fontes”, enquanto que a análise dos dados “leva à reconstrução dessas construções”.

Seguindo esse princípio, a coleta de dados foi feita através de pesquisa de campo, a partir de instrumentos de pesquisa distintos, mas que se interligam e se completam, na busca de se obter dados relevantes com vistas ao alcance dos objetivos propostos para este estudo. Foram utilizados os seguintes instrumentos:

A) Observação de aulas e registro dessas aulas em áudio e videocassete;

- B) Entrevistas abertas com alunos, alunas, professoras e professor, registradas através de gravações em áudio e em videocassete: após cada aula em que os textos foram trabalhados, foram realizadas entrevistas com o(a) professor(a) e com grupos de 4 aprendizes, sendo 2 alunos e 2 alunas que se apresentassem como voluntários(as), com a ajuda do(a) professor(a).
- C) Anotações, pelo pesquisador, de aspectos relevantes das aulas observadas e das entrevistas com aprendizes e com professoras e professor.

Há que se ressaltar que a coleta de dados, bem como a definição de instrumentos e sua aplicação procuraram seguir sempre as normas éticas de pesquisa estabelecidas em códigos de conduta publicados ou não, comitês de ética e outras instâncias, de acordo com o bom senso, procurando-se equilibrar as necessidades do pesquisador e o interesse das pessoas pesquisadas, na busca do conhecimento e da verdade (Cameron et al., 1992). Assim, a pesquisa de campo foi antecedida de consulta às escolas pesquisadas através de encaminhamento de expediente explicativo sobre os objetivos e procedimentos da pesquisa e solicitação de autorização para a realização da investigação. Somente após o consentimento das autoridades escolares, devidamente respaldadas pelos sujeitos da pesquisa – alunos, alunas, professoras e professor – é que a pesquisa de campo (observação e registro de aulas e entrevistas com os sujeitos) se efetivou.

#### **1.6.2.2 Análise dos dados**

Além da coleta empírica de dados, foram levados em conta, nesta pesquisa, o modelo teórico que a fundamenta, o qual serviu de base para a coleta de dados, a análise, a interpretação e a explicação desses dados. Segundo Morales (1994), a teoria e os dados não se opõem, mas se apóiam e se explicam mutuamente.

A pesquisa qualitativa tem como pontos culminantes a análise, a interpretação e a apresentação de resultados (Patton, 1990). Assim, a análise dos dados coletados e selecionados para a pesquisa foi feita através da triangulação desses dados, levando-se em conta os instrumentos utilizados para a coleta.

A análise dos dados coletados foi feita de forma indutiva, no sentido de que foi conduzida a partir e por determinação de perguntas de pesquisa abertas, e não para testar

hipóteses elaboradas teoricamente, o que, de acordo com Patton (1990), caracterizaria uma análise dedutiva.

A análise dos dados teve início já ao longo do processo de coleta desses dados, uma vez que esse processo foi acompanhado naturalmente por reflexões, anotações e outras formas de registro das descobertas e constatações resultantes do trabalho de campo. Para análise dos dados foram seguidas as orientações constantes dos trabalhos de Patton (1990), Creswell (1994), Cohen et al. (1994), Erickson (1988), Lincoln e Guba (1985), Pádua (2000), Watson-Gegeo (1988), entre outros. Os resultados dessa análise estão registrados no Capítulo IV e nas Considerações Finais.

## CAPÍTULO II

### DISCURSO, IDEOLOGIA E GÊNERO: EM BUSCA DE ALGUMAS DEFINIÇÕES

*“Na medida em que as representações do gênero funcionam como ‘interpelação ideológica’, elas constituem, ou melhor, engendram determinado sujeito como ‘homem’ ou ‘mulher’ de acordo com narrativas e com relações sociais do gênero já existentes – e já inscritas por valores desiguais. O gênero deve ser considerado, assim, como ‘uma instância de ideologia’ que impele a auto-representação de um sujeito de si mesmo de modo posicional vis-à-vis à representação (imaginária) que se faz da sua relação social com um grupo preestabelecido de indivíduos subjetificados, mas de modo diferencial, por construções do gênero (i.e. ‘homens’ ou ‘mulheres’).*

(...)

*Nem a representação imaginária ‘Mulher’, nem as entidades sociais concretas ‘mulheres’, esse sujeito – obviamente uma posição sexual-discursiva não tão fácil de assumir – resistiria a ser cúmplice da ideologia do gênero, mantendo-se simultaneamente ‘dentro e fora’ dessa ideologia.”*

(Remédios, 2000, p. 21-22)

## **2.1 Introdução**

Sendo este o primeiro capítulo da base teórica que dá suporte ao presente estudo, nele são apresentados alguns conceitos básicos das categorias de análise que nos orientam em nossa pesquisa. Assim, procuramos desenvolver as concepções das três categorias que definimos como fio condutor das análises propostas para a investigação, no sentido de, através dessas análises, chegarmos aos objetivos estabelecidos para a pesquisa.

Inicialmente, na seção 2.2, são apresentadas algumas concepções de discurso, por ser este um conceito fundamental na investigação que nos propomos realizar. O termo é abordado numa perspectiva histórica, considerando o sentido que é empregado nas Ciências Sociais e da linguagem, a partir das concepções propostas por Michel Foucault, que têm servido de base para o desenvolvimento de seus conceitos por teóricos e teóricas interessados no tema.

Em seguida, discutimos os conceitos de ideologia na seção 2.3, desde a origem do termo, o processo de mudanças no seu sentido, até a noção que adquiriu nos dias atuais e as várias nuances que ele suscita.

A definição de gênero é trabalhada na seção 2.4, a partir da conceituação desse termo como categoria socialmente construída, em relação à noção de sexo, característica biologicamente determinada.

Em razão de nossa opção por adotar os princípios da Análise Crítica do Discurso (ACD) como instrumento para a análise que nos propomos realizar, discutimos, em seguida, na seção 2.5, como os conceitos de ideologia e discurso se integram na constituição da base desse procedimento de análise.

Na seção 2.6, são apresentadas discussões acerca do lugar do sujeito na ACD. São expostas críticas à proposta metodológica da ACD e apresentados argumentos em favor da ampliação do escopo desse procedimento, levando-se em conta não apenas as condições de produção, mas também os contextos de circulação e recepção dos textos analisados.

A seção 2.7 apresenta algumas conclusões a partir das discussões realizadas ao longo do Capítulo.

## 2.2 Discurso

O termo discurso como é usado hoje na Lingüística e em outras disciplinas das Ciências Sociais foi desenvolvido pelo filósofo francês Michel Foucault e tratado por ele principalmente em obras como *Arqueologia do Saber* (1969/1972) e *A Ordem do Discurso* (1998). Na primeira, o autor, ao considerar suas contribuições aos significados da palavra discurso, afirma: “Eu creio que de fato eu acrescentei aos seus significados: às vezes tratando-o como o domínio geral de todos os enunciados, às vezes como um grupo individualizável de enunciados e às vezes como uma prática regulável que dá conta de um número de enunciados” (Foucault, 1972, p. 80).

Sarah Mills (1997, p. 7), ao analisar esta definição de Foucault, considera a primeira parte dela – ‘o domínio geral de todos os enunciados’ – como a mais vasta, dando margem para se pensar o discurso como “todo enunciado ou texto que faça sentido e que tenha algum efeito no mundo real”. Segundo a autora, essa concepção deve ser considerada mais sobre discurso (em geral) do que sobre “um discurso ou discursos”. Ainda de acordo com Mills, a segunda definição – ‘um grupo individualizável de enunciados’ – é usada por Foucault quando seu intuito é “identificar discursos, isto é, grupos de enunciados que parecem ser regulados de alguma forma e que parecem ter uma coerência e uma força entre eles em comum”. Segundo essa definição, seria possível se falar em diferentes tipos de discurso como, por exemplo, “um discurso de feminilidade, um discurso de imperialismo etc”. A terceira definição – ‘uma prática regulável que dá conta de um número de enunciados’ – , na visão da autora, expressa a preocupação do filósofo mais com as “regras e estruturas que produzem enunciados e textos específicos” do que com os “enunciados/textos reais que são produzidos”, a qual evidencia a importância primordial da visão de que o discurso é, por natureza, governado por regras.

Nesse sentido, a reflexão abaixo, apresentada por Foucault em *A Ordem do Discurso*, vem corroborar essa visão de que o controle é inerente ao discurso:

*(...) suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (Foucault, 1998, p. 8-9)*

O controle exercido sobre o discurso é, segundo Foucault, ao mesmo tempo externo e interno. Como formas de controle externo, o autor menciona o que chama de “procedimentos de *exclusão*” e cita como exemplo a “*interdição*” que, segundo ele, é o “mais evidente, o mais familiar também”: “Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa.” (Foucault, 1998, p. 9). Outra forma de “exclusão”, para Foucault, seria a “separação” e a “rejeição”. Exemplos dessa forma de exclusão seria o discurso do louco, que “não pode circular como o dos outros” (p. 10), que evidencia a oposição entre razão e loucura. E, por último, o autor menciona um terceiro sistema de exclusão: “a oposição do verdadeiro e do falso” (p. 13), traduzido por ele como uma “vontade de verdade” que, assim como os outros sistemas de exclusão, “apóia-se sobre um suporte institucional” mas que, também, é “reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído.” (p. 17).

Quanto aos procedimentos internos de controle do discurso, Foucault menciona, em princípio, o “comentário”:

*Em suma, pode-se supor que há, muito regularmente nas sociedades, uma espécie de desnivelamento entre os discursos: os discursos que ‘se dizem’ no decorrer dos dias e das trocas, e que passam com o ato mesmo que os pronunciou; e os discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, são ditos, permanecem ditos e estão ainda por dizer. (Foucault, 1998, p. 22)*

Outra forma de controle interno do discurso, segundo Foucault, tem a ver com a autoria. Aqui ele considera o autor “não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência” (Foucault, 1998, p. 26).

Um terceiro grupo de procedimentos de controle dos discursos, para Foucault, está relacionado à

*rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo. Mais precisamente: nem todas as*

*regiões do discurso são igualmente abertas e penetráveis; algumas são altamente proibidas (diferenciadas e diferenciantes), enquanto outras parecem quase abertas a todos os ventos e postas, sem restrição prévia, à disposição de cada sujeito que fala (Foucault, 1998, p. 37).*

No que se refere à educação, Foucault considera que este sistema reflete as oposições e lutas sociais, agindo como instrumento de distribuição e, ao mesmo tempo, negação de acesso a determinados discursos.

*Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (Foucault, 1998, p. 43-44)*

Essas concepções acerca de discurso propostas por Foucault são centrais no desenvolvimento da maioria dos conceitos de teóricos e teóricas que têm procurado compreender e explicar o que é e como funciona o discurso, dando, assim, origem ao que se convencionou chamar de ‘Teoria do Discurso’. Mills (1997) esclarece que o uso do termo discurso tanto por teóricos estruturalistas quanto pós-estruturalistas indicam uma ampliação no antigo conceito de língua simplesmente como “veículo de comunicação” e “uma forma de representação”. Na base dos conceitos desenvolvidos por eles da noção de discurso está a concepção de linguagem como um “sistema com suas próprias regras e restrições, e com seu próprio efeito determinante da forma que indivíduos pensam e se expressam” (Mills, 1997, p. 8). Assim, a autora afirma que para muitos teóricos da corrente dominante da lingüística, “o termo discurso significa uma rejeição de sentenças como exemplares de uso (*usage*) no abstrato, isto é, exemplos de como a língua é estruturada como um sistema, para a preocupação com língua em uso (*in use*)” (Brown & Yule, 1983 *apud* Mills, 1997, p. 9), e chega à seguinte conclusão acerca do conceito de discurso:

*Assim, um discurso não é uma coleção de afirmações deslocadas, mas agrupamentos de enunciados ou sentenças, afirmações que são promulgadas em um contexto social, que são determinadas por aquele contexto social e que contribuem para a forma com que aquele contexto social continua sua existência. Instituições e contexto social, portanto, exercem um importante e determinante*

*papel no desenvolvimento, manutenção e circulação de discursos.*  
(Mills, 1997, p. 11).

A autora enumera três aspectos do discurso sobre os quais, de acordo com Diane Macdonnell (1986) há consenso entre as várias correntes e tendências: a) “não ocorre isoladamente, mas em diálogo, em relação ou, mais frequentemente, em oposição a outros grupos de enunciados”; b) discursos “são organizados em torno de práticas de exclusão”; e c) “discursos não são simples agrupamentos de enunciados ou afirmações, mas consistem de enunciados que possuem significado, força e efeito dentro de um contexto social” (Mills, 1997, p. 11-13).

Seguindo a linha de Foucault, o lingüista marxista Michel Pecheux desenvolveu importantes estudos sobre discurso. Pecheux vai além da concepção foucaultiana, atribuindo maior ênfase do que Foucault à natureza conflituosa do discurso, uma vez que evidencia, mais do que o filósofo francês, essa natureza em relação a outras posições, ao mesmo tempo em que destaca que os discursos que circulam na sociedade não são igualmente acessíveis a todos os membros dessa sociedade. Segundo a percepção de Pecheux, aqueles e aquelas que não têm acesso à educação, aos meios de informação e ao conhecimento disponíveis na sociedade não possuem igualmente acesso aos discursos presentes no seu meio social. Na concepção de Pecheux “a luta ideológica é a essência da estrutura do discurso” (Mills, 1997, p. 14). A noção marxista de ideologia está igualmente presente na obra de Foucault quando este busca conceituar discurso, embora o filósofo tenha tido uma relação conflituosa e por vezes contraditória com o pensamento marxista. Isto está retratado nas considerações sobre a noção de ideologia de fundo marxista que permeavam a sua época, como se pode notar a seguir:

*A noção de ideologia me parece ser difícil de usar por três razões. A primeira é que, quer queira quer não, está sempre em oposição virtual a algo como a verdade... . O segundo inconveniente é que ela refere-se, necessariamente, eu creio, a algo como um sujeito. Em terceiro lugar, ideologia está em uma posição secundária em relação a algo que deve funcionar como a infra-estrutura ou determinante econômico ou material para ela. (Foucault, 1979 apud Mills, 1997, p. 17)*

Na base dos conflitos de Foucault com a teoria marxista está a noção de poder. Enquanto para o marxismo o poder é visto como algo que divide a sociedade entre

dominadores e dominados, entre patrões e proletários, sendo que os que detêm o poder dominam e oprimem os que não o têm, na visão de Foucault o poder é algo que circula em todas as instâncias da sociedade e está presente em todas as relações sociais. Ele contesta a concepção simplista segundo a qual a sociedade está dividida entre oprimidos e opressores, sendo os opressores os detentores do poder que, para se manterem no poder, disseminam ideologias, ou seja, idéias e concepções que, de tanto serem repetidas e não questionadas, tornam-se verdades. Na sua visão, em toda relação social, seja em que classe social ela ocorra, o poder circula e muda de detentor conforme as circunstâncias. Ao invés de ser fixo e estável, como expressa o pensamento marxista, o poder, para Foucault, é negociado entre os participantes das interações no âmbito da vida social.

Assim, a visão de língua e, conseqüentemente, de discurso, de Foucault, também se distancia da de teóricos marxistas para os quais a língua é simplesmente um meio que pessoas utilizam para disseminar idéias falsas visando seu próprio interesse. Segundo a Teoria do Discurso, a exemplo do que afirma Foucault: “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nós queremos nos apoderar” (Foucault, 1998, p. 10), “a língua é o lugar onde essas lutas são realizadas” (Mills, 1997, p. 42-43).

Howarth (2000) aponta três tradições de pensamento às quais a Teoria do Discurso se engaja: a estruturalista, a hermenêutica e a marxista. Segundo ele, a primeira foi a que exerceu maior influência no desenvolvimento daquela teoria.

1. Tradição estruturalista: a base dessa tradição são os estudos e as concepções de pensadores como Ferdinand de Saussure, Roman Jakobson e Louis Hjelmslev. Segundo essa tradição, o significado de determinado termo só é compreendido ou apreendido na medida em que se considera esse termo em relação a outros termos do mesmo sistema lingüístico. Assim, nessa perspectiva, a análise de discurso é concebida como a “análise de significantes, palavras, frases, expressões e sentenças” (Howarth, 2000, p. 10). Ao mencionar aqueles a quem denomina “teóricos estruturalistas posteriores” (*late structuralist theorists*) como Claude Lévi-Strauss, Jacques Lacan, Louis Althusser e Roland Barthes, o autor considera que tais teóricos ampliaram esse modelo estruturalista de linguagem, atribuindo-lhe um alcance mais vasto de fenômenos sociais. Surge, assim, uma visão pós-estruturalista de linguagem que expõe as limitações das concepções estruturalistas e as

questiona, principalmente no que se refere ao caráter fixo das relações entre termos de um sistema e à “exclusão da subjetividade e da agência humana no mundo social” (Howarth, 2000, p. 11). Alguns pensadores representantes desta corrente são Jacques Derrida, Michel Foucault e Ernesto Laclau e Chantal Mouffe.

2. Tradição hermenêutica: essa tradição se opõe à concepção de sociedade de base positivista, behaviorista e estruturalista. Ao invés de se concentrar nas “leis estruturais inconscientes, (...) os teóricos do discurso lançam mão de filósofos hermenêuticos como Martin Heidegger, Ludwig Wittgenstein, Charles Taylor e Peter Winch para interpretar os significados e auto-compreensões (*self-understandings*) de ações, ao invés de apontar seus mecanismos causais” (Howarth, 2000, p. 11). Assim, os teóricos do discurso rejeitam a idéia de que o significado está subjacente ao texto e às práticas sociais e que, portanto, cabe ao intérprete ou analista de discurso desvendá-lo e expô-lo aos outros. Seguindo uma visão de linguagem mais nos moldes pós-estruturalistas, os teóricos do discurso concebem o significado como “jogo de significantes”, ao mesmo tempo em que “procuram fornecer novas interpretações de práticas sociais situando seus significados em contextos estruturais e históricos mais amplos” (Howarth, 2000, p. 12).

3. Tradição marxista: segundo essa concepção de mundo e de sociedade, o discurso é concebido a partir da visão de linguagem como fenômeno ideológico que é parte de uma estrutura de dominação embasada em processos políticos e econômicos que gera exploração e dominação das classes sociais dominantes na luta de classes. Esse modelo de pensamento reduzia as ideologias a processos sociais determinados pela produção econômica e pela luta de classes. Teóricos marxistas posteriores como Antonio Gramsci, Louis Althusser e Michel Pecheux, embora tenham buscado desenvolver uma visão de organização social menos reducionista, ampliando conceitos como o de ideologia, continuam ligados às concepções marxistas. Surgem, então, os pós-marxistas, que buscam nas tradições estruturalista, pós-estruturalista e hermenêutica subsídios para uma ampliação das concepções marxistas de mundo, de sociedade e de discurso, mais “relacional e anti-essencialista”.

De acordo com Orlandi (1992, p. 17), para Pêcheux, o discurso é o “lugar de contato entre língua e ideologia”, uma vez que a “materialidade da língua” e a “materialidade histórica” se encontram no discurso. Assim, “para a análise de discurso, não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia” (Orlandi, 1992, p. 100).

Remontando ao sentido etimológico da palavra discurso, Orlandi (2003, p. 15) menciona a idéia de “curso, de percurso, de correr por, de movimento” que o termo carrega. O discurso é visto por ela como a mediação entre a pessoa e a realidade natural e social, que “torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive”. O discurso não deve, segundo ela, ser associado ou equivaler à mensagem – elemento central e mediador entre emissor e receptor, no esquema tradicional elementar da comunicação. Ao invés dessa noção de que o emissor e o receptor são duas entidades separadas e a língua o código que serve para uni-los através da mensagem que carrega, a autora propõe a concepção de discurso como o elo de ligação entre sujeitos que realizam ao mesmo tempo o processo de significação, através do funcionamento da linguagem, “que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história”. Assim, chega à definição de discurso como “efeito de sentidos entre locutores” (Orlandi, 2003, p. 21).

Fiorin, por sua vez, chama atenção para a existência de uma estrutura interna no discurso que, para fazer sentido, deve ser organizado sintática e semanticamente de forma a ser compreendido pelos interlocutores. Efeitos de objetividade e subjetividade estariam, assim, ligados aos “processos de estruturação do discurso”, que fazem parte da “sintaxe discursiva” (Fiorin, 2001, p. 17). Para Orlandi (1998, p. 67), a sintaxe interessa ao analista de discurso no sentido de que, além de ser uma forma da lingüística tratar da organização da língua, ela pode ser reconhecida como um “lugar de acesso à ‘ordem’ da língua”, ou seja, como um “efeito da ordem significante”.

Numa concepção mais abrangente, Fairclough (2001, p. 91), ao definir discurso, o faz a partir da noção de linguagem como prática social, e não uma atividade meramente individual. Essa posição, segundo o próprio autor, possui implicações quanto a características que podem ser atribuídas ao discurso, a saber: a) o discurso é “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação”; b) há uma “relação dialética entre o discurso e a estrutura social” que, por sua vez, está também dialeticamente relacionada à prática social. O discurso, ao mesmo tempo em que é constituído socialmente, ou seja, “moldado e restringido pela estrutura social”, contribui para a constituição de todas as dimensões dessa estrutura.

O autor faz a distinção entre três aspectos do que ele chama de “efeitos construtivos do discurso”, associando esses aspectos respectivamente a três funções da linguagem: 1.função ‘identitária’: o discurso “contribui, em primeiro lugar, para a construção do que variavelmente é referido como ‘identidades sociais’ e ‘posições de sujeito’ para os ‘sujeitos’ sociais e os tipos de ‘eu’”; 2.função ‘relacional’: o discurso “contribui para construir as relações sociais entre as pessoas”; e 3.função ‘ideacional’, ou seja, o discurso “contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crenças” Fairclough (2001, p. 91-92). Esta última concepção de discurso, de Fairclough, de certa forma completa e amplia as noções de Orlandi e Fiorin citadas acima.

Mais recentemente, em seu livro publicado em 2003, o autor expõe da seguinte maneira sua visão do termo:

*Eu vejo discursos como formas de representar aspectos do mundo – os processos, relações e estruturas do mundo material, do ‘mundo mental’ de pensamentos, sentimentos, crenças etc., e do mundo social. (...) Diferentes discursos são diferentes perspectivas sobre o mundo, e elas são associadas com as diferentes relações que as pessoas têm com o mundo, que por sua vez depende de suas posições no mundo, suas identidades sociais e pessoais, e as relações sociais nas quais eles se posicionam em relação às outras pessoas. Discursos não apenas representam o mundo como ele é (ou, antes, como é visto), mas são também projetivos, imaginários, representando mundos possíveis que são diferentes do mundo real, e ligados a projetos de mudar o mundo em direções específicas. (Fairclough, 2003, p. 124)*

James Gee expressa seu conceito de discurso como “trechos de língua conectados que se juntam de forma coerente de forma a fazer sentido para alguma comunidade de pessoas” (Gee, 1996, p. 90). O autor faz distinção entre ‘discurso’ (com ‘d’ minúsculo) e Discurso (com ‘D’ maiúsculo). Para ele, o primeiro é sempre parte do segundo uma vez que, na sua visão, discurso está ligado à concepção de língua como prática social, enquanto Discurso refere-se a uma visão particular de mundo.

*‘Discurso’ é sempre mais do que apenas língua. Discursos são formas de estar no mundo, ou formas de vida que integram palavras, atos, crenças, atitudes e identidades sociais, bem como gestos, olhares, posições do corpo e roupas. Um Discurso é um tipo de kit de identidade que vem completo com a fantasia adequada e instruções sobre como agir, falar e freqüentemente escrever, como*

*forma de representar um papel social específico que os outros reconhecerão. (Gee, 1996, p. 127)*

O autor chega, assim, à definição de “um Discurso”, a qual relaciona às diversas formas de manifestações e de posicionamentos na sociedade. Na sua concepção, um Discurso é uma forma socialmente aceita de manifestações lingüísticas, de pensamento, sentimentos, crenças, valores e formas de agir que contribuem para que uma pessoa “se identifique como membro de um grupo socialmente significativo ou ‘rede social’, ou de sinalizar (que alguém está representando) um papel socialmente significativo” (p. 131).

Neste sentido, Gee (1996, p. 132) estabelece 5 características centrais de Discurso, a saber:

1. Discursos “*são inerentemente ideológicos*”, uma vez que “*envolvem um conjunto de valores e pontos de vista sobre as relações entre as pessoas e a distribuição de bens sociais*”;
2. “*Discursos são resistentes a crítica interna e auto-escrutínio*”;
3. “*As posições definidas de onde falar e se comportar não são, entretanto, apenas definidas internamente no Discurso, mas também como pontos de vista assumidos por um Discurso em sua relação com outro Discurso, em última instância, oposto*”;
4. “*Qualquer Discurso se interessa por certos objetos e propõe certos conceitos, pontos de vista e valores à custa de outros*”, marginalizando, assim, valores e pontos de vista centrais a outros Discursos;
5. “*Finalmente, Discursos são intimamente relacionados à distribuição do poder social e estrutura hierárquica na sociedade, que é porque eles são sempre e em toda parte ideológicos*”.

Gee menciona, ainda, dois tipos de Discursos distintos em qualquer sociedade: os Discursos primários, os quais são assimilados desde cedo no ambiente familiar e que constituem a primeira identidade social e são a base para a relação com outros Discursos; e os Discursos secundários, aqueles que são aprendidos num âmbito mais amplo de socialização, ou seja, em contato com “vários grupos e instituições locais, estaduais e nacionais”, como igrejas, gangues, escolas, trabalho.

Enquanto os Discursos primários levam à primeira percepção de quem somos e nossos valores e crenças em nível pessoal, os Discursos secundários estão ligados à nossa identidade em nível social, ou seja, como somos reconhecidos em nossos atos públicos em situações formais. Essas duas formas de Discurso, segundo a compreensão de Gee, podem

interagir entre si e interferir um no outro, estabelecendo, assim, uma relação de transferência de aspectos de um para o outro.

A distinção proposta por Gee tem estreita relação com aquela feita anteriormente por Fairclough (1995), na qual este estabelece diferenças entre as formas com que o termo discurso é empregado: como substantivo contável ou incontável. Na prática, sua distinção equivale às concepções de ‘discurso’ e ‘Discurso’ propostas por Gee. Para Fairclough, discurso (como substantivo incontável) refere-se a um conceito abstrato ligado à concepção de língua como prática social, enquanto ‘um Discurso’ ou ‘vários Discursos’ (conceito concreto e contável) têm a ver com experiências e formas pessoais de ver o mundo a partir de uma perspectiva.

### **2.3 Ideologia**

Definir ideologia não é tarefa fácil, uma vez que o termo tem suscitado inúmeras reflexões e debates que, ao longo do tempo, deram origem e serviram de base para um grande número de significados e concepções. Entretanto, não obstante o grande número de sentidos que a palavra assumiu, é possível detectar o seu sentido central, uma vez que “A própria palavra ‘ideologia’, afinal de contas, também foi completamente ‘ideologizada’, e se esta afirmação faz sentido – como certamente faz – nesse caso a palavra não é tão vaga que não tenha um sentido em seu cerne” (Crespigny e Cronin, 1999, p. 5).

Assim, consideramos de grande importância ter uma visão do processo de desenvolvimento desse conceito desde o seu surgimento, há pouco mais de 200 anos, até o presente, uma vez que a Análise Crítica do Discurso, utilizada neste trabalho como referencial para análise, encontra-se intimamente ligada à busca de identificação de ideologias manifestadas nas diversas formas de discurso expressas nas práticas sociais através de interações cotidianas e nas diferentes formas textuais disponíveis na sociedade. É o que faremos, nesta seção, buscando chegar a uma definição do termo que alcance o tipo de análise que propomos neste estudo.

O conceito de ideologia percorreu um longo trajeto desde o surgimento do termo, logo após a Revolução Francesa, até a era moderna. Nesse trajeto, dois momentos se destacam no desenvolvimento do conceito atual do termo, sendo um associado ao estadista francês Napoleão Bonaparte e outro ao filósofo político e economista alemão Karl Marx.

De acordo com estudos realizados por Gee (1996), Chaui (1987), Crespigny e Cronin (1999) e Vincent (1995), o termo ideologia surgiu como a proposta de uma nova ciência de idéias, ou idéia-logia (do grego *eidos* e *logos*) elaborada por Antoine Destutt de Tracy<sup>5</sup> e o grupo de filósofos do *Institut de France* do qual era membro proeminente, com o objetivo de expandir os ideais do Iluminismo na era pós-revolução. Desta forma, em sua origem o conceito de ideologia tinha um caráter positivo e seus proponentes pretendiam que a nova ciência se constituísse no fundamento para todas as outras ciências.

Na concepção de Tracy, tanto a metafísica quanto a psicologia – ciências disponíveis até então para tratar da natureza das idéias – eram inadequadas e não davam conta da complexidade do objeto, por serem consideradas por ele a metafísica uma disciplina “enganosa e desacreditada” e a psicologia uma referência ao “conhecimento da alma, que poderia dar uma falsa impressão, quase religiosa” (Vincent, 1995, p. 14). Por suas convicções materialistas e anti-clericais, Tracy acreditava que as áreas do conhecimento humano deviam se desvincular da teologia e serem estudadas a partir da razão. Assim, a nova ciência tinha como proposta a investigação da origem natural das idéias. Entretanto, com a filiação de Tracy e outros *idéologues* a um liberalismo republicano secular e a conseqüente defesa de um modelo de governo representativo composto por uma elite erudita, o público passou a associar ideologia a um grupo de intelectuais ricos e liberais, passando, assim, o termo, a ser identificado com doutrina política mais do que com uma ciência empírica (Vincent, 1995).

A atribuição do sentido pejorativo ao termo surge com Napoleão, quando este entra em confronto com os *idéologues*, grupo do qual chegou a fazer parte como membro honorário. Ao perceber que os ideais iluministas de democracia, anti-imperialismo e anti-despotismo defendidos e difundidos pelos *idéologues* iam de encontro à forma como exercia o poder ao governar e a suas ambições autocráticas, passou a acusar os *idéologues* de agitadores políticos e tachar suas propostas de irreais e distorcidas, ou ‘ideologias’, chegando mesmo a denunciá-los ao Conselho de Estado, em 1801, como ‘falastrões’ e uma ameaça à autoridade política, e à Igreja Católica, em 1802, como um ‘Colégio de Ateus’. De acordo com Vincent (1995, p. 15), “Madame de Staël observou, na época, que

---

<sup>5</sup> Antoine Destutt de Tracy cunhou o termo *ideologia* entre os anos 1796 e 1798, difundindo-o através de seus artigos para o Instituto Nacional de Paris sob o título *Mémoire sur la faculté de penser* e, mais tarde, em 1800-15, com a publicação de sua obra *Elementos da Ideologia* (Vincent, 1995).

Bonaparte parecida sofrer de ‘ideofobia’”. Assim, o sentido pejorativo atribuído à palavra transformou o conceito em uma arma usada para depreciar a validade do pensamento dos adversários. Essa conotação é ressignificada a partir do uso do termo ideologia por Karl Marx, que o associa à teoria social de luta de classes.

A partir do século XIX, com o surgimento do marxismo, o conceito de ideologia é aplicado à teoria da luta de classes, um dos principais suportes do pensamento marxista que se tornaria a base do sistema comunista. A partir da concepção pejorativa atribuída por Napoleão e desconsiderando o significado original de ciência das idéias, Marx dá nova dimensão à palavra, associando-a “não apenas a ineficácia prática, mas também [a] ilusão e perda da realidade. De modo mais significativo, torna-se associada à divisão do trabalho na sociedade, aos grupos coletivistas, chamados de classes, e, mais significativamente ainda, ao domínio e poder de certas classes” (Vincent, 1995, p. 16).

Althusser (1971) afirma que Marx, ao aplicar o conceito de ideologia a sua teoria, deu-lhe nova roupagem, considerando-o um sistema de idéias e representações que domina o espírito do homem ou de um grupo social. Para Althusser, a ideologia da classe dominante é reforçada e perpetuada pelas instituições sociais como família, sistema educacional e outros. Ele acreditava que essas instituições tinham um papel crucial na construção dos conceitos e valores dos cidadãos, contribuindo, assim, para a cristalização de idéias difundidas pelas classes dominantes. “Ideologia não existe em algum misterioso reino de ‘idéias’, mas possui existência material no sentido de que ‘uma ideologia sempre existe como um aparelho e sua prática, ou práticas’”. (Althusser, 1971, p. 156)

As bases da teoria marxista estão explicitadas no *Manifesto Comunista*, escrito por Marx e Engels, e enfatizam as contradições do sistema capitalista que seriam a causa da sua própria queda e justificariam o surgimento de uma nova ordem social, política e econômica justa e igualitária: o comunismo. Essas contradições seriam: a) o modelo de produção material nas sociedades divididas em classes, em que a detenção dos meios de produção e da força de trabalho seriam as bases para se estabelecer quem pertenceria à classe dominante e aqueles pertencentes ao proletariado; e b) a luta de classes, que colocaria em oposição a burguesia e o proletariado, considerada por Marx e Engels a dinâmica política central das sociedades capitalistas. Nessa luta, as classes dominantes, no intuito de manter-se no poder e perpetuar sua dominação, usa como arma as ‘superestruturas’: o estado com

seu poder coercitivo e a ideologia como a inculcação de ‘falsa consciência’. É o modelo base/superestrutura de sociedade que fundamenta a teoria materialista proposta e defendida por Marx. Na sua concepção, o ser humano é essencialmente um ser social e econômico que vive em função de satisfazer suas necessidades de subsistência. Daí a importância dada ao trabalho e à produção, que geram complexas relações sociais e sistemas de troca. Os que dominam e controlam os meios de produção, distribuição e troca formam as classes dominantes enquanto aqueles que têm apenas a força de trabalho para oferecer como objeto de troca constituem a classe trabalhadora ou o proletariado. Os ‘ideólogos’, ou seja, os trabalhadores mentais – intelectuais e sacerdotes –, que tinham como função encontrar formas de justificar a ordem existente e confortar as classes prejudicadas pelo sistema social e econômico, produziam ilusão e distorciam a realidade.

Ainda no século XIX ocorre o que alguns marxistas do século seguinte chamariam de “ruptura epistemológica” em Marx, gerando diversas interpretações de ideologia.

*Nos seus escritos iniciais, Marx parecia estar contrastando a ideologia (como uma ilusão) com a realidade como prática – uma forma de ontologia filosófica materialista. O capitalismo liberal estava em posição equivalente à da religião, como uma distorção da essência humana. Posteriormente esse contraste tornou-se a ideologia (como distorção) contra a ciência (como verdade ou conhecimento). A alienação dos primeiros escritos de Marx converteu-se, nos escritos posteriores, em expropriação do valor excedente e exploração econômica. (Vincent, 1995, p. 17-18).*

Os conceitos de ideologia de conotação pejorativa começam a se desfazer a partir da convicção de Lenin de que o socialismo se constituía em uma ideologia que se opunha à ideologia burguesa. Dessa maneira, toda doutrina política passa a ser considerada ideologia, sentido este que se aproxima da concepção contemporânea do termo. No século XX, essa concepção é corroborada por autores como Lucács e Antonio Gramsci, sendo que Lucács entende o materialismo dialético como uma ideologia mais científica que a ideologia burguesa, enquanto para Gramsci os fundamentos da teoria marxista como a própria ideologia marxista, o materialismo dialético, o determinismo simplório e a tese da falsa consciência são limitados, buscando ampliar sua abrangência. Na sua concepção, o poder e a dominação se exercem não apenas e simplesmente pelo uso da coerção e da força física, mas através do “domínio da linguagem, da moral, da cultura e do o bom senso”. Para ele, a hegemonia das idéias tem papel fundamental na dominação do capitalismo: “As idéias

hegemônicas tornam-se, de fato, as experiências reais das classes subordinadas. Intelectuais tradicionais elaboram esse complexo aparato hegemônico. A hegemonia burguesa molda as convicções, normas e aspirações pessoais do proletariado” (Vincent, 1995, p.19).

Em sua explanação sobre a evolução do sentido da palavra ideologia, Crespigny e Cronin (1999, p. 5) esclarecem que o cerne de seu significado contemporâneo mais amplamente difundido, surgido na década de 1840 com Karl Marx e sua obra – “ideologias são sistemas de crenças e atitudes orientadas para a prática e ligados a grupos sociais” – já estava presente antes mesmo do surgimento do termo, ou seja, na filosofia produzida nos séculos XVII e XVIII, principalmente pelos autores do Iluminismo francês. Francis, naquela época, já fazia crítica aos “*idola* – ídolos ou preconceitos que iludem os homens e constituem obstáculos na trilha do conhecimento da verdade”, considerando-os fruto da psicologia humana mas, ao mesmo tempo, consequência de fatores sociais.

Crespigny e Cronin apresentam três concepções distintas da palavra ideologia, todas alegadamente ligadas ao pensamento marxista: 1) “ideologia como *falsa consciência*”, linha defendida por Lucács em sua obra *História da Consciência de Classe*, com base no pensamento hegeliano. Lucács considera a ideologia como falsa consciência, fruto da visão parcial e restrita da história e da sociedade, em oposição ao conhecimento, para ele ‘a verdadeira consciência’, ou seja, a consciência da totalidade do processo sócio-histórico que somente o proletariado detém; 2) “ideologia como reflexo da infra-estrutura econômica”, concepção esta presente na obra de Bernstein, contrária à teoria de Hegel, para ele uma visão reducionista e despolitizada do termo, uma vez que o termo ideologia, segundo seu raciocínio, “segue obedientemente o desenrolar fatalista da história, sem que possua, por si mesma, qualquer força”; e 3) “ideologia como parte orgânica e necessária de todas as sociedades”, conceito desenvolvido por Gramsci e Althusser, que ampliam a visão de ideologia para além do significado de um ‘um sistema de idéias’. Esses teóricos atribuem à ideologia uma “existência material dentro das instituições como a igreja, a escola, a família e o partido político”, às quais Althusser se refere como ‘aparelhos ideológicos de Estado’. É aí, nessas instituições que, segundo ele, a ideologia é produzida e reproduzida, disseminada e assimilada pelos sujeitos. Na concepção de Gramsci e Althusser, a ideologia é um componente necessário de todas as sociedades. Para Althusser, “o homem é um animal ideológico” (Crespigny e Cronin, 1999, p. 7-8).

Vincent (1995) considera que o tratamento dado por Gramsci ao termo ideologia é mais “sofisticado, embora equivocado”:

*Para Gramsci, a dominação do capitalismo não é realizada simplesmente por coerção, mas, sutilmente, através da hegemonia das idéias. A ideologia da classe dominante vulgariza-se no senso comum do cidadão médio. O poder não consiste apenas na grosseira coerção jurídica ou física, mas no domínio da linguagem, da moral, da cultura e do bom senso. A massa é subjugada e cooptada pela internalização da concepção de dominação. (Vincent, 1995, p. 17)*

Gee (1996, p. 21) expressa sua concepção de ideologia nos seguintes termos: “Por ideologia eu quero dizer uma teoria social que envolve generalizações (crenças, reivindicações) sobre a(s) forma(s) com que os bens são distribuídos na sociedade”. Ele explica seu conceito através da explanação do sentido por ele atribuído aos termos ‘bens’ e ‘sociedade’: o primeiro é entendido por ele como tudo que é considerado pelos membros da sociedade como “benéfico possuir e prejudicial não possuir”, como “vida, espaço, tempo, ‘boas’ escolas, ‘bons’ empregos, riqueza, status, poder, controle” etc., e o segundo, para ele, consiste em “todo e qualquer agrupamento de pessoas que compartilham crenças sobre o que se considera ‘bens’”. Considerando que alguns desses ‘bens’ são comuns a todos os seres humanos, o autor afirma que a humanidade como um todo forma um tipo de sociedade e, “nesse sentido, todos nós pertencemos a muitas sociedades”. E conclui que “ideologias são o que constrói não apenas mundos humanos, mas humanos”.

Em um de seus estudos sobre o tema, Eagleton (1997, p. 18-19) exemplifica a variedade de significados que são comumente atribuídos ao termo com a enumeração de dezesseis definições que vigoravam então, muitas delas conflitantes entre si, concluindo que o termo ideologia “parece fazer referência não somente a sistemas de crenças, mas a questões de poder”, entendidas tais relações como a busca de “*legitimar* o poder de uma classe ou grupo social dominante”. Nessa linha de raciocínio, o autor cita Thompson (1984, p. 4), para quem “estudar ideologia é estudar os modos pelos quais o significado (ou a significação) contribui para manter as relações de dominação”.

Acompanhando a análise de Eagleton, tem-se a impressão de haver chegado a uma definição adequada para ideologia, visto que esse é o sentido comumente atribuído ao termo. No entanto, o autor mostra, em seguida, que tal definição não dá conta da complexidade do conceito, evidenciando pelo menos dois problemas que ela apresenta:

primeiro, se assim considerada, a ideologia, ou um “corpo de crenças normalmente denominado ideológico” seria uma característica restrita a um “poder político dominante”, excluindo-se os movimentos políticos não-dominantes, como aqueles denominados de esquerda política, ao menos enquanto não se tornassem o poder dominante, quando então passariam a ser considerados ideológicos. Em segundo lugar, a identificação de ideologia com a legitimação do poder não leva em conta a natureza do poder. E aí o autor remete à teoria de Michel Foucault sobre o poder, ou seja, a de que “o poder não é algo confinado aos exércitos e parlamentos; é, na verdade, uma rede de força penetrante e inatingível que se tece em nossos menores gestos e declarações mais íntimas” (Foucault, 1977, *apud* Eagleton, 1997, p. 20). Segundo esse raciocínio, portanto, o termo em questão – ideologia – perderia completamente a razão de existir, uma vez que o poder estaria em todas as instâncias da ação humana. O autor resolve essa questão afirmando que “a força do termo ideologia reside em sua capacidade de distinguir entre as lutas de poder que são até certo ponto centrais a toda uma forma de vida social e aquelas que não o são” (Eagleton, 1997, p. 21).

Após uma longa reflexão sobre o tema, Eagleton (1997, p. 38-40) chega a seis diferentes definições possíveis para ideologia: uma, segundo o autor, política e epistemologicamente neutra, que se aproxima do significado do termo cultura: “o processo material geral de produção de idéias, crenças e valores na vida social”; uma, “menos geral”, relacionando o termo a “idéias e crenças (verdadeiras ou falsas) que simbolizam as condições e experiências de vida de um grupo ou classe específico, socialmente significativo”; uma que trata da “*promoção e legitimação* dos interesses de tais grupos sociais em face de interesses opostos”: “um campo discursivo no qual os poderes sociais que se autopromovem conflitam e colidem acerca de questões centrais para a reprodução do poder social como um todo”; uma que mantém a “ênfase na promoção e legitimação de interesses setoriais, restringindo-a, porém, às atividades de um poder social dominante”, vista aqui como não apenas a “imposição de idéias pelos que estão acima, mas de garantir a cumplicidade das classes e grupos subordinados”; uma que seria a apuração da anterior, “epistemologicamente neutra”: “as idéias e crenças que ajudam a legitimar os interesses de um grupo ou classe dominante, mediante sobretudo a distorção e a dissimulação”; e uma última, “cuja ênfase recai sobre as crenças falsas ou ilusórias, considerando-as porém

oriundas não dos interesses de uma classe dominante, mas da estrutura material do conjunto da sociedade como um todo. O termo ideologia permanece pejorativo, mas evita-se uma descrição genético-classista”.

## **2.4 Gênero e Sexo**

É impossível tratar de gênero sem considerar a trajetória histórica do movimento feminista contemporâneo, movimento esse que propôs o termo em questão. De acordo com Louro (1999), o feminismo como um movimento social organizado teve início na virada do século XIX, com as manifestações contra a discriminação feminina no que se referia ao direito das mulheres ao voto, o chamado “sufragismo”, que “passou a ser reconhecido, posteriormente, como a ‘primeira onda’ do feminismo” (Louro, 1999, p. 14). Sena (2004) considera que a luta das mulheres pelo direito ao voto, na virada do século XIX, estabeleceu o marco inicial dos estudos de gênero na contemporaneidade do feminismo como movimento social.

No Brasil, a era colonial é marcada por uma cultura essencialmente patriarcal que produzia um discurso androcêntrico segundo o qual aos homens era necessário saber ler e contar, enquanto às mulheres bastavam as habilidades necessárias à realização de trabalhos manuais. Assim, para cumprir os papéis que a sociedade lhes atribuía, de mães dedicadas e donas-de-casa habilidosas, as meninas eram ‘educadas’ em conventos, onde “aprendiam a delicada arte de ser mulher: um pouco de música, de dança, bordados, orações, francês.” A menina “aprendia a ser tímida, ou a mostrar-se tímida diante dos estranhos” (Duarte, 2002, p. 275).

Essa realidade começa a mudar a partir do século XIX, com a chegada ao país das concepções filosóficas e dos ideais liberais surgidos na sociedade francesa no século XVIII. O fim oficial da escravidão e a proclamação da República são marcos históricos e políticos dessa época, que trazem novas perspectivas para as mulheres brasileiras. Estas passam a ter o direito de receber instrução e a educação feminina começa a dar seus primeiros passos, surgindo as primeiras escolas dedicadas exclusivamente às meninas. Nessas escolas, predominantemente confessionais, a exigência da Igreja era de que somente professoras podiam exercer o magistério, a fim de “preservar princípios morais e contrários à co-educação e à presença de homens estranhos” (Duarte, 2002, p. 277). Essa atitude

conservadora e calcada em preceitos moralistas e sexistas acaba por contribuir para o início da emancipação da mulher, que tem um mercado de trabalho onde atuar, apesar de receber salários inferiores aos de seus colegas, sob a argumentação de que não possuíam formação e qualificação profissional como seus pares masculinos.

Nas últimas décadas do século XIX o direito das mulheres à instrução formal é a grande bandeira de mulheres e homens engajados na luta contra a discriminação de gênero, embora ainda perdurem idéias embasadas no patriarcalismo, expressas principalmente por homens que, mesmo reconhecendo o direito legítimo ao acesso à educação, impõem às mulheres direitos e deveres consoantes aos seus próprios interesses. Assim, o ‘avanço’ da mulher no meio social é manifestado por novos papéis que a ‘valorizavam’ e a colocavam em destaque no meio familiar, ou seja, “no redimensionamento do papel social da mulher estará principalmente a supervalorização das figuras de esposa e de mãe”, conquistando o título de “rainha do lar”, enquanto o homem permanecia sendo o “cabeça, o chefe, o juiz”, aquele que detinha o poder de decisão, quem dava a última palavra (Duarte, 2002, p. 277).

A ideologia do patriarcalismo encontrava e ainda hoje encontra respaldo no pensamento de importantes filósofos dos séculos XVIII e XIX, como Rosseau e Michelet, que reforçavam em seus escritos as características ‘naturais’ da mulher como esposa virtuosa e mãe amorosa e abnegada, papéis que a mulher deve almejar como forma de realizar seu ‘importante papel social’ de formadora do caráter e dos princípios éticos e morais de seus filhos, preparando-os para dirigir a sociedade. Ser boa esposa pressupõe “servir e agradar ao marido” e ser boa mãe significa ser “mestra, preceptora e responsável pela instrução completa dos filhos (Duarte, 2002, p. 278-279). Na visão da autora, essa condição representou, de qualquer forma, um avanço na valorização da mulher, que passa de “escrava doméstica a rainha do lar” (p. 281) e constituiu-se numa importante fase nas conquistas femininas que se seguiram e que contribuíram para a construção da identidade feminina no Brasil.

Conforme informa Louro (1999, p. 15), no final da década de 1960 tem início a chamada “segunda onda”, quando o movimento se expande e passa a se preocupar com as construções propriamente teóricas. Assim, “no âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero”.

Na visão de Remédios (2000), nesse momento histórico o ressurgimento do feminismo e da crítica feminista na Europa e nos Estados Unidos é marcante por colocar em xeque princípios até então consolidados moral e socialmente, uma vez que, nas suas palavras,

*...contestam sistemas de pensamento que se apóiem em princípios inquestionáveis sobre os quais se pode construir uma hierarquia de significações. Questionando a bipolaridade homem/mulher, o feminismo começa a reavaliar as leis básicas dos sistemas patriarcais e chega à atitude de autonomia (...), o direito de aceitar ou não, normas ou modelos, emanados da sociedade patriarcal, e de criar novos parâmetros, se necessário... (Remédios, 2000, p. 7)*

Ao questionar a concepção de que o movimento feminista teria chegado ao fim, Stuart (1990, p. 30-31) pergunta como se pode falar em fim do feminismo se as lutas que motivaram o movimento no seu surgimento, como a igualdade de tratamento de homens e mulheres no trabalho (salários iguais para trabalhos iguais), controle da mulher de seus direitos de reprodução e outras ainda se apresentam como desafios a serem vencidos em muitas sociedades, incluindo-se aí aquelas consideradas ‘desenvolvidas’. Entretanto, percebe-se na década de 1990, na visão da autora, uma distância que separa aquelas “mulheres auto-conscientemente politizadas que se descrevem como Feministas” e as mulheres “comuns”, ou seja, “aquelas que não escolheram fazer do feminismo suas carreiras”, resultando no que ela chama de “polarização do feminismo entre o ‘profissional’ e o ‘popular’”.

Stuart (1990) considera que o feminismo popular, que ela denomina “filha errante do Feminismo com ‘F’ maiúsculo”, o Feminismo profissional, embora não se autodenomine Feminismo, encontra-se presente na vida diária da grande maioria das mulheres através da mídia e é aí que essas mulheres “aprendem seu feminismo” (p. 30). Um exemplo disso são as revistas femininas e a forma com que tratam temas ligados ao dia a dia de mulheres comuns e cujos anseios e necessidades não coincidem necessariamente com aqueles expressos nos movimentos feministas das décadas anteriores.

A característica de contracultura que permeou o movimento feminista desde o seu surgimento pregava a necessidade de se lutar contra a corrente capitalista que supervalorizava o consumo e colocava a mulher como um objeto desse consumo. Assim, para combater as normas estabelecidas pela sociedade predominantemente machista e

burguesa dos anos 1970 e 1980, o movimento feminista acabou por cair em contradição com seus próprios princípios, ao impor ‘códigos’ de comportamento quanto ao que vestir (ou não vestir), a maneira de manifestar a sexualidade, etc.

Já no final da década de 1980 surge a reação a esse modelo de movimento feminista. “Assim, não é o feminismo em si que elas [as jovens dos anos 1980] rejeitam, mas essa hegemonia feminista moralmente autoritária e o estilo de vida associado a ela” (Stuart, 1990, p. 33). Essa nova geração ressignifica as lutas que levaram ao surgimento do movimento feminista e passa a lutar não pela igualdade entre os sexos, mas antes pelo direito de ser diferente sem que essas diferenças signifiquem inferioridade em relação ao sexo oposto. Valores como consumo, prazer e sensualidade, que eram inaceitáveis no movimento feminista por se acreditar que eles inferiorizavam a mulher frente ao homem, são retomados e ressignificados numa perspectiva de pluralidade identitária e diferença cultural.

Dessa forma, o movimento feminista, que surgiu ao lado de outros movimentos sociais como o dos direitos de homossexuais e dos negros, entre outras minorias, colocando na ordem do dia a questão do reconhecimento e respeito às diferenças, depara-se com problemas de diferenças de concepções em seu próprio âmbito. Stuart considera que

*Embora o Feminismo, ao lado de outros ‘novos movimentos’ articulados em torno de raça, religião e sexualidade, rejeitaram, resistiram e, em última instância, minaram a identidade da Esquerda tradicional, eles também surgiram daquela mesma tradição eurocêntrica, liberal-humanista do Iluminismo Ocidental. No processo de seu próprio ‘tornar-se’, o Feminismo passou a reproduzir as mesmas pretensões universalistas, a mesma supressão da diferença daquela tradição especificamente socialista anterior. (Stuart, 1990, p. 34)*

A partir daí, as questões relacionadas a gênero passam a fazer parte de pesquisas conduzidas no meio acadêmico, com bases teóricas que vão desde a teoria marxista até a psicanálise, passando pelo radicalismo. A noção segundo a qual as diferenças biológicas entre os sexos estariam na base das desigualdades sociais e que, portanto, caberia a cada sexo desempenhar os papéis a ele designados, é contestada a partir da concepção de gênero, uma construção social e cultural dos conceitos de masculinidade e feminilidade. Assim, hoje em dia há um consenso na teoria e metodologia feminista, bem como nas Ciências Sociais, de que gênero é um princípio básico de interpretação cultural e estrutura social.

Expondo sua visão pós-estruturalista da dinâmica social e das fontes geradoras de ideologias, Poynton (1989) afirma que a clássica interpretação marxista de ideologia como uma distorção da realidade a serviço da legitimação das relações de poder baseadas na divisão de classes deve ser repensada a partir de teorias feministas que propõem a inclusão de gênero como uma base para a geração de ideologia, uma vez que as relações de poder presentes na sociedade não são embasadas exclusivamente em classes. Segundo ela, para compreender a construção social da realidade faz-se necessário identificar categorias sociais como gênero e raça como fatores determinantes na geração de ideologias.

Na concepção de Louro (1999), aqueles e aquelas que se identificam ou são sensíveis às causas feministas devem atentar para as relações de poder presentes nos diversos níveis da sociedade da qual fazem parte, conscientizando-se de que essas relações de poder não ocorrem pura e simplesmente em função das diferenças de gênero, mas são frutos de causas mais amplas e complexas que envolvem a combinação de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia.

Denzin (1989), Mies (1993) e Haig (1999), ao tratar da pesquisa feminista, advogam um estudo reflexivo da assimetria das relações e representações de gênero como constituinte fundamental da vida social, que inclui a pesquisa educacional. Cohen et al. (1994, p. 36) consideram a conscientização de opressão, exploração, igualdade, voz, etc., um instrumento metodológico que deve ter como princípio a “desconstrução de textos e documentos sobre mulheres” na análise textual. Nessa mesma linha, Heberle (2001) afirma que a desconstrução ideológica dos textos é uma preocupação da análise crítica do discurso. Ao analisar matérias alusivas a gênero veiculadas na mídia, a autora concluiu que essas matérias representam mulheres e homens em “categorias opostas, dicotômicas, numa relação de poder (...), apesar da heterogeneidade e diversidade de grupos sociais de homens e mulheres, (...) como se ambos pertencessem a categorias sociais homogêneas, independentes de variáveis como grau de instrução, etnia, orientação sexual, classe, situação socioeconômica, etc.” (Heberle, 2001, p. 95).

É importante que se estabeleça a diferença entre sexo (as características biológicas que diferenciam homens e mulheres) e gênero (as características sociais e psicológicas referentes a feminilidade e masculinidade). Na mesma linha de interpretação, Coates faz a seguinte distinção entre os dois termos:

*Sexo refere-se a uma distinção biológica, enquanto ‘gênero’ é o termo usado para descrever categorias socialmente construídas com base no sexo. A maioria das sociedades opera em termos de dois gêneros, **masculino** e **feminino**, e somos tentados a tratar a categoria de gênero como uma simples oposição binária. (...) Mas o(a) leitor(a) deve estar ciente de que, assim como classe e idade, gênero pode ser mais bem descrito em termos de um contínuo ou contínuos. (Coates, 1993, p. 3-4).*

Louro (1999) esclarece que a distinção entre gênero e sexo foi feita inicialmente pelas feministas anglo-saxãs, com o intuito de “rejeitar um determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual”, na busca de acentuar, através da linguagem, “o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (Scott, 1995 *apud* Louro, 1999, p. 21). Segundo ela, no Brasil, só no final dos anos 1980 é que o termo “gênero” passou a ser utilizado, inicialmente pelas feministas, tornando-se, posteriormente, mais popular.

Sunderland (1994, p. 2), igualmente, considera que gênero pode ser distinguido de sexo. Segundo ela, “a maioria das pessoas nascem ou biologicamente fêmeas, com cromossomos XX, ou machos, com cromossomos XY. Isto é o nosso sexo. Ele determina aspectos de nossa anatomia, fisiologia e neurologia e pode ainda ter um papel no modelamento de nossas características comportamentais, cognitivas e afetivas” (p. 1). Já o gênero, conforme o entendimento da autora, “é tanto um conceito cultural quanto individual”. A cultura de uma sociedade ou grupo molda, ou ‘gendra’ as pessoas em seu interior [da sociedade] de acordo com seu sexo biológico (...). Os conceitos de gênero resultantes associados com machos são chamados ‘masculino’ e os com fêmeas, ‘feminino’. A noção de gênero como um conceito individual, além de seu caráter social, está relacionada à forma com que as pessoas se sentem, se percebem, enfim, de suas identidades como mulheres ou homens, ou seja, ao senso de sua própria feminilidade ou masculinidade

Uma vez que o gênero constitui-se num construto social e cultural do que é ser homem e ser mulher, esse conceito pode ser diferente em diferentes culturas e sociedades, refletindo, assim, a complexidade das representações de masculinidade e feminilidade. Diante dessa constatação, estudiosos e estudiosas como Sunderland (1994), Crawford (1995), Louro (1999) e Moita Lopes (2002), entre outros, destacam a multiplicidade de

maneiras de ser homem e ser mulher, levando Dutra (2003, p.139) a afirmar que “os termos masculinidades e feminilidades (isto é, no plural) são mais apropriados, assim, para dar conta das múltiplas e fragmentadas formas de ser dos homens e das mulheres e suas construções sociais e históricas”.

Nesse sentido, Cameron (1999) considera que as manifestações de gênero podem ser diferentes em diferentes contextos, o que faz com que as pessoas possam agir de maneiras que seriam normalmente associadas com o ‘outro’ gênero. A autora faz alusão ao ensaio da filósofa Judith Butler, de 1990, denominado *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*, que considera uma reconceptualização de gênero, numa visão pós-modernista do termo, conceitos estes que assim resume:

*Tornar-se mulher (ou homem) não é algo que se consegue uma vez e para sempre numa fase inicial da vida. Gênero tem de ser constantemente reafirmado e publicamente demonstrado através da realização repetitiva de determinados atos de acordo com normas culturais (normas estas construídas histórica e socialmente e, conseqüentemente, variáveis) que definem ‘masculinidade’ e ‘feminilidade’.* (Cameron, 1999, p. 444)

Sunderland (1994, p. 3) afirma que “a identidade de gênero de uma pessoa pode incluir características comumente associadas por outros membros de sua sociedade com o sexo oposto”. Além das forças sociais que agem para construir as identidades de gênero, há que se considerar que cada indivíduo tem a capacidade de fazer escolhas e decidir, consciente ou inconscientemente, sobre os papéis que quer ‘representar’ em determinadas circunstâncias e diferentes contextos nos quais interage. Assim, uma pessoa pode, por exemplo, em determinados contextos, agir de acordo com as normas estabelecidas pela sociedade para um tipo de comportamento adequado para o gênero a que pertence; ao mesmo tempo, essa mesma pessoa pode, em outros contextos, agir de forma a resistir e contestar essas normas e expressar atitudes e comportamento que naturalmente seriam associados ao outro gênero.

Portanto, a distinção entre gênero e sexo está no fato de que as características dos sexos dos seres humanos, por serem determinadas biologicamente, permanecem imutáveis<sup>6</sup>,

---

<sup>6</sup> Não estamos considerando, aqui, a possibilidade da interferência humana na alteração de sexo através de procedimentos cirúrgicos, no caso de transexuais/transgêneros. A esse respeito, Foucault (1982) discute, em sua obra *Herculine Barbin: o diário de um hermafrodita*, aspectos científicos, legais e sociais ligados a

enquanto a noção de gênero encontra-se em constante mutação através da história, uma vez que é definida social e culturalmente. Assim, o conceito de gênero é uma construção social do que determinada cultura define como feminilidade e masculinidade.

## 2.5 Ideologia e discurso: bases da ACD

A Análise Crítica do Discurso (ACD), inicialmente referida como *critical linguistics*, *critical language awareness* ou *critical language studies*, surgiu na Grã-Bretanha e se espalhou por outros países e continentes (Heberle, 2000), com a proposta de ampliar a análise de discurso dando-lhe um caráter mais político e estendendo seu alcance para além da concepção de linguagem e discurso como entidades mais ou menos estáticas e desvinculadas do contexto social e político no qual se constroem as desigualdades sociais e as ideologias ganham *status* de verdades absolutas. Figueiredo (2000) e Heberle (2000) esclarecem que a proposta de ACD ou Linguística Crítica surgiu primeiramente na obra *Language and Control*, publicada em 1997, na qual os autores Fowler, Hodge, Kress e Trew constroem uma teoria da linguagem como uma prática social que intervém na ordem social e econômica e que reproduz a ideologia originária na sociedade.

Os termos discurso e ideologia surgem como conceitos centrais na Análise Crítica do Discurso (ACD) proposta por Fairclough, Wodak e van Dijk, entre outros estudiosos. Esses teóricos

*Geralmente empregam o termo **discurso** no sentido lingüístico comum de linguagem em uso e **ideologia** como um sistema específico de conhecimento que está ligado a poder social e pode ser manifestado na linguagem. Assim, o objetivo do analista crítico é procurar no discurso por manifestações de ideologia.* (Pennycook, 2001, p. 82).

A ACD propõe a desnaturalização de visões cristalizadas e que assumiram o *status* de senso comum, através da investigação de “questões de poder, controle, discriminação e má representação mediados pela linguagem” (Figueiredo, 2000, p. 141), basicamente por meio da análise de discursos públicos com o objetivo de conduzir a uma conscientização gerada pela leitura crítica de textos. Essa leitura, na ótica da ACD, deve levar em conta não apenas os significados expressos explícita e/ou implicitamente no texto e as ideologias que

---

identidade de sexo e gênero, ao direito de escolha do sexo a que o indivíduo deseja pertencer e à liberdade para expressar/vivenciar sua identidade.

eles contêm, mas a construção de significados e a reação às ideologias na interação do leitor com o texto, como afirma Fowler (1996 *apud* Heberle, 2000, p. 119),

*...o leitor... não é o recipiente passivo de significados fixos: o leitor, lembre-se, é discursivamente equipado antes do encontro com o texto, e reconstrói o texto como um sistema de significados que pode ser mais ou menos congruente com a ideologia que informa (informs) o texto.*

Fazendo a relação entre discurso e ideologia, Fiorin (2001, p. 32; 41; 42) considera que “assim como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer”. Enfatizando o caráter social do discurso, o autor considera que o discurso é a “materialização das formações ideológicas”, considerando o enunciador o “suporte da ideologia”, aquele que reproduz inconscientemente o discurso de seu grupo social. Assim, não é legítimo se falar em liberdade de pensamento e expressão. Essa liberdade se restringe à possibilidade que o sujeito tem de elaborar um discurso crítico, diferente, e até contrário ao discurso dominante em sua formação social. Porém, nessa perspectiva, mesmo aí o sujeito estaria reproduzindo um dos muitos discursos existentes na sua formação social e discursiva. O texto, ao contrário do discurso, possui caráter individual, pois é onde o sujeito veicula seu discurso.

A análise crítica do discurso proposta por Fairclough e Wodak (1996); Fairclough (1992; 1995; 1997; 2001) tem exercido grande influência e servido de referência para uma abordagem crítica à análise textual na Lingüística Aplicada. De acordo com Pennycook (2001), a análise crítica do discurso é, por vezes, tomada como sinônimo de uma abordagem crítica da Lingüística Aplicada. Entretanto, a Lingüística Aplicada Crítica considera que, embora a proposta de análise crítica do discurso exerça papel importante na ampliação dos horizontes da Lingüística Aplicada, ao propor uma visão que leve em conta o contexto social mais amplo na análise textual, essa proposta possui limitações e, ao tornar-se uma forma de “trabalho crítico predominante”, bloqueia a possibilidade de outras formas de se pensar a análise crítica de textos. Segundo a visão amplamente difundida pela análise crítica do discurso, a língua é um veículo através do qual ideologias são manifestadas, cabendo, portanto, ao analista de discurso desvendar essas manifestações ideológicas implícitas ou explícitas no texto. Tais manifestações estariam intimamente ligadas à necessidade de manutenção do poder por parte das classes dominantes, numa

concepção neo-marxista que considera a desigualdade de classes sociais como fonte da luta pelo poder que se manifesta através do discurso dominante, ou seja, da ideologia das classes dominantes presentes na linguagem.

Fairclough refere-se a “texto” no mesmo sentido que Halliday (1978), ou seja, como linguagem falada e escrita, ao mesmo tempo em que faz críticas à concepção da Lingüística Crítica de que as ideologias são parte do texto em si. Para ele, as ideologias são veiculadas através de significados, de acordo com a maneira com que os textos são interpretados. Ele acrescenta que o texto é apenas uma representação de eventos sociais onde o discurso é produzido e ao qual processos ideológicos estão relacionados.

Assim, a proposta da ACD não se atém apenas aos elementos explícitos do texto para chegar aos diferentes tipos de discurso, mas vai além disso, buscando relacionar esses discursos com a estrutura social e econômica e perceber como reforçam e são reforçados por tal estrutura (Heberle, 2000). Nesse sentido é que Fairclough faz a ligação entre ideologia e práticas discursivas e relações de dominação:

*Entendo que as ideologias são significações / construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais) que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. (...) As ideologias embutidas nas práticas sociais são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o status de ‘senso comum’; mas essa propriedade estável e estabelecida das ideologias não deve ser muito enfatizada, porque minha referência à ‘transformação’ aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remoldar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou da transformação das relações de dominação. (Fairclough, 2001, p. 117)*

Fairclough, embora reconheça a importância da teoria de Althusser (1971) para o debate sobre ideologia, apresenta críticas a esse pensamento e expõe suas limitações, principalmente no que se refere à “contradição não-resolvida entre uma visão de dominação que é imposição unilateral e reprodução de uma ideologia dominante” (Fairclough, 2001, p.117).

Com base no pensamento de Althusser, Fairclough (2001, p. 116-117) considera importantes três asserções sobre ideologia: primeiramente, a de que a ideologia possui

“existência material nas práticas das instituições”, o que, de acordo com ele, “abre o caminho para investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia”; a segunda asserção seria a de que a ideologia “interpela os sujeitos”, o que, conforme sua percepção, “conduz à concepção de que um dos mais significativos ‘efeitos ideológicos’ que os lingüistas ignoram no discurso é a constituição dos sujeitos”; e, finalmente, a de que os ‘aparelhos ideológicos de estado’ (...) são tanto locais quanto marcos delimitadores na luta de classe, que apontam para a luta no discurso e subjacente a ele como foco para uma análise de discurso orientada ideologicamente”.

Pennycook (2001) considera que a ACD proposta por Fairclough e Wodak (1996); Fairclough (1995) é uma das mais importantes e influentes correntes dentro da Lingüística Aplicada no que se refere a uma visão crítica de língua e de texto. Entretanto, o autor faz críticas ao fato de, ao tornar-se a forma de “trabalho crítico predominante” (*mainstream critical work*), a ACD acaba por impossibilitar outras formas de se pensar a análise crítica de textos. Embora reconheça a importância da abordagem proposta na ACD por Fairclough, Wodak, van Dijk e outros para a abertura do caminho para uma análise de textos mais politizada, e identifique pontos em comum entre a proposta de ACD e a sua própria proposta de uma Lingüística Aplicada Crítica, como uma “visão politizada de língua”, a “tentativa de se estabelecer relações entre micro-relações de língua e macro-relações de sociedade, e a crença de que tal trabalho pode gerar mudança social” (Pennycook, 2001, p. 82), entre outros, o autor aponta algumas fragilidades e limitações dessa abordagem, especialmente no que se refere às formas pelas quais poder, texto e significado são relacionados. O autor resume, na tabela 2.1, as principais questões por ele levantadas em relação às preocupações centrais da ACD.

#### **Preocupações centrais na Análise Crítica do Discurso (ACD)**

Alegação de Cientificidade	Pode a ACD ocupar-se em distinguir entre verdade e falsidade em discurso (representações ideológicas e não-ideológicas)?
Ordem e Desordem	É o discurso desordenado pelo poder ou ordenado pelo poder? É o objetivo da ACD restabelecer a ordem ou desestabilizar a ordem?
Base Material da Ideologia	É ideologia (ou discurso) o subproduto do poder econômico e social? É o objetivo da ACD encontrar relações de poder anteriores na linguagem?

Produção e Recepção	Estão os significados nos textos ou somente na interpretação deles? Qual é o <i>status</i> de uma leitura de ACD de um texto?
------------------------	---

Tabela 2.1: Preocupações centrais da ACD (Pennycook, 2001, p. 83)

A relação entre discurso e ideologia, dois termos centrais na ACD, tem sido foco de críticas a essa abordagem. Conforme a proposta de ACD pensada por seus principais criadores como Fairclough, Wodak e van Dijk, o papel do(a) analista crítico(a) seria identificar manifestações de ideologia no discurso. Como a noção de ideologia relaciona o termo a seu conceito tradicional de visão ‘falsa’ ou ‘distorcida’ da realidade, pressupõe-se que o analista crítico seria detentor da capacidade de distinguir o falso do verdadeiro, o que leva à discussão sobre o que pode ser considerado conhecimento científico. Essa discussão está presente nos trabalhos de Foucault, para quem a questão que deve ser colocada não é onde está a verdade, ou o que é falso e o que é verdadeiro, mas como se reivindica o status de ‘verdadeiro’ ou se atribui a característica de ‘falso’ a determinadas formas de conhecimento.

Outro aspecto considerado por Pennycook é o trato da questão da ordem/desordem do discurso por Fairclough e Wodak, a partir da noção de ordem do discurso de Foucault. Para Wodak, a ‘desordem do discurso’ se manifesta na opacidade da linguagem e na conseqüente impossibilidade de compreensão entre os falantes, em ambientes institucionais, o que leva à concepção de que a ordem ideal é ‘distorcida’ pelo poder, tornando-se ‘desordem’, cabendo, assim, ao analista crítico “detectar tais desordens, intervir e retornar as interações ao seu estado de ordem” (Pennycook, 2001, p. 86). Por outro lado, embora também associe sua concepção de ordem do discurso ao trabalho de Foucault, Fairclough expressa uma visão diferente daquela de sua colega Wodak. Para ele, a ordem do discurso é uma “ordem social vista de uma perspectiva discursiva específica” (Fairclough, 1989, p. 29). Assim sendo, uma vez que a ordem social constitui-se de relações sociais desiguais, assim também a ordem do discurso constitui-se de relações discursivas desiguais (Pennycook, 2001).

Nesse sentido, Pennycook chama atenção para a contradição entre os pensamentos de Wodak e Fairclough, apontando que aquilo que Wodak considera ‘desordem do discurso’ é, na concepção de Fairclough, a ‘ordem do discurso’.

Ao tratar da relação entre ideologia, poder e linguagem, Pennycook questiona as concepções de poder de Fairclough, as quais considera baseadas na interpretação marxista ortodoxa de poder, uma visão que expressa um “determinismo estruturalista neo-marxista”, pelo que ele entende “a tendência de um olhar para sistemas de poder de larga escala como, por um lado baseados (apenas) em relações de desigualdade de classes no mundo real e, por outro lado, como determinante de língua e ideologia” (Pennycook, 2001, p. 89).

A noção corrente na ACD é de que o poder está relacionado a grupos dominantes, controle de um grupo sobre outros através do controle mental exercido essencialmente pela disseminação de ideologias veiculadas em textos e falas, com a finalidade de legitimar relações sociais vigentes. Assim, as ideologias são mais comumente expressas através da linguagem e, portanto, é na linguagem que se encontram os mecanismos de manutenção do poder. Essa visão de poder vai de encontro à visão de Foucault, para quem o poder não é algo que um grupo ou uma instituição detém e usa para controlar outros grupos ou pessoas, mas algo que opera em toda parte e está presente em todas as relações sociais. Foucault percebe o poder, objeto central de sua obra, como algo que ‘precisa ser explicado’, e não o que explica os fatos e acontecimentos. Pennycook resume assim a visão de poder de Foucault:

### **Foucault e Poder**

---

*Dimensões da Visão de Poder de Foucault como “Aquilo que Precisa ser Explicado”*

---

O poder não é algo adquirido ou possuído, mas antes algo que opera em toda a sociedade.

---

O poder não tem um lugar ou origem última, definitiva.

---

Relações de poder não estão fora de outras relações, mas são parte delas.

---

Não há posição fora do poder e não há posição a partir da qual podemos chegar à verdade fora das relações de poder.

---

O poder está sempre ligado à resistência: onde há poder, há resistência.

---

O poder não é meramente repressivo, mas é também produtivo.

---

É no discurso que poder e conhecimento se juntam.

---

Tabela 2.2: Foucault e poder (Pennycook, 2001, p. 91)

Na visão de Foucault, o poder não se constitui apenas de características negativas, mas, ao contrário, possui mecanismos próprios de sedução que garantem a sua manutenção:

*O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir.* (Foucault, 2004, p. 8)

Assim, Pennycook expressa sua visão de análise de discurso, confrontando a noção de poder dos proponentes da ACD com aquela defendida por Foucault e assumindo claramente a sua identificação com a segunda:

*Se tomamos poder como já sociologicamente definido (como apossado por grupos dominantes) e vemos nossa tarefa como sendo usar a análise lingüística de textos para mostrar como o poder é usado, nossa tarefa nunca é de exploração, apenas de revelação. Se, por outro lado, estamos/somos preparados para ver o poder como o que precisa ser explicado, então nossas análises de discurso objetivam explorar como o poder pode operar, ao invés de demonstrar sua existência.* (Pennycook, 2001, p. 93)

## **2.6 O lugar do sujeito na ACD**

Outro ponto criticado por Pennycook na ACD são as questões da produção e recepção de textos, para ele cruciais na análise crítica de textos. Ele argumenta que, embora Fairclough mencione em seu modelo “a análise dos processos de produção e recepção de textos, ele realmente dispensa pouca atenção a qualquer desses processos em seu trabalho” (Pennycook, 2001, p. 93).

De fato, o próprio Fairclough admite, em sua obra *Critical Discourse Analysis* (1995, p. 9): “O princípio de que a análise textual deve ser combinada com análise de prática de produção e consumo ainda não foi adequadamente operacionalizado nos trabalhos apresentados aqui”.

Pennycook (2001, p.93) argumenta que a pouca atenção dada aos processos de produção e recepção de textos constitui-se uma limitação do modelo de análise crítica do discurso proposta na maioria dos trabalhos de Fairclough, em que sua análise considera a produção textual “uma questão de dominação institucional, e a leitura de textos é o processo de análise conduzido pelo analista crítico de discurso”. Essa limitação, segundo a

concepção de Pennycook, leva a um estreitamento dessa proposta de análise crítica do discurso, tornando-a pouco mais do que uma “uma leitura específica de um texto específico” que, embora contribua para o desvelamento da ideologia subjacente ao discurso presente no texto, não leva em conta a forma como esses discursos são assimilados ou resistidos pelo leitor/receptor. A crítica de Pennycook a essa proposta de análise crítica de discurso recai no fato de se considerar, nesse modelo, apenas parte do processo, uma vez que não leva em conta a dinâmica do significado, que é visto como uma entidade fixa, nem as possibilidades de resistência aos textos, visto não se considerar a maneira como se lêem esses textos. Ou seja, corre-se o risco de cair no que Pennycook chama de “armadilha sobre a agência do sujeito leitor (receptor)”, o que pressupõe uma visão estática do discurso e do sujeito.

Pennycook argumenta que, não obstante sua importância no cenário atual da Linguística Aplicada, a ACD, como proposta por Fairclough, talvez deva ser considerada não “a forma de se fazer ACD, mas uma abordagem estruturalista e neo-marxista particular” (Pennycook, 2001, p. 94) que enfatiza a produção em detrimento da recepção de texto, possibilitando a identificação de ideologias veiculadas no texto, porém, sem atentar para os efeitos das diferentes maneiras de se interpretar essas ideologias.

Fairclough (2003) reforça os princípios da ACD referidos em trabalhos anteriores (Chouliaraki e Fairclough, 1999; Fairclough, 2001; 1992; 1995; 2000):

*Minha abordagem de análise de discurso (uma versão da ‘análise crítica do discurso’) é embasada no pressuposto de que língua é uma parte irreduzível da vida social, dialeticamente interconectada com outros elementos da vida social, de forma que análise e pesquisa social sempre têm que levar em conta a língua. (Fairclough, 2003, p. 2)*

Ele continua sua explanação sobre a abordagem por ele proposta, explicando a diferença entre análise de texto e análise de discurso, esclarecendo, também, sua concepção de ‘ordem do discurso’:

*Assim, análise de texto é uma parte essencial da análise de discurso, mas análise de discurso não é meramente a análise linguística de textos. Eu vejo análise de discurso como ‘oscilando’ entre um foco em textos específicos e um foco no que eu chamo a ‘ordem do discurso’, a estruturação social relativamente durável de língua que é ela mesma um elemento da estruturação e ramificação relativamente durável de práticas sociais. (Fairclough, 2003, p. 3)*

Fairclough (2003) reforça sua visão sobre termos-chave na ACD – texto, discurso, língua e ideologia – visão esta que ele coloca em prática ao longo de sua obra. Para ele, qualquer exemplo real de língua em uso é um ‘texto’. Ao analisar os efeitos sociais de textos, o autor argumenta que “...textos têm efeitos causais sobre e contribuem para mudanças em pessoas (crenças, atitudes, etc.), ações, relações sociais, e no mundo material” (Fairclough, 2003, p. 8). Já sua concepção de língua é “língua verbal – palavras, sentenças, etc.” e discurso, na sua visão, é “um elemento da vida social que está intimamente interligado com outros elementos” (p. 3).

O autor reafirma sua ligação com os princípios da análise de texto como concebida por Halliday (1978; 1994) e expressa na Lingüística Sistêmico-Funcional (LSF), teoria que enfatiza a relação entre língua e a realidade social, propondo, assim, uma análise que leve em conta o caráter social do texto analisado. No entanto, Fairclough argumenta que os objetivos de ambas – ACD e LSF – são diferentes.

A concepção de ideologia expressa por Fairclough continua ligada ao conceito marxista do termo: “ideologias são representações de aspectos do mundo que podem ser mostrados para contribuir para estabelecer, manter e mudar relações sociais de poder, dominação e exploração” e reforça a crença nos efeitos ideológicos de textos, ou seja, “os efeitos de textos de inculcar e sustentar ou mudar ideologias” (Fairclough, 2003, p. 9).

Fairclough reconhece a existência e a importância de três elementos, em suas palavras, “separáveis”, no processo de construção de significado que é parte da análise textual – a produção do texto, que leva em conta as intenções e a identidade do autor; o texto propriamente dito; e a recepção do texto, que se expressa na leitura e interpretação do(a) leitor(a) ou ouvinte:

*...há três elementos analiticamente separáveis no processo de construção do significado: a **produção do texto**, o **texto propriamente dito** e a **recepção do texto**. (...) A cada um desses elementos tem sido dada primazia em diferentes pontos da história recente das teorias do significado: primeiro as intenções, identidade etc. do autor, depois o texto propriamente dito, depois, mais recentemente, o trabalho interpretativo do leitor ou ouvinte. Mas parece claro que significados são construídos através da interação entre eles: devemos levar em conta a posição, interesses, valores, intenções, desejos etc. institucionais de produtores; as relações entre elementos em diferentes níveis em textos; e as posições,*

*conhecimento, propósitos, valores etc. institucionais de receptores.*  
(Fairclough, 2003, p. 10-11)

Ainda que afirme acreditar que a construção do significado é resultado da interação entre esses elementos, Fairclough reafirma, aqui, que o foco de sua análise é na produção, ou seja, nas intenções do autor:

*..., estarei olhando para textos dinamicamente, em termos de como agentes sociais constroem ou 'fabricam' textos através do estabelecimento de relações entre seus elementos. Isto significa que minha abordagem de análise de texto se moverá mais em direção à produção de textos do que à recepção e interpretação de textos.*  
(Fairclough, 2003, p. 12)

Ao tratar do aspecto ideológico da interpretação, partindo de diversas características que distinguem a análise de discurso da hermenêutica, Orlandi (1998) estabelece o que é o ato de interpretar para o analista de discurso. Para ela, a tarefa do analista de discurso é não atribuir sentidos, mas compreender a forma como os sentidos são produzidos e os mecanismos de controle desses sentidos que, no entanto, aparecem como naturais.

Um aspecto importante a ser considerado, na busca dessa compreensão, são os mecanismos que geram os estereótipos dos comportamentos humanos que são veiculados pelo discurso. Fiorin (2001) lembra que esses estereótipos representam a práticas sociais já “condensadas” e por isso se fazem presentes na linguagem. Orlandi (1992, p. 128) propõe uma visão mais atenta da noção de estereótipo, pensado por ela como “lugar em que trabalham intensamente as relações da linguagem com a história, do sujeito com o repetível, da subjetividade com o convencional. Tudo isso perpassado pelo funcionamento imaginário do discurso”.

Em um de seus trabalhos sobre o tema, Quasthoff (1989), ao considerar sua ambivalência funcional, afirma que estereótipos são fonte de poder e que “preenchem necessidades e, nesse sentido, devem ser avaliados positivamente; e eles são responsáveis pela destruição de sociedades e, assim, devem ser avaliados negativamente” (Quasthoff, 1989, p. 181). A partir de um levantamento de diversas pesquisas sobre estereótipos, é apresentado um resumo das visões expressas por pesquisadores e pesquisadoras, expondo alguns conceitos importantes para a compreensão desse termo, que é entendido como “crenças”, “julgamentos”, “imagens mentais” ou “sistemas conceituais”. E cita alguns traços comumente associados ao termo para diferenciá-lo de outras representações mentais:

“Estereótipos são categorias que supergeneralizam e supersimplificam”; “eles são contrários aos fatos ou não contêm mais do que uma parte de verdade”; “eles são emocionalmente avaliativos”; e “eles são caracterizados pela persistência e rigidez, em outras palavras, eles são resistentes à mudança em sociedades, como também em indivíduos”. Alguns autores “identificam o estereótipo com a expressão verbal de certa crença a respeito de um grupo social ou sobre um indivíduo como membro de um grupo social” (Quasthoff, 1989, p. 182). A autora estabelece uma relação de oposição entre estereótipo e preconceito, fazendo uma distinção entre o primeiro como “uma expressão *verbal* de certo tipo de crença” e o segundo como um “estado *mental*, composto de atitudes – normalmente negativas – em relação a grupos sociais e combinando com crenças estereotípicas” (p. 184).

Já Schmenk (2004, p. 515-516), descreve estereótipos como “hipóteses ou crenças sociais”, enfatizando seu caráter social, e não individual, uma vez que “resultam de categorização social, isto é, classificação de pessoas dentro de grupos de acordo com seus atributos presumidamente comuns”. Segundo essa compreensão, os estereótipos de gênero estão ligados à divisão das pessoas em dois grupos distintos (homens e mulheres), com traços de personalidade e habilidades estáticos e comumente atribuídos a cada gênero, sem levar em conta aspectos sociais, históricos e culturais que atuam como variantes na constituição de identidades de gênero.

A ACD tem, ao longo de sua história, dado ênfase ao texto como expressão verbal (escrita ou falada) e sua estrutura na busca de identificar as possíveis ideologias que são ali expressas implícita ou explicitamente nas linhas e entrelinhas. Entretanto, algumas obras vão além e propõem uma análise de outras formas de comunicação e de veiculação de idéias e valores como, por exemplo, através da imagem. Exemplos dessa nova abordagem são as obras de Fairclough (1992; 1993), nas quais o autor analisa a linguagem de anúncios e propagandas. Ainda assim, prevalece, em casos de análise de textos que usam outros meios semióticos para transmitir sua mensagem, o estudo da parte verbal que os compõe.

Propondo uma ampliação dessa característica predominante na ACD, Kress e Van Leeuwen (1996) argumentam que as imagens, sejam elas de qualquer tipo, servem como meios de expressão de posições ideológicas. Assim, “analisar comunicação visual é, ou deveria ser, uma parte importante de disciplinas críticas” (Kress e Van Leeuwen, 1996, p.

12), inclusive da ACD, uma vez que, na concepção desses autores, o “desenho visual, assim como a linguagem, na verdade como todos os meios semióticos, preenche duas funções principais”, que são uma “função ‘ideacional’”, ou seja, de “representar ‘o mundo dentro e fora de nós’, e uma função ‘interpessoal’, uma função de promulgar interações sociais como relações sociais” (Kress e Van Leeuwen, 1996, p. 13).

Com a crescente adoção de recursos visuais em materiais empregados no ensino e aprendizagem, é importante que, como propõem Kress e Van Leeuwen, ao analisarmos criticamente os discursos desses materiais, levemos em conta os vários meios semióticos empregados na composição de unidades significativas comumente denominadas ‘textos’ em sua multimodalidade (cf. explicitado no Capítulo IV item 4.3 deste trabalho) e a forma com que esses meios se juntam com a finalidade de representar algum aspecto da realidade social como é concebida.

Remontando ao sentido etimológico da palavra **discurso**, Orlandi (2003, p. 15) menciona a idéia de “curso, de percurso, de correr por, de movimento” que o termo carrega. O discurso é visto por ela como a mediação entre o ser humano e a realidade natural e social, que “torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive”. O discurso não deve, segundo ela, ser associado ou equivaler à mensagem – elemento central e mediador entre emissor e receptor, no esquema tradicional elementar da comunicação. Ao invés dessa noção de emissor e receptor como sendo duas entidades separadas e a língua o código que serve para uni-los através da mensagem que carrega, a autora concebe o discurso como o elo de ligação entre sujeitos que realizam ao mesmo tempo o processo de significação, através do funcionamento da linguagem, “que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história”, chegando, assim, à definição de discurso como “efeito de sentidos entre locutores” (Orlandi, 2003, p. 21).

Fairclough (2001, p. 91), ao definir discurso, o faz a partir da noção de linguagem como prática social, e não uma atividade meramente individual. Essa posição, segundo o autor, possui implicações quanto a características que podem ser atribuídas ao discurso, a saber: a) o discurso é “um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação”; b) há uma “relação dialética entre o discurso e a estrutura social” que, por sua vez, está também

dialeticamente relacionada à prática social. O discurso, ao mesmo tempo em que é constituído socialmente, ou seja, “moldado e restringido pela estrutura social”, contribui para a constituição de todas as dimensões dessa estrutura.

Fairclough faz a distinção entre três aspectos que ele chama de “efeitos construtivos do discurso”, associando esses aspectos respectivamente a três funções da linguagem: 1. função ‘identitária’: o discurso “contribui, em primeiro lugar, para a construção do que variavelmente é referido como ‘identidades sociais’ e ‘posições de sujeito’ para os ‘sujeitos’ sociais e os tipos de ‘eu’”; 2. função ‘relacional’: o discurso “contribui para construir as relações sociais entre as pessoas”; e 3. função ‘ideacional’: o discurso “contribui para a construção de sistemas de conhecimento e crenças”. (Fairclough, 2001, p. 91-92).

Assim, uma vez que, na visão de Fairclough, as ideologias são sempre ligadas à manutenção das relações de poder e comumente expressas na linguagem, é aí (na linguagem) que devemos buscar identificar os meios pelos quais o poder é mantido. (Pennycook, 2001, p. 90).

A Lingüística Aplicada Crítica, entretanto, propõe uma visão que vá além do determinismo estruturalista neo-marxista presente na proposta de Fairclough:

*(...) para desenvolver uma versão mais produtiva e dinâmica de lingüística aplicada crítica precisamos escapar das amarras do determinismo estruturalista neo-marxista, quero dizer, da tendência de olhar para os sistemas de poder maiores como, por um lado, embasados (apenas) em relações de desigualdades de classe do mundo real e, por outro lado, como determinando língua e ideologia. (Pennycook, 2001, p. 89)*

A proposta de Pennycook está embasada numa visão pós-estruturalista de discurso, notadamente na concepção de Foucault, que considera que o poder opera em toda parte e, antes de ser algo que explica como as coisas acontecem, é “o que precisa ser explicado” (Pennycook, 2001, p. 90) (cf. tabela 2.2 neste Capítulo)

Assim, ao contrário da análise textual que assumia uma visão de poder como algo localizado em uma determinada estrutura econômica ou social e que tenha como tarefa o desvendamento de ideologias que dão suporte a tais estruturas e como elas operam no texto, a proposta de Pennycook de uma abordagem crítica do texto numa perspectiva “pós-lingüística aplicada crítica” sugere que tal abordagem “torne-se práticas políticas situadas

que busquem formas políticas/discursivas (subtextuais), sociais/históricas (pretextuais) e locais/contingentes (contextuais) pelas quais textos e leitores produzam (intertextuais) significados em relação através de textos” (Pennycook, 2001, p. 112).

Finalmente, é importante enfatizar que a interpretação considerada ‘devida’ não deve ser a do pesquisador, nem tampouco a do(a) professor(a), mas aquela que é construída em conjunto, a partir da interação de todos(as) os(as) envolvidos(as) no processo de interpretação em sala de aula.

## **2.7 Conclusão**

É importante estabelecer, aqui, os conceitos de gênero, discurso e ideologia os quais adotamos como base analítica para o presente estudo. Assim, ao mencionarmos esses termos em nossas análises e reflexões, será possível entender os sentidos a eles atribuídos por nós.

Na busca de uma definição de discurso que sirva aos nossos propósitos nesta pesquisa, juntamos alguns conceitos desenvolvidos por estudiosos e estudiosas, entre os(as) quais destacamos Foucault (1972; 1998), Mills (1997), Macdonnell (1986), Fairclough (2001; 2003), Gee (1996), Eagleton (1997) e Crespigny e Cronin (1999), para, assim, chegarmos a alguns aspectos que caracterizam o termo, a saber:

1. Discursos são enunciados portadores de significados, determinados e ao mesmo tempo promulgados em um contexto social e que, por isso, possuem força e efeito nesse contexto social.

2. Discursos são formas de agir no mundo e representar pensamentos, sentimentos e crenças que expressam perspectivas concernentes às identidades sociais e individuais dos sujeitos.

3. Discursos são ideológicos, porque expressam pontos de vista e posicionamentos em relação a concepções diferentes ou opostas.

4. Discursos têm sua produção, circulação e manifestação controladas por relações de poder que permeiam a sociedade.

No que se refere a ideologia, as considerações de Eagleton (1997) nos parecem bastante pertinentes, por tratarem de uma maneira ampla e ao mesmo tempo profunda as questões implicadas quando se busca uma definição para um termo tão complexo como

esse. E leva-nos, ao mesmo tempo, a concluir que não existe ‘uma’ ou ‘a’ definição correta para o termo, mas um conjunto de definições que são utilizadas ou adotadas de acordo com os interesses de quem as usa e a adequação ao contexto a que são aplicadas.

Assim, para efeitos deste estudo, consideraremos ideologia como um conceito amplo que transcende a concepção marxista de ‘falsa consciência’ e ‘visão distorcida da realidade’. A partir das reflexões apresentadas ao longo do Capítulo, destacamos, aqui, algumas características que pensamos serem essenciais para a compreensão do termo, com base, principalmente, nas considerações de Eagleton (1997): primeiramente, é inquestionável a relação de ideologia com relações de poder. Entretanto, ao ligarmos os dois termos, a noção de poder que temos em mente é aquela desenvolvida por Foucault, e não a visão marxista do termo. Assim, podemos afirmar que ideologia é sempre utilizada com a finalidade de se legitimar alguma forma de poder nas diversas instâncias sociais e em diversas vias de condução, tanto no âmbito político quanto das relações interpessoais. Ela constitui-se de um conjunto de idéias, crenças e valores verdadeiros ou falsos produzidos e difundidos em um contexto social significativo e veiculados através de discursos, com a finalidade de conseguir a adesão dos sujeitos aos preceitos por ele expressos. Portanto, é possível utilizar o termo ideologia tanto no sentido negativo, no sentido de disseminação de falsas idéias apresentadas como verdadeiras, quanto no aspecto positivo, como conjunto de crenças e convicções que dão base e sustentação a ações políticas com vistas a uma mudança social.

Ao nos referirmos a gênero, tema central deste estudo, o consideramos como categoria cultural e socialmente construída referente a masculinidade e feminilidade e, portanto, em constante construção e mutação, diferente de sexo, característica biologicamente determinada e, conseqüentemente, imutável, que diferencia homens e mulheres. Encontramos em Heberle (2001, p. 98) a seguinte caracterização de gênero: “Gênero constitui uma categoria socialmente construída, que interage com outras variáveis socioculturais e contextuais, como nível de escolaridade, situação socioeconômica, idade, etnia, classe social, orientação sexual, filiação política e religiosa e relação de poder” (cf. Cameron et al., 1992; Caldas-Coulthard, 1996; Coates, 1993; Mills, 1995; Wodak, 1997).

Adotamos, aqui, a visão pós-estruturalista de Poynton (1989) sobre a dinâmica social e as fontes geradoras de ideologias. A autora afirma que a clássica interpretação

marxista de ideologia como uma distorção da realidade a serviço da legitimação das relações de poder baseadas na divisão de classes deve ser repensada a partir de teorias feministas que propõem a inclusão de gênero como uma base para a geração de ideologia, uma vez que as relações de poder presentes na sociedade não são embasadas exclusivamente em classes. Segundo ela, para compreender a construção social da realidade faz-se necessário identificar categorias sociais como gênero e raça como fatores determinantes na geração de ideologias.

No que se refere à discussão acerca dos princípios e fundamentos da ACD, concordamos com as críticas de Pennycook e sua proposta de ampliação do alcance desse procedimento de análise, no sentido de se ampliar a noção de poder para além da concepção estruturalista e neo-marxista do termo, adotando-se a visão pós-estruturalista proposta por Foucault. Acreditamos na relevância de se considerar a agência do sujeito, ou seja, o contexto de recepção, na análise crítica de discursos de textos, aqui considerados em sua dimensão complexa, como unidades significativas construídas a partir da conexão entre diversos códigos semióticos como suas partes verbal, visual e até mesmo gestual, uma vez que a ação do sujeito na interação com o texto pode ser acompanhada desse recurso.

## CAPÍTULO III

### LIVRO DIDÁTICO: SUPORTE E GERADOR DE DISCURSO GENDRADO EM SALA DE AULA

*“Participantes em uma sala de aula geralmente falam; e o discurso (...) é gendrado. Alguns participantes podem não falar; mas o silêncio também pode ser gendrado”.*

(Sunderland, 1994, p. 8)

*“O discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, espora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta.”*

(Foucault, 1988, p. 96)

### 3.1 Introdução

Este Capítulo propõe uma reflexão acerca do contexto escolar como *lócus* de construção de identidades sociais, a partir da produção, reprodução ou resistência a discursos hegemônicos que circulam na sociedade mais ampla.

Assim, o contexto escolar como ambiente institucional em que práticas sociais são produzidas, reproduzidas e/ou (re)significadas, possui um papel importante na construção e reconstrução de identidades, uma vez que é nesse contexto que os sujeitos encontram um ambiente propício para repensar seus valores, suas crenças, seus costumes, enfim, sua cultura e, assim, redimensionar suas práticas. O confronto de sua forma de conceber o mundo com o conhecimento novo a que são expostos na escola possibilita aos (às) aprendizes uma tomada de consciência sobre os mecanismos que movem a sociedade e os capacita a se posicionar nesse contexto como agentes sociais e sujeitos discursivos.

Embora perdure, em muitos segmentos, a concepção de que a educação oferece oportunidades iguais a todos e a todas que dela se beneficiam, Pennycook (2001, p. 121) argumenta que análises mais críticas da realidade educacional demonstram que a escola funciona “muito mais como agente de reprodução social do que de mudança social”, e chama a atenção para a necessidade de se buscar compreender como a escola, no âmbito mais amplo das relações sociais, opera como instituição fundamental na manutenção do *status quo* social, econômico, cultural e político.

O discurso de sala de aula, como reflexo das práticas sociais cotidianas presentes na sociedade e refletidas ou questionadas no contexto escolar, exerce, portanto, papel fundamental na construção e/ou reconstrução de identidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

A seção 3.2 deste Capítulo discute a sala de aula como ambiente colaborador na construção de identidades sociais através da adoção de práticas sociais e discursivas que possuem importante efeito nesse processo.

Na seção 3.3 a discussão é direcionada para as relações sociais entre gêneros, relações estas que podem e são constantemente produzidas, reproduzidas e resistidas no contexto de sala de aula.

A concepção de discurso gendrado como uma visão de mundo a partir das diferenças entre gêneros é abordada na seção 3.4, cujas subseções 3.4.1 e 3.4.2 apresentam

exemplos e características de discursos gerados identificados no meio social e na sala de aula, respectivamente.

Finalmente, a seção 3.5 analisa o livro didático como suporte e gerador de discursos gerados nele produzidos e/ou reproduzidos a partir do contexto social mais amplo em que a sala de aula está inserida.

### **3.2 Discurso de sala de aula e construção de identidades sociais**

O papel dos discursos na construção da vida social, ou seja, a constituição de identidades sociais por meio da interação mediada pela linguagem, tem sido amplamente investigado em diversas áreas das Ciências Sociais e Humanas como a Sociologia, os Estudos Culturais, a Linguística Aplicada, entre outras.

No Brasil, autores e autoras como Moita Lopes (1995; 1998; 2002; 2003), Coracini (2003), Signorini (1998), Louro (1999), entre outros, têm oferecido contribuições importantes para se pensar a questão das identidades, não apenas como traço singular e individual, mas principalmente como construto de base social em que as práticas sociais determinam e são, ao mesmo tempo, determinadas por dimensões como classe social, gênero, etnia, nacionalidade etc. Nesse sentido, o discurso de sala de aula, a exemplo de outros contextos institucionais, é parte determinante do modo como os atores envolvidos nesse processo aprendem a se constituir como sujeitos (Moita Lopes, 1995), a se situar no mundo social a partir da compreensão de quem são na relação com o ‘outro’, com o ‘diferente’.

Coimbra (2003, p. 210), atesta que “o contexto escolar é um espaço institucional de construção do aprendizado, onde conhecimentos são construídos, e é nesse espaço que, como agentes sociais, também aprendemos a nos colocar, a representar os outros nas interações sociais e a nos construir como sujeitos discursivos”.

Moita Lopes (1998, p. 310) também ressalta a importância desse contexto ao afirmar que “as práticas discursivas nesse contexto desempenham um papel importante no desenvolvimento da conscientização dos indivíduos sobre suas identidades”. Sendo assim, o resultado das práticas discursivas no contexto escolar contribuirá para “(re)construir nossas identidades sociais, assim como para direcionar nossas formas de ação como participantes no mundo social” (Moita Lopes, 1998, p. 211). Ele relata “como, nas práticas

discursivas situadas na escola, aprendemos a nos constituir como seres sociais”, focalizando as identidades sociais de raça, gênero e sexualidade (Moita Lopes, 2002, p. 16). O autor chama a atenção para o caráter heterogêneo e fragmentado da identidade social, uma vez que ela é construída em práticas discursivas situadas na história, na cultura e na instituição:

*Dentre os espaços institucionais em que atuamos, a escola tem sido continuamente apontada como um dos mais importantes na construção de quem somos ou dessa fragmentação identitária. É um dos primeiros espaços sociais a que a criança tem acesso, longe da vigilância imediata da família, a outros modos de ser humano diferentes do mundo relativamente homogeneizado da família. Ou seja, é na escola que em geral a criança se expõe, pela primeira vez, às diferenças que nos constituem e que, portanto, representam as primeiras ameaças ao mundo da família. (Moita Lopes, 2002, p. 16)*

Adicione-se a essa realidade o fato de que o(a) aprendiz entra em contato, na escola, com o avanço tecnológico, científico e cultural, o que faz com que informações transitem com muito mais rapidez e agilidade, levando as pessoas a confrontar suas crenças, valores, enfim, sua cultura, com outras formas de perceber, sentir e se fazer presente no mundo. Nesse sentido, Coward (1985), ao analisar criticamente o conceito de língua como veículo de comunicação, menciona o fato de, nos dias atuais, estarmos mais expostos a deferentes ‘vozes’ ou discursos do que nossos antepassados, devido à chamada mídia de massa. Ela considera que “professores(as) freqüentemente observam que as crianças de hoje são expostas a muito mais falas do que em épocas anteriores onde, antes da escola, a criança podia apenas ter ouvido os pais, os(as) amigos(as) dos pais ou seus irmãos e irmãs” (Coward, 1985, p. 153).

Tratando da questão das identidades como construto de base social, Louro (1999) considera que

*De fato, os sujeitos são, ao mesmo tempo, homens ou mulheres, de determinada etnia, classe, sexualidade, nacionalidade; são participantes ou não de uma determinada confissão religiosa ou de um partido político. Essas múltiplas identidades não podem, no entanto, ser percebidas como se fossem ‘camadas’ que se sobrepõem umas às outras, como se o sujeito fosse se fazendo ‘somando-as’ ou agregando-as. Em vez disso, é preciso notar que elas se interferem mutuamente, se articulam; podem ser contraditórias; provocam, enfim, diferentes ‘posições’. Essas distintas posições podem se mostrar conflitantes até mesmo para os próprios sujeitos, fazendo-os*

*oscilar, deslizar entre elas – perceber-se de distintos modos.* (Louro, 1999, p. 51)

Ao concebermos a escola como contexto institucional em que práticas sociais são não apenas refletidas e reproduzidas, mas constituídas através de todo um conjunto de valores refletidos desde o estabelecimento de normas até a escolha de currículos, procedimentos de ensino, teorias e materiais didáticos a serem adotados, passamos a percebê-la como um lugar onde as concepções de classe, etnia e gênero que circulam na sociedade são refletidas e produzidas ou questionadas e transformadas. Nesse sentido, Louro (1999, p. 85-86) considera que

*...se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo apenas os produz, mas que ela também **fabrica** sujeitos, produz identidades étnicas, de gênero, de classe; se reconhecemos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditamos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.*

De acordo com a visão socioconstrucionista do discurso, conforme argumenta Moita Lopes (2002), é por meio do discurso, entendido como prática social, que as identidades sociais de gênero, classe etc. são (re)construídas. Segundo essa visão, as pessoas se posicionam em diferentes identidades conforme sua vinculação a diferentes discursos. Para Fairclough (1992, p. 4), “os discursos não só refletem ou representam as entidades e relações sociais, eles as constroem ou as ‘constituem’”.

Tratando especificamente da construção de identidade de gênero através do discurso de sala de aula, em especial na aula de língua estrangeira, Sunderland (1995) considera fundamental para a noção de construção social de gênero, a forma **como** nós adquirimos a subjetividade de gênero, e acrescenta:

*Este **como** inclui o papel modelador de uma gama de práticas discursivas externas à escola, as formas mediadas/filtradas/específicas que essas práticas tomam na escola e na sala de aula e (nesse caso) a forma com que a sala de aula de **língua estrangeira***

*potencialmente reproduz e/ou contesta (inclusive capacita os participantes da sala de aula a contestar) papéis de gênero, identidades e relações.* (Sunderland, 1995, p. 170)

Com relação a identidades de gênero, a instituição escolar, ao reproduzir discursos predominantes presentes nas práticas sociais do contexto em que está inserida, acaba por legitimar, em seu discurso de sala de aula, os padrões estabelecidos nessa sociedade, ou seja, os modelos hegemônicos de sujeitos heterossexuais masculinos e femininos, reforçando esses modelos e negando ou até discriminando atitudes e comportamentos que fujam a eles. Assim, os sujeitos que não se enquadram nos modelos preestabelecidos, como, por exemplo, aquelas pessoas que apresentam características e comportamentos associados a uma prática homoerótica, são consideradas fora do padrão 'normal' e, muitas vezes, tidas como capazes de influenciar negativamente a formação dos sujeitos com os quais interagem.

No contexto escolar brasileiro sexo, gênero e sexualidade são comumente concebidos como características intercambiáveis, não sendo comum se considerar, por exemplo, que “assim como todas as identidades sociais, a identidade de gênero também não é fixa, sendo reformulada ao longo da vida do homem. A visão da masculinidade hegemônica é apenas uma das formas de ser homem” (Tilio, 2003, p. 92). O autor esclarece que, enquanto sexo refere-se a características biológicas inerentes à pessoa, gênero tem a ver com o posicionamento social quanto às diversas maneiras de ser masculino e feminino, e sexualidade refere-se à preferência na escolha de parceiros sexuais. As múltiplas maneiras de ser homem e de ser mulher são encobertas por uma visão estreita que considera apenas os modelos hegemônicos de sexo, gênero e sexualidade presentes na sociedade.

Assim, a sala de aula constitui-se num espaço privilegiado onde identidades de gênero são construídas e reconstruídas e/ou ressignificadas, a partir do engajamento de alunos, alunas, professores e professoras em práticas discursivas que tanto podem legitimar quanto subverter as relações de poder presentes nas práticas sociais dos contextos nos quais estão inseridos(as). A instituição escolar possui uma importância crucial na formação de conceitos e valores que certamente acompanharão os sujeitos aprendizes pelo resto de suas vidas, por ser uma das instituições mais presentes na vida desses sujeitos, talvez a mais importante, depois da família, no processo de sua formação como sujeito social discursivo.

### 3.3 Sala de aula: lugar de produção, reprodução e resistência às relações sociais entre gêneros

Diversas estudiosas e estudiosos têm proposto reflexões sobre a função social da educação e seu alcance como local privilegiado no processo de constituição de identidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Tratando especificamente de identidade de gênero, Sabat (2003, p. 149) expõe sua convicção de que

*A educação, compreendida de maneira ampla, é um dos processos mais eficientes na constituição das identidades de gênero e sexual. Em qualquer sociedade, os inúmeros artefatos educativos existentes têm como principal função con/formar os sujeitos, moldando-os de acordo com as normas sociais.*

Considerando a escola como parte de um contexto social mais amplo, observa-se que as questões relacionadas a gênero estão sempre presentes na sala de aula, uma vez que ela é uma continuidade da realidade social onde as relações entre gêneros se efetivam. Conforme argumenta Sunderland (1994, p. 8),

*(...) papéis, identidades e relações de gênero nunca podem estar ausentes da sala de aula de língua ou de qualquer sala de aula: por causa da variedade de práticas construídas socialmente, aprendizes são gendrados(as), professores(as) são gendrados(as), e se os(as) participantes da aula em questão são todas femininas, todos masculinos, ou masculinos e femininas, o gênero está lá exatamente como está, digamos, o background de classe.*

Evidências do papel da escola como instituição na qual a assimetria nas relações entre gêneros são reforçadas se baseiam em investigações de cunho etnográfico de sala de aula, como a pesquisa desenvolvida por Sarah Delamont e relatada em sua obra *Sex Roles and the School*: “As escolas desenvolvem e reforçam segregações de sexo, estereótipos e até mesmo discriminações que exageram os aspectos negativos de papéis sexuais no mundo externo, quando poderiam estar tentando aliviá-los” (Delamont, 1980, p. 2).

Em um artigo intitulado *EFL gets sexy*, Ron Martinez (2002, p. 13) faz uma crítica bem-humorada sobre a tendência que se observa de o ensino de inglês como LE insistir em “manter o mundo real do lado de fora da sala de aula”, especialmente nas últimas décadas. O autor compara o ‘mundo’ do ensino de inglês como LE a um parque de diversões, uma Disneylândia, devido à sua distância da realidade objetiva dos(as) aprendizes. Ele

menciona, ainda, alguns tópicos que são ‘tabus’ nos manuais de ensino de língua inglesa e, portanto, ‘censurados’ pelas editoras, tais como:

- *Política, pornografia;*
- *Álcool, anarquia, abuso, AIDS;*
- *Religião, racismo, estupro, repressão;*
- *Sexo, sexismo, estereótipos;*
- *Terror, terrorismo;*
- *Narcóticos, nudez;*
- *Desumanidade, intolerância, insurreição;*
- *Carne suína, estados policiais, punição (especialmente capital);*
- *Soldados (todos os assuntos militares, armas, etc.), ciência (especialmente envolvida em alterações da natureza).* (Martinez, 2002, p. 14)

Segundo Martinez, se os mesmos critérios fossem adotados no ‘mundo real’, seriam excluídos do nosso cotidiano “televisão, revistas, internet, correio eletrônico, propagandas em *outdoors*”, e seríamos privados até mesmo de nossa alma (Martinez, 2002, p. 14).

Entretanto, o autor expressa uma ponta de esperança ao observar que alguns autores e autoras, professores e professoras têm encontrado formas sutis de burlar as normas impostas pelas grandes editoras e que algumas dessas editoras já estão revendo suas listas de temas ‘tabus’, a fim de “refletir melhor o que acontece no nosso dia-a-dia e aprendizes e professores e professoras são muito gratos por isso” (Martinez, 2002, p. 17).

Embora críticas a uma visão da sala de aula como um ambiente política e culturalmente neutro em que ações pedagógicas visando à aprendizagem são desenvolvidas sem influência de fatores do mundo exterior e implicações na concepção e construção dessa realidade sejam feitas de formas cada vez mais contundentes por aqueles e aquelas que, como Auerbach (1995, p. 9), percebem o contexto de sala de aula como “um tipo de microcosmos da ordem social maior” dentro do qual as relações sociais e políticas devem ser compreendidas em sua relação com o mundo externo, essa concepção ainda perdura em alguns contextos de ensino e aprendizagem de línguas e se refletem em pesquisas realizadas no campo da Lingüística Aplicada.

As práticas sociais verificadas na sala de aula, se analisadas criticamente, muitas vezes podem revelar mecanismos que reproduzem as relações de poder baseadas numa sociedade desigual e que, igualmente, reforçam e produzem esses mecanismos no contexto

social mais amplo em que a escola está inserida. Nesse sentido, Auerbach (1995, p. 12) argumenta:

*Uma vez que começamos a olhar para as salas de aula através de uma lente ideológica, dinâmicas de poder e desigualdade se mostram em todos os aspectos da vida da sala de aula, desde o ambiente físico até a análise de necessidades, estruturas participantes, desenvolvimento curricular, conteúdo das aulas, materiais, processos instrucionais, modelos de discursos, usos da língua e avaliação.*

Por outro lado, nas últimas décadas, diversos estudos têm estabelecido como foco de suas preocupações as relações entre gêneros presentes na sociedade e a forma como essas relações se reproduzem e, muitas vezes, são produzidas no contexto de sala de aula. Nesse sentido, Swann e Graddol (1995, p. 135) atestam que “Desde a década de 1970 uma crescente preocupação tem sido expressa sobre o papel do sistema de educação formal na reprodução de diferenças e desigualdades de gênero”.

Um grande número desses estudos tem demonstrado que, consciente ou inconscientemente, muitos professores e professoras privilegiam os alunos do sexo masculino no que se refere ao tempo dedicado a eles em sala de aula, à atenção às suas dúvidas e necessidades, e mesmo aos seus interesses sobre temas selecionados para discussão em sala de aula (cf. Delamont, 1980; Spender, 1982; Swann e Graddol, 1988; Sunderland, 1994; entre outros).

Pesquisas sobre interação em sala de aula conduzidas nas décadas de 1980 e 1990 demonstraram que alunos do sexo masculino tendem a iniciar a conversação com mais frequência, determinar os tópicos das conversações, gastar mais tempo em suas falas, tomar os turnos (interromper) mais vezes e, em consequência disso, recebem mais *feed back* de professores e professoras. Tais estratégias interferem diretamente na aprendizagem, especialmente em aulas de língua estrangeira, nas quais as alunas vêm-se em desvantagem, o que obviamente prejudica a sua prática da língua estudada. Como exemplos de estudos sobre interação em sala de aula com base em diferenças de gêneros podem-se citar as pesquisas de Holmes (1994; 1999), Sunderland (1994), Spender (1980), Tannen (1990), Swann (1988) e Coates (1986), esta última tendo chegado à conclusão de que “o senso de meninas de sua própria identidade como feminina as faz sentir que os atos de fala de argumentação, desafio e grito são impróprios para elas” (p. 156).

Abordando questões de gênero em sala de aula de inglês como língua estrangeira, Sunderland (1992) analisa várias pesquisas suas e de outros estudiosos e estudiosas que se referem à interação em sala de aula, tanto entre professor(a)-aluno(a) quanto aluno(a)-aluno(a), concluindo que, em ambos os casos, as alunas encontram-se em desvantagem em relação a seus colegas do sexo masculino, e levantando importantes questões sobre o tema:

*...uma mensagem que a interação, tanto professor(a)-aluno(a) quanto aluno(a)-aluno(a), podem carregar, é que mulheres e garotas são discursivamente, senão socialmente, marginais. Entretanto, essas diferenças de gênero em sala de aula também suscitam perguntas. Como elas refletem papéis de gênero nas bases culturais dos(as) aprendizes? O quanto elas refletem poder mais do que gênero? (...) E como seria uma sala de aula não-discriminatória? (Sunderland, 1992, p.89)*

As reflexões de Holmes (1994) sobre o assunto confirmam as indagações formuladas por Sunderland nas duas primeiras perguntas da citação acima, ao afirmar que as desigualdades observadas na interação de sala de aula refletem a estrutura desigual na qual a escola está inserida, estrutura esta que acaba por ser perpetuada pela escola através das práticas sociais ali presentes:

*Os modelos de interação que caracterizam os comportamentos masculino e feminino refletem e perpetuam as desigualdades estruturais que caracterizam os relacionamentos entre mulheres e homens na maioria das sociedades. (...) A dominação masculina de diversos tipos de interação de sala de aula é um componente influencial do currículo oculto. (Holmes, 1994, p. 161)*

Estudos como o acima referido mostram que as práticas sociais presentes no contexto de sala de aula comumente produzem, reproduzem e corroboram relações de poder fundadas na desigualdade entre gêneros presentes na sociedade. Para Jordão (2001), a sala de aula pode ser vista como o “lócus de uma relação dialógica que produz e reproduz conhecimento e identidades. (...) Nesse espaço, conflitos e relações de poder são produzidos, mantidos, testados; limites são checados, significados são criados e recriados” (p. 59-60). Nesse sentido, Bannel (1997, p. 9) considera que “práticas sociais (incluindo práticas de ensino) são constituídas e constituem relações de poder que, por sua vez, forjam os significados que podemos construir em uma língua”.

De acordo com Auerbach (1995, p. 10), “embora dinâmicas de poder e dominação possam ser invisíveis, elas permeiam o tecido da vida da sala de aula”. Segundo a autora, as

decisões tomadas nesse ambiente social “moldam e são moldadas pela ordem social exterior à sala de aula”.

Em uma pesquisa sobre crenças de professores e professoras a respeito das razões das diferenças no comportamento de meninos e meninas em sala de aula com relação à disciplina, Altani (1995) constatou que muitos professores e professoras consideram que o fato de os meninos serem mais inquietos e perturbarem mais as aulas do que as meninas deve ser atribuído a características ‘naturais’, ou seja, determinadas biologicamente. Esses(as) professores e professoras acreditam que os sujeitos do sexo masculino são mais agressivos e mais impacientes ‘por natureza’. Para a pesquisadora, muitas respostas às suas indagações refletem uma “visão de diferenças de gênero essencialista e de senso comum”, o que mostra que as crenças desses(as) profissionais são “estereotípicas e têm origens sociais; elas não são as idéias idiossincráticas de indivíduos”, mas são, segundo ela, “parte de um tecido de crenças mais amplo que é compartilhado pelos pais” (Altani, 1995, p. 157). Ela acredita que essas crenças são transmitidas para as crianças na família e legitimadas pela escola.

Nesse sentido, Toscano (2000, p. 13) observa que

*Não raro, ao invés de pôr-se na vanguarda da mudança, ela [a escola] tem optado pelo imobilismo, pelo menos no que tange à questão – para nós crucial – da plena integração da mulher à sociedade urbano-industrial, cujo modelo tanto valorizamos. Na escola brasileira, podemos identificar um verdadeiro feudo, onde sobrevivem, não raro, as relações mais arcaicas do binômio homem-mulher, pouco diferentes das que predominavam na época da educação segregada por sexos. É como se a revolução dos costumes, as convenções internacionais, a declaração de intenções contidas na Constituição, tivessem passado ao largo da sociedade real, no nosso dia-a-dia.*

A escola como instituição está inserida na sociedade e só pode ser entendida se considerada como parte integrante desse contexto. Como toda instituição, a escola constitui-se em um microcosmos da sociedade, refletindo os valores e normas dessa sociedade e, ao mesmo tempo, contribuindo para o estabelecimento desses valores e normas. Entretanto, ela representa também o espaço no qual esses valores e normas podem ser contestados. Ao longo do tempo, a instituição escolar tem sido um local de construção, re-construção, produção, reprodução, reforço e ressignificação da realidade social que

representa. Louro (1999, p. 57) enfatiza o papel de produtora de desigualdades assumida pela escola desde o seu surgimento:

*Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas.*

Na abela 3.1, abaixo, reproduzimos um esquema elaborado por Pennycook (2001), no qual o autor mostra as diferentes visões da sala de aula – como uma ilha isolada do resto do mundo; como simples reflexo do mundo exterior; e como lugar de resistência – e as respectivas noções de conhecimento e currículo, do papel social da escola e das relações sociais presentes nela.

### Concepções Alternativas de Escola e Sociedade

	<i>Visão Modelo de Salas de Aula</i>	<i>Ponto de Vista Reprodutivo</i>	<i>Ponto de Vista de Resistência</i>
Conhecimento e currículo	O conhecimento como sendo neutro	O conhecimento reflete interesses dominantes	Todo conhecimento é político
Papel social da escola	Oportunidades iguais para todos	Reprodução de desigualdades sociais	A sala de aula como lugar de luta social
Relações sociais nas escolas	Sala de aula como espaço educacional, não social	A sala de aula reflete os papéis sociais externos	A sala de aula como lugar de luta cultural

Tabela 3.1: Concepções alternativas de escola e sociedade (Pennycook, 2001, p. 117)

Assim, a sala de aula, segundo a visão política que acreditamos ser essencial para a sua compreensão, constitui-se em um ambiente que é parte de um contexto maior – a

sociedade como um todo, o mundo – e, portanto, é afetada pelo que acontece nesse contexto. Cabe, portanto, aos atores envolvidos no processo educativo, a tarefa de criar condições propícias para uma reflexão crítica sobre essa realidade social e propor questionamentos que levem à adoção de atitudes políticas em sua essência, na busca de desafiar e transformar equívocos conceituais e práticas fundadas em desigualdades e preconceitos presentes na sociedade.

### **3.4 Discurso gendrado: uma visão de mundo a partir das diferenças entre gêneros**

Weedon (1987) considera que, embora as instituições sociais que são parte do que Foucault (1980; 1998) chamou de ‘relações de força’, ou seja, relações de poder específicas de determinada organização social baseada em relações de classe, raça, gênero, religião e idade, sejam o lugar de produção e legitimação das diversas formas de discurso que circulam nesse meio social, é aí também que há espaço para que as formas dominantes de discurso e as práticas sociais que as constituem e são, ao mesmo tempo constituídas por elas, sejam resistidas e contestadas e, assim, surjam os contra-discursos ou os discursos ‘marginais’, na relação de conflito com os discursos dominantes.

Neste sentido, Mills (1997, p. 62) afirma que um discurso consiste em “um conjunto de asserções (enunciados, textos, gestos, comportamentos) sancionadas que têm certa força institucionalizada, o que significa que exercem profunda influência sobre a forma com que indivíduos agem e pensam”. Assim, embora os limites ou as fronteiras de um discurso sejam difíceis de serem estabelecidos, essas asserções são agrupadas pela similaridade das idéias que expressam e pelos efeitos que exercem, além de serem legitimadas por alguma ou algumas instituições tais como, por exemplo, a família, o sistema educacional, a igreja etc. Desta forma, os discursos que surgem na contramão ou em conflito com os discursos institucionalizados são marginais até que encontrem respaldo em instituições fortes na sociedade. Um exemplo citado por Mills é o do discurso da feminilidade da classe média do século XIX na Grã Bretanha, que descrevia a essência da mulher vitoriana através da exaltação de ‘qualidades’ como humildade, simpatia e desprendimento. Esse era o discurso sancionado pelas instituições da época e, portanto, dominante no meio social. Os outros discursos que desafiavam esse discurso, como o feminismo, por exemplo, se mantinham na

contramão do pensamento dominante e dos padrões de comportamento predominantes na sociedade de então.

Sunderland (2004), ao definir discurso(s), faz distinção entre discursos descritivos e discursos interpretativos. Como discursos descritivos a autora menciona o sentido lingüístico e paralingüístico atribuído ao termo, referindo-se, primeiramente, ao “amplo trecho de língua escrita ou falada”, e, em segundo lugar, ao aspecto mais específico: “interação entre pessoas em um contexto específico”, mencionando como exemplo deste último o discurso de sala de aula (Sunderland, 2004, p. 6). Já os discursos interpretativos, na sua concepção, abrangem a visão pós-estruturalista de discurso como equivalente a “*sistemas de significado constitutivos amplos*”, bem como o conceito desenvolvido pela teoria social crítica, ligado a “conhecimento e práticas geralmente associadas a uma instituição ou grupo de instituições específicas” (Talbot, 1995, p. 43), ou “diferentes formas de estruturar áreas de conhecimento e prática social” (Fairclough, 1992, p. 3). Sunderland (2004, p. 6) argumenta que “um ponto de partida útil e provisório no estudo de discurso no sentido interpretativo é ver discursos como *formas de ver o mundo*, freqüentemente com referência a relações de poder e dominação” (cf. Fairclough, 2003).

Weedon (1987, p. 110) acredita que “para que tenha um efeito social, um discurso deve ao menos estar em circulação”. Na concepção de Foucault, o que mantém certos discursos em circulação, ou o que faz com que continuem a existir, além das forças externas como a legitimação institucional, são os mecanismos internos, conforme já mencionado anteriormente neste trabalho (ver Cap. II, item 2.2).

Fazendo alusão ao papel do analista de discurso e seu procedimento ao identificar determinado discurso em circulação no seu meio social, Sunderland (2004) o compara ao observador de pássaros que, após notar a presença de um pássaro, através de traços como o movimento e o cantar é capaz de determinar a sua espécie. Assim, o analista de discurso primeiramente ‘nota’ o que parece ser um determinado tipo de discurso, no caso específico da comparação de Sunderland, um discurso gendrado, para depois, através da análise de seus traços lingüísticos e outros, ou pela recorrência de características em comum com outros textos ou gênero, identificá-lo como sendo ou não um discurso gendrado. Segundo a autora, “tendo interpretativamente identificado um discurso, é importante olhar para a sua significância social e política. É um discurso dominante, ou um discurso marginal? Como

ele ‘posiciona subjetivamente’ mulheres e homens, garotos e garotas?’ (Sunderland, 2004, p. 4).

Cameron (1997, p. 60) esclarece que “homens e mulheres (...) são membros de culturas nas quais uma grande quantidade de discursos de gênero está constantemente circulando”, discursos esses que podem ser produzidos tanto por homens quanto por mulheres. Assim, tanto mulheres podem produzir discursos sexistas quanto homens discursos feministas, e vice-versa. Sunderland coloca em cheque, por exemplo, a convicção comum de que autoras de livros didáticos de língua estrangeira representariam melhor as mulheres em suas obras do que os autores. Assim, é importante verificar “*o quê é falado (e escrito), como e por quem*” (Sunderland, 2004, p. 8).

Considerando os diversos discursos que circulam na sociedade atual, Sunderland (2004) identifica alguns os quais denomina ‘discursos gendrados’. Explicando o sentido do adjetivo ‘gendrado’, a autora esclarece que “mais forte do que ‘relacionado a gênero’, ele sugere que gênero já é parte da ‘coisa’ a qual *gendrado* descreve” (Sunderland, 2004, p. 20-21). Ela ilumina o seu conceito da seguinte forma:

*Quando mulheres e homens, garotos e garotas são representados(as) e/ou espera-se que elas e eles se comportem de determinadas maneiras gendradas, o pós-estruturalismo e a ACD vêem discursos gendrados como **posicionando** mulheres e homens de diferentes formas, isto é, como constitutivos. O comportamento real pode – ou não – corresponder àquelas representações e expectativas, mas em qualquer dessas formas as pessoas podem ser vistas como tomando determinadas ‘posições de sujeito’, discursivamente constituídas.* (Sunderland, 2004, p. 21-22, grifos da autora)

Essa definição clareia a afirmação de Sunderland, reforçando sua crença de que as questões de gênero estão presentes na sala de aula de língua estrangeira, como em qualquer outra sala de aula: “Participantes em uma sala de aula geralmente falam; e o discurso (...) é gendrado. Alguns participantes podem não falar; mas o silêncio pode ser gendrado também” (Sunderland, 2004, p. 8).

Partindo da visão de gênero “não apenas como processo, mas também (...) como uma *idéia* ou conjunto de idéias articuladas no e como discurso”, Sunderland (2004, p. 18) reforça o questionamento feito por Cameron (1997) sobre “como (...) determinadas práticas lingüísticas contribuem para a produção de pessoas como mulheres ou homens”. Neste sentido, discurso gendrado “une as duas vertentes tradicionais de estudos de gênero e de

linguagem – uso de linguagem e representação de gênero” (p. 21), na tentativa de explicar “como identidade de gênero – feminilidade e masculinidade – é representada em textos falados e escritos através de diferentes discursos” (p. 18).

### 3.4.1 Discursos gendrados identificados

Sunderland (2004) esclarece que o ato de nomear ou tipificar discursos pode ser feito a partir de duas perspectivas: conceitualmente (ou conceptualmente) e formalmente. A autora, ao nomear discursos a partir da perspectiva conceitual, identifica dois tipos de discursos, que são os discursos descritivos e os discursos interpretativos, conforme mencionado anteriormente neste trabalho. Assim, aos discursos descritivos são dados nomes descritivos tais como “discurso de sala de aula, discurso de tribunal, discurso legal, discurso arquitetônico, discurso informacional, ou discurso público e privado”. Já na perspectiva interpretativa, os nomes dados aos discursos pelo analista são interpretativos como, por exemplo, “discurso sexista”. Sunderland esclarece, ainda, que o ato de nomear discursos na perspectiva interpretativa por vezes refere-se não à “substância, mas a como um discurso está relacionado a outros (...), ou, o que é importante, ao que se observa que ele faz (...)”. Em alguns casos, adota-se uma combinação de nomes para nomear determinado discurso como, por exemplo, “discurso competitivo de masculinidade” (Sunderland, 2004, p. 46). Além disso, na visão da autora a nomeação de discursos tem a ver não só com os discursos em si, mas também com quem os nomeia, ou seja, não se pode dizer que esta seja uma atividade neutra uma vez que sofre influência da visão de mundo do analista ou nominador de discursos.

Ao mencionar uma seleção de discursos gendrados que já foram identificados e nomeados até o presente, Sunderland (2004, p. 48-50) propõe uma lista de alguns desses discursos que são mencionados também por Hollway (1984; 1995) e estão citados no catálogo da obra *Gender Identity and Discourse Analysis* (Litosseliti e Sunderland, 2002):

Os discursos descritivos, que seguem o padrão “discurso + adjetivo (ou locução adjetiva)” (*adjective+discourse*), a saber:

de sala de aula	( <i>classroom</i> )
cultural	( <i>cultural</i> )
oficial	( <i>oficial</i> )
adolescente	( <i>teenage</i> )

Os discursos gendrados interpretativos de substância, no padrão “discurso+adjetivo (ou locução adjetiva)” (*adjective+discourse*) ou “um discurso de+substantivo abstrato” (*a discourse+abstract noun*):

de nascimento	( <i>birth</i> )
de infância	( <i>childhood</i> )
de relações de gênero conservadoras	( <i>conservative gender relations</i> )
de corporeidade	( <i>corporeality</i> )
de feminilidade	( <i>femininity</i> )
de controle da fertilidade como benéfico	( <i>fertility control as beneficial</i> )
de cegueira-de-gênero	( <i>gender-blindness</i> )
de identidade	( <i>identity</i> )
de identidade perdida	( <i>lost identity</i> )
de masculinidade	( <i>masculinity</i> )
maternal	( <i>maternal</i> )
de identidade de pais e mães	( <i>parental identity</i> )
patriarcal	( <i>patriarchal</i> )
de resistência	( <i>resistance</i> )
de sexualidade	( <i>sexuality</i> )
de subversão	( <i>subversion</i> )
de feminilidade adolescente	( <i>teenage femininity</i> )

Os discursos interpretativos *relacionais*, no padrão “discurso+adjetivo (ou locução adjetiva)” (*adjective+discourse*):

alternativo	( <i>alternative</i> )
coexistente	( <i>coexisting</i> )
de companheiro(a)	( <i>companion</i> )
competitivo	( <i>competing</i> )
dominante	( <i>dominant</i> )
de apoio mútuo	( <i>mutually supporting</i> )
de oposição	( <i>oppositional</i> )

Os discursos *funcionais* interpretativos, sendo o primeiro nos padrões “discurso+adjetivo (ou locução adjetiva)” (*adjective+discourse*) e os dois últimos, “um discurso de+substantivo abstrato” (*a discourse of+abstract noun*):

liberador	( <i>liberating</i> )
de resistência	( <i>resistance</i> )
de subversão	( <i>subversion</i> )

Os discursos interpretativos gendrados específicos, na forma “discurso X” (*X discourse*):

discurso de ‘heterossexualidade compulsória’  
(*‘compulsory heterosexuality’ discourse*)  
discurso de ‘oportunidades iguais’ (*‘equal opportunities’ discourse*)  
discurso de ‘pai como entretenedor de bebê’  
(*‘father as baby entertainer’ discourse*)  
discurso de ‘pai como gerente de produção’  
(*‘father as line manager’ discourse*)  
discurso de ‘pai como assistente desajeitado da mãe’  
(*‘father as mother’s bumbling assistant’ discourse*)  
discurso de ‘investimento integral de pai no cuidado da criança como *desejável*’  
(*‘father’s full investment in childcare as desirable’ discourse*)  
discurso da ‘vontade de Deus’ (*‘God’s will’ discourse*)  
discurso da ‘possessão doce’ (*‘have and hold’ discourse*)  
discurso de ‘impulso sexual masculino’ (*‘male sexual drive’ discourse*)  
discurso da ‘mãe como principal progenitor’  
(*‘mother as main parent’ discourse*)  
discurso da ‘nova mãe que também trabalha fora de casa’  
(*‘new mother who also works outside the home’ discourse*)  
discurso de ‘criação’ (*‘nurturing’ discourse*)  
discurso do ‘pai-de-meio-período’ (*‘part-time father’ discourse*)  
discurso ‘permissivo’ (*‘permissive’ discourse*)  
discurso da ‘feminilidade privilegiada’ (*‘privileged femininity’ discourse*)  
discurso do ‘privilégio da aparência – em mulheres’  
(*‘privileging of appearance – in women’ discourse*)  
discurso ‘pró-natalidade’ (*‘pro-natality’ discourse*)  
discurso de ‘mulheres cuidado com as mulheres’  
(*‘women beware women’ discourse*)

A autora apresenta, ainda, uma seleção de discursos gendrados que têm sido identificados, documentados e mencionados em diferentes disciplinas e diversos estudos empíricos, alguns tendo atingido status canônicos ou quase canônicos. Com nomes muitas vezes críticos e algumas vezes irônicos, os discursos aqui relacionados foram selecionados por representarem uma importante contribuição aos estudos de gênero e discurso (Sunderland, 2004, p. 52-69). A seguir, os discursos mencionados pela autora e alguns comentários que os acompanham.

1. “O ‘Discurso das diferenças de gêneros’”: comparado a uma “lente através da qual as pessoas vêem a realidade”, este discurso circula globalmente e é o mais popular discurso gendrado devido ao seu status de senso comum. Geralmente, ao se falar em gêneros, as diferenças entre os gêneros é a característica que predomina.

2. “O ‘Discurso da heterossexualidade compulsória’ de Adrienne Rich”: a nomeação desse discurso faz referência à autora do artigo *Compulsory heterosexuality*, publicado na revista *Signs* em 1980. Embora não seja lingüista e nunca tenha empregado o termo ‘discurso’ em seu trabalho, esse tipo de discurso é “provavelmente o mais famoso discurso gendrado crítico, citado frequentemente na literatura, e dominante fora da academia”.

### 3. “Os Discursos de ‘Heterossexualidade’ de Wendy Hollway”

3.1. “Posicionamentos de sujeitos com base na diferença de gêneros”: Hollway (1984) reflete sobre a questão da possibilidade de re-produção (como possibilidade de mudança) de subjetividades gendradas, o que os psicólogos chamam ‘identidade de gênero’, com base na teoria pós-estruturalista que considera que o ser (*self*) não é unitário e está em constante constituição. Ela questiona o dualismo ‘macho-fêmea’ inerente aos discursos gendrados com base nas diferenças de gênero, enfatizando a “instabilidade de todos os discursos, bem como suas contradições e a momentaneidade de qualquer posicionamento”.

3.2. “Desejo heterossexual de mulheres”: Hollway (1995) argumenta que os discursos feministas, ao longo da história, nunca consideraram o desejo heterossexual feminino como um discurso emancipador. A trajetória do movimento feminista, especialmente na chamada ‘segunda onda’, adotou os discursos do não-prazer no sexo hétero, considerando a relação heterossexual como uma forma de opressão do homem sobre

a mulher e instrumento de dominação que contribui para reforçar a desigualdade entre os sexos. Ela ilustra seus argumentos citando um slogan marcante do movimento feminista nos anos 1970: “Qualquer uma pode ser lésbica”, ao qual Sunderland acrescenta outro slogan comum no período: “Feminismo é a teoria, lesbianismo é a prática”, época em que muitas feministas consideravam as lésbicas como vanguarda da ‘segunda onda’ do movimento feminista e o sexo heterossexual com penetração como estupro. Sunderland questiona até que ponto as preocupações expressas por Hollway em 1995 ainda fazem sentido em 2004 (quando produziu a obra aqui referida), mencionando como exemplo de possível discurso de heterossexualidade da mulher como emancipatório o seriado *Sex and the City*, exibido recentemente nos Estados Unidos e em outros países, inclusive no Brasil. A própria Hollway considerava que, embora não existissem discursos emancipadores ligados ao desejo heterossexual de mulheres em 1995, quando escreveu seu artigo, a “prática emancipatória heterossexual é possível”, uma vez que “um discurso *ausente* não significa que o que não tem nenhum discurso não tenha significado” (Hollway, 1995, p. 100). Assim, Sunderland (2004, p. 62) conclui que

*Se experiências heterossexuais positivas, cuidadosamente consideradas e intuitivamente endossadas, não correspondem a ‘discursos de sexo hétero não prazeroso’ por feministas (como de fato não correspondem para Hollway), elas podem ser **experienciadas** como emancipatórias de uma perspectiva feminista e podem contribuir para a produção de novos discursos positivos de heterossexualidade.*

4. “‘Discursos referentes a gênero e oportunidades de emprego’ de Margaret Wetherell, Hilda Stiven e Jonathan Potter”: identificados a partir de entrevistas com estudantes britânicos dos sexos feminino e masculino e relatados em 1987, esses discursos apresentaram, na percepção das entrevistadoras e do entrevistador, contradições ideológicas. Essas contradições foram constatadas quando contrapuseram os discursos predominantemente igualitários e as considerações práticas (as quais Sunderland considera também ‘discursos’) não-igualitárias dos(as) entrevistados(as).

5. “Discursos da menopausa, de Justine Coupland e Angie William”: essas pesquisadoras analisaram discursos gendrados sobre a menopausa em três materiais de gêneros textuais diferentes: folhetos farmacêuticos, textos de mídia popular e artigos e livros populares sobre feminismo emancipatório, analisados no período de 1995-1997.

Foram identificados três diferentes discursos “interdiscursivamente relacionados”: o discurso farmacêutico que representa a menopausa como patologia e indica a terapia de reposição hormonal como possível correção; o discurso de ‘terapias alternativas’, em artigos de revistas e jornais, que representa a menopausa como problema, mas não como doença; e o discurso ‘feminista emancipatório’, o único entre os três que “tenta definir a meia-idade feminina em termos positivos, até mesmo liberais, e por vezes ‘normais’”.

6. “O ‘Discurso de conscientização’ na fala de garotas adolescentes, de Jennifer Coates”: Coates analisou discursos gendrados de adolescentes femininas de idades entre 12 e 15 anos, com foco no processo de desenvolvimento de práticas discursivas. Foram identificados uma variedade de estilos de discursos, entre os quais aqueles denominados por ela como discursos “Factual/Científico”, “Pseudo-científico”, “Maternal”, “Repressivo”, “Do amor romântico”, “Liberal” e “De resistência/Feminista”. Na idade entre 14 e 15 anos, a pesquisadora identificou, ainda, um discurso “Conscientizador” ou “Auto-revelador”. A análise mostrou que na medida em que tornam-se mais velhas, surge o discurso “Conscientizador/Auto-revelador”, o aspecto lúdico de suas falas diminui e suas falas tornam-se mais sofisticadas, porém “resistência e subversão de discursos [também] declinam e há menos evidência de agência”. A autora questiona até que ponto essas garotas de classes sociais privilegiadas que serão profissionais no futuro são, de fato, ‘liberadas’, e considera que embora elas pensem que possuem voz própria, elas estão, na verdade, repetindo o que lhes é falado.

### **3.4.2 Discursos gendrados em sala de aula**

Dando seqüência a sua listagem de discursos gendrados já identificados, Sunderland apresenta uma seleção de discursos gendrados documentados que ocorrem em sala de aula, principalmente em aulas de LE. A autora esclarece que alguns desses discursos aparecem em conversas, outros em textos escritos e que a maioria deles não são específicos de sala de aula ou da área da educação, mas são reproduzidos em salas de aula. Os diversos discursos mencionados por Sunderland (2004, p. 79-100) são os seguintes<sup>7</sup>:

---

<sup>7</sup> Tabela elaborada por nós, com o intuito de facilitar a visualização e a compreensão dos diversos discursos mencionados por Sunderland, suas possíveis subdivisões e principais aspectos a serem considerados.

DISCURSOS	SUB-DIVISÕES	CONSIDERAÇÕES
Discurso de ‘Diferenças de gênero’ (amplo)		<p>* Pesquisas de sala de aula sobre interação, iniciadas na década de 1970, mostram desvantagem de alunas em relação a seus colegas do sexo masculino em termos de quantidade de enunciados produzidos e de atenção recebida, bem como tomadas de turno e, portanto, tendo mais e melhores oportunidades de aprendizagem.</p> <p>* Discurso de “guerra dos sexos” coloca gêneros em conflito, em posições antagônicas e de competição</p>
Discurso de igualdade de oportunidades		<p>* Com base em estudos que mostravam desvantagem de alunas em situações de aprendizagem, foram estabelecidas políticas de Igualdade de Oportunidades, na Grã Bretanha.</p> <p>* Discurso extensivo a classe, etnia, deficiência e orientação sexual, teve implicações no ensino, como em linguagem de sala de aula e questões de acesso.</p>
Feminilidade privilegiada (um discurso gendrado alternativo da educação)		<p>*Um discurso “pró-feminino, uma forma de discriminação positiva”.</p> <p>*Trata-se de, quando necessário, garantir o privilégio a alunas para que, assim, crie-se igualdade de condições entre elas e os alunos.</p>
Discursos de sala de aula não-específicos da educação	(a) Meninos como OK/Meninas como não-OK	<p>*(a)É um discurso de ‘Diferenças de gêneros’.</p> <p>*Em alguns contextos de</p>

	<p>(b) Discursos gendrados de sala de aula em um estudo de ‘Conversa de professor(a) sobre o texto’</p>	<p>ensino, principalmente em escolas primárias, chamar um menino de ‘menina’ é o pior insulto; entretanto, não é comum chamar uma menina de ‘menino’ para insultá-la.</p> <p>*(b)Estudo sobre ‘Conversa de professor(a) sobre o texto’ sugeriu muitos discursos gendrados de sala de aula.</p> <p>*Em alguns casos, professoras e professores, em seus comentários sobre textos, criando oportunidade par o surgimento de contra-discursos, discursos periféricos que competiam com discursos dominantes implícitos no texto; outros(as) reproduzem discursos gendrados de textos ou mesmo expressam discursos embasados em estereótipos de gênero, embora os textos não apresentem tais marcas.</p>
<p>Discursos gendrados de sala de aula específicos da educação</p>	<p>(a) Discurso de meninas caprichosas</p> <p>(b) Discurso de meninas como boas aprendizes de línguas</p>	<p>*(a)Expressa uma expectativa de que as meninas sejam mais ‘organizadas’ e ‘asseadas’, no aspecto pessoal e na escrita, do que os meninos, considerados naturalmente ‘bagunçados’ e ‘desleixados’.</p> <p>*(b)Não há fundamentação científica (neurológica) para esse discurso.</p> <p>*Investigações mostram que fatores culturais podem explicar variações de comportamento na área de aprendizagem de línguas.</p> <p>*É um discurso não-</p>

	(c) Discurso de ‘pobres meninos’	<p>emancipatório que leva mulheres a serem preferidas como professoras de línguas, um trabalho de baixa remuneração.</p> <p>*Pressupõe que as meninas não são boas aprendizes em outras disciplinas.</p> <p>*(c)Discurso produzido em relação às dificuldades dos meninos na escola quanto à habilidade de comunicação, especialmente leitura e escrita.</p> <p>*Discursos relacionados, com base em argumentos do ‘Movimento de Homens’: práticas ‘danosas’ de professoras, mães e feministas ‘prejudicam’ a educação de meninos; ‘meninos serão meninos’, estão isentos de esforço acadêmico e livres de abuso homofóbico e misogínico.</p>
--	----------------------------------	---

Tabela 3.2: Discursos gendrados em sala de aula (Sunderland, 2004, p. 79-100)

### 3.5 Discursos gendrados em livros didáticos

Em uma sociedade como esta em que vivemos, na qual o letramento está íntima e intrinsecamente ligado à noção de desenvolvimento, progresso, capacidade intelectual e sucesso pessoal, entre outros valores cultivados e impostos como padrões do que é considerado ‘moderno’ e ‘civilizado’, a leitura e, conseqüentemente o livro, instrumento ainda imprescindível e representativo dessa atividade, assumem importância crucial. É comum, na nossa cultura de letramento, referir-se a uma pessoa que ‘lê muito’ como alguém que possui conhecimento e competência em sua área de atuação e cuja autoridade não se deve colocar em questão. Entretanto, observa-se que esse culto a práticas ligadas ao letramento quase nunca considera questões relevantes como ‘o quê se lê’ e ‘como se lê’, não dando espaço, assim, para questionamentos e reflexões sobre os efeitos da leitura e, portanto, de livros e outros instrumentos utilizados nessa prática, sobre o sujeito e seu

universo através do estabelecimento de valores e (pre)conceitos que nortearão as suas ações no meio social em que atua.

Pesquisadores e pesquisadoras como Louro (1999), Moita Lopes (2002; 2003) e Toscano (2000) têm dado importantes contribuições às reflexões sobre questões de gênero no contexto social brasileiro, notadamente no que se refere às práticas discursivas que circulam no âmbito escolar. Seus estudos têm mostrado que a escola, através de seu discurso institucional, suas normas e uso de materiais didáticos muitas vezes inadequados ou de conteúdos equivocados, freqüentemente reproduz as desigualdades entre gêneros ainda presentes na sociedade. Ao invés de exercer o papel que lhe seria natural de vanguarda e propulsora de mudanças de paradigmas sociais, culturais e até morais, a escola não reflete, em sua prática educativa, nem mesmo as mudanças já ocorridas e estabelecidas no seio dessa sociedade, no que se refere à redução dessas desigualdades, adotando atitudes consideradas retrógradas e conservadoras para os padrões modernos.

Louro (1999) cita um trabalho de Paulo Miceli (1988) no qual o autor analisa compêndios de História utilizados em escolas brasileiras e onde menciona o capítulo de um livro dessa disciplina destinado à 5ª série do ensino fundamental cujo título é: “Selvagens e civilizados – Na época dos descobrimentos”. De acordo com a análise, os povos ‘civilizados’ seriam os portugueses “que, segundo o livro, pertenciam à História, pois registravam por escrito seus feitos”, e os ‘selvagens’ seriam os “índios primitivos”, considerados “povos atrasados que não possuíam escrita”, daí pertencerem à pré-história (Louro, 1999, p. 69).

No caso específico de domínio de uma segunda língua ou língua estrangeira Pennycook (2001) considera que há, na Lingüística Aplicada, a tendência a se considerar o letramento sob os aspectos do processo psicolingüístico, das teorias que tratam de esquemas mentais (cognitivos) ou da transferência da primeira língua na aquisição/aprendizagem de segunda língua ou língua estrangeira. Para ele, “Desta perspectiva, letramento é simplesmente a capacidade de ler e escrever e essas habilidades são vistas como autônomas, a-sociais e como processos cognitivos descontextualizados, o segundo par [*reading/writing*] na abordagem das ‘quatro habilidades’ na educação de segunda língua (*listening/speaking; reading/writing*)” (Pennycook, 2001, p. 76).

Entretanto, uma visão diferente, que está em consonância com os princípios da Lingüística Aplicada Crítica, “sugere que letramento deve ser visto não tanto como uma entidade monolítica, mas antes como um conjunto de práticas sociais contextualizadas”. Portanto, nessa perspectiva, deve-se focar “letramentos (como práticas complexas e plurais) em seus contextos sociais como *práticas de letramento, letramentos sociais ou multiletramentos*” (Pennycook, 2001, p. 77, grifos do autor).

Nesse contexto, o livro didático, geralmente o primeiro contato do sujeito com as práticas de letramento em ambiente formal ou escolar, detém uma posição ainda mais marcante e que o fortalece em relação a outros materiais, pelo fato de estar respaldado por uma instituição extremamente valorizada pela sociedade e cuja autoridade é considerada inquestionável – a escola. A sociedade vê a escola como uma instituição forte e eficaz – e ela realmente o é – cujo objetivo principal é formar cidadãos e cidadãs que sejam capazes de viver em sociedade, o que pressupõe agir de acordo com as normas e as práticas sociais consoantes com elas, determinadas, em princípio, pela própria sociedade, com vistas a um convívio harmonioso entre seus membros.

É essencial que nós, profissionais para quem o livro didático é um importante, senão o mais importante, instrumento de trabalho e que o utilizamos como recurso na transmissão de conhecimentos, estejamos conscientes do alcance desse recurso na formação de aprendizes, que vai além do conteúdo programático transmitido. Andrew Littlejohn e Scott Windeatt, em seu trabalho “*Beyond language learning: perspectives on materials design*”, iniciam sua reflexão afirmando que “a idéia de olhar além dos objetivos imediatos apresentados em materiais educativos não é nova” (Littlejohn e Windeatt, 1989, p. 155). Especificamente falando do ensino-aprendizagem de língua, eles argumentam que através dos conteúdos que são veiculados por textos utilizados nesse processo os(as) aprendizes têm oportunidade de ter uma “aprendizagem adicional”, ou seja, de ir além da simples aprendizagem de língua. Nesse sentido, Corson (1993, p. 140) afirma que

*Os livros-texto escolares são manifestações poderosas de normas e práticas pressupostas socioculturalmente, ou seja, dadas como certas. Em particular, as representações de gênero e raça em textos para leitores iniciais e em esquemas de leitura gradativos ajudam a criar modelos para posteriores usos de língua e para percepções das crianças sobre como o mundo é. Os textos de leitura iniciais são fontes altamente influencias porque eles são o primeiro contato com livros que muitas crianças recebem, e eles são apresentados dentro*

*de uma instituição considerada na comunidade como confiável e portadora de autoridade oficial.*

Seguindo a reflexão de Corson, as representações de gênero, bem como de outras categorias sociais como raça e classe social, presentes em livros didáticos, especialmente naqueles utilizados nos primeiros anos de escola, como o ensino fundamental no Brasil, são muito importantes por exercerem grande influência na formação de aprendizes que se encontram em fase de construção de suas identidades sociais e de se posicionar cultural e politicamente. É nessa fase que são estabelecidos valores e concepções que certamente os(as) acompanharão por toda a vida, servindo de parâmetro para futuras reflexões e posteriores práticas sociais.

Tratando especificamente do objeto de estudo desta pesquisa, há evidências corroboradas por pesquisas desenvolvidas em diferentes países de que muitos materiais didáticos utilizados para o ensino de língua materna e/ou língua estrangeira, assim como de outras disciplinas do currículo escolar, reproduzem em seus textos escritos e/ou ilustrativos e, por vezes, até mesmo na destinação de seu espaço e na referência a personagens fictícios ou reais, a discriminação de gênero<sup>8</sup> observada no tratamento de homens e mulheres. Em muitos casos, ainda, mesmo em sociedades que já alcançaram significativos avanços na igualdade entre os gêneros, os livros didáticos nem sempre acompanham esse progresso, permanecendo, muitas vezes, androcêntricos em suas abordagens.

Nesse sentido, Jane Sunderland (1992) em um de seus artigos sobre as questões de gênero na sala de aula de Inglês como língua estrangeira intitulado *Gender in the EFL classroom* atesta que muito se tem discutido sobre as formas muitas vezes sutis com que livros didáticos representam os gêneros de forma assimétrica, chamando atenção para a “relativa invisibilidade de personagens femininas”, os estereótipos relacionados aos papéis destinados a ambos os gêneros, evidenciados tanto em textos quanto em ilustrações, e a dominação de personagens masculinos em diálogos entre homens e mulheres. Citando resultados de pesquisas desenvolvidas por ela e por outros estudiosos e estudiosas como Porecca (1984), Talansky (1986), Zografou (1990) e Gupta e Yin (1990), a autora afirma que as personagens femininas que aparecem nos livros didáticos “tendem a ser

---

<sup>8</sup> Toscano (2000, p. 18) considera “discriminação de gênero (...) um tratamento diferenciado, da mulher ou do homem, em prejuízo dos direitos do outro”. Segundo ela, “nas sociedades humanas, essa discriminação, na maioria das vezes, incide sobre a mulher e muito raramente sobre seu parceiro”.

relativamente raras, de profissões de status inferior, mais jovens, mais frequentemente definidas (descritas) em relação ao sexo oposto, e relativamente inativas e mais pacatas, falando proporcionalmente menos e respondendo mais do que iniciando as conversações” (Sunderland, 1992, p. 85).

A essa mesma conclusão chegou a pesquisadora Fran Byrnes (1994), ao investigar questões de gênero em programas de formação de professores e professoras a partir da análise do currículo de um curso dessa natureza do *Australian Centre for Languages*, em Sydney.

Na análise que fez de cartilhas de alfabetização e livros didáticos das séries iniciais do ensino fundamental (primeira fase), Toscano (2000, p. 88) concluiu que “o nosso livro didático ainda não incorporou as grandes transformações que vêm ocorrendo na sociedade brasileira, no campo da divisão do trabalho por sexo, nem, muito menos, dos novos papéis da mulher”. Ela faz uma crítica aos autores e autoras de livros didáticos que, segundo ela, “em geral, ainda não perceberam o papel importante que cabe a eles no processo de mudança de mentalidade das gerações mais jovens que frequentam a escola; (...) perdendo uma grande oportunidade de contribuir para melhorar as relações e torná-las mais democráticas”, fornecendo a professores e professoras um ponto de apoio para suscitar em sala de aula discussões sobre o tema com seus alunos e alunas os quais, por sua vez, poderiam estender a discussão a seus ambientes familiares.

Entre as razões pelas quais considera relevante se pesquisar questões ligadas ao sexismo em materiais didáticos em geral e materiais para ensino de Língua Inglesa como segunda língua em especial, Sunderland (1992, p. 86) menciona, entre outras, a que acredita ser mais importante, ou seja, o fato de que “as representações de gênero em livros-texto afetam potencialmente alunos e alunas como aprendizes e usuários da língua”, uma vez que os modelos de língua apresentados nesses materiais podem tornar-se uma prática em sala de aula. Mais que isso, esses modelos influenciam os(as) aprendizes em sua constituição como seres sociais, conforme atesta Dendrinos (1992 *apud* Pennycook, 2001, p. 128):

*A língua dos livros-texto para ensino de Inglês como língua estrangeira não é meramente um instrumento de construção de aprendizes como sujeitos da instituição educacional, mas do posicionamento desses(as) aprendizes como sujeitos sociais específicos através do envolvimento deles(as) na criação de*

*significados sociais através da apresentação de realidades sociais específicas arbitrariamente selecionadas.*

É importante observar que os materiais didáticos muitas vezes demoram em retratar certos avanços da sociedade na qual são produzidos e consumidos, principalmente no que diz respeito a conquistas de minorias sociais que forjam mudanças de hábitos, costumes e paradigmas sociais. Parece que autores e autoras de materiais didáticos levam tempo para assimilar as mudanças que ocorrem na sociedade ou, pelo menos, não se sentem seguros e seguras em retratar essas mudanças em suas obras, especialmente se tais mudanças mexem com valores e tradições há muito arraigados naquela sociedade. Muitos materiais continuam a expor estereótipos que não fazem mais sentido dentro do contexto social em que são empregados, através dos textos selecionados, das representações de categorias sociais, e até mesmo da forma com que direcionam as atividades de professores, professoras, alunos e alunas em sala de aula. Neste sentido, David Corson, ao comentar resultados de pesquisas sobre a influência de visões sexistas e estereotipadas de homens e mulheres, meninos e meninas, seus papéis e posições na sociedade expressas em livros-texto infantis, chega à conclusão que

*(...) o mundo que esses textos retratam não é apenas sexista, é mais sexista até do que a realidade atual onde a maioria das crianças tem mães trabalhadoras e testemunham o compartilhamento de papéis adultos. (...) o estereótipo de papéis em livros-texto parece maior do que nas sociedades que produzem os livros e editoras às vezes oferecem explicações elaboradas para o descompasso. (Corson, 1993, p. 141)*

O autor critica o fato de que, embora haja evidências de que livros infantis não-sexistas exerçam influência positiva no processo educativo de crianças, levando à eliminação de estereótipos prejudiciais, “escolas como compradoras no mercado de livros-texto continuam mantendo material que contém estereótipos de gênero e linguagem sexista”.

Diferentes e variadas formas de discursos são veiculadas no ensino de diferentes maneiras e manifestadas em diversos níveis. Segundo a visão da pesquisadora Jane Sunderland, as questões de gênero na sala de aula de língua estrangeira abrangem três níveis que “interagem, sempre, dentro de um contexto político, sociolinguístico e

educacional específico” (Sunderland, 1992, p. 81): a língua inglesa, os materiais e os processos.

Considerando o objeto deste estudo, ou seja, os discursos gendrados presentes em representações de gênero em livros didáticos e nas interações de sala de aula, acreditamos estar ele ligado aos três níveis mencionados por Sunderland, uma vez que discursos são produzidos e reproduzidos principalmente nas representações expressas através da linguagem e de ilustrações, que por sua vez têm, no caso do ensino formal, como principal veículo o material didático e se refletem nos processos de sala de aula como a interação professor(a)-aluno(a) e aluno(a)-aluno(a).

Ao expor as razões pelas quais se deve dar importância ao sexismo em materiais didáticos para ensino de Inglês como língua estrangeira, Sunderland manifesta a sua convicção de que as representações de gênero afetam alunos e alunas como aprendizes e como usuários da língua, de três maneiras:

*Primeiramente, se TV, filmes, vídeos, jogos de computador, jornais e livros infantis podem ter uma influência inconsciente sobre as audiências como agentes de socialização, então presumivelmente podem também materiais de Inglês como língua estrangeira. (...)*  
*Em segundo lugar, se aprendizes femininas são conscientes das personagens femininas em seu livro-texto como relativamente poucas, com papéis limitados, e se sentem ofendidas, alienadas ou marginalizadas por isto e posteriormente desmotivadas, é provável que isto atrapalhe mais do que facilite sua aprendizagem. (...)*  
*Em terceiro lugar, e talvez mais importante, modelos de língua podem tornar-se práticas de sala de aula. (Sunderland, 1992, p. 86)*

Com relação à terceira maneira apresentada, a autora argumenta que um material que apresente diálogos mistos (entre pessoas de ambos os sexos) em que as personagens do sexo masculino sempre iniciam as conversas oferece aos(as) aprendizes um modelo de discurso que certamente será reproduzido quando esses(as) aprendizes forem apresentar diálogos ou trabalhos em pares, com os alunos iniciando a conversa. Assim, o livro didático estaria reproduzindo e reforçando o discurso presente em sociedades machistas segundo o qual cabe sempre ao homem tomar iniciativas em situações de interação entre sexos opostos e assim manter o domínio dos conteúdos das conversas e direcionar o rumo dos diálogos.

Em um trabalho posterior, Sunderland (1994) afirma que diferentes dimensões de sexismo têm sido identificadas através de análise de conteúdos de livros-texto de língua inglesa, tanto em textos quanto em ilustrações. E apresenta uma categorização dessas manifestações sexistas em livros-texto, com base em pesquisas realizadas por estudiosos e estudiosas do assunto:

*(a) Invisibilidade, isto é, menos personagens femininas do que masculinas. (...)*

*(b) Estereotipagem ocupacional, tanto em tipo quanto em alcance de empregos, isto é, personagens femininas não apenas em menor número e mais desqualificadas funções ocupacionais do que homens, mas também em funções que lhes oferecem um acordo pior no mercado de trabalho do que elas realmente têm. (...)*

*(c) Relacionamentos estereotipados, isto é, mulheres vistas com mais freqüência em relação aos homens do que homens em relação às mulheres, geralmente em um relacionamento de heterossexualidade ostentada ou um núcleo familiar perpetuamente feliz, e fortemente associado com a esfera doméstica. (...)*

*(d) Estereotipagem de características pessoais, por exemplo, mulheres como super-emotivas e tímidas. (...)*

*(e) Papéis discursivos despoederizantes para personagens femininas, isto é, mulheres e meninas falando menos que meninos e homens, iniciando menos diálogos mistos e exemplificando funções de linguagem diferentes e menos assertivas. (...)*

*(f) (...) ‘degradação’ – sexismo descarado freqüentemente ao ponto de misoginia. (Sunderland, 1994, p. 55-56)*

### **3.6 Conclusão**

O material didático constitui um importante instrumento no ensino formal em geral e no ensino de línguas em particular, uma ferramenta que deve estar a serviço dos agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Esses agentes, por sua vez, principalmente aqueles e aquelas que orientam atividades e criam espaços para reflexões em sala de aula, ou seja, professores e professoras, devem ter condições de utilizar tal ferramenta de maneira a contribuir para a formação holística dos(as) aprendizes. Para tanto, na nossa concepção, faz-se necessário que adotem atitudes críticas em relação aos materiais que utilizam, fazendo com seus alunos e suas alunas vislumbrem a possibilidade de dialogar com o material, concordar, discordar e até mesmo duvidar das informações e principalmente dos valores e idéias ali veiculadas.

Com base em evidências dos reflexos das representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira em discursos de sala de aula e da relação desses discursos com discursos gendrados que circulam na nossa sociedade é que acreditamos, como Pennycook (2001, p. 129), que

*A língua que ensinamos, os materiais que usamos, a forma como conduzimos nossas aulas, as coisas que os(as) alunos(as) fazem e dizem, tudo isso pode ser visto em termos sociais e culturais e, portanto, sob uma perspectiva crítica, como questões político-sociais e político-culturais.*

É importante ter em mente que os materiais utilizados em sala de aula são produzidos por autores e autoras que se filiam a determinadas linhas de pensamento, com perfis ideológicos variados, defensores de determinados posicionamentos políticos e até morais e que possuem e expressam nesses materiais suas crenças sobre aspectos como o que é aprender, o que é ensinar, qual o papel do(a) professor(a), do(a) aprendiz, da escola, além, claro, das convicções pessoais que fazem parte de sua história como pessoas humanas e como educadores e educadoras, ou simplesmente como produtores e produtoras de materiais que satisfaçam à demanda de um mercado cada vez mais ávido por novidades e por produtos que sejam fáceis de serem comercializados.

Quando se fala em discursos veiculados em livros didáticos é fundamental esclarecer que tais discursos não estão isolados, mas são frutos de uma visão de sociedade e refletem um determinado momento histórico vivenciado por essa sociedade. Assim como a escola não é um sítio isolado e desligado da realidade maior que é o contexto social em que está inserida, assim também o livro didático reproduz ou, pelo menos, reflete e muitas vezes produz crenças, valores, enfim, discursos que estão presentes na sociedade na qual é produzido e pela qual é consumido. Na concepção de Corson (1993, p. 149), “... está claro que de várias formas a educação está reforçando as diferentes práticas discursivas que meninas e meninos trazem consigo para dentro da escola”.

Na visão de Dutra (2003, p. 136),

*(...) as práticas discursivas das quais os(as) alunos(as) participam em sala de aula podem também contribuir no processo de (re)construção das identidades de gênero ao possibilitar que concepções naturalizadas em nossa sociedade sobre as representações sociais da masculinidade e da feminilidade, entre*

*outras, possam ser questionadas, (re)discutidas e (re)pensadas em outras bases pelos participantes.*

A sala de aula pode e deve, na nossa concepção, constituir-se em lugar de reflexão e resistência a práticas sociais e discursivas fundadas na desigualdade, através do questionamento dessas práticas e da adoção de atitudes que enfatizem valores como o respeito, a igualdade e a alteridade.

## CAPÍTULO IV

### REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DE LE – INGLÊS: ACD DE TEXTOS

*“Consideramos que se conseguirmos expurgar do livro didático os ranços machistas que ainda o contaminam, pode ele vir a se constituir numa verdadeira alavanca, no processo de democratização da escola e, no sentido mais amplo, da sociedade.”*

(Toscano, 2000, p. 29-30)

## 4.1 Introdução

Neste Capítulo, procedemos à análise de textos selecionados conforme critérios anteriormente estabelecidos e mencionados no Capítulo I deste estudo. Nossa análise segue as orientações da ACD, buscando identificar discursos ideológicos que subjazem as representações de gênero nos textos analisados. Foi levada em conta, nessa análise, a relação texto verbal (escrito) / texto visual (imagético), procurando integrar esses dois signos semióticos usados de maneira coordenada para comunicar uma mensagem, de acordo com os princípios da teoria semiológica que serve de base para os conceitos de multimodalidade na análise de formas de representação.

Inicialmente, na seção 4.2, são apresentadas algumas considerações sobre conceitos e formas de representação, conceitos esses que são articulados aos princípios da multimodalidade, discutidos em seguida, na seção 4.3, no sentido de se dar consistência e amplitude à análise de nosso objeto.

A seção 4.3 apresenta uma análise de todas as coleções selecionadas (seis, no total), conforme citado no Capítulo I deste trabalho, a partir de levantamento da ocorrência de representações de gênero em textos dos livros que as compõem, em cada uma das áreas definidas para análise, na busca de se identificar nessas formas de representação os discursos ideológicos que as subjazem.

Na seção 4.4, os textos selecionados para observação de seus efeitos em aplicação em sala de aula, na pesquisa de campo (um total de quatro textos), são analisados, inicialmente, segundo a proposta de análise crítica do discurso (ACD), conforme já mencionado anteriormente neste trabalho. Em sua proposta de ACD, Fairclough enfoca a ligação entre língua e relações de poder, bem como entre discurso e mudança social. Ele vê o uso da língua como uma prática social em relação dialética com outros fatores sociais (Figueiredo, 2000), ao mesmo tempo em que identifica três dimensões no discurso: o texto, a interação e o contexto social. Na análise, leva-se em conta o fato de que “o uso e a interpretação dos textos em sala de aula são inseparáveis das relações sociais” (Bagno et alii, 2002, p. 141) e, portanto, “nenhum texto pode ser analisado isolado do contexto onde ele foi produzido” (Heberle, 2000, p. 142). A análise leva em conta o caráter multimodal dos textos, considerando a integração dos diferentes códigos semióticos – verbal e visual – na composição de unidade significativa.

Num segundo momento, a análise avança, conforme propõe Pennycook (2001), no sentido de se buscar, na interação entre professor(a), leitor(a) e texto, identificar os efeitos das idéias veiculadas nos textos, considerando-se, assim, a interpretação ou interpretações feitas a partir da agência dos sujeitos envolvidos no processo de análise. Conforme atesta Sunderland (2004), embora muitas pesquisas tenham sido feitas com base em análise de representações de gênero em livros-texto de língua estrangeira,

*Ainda assim discursos gendrados em conversas de professores(as) acerca do texto podem ser mais relevantes do que aqueles no texto em si, em termos de posicionamento do sujeito e construção de gênero. Com a sabedoria de retrospecto, portanto, talvez seja mais válido olhar o que é **feito** em aula com representações gendradas. Conversas de professor(a) (e aprendiz) acerca de textos educacionais serão, eu prevejo, reconhecidas como um lugar epistemológico proveitoso em futuros estudos de discurso e gênero. (Sunderland, 2004, p. 92)*

Nesse momento da pesquisa, são levados em conta não apenas a produção de materiais didáticos, mas também os contextos de recepção desses materiais, analisando-se como professores e professoras lidam com eles e as atitudes de aprendizes frente às representações de gênero ali presentes.

As conclusões do Capítulo são apresentadas na seção 4.5.

#### **4.2 Conceitos e formas de representação**

A proposta de analisar as representações de gênero presentes no livro didático e sua influência na construção do discurso de sala de aula e a relação com discursos gendrados que circulam na sociedade surgiu em função da grande importância que se tem dado, nos últimos tempos, à representação nos estudos culturais, como parte essencial do processo de produção e compartilhamento de significados entre membros de uma determinada cultura. Vários estudos e pesquisas têm sido desenvolvidos envolvendo variadas formas de representação em diferentes contextos sociais, na busca de se chegar aos conceitos e significados que estão subjacentes nas práticas sociais cotidianas e, assim, entender o processo pelo qual esses conceitos se constroem no imaginário da sociedade na qual os veículos circulam. Exemplos de pesquisas nessa área são os trabalhos de Grigoletto (2003a; 2003b), Ghiraldelo (2003), Caldas-Coulthard (1996), Heberle (1997; 1999), Van Leeuwen (1996), entre outros.

A base principal da concepção de representação que adotamos para efeito desta pesquisa são as reflexões apresentadas por Stuart Hall sobre o termo, especialmente na obra *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, de 1997.

Hall (1997, p.15) considera que, embora a representação envolva o uso da língua, de sinais e de imagens, ela é um conceito mais complexo, que vai além do senso comum segundo o qual “representação significa usar a linguagem para dizer algo significativo sobre, ou representar, o mundo de forma significativa, às outras pessoas”.

Entre as muitas teorias que tratam do conceito de representação na relação entre significado e linguagem com cultura, Hall destaca três abordagens que consideram diferentes maneiras de representação do mundo através da linguagem: 1. a abordagem reflexiva (*reflective approach*), que considera que a linguagem “simplesmente reflete um significado já existente no mundo dos objetos, das pessoas e dos eventos”; 2. a abordagem intencional (*intentional approach*), segundo a qual “a linguagem expressa apenas o que o falante ou escritor ou pintor quer dizer, os significados que querem atribuir”; e 3. a abordagem construcionista (*constructionist approach*), que acredita que “o significado é construído na e através da linguagem” (Hall, 1997, p. 15). A última perspectiva, segundo o autor, é a que exerce maior e mais significativo impacto nos estudos culturais, e compõe-se de dois modelos: a abordagem semiótica, influenciada pelos conceitos de Saussure, e a abordagem discursiva, que se baseia nas idéias e conceitos desenvolvidos por Michel Foucault.

Na abordagem semiótica, os significados são produzidos através da relação com o significado, ou seja, a produção de significados ocorre na relação entre linguagem e significação através do uso de signos lingüísticos. Já a abordagem discursiva está centrada na forma ou nas formas de produção de conhecimento através e pelo discurso e pelas práticas discursivas. Enquanto na semiótica a ênfase está na importância do significante/significado e língua/fala e mito, na abordagem discursiva o enfoque se dá na relação poder/conhecimento e na concepção de regime de verdade<sup>9</sup> e “como o discurso produz o sujeito e define as posições do sujeito das quais procede o conhecimento” (Hall, 1997, p. 62).

---

<sup>9</sup> Segundo a concepção de Foucault.

Hall considera, ainda, a existência de dois sistemas de representação: 1.o sistema conceitual ou de representações mentais formados a partir do conhecimento e relacionamento desses conceitos aos objetos, pessoas e eventos à nossa volta e que nos permite interpretar o mundo de forma significativa. O compartilhamento desse “mapa conceitual” é que faz com que diferentes pessoas ou grupos de pessoas percebam o mundo de uma maneira que lhes possibilita a comunicação. Para que essa comunicação aconteça, é necessário, além do compartilhamento do mapa conceitual, o acesso à mesma língua. 2.A língua é, portanto, o segundo sistema de representação no processo de construção de significados. É ela que permite a “co-relação de conceitos e idéias com certas palavras escritas, sons pronunciados, ou imagens visuais”. Essas palavras escritas, sons e imagens são os signos que, relacionados entre si, formam a nossa cultura. “A relação entre ‘coisas’, conceitos e signos situa-se no centro da produção de significado na linguagem. O processo que junta esses três elementos é o que chamamos ‘representação’” (Hall, 1997, p. 19).

Assim, a imagem visual é um signo que, para ter significado, necessita ser interpretado e, para tanto, faz-se necessário o compartilhamento dos dois sistemas de representação acima aludidos: o mapa conceitual e o sistema lingüístico. O significado é construído pelo sistema de representação, ou seja, pelo código que, constituído socialmente, estabelece a relação entre o que é dito ou escrito ou reproduzido graficamente ou visualmente e o significado a ele atribuído em determinada cultura. Esta percepção encontra-se na base da abordagem construcionista, segundo a qual

*São os atores sociais que usam os sistemas conceituais de suas culturas e os sistemas lingüísticos e outros sistemas representacionais para construir significado, para tornar o mundo significativo e para comunicar sobre esse mundo de maneira significativa para os outros. (Hall, 1997, p. 25)*

É o código compartilhado, fruto de convenções sociais, que permite que determinados conceitos e idéias sejam repassados através de textos escritos, enunciados e imagens visuais, levando à construção de significados através da interação entre esses textos, enunciados ou imagens e seus leitores, ouvintes e visualizadores.

### 4.3 Alguns princípios da multimodalidade

Em sua obra *Reading Images – The Grammar of Visual Design*, Kress e Van Leeuwen (1996, p.1) propõem-se a descrever o processo de composição de imagens visuais e suas estruturas as quais “se estabeleceram como convenções no curso da história da semiótica visual”, analisando como os construtores de imagens usam essas estruturas para produzir significados.

A semiótica se desenvolve ao longo de três momentos históricos que Kress e Van Leeuwen (1996, p. 5) chamam de “três escolas de semiótica”: a Escola de Praga, nos anos 1930 e início dos anos 1940, a qual forneceu base lingüística ao trabalho dos Formalistas Russos e aproximou sistemas semióticos como a linguagem, a arte, o teatro e o cinema através do estudo de suas funções comunicativas semelhantes; a Escola de Paris, nas décadas de 1960 e 1970, cuja base eram os conceitos desenvolvidos por Ferdinand de Saussure tais como *langue* e *parole*, significante e significado, arbitrariedade dos signos, conceitos ainda hoje amplamente estudados em cursos de Lingüística e Semiologia; e, por último, a Semiótica Social, surgida na Austrália, sob a influência das idéias de Michael Halliday expressas principalmente em sua obra *Language as Social Semiotic*, de 1978, e consolidadas em *An Introduction to Functional Grammar*, de 1985.

É dentro da tradição do terceiro movimento – Semiótica Social – que Kress e Van Leeuwen posicionam seu trabalho, propondo uma teoria semiótica social da representação. Com base nessa teoria, esses autores desenvolveram um conceito de representação que transcende a noção de significante X significado da semiologia tradicional, embora tendo o signo como base, mas na noção de construção de signo (*sign-making*):

*Vemos representação como um **processo** no qual os fazedores de signos, sejam criança ou adulto, procuram fazer uma representação de algum objeto ou entidade, seja física ou semiótica, e no qual seu interesse no objeto, no ponto de fazer a representação, é complexo, resultado da história cultural, social e psicológica do fazedor de signos, e enfocado pelo contexto específico no qual o signo é produzido.*

(...)

*Isto significa que, para nós, o signo não é a conjunção pré-existente de um significante e um significado, a ser reconhecida e usada **en bloc**, da maneira que signos são geralmente definidos em ‘semiologia’, mas um processo de construção de signos no qual o estrato do significante e o estrato do significado são relativamente independentes um do outro. (Kress e Van Leeuwen, 1996, p. 6-7)*

Os autores expandem o alcance das idéias expressas na teoria de Saussure com relação aos conceitos de *langue* e *parole*, ao considerarem que, mais do que se referirem a “formas disponíveis” e “classificações disponíveis” (*langue*) e “atos individuais de construção de signos” (*parole*), “a idéia de ‘potencial’ (o que se pode significar e como se pode dizê-lo, em qualquer que seja o meio) não é limitado por um sistema de ‘significados disponíveis’ (...): ‘potencial’ semiótico é definido pelos recursos semióticos disponíveis a um indivíduo específico em um contexto social específico” (Kress e Van Leeuwen, 1996, p. 8).

Assim, seguindo esse raciocínio sobre formas e significados e sua relação com o real e o social, chegam à conclusão de que “o que existe e, portanto, é mais crucial para se compreender representação e comunicação, são os recursos disponíveis a pessoas reais em contextos sociais reais” e, assim, as pessoas “fazem seus próprios recursos de representação. Eles [os recursos] não são ‘adquiridos’, mas feitos pelo fazedor de signos individual” (Kress e Van Leeuwen, 1996, p. 8).

Com a finalidade de se comunicar através das representações, os fazedores de signos, tanto indivíduos quanto instituições, fazem escolhas de formas que melhor expressem suas intenções, de acordo com o contexto específico no qual esses signos são construídos. Assim, o objeto representado deve ser capaz de alcançar o significado pretendido em um dado contexto social conforme os critérios, convenções e limitações desse contexto.

Tratando da representação visual, Kress e Van Leeuwen (1999, p. 377) mencionam dois tipos de participantes: os “*participantes representados* (as pessoas, os lugares e coisas captadas em imagens) e os *participantes interativos* (as pessoas que se comunicam *através* de imagens), os produtores e os visualizadores de imagens”. Na concepção dos autores, os participantes interativos são aqueles que produzem e dão sentido às imagens em contextos de instituições sociais que determinam, através das normas sociais vigentes, o que pode ser expresso ou ‘dito’ através de imagens, a forma como deve ser dito e como essas imagens devem ser interpretadas.

Assim como na representação verbal escrita, onde o contexto de produção e o contexto de recepção geralmente são distintos, também na representação visual, principalmente em se tratando de meios de comunicação e difusão de conhecimento, como

é o caso do livro didático, não ocorre interação direta e imediata entre produtor e receptor, ou seja, a relação ou o processo de representação e de 'leitura' ou interpretação não ocorre em situações de interação face a face.

Tanto o texto escrito quanto a imagem ou ilustração são criados em um contexto social, no interior de uma instituição e com uma determinada função ou objetivo. Ou seja, ambos são produzidos com a finalidade de expressar uma realidade que é ali representada para, assim, provocar uma reação por parte do destinatário, ou seja, do leitor do texto ou do visualizador ou observador ou analista da imagem. Ainda que o(a) autor(a) ou produtor(a) do texto ou imagem não tenha consciência desse processo, ao produzir o seu trabalho, ele(a) é influenciado(a) diretamente pelo contexto social, histórico e cultural que o(a) envolve. Isso irá se refletir no trabalho produzido, seja de forma a simplesmente retratar essa realidade, seja buscando reforçá-la e/ou perpetuá-la, seja ainda com o intuito de suscitar resistência a ela por parte do(a) receptor(a).

Da mesma forma, a leitura e interpretação de um texto escrito ou uma imagem visual não são isentas da influência do contexto social, histórico e cultural no qual essas atividades acontecem. Assim, pode ocorrer que a diversidade e até mesmo a distância geográfica, histórica e temporal entre o contexto de produção e o contexto de recepção levem o sujeito/leitor/visualizador a 'ler' de maneira completamente distinta da intenção do(a) autor(a).

Considerando a tendência cada vez maior e mais acentuada de modernização dos materiais didáticos, aí entendidos todos os materiais empregados no ensino e aprendizagem em geral e no ensino e aprendizagem de língua em particular, observa-se que o livro didático tem se adequado, nas últimas décadas, a essa tendência, deixando de veicular uma quantidade excessiva de textos e passando a apresentar diversos tipos de imagens visuais que os autores e autoras, bem como as editoras entendem que sejam mais eficazes na aprendizagem. Isto reflete também a tentativa de competir em nível de igualdade com outras mídias disponíveis aos(às) aprendizes tais como revistas, jornais, mídias eletrônicas, etc., que exploram exaustivamente os recursos visuais, em termos de capacidade de despertar o interesse desses(as) aprendizes.

Assim, é cada vez mais comum constatar a presença de processos visuais até recentemente restritos a meios como revistas em quadrinhos, gibis, jornais e páginas na

internet em livros didáticos e outros materiais utilizados em sala de aula, para chamar a atenção dos(as) aprendizes e tornar o processo de ensino e aprendizagem menos entediante e mais atraente, uma vez que principalmente as novas gerações estão cada vez mais expostas a contextos nos quais a imagem, o visual predominam sobre o texto escrito.

A realidade, o mundo, podem ser representados lingüisticamente, visualmente, ou de ambas as formas, dependendo da escolha do processo de representação feita pelos(as) criadores(as) do veículo utilizado para tal tarefa. Assim, a análise que propomos neste trabalho leva em conta o conceito de multimodalidade proposto por Kress e Van Leeuwen (1996, p. 183), segundo o qual texto multimodal é “qualquer texto cujos significados são expressos através de mais de um código semiótico”. Esses códigos se integram de forma a melhor veicular os significados pretendidos. Dessa forma, tentamos considerar a unidade, seja uma página inteira, páginas duplas ou seções, como um todo a ser analisado na busca de identificar os possíveis significados por trás das representações expressas ali.

A composição de textos multimodais é analisada levando em conta o conteúdo e o *layout* do material analisado, com base em elementos propostos pelos autores supramencionados, que se integram e se completam na construção do significado das representações veiculadas. Esses elementos são, basicamente, os seguintes:

1.O “dado” e o “novo”, com base no posicionamento de códigos semióticos no lado esquerdo ou no lado direito da unidade analisada, seja ela uma página, uma ilustração, uma fotografia, etc.

2.O “ideal” e o “real”, com base no posicionamento dos códigos no topo ou no fundo (abaixo) da unidade analisada.

3.”Centro” e “margem”, de acordo com a disposição de códigos, buscando identificar o significado dessa disposição.

4.Graus de ”saliência” de elementos, na tentativa de observar quais códigos são mais e menos salientes na relação dado X novo, ideal X real, central X marginal, etc. O elemento ou elementos mais salientes são aqueles que mais imediatamente chamam a atenção do(a) leitor(a) ou observador(a).

5.”Enquadramento”, analisando os graus de enquadramento (forte ou fraco) de elementos da composição.

6.”Linearidade” e “não-linearidade” das composições, tentando identificar que textos impõem uma leitura linear e quais possibilitam uma leitura não linear e os significados dessas características na compreensão dos significados.

Na medida em que fomos desenvolvendo nossa análise, esses elementos tornar-se-ão mais claros e compreensíveis, uma vez que serão empregados na prática.

#### 4.4 ACD de textos

Nesta seção, partimos de um levantamento da frequência com que os livros didáticos analisados fazem referência aos gêneros feminino e masculino em cada uma das áreas estabelecidas para análise e procuramos, a partir desse levantamento, estabelecer os significados das representações de gênero nesse contexto.

Esclarecemos que alguns textos se encaixam em mais de uma categoria, da mesma forma que alguns discursos recebem mais de uma classificação. Abaixo, destacamos as principais categorias de textos e os diversos tipos de discursos identificados nesses textos.

<b>CATEGORIAS</b>	<b>CARACTERÍSTICAS</b>
<b>Idealizado</b>	Apresenta situações ideais como sendo reais. Não apresenta conflitos de qualquer natureza.
<b>‘Politicamente correto’</b>	Expressa idéias em conformidade com conceitos modernos de temas ligados a problemas atuais.
<b>Nostálgico</b>	Remete a uma realidade que não é comum na atualidade, numa atitude saudosista.
<b>Estereotipado</b>	Associa características a determinadas pessoas ou grupos sociais com base em crenças e valores disseminados como senso comum. Apresenta personagens reais ou fictícios de forma caricata.
<b>Informativo</b>	Tem como principal meta apresentar informações objetivas sobre determinado tema ou assunto.
<b>Vanguardista</b>	Apresenta idéias avançadas em relação àquelas constantemente veiculadas em outros textos de materiais didáticos e na sociedade.

Tabela 4.1: Categorização dos textos

## CLASSIFICAÇÃO DE DISCURSOS IDENTIFICADOS

1. Gendrado/Sexista
2. Conservador
3. De resistência/Contra-discurso
4. 'Politicamente correto'
5. Alienante
6. Alternativo/Marginal
7. Denunciador/Conscientizador
8. Politicamente preconceituoso
9. Socialmente preconceituoso

Tabela 4.2: Classificação dos discursos identificados<sup>10</sup>

A seguir, apresentamos uma tentativa de caracterizar cada tipo de discurso relacionado na tabela 4.2, no sentido de esclarecer nossa concepção sobre eles e, assim, auxiliar a compreensão de nossa análise a partir da classificação que fazemos dos discursos que identificamos.

**1. Gendrado/Sexista:** juntamos esses dois tipos de discursos por acreditarmos que estão intimamente ligados, embora haja uma sutil diferença entre ambos. Na nossa concepção, gendrado refere-se a expectativas com relação a características e padrões de comportamento próprios de cada gênero e a conseqüente expectativa de atitudes nesse sentido e reprovação de atitudes contrárias. Sexista é aquele discurso que apresenta em sua essência preconceito e discriminação em relação a determinado gênero, no sentido de inferiorizá-lo ou desqualificá-lo, com base em características supostamente fixas ligadas ao sexo.

**2. Conservador:** reflete e reforça valores já ultrapassados, não considerando os avanços sociais e direitos e conquistados no que se refere à igualdade entre os gêneros e entre outras

---

<sup>10</sup> Devido à relação entre gênero e outros aspectos sociais, os discursos identificados foram classificados com base tanto em gênero quanto em outras categorias de análise. Apenas o primeiro discurso da lista (gendrado/sexista) refere-se exclusivamente à categoria gênero e os dois últimos (politicamente e socialmente preconceituoso) referem-se especificamente a outras categorias que não o gênero.

categorias sociais. Sua base, muitas vezes, são valores e crenças difundidos por determinadas religiões ou seitas religiosas que, embora possam refletir as convicções de grande parte ou da maioria dos membros de uma sociedade, não representam o pensamento de todos os seus membros. Ainda assim, esses valores e crenças são adotados como normas gerais a serem seguidas por todos e por todas.

**3. De resistência/Contra-discurso:** vai em direção contrária, na ‘contramão’ de discursos estabelecidos e legitimados na sociedade. Sua característica principal é contestar ou ‘resistir’ a discursos hegemônicos geralmente apresentados como senso comum e verdade incontestável.

**4. ‘Politicamente correto’:** expressa idéias sintonizadas com conceitos ‘modernos’ e avançados sobre a estrutura social e seus mecanismos de funcionamento; advoga atitudes conscientes e politicamente comprometidas sobre temas da atualidade que se referem às relações sociais e à preservação do planeta. O termo encontra-se entre aspas, tanto aqui quanto na categorização de textos (tabela 4.1), porque pode suscitar diferentes associações devido à evolução de seu sentido desde o surgimento até a atualidade, em vista de posições favoráveis e contrárias a ele. Devido a excessos no emprego do termo e na prática daqueles e daquelas que o criaram e o adotam, o termo pode, por vezes, adquirir um caráter de ‘patrulhamento ideológico’ e, portanto, uma conotação negativa ou até mesmo pejorativa. Entretanto, nós o utilizamos aqui no sentido aludido inicialmente, e não no seu sentido pejorativo.

**5. Alienante:** apresenta uma visão subjetiva e irreal da realidade; camufla reais e verdadeiras causas e conseqüências de situações-problema; assimila ideologias expressas em forma de senso comum, não levando a uma conscientização. É o oposto do discurso denunciador/conscientizador.

**6. Alternativo/Marginal:** apresenta idéias e valores que não fazem parte de discursos hegemônicos mas que, ao contrário, representa novos conceitos e diferentes formas de pensamento; circula na sociedade em contextos considerados marginais e ambientes alternativos. Esse discurso foge dos padrões sociais estabelecidos e por isso é comumente considerado ‘subversivo’, por representar uma subversão da ordem estabelecida e de valores e normas legitimados pela sociedade.

**7.Denunciador/Conscientizador:** expõe uma situação ou situações que considera injustas e/ou ultrapassadas, com a finalidade de levar o(a) interlocutor(a) a se conscientizar dessa realidade. Às vezes chega a criticar explicitamente as situações denunciadas e a expressar a necessidade da adoção de atitudes e ações de combate a tais situações.

**8.Politicamente preconceituoso:** produz ou reproduz idéias e valores que corroboram preconceitos com relação a aspectos políticos como a divisão entre países pobres e periféricos e países ricos e centrais, sem questionar as verdadeiras causas dessa divisão e os interesses que se escondem por trás dela.

**9.Socialmente preconceituoso:** atribui características a pessoas com base na classe social a que pertencem; relaciona determinadas tarefas e atitudes a membros de classes sociais específicas; não considera questões de divisão de classes como fatores importantes para a compreensão da realidade social.

Passamos agora a expor dados levantados a partir da análise das séries de livros selecionadas, os quais pensamos serem importantes para nossa análise, procurando desvendar o sentido ou sentidos possíveis de lhes serem atribuídos e buscando identificar, a partir desses dados, discursos expressos nas formas de representação de gênero dos textos analisados.

#### **4.4.1 Na família**

As famílias são retratadas, na maioria dos casos, em ambientes bucólicos, em contato com a natureza e demonstrando total harmonia entre seus membros. Algumas vezes, aparecem famílias em imagens captadas dentro de suas casas, sempre muito bem organizadas e passando a imagem de um ‘lar aconchegante’ onde todos vivem felizes.

A partir do exame dos livros selecionados para análise, observamos as seguintes formas de representação de famílias no que se refere à visão de família e lar, sua constituição e papéis atribuídos a cada membro e à divisão de tarefas domésticas:

##### **4.4.1.1 Visão de família e lar**

O primeiro fato observado nessa área é que, embora as famílias em todo o mundo, principalmente nos países de tradição judaico-cristã tão difundida no ocidente, como o

Brasil, tenham passado, nas últimas décadas, por transformações importantes na sua constituição, organização e atribuição de papéis, os livros didáticos analisados continuam, na sua maioria, ou quase totalidade, representando a família de forma conservadora. Observa-se que há menção a alguns avanços no que se refere, por exemplo, à divisão de tarefas do lar, em relacionamentos mais abertos e simétricos entre pais e mães e seus filhos e filhas, embora ainda de forma muito tímida.

As famílias retratadas nos livros didáticos são uma representação do ‘ideal’, sem nenhuma exceção. São mostradas famílias ‘perfeitas’, ‘felizes’ e sem conflitos de qualquer natureza. A impressão que se tem é a de que os livros didáticos (seus autores e autoras e seus editores e aditoras) evitam, ao tratar desse tema, os conflitos que são tão comuns em uma família ‘normal’, bem como a polêmica que causaria, por exemplo, a referência a famílias constituídas de formas que fogem ao padrão tradicional como, por exemplo, aquelas em que os pais são separados, casados mais de uma vez, com cônjuges do mesmo sexo etc.

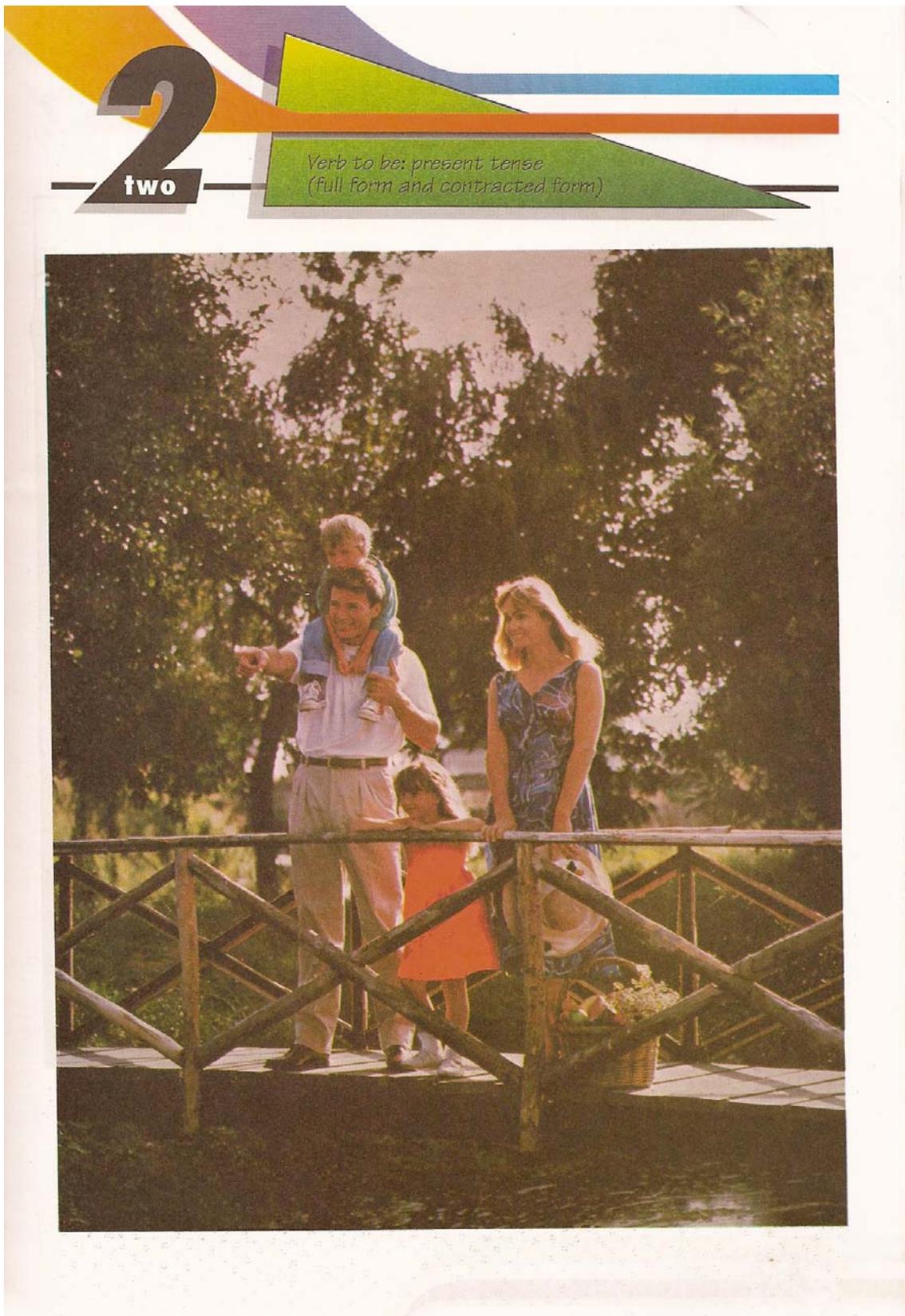


Figura 4.1: New Dynamic English. Bertolin & Siqueira. São Paulo, IBEP, s.d., p. 23

<b>Discursos predominantes identificados</b>	<b>Classificação</b>
Família como lugar de harmonia e felicidade	Conservador; Alienante
Família como instituição imune aos males da sociedade como drogas, prostituição e infidelidade	Alienante
O casamento como instituição indissolúvel	Conservador

Tabela 4.3: Discursos predominantes identificados

#### 4.4.1.2 Quanto à constituição

No que se refere à constituição da família, os livros analisados apresentam um modelo de família padronizado que raramente é quebrado. A grande maioria das famílias representadas nos livros é constituída por pai, mãe, filho e filha, corroborando a constatação de Louro (1999, p. 70) de que muitas investigações sobre representações de gênero em livros didáticos “têm observado a representação da família *típica* constituída de um pai e uma mãe e, usualmente, dois filhos, um menino e uma menina”. Nos livros por nós analisados, poucas vezes aparecem famílias com apenas um filho ou uma filha e, raramente, mais de dois filhos, no máximo três. Em alguns casos, o avô e a avó, ou um deles, vivem com as famílias. Muitas famílias também possuem bichos de estimação, que completam o quadro de família feliz. No que se refere à sua formação, os modelos das famílias representadas são extremamente conservadores e não retratam a diversidade de formas de constituição que conhecemos na realidade. Não há nenhuma menção a famílias que sejam constituídas a partir de um segundo ou terceiro casamento ou de pessoas que vivem juntas sem serem casadas legalmente, e muito menos se cogita a possibilidade de famílias formadas por casais homossexuais. Os filhos e as filhas, ao que parece, são todos(as) ‘naturais’ e saudáveis, não sendo mencionado em nenhum momento um filho ou uma filha adotivo(a) ou portador(a) de algum tipo de enfermidade. Geralmente o homem é mais velho do que a mulher, isso sendo evidenciado pela aparência ou explicitado pela menção das idades de ambos. Os filhos e filhas representados são, geralmente, de idade infantil ou no máximo na fase que poderíamos chamar de pré-adolescência e em raríssimas vezes são adolescentes. Não há famílias com filhos e filhas adultas.

## 16 My family



REFLEXO/Eduardo Simões

This is my family. There are four people in my family.

It is a happy family. I am the father. My name is John. I am forty years old.

Jane, my wife, is twenty-nine. She is a nice woman.

James, my first child, is ten years old. He is strong and intelligent.

Rose is my second child. She is a very pretty girl. She is six years old.

The dog in the picture is Toby. It is a beautiful dog.

I love my wife and children very much.

<b>Discursos predominantes identificados</b>	<b>Classificação</b>
O lar como ambiente de paz e harmonia	Conservador; Alienante
A família é constituída a partir da união legal (casamento) entre homem e mulher	Conservador
No casal, o homem deve ser mais velho do que a mulher	Conservador; Gendrado/Sexista
A família só se completa se o casal tiver filhos (naturais)	Conservador

Tabela 4.4: Discursos predominantes identificados

#### 4.4.1.3 Quanto aos papéis de cada membro

Os papéis dos membros da família estão muito bem definidos, principalmente do pai e da mãe. Aos pais é atribuída a responsabilidade pelo sustento da família. Ainda é muito comum, uma regra quase geral, mostrar a figura do pai como o ‘provedor do lar’. Abaixo, mencionamos algumas situações que corroboram essa visão:

- “My father can’t afford to pay for this school anymore.” (New English Point 4, p. 141).
- Homem faz convite a uma mulher: “Let’s go to the mall, but let’s not eat there. The restaurant there is expensive.” (English on Top 3, p. 30).
- Homem sai para trabalhar e a mulher fica em casa (English on Top 4, p. 39).
- Garota fala sobre seus pais: pai trabalha até às 6h, volta pra casa, mãe o beija, conversam, mãe preparou o jantar, depois do jantar pai e mãe lavam a louça e assistem a um filme (New Practical English Course 3, p. 63).

Algumas mulheres trabalham fora, mas a maioria tem como principal função tomar conta da casa, de sua organização, e cuidar dos filhos e/ou das filhas. Geralmente a mãe é quem dá as ordens dentro de casa, mas sempre em consonância com os gostos e desejos do pai, que é quem dá a última palavra quando se trata de permitir ou não que os filhos e filhas façam determinada coisa. Enquanto o pai é quem paga a escola, a mãe é a responsável pelo

acompanhamento do desenvolvimento da educação dos filhos e filhas. Há menção a mães que cobram de seus filhos e filhas que estudem, mas nenhuma menção a pais que façam o mesmo:

- Mulher jovem pergunta a uma senhora idosa: “What should I do?” e a senhora lhe responde: “You shouldn’t go out. You should stay home.” (English on Top 4, p. 102).
- Homem viajando ou chegando de viagem e mulher de lenço e avental limpando a casa (English on Top 4, p. 106).
- Homem está saindo para trabalhar, de terno, e diz que vai chover, estende a mão e a mulher já lhe entrega um guarda-chuva (English Clips 6, p. 89).
- Mãe repreende os filhos (2 meninos) pela bagunça que estão fazendo e manda-os organizar o quarto (na parede, um pôster de uma mulher de biquíni em pose sensual) (New English Point 1, p. 117).
- Mãe parece nervosa porque os filhos têm muitos bichos de estimação e os trazem para dentro de casa (New English Point 2, p. 35).
- Mãe manda filho e filha arrumarem a bagunça na sala (Our Way 2, p. 40).
- Mãe com aparência desleixada, com rolos no cabelo, grita com 4 filhos: “Be quiet. Go to sleep, please.” (English on Top 1, p. 85).
- A família se prepara para viajar. O pai e a filha arrumam as malas, mas dependem totalmente da esposa/mãe para dizer onde estão as coisas e o quê devem levar; a mãe, na cozinha, encaixota pratos e talheres para a viagem (English on Top 4, p. 7).
- Filha pede ao pai para ir a um show de rock e o pai não deixa (English on Top 4, p. 98).
- Filho pergunta à mãe: “Can we have dinner at 8 today?; mãe responde: “Sorry, we can’t. Your dad does not like to eat late.” (English Clips 5, p. 179).
- Mulher com um cinto na mão e garoto chorando, com a calça baixada: “**Junior: Why** did you spank me, mother?”

**Mother: Because** you are going to get your report card tomorrow and I am going to be out of town” (New Dynamic English 3, p.136).

- “Mom is right! Let’s study for the test.” (New English Point 1, p. 124)



Figura 4.3: English Clips 6. Mariza Ferrari e Sarah Rubin. São Paulo, Scipione, 2001, p. 89

<b>Discursos predominantes identificados</b>	<b>Classificação</b>
O homem como provedor do lar	Conservador; Gendrado/Sexista
A mulher como responsável por acompanhar a educação dos filhos	Conservador; Gendrado/Sexista
O homem como autoridade máxima na família	Conservador; Gendrado/Sexista

Tabela 4.5: Discursos predominantes identificados

#### 4.4.1.4 Quanto à divisão de tarefas domésticas

Uma vez que, na maioria das famílias representadas nos livros didáticos o homem (pai) tem a função de provedor do lar e a mulher (mãe) é responsável pela organização da casa e educação dos filhos e das filhas, as tarefas domésticas são majoritariamente atribuídas à mãe. Mesmo quando os demais membros da família realizam atividades dentro de casa, geralmente o fazem para ‘ajudar a mãe’. Alguns livros trazem pais, mães, filhos e filhas desempenhando tarefas que tradicionalmente não lhes são atribuídas, mas não é a regra. É comum a menção a homens cozinhando, mas muitas vezes estão vestidos de *chefs* ou estão realizando essa atividade como um *hobby* ou uma atividade de final de semana, e não como uma tarefa diária de sua responsabilidade. O avental é uma peça quase que exclusiva do vestuário feminino, embora em algumas situações os homens apareçam vestidos com ele. É comum a imagem de mulheres ‘vestidas’ como donas de casa ou

empregadas domésticas, enquanto os homens aparecem mais em trajes sociais, de terno, gravata, por vezes até cozinham usando essas roupas. As compras em feiras e supermercados, salvo raríssimas exceções, são atribuições das mulheres. Nesses ambientes, geralmente os vendedores ou proprietários são homens. Cumprindo sua tarefa de cuidar do marido e dos filhos, em todas as situações em que os membros da família estão tomando café da manhã ou um lanche, a mãe está sempre servindo.

- Tarefas desempenhadas por mulheres (mães) e homens (pais) em uma mesma cena ou seqüência de imagens, porém separadamente, ou em exemplos em que há comparação entre ambos:

Homem dormindo e mulher fazendo compras em supermercado (Our Way 3, p. 9); mãe e filha lavam louça e dois homens pintam o portão externo (Our Way 3, p. 34); mulher procura legumes na geladeira (“She wants to cook”) e três homens jogam baralho (“They want to play cards”) (Our Way 3, p. 103); homem de avental (pai) cozinha e mulher (mãe) assiste TV (New English Point 4, p. 12); homem cozinha vestido de *chef* e uma mulher dirige carro e outra dirige caminhão (Our Way 2, p. 27); mulher com lenço na cabeça tira pó (“Manuel! Put the flower in the vase!”) enquanto homem coloca flor no vaso sanitário (“Maria! The flower is already in the vase!”) (New Dynamic English 1, p. 133)<sup>11</sup>; homem gordo sentado à mesa e mulher lhe servindo pedaço de bolo e insistindo para que ele coma; em outro quadro, homem sentado à mesa de um restaurante sozinho, o garçom que lhe serve também é homem (New Dynamic English 3, p. 40); mulher arruma cama; dois homens fazem jantar; mulher passa roupa; homem faz bolo; homem e mulher lavam louça; mulher lava roupa (English on Top 4, p. 55); homem viajando e mulher de lenço e avental limpa casa (English on Top 4, p. 106); homem de pijama, sentado à mesa, lê jornal; mulher lhe serve café; na parede, foto de casamento (noivo e noiva) (English Clips 6, p. 193); mulher de avental cozinha, limpa o chão enquanto homem deitado ouve rádio (English Clips 7, p. 183).

---

<sup>11</sup> Há, nesta cena, uma clara intenção de reforçar um estereótipo que é parte do senso comum na cultura popular brasileira de que as pessoas portuguesas não são inteligentes. Isto se evidencia pelos nomes dos personagens representadas e pela aparência do homem, com bigode grande, estereótipo de português.

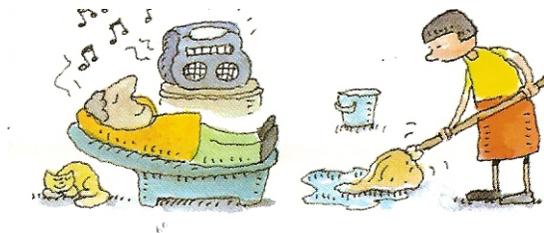


Figura 4.4: English Clips 7. Mariza Ferrari e Sarah Rubin. São Paulo, Scipione, 2001, p. 183

- Tarefas desempenhadas por mulheres (mães) e homens (pais) em conjunto:

Há pouquíssimas representações de homens e mulheres exercendo atividades domésticas em conjunto e verificou-se apenas um caso em que ambos saem juntos de casa para trabalhar: homem e mulher varrem o jardim (New English Point 4, p. 136); Sr. e Sra. Benson cozinham (English on Top 4, p. 9); homem e mulher lavam a louça (English on Top 4, p. 55); homem e mulher saem de mãos dadas para trabalhar (English Clips 5, p. 119).

- Mães em relação aos filhos e às filhas:

Mãe de avental lava a louça e filha enxuga (Our Way 3, p. 34); mãe repreende os filhos (dois garotos) pela bagunça e manda-os arrumar o quarto (New English Point 1, p. 117); mãe sai para ir ao supermercado enquanto seus dois filhos estudam (New English Point 1, p. 124); mãe serve café da manhã ao filho sentado à mesa (New English Point 2, p. 35); mãe e filha fazem compras no supermercado (New English Point 2, p. 98); filha chega em casa e mãe lhe passa todos os recados, sinal de que esteve em casa durante todo o dia (New English Point 2, p. 127); mãe de avental faz um bolo e pede ajuda ao filho, que lê a receita pra ela (Our Way 2, p. 34); mãe manda filho e filha arrumarem a bagunça na sala (Our Way 2, p. 40); mãe acorda o filho; o café da manhã está pronto e a mesa posta (New Dynamic English 2, p. 90); mãe ensina bebê a caminhar (New Dynamic English 2, p. 186); mãe, de avental, prepara lanche e serve a dois filhos e uma filha (New Dynamic English 3, p. 26, 27); mãe chama atenção do filho porque ele colocou um sapo na cama de sua irmã (New Dynamic English 3, p. 136); mãe com aparência desleixada, rolos no cabelo, grita com seus quatro filhos: “Be quiet. Go to sleep, please” (English on Top 1, p. 85); Shirley, falando de sua rotina, diz que, em casa, faz tarefa e ‘ajuda sua mãe’ (English on Top 2, p. 71); mulher se maqueia enquanto um bebê, ao fundo, chora (English on Top 4, p. 25); mãe, de avental, lava a louça e filha a ajuda (“She should help her”) (English on Top 4, p. 98); mãe lava

louça e filha enxuga (English on Top 4, p. 102); repórter pergunta a garoto (gordo, comendo) se ele ajuda sua mãe em casa e ele diz que sim; repórter pergunta se ele varre a casa, lava a louça, arruma sua cama, cozinha, e ele responde que não. Ao final, ele diz que ajuda sua família... a comer (New Practical English Course 3, p. 9); garoto deitado na poltrona, pernas estendidas, assiste TV; mulher (provavelmente sua mãe, pois ambos têm a mesma aparência), de avental, traz carrinho cheio de comidas (English Clips 8, p. 84)



Figura 4.5: New Dynamic English 2. Bertolin & Siqueira. São Paulo, IBEP, s.d., p. 90



84|eighty-four

Figura 4.6: English Clips 8. Mariza Ferrari e Sarah Rubin. São Paulo, Scipione, 2001, p. 84

- Pais em relação aos filhos e às filhas:

Dois garotos conversam; um diz: “My father can’t afford to pay for this school anymore” (New English Point 4, p. 141); filha pede ao pai para ir a um show de Rock e o pai não dá permissão (English on Top 4, p. 80).

- Tarefas desempenhadas por meninas (filhas) e meninos (filhos):

Na divisão de tarefas domésticas, as referências a filhas e filhos realizando essas tarefas são as que mais apresentam simetria. Ainda assim, há uma ligeira predominância de meninas nesse exercício. Vejamos as ocorrências: menino arruma a cama (New English Point 4, p. 135); menino e menina cortam a grama (New English Point 4, p. 136); meninas tiram o pó, lavam roupa; meninos passam aspirador, varrem a casa, passam roupa (New English Point 4, p. 137); meninos cortam a grama (New English Point 4, p. 138); menina arruma a cama, passa roupa; menino tira o pó (New English Point 4, p. 139); menina assa bolo; menino passa aspirador (New English Point 4, p. 140); meninos lavam a garagem; menina estuda (Our Way 2, p. 22); duas meninas cozinham; dois meninos (irmãos delas) tomam banho de piscina (Our Way 2, p. 26); Betsy, de avental, limpa o pó; garoto pergunta a duas garotas, de avental, que estão ao fogão, se elas sempre fazem café; três garotos assistem TV (English on Top 2, p. 74); irmão e irmã arrumam a cama; menino varre o jardim; menina passa aspirador (English on Top 4, p. 9); garotos jogam bola; garota espana o pó (English on Top 4, p. 39); garota arruma a cama; garota e garoto limpam o quarto (English on Top 4, p. 99); o quarto de Anna (foto grande) é limpo e organizado; o quarto de John (sem foto) é bagunçado (New Practical English Course 2, p. 111).

- Tarefas desempenhadas por todos os membros da família simultaneamente:

Embora haja um bom número de representações das quais pode-se deduzir que as tarefas domésticas são responsabilidade de todos os membros da família, observa-se que é maior a quantidade de homens (pais e filhos) em atividades que não fazem parte desse rol como, por exemplo, ler jornal, escrever carta, assistir TV, ouvir música etc., enquanto as mulheres predominam exercendo atividades realmente ligadas ao trabalho doméstico. As principais ocorrências são as seguintes: mãe, de avental, coloca bolo para assar; duas garotas passam aspirador; três garotos tiram poeira dos móveis; menino e menina cortam a grama; homem e mulher varrem o jardim; homem coloca roupa para lavar (New English Point 4, p. 136); duas meninas limpam poeira dos móveis; homem, de avental, coloca bolo

para assar; menino passa aspirador; menino varre a casa; menino passa roupa; menina lava roupa; homem faz supermercado; homem, de avental, cozinha; mulher arruma a cama; homem lava a louça (New English Point 4, p. 137); mulher, de avental, lava a louça; homem, de avental, cozinha; garota arruma a cama; garoto tira a poeira; menina passa roupa (New English Point 4, p. 139); homem corta grama; mulher, de avental, limpa vidraça; garota assa bolo; garoto passa aspirador (New English Point 4, p. 140); mulher lava carro; filhos limpam garagem; homem lê jornal; filha estuda (Our Way 2, p. 22); homem escreve carta; menina come sanduíches; garotos assistem TV; mulher limpa quarto; garotos jogam tênis (English on Top 2, p. 14); “tarefas de casa”: mulher: varrer jardim, lavar roupa (de lenço e avental), limpar o pó (de lenço), passar roupa, costurar, passar aspirador; homem: cozinhar (vestido de *chef*); filho: arrumar cama, varrer o jardim; filha: passar aspirador; filha e filho juntos: arrumar a cama; pai e mãe juntos: cozinhar (English on Top 4, p. 9); Mrs. Benson costura, tira o pó; Mr. Benson passa roupa; John (filho) retira roupa da máquina (English on Top 4, p. 10); pai, mãe, filho, filha estão cansados e empregada (de lenço, avental e espanador na mão) faz o trabalho da casa (English on Top 4, p. 25); pai lê jornal; filha assiste TV; filho ouve música; mãe cozinha (English on Top 4, p. 68); mãe, de avental, assa bolo; filho e filha acordam, escovam os dentes; pai assiste TV (English Clips 7, p. 182); pai cozinha; mãe, de avental, lava a louça; filho arruma a cama, usa o computador; família (pai, mãe, filho, filha, avó) sentados na sala de estar; pai e mãe saem juntos para trabalhar (English Clips 5, p. 119); família serve jantar: pai, de avental, serve de uma panela; mulher coloca travessa na mesa; filho coloca talheres e filha segura pano de prato (“Everybody does the housework”). Garoto, de avental, fala sobre ‘empregados domésticos’ (English Clips 5, p. 124); “The family rap” fala das tarefas de todos os membros da família, mas só há foto de uma mulher (supostamente a mãe) de avental, lenço, vassoura e material de limpeza na mão (English Clips 5, p. 125).

- 17] Leia o *rap* em voz alta, ao mesmo tempo que escuta a gravação. Lembre-se: você deve começar e terminar junto com a gravação.

### The family rap

Come on, lady!  
Come on, mister!  
Come on, brother!  
Come on, sister!

Father, mother, son and daughter,  
Take a brush, some soap and water!  
Now it's "family time"!  
Come on, people, let's do some mime:  
Mother, do the washing up!  
Do the sweeping, son! Wake up!  
Father 'n sister, do the cooking!  
Cousins, do not stay just looking!  
Aunt 'n uncle, please help me  
And sing the "Rap of family"!

(Lyrics: FERRARI, Mariza T. & ARAÚJO, Thelma A. de)

**Sugestão:** Interpretar, através de mímica, os personagens (membros da família) e as atividades domésticas citadas no *rap*. (No verso 8, o próprio *rap* "convida": "Come on, people, let's do some mime:").

1. Dividir a classe em grupos, cada um representando um parente: um grupo de "pais", um grupo de "tios", etc.

2. Enquanto todos cantam, cada grupo representa o seu papel: o grupo das "mães" faria gestos fingindo abrir a torneira, esfregar roupas e jogá-las na máquina, o grupo dos "tios" fingiria estar mexendo uma panela, etc.



one hundred and twenty-five, 125

Figura 4.7: English Clips 7. Mariza Ferrari e Sarah Rubin. São Paulo, Scipione, 2001, p. 125

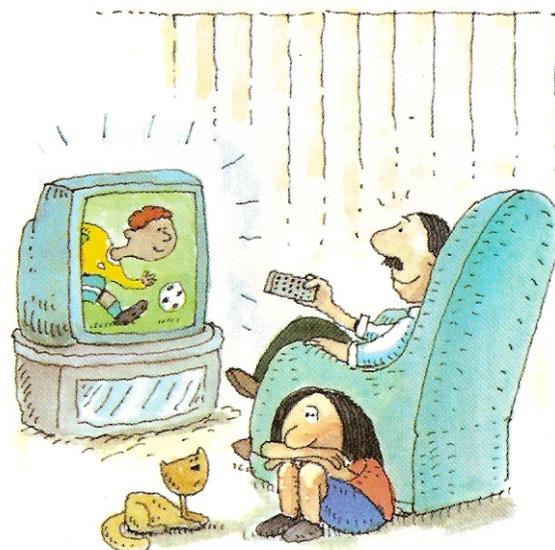
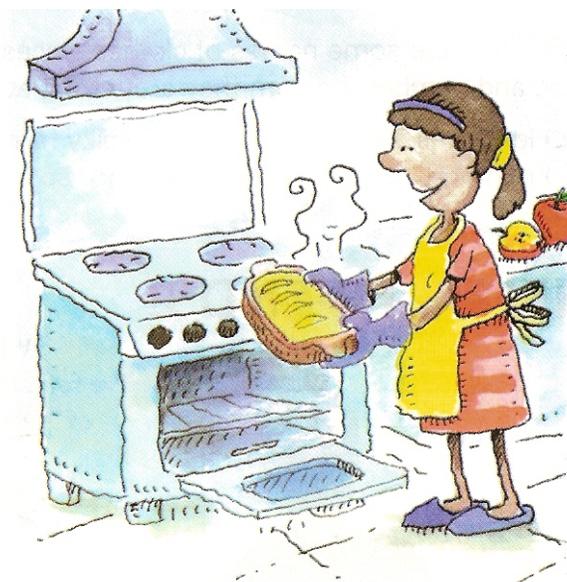


Figura 4.8: English Clips 7. Mariza Ferrari e Sarah Rubin. São Paulo, Scipione, 2001, p. 182

<b>Discursos predominantes identificados</b>	<b>Classificação</b>
A mulher como responsável pelas tarefas domésticas	Gendrado/Sexista
O homem deve trabalhar fora e a mulher cuidar da casa, dos filhos, das filhas e do marido	Conservador; Gendrado/Sexista
Todos os membros da família devem “ajudar” nas tarefas domésticas	‘Politicamente correto’

Tabela 4.6: Discursos predominantes identificados

#### **4.4.2 No trabalho / Profissões**

Os livros didáticos analisados apresentam homens e mulheres em posições no trabalho e profissões variadas, mas no geral, não fogem à regra tradicional que se verifica na sociedade quanto à atribuição de profissões específicas aos diferentes gêneros. Algumas vezes, são apresentados homens e mulheres em profissões que tradicionalmente não lhes são atribuídas. Há predominância de homens exercendo profissões de comando ou de destaque na sociedade e melhor remuneradas como médico, empresário, engenheiro etc., enquanto que as profissões de menor prestígio na sociedade e com remuneração mais baixa como secretária, enfermeira e professora são mais comumente atribuídas a mulheres. Essa realidade confirma o pressuposto nas representações de famílias e seus membros, no que se refere a considerar o homem como ‘provedor do lar’ e a mulher como a responsável pelos trabalhos domésticos. Assim sendo, para que o homem desempenhe bem o seu papel, ele necessita de um trabalho bem remunerado, enquanto a mulher usa seu salário para compras menores e para as suas necessidades específicas. Isso vem reforçar um discurso que, embora já quase superado, ainda permanece em sociedades capitalistas ocidentais, principalmente em países considerados não-desenvolvidos, de que a mulher não precisa se desenvolver profissionalmente uma vez que a melhor forma de garantir um futuro confortável emocional e financeiramente depende do parceiro que ela escolher ou que a escolher para viverem juntos e eventualmente constituírem família. Nesses países, entretanto, a situação econômica e a realidade cada vez mais difícil em termos de manutenção da família tem feito com que homens e mulheres, principalmente das classes média e baixa, se lancem no mercado de trabalho a fim de dividir as responsabilidades do lar. Essa realidade comumente não é retratada nos livros didáticos analisados.

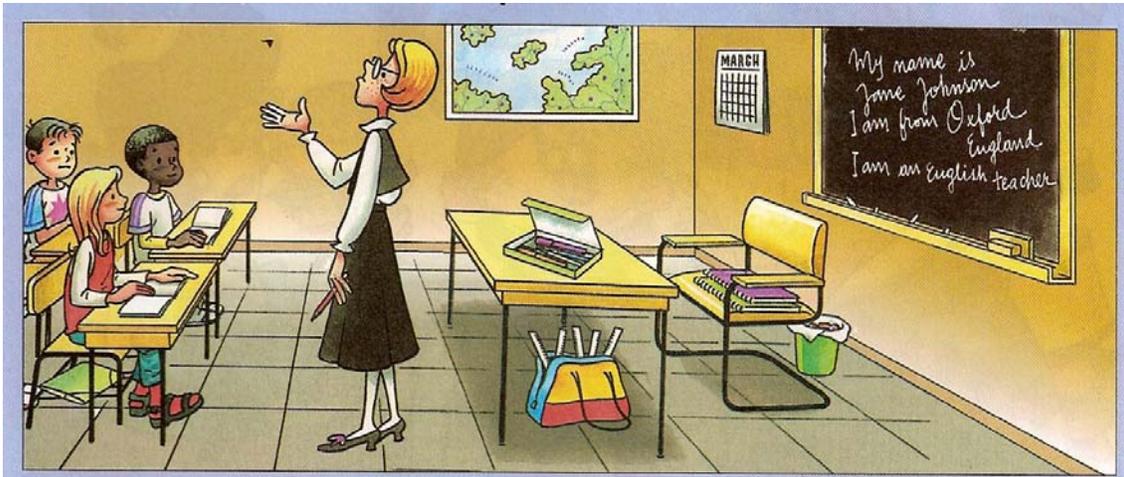


Figura 4.9: New English Point 1. 9ª ed. Eliana, Maria Clara e Neusa. São Paulo, Saraiva, 2000, p.

107

Considerando que o livro didático retrata a realidade da sociedade na qual é produzido, distribuído e consumido, a sociedade representada nos livros analisados possui características no mínimo curiosas no que se refere às atividades profissionais desenvolvidas por homens e mulheres.

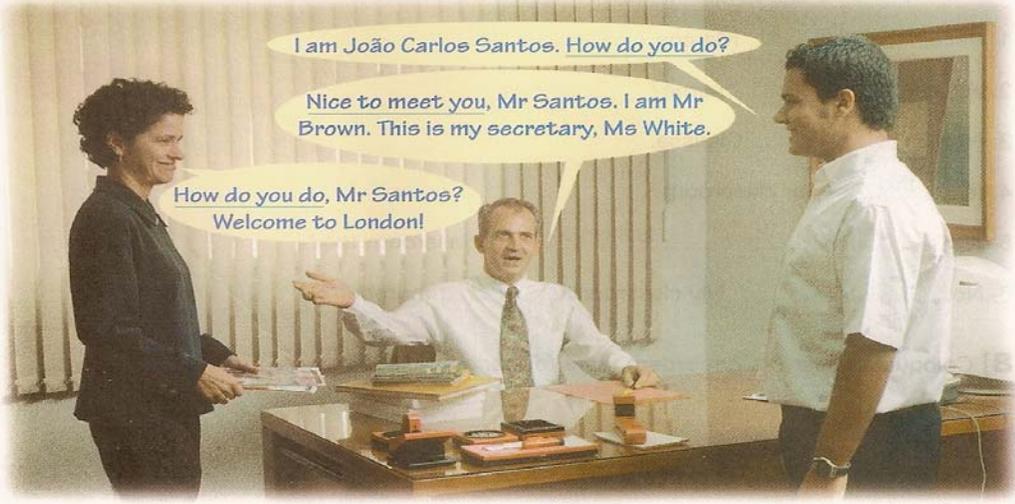
Nessa sociedade há algumas profissões que são exercidas exclusivamente por homens e outras, por mulheres; em outras profissões, há predominância de um gênero sobre o outro de maneira um tanto saliente; ainda em outras que estão inter-relacionadas devido ao tipo de trabalho e a interação entre os(as) profissionais, é curioso observar qual dos dois gêneros detém maior poder e destaque.

Assim, por exemplo, na sociedade representada nos livros analisados está óbvio que somente as mulheres exercem profissões como secretária e enfermeira. Já os homens têm exclusividade no exercício de profissões como motorista de ônibus, mecânico, encanador, carpinteiro, fazendeiro e policial. Há uma predominância de mulheres em profissões como professora, embora se encontrem homens nessa atividade profissional numa proporção próxima de duas mulheres para um homem. Já os homens predominam amplamente na ocupação dos cargos de engenheiro, dentista, garçom, médico, cantor e vaqueiro.

Com relação às profissões que estão intimamente relacionadas entre si pelo tipo de trabalhos desenvolvidos e a interação entre os(as) profissionais que os executam, observa-se que os homens encontram-se em posições de comando e que lhes dão maior poder e

destaque social. Há, por exemplo, uma proporção quase inversa entre homens exercendo a atividade de médico e mulheres que atuam profissionalmente como enfermeiras (15 médicos e 1 médica; 10 enfermeiras e nenhum enfermeiro). Na relação empresário(a)/executivo(a) e secretária, a posição de maior poder é ocupada majoritariamente por homens (3 empresários e 1 empresária; 10 secretárias e nenhum secretário). Pode-se supor, por esse quadro, que até mesmo as executivas têm mulheres como secretárias.

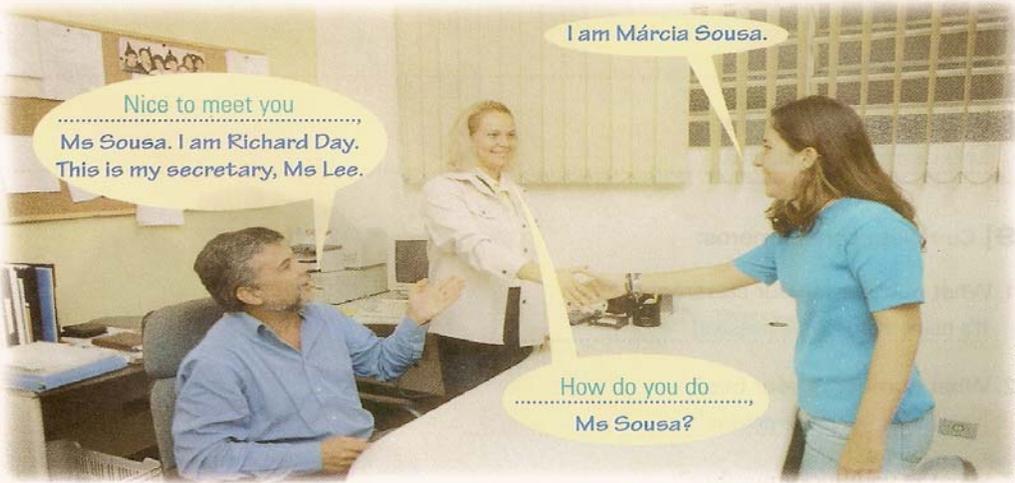
 **10]** A foto abaixo mostra algumas pessoas se apresentando formalmente:



I am João Carlos Santos. How do you do?  
 Nice to meet you, Mr Santos. I am Mr Brown. This is my secretary, Ms White.  
 How do you do, Mr Santos?  
 Welcome to London!

1. Sublinhe, no diálogo acima, as expressões usadas nas apresentações.
2. Em seguida, leia o diálogo em voz alta várias vezes, escutando a gravação ao mesmo tempo.

 **11]** Escute a gravação e complete o diálogo abaixo:



I am Márcia Sousa.  
 Nice to meet you  
 Ms Sousa. I am Richard Day.  
 This is my secretary, Ms Lee.  
 How do you do  
 Ms Sousa?

 **12]** Agora pratique o diálogo com dois colegas.

**16, sixteen**

Fotos: Monica Vandramini

Figura 4.10: English Clips 5. Mariza Ferrari e Sarah Rubin. São Paulo, Scipione, 2001, p. 12

Outro dado que chama a atenção é a ausência de homens e mulheres exercendo profissões que tradicionalmente lhes são atribuídas ou nas quais atuam até em número maior. Há menção a um carteiro e nenhuma carteira; três pintoras de quadros e nenhum pintor; um assistente social e nenhuma assistente social; uma cabeleireira e nenhum cabeleireiro.

Há equilíbrio na representação dos gêneros no exercício de algumas profissões, a saber: cozinheiro e cozinheira, arquiteto e arquiteta, escritor e escritora, caixa, telefonista, astronauta e fotógrafo e fotógrafa.

A se considerar a realidade representada nos livros analisados, pode-se concluir que a sociedade ainda está longe de alcançar uma igualdade no que se refere ao exercício de profissões sem discriminação de gênero. Embora essa ainda seja a realidade objetiva da sociedade brasileira, o livro didático acaba, através da maneira com que a representa, por reforçar essa discriminação e até a amplia quando não leva em conta algumas conquistas já alcançadas na luta por igualdade de direitos e condições no mundo do trabalho.

Em todos os livros analisados, apenas uma vez foi feita menção aos avanços da mulher no campo profissional desde o século passado. As atividades de leitura e interpretação não propõem a uma reflexão sobre essa realidade e, assim, não conduzem a atitudes que poderiam ser tomadas por parte de usuários e usuárias desses livros para mudar os padrões sociais estabelecidos, os parâmetros tidos como óbvios e indiscutíveis e os conceitos e preconceitos observados nesse campo.

<b>Discursos predominantes identificados</b>	<b>Classificação</b>
O homem tem mais capacidade para exercer profissões de comando	Gendrado/Sexista
A mulher tem mais habilidade para exercer profissões que exigem sensibilidade e delicadeza	Gendrado/Sexista
A mulher não precisa de alto salário	Conservador; Gendrado/Sexista
A mulher deve e está ocupando espaços que, no passado, eram restritos ao homem	‘Politicamente correto’;

Tabela 4.7: Discursos predominantes identificados

#### 4.4.3 No esporte e lazer

Na área de esportes, a realidade observada no item anterior – atividades profissionais – se repete. Os livros analisados, na maioria dos casos, limitam-se a repetir, em suas formas de representação de gêneros no exercício de atividades esportivas, os padrões já estabelecidos e que tomaram a forma de senso comum na sociedade.

Assim, por exemplo, observa-se que os esportes considerados ‘perigosos’ ou mais ‘radicais’ e ‘violentos’ e que exigem força física como futebol, futebol americano, remo aquático, corrida de automóvel, motociclismo, skatismo, iatismo, surfe e vôlei de praia são praticados quase exclusivamente por homens. Não há, ao contrário, nenhum esporte que seja praticado exclusivamente por mulheres de acordo com as representações dos livros didáticos. Em muitos esportes há a participação de homens e mulheres, mas geralmente a menção a homens é mais recorrente. Esses são os casos de lutas marciais, corridas (maratonas), basquete, vôlei de quadra, natação, ciclismo (mais como lazer), tênis, beisebol, mergulho, canoagem, esqui, entre outros.

Alguns livros fazem referência a atletas e desportistas, com textos e fotografias, sem nunca mencionar mulheres que tiveram atuação importante nessa área. Algumas referências encontradas foram a Michael Jordan (basquete); Ayrton Senna, Michael Schumacher e Michael Andretti (automobilismo); Ronaldo, Denílson, Rivaldo, Ronaldinho e Cafu (futebol) e Guga (tênis).

Fica clara a preferência exclusiva de homens (senhores, garotos e meninos) pelos programas esportivos, uma vez que nos livros que trazem textos ou ilustrações de pessoas lendo, conversando a respeito ou assistindo a programas especializados em esportes, essas pessoas são sempre do gênero masculino.

No que se refere a atividades de lazer, há predominância de homens exercendo atividades ao ar livre, fora de casa, enquanto que às mulheres são atribuídas atividades em ambientes fechados e no lar. Exemplo disso é a grande maioria de pessoas do sexo masculino retratados em bancos de praças e do sexo feminino assistindo a TV em suas horas de lazer. O livro *English on Top* (vol. 1, p. 104) traz uma situação curiosa em que cinco garotos fazem piquenique sem a presença de nenhuma garota; outra situação incomum é uma ilustração e texto em que um homem dirige seu carro (“Does Mr. Stevens go out on Sundays?”) com toda a tralha de viagem, sozinho (*English on Top* 4, p. 11).

Apenas homens são captados pescando e apenas mulheres vão ao shopping. Alguns livros mencionam garotos e garotas indo ao cinema (por exemplo, *Our Way 3*, p. 14). Entretanto, em uma passagem do mesmo livro (*Our Way 3*, p. 97) há uma ilustração que dá suporte a um texto sobre o grau comparativo de superioridade em que nove homens estão em uma fila de cinema cujo porteiro também é um homem. No cartaz, provavelmente do filme em exibição, há um homem musculoso, de uniforme e com um fuzil na mão, no estilo ‘Rambo’. Há uma passagem em que dois garotos vão ao estádio e na mesma seqüência uma garota vai ao teatro (*New English Point 2*, p. 118).

De acordo com as representações dos livros analisados, algumas atividades de lazer são realizadas tanto por homens quanto por mulheres, tais como ir ao clube, dançar, ir à praia. Já outras, como passear no parque, são exclusivas de mulheres. Homens e mulheres jogam baralho, embora os homens o façam com mais freqüência. No livro *Our Way 1* (p. 104), dois homens jogam baralho enquanto uma mulher está ao fundo sentada na sala, ao que parece assistindo TV; um homem joga baralho sozinho enquanto a mulher faz tricô (*Our Way 1*, p. 108).

Meninos e meninas exercem atividades de lazer bem distintas e que estão relacionadas aos papéis que lhes cabe assumir na sociedade quando alcançarem a idade adulta. Meninos e meninas brincam de soltar pipa (*Our Way 4*, p. 16; p. 60), embora meninos o façam com mais freqüência (*New English Point 2*, p. 69); só eles brincam com carrinho (*Our Way 4*, p. 16, p. 60), com aeromodelos, e andam de velocípede (*Our Way 4*, p. 60), com bolinhas de gude (*New English Point 2*, p. 69). Já as meninas brincam com boneca (*Our Way 4*, p. 16, p. 60), e com bichos de estimação. Em uma ilustração (*Our Way 4*, p. 60), duas meninas seguram aconchegadamente seus cachorrinhos no colo como se fossem seus bebês. As atividades que meninas e meninos realizam com a mesma freqüência são ir a festas infantis e ao parque de diversão.



1. her doll / hers

2. their kite / theirs

3. his truck / his

Figura 4.11: *Our Way 4*. 3ª ed. Eduardo Amos, Ernesto Pasqualin, Elisabeth Prescher. São Paulo: Moderna, 1998, p. 16

### 1. Practice the conversations.

- Who's Jack?
- He's the boy who got the model plane.



Jack / model plane



1. Sally / doll



2. Roy / toy



3. Glenda / tennis racket



4. Tom and Mary / kite

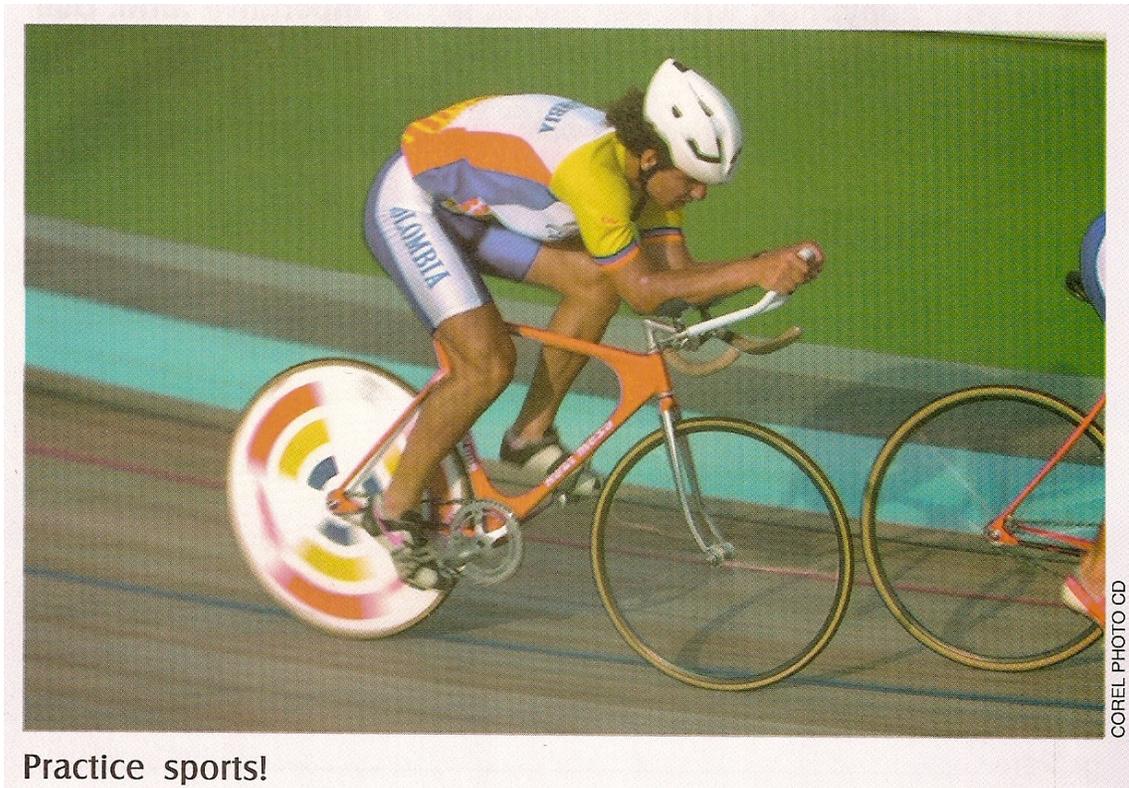


5. Ann and Karen / dogs



6. Doctor Adams / present

Figura 4.12: Our Way 4. 3ª ed. Eduardo Amos, Ernesto Pasqualin, Elisabeth Prescher. São Paulo: Moderna, 1998, p. 60



Practice sports!

Figura 4.13: Practical English Course 2. Edgar Laporta. São Paulo, IBEP, s.d., p. 10

<b>Discursos predominantes identificados</b>	<b>Classificação</b>
Esportes radicais são “coisa de homem”	Conservador; Gendrado/Sexista
O homem predomina na força física e a mulher na sensibilidade	Gendrado/Sexista
Só os homens se interessam por programas esportivos	Conservador; Gendrado/Sexista
Lazer ao ar livre (fora de casa) é mais adequado aos homens; a mulher geralmente exerce atividades de lazer em ambientes fechados	Conservador; Gendrado/Sexista
Só as mulheres gostam de ir ao shopping	Gendrado/sexista
Menino deve brincar de carrinho e menina brinca de boneca	Conservador; Gendrado/Sexista

Tabela 4.8: Discursos predominantes identificados

#### 4.4.4 Nas relações amorosas e afetivas

Embora os livros analisados sejam destinados ao ensino fundamental (5ª a 8ª séries, ou 6º ao 9º anos) e, portanto, usados por pré-adolescentes e adolescentes, temas referentes a relações amorosas e afetivas não são tratados com muita frequência. Entre as coleções examinadas, as que menos tratam do assunto são *New English Point* e *Our Way*.

Observa-se que, na grande maioria dos casos, assim como a família, as relações afetivas e amorosas são apresentadas de maneira idealizada e um tanto fora da realidade. A exceção fica por conta da coleção *English Clips*, que procura expor alunos e alunas a temas atuais e situações concretas referentes a maneiras de se relacionar, embora, conforme análise abaixo, reproduza alguns estereótipos próprios de discursos sexistas que ainda circulam na sociedade. Essa tendência a uma abordagem idealizada do tema pode ser evidenciada em textos recheados de fotos ou desenhos românticos e repletos de corações e cupidos e poemas melosos e idílicos. As cores predominantes nas ilustrações referentes a relacionamentos amorosos são o cor-de-rosa e o vermelho.

Vale aqui destacar alguns textos que realçam essas características: uma foto de página inteira em que um rapaz e uma moça caminham em uma rua que parece estar dentro de um parque. O texto diz: “To love and be loved / To need and be needed / To want and be wanted / To desire and be desired... / is to love and be loved (E. Jacob Taylor) (New Practical English Course 4, p. 85); foto de meia página mostra rapaz e moça. O texto com o título “My love”: “My love is warmer than the warmest sunshine, / softer than a sigh. / My love is deeper than the deepest ocean, / wider than the sky. / My love is brighter than the brightest star / that shines every night above, / And there is nothing in this world / That can ever change my love (From an American Folk Song) (New Dynamic English 4, p. 19); gravura de casal de namorados em que o rapaz recita os versos para sua namorada: “Roses are red, violets are blue, sugar is sweet and so are you!” (New Dynamic English 1, p. 138); nota-se certo grau de ironia no diálogo a seguir entre namorado e namorada: namorado: “You are the sunshine of my life. You are the queen of my heart. Without you, my life is a dreary cloud”. Namorada: “Are you asking me to marry you – or is this a weather report?”.

Em geral, as mulheres/garotas são representadas como possuidoras de adjetivos como ‘pretty’, ‘elegant’ (New Practical English Course 1, p. 84; New Dynamic English 1, p. 123), ‘cute’ (English on Top 1, p. 114), ‘beautiful’, ‘lovely’ (New Practical English

Course 1, p. 26-29), ‘nice’ (New Practical English Course 1, p. 70, 84), ‘sweet’ (New Dynamic English 1, p. 138), enquanto nos homens/garotos são realçadas características como ‘nice’, ‘strong’, ‘intelligent’, ‘rich’ (New Practical English Course 1, p. 30, 84).

Os filmes a que casais de namorados assistem e as músicas cujas letras são reproduzidas são românticos e refletem o amor idealizado e com final feliz: o filme “Titanic” (Our Way 3, p. 14) e letra da música tema do filme: “My heart will go on” ao lado de uma foto dos protagonistas, o ator Leonardo di Caprio e a atriz Kate Winslet, dançando (New English Point 4, p. 60); ficha do filme “Romeu e Julieta” (English Clips 7, p. 91).

Alguns livros fazem menção ao “Valentine’s Day” (New Dybanic English 2, p. 164; Our Way 3, p. 12; English Clips 5, p. 147, 148), sempre reproduzindo imagens ou cartões que mostram casais felizes e apaixonados emoldurados por motivos românticos como pombos, corações, cupidos, anjos, flores etc., bem no estilo ‘old fashion’, ou o homem de joelhos oferecendo flores a sua amada.

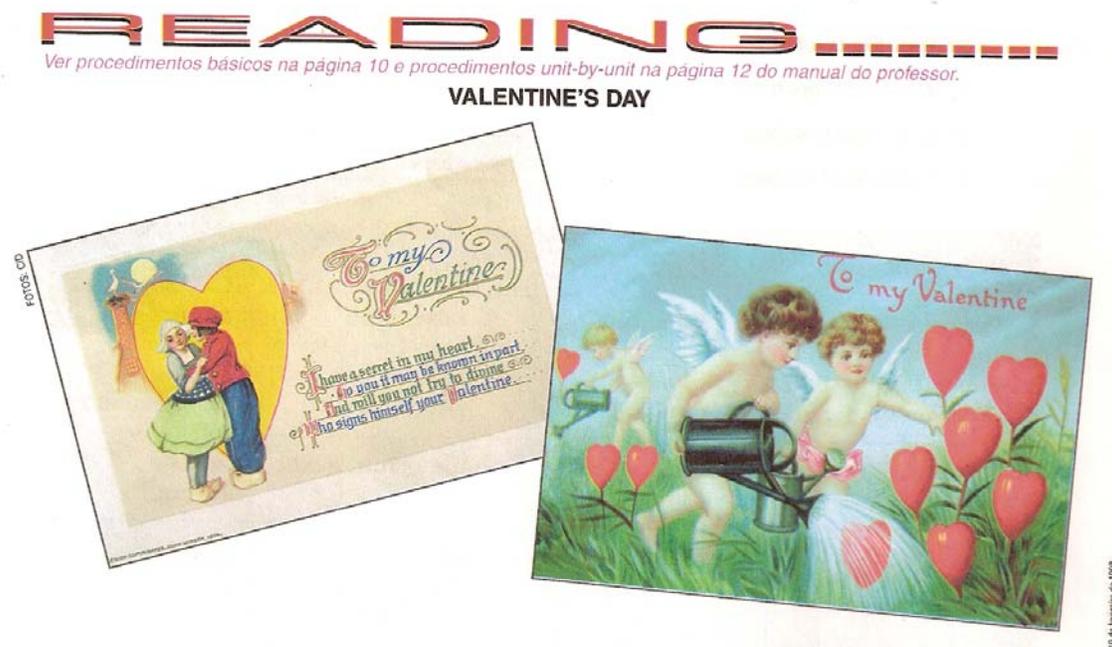


Figura 4.14: Our Way 3. 3ª ed. Eduardo Amos, Ernesto Pasqualin e Elisabeth Prescher. São Paulo, Moderna, 1998, p. 12

Alguns textos e imagens representam a relação a dois como uma situação em que cabe ao homem exercer o papel do que insiste, toma iniciativas e a mulher sempre

procurando se preservar ou se fazendo de ‘difícil’, reproduzindo um discurso comum em sociedades machistas como a brasileira de que é da natureza do homem seguir seus instintos e à mulher naturalmente cabe conter os seus desejos e impor limites ao homem no relacionamento e, quando ‘ceder’, deve exigir o uso de preservativo na relação sexual. O livro *English Clips 7* traz três exemplos de situações assim: garoto e garota se beijam; ela o empurra e diz: “No!”. O texto fala sobre beijo e carícias como algo que pode despertar o desejo por sexo, mas “todos têm o direito de dizer ‘não’”; na mesma seqüência, o texto diz que se houver consentimento para o ato sexual, “você ou seu(sua) parceiro(a) deve usar camisinha”; no entanto, na foto, a moça é quem mostra o preservativo ao rapaz, que está de costas para o leitor e de frente para ela, e diz: “Only with a condom!” (p. 62); gravura de um ratinho correndo atrás de uma ratinha, com os braços estendidos; a ratinha grita: “Help!!! Help!! Help!!!”. Em volta de ambos, coraçõezinhos vermelhos. Ao fundo, o desenho de uma menina correndo e o menino correndo atrás dela, ambos com um coraçõezinho sobre a cabeça (p. 63); mãe conversa com filha, que pede para acampar com o namorado. A mãe diz à filha: “Yes, darling, but you know... you should not have sex”; garota: “But, mummy... We may want to”; mãe: “Ok, ok... but remember: he must wear a condom”.



Figura 4.15: *English Clips 7*. Mariza Ferrari e Sarah Rubin. São Paulo, Scipione, 2001, p. 63

Das coleções analisadas, apenas *English Clips* trata abertamente de temas como sexo, doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência. Em nenhuma dessas coleções verificou-se a abordagem de outros temas relacionados às relações afetivas e à sexualidade como aborto, homossexualidade, menstruação, prostituição, pedofilia, para

citar alguns exemplos. Esses e outros temas polêmicos parecem ser evitados por autores e autoras de livros didáticos, talvez por orientação ou exigência das próprias editoras, com receio de terem seus livros rejeitados pelas escolas.

<b>Discursos predominantes identificados</b>	<b>Classificação</b>
Jovens apaixonados vivem fora da realidade	Alienante
O homem deve tomar iniciativa na relação afetiva	Conservador; Gendrado/Sexista
É natural que o homem tente ‘ganhar’ a mulher; a ela, cabe defender-se	Conservador; Gendrado/Sexista
As mães devem instruir as filhas sobre o momento certo de iniciar a vida sexual	‘Politicamente correto’; Gendrado/Sexista

Tabela 4.9: Discursos predominantes identificados

#### **4.5 Análise de discursos em textos selecionados para aplicação em sala de aula, nas aulas observadas e nas entrevistas com aprendizes, professoras e professor**

Os textos analisados a seguir são parte da coleção *English Clips*, das autoras Mariza Ferrari e Sarah Rubin, publicada em 2001, pela Editora Scipione, de São Paulo-SP. Nas palavras das autoras, registradas na apresentação da série, a coleção “segue metodologia interativa e de competências, levando o aluno a entender o porquê das atividades do livro e a desenvolver sua capacidade de crítica e autocrítica”. De acordo com elas, “a meta principal de *English Clips* é, sem dúvida, o ensino da língua inglesa, mas não como um conhecimento isolado, fora da experiência do aluno. A coleção propõe, antes de tudo, um aprendizado que leve em conta a sua própria realidade e lhe traga novas perspectivas de vida”.

Esta série é adotada em escolas estaduais de ensino fundamental do Estado de Goiás e foi selecionada entre 30 (trinta) séries de livros de diferentes editoras, por uma comissão designada para esse fim pela Secretaria Estadual de Educação, da qual participamos como membro representante da Universidade Estadual de Goiás, juntamente com mais 4 (quatro) membros, dos quais uma professora representante da Universidade Federal de Goiás e 3 (três) professoras de escolas da rede estadual de diferentes regiões do Estado. A seleção

aconteceu no ano de 2001 e a coleção está adotada em escolas do Estado de Goiás desde o ano de 2002.

Os textos analisados referem-se às quatro áreas que propomos para investigação. Ao analisarmos os textos, levamos em conta alguns objetivos previamente estabelecidos para nossas análises, com base nos objetivos da pesquisa mencionados no Capítulo I deste trabalho. Com o intuito de abordar todos os aspectos que achamos importantes para alcançar os objetivos estabelecidos, elaboramos algumas perguntas que nos orientaram na análise, com base em proposta de Reimer (2005) e Gebara (1997) para uma desconstrução e (re)leitura de textos baseadas em gênero como categoria de análise. Tanto os objetivos propostos para a análise quanto as questões que a orientam foram estabelecidos com base nos princípios da ACD para identificar possíveis discursos ideológicos e da teoria da multimodalidade como expressão do(s) significado(s). Esses princípios são trabalhados pelos teóricos e teóricas da ACD e de estudos de gênero.

- **Objetivos da análise:**

- \* Analisar representações de gênero a partir das idéias construídas acerca de ser homem e ser mulher e dos papéis sociais que lhes são atribuídos;
- \* Evidenciar as relações de gênero como um construto social que legitima relações de poder que permeiam a sociedade;
- \* Identificar discursos ideológicos expressos nas e pelas representações de gênero;
- \* Estabelecer a relação entre esses discursos ideológicos e outros discursos que circulam na sociedade.

- **Questões para orientar a análise:**

- \* Que tipo de homem e/ou mulher é representado no texto?
- \* Quais são as falas, as ações, as atribuições e características, as funções, silêncios e omissões de mulheres e homens?
- \* Como acontecem as relações de gênero no texto?
- \* Quais são os conceitos e preconceitos em relação a mulheres e homens no texto?
- \* Existem relações silenciadas ou invisibilizadas?

- \* Que discursos ideológicos são expressos de maneira explícita e/ou implícita no texto?
- \* Qual a relação desses discursos ideológicos com outros discursos que circulam na sociedade brasileira?
- \* É possível fazer uma (re)leitura crítica do texto? Como seria essa (re)leitura?

As categorias nas quais os textos são classificados e as principais características de cada categoria estão relacionadas na tabela 4.1, neste Capítulo. Alguns textos podem ser classificados em mais de uma daquelas categorias. A nomenclatura de discursos identificados nos textos e nas entrevistas analisadas segue a proposta de classificação da tabela 4.2. Pensamos ser necessário esclarecer que, por vezes, ao analisarmos discursos identificados em entrevistas, tanto dos(as) aprendizes quanto das professoras e do professor, não ficou claro para nós se o entrevistado ou a entrevistada estava apenas constatando a existência de determinado discurso, denunciando ou assumindo esse discurso como natural e legítimo. Nesses casos, optamos por utilizar um ponto de interrogação entre parênteses: (?).

É importante, também, estabelecer, aqui, o sentido em que usamos dois termos que nos parecem bem próximos, quando procuramos determinar a relação entre os discursos identificados através de nossa análise e outros discursos que circulam na sociedade: ‘reforço’ e ‘legitimação’. Na nossa concepção, esses termos possuem, respectivamente, os seguintes sentidos:

**\*Legitimar:** assumir determinado discurso hegemônico como natural e verdadeiro; “sancionar” determinado discurso, nos termos adotados por Foucault, fazendo com que se torne hegemônico.

**\*Reforçar:** oferecer dados e subsídios adicionais para fortalecer discursos já sancionados ou legitimados; contribuir para a aceitação de discursos hegemônicos sem questionamentos.

#### 4.5.1 Texto 1: Hello, Friends!

Localização: English Clips, Book 5, p. 124 (5ª série / 6º ano)

Área: família: visão, constituição, papéis dos membros e divisão de tarefas domésticas

Categoria: idealizado; ‘politicamente correto’



Figura 4.16: English Clips 5. Mariza Ferrari e Sarah Rubin. São Paulo, Scipione, 2001, p. 124

##### 4.5.1.1 Análise do texto

O texto é composto por dois códigos semióticos distintos – um elemento visual e imagético e um elemento verbal escrito –, que se coadunam e se complementam. A ilustração mostra um garoto usando um avental e enxugando a louça, a quem é atribuída a fala (texto escrito), através do balão, dando informações sobre o tema da unidade (divisão

de tarefas domésticas). No quadro à sua direita, observa-se a representação de uma família composta por quatro membros: supostamente pai, mãe, filho e filha. Nesse caso, o pai é quem está usando o avental e segura uma panela, dando a entender que foi ele quem cozinhou. A mãe e o filho parecem estar terminando de preparar a mesa, enquanto a filha segura um pano de prato. Pelo sorriso em seus rostos, todos parecem estar felizes ou achando algo engraçado.

Analisando a integração do texto com a ilustração como uma unidade significativa, observam-se alguns elementos que vale a pena destacar, na busca de se elucidar possíveis significados que são construídos a partir da junção desses dois códigos semióticos, com base nas três categorias de análise propostas neste trabalho: gênero, discurso e ideologia.

Partindo do posicionamento das imagens ilustrativas do texto, nota-se que, de acordo com os princípios e orientações para uma análise multimodal, a imagem do garoto à esquerda foi salientada, ou seja, colocada em destaque, o que indica um elevado grau de importância para a mensagem expressa por ela. Nesse caso, a vestimenta (avental) e a atividade realizada pelo garoto (lavar/enxugar a louça) remetem a um discurso ‘politicamente correto’ de que ‘tarefas domésticas também são coisa de homem’. O garoto não aparenta nenhum constrangimento pela roupa que está usando ou pela tarefa que está executando; ao contrário, parece bem à vontade e até satisfeito. Seu olhar está direcionado diretamente para o(a) leitor(a), o que indica a intenção de passar uma mensagem a quem observa a imagem.

Com relação ao posicionamento das figuras, a imagem do garoto, colocada à esquerda na página, reflete o “dado”, aquilo que já se conhece, expresso no texto; já a figura da família realizando as tarefas domésticas em conjunto, colocada à direita na página, é o “novo”, a ‘idealização’ da realidade, ou seja, o impacto que atitudes como a do garoto têm na família como um todo. Esse impacto relaciona-se ao discurso verbal ‘politicamente correto’ posicionado no topo da composição e seus efeitos nas relações familiares.

Analisando separadamente a figura da família, observa-se aí a centralidade dos membros masculinos (supostamente pai e filho) e o posicionamento marginal das figuras femininas (provavelmente mãe e filha). Em se tratando de uma tarefa ou atividade que tradicionalmente é atribuída às mulheres, esse posicionamento expressa a intenção de

corroborar e reforçar o discurso ‘politicamente correto’ aqui mencionado. Esse discurso está presente no texto escrito, o qual menciona especificamente dois países anglo-falantes (Estados Unidos e Inglaterra) e genericamente “todos os países do chamado Primeiro Mundo”. O posicionamento do texto escrito no topo da composição indica uma situação ‘ideal’, enquanto a figura no fundo (abaixo do texto escrito) reflete o ‘real’, aqui corroborando de forma ilustrativa o discurso ‘ideal’ expresso no texto escrito.

#### **4.5.1.1.1 Questões para análise:**

- **Que tipo de homem e/ou mulher é representado no texto?**

Em se tratando de um texto com a pretensão clara de se apresentar como ‘politicamente correto’, os personagens masculinos retratados se enquadram nessa categoria. Os homens ali representados, tanto o garoto em destaque quanto o pai e o filho do quadro ao lado, desenvolvem tarefas tradicionalmente atribuídas às mulheres e o fato de dois deles usarem aventais, uma peça característica de quem se ocupa de tarefas domésticas, indica que esses personagens são um tipo de homem que assume papéis antes relacionados ao sexo oposto e não parece se incomodar com essa troca de papéis. Esse tipo de homem é referido na mídia como ‘homem beta’, numa referência a membros do gênero masculino que não se preocupam em mostrar uma imagem relacionada a dominação e outras características tradicionalmente atribuídas ao papel do ‘macho’ na relação afetiva e no contexto familiar, mas que, ao contrário, assume as tarefas tradicionais da mulher como cuidar da casa, cozinhar, lavar, passar, cuidar dos filhos, mesmo morando com a esposa ou companheira. Essa denominação surgiu em consonância com outras que buscam identificar o homem ‘moderno’ por ações e atitudes pouco convencionais a ele atribuídas, como, por exemplo, o ‘metrossexual’, o ‘ubersexual’ etc. Embora as ilustrações façam referência ao ambiente de atividades domésticas, mais especificamente aquelas desenvolvidas na cozinha da casa, as duas mulheres parecem exercer papéis de meras coadjuvantes no exercício dessas tarefas.

- **Quais são as falas, as ações, as atribuições e características, as funções, silêncios e omissões de mulheres e homens?**

A única fala que compõe a unidade é aquela atribuída ao garoto em destaque. O objetivo dessa fala é transmitir a leitores e leitoras (aprendizes) informações sobre a realidade de países do “chamado Primeiro Mundo”, com destaque para os Estados Unidos e a Inglaterra. As ações dos homens representados no texto são de exercício de tarefas domésticas como cozinhar, lavar e enxugar a louça, preparar a mesa; as mulheres desempenham funções auxiliares nessas tarefas: uma parece segurar uma travessa para que o homem coloque o alimento e a outra apenas observa a cena, segurando um pano de prato. Assim, os homens parecem exercer funções centrais como protagonistas das cenas, enquanto às mulheres cabe o papel de coadjuvantes. É interessante o uso da expressão “empregados domésticos” no masculino, usado no texto, ao que parece, como termo genérico para referir-se a homens e mulheres que exercem essa atividade, visto ser essa uma profissão predominantemente feminina não só no Brasil como nos países do “chamado Primeiro Mundo”. Essa referência no texto a “empregados domésticos” pode levar a diferentes interpretações, entre as quais podemos citar pelo menos duas: primeiramente, a de que enquanto no Brasil essa atividade é exercida quase que exclusivamente por mulheres, no países do “chamado Primeiro Mundo”, quando há, já que “não é comum”, ela é exercida também por homens. Nesse caso, essa diferença poderia ser explicada simplesmente pela diversidade cultural e, portanto, perfeitamente legítima. Uma outra interpretação possível poderia ser a de que, uma vez que o texto menciona que nos países do “chamado Primeiro Mundo” a atividade de “empregado doméstico” não é comum, está, automaticamente, afirmando que no Brasil essa atividade é comum e que, como está no masculino, pode ser ou é exercida também por homens.

- **Como acontecem as relações de gênero no texto?**

As relações entre os gêneros são apresentadas como harmoniosas e igualitárias, sem conflitos de qualquer natureza. Embora a ilustração tenha a clara intenção de passar a mensagem de que todos os membros da família devem colaborar nas tarefas domésticas, expressa na legenda da figura: “*Everybody does the housework!*”, é notória a artificialidade

da cena. A ilustração passa a imagem de uma ‘família ideal’ na qual todos se ajudam mutuamente e, assim, vivem felizes e sem conflitos.

- **Quais são os conceitos e preconceitos em relação a mulheres e homens no texto?**

Conforme já mencionado, os homens são apresentados como pessoas capazes de atitudes alinhadas com características como ‘modernidade’ e ‘cooperação’, essa imagem do ‘novo homem’ que se desenha numa sociedade onde não há lugar para preconceitos embasados em idéias machistas. Esse é o ‘homem ideal’ que se ajusta perfeitamente à ‘realidade ideal’ que se observa no ‘contexto social ideal’ do “chamado Primeiro Mundo”. O conceito de mulher que se pode extrair do texto é igualmente idealizado e parte do pressuposto de que as mulheres não são mais necessariamente as protagonistas das cenas domésticas, mas participam delas em nível de igualdade com os homens. Assim, a mulher perde a condição de ‘rainha do lar’, a qual passa a dividir com o homem e com o restante da família.

- **Existem relações silenciadas ou invisibilizadas?**

A representação de uma família ‘ideal’ e sem conflitos em que todos se ajudam mutuamente omite fatos que se observam no dia a dia de famílias ‘reais’ onde a convivência não é tão simples assim. Primeiramente, a divisão de tarefas nem sempre é consensual e pacífica; e depois, mesmo quando há divisão, a responsabilidade de proceder a essa divisão cabe geralmente à mãe, por ser ela, em última instância, a ‘responsável’ pela organização e pelo funcionamento da casa, ainda que exerça uma atividade profissional fora de casa. Outro fator a ser enfatizado é que a realidade representada no texto refere-se a uma classe social específica, a classe média dos países mencionados, realidade esta que é generalizada e apresentada como regra geral de todas as sociedades globalizadas. A realidade é que as classes altas desses países dispõem de ‘empregados domésticos’ e nas classes média e baixa a divisão de tarefas é uma imposição devido à falta de condições de pagar alguém para fazer esse trabalho e à necessidade de todos os membros da família, especialmente pai e mãe, trabalharem para manter a casa. A questão social referente a imigrantes, principalmente ilegais, exercendo atividades de trabalhadoras(es) domésticas(os) como sub-emprego na luta pela sobrevivência nesses países também não é

mencionada no texto, o que seria bem adequado para a realidade brasileira, uma vez que o Brasil ‘exporta’ grande parte dessas trabalhadoras e trabalhadores. O mesmo ocorre com referência ao exercício dessa atividade profissional no Brasil como resultado de um sistema de divisão de classes sociais, o que não é referido no texto.

- **Que discursos ideológicos são expressos de maneira explícita e/ou implícita no texto?**

É possível se identificar alguns discursos ideológicos subjacentes ao texto referentes à concepção de família, às diferentes realidades do ‘primeiro’ e do ‘terceiro’ mundos e aos papéis de homens e mulheres nessas sociedades. O “chamado Primeiro Mundo” é apresentado como uma realidade ‘ideal’ e, portanto, modelo a ser seguido por outras sociedades, sem se levar em conta aspectos sociais e culturais locais como tradições, costumes, condição financeira etc. Outro discurso ideológico expresso no texto é o de que nos países ‘desenvolvidos’ homens e mulheres de todas as classes sociais exercem seus papéis em nível de igualdade e sem preconceitos de gênero ou de qualquer outra natureza. Embora o texto não mencione explicitamente o Brasil, deixa claro que o que está sendo informado e representado não é realidade aqui, uma vez que o Brasil não faz parte do “chamado Primeiro Mundo”. Assim, é possível inferir que no Brasil, diferentemente do que ocorre nos países citados no texto, a atividade de “empregado doméstico” é comum, não ocorrendo, portanto, a aludida divisão de tarefas entre os membros da família, já que esse profissional se encarrega delas.

- **Qual a relação dos discursos do texto com outros discursos que circulam na sociedade brasileira?**

A seguir, apresentamos alguns discursos ideológicos identificados no texto, relacionamos discursos presentes na sociedade brasileira referentes a esses discursos e tentamos estabelecer a relação que há entre eles, ou seja, a classificação dos discursos ideológicos presentes no texto em relação aos discursos que circulam na sociedade.

<b>Discursos ideológicos do texto</b>	<b>Classificação</b>	<b>Discursos da sociedade brasileira</b>	<b>Classificação</b>	<b>Relação entre ambos</b>
Família como lugar de harmonia e felicidade	Conservador; Alienante	Família como 'célula mater' da sociedade	Conservador	Reforço
Primeiro Mundo como realidade ideal e modelo para o resto do mundo	Politicamente preconceituoso	O que é bom para os países desenvolvidos é bom para o Brasil	Politicamente preconceituoso	Legitimação
Igualdade entre gêneros no que se refere a tarefas domésticas: tarefas domésticas também são coisa de homem	'Politicamente correto'	Trabalho de casa é atribuição da mulher; cabe ao homem o papel de provedor do lar	Conservador; Gendrado/Sexista	Oposição
Todos devem 'ajudar' nas tarefas domésticas	'Politicamente correto'; Gendrado/Sexista	Mulheres que trabalham fora de casa têm o direito de terem 'empregadas domésticas' e 'ajuda' dos maridos, filhos e filhas	Gendrado/Sexista	Reforço

Tabela 4.10: Relação entre discursos

• **É possível fazer uma (re)leitura crítica do texto? Como seria essa (re)leitura?**

Na nossa concepção, não só é possível como aconselhável que se faça uma (re)leitura crítica do texto em questão. O primeiro passo de tal tarefa seria identificar os discursos ideológicos presentes no texto e propor reflexões que levassem a atitudes de resistência a esses discursos, levando em conta todos os aspectos enumerados em nossa análise e fazendo uma contraposição da realidade retratada no texto com a realidade social dos(as) aprendizes. O professor ou a professora, nesse caso, consideraria os efeitos do texto

na interação texto-aprendiz em sala de aula, agindo não como um mero(a) analista crítico(a) de discurso, mas propondo uma reflexão sobre o que é apresentado como senso comum e levando os(as) aprendizes a questionarem esses aspectos. Em suma, seriam consideradas não apenas as condições de produção, mas também de recepção do texto pelos agentes envolvidos no processo de construção do significado. Seria importante que a professora ou o professor tivesse conhecimento da realidade de países do chamado ‘primeiro mundo’ para esclarecer aos(às) aprendizes que a realidade retratada no texto refere-se especificamente a uma classe social importante naqueles países, mas não a única. A questão social referente ao exercício da atividade de empregada ou empregado doméstico ligado a uma classe social específica, tanto no Brasil como em outros países, deveria ser colocada em discussão, assim como a situação de muitas brasileiras e brasileiros que saem do país em busca de oportunidades em outros países mais ‘desenvolvidos’, questionando as causas e conseqüências dessa atitude. Hoje em dia, nas salas de aula de escolas públicas, geralmente quase todos os alunos e alunas têm alguém da família vivendo e trabalhando em outro país, ou conhecem alguém nessa situação. Assim, seria interessante abordar esse tema procurando conscientizar e destruir mitos que envolvem a questão.

#### **4.5.1.2 Análise de aula e entrevistas**

Foi observada uma aula em que o texto foi trabalhado, em um 6º ano (antiga 5ª série) do Ensino Fundamental, turno vespertino, em uma escola estadual. Após a aula, foi realizada entrevista com quatro aprendizes da turma, sendo duas alunas e dois alunos. Foi realizada, então, entrevista com o professor que ministrou a aula. A seguir, as transcrições e análises.

##### **4.5.1.2.1 Aula**

O professor inicia a aula cumprimentando as alunas e os alunos e, em seguida, faz a chamada. Logo depois, o professor introduz o tema da aula. Ele escreve no quadro a palavra *FAMILY*.

Pr: *Hoje vamos conversar mais sobre isso. (...) Vamos falar sobre famílias, e tal. Para vocês, o que é família? Um de cada vez. Levanta a mão e fala, viu?*  
(...)

Ao: *As pessoas da nossa casa.*  
Pr: *Isso! Que são geralmente pai, mãe...*  
Aa: *Tia...*  
Ao: *Irmão...*  
Pr: *E só pode ser isso, família? Pai, mãe, irmão, irmã...*  
Aa: *Avô, avó...*  
Pr: *Tem muita gente que não mora com pai e mãe, não é?*  
As: *É!*  
Pr: *Vocês conhecem pessoas que moram com avô, com avó, com tio, com tia?*  
Ao: *Eu! Eu! Eu!*  
Pr: *Você mora com quem? (...)*  
Aa: *Eu moro com meu padrinho.*

### **Destaque 1**

**Discurso do professor: família não são apenas membros ligados por consangüinidade**

**Classificação: Alternativo/Marginal**

**Tema omitido e silenciado no texto: modelos alternativos de família**

<p>Pr: <i>Você mora com o padrinho? A família então, gente, é a... são aquelas pessoas que estão próximas da gente, não necessariamente o pai, a mãe, o irmão ou a irmã, mas todos aqueles que cuidam da gente, que vive com a gente, vocês concordam comigo?</i></p> <p>As: <i>Concorda.</i></p>
---

Pr: *Todo mundo aqui mora em casa, né? Ninguém mora sozinho. Todo mundo mora com a família, né?*  
As: *[inc]*  
Pr: *Qual a idade de vocês?*  
As: *Onze! Dez! Doze!*  
Pr: *Dez, onze, doze, né?*  
Ao: *Eu tenho doze.*  
Aa: *E treze! E treze!*  
(...)  
Pr: *Que países vocês conhecem que falam inglês, onde falam inglês?*  
As: *Estados Unidos! Nova Iorque!*  
Ao: *Estados Unidos, Inglaterra, Portugal, alguns países da África...*  
Pr: *Um-hun, muito bem. Muitos países mesmo. Nos Estados Unidos, na Inglaterra, no Canadá, na Nova Zelândia, na Austrália, na Jamaica, nos países da África... São muitos países mesmo. E além de somente a língua ser diferente, a gente fala português e eles falam inglês, e o inglês que eles falam também é um pouquinho diferente do inglês de um lugar pro outro. A cultura também é tudo diferente, né? Cês concordam comigo?*  
Ao: *Concorda.*  
Pr: *Eles têm comidas diferentes, roupas diferentes das nossas, certo?*  
As: *Certo!*  
Pr: *Vocês concordam então que a família vai ser diferente?*  
Ao: *É! É!*  
Ao: *É, uai.*  
Pr: *A estrutura...*

Aa: *[inc]*

Pr: *Como? Só a língua? Você acha que [inc] família é igual, do mesmo jeito que é aqui no Brasil é lá?*

Aa: *(faz sinal afirmativo com a cabeça)*

Pr: *Eu vou passar um texto pra vocês... vai passando, por favor.*

*(...)*

Pr: *O quê que significa isso aqui, Hello, friends?*

Ao: *Olá, amigos.*

Pr: *Olá, amigos, isso aí.*

Ao: *Ou alô, amigos.*

Pr: *Quem pode ler esse balãozinho pra mim, por favor, essa parte aqui?*

Ao: *(lê o texto).*

## **Destaque 2**

**Professor e alunos reforçam as informações do texto sobre empregado doméstico, porém usam o termo no feminino**

Pr: *Certo. Aqui no Brasil cês acham que é desse jeito?*

Ao: *Não!*

Ao: *No Brasil tem empregada.*

Ao: *Tem empregada, tem babá, tem passadeira...*

Pr: *Tem bastante, não tem? E aqui cês acham, a opinião de vocês agora. Cês acham que é bem dividido assim, todo mundo, o pai, a mãe, os filhos, fazem as tarefas de casa, todo mundo ajuda em casa também?*

As: *É! Não!*

Pr: *Calma, calma, calma, cada um de cada vez.*

Ao: *É bem dividido.*

Pr: *É?*

Ao: *Às vezes.*

## **Destaque 3**

**Discurso do professor e de aprendizes: quem realiza tarefas domésticas está ‘ajudando’ alguém**

**Classificação: Gendrado/Sexista**

Pr: *Às vezes? E vocês, ajudam nas tarefas de casa?*

As: *Eu ajudo! Eu ajudo!*

Ao: *Eu não, só [inc].*

Pr: *Só arruma sua cama?*

As: *[inc].*

Aa: *Eu lavo vasilha.*

Pr: *Se você só arruma a sua cama, então... [inc].*

*(...)*

#### **Destaque 4**

**Discurso do professor: a empregada doméstica é uma instituição cultural**

**Classificação: Alienante**

Pr: *Então, gente, essa é uma diferença grande que a gente vê entre o Brasil e outros países... do primeiro mundo. Porque aqui a gente criou... Na nossa cultura a gente tem esse costume de... ter um empregado, uma doméstica que faz o serviço.*

Ao: *Faz o serviço, lava, passa...*

Pr: *Faz o serviço de todo mundo, não é?*

Ao: *É. Limpa a casa...*

Pr: *Nesses países, principalmente a Inglaterra...*

Ao: *[inc]*

Pr: *Como é que é?*

Ao: *Dá banho em bebê...*

#### **Destaque 5**

**Discurso do professor e do aluno: países do ‘primeiro mundo’ são modernos e desenvolvidos; países do ‘terceiro mundo’ são atrasados e subdesenvolvidos**

**Classificação: Politicamente preconceituoso**

**Discurso do professor: no Brasil, a atividade de empregada doméstica é fruto do sistema econômico**

**Classificação: Denunciador/Conscientizador**

Pr: *Faz tudo, né? Na maioria dos países de primeiro... Vocês sabem o que é, o que significa países de primeiro mundo, né? Alguém sabe me falar o quê que é isso?*

Ao: *Países modernos?*

Pr: *Isso mesmo. São os países mais desenvolvidos. Tem gente também que chama de países mais ricos, mas não é muito bom usar esse termo. Mais desenvolvidos, que é os Estados Unidos, Canadá, a maior parte da Europa... e Austrália. São países de primeiro mundo. Na cultura deles, eles têm isso dentro da família. São divididas as tarefas, é muito difícil você encontrar uma casa que tenha uma pessoa, uma empregada doméstica pra... pra ajudar. Até mesmo porque esse tipo de... de trabalho lá é muito caro. Aqui, por causa de, da nossa economia, enfim, é mais fácil ter isso. E... outra diferença: aqui no Brasil...*

Ao: *É em dólar.*

Pr: *Aqui no Brasil é... a maioria dos... os filhos, enquanto não tão casados, moram em casa, ou eles vão morar só? O quê que vocês acham?*

Aa: *Mora em casa.*

Aa: *Mora em casa.*

Ao: *Mora em casa. São mais...*

Pr: *Nesses países de primeiro mundo também a maioria dos filhos quando atingem a idade de dezoito anos, né, a maioridade, eles mudam de casa. Vão morar só, mesmo que não tenham casado. É parte da cultura deles também. Cês acham que... que tem muita diferença então, entre as famílias do Brasil e de outros países?*

As: *Tem! Tem! Tem!*

## **Destaque 6**

**Discurso do professor: o controle da natalidade e/ou planejamento familiar propicia maior igualdade de direitos e deveres entre os membros da família nos países do ‘primeiro mundo’**

**Classificação: Alienante**

Pr: *Uma família brasileira tem mais ou menos quantos filhos assim...*

Ao: *Dez!*

Aa: *Três!*

Aa: *Quatro!*

Pr: *Não, não é dez. Uma média de três, quatro filhos, não é?*

Ao: *Meu pai teve seis.*

Pr: *A maioria desses países, das famílias desses países, tem um, dois, talvez três. Então também a quantidade de pessoas na família é bem reduzida. Talvez até por isso a organização seja mais fácil.*

Ao: *Professor, minha vó teve onze!*

Pr: *Onze? Pois é, antigamente...*

Ao: *Não, é porque não tinha televisão na época.*

Pr: *Antigamente, vocês concordam comigo, antigamente era mais comum ter muitos filhos, não era?*

As: *[inc]*

(...)

Pr: *Vocês já sabem os nomes dos membros da família em inglês, não sabem?*

Ao: *Sei.*

Aa: *Sabemos.*

(O professor passa a revisar os termos referentes aos membros da família em inglês, colocando fichas no quadro com as palavras em inglês e traduzindo junto com as alunas e os alunos. Em seguida, pede que alunas e alunos escrevam os nomes das pessoas de suas famílias adiante de cada termo em inglês. Então o professor encerra a aula).

Houve boa participação na aula por parte dos(as) aprendizes. No geral, as informações constantes do texto não foram contestadas, mas corroboradas tanto pelo professor quanto pelos(as) aprendizes.

### **4.5.1.2.2 Entrevista com aprendizes**

#### **Destaque 1**

**Discurso da aluna: tarefas domésticas são atribuições ‘dos pais’, os filhos os ‘ajudam’**

**Classificação: ‘Politicamente correto’**

Pq: *L., fala pra mim o quê que você tá vendo na figura.*

Aa1: *Eu tô vendo um menino enxugando vasilha, é... ajudando os pais. E na outra figura todo mundo se reunindo para... arrumar o almoço, é... para se alimentar.*

Aa2: *[inc]*

Pq: *Um menino...*

Aa2: *Um menino secando a louça, e ele tá... a família dele, irmão, o pai, a mãe, a tia está... se reunindo pra arrumar a casa.*

Ao1: *Eu estou vendo um menino que tá lavando as vasilhas do almoço e aqui eles estão se reunindo pra fazer o... para se alimentar à tarde.*

Ao2: *Eu tô vendo aqui um menino enxugando a vasilha que ele lavou... uma família se reunindo... se arrumando para se alimentar.*

Pq: *Tá. Esse menino aí que vocês falaram que tá lavando a louça, ou enxugando a louça, ele tá ajudando em casa, não é? Nas tarefas de casa.*

Ao2: *Um-hun...*

## **Destaque 2**

**Discurso das alunas e dos alunos: tarefas domésticas são atribuições de toda a família**

**Classificação: 'Politicamente correto'**

Pq: *Então ele tá ajudando quem?*

Ao2: *A família dele.*

Aa2: *Os pais.*

Ao1: *A família dele.*

Aa1: *Pode ser os pais, os avós, ninguém sabe.*

Pq: *Essas tarefas domésticas de lavar a louça, de cozinhar, de arrumar a mesa, de limpar a casa... Ela é... De quem que é a responsabilidade dessa tarefa de arrumar a casa, manter a casa arrumada?*

Aa2: *Da mãe e dos pais.*

Aa1: *Da família.*

Pq: *De toda a família?*

Aa1: *É.*

Ao1: *De toda a família.*

Ao2: *Da família inteira, que todos podem ajudar.*

Pq: *Na casa de vocês é assim, todo mundo faz essas coisas?*

Ao2: *É.*

Pq: *Um dia é o pai que cozinha, outro dia é a mãe, outro dia é o irmão, o filho, é assim?*

## **Destaque 3**

**Constituição familiar diferente do modelo padrão apresentado nos livros didáticos**

**Tema omitido e silenciado no texto: modelos alternativos de família**

Aa2: *Meu pai não faz não, porque ele não mora com nós.*

Ao1: *Na minha também.*

Ao2: *Na minha casa... Às vezes meu pai tá trabalhando, às vezes minha mãe trabalha também...*

Pq: *E aí quem faz as tarefas de casa?*

Ao 2: *Às vezes minha vó vai lá em casa, às vezes é eu e meu irmão.*

Ao1: *[inc] também, só que meu pai não... não vive com a minha mãe mais...*

(...)

Aa1: *[inc] eu só moro com a minha vó e o meu padrinho, porque a minha mãe tá na Suíça, aí quem...*

Pq: *Você mora com a sua avó e com quem?*

Aa1: *Meu padrinho, por causa que a minha mãe tá na Suíça, aí todo mundo ajuda. Um dia eu enxugo vasilha, um dia eu lavo, um dia eu lavo o quintal... aí tudo a gente divide as tarefas, pra cada um ficar com o mesmo tanto, em vez de uma pessoa ficar com um peso e a outra não.*

Pq: *Tá. Aqui no texto fala assim que em alguns países diferentes do Brasil, como os Estados Unidos, a Inglaterra, é... não é comum ter empregada doméstica, né? E no Brasil, como é que é isso?*

Ao2: *No Brasil a gente tem muitos empregados domésticos porque aqui a gente tem menos empregos.*

Pq: *É?*

Ao1: *Isso.*

Pq: *Aqui é mais comum ter empregado doméstico?*

As: *É.*

#### **Destaque 4**

**Contra-informação em relação ao texto: o termo mais adequado é ‘empregada doméstica’ ou ‘secretária’**

Pq: *Empregado doméstico? É homem que faz isso?*

Aa1: *Não. Empregado doméstico é mais como um garçom, né, que ele...*

Pq: *E quem trabalha em casa de família é o quê?*

Aa1: *Casa de família é...*

Ao1: *Empregada.*

Ao2: *Secretária.*

Pq: *Mas é homem ou mulher?*

Ao2: *Mulher. A maioria das vezes mulher.*

(...)

#### **Destaque 5**

**Discurso da aluna: a referência no trabalho doméstico é a mulher**

**Classificação: Gendrado/Sexista**

**Questão omitida e apagada no texto: o exercício da atividade de empregado doméstico por homens como meio de sobrevivência**

Pq: *Vocês conhecem algum homem que trabalha de empregado doméstico?*

Ao1: *Não.*

Aa1: *Meu tio.*

Pq: *Trabalha de empregado doméstico numa casa de família?*

Aa1: *É.*

Pq: *O quê que ele faz lá?*

Aa1: *Ele lava, passa, só não cozinha. Faz tudo que uma empregada doméstica faz.*

Pq: *Mas isso é comum no Brasil, ter homem trabalhando de empregado doméstico?*

As: *Não.*

Ao1: *Pra poder sobreviver, né*

Pq: *E esse menino aqui, usando avental, heim, aqui no texto. Ele tá de avental... Quem é que tá de avental na figura?*

As: *O menino.*

Pq: *E na outra?*

As: *O pai.*

### **Destaque 6**

**Constatação: o avental, peça representativa das tarefas domésticas, é mais usado pela mulher (mãe, avó); o homem usa às vezes, para não sujar a roupa**

Pq: *Ah, então é o menino... o homem é que usa mais o avental em casa?*

Aa1: *É.*

Ao2: *Mais ou menos. Pra não sujar a roupa, às vezes.*

Pq: *Pois é, mas o avental é usado mais pelo homem ou pela mulher?*

Ao1: *Mulher.*

Pq: *Pelo pai ou pela mãe?*

Ao2: *Mãe.*

Ao1: *Vó.*

Aa1: *Lá em casa quem usa mais é o meu padrinho.*

Pq: *E na sua casa?*

Aa2: *Na minha casa quem usa mais é a minha mãe.*

Pq: *E agora eu quero que vocês falem o quê que vocês fazem na casa de vocês de tarefas domésticas.*

Aa1: *Eu lavo, arrumo a cama, é... enxugo vasilha, varro quintal e de vez em quando passo pano na casa ou então lavo a garagem.*

### **Destaque 7**

**Discurso das alunas e do aluno: tarefas domésticas são atribuição da mulher**

**Classificação: Conservador; Gendrado/Sexista**

Pq: *Você faz isso porque é tarefa sua, ou você faz pra ajudar alguém?*

Aa1: *Faço isso pra ajudar minha vó, por causa que a minha vó já é de idade.*

Pq: *Ah, pra ajudar sua vó. Então é uma tarefa dela, mas que você faz pra ajudá-la.*

Aa1: *É, eu e minha irmã.*

Aa2: *Eu faço, eu limpo a casa, lavo vasilha, enxugo os pratos, é... varro o quintal, arrumo minha cama... [inc] minha mãe e minha irmã.*

Pq: *Cê faz pra ajudar sua mãe e sua irmã?*

Aa2: *É.*

Pq: *Então são tarefas delas, mas você faz pra ajudá-las.*

Aa2: *Um-hun.*

Pq: *E você, I., o quê que você faz em casa?*

Ao1: *Lavo, passo...*

Pq: *Lava roupa?*

Ao1: *Um-hun... Lavo roupa... eu lavo vasilha, eu limpo casa, arrumo [inc]...*

Pq: *E você faz isso porque são tarefas suas ou você faz pra ajudar alguém?*

Ao1: *Eu faço pra ajudar minha vó.*

Pq: *Ok. Você, o quê que você faz em casa?*

Ao2: *Eu arrumo as cama, às vezes eu lavo vasilha, varro a casa, às vezes eu arrumo meu quarto mais o meu irmão...*

Pq: *São tarefas suas, ou você faz pra ajudar alguém?*

Ao2: *Às vezes minha mãe faz, às vezes é eu e meu irmão mesmo, minha irmã...*

### **Destaque 8**

**Discurso dos(as) alunos(as): tarefas domésticas são atribuição da mulher (mãe, avó)**

**Classificação: Conservador; Gendrado/Sexista**

Pq: *Mas quando você faz você faz assim, ah, eu vou ajudar alguém, assim, pra ajudar a mãe, pra ajudar o pai, pra ajudar o irmão, quem?*

Ao2: *Minha mãe.*

Pq: *Ajudar a mãe?*

Ao2: *Um-hun.*

Pq: *Então como vocês falaram, todos que fazem essas tarefas de casa é pra ajudar a avó... e a mãe, né?*

As: *É.*

Pq: *Então a gente pode é... daí deduzir que essas são tarefas da mãe, da vó, e a gente quando faz a gente tá ajudando elas, não é?*

Ao1: *Isso.*

Aa2: *É.*

Pq: *E o pai também quando faz tá ajudando a mãe?*

Ao2: *A mãe, a vó...*

(...)

### **Destaque 9**

**Predominância de constituição familiar diferente do modelo padrão apresentado nos livros didáticos**

**Tema omitido e silenciado no texto: modelos alternativos de família**

Pq: *Outra coisa que eu queria, rapidamente, na sua casa, lá onde você mora, quantas pessoas tem e quem são?*

Aa1: *Eu, minha irmã, minha vó e também meu padrinho.*

Aa2: *Eu, meu irmão, é... minha irmã, minha mãe e meu irmão, é... e mais um menino que vai chegar.*

Pq: *Seu pai não mora lá.*

Aa2: *Não.*

Pq: *Seu também não.*

Aa1: *Não.*

Pq: *Sua mãe é casada com outro homem?*

Aa2: *Não. Ele, meu pai fica lá em Cabeceiras.*

Pq: *Mas eles não são separados, ele só tá morando fora.*

Aa2: *É.*

Aa1: *Meu pai é casado já.*

Pq: *E sua mãe, é casada também?*

Aa1: *Com um francês.*

Ao1: *Eu, minha irmã, meu irmão, minha vó, minha mãe, meu tio, só.*

Pq: *E seu pai?*

Ao1: *Meu pai é separado da minha mãe.*

Pq: *Não mora lá.*

Ao1: *Não.*

Pq: *E sua mãe casou de novo, tem outro marido?*

Ao1: *Ela namorou e parece que vai casar ainda*

*(...)*

Ao2: *Eu, meu irmão, minha irmã, minha mãe, meu pai também.*

Pq: *Então na sua casa tem a mãe, o pai e os filhos.*

Ao2: *Irmãos.*

Pq: *Tá bom. Muito obrigado pela entrevista, tá?*

#### **4.5.1.2.3 Entrevista com o professor**

Pq: *Eu queria que você falasse é... o quê que você levou em conta ao preparar a aula, com aquele texto em mãos.*

Pr: *Eu tentei é... fazer uma introdução, ver com eles o quê que tinha de diferente nas famílias e tudo e... tentei deixar fora o aspecto gramatical. Mas depois que eu já tinha visto tudo que eu poderia falar com aquilo, eu vi que não ia conseguir dar uma aula só mesmo com base no texto, sem introduzir nada de gramática. Eu acho que ia ficar um pouco perdido, por isso que eu...*

Pq: *Você trabalhou vocabulário.*

Pr: *É, vocabulário.*

#### **Destaque 1**

#### **Professor afirma não se sentir preparado e não ter o hábito de conduzir aulas mais reflexivas**

Pq: *O que você achou do texto em si, daquelas informações contidas no texto?*

Pr: *Achei muito interessante. Eu achei interessante o texto, achei que dá pra falar muito sobre aquilo [inc] trabalhar, mas eu não tô acostumado, eu não tive esse tipo de aula, e não tenho prática também elaborando aulas, em fazer uma aula assim mais reflexiva. (...)*

Pq: *E com relação às informações do texto ali. Ali fala que... em países de primeiro mundo, e menciona especificamente dois países, Estados Unidos e Inglaterra, não é comum as famílias terem empregados domésticos.*

Pr: *Isso.*

Pq: *É... e aí você até abordou a questão do que é primeiro mundo, né?*

Pr: *Eu acho assim, que é um texto, né, mas eu achei bem pequeno, só um tópico assim pro professor a partir dali... né? Achei bom, mas achei pouca informação também. Achei que ele poderia dar um pouco mais de subsídio pra gente trabalhar. Eu acho.*

Pq: *Mas você concorda com as informações do texto, isso é a realidade?*

Pr: *É, eu acho que sim. Acredito que seja.*

## **Destaque 2**

**Na concepção do professor, o emprego do termo ‘empregado doméstico’ é “neutro”  
O professor não sabe definir a intenção do livro didático ao reproduzir imagens estereotipadas de mulheres como ‘empregadas domésticas’**

Pq: *E você... o texto fala de empregados domésticos, né, ou empregado doméstico. E... é um termo que não é muito utilizado aqui, né? A gente sempre usa no feminino, né?*

Pr: *E mais pra frente naquele livro, English Clips, tinha um textinho ainda é... sobre empregado doméstico com uma foto de uma empregada que era uma senhora negra, toda estereotipada, com um lençinho na cabeça, vassoura pra cima... e aí eu achei assim, que nessa... nesse primeiro texto que a gente trabalhou, deixa assim bem neutro, né, não fala em empregada doméstica e... não entra nessa parte mais cultural, é... mais social, né, só que na outra página tinha esse... não sei se foi uma tentativa de fazer algo cômico ou... estereótipo mesmo.*

Pq: *E com relação a essa questão de divisão das tarefas domésticas entre os membros da família? O texto fala disso também né, que devido ao fato de não haver empregado doméstico, as famílias têm que se ajudar... na verdade fala que todos ajudam, né?*

Pr: *Sim.*

Pq: *Essa realidade aí, como é que ela é retratada no texto e como é que é aqui no Brasil?*

Pr: *No texto né, diz que... as tarefas são mais divididas, são mais bem divididas, é... em países de primeiro mundo, até mesmo porque na cultura deles não é...*

Pq: *Comum.*

## **Destaque 3**

**Discurso do professor: o machismo no Brasil ainda é mais forte do que nos países do primeiro mundo, mas essa realidade está mudando**

**Classificação: Denunciador/Conscientizador**

Pr: *Não é usual que tenham empregados domésticos, né? E no Brasil acho que isso acontece até mesmo por essa divisão de tarefa de homem e tarefa de mulher, que no Brasil isso é forte ainda, o quê que o homem faz, o quê que a mulher faz, a mulher fica em casa... Agora tá mudando mais, mas eu vi no primeiro mundo, até mesmo porque eu já tive oportunidade de visitar, isso é um pouco mais... bem dividido assim, não tem tanto machismo, até.*

Pq: *E quando fala no texto, uma coisa que é interessante, que ali no texto mostra a... as imagens que mostram, elas são imagens que, por exemplo, quem tá de avental é o menino e na figura maior é o pai.*

Pr: *Um-hun.*

Pq: *Você acha que é uma tentativa, o objetivo é desmistificar o...*

Pr: *Mostrar o outro lado deles.*

Pq: *É mostrar que essa coisa de que avental é coisa só de mulher, que tarefa de casa é só... é coisa de mulher...*

Pr: *Um-hun. Eu acho que... que teve essa tentativa mesmo, de mostrar a igualdade, né?*

#### **Destaque 4**

##### **Discursos do professor:**

**1)No Brasil não há igualdade entre os gêneros**

**Classificação: Denunciador/Conscientizador**

**2)Os países do primeiro mundo se aproximam mais do ‘ideal’ no que diz respeito à igualdade entre os gêneros, porém ainda não alcançaram a realidade retratada no texto**

**Classificação: Denunciador/Conscientizador**

*Pq: Mas é... mostrando o que seria ideal, e não o que é real?*

*Pr: Hum... Eu acho... no Brasil, com certeza isso não é real. Eu acho que nos países de primeiro mundo tá bem mais próximo desse ideal, só que não tá assim também, acredito que não. É mais um... uma ilustração assim do que seria ideal, mas eu acho que não é a realidade ainda. Eu acho que ainda não, daquele jeito não.*

#### **Destaque 5**

**Constatação do pesquisador corroborada pelo professor: o texto leva à dedução de que tarefas domésticas são atribuição da mãe e os demais membros da família a ‘ajudam’**

*Pq: E mesmo ali no texto, quando fala, por exemplo... é... todos ajudam nas tarefas de casa, fica uma pergunta né, ajudam quem? Porque não tá assim: todos se ajudam, mas todos ajudam. Então se pressupõe que ajudam alguém. E quando fala em tarefas domésticas, a gente pensa naturalmente...*

*Pr: Na mãe.*

*Pq: Na mãe, né, na mulher. E aí, quando fala todos ajudam, quer dizer, quando o homem, o filho, ou o marido faz, então a impressão é... a idéia que tá ajudando. Quer dizer, eu faço não porque é minha tarefa, mas porque eu vou ajudar, e aí é uma coisa assim de boa vontade, né? Que não tem que fazer, mas que faz, né?*

*Pr: Ajuda.*

*Pq: Tá ajudando.*

*Pr: Um-hun.*

*Pq: E você achou que nesse sentido de refletir sobre as informações que estão ali, a... a aula atingiu o objetivo?*

*Pr: Eu acho que sim, que foi até a hora que eu percebi que os alunos tavam mais é... interagindo comigo foi nessa parte, na discussão mesmo sobre as diferenças, sobre o quê que eles faziam nas casas deles, como eles ajudavam... Claro que com muita brincadeira e bagunça, que foi bem barulhento, mas eu acho que nessa parte eu consegui atingir essa reflexão, eu penso.*

*Pq: Quando você... é... analisa textos que você vai usar em aula... você tem alguma preocupação com essa questão cultural, com essa questão social, ou talvez especificamente com relação a gênero, homem e mulher... como são representados nos textos, tem alguma questão que te... incomoda?*

## **Destaque 6**

**Contradição do professor: anteriormente, afirmou que não tem o hábito e não se sente preparado para ministrar aulas reflexivas; aqui, afirma ter uma postura crítica diante dos textos ao preparar suas aulas**

*Pr: Tem. Geralmente eu... eu tento né, me atentar a isso né, olhar isso... esses estereótipos, essas diferenças que tem... Tanto que até lá, quando tava falando em família, eu queria abordar mais esse lado de famílias diferentes e... só que eu acho que por serem muito pequenos talvez não seria adequado falar de... de famílias modernas... eu acho que... eu até pensei em falar sobre isso, mas eu acho que seria muito chocante pra eles ainda, mas geralmente quando eu leio, pego material pra aula, eu tento né, avaliar isso tudo também.*

*Pq: Ali apresenta uma família que parece que é uma família bem padronizada, né?*

*Pr: Exatamente.*

*Pq: O pai, a mãe, os filhos... E, por exemplo, dos quatro alunos que eu entrevistei, três não têm família constituída daquela forma.*

*Pr: Não.*

*Pq: Três têm é... ou mora com a avó, ou mora com a mãe, mas é separada do pai, tal. E o texto não retrata isso, né?*

## **Destaque 7**

**Discursos do professor:**

**1)Família não são apenas membros ligados por consangüinidade**

**Classificação: Alternativo/Marginal**

**2)Famílias que seguem o modelo padrão apresentado nos livros didáticos são ‘bem formadas’**

**Classificação: Conservador (contradição com o discurso anterior)**

**3)Famílias de classes sociais inferiores seguem menos os padrões apresentados nos livros didáticos**

**Classificação: Socialmente preconceituoso**

*Pr: Não mostra isso. Na hora eu tentei falar sobre isso também, o quê que era família pra eles, se era só pai e mãe, irmão, irmã... falar que é... todos aqueles que tão junto, morando com a gente é família, porque principalmente no Brasil, né, acho que até é raro famílias assim bem formadas, que sigam esse padrão. E na situação deles ainda né, escola pública, geralmente de poder aquisitivo menor, eu acho que fica mais complicado ainda, seguir essa regra.*

*Pq: Tá bom. Brigado.*

*Pr: De nada.*

### **4.5.1.3 Análise dos dados**

Analisando a aula observada em relação ao texto, é possível constatar que o professor teve a intenção, inicialmente, de contestar e ampliar o conceito de família que está implícito no texto. Ao afirmar que família “são aquelas pessoas que estão próximas da gente, não necessariamente o pai, a mãe, o irmão ou a irmã, mas todos aqueles que cuidam

da gente, que vive com a gente” (destaque 1 da aula), o professor tenta apresentar um modelo de família alternativo àquele apresentado no texto. Essa atitude é interessante, uma vez que, na entrevista com aprendizes constatamos que, entre quatro entrevistados(as), apenas um aluno possuía família naqueles moldes do livro didático (destaques 3 e 9 da entrevista com aprendizes). Entretanto, no final da entrevista, o professor se contradiz ao manifestar, de maneira talvez até inconsciente, sua concepção de “famílias bem formadas” (destaque 7 da entrevista com o professor) como aquelas que seguem os modelos apresentados nos livros. Nesse sentido, o professor apresenta um discurso preconceituoso ao afirmar que o padrão de ‘família bem formada’ é menos seguido quanto menos o poder aquisitivo de seus membros.

No que se refere à ideologia veiculada no texto de que os países do ‘primeiro mundo’ são modelos ‘ideais’ a serem seguidos pelos demais países que buscam (e devem buscar) alcançar aquele modelo de desenvolvimento e modernidade, esta é reforçada pelo professor ao longo da aula (destaques 5 e 6 da aula). Já em sua entrevista, quando ele afirma que os países do ‘primeiro mundo’ estão mais próximos do ideal de igualdade entre os gêneros (destaques 3 e 4), seu discurso assume um caráter conscientizador, por considerar a desigualdade entre os gêneros observada no Brasil e compará-la com os países do chamado ‘primeiro mundo’, o que é uma realidade. Entretanto, é importante ressaltar que a comparação entre os dois contextos é feita pelo professor sem considerar aspectos culturais e históricos na constituição dos diferentes povos e, nesse sentido, sua comparação pode ser considerada simplista e reducionista.

Quanto às tarefas domésticas, ao longo da aula e na entrevista com aprendizes é possível identificar a predominância de discursos que reforçam aquele veiculado no texto, de que essas tarefas são atribuições da mãe/esposa ou de outra mulher que seja a ‘dona de casa’ (avó, por exemplo) e que, portanto, os demais membros da família, ao realizar tais tarefas, estão ‘ajudando’, ‘colaborando’ com a dona de casa. O único momento em que se observou um discurso alternativo a esses foi na entrevista com aprendizes (destaques 1 e 2 da entrevista com aprendizes), quando os entrevistados e as entrevistadas afirmam serem essas tarefas atribuições de todos os membros da família. Entretanto, esses(as) mesmos(as) aprendizes, mais adiante (destaques 7 e 8 da entrevista com aprendizes) se contradizem ao expressarem um discurso segundo o qual as tarefas domésticas não são atribuições deles,

mas de suas mães ou avós e que, portanto, quando as realizam as estão ‘ajudando’. Os principais momentos nas entrevistas em que foi possível identificar discursos diferentes daqueles veiculados no texto foram quando modelos alternativos de família são mencionados e vivenciados, no caso dos(as) aprendizes. Ao colocar a questão social da profissão de empregada doméstica como fruto de um sistema econômico (destaque 5 da aula), o professor expõe um aspecto que é silenciado no texto. Outro momento em que o professor contesta, ao menos em parte, as informações do texto, ocorre em sua entrevista (destaque 4), expondo sua opinião de que mesmo em países de ‘primeiro mundo’ essa realidade ‘ideal’ ainda não acontece em todos os segmentos. Entretanto, essa constatação do professor não fez parte das reflexões e dos comentários sobre o texto durante sua aula.

#### 4.5.2 Texto 2: Sem título ( 2 textos sobre origem e profissões)

Localização: English Clips, Book 5, p. 24, 25, 30 (5ª série / 6º ano)

Área: trabalho: profissões

Categoria: informativo; estereotipado

1] Leia o texto sobre Brad Pitt. Depois, responda as perguntas, em português ou inglês.

This is Brad Pitt. He is an actor.  
He is from the USA. He is 37 years old.

1. Qual é a idade de Brad Pitt?

Ele tem 37 anos. / He is 37 years old.

2. De onde ele é?

Ele é dos Estados Unidos. / He is from the USA.

3. Qual é sua profissão?

Ele é ator. / He is an actor.

**Professor(a):** As idades citadas nos exercícios 1, 2 e 3 são referentes ao ano 2000.



Yoram Kahana-Shooting Star/Keystone

2] Leia o texto sobre Sandy; em seguida responda as perguntas, em português ou inglês.

This is Sandy. She is a student and a singer.  
She is from Brazil. She is 17 years old.

1. De onde é a Sandy?

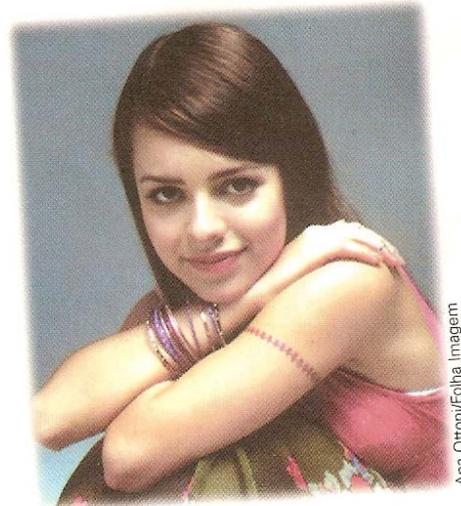
Ela é do Brasil. / She is from Brazil.

2. Quantos anos ela tem?

Ela tem 17 anos. / She is 17 years old.

3. Qual é sua ocupação?

Ela é cantora e estudante. / She is a singer and a student.



Ana Ottoni/Folha Imagem

4|twenty-four

 **3** | Leia o texto sobre Junior e responda as perguntas, em português ou inglês:

This is Junior.  
He is from Brazil.

He is 16 years old.  
He is a student and a singer.

1. Where is he from?

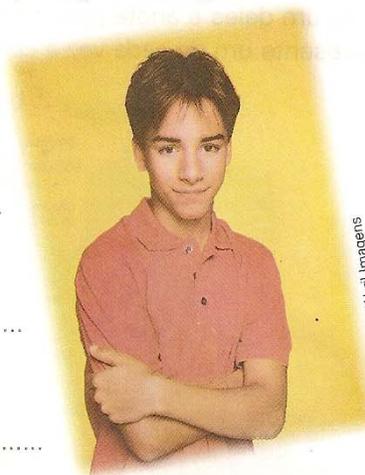
Ele é do Brasil. / He is from Brazil.

2. How old is he?

Ele tem 16 anos. / He is 16 years old.

3. What is his occupation?

Ele é cantor e estudante. / He is a singer and a student.



Fabio Mangabeira/Abri Imagens

Figura 4.17: English Clips 5. Mariza Ferrari e Sarah Rubin. São Paulo, Scipione, 2001, p. 24-25

# VOCABULARY

13] Observe as ilustrações. Depois, preencha cada espaço com uma das profissões do quadro:

taxi driver  
 actor  
 carpenter  
 doctor  
 gardener  
 plastic artist  
 engineer  
 dentist  
 systems analyst  
 architect



*an actor*



*an engineer*



*a gardener*



*a carpenter*



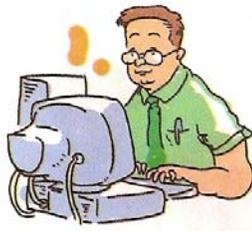
*a taxi driver*



*a doctor*



*a dentist*



*a systems analyst*



*an architect*



*a plastic artist*

Figura 4.18: English Clips 5. Mariza Ferrari e Sarah Rubin. São Paulo, Scipione, 2001, p. 30

## 4.5.2.1 Análise dos textos

O primeiro texto é subdividido em três pequenos textos meramente informativos sobre três personagens famosos: o ator Brad Pitt, a cantora Sandy e o músico (ou cantor, como o texto diz) Júnior. A parte verbal (escrita) está posicionada do lado esquerdo das páginas, enquanto as fotografias reproduzidas dos personagens encontram-se à direita,

ligeiramente inclinadas. Esse posicionamento dos textos e das imagens indica a conexão entre as informações e as imagens a elas correspondentes. As informações representam o ‘dado’, o que já está estabelecido sobre os personagens, uma vez que não apresentam nenhuma informação nova a respeito deles como, por exemplo, gostos, rotinas, traços de personalidade etc. Assim, o ‘novo’ fica por conta das imagens colocadas à direita como ilustração do texto escrito.

É interessante observar que, dos três personagens das fotos reproduzidas, o primeiro – Brad Pitt – tem o olhar ligeiramente deslocado da lente do fotógrafo e, portanto, não se dirige diretamente ao(à) leitor(a), enquanto nas fotos de Sandy e Júnior ambos olham diretamente para o leitor. Como essas fotos mostram os personagens em poses especiais, elas expressam uma artificialidade no sentido de que não foram capturadas em um contexto natural, mas são posições e expressões previamente pensadas e certamente seguindo orientação dos fotógrafos que as produziram. A foto de Brad Pitt apresenta o ator como o típico galã, intencionalmente descontraído e um tanto ‘alheio’ a todo tipo de razões que sua imagem e aparição provocam em suas fãs e seus fãs. Isso lhe atribui um certo ‘charme’ ao apresentá-lo como indiferente à imagem de símbolo sexual que a indústria do cinema estadunidense criou em volta dele. Já a cantora Sandy olha o(a) leitor(a) nos olhos, embora seu corpo esteja numa posição de meio perfil e, portanto, para encarar o(a) leitor(a), ela tem que virar a cabeça na sua direção. O olhar é um tanto enigmático e o meio sorriso, com os lábios cerrados, lembra o famoso quadro de Mona Lisa, de Leonardo da Vinci. A intenção da pose escolhida para a foto parece ser de passar uma imagem de menina inocente, mas que ao mesmo tempo já possui formas de mulher (o seio esquerdo está em evidência), reforçando os atributos de pureza, ingenuidade e, ao mesmo tempo, expressando um pouquinho de malícia no olhar, mas nada que exceda ao ponto de escandalizar os(as) leitores(as) ou comprometer a imagem de ‘boa moça’ da cantora, uma estratégia de marketing que tem se mostrado eficiente na venda e no consumo de sua imagem, seus discos e outros produtos. A foto de Júnior, por sua vez, apresenta o músico (o texto diz que ele é cantor) em uma pose tradicionalmente utilizada por candidatos a galãs de público adolescente: braços semi-cruzados, olhar direcionado ao(à) leitor(a), meio sorriso e uma expressão de busca de empatia com o(a) leitor(a).

Com relação às cores utilizadas na composição da unidade, as fotos contrastam com o restante das páginas pelas cores e por seu grau de saturação. De acordo com Kress e Van Leeuwen (1996), a cor é uma fonte de significados afetivos e indica alta modalidade, sendo que em textos visuais ligados a arte, anúncio, moda, entre outros, o grau de saturação está ligado às “orientações codificantes sensoriais” (p. 170). Daí pode-se concluir que, nesse caso específico, as cores vibrantes utilizadas nos fundos das fotos reproduzidas e seu contraste com as imagens dos personagens, indicam alto grau de saturação, com a finalidade de dar destaque para as imagens e chamar a atenção do(a) leitor(a) para elas. É interessante observar o contraste das imagens em cores vibrantes com o branco que predomina no restante das páginas, colocando as imagens em elevado grau de saliência. Esse recurso indica a distinção entre dois espaços que aqui podem representar dois mundos diferentes e distantes: o mundo real do(a) leitor(a), em branco, sem expressão e sem novidades, e o mundo dos artistas, cheio de glamour e de fatos interessantes. Esse contraste parece supor uma mensagem clara e direta a quem observa a composição, que poderia ser traduzida como ‘você, leitor ou leitora, não faz parte do mundo glamouroso dos artistas’.

A segunda parte do texto constitui-se de uma atividade prática de avaliação de conhecimentos acerca de vocabulário referente a profissões. Nessa parte, as imagens são desenhos que mostram pessoas, todas do sexo masculino, exercendo dez diferentes profissões. Os nomes das profissões em inglês encontram-se em um quadro no início da página, à esquerda, e as figuras dos profissionais estão distribuídas pela página, cada uma com um espaço abaixo onde os alunos e as alunas devem escrever o nome da profissão referente à figura, recorrendo ao quadro ao lado. Como a intenção é enfatizar características físicas de cada profissão, as figuras são bastante estereotipadas, buscando, com certeza, não dar margem para possíveis confusões por parte dos(as) aprendizes. Assim, são mostrados, em cada figura, os instrumentos ou ferramentas de trabalho e os equipamentos e roupas características de cada profissão.

#### **4.5.2.1.1 Questões para análise**

- **Que tipo de homem e/ou mulher é representado no texto?**

O primeiro texto apresenta dois homens (Brad Pitt e Júnior) e uma mulher (Sandy) como personalidades do mundo artístico, não enfatizando, portanto, seu lado de pessoas

comuns. Tanto os homens quanto a mulher exercem atividade de destaque na sociedade pelo sucesso que alcançaram em suas carreiras artísticas. Como o livro é utilizado por crianças e adolescentes, os personagens escolhidos para ilustrar a unidade são bastante populares e admirados nessa faixa etária. Esses personagens personificam o sucesso profissional e o poder que uma carreira bem sucedida pode oferecer em sociedades altamente consumistas como a brasileira e a estadunidense. Já no segundo texto, apenas homens são representados, todos de forma caricata e estereotipada, no exercício de variadas profissões. Não é possível determinar o motivo da exclusão da mulher na relação de profissionais, mas pode-se supor que, de acordo com a visão do ilustrador ou da ilustradora do livro em análise, o mundo do trabalho é predominantemente masculino. Outra possibilidade é a de que, ao traduzir os termos referentes a profissões do inglês para o português com a finalidade de fazer a ilustração, o ilustrador ou a ilustradora fizeram a tradução para o termo genérico em português, que geralmente encontra-se na forma masculina e, assim, optaram por colocar apenas desenhos de homens exercendo essas profissões.

- **Quais são as falas, as ações, as atribuições e características, as funções, silêncios e omissões de mulheres e homens?**

Em ambos os textos, não há falas atribuídas aos personagens, mas apenas referindo-se a eles. As atribuições de cada personagem limitam-se ao aspecto informativo, sem referência a traços de personalidade, preferências ou quaisquer outras características que os identifiquem. As funções atribuídas aos homens e à mulher dos textos referem-se exclusivamente ao exercício de suas profissões. A grande omissão, por parte das autoras do livro e por parte do ilustrador ou da ilustradora refere-se à ausência de mulheres nas profissões relacionadas no segundo texto. Fazendo-se um balanço quantitativo entre os gêneros citados nos textos, chega-se ao número de doze homens e uma mulher ali referidos. Essa disparidade e assimetria numérica podem revelar uma visão um tanto machista do mundo do trabalho no que se refere à questão da igualdade de capacidade e de oportunidades.

- **Como acontecem as relações de gênero no texto?**

Por tratar-se de textos meramente informativo (primeiro) e ilustrativo de vocabulário (segundo), não há referência a relações entre os gêneros. Fazendo uma comparação entre os dois textos, há uma relação de exclusão da mulher em atividades comuns do dia a dia, isto é, exercidas por pessoas anônimas na sociedade e a sua presença quando se trata de atividade artística e de entretenimento.

- **Quais são os conceitos e preconceitos em relação a mulheres e homens no texto?**

O preconceito contra a presença de mulheres no mercado do trabalho, ou seja, no mundo profissional, se expressa na ausência de personagens do gênero feminino exercendo as profissões relacionadas na atividade (segundo texto).

- **Existem relações silenciadas ou invisibilizadas?**

Os possíveis conflitos e disputas que possam ocorrer no campo das relações sociais de trabalho por questões ligadas ao gênero e a outras categorias sociais como etnia e classe social não são mencionados nos textos. As atividades não dão margem ou subsídios para se analisar os textos a partir dessa perspectiva.

- **Que discursos ideológicos são expressos de maneira explícita e/ou implícita no texto?**

Os discursos ideológicos identificáveis nesses textos são expressos, primeiramente, na representação de pessoas famosas ilustrando os textos informativos. A ideologia implícita é de que a fama traz fortuna e, conseqüentemente, felicidade, uma vez que os três personagens parecem felizes e realizados. Isso pode reforçar nos leitores e nas leitoras o desejo e a determinação de buscar a fama e a riqueza a qualquer preço. No segundo texto, a ideologia expressa pela ausência de mulheres é de que o mundo do trabalho pertence aos homens e às mulheres resta o domínio do lar, visto que são excluídas das atividades profissionais.

- Qual a relação dos discursos do texto com outros discursos que circulam na sociedade brasileira?

Discursos ideológicos do texto	Classificação	Discursos da sociedade brasileira	Classificação	Relação entre ambos
A fama traz sucesso, dinheiro e a felicidade é fruto desse sucesso e da riqueza	Alienante	Só quem é rico e famoso é feliz de verdade	Alienante	Legitimação
No mundo do trabalho não há lugar para a mulher	Gendrado/Sexista	A mulher tem a função de cuidar da família e do lar	Gendrado/Sexista	Legitimação

Tabela 4.11: Relação entre discursos

- É possível fazer uma (re)leitura crítica do texto? Como seria essa (re)leitura?

Uma (re)leitura crítica dos textos em questão poderia partir do princípio de que o livro didático não é a última instância nem a única fonte de subsídio para a aula de LE. A partir dessa postura, no caso do primeiro texto, seria interessante suscitar questionamentos sobre o mundo artístico, a realidade das pessoas que vivem nesse mundo, sua condição humana e suas possíveis angústias e os problemas que a fama pode trazer. Ainda nessa linha de reflexão, seria válido também trazer à tona a questão do sucesso meteórico e repentino que algumas pessoas alcançam e o posterior anonimato em que caem, como no caso dos *reality shows*, por exemplo. As questões éticas poderiam ser tratadas no questionamento sobre até que ponto tudo é válido na busca da fama e de dinheiro, dois valores amplamente exaltados na nossa sociedade capitalista sedenta de ídolos que representem seus anseios e em quem as pessoas buscam se realizar amenizando suas frustrações e até como forma de fugir de sua realidade dura e cruel, vivendo, muitas vezes, no mundo fantasioso de artistas e celebridades. Exemplo dessa atitude é a proliferação de produtos centrados na vida de pessoas famosas e ‘bem sucedidas’ e o sucesso que tais materiais fazem entre o público. Nesse ponto, poder-se-ia mencionar os mecanismos e as estratégias que os meios de comunicação de massa empregam para ‘construir’ as celebridades, os mitos, com a finalidade de faturar cada vez mais com seus produtos.

Ao realizar a atividade proposta no segundo texto, seria importante levar os(as) aprendizes a perceber a ausência de mulheres entre os profissionais ali retratados. Essa percepção poderia começar ao traduzir as profissões do inglês para o português, quando seriam consideradas as duas formas (feminina e masculina) dos termos em português cujos equivalentes em inglês possuem forma neutra como, por exemplo, *carpenter* (=carpinteiro ou carpinteira); *engineer* (=engenheiro ou engenheira), e assim por diante. Um bom exercício para verificar o grau de tolerância de aprendizes com relação a mulheres exercendo essas profissões seria traduzir os termos em inglês primeiramente para o seu equivalente em português no feminino e depois mencionar a forma masculina. Assim, por exemplo, *carpenter* seria traduzido inicialmente como ‘carpinteira’ e só depois, como ‘carpinteiro’. Nesse ponto, seria interessante mencionar também o caráter sexista da nossa e de outras línguas que, ao generalizar, adotam o termo no masculino, questionando as razões dessa norma e as conseqüências que ela provoca. Essas reflexões poderiam servir de ponto de partida para outras sobre a presença da mulher no mercado de trabalho, profissões que a sociedade impõe como só de homens e só de mulheres, o porquê dessa imposição, a questão da diferença salarial entre homens e mulheres que exercem as mesmas funções profissionais, etc. Dois termos usualmente empregados pela mídia e presente até mesmo em materiais didáticos são uma mostra da concepção que se tem em relação à atuação cada vez maior da mulher no mundo do trabalho: ‘invasão’ e ‘conquista’. A primeira dá a idéia de que o mundo do trabalho, especificamente em determinadas áreas, pertence aos homens e as mulheres que conseguem penetrar ali estão ‘invadindo’ esse domínio, um termo pejorativo e de conotação altamente negativa usado, inclusive, para referir-se a pessoas que ocupam prédios públicos e propriedades rurais ou urbanas em atividades de movimentos sociais ligados à luta pela moradia, por reforma agrária, por melhores condições de trabalho, melhorias salariais etc. O segundo termo – ‘conquista’ – pressupõe um contexto de luta, de guerra entre os gêneros por um espaço onde atuar. Diante disso, seria interessante buscar a opinião dos(as) aprendizes sobre o melhor termo a ser utilizado quando se trata da atuação da mulher no mundo do trabalho, ou buscar junto com eles e elas termos alternativos que seriam mais adequados para referir-se a essa realidade.

#### 4.5.2.2 Análise de aula e entrevistas

Foi observada uma aula em um 6º ano (5ª série) do Ensino Fundamental, no período vespertino, em uma escola pública estadual. Logo após a aula, foram entrevistados dois alunos e duas alunas da turma. Em seguida, foi entrevistada a professora que ministrou a aula. A seguir, as transcrições da aula observada e das entrevistas.

##### 4.5.2.2.1 Aula

A professora inicia a aula cumprimentando os alunos e as alunas e faz a chamada. Depois de alguns minutos de avisos, a professora introduz o assunto da aula.

Pa: *Por favor, abram seus livros na página vinte e quatro. Vamos dar continuidade ao assunto da aula passada, só que hoje dando mais ênfase às profissões, ocupações das pessoas, e não à sua origem, como fizemos na aula passada. Então, primeiro eu vou ler novamente esses pequenos textos que aparecem aqui, só pra recordar, e depois vamos passar pra atividade escrita e pra encenação que eu pedi pra vocês prepararem. Todos vieram vestidos a caráter, né?*

As: *Sim! Viemos!*

Pa: *Muito bem. Eu tô vendo que tem gente muito bonita aí, com as roupas das profissões, né? Tô gostando de ver. Então, vamos lá. Eu leio e vocês repetem.*

(A professora passa, então, a ler os três textos e os alunos e as alunas repetem).

Pa: *Quem aqui gosta do Brad Pitt, quem é fã dele, gosta dos filmes dele, etc?*

As: *Eu! Eu! Eu!*

Pa: *Muito bem. E da Sandy, vocês gostam? Quem gosta da Sandy levanta a mão.*

As: *Eu gosto! Eu também!*

Pa: *E do Júnior? Ele é o quê da Sandy, só parceiro de música?*

As: *Irmão!*

Pa: *Ele é irmão da Sandy. Quem é fã do Júnior?*

As: *Eu! Eu! Eu!*

Pa: *Ok, class. Vamos então pras profissões. Quais são as profissões desses três aqui do texto? O Brad Pitt é...*

As: *Ator. Ator de cinema.*

Pa: *Isso. Muito bem. He's an... actor. E a Sandy e o Júnior são...*

As: *Cantor, cantor!*

Pa: *Muito bem. Eles são cantores, singers. Agora vamos passar pra atividade da página trinta. Page thirty, please. Vocês completaram aí no caderno de vocês, porque não pode escrever no livro, não é isso? Então vamos ver como é que ficou, que ficaram as respostas.*

(A professora passa a corrigir a atividade junto com os alunos e as alunas)

Pa: *Muito bem. Agora vamos às entrevistas que vocês prepararam sobre as profissões.*

*L., vem, você é repórter, pode começar.*

(Uma aluna e um aluno vão à frente):

Aa: *Hello! Good afternoon. May I interview you?*

Ao: *Yes, you may.*

Aa: *What is your occupation?*

Ao: *I am a basketball player.*

Aa: *Thank you.*

Ao: *You are welcome.*

(Outra dupla vai à frente):

Aa: *Hello! Good afternoon. May I interview you?*

Aa: *Yes, you may.*

Aa: *What is your occupation?*

Aa: *I am a secretary.*

Aa: *Thank you.*

Aa: *You are welcome.*

(Outra dupla):

Ao: *Hello! Good afternoon. May I interview you?*

Aa: *Yes, you may.*

Ao: *What is your occupation?*

Aa: *I am cook.*

Ao: *Thank you.*

Aa: *You are welcome.*

(Outra dupla):

Ao: *Hello! Good afternoon. May I interview you?*

Aa: *Yes, you may.*

Ao: *What is your occupation?*

Aa: *I am a doctor.*

Ao: *Thank you.*

Aa: *You are welcome.*

(Outra dupla):

Aa: *Hello! Good afternoon. May I interview you?*

Ao: *Yes, you may.*

Aa: *What is your occupation?*

Ao: *I am a pilot.*

Aa: *Thank you.*

Ao: *You are welcome.*

(Outra dupla):

Aa: *Hello! Good afternoon. May I interview you?*

Ao: *Yes, you may.*

Aa: *What is your occupation?*

Ao: *I am a lawyer.*

Aa: *Thank you.*

Ao: *You are welcome.*

(Outra dupla):

Aa: *Hello! Good afternoon. May I interview you?*

Aa: *Yes, you may.*

Aa: *What is your occupation?*

Aa: *I am a dentist.*

Aa: *Thank you.*

Aa: *You are welcome.*

(Outra dupla):

Ao: *Hello! Good afternoon. May I interview you?*

Aa: *Yes, you may.*

Ao: *What is your occupation?*

Aa: *I am a singer.*

Ao: *Thank you.*

Aa: *You are welcome.*

(Outra dupla):

Ao: *Hello! Good afternoon. May I interview you?*

Ao: *Yes, you may.*

Ao: *What is your occupation?*

Ao: *I am a waiter.*

Ao: *Thank you.*

Ao: *You are welcome.*

(Outra dupla):

Aa: *Hello! Good afternoon. May I interview you?*

Aa: *Yes, you may.*

Aa: *What is your occupation?*

Aa: *I am a secretary.*

Aa: *Thank you.*

Aa: *You are welcome.*

(Outra dupla):

Aa: *Hello! Good afternoon. May I interview you?*

Aa: *Yes, you may.*

Aa: *What is your occupation?*

Aa: *I am an actress.*

Aa: *Thank you.*

Aa: *You are welcome.*

(Outra dupla):

Aa: *Hello! Good afternoon. May I interview you?*

Aa: *Yes, you may.*

Aa: *What is your occupation?*

Aa: *I am a vet.*

Aa: *Thank you.*

Aa: *You are welcome.*

(Outra dupla):

Ao: *Hello! Good afternoon. May I interview you?*

Ao: *Yes, you may.*  
Ao: *What is your occupation?*  
Ao: *I am a manager.*  
Ao: *Thank you.*  
Ao: *You are welcome.*

(Outra dupla):  
Ao: *Hello! Good afternoon. May I interview you?*  
Aa: *Yes, you may.*  
Ao: *What is your occupation?*  
Aa: *I am a dancer.*  
Ao: *Thank you.*  
Aa: *You are welcome.*

(Outra dupla):  
Ao: *Hello! Good afternoon. May I interview you?*  
Ao: *Yes, you may.*  
Ao: *What is your occupation?*  
Ao: *I am an engineer.*  
Ao: *Thank you.*  
Ao: *You are welcome.*

(Outra dupla):  
Aa: *Hello! Good afternoon. May I interview you?*  
Ao: *Yes, you may.*  
Aa: *What is your occupation?*  
Ao: *I am a plumber.*  
Aa: *Thank you.*  
Ao: *You are welcome.*

(Outra dupla):  
Aa: *Hello! Good afternoon. May I interview you?*  
Aa: *Yes, you may.*  
Aa: *What is your occupation?*  
Aa: *I am nurse.*  
Aa: *Thank you.*  
Aa: *You are welcome.*

(Outra dupla):  
Aa: *Hello! Good afternoon. May I interview you?*  
Aa: *Yes, you may.*  
Aa: *What is your occupation?*  
Aa: *I am a lawyer.*  
Aa: *Thank you.*  
Aa: *You are welcome.*

(Outra dupla):

Aa: *Hello! Good afternoon. May I interview you?*

Aa: *Yes, you may.*

Aa: *What is your occupation?*

Aa: *I am an principal.*

Aa: *Thank you.*

Aa: *You are welcome.*

(Outra dupla):

Ao: *Hello! Good afternoon. May I interview you?*

Aa: *Yes, you may.*

Ao: *What is your occupation?*

Aa: *I am a journalist.*

Ao: *Thank you.*

Aa: *You are welcome.*

Pa: *Ok, class. Congratulations for you. (Aplausos). Agora eu vou fazer algumas perguntas... please, listen. Come back to your place. Thank you very much. E a gente vai responder que sim ou que não, tá? Com o verbo to be, ok?*

Pa: (Chama uma aluna vestida de branco): *Is she an actress?*

As: *No, no.*

Pa: *No, she... isn't. She is a...*

As: *Dentist.*

Pa: *She's a vet, ok? Thank you. Come back to your place.*

Pa: (Chama um aluno): *Come here, please. Class, make a question with him.*

As: *Is he...*

Pa: *Is he a doctor?*

As: *No, no.*

Pa: *No, he isn't. He is a...*

As: *Engineer.*

Pa: *He is an engineer.*

Pa: (Chama a aluna vestida de cozinheira): *Now, please. I need to ask a question. Me ajudem a montar a questão.*

As: *Is she...*

Pa: *Is she a... teacher? Não teve nenhuma teacher aqui. What happened?*

Aa: *Ela faltou.*

As: *No, she isn't.*

Pa: *She is a...*

As: *Teacher.*

Pa: *No, she is a cook. Ok, congratulations for you. Very good. Foi muito bom. Eu vou passar uns exercícios na folha sobre as profissões. Como é que a gente fala profissões?*

As: *Occupation.*

(A professora pede aos alunos e às alunas que repitam a sentença: "I am ...", de acordo com a profissão que cada um e cada uma representou).

Pa: *Ok, class. Congratulations for you. Atenção, ó, pay attention, please. Vocês vão responder às questões. Answer the questions, ok? Com as opções, tá? E se tiverem qualquer dúvida, como é que vocês falam?*

As: *Please.*

Pa: *Please no. Come here.*

(Alunos e alunas fazem exercícios em uma folha impressa, enquanto a professora os auxilia).

A professora diz aos alunos e às alunas que fará a correção dos exercícios na aula seguinte e encerra a aula.

Embora a professora tenha abordado apenas rapidamente ambos os textos, a atividade por ela proposta na aula anterior e executada pelos alunos e pelas alunas se relacionava a eles. Nesse sentido, observa-se que, mesmo não havendo referência a mulheres exercendo as profissões relacionadas no texto 2, muitas alunas representaram profissionais na atividade.

#### **4.5.2.2.2 Entrevista com aprendizes**

Pq: *O quê que vocês acharam da aula? Gostaram?*

As: *Sim. (...)*

Pq: *Quem foi que definiu as profissões dos alunos? Foram os alunos que escolheram ou foi a professora que definiu?*

Aa1: *Uns foi ela... foi ela que falou assim pra escolher: o quê que você quer ser? Agora, outros ela já falou direto, igual eu, ela falou assim que eu ia ser a jornalista.*

Aa2: *E eu, eu já escolhi o quê que eu queria ser.*

Pq: *Você escolheu o quê?*

Aa2: *Doutora.*

Ao1: *Pra mim ela já falou que era pra mim ser... primeiro ela pediu pra mim ser jogador de futebol. E depois ela trocou pra mim ser advogado.*

Ao2: *E eu, eu ela... ela perguntou o quê que eu queria ser. Aí ela falou se... perguntou se eu queria ser garçom, e eu falei tudo bem.*

Pq: *Teve algum aluno ou aluna que falou ah, eu não quero ser isso, essa profissão?*

As: *Não, isso não.*

Pq: *Vocês lembram ali daquelas profissões que foram... que foram trabalhadas ali, vocês lembram de algumas profissões, por exemplo, engineer, era homem ou mulher?*

As: *Homem.*

Pq: *Por quê que não tinha mulher?*

Ao1: *A professora não escolheu.*

#### **Destaque 1**

**Discurso da aluna: engenheiro é profissão de homem**

**Classificação: Gendrado/Sexista**

Aa2: *Não, eu acho que engenheiro é mais pra mulher... pra homem, quer dizer.*

Pq: *É uma profissão mais de homem.*

Aa2: *Um-hun*

Pq: *Por isso que engineer ficou pra homem?*

Aa2: *É.*

## **Destaque 2**

**Discurso dos(as) alunos(as): secretária é profissão de mulher**

**Classificação: Gendrado/Sexista**

**Discurso do aluno e da aluna: as mulheres são mais organizadas do que os homens, por isso a profissão de secretária é mais bem desenvolvida por elas**

**Classificação: Gendrado/Sexista**

Pq: *Secretary, era homem ou mulher?*

As: *mulher.*

Pq: *Por que será?*

Ao1: *Ah, secretária combina mais com mulher, eu acho.*

As: *É. (risos).*

Pq: *Por quê?*

Ao1: *Uai, do jeito das mulher fazer, a letra...*

Aa2: *É porque, eu acho assim... não é criticando os homens, mas as mulheres é sempre mais organizada.*

## **Destaque 3**

**Discurso dos(as) alunos(as): cozinheira é profissão de mulher**

**Classificação: Gendrado/Sexista**

**Discurso da aluna e do aluno: profissão de cozinheiro só se for em restaurante**

**Classificação: Gendrado/Sexista**

Pq: *É? Cook, é... cozinheiro, era homem ou mulher?*

As: *Mulher.*

Pq: *Mas tem cozinheiro homem também, não tem?*

Ao2: *Tem.*

Aa1: *Meu pai é. Mas eu acho melhor...*

Aa2: *Não senhora, é a mesma coisa. Meu pai é cozinheiro, ele faz uma comidinha gostosa...*

Pq: *Cozinheiro profissional?*

Aa2: *É.*

Ao1: *Cozinheiro só se for pra restaurante.*

Pq: *Homem cozinheiro só em restaurante?*

Ao1: *É.*

## **Destaque 4**

**Aluna diz que se surpreendeu ao descobrir que seu pai sabia cozinhar**

Aa1: *Meu pai, quando ele voltou de Portugal, ele trabalhava em restaurante, ele foi picar cenoura, ele picava retinho assim, eu perguntei assim: uai, pai, como é que o senhor sabe fazer isso? Uai, eu trabalhava num restaurante.*

Pq: *Cê achou estranho um homem saber fazer isso? Por quê?*

Aa1: *Não, não achei estranho, só que eu não sabia. Ele nunca me falou que era... assim, ele trabalhava parece que era com pizza e fazia umas outras coisas. Ele era de duas profissão, eu acho que ele largou essa profissão de cozinheiro. Ele agora só tá mecânico, parece.*

### **Destaque 5**

**Discurso dos(as) alunos(as): mecânico é profissão de homem porque é mais pesada.**

**Classificação: Gendrado/Sexista**

Pq: *Ah... e mecânico, é uma profissão de homem ou de mulher?*

As: *Homem.*

Pq: *Por quê?*

Aa2: *Porque é mais pesado.*

Aa1: *É, mais pesado.*

Pq: *Ah... profissões mais pesadas têm a ver mais com homens?*

Ao1: *É.*

### **Destaque 6**

**Discurso da aluna: a mulher é mais frágil que o homem**

**Classificação: Conservador; Gendrado/Sexista**

Aa2: *Assim, depende. Não é que mulher é mais... mais... como eu poso dizer? É...*

Ao1: *Frágil.*

Aa2: *Mais fraca, mas tem umas coisas assim, que fica, é mais especialmente pra homem. Tem coisa que não combina pra ser pra mulher e tem coisa que mulher também não leva jeito.*

Pq: *Tipo...*

Aa2: *É... trocar pneu de carro...*

### **Destaque 7**

**Discurso dos(as) alunos(as): motorista de caminhão é uma profissão mais adequada para homem**

**Classificação: Gendrado/Sexista**

**Discurso do aluno: mulher também pode dirigir caminhão**

**Classificação: De resistência/Contra-discurso**

Pq: *Motorista de caminhão...*

Aa2: *É. Não, motorista de caminhão eu já ouvi falar, é legal.*

Pq: *Mas é mais adequado pra homem ou pra mulher, ou tanto faz?*

As: *Pra homem.*

Ao1: *Minha tia mesmo ela é caminhoneira. Tem 23 anos que ela é caminhoneira. Agora a filha dela tem 21... tem 21 anos.*

Pq: *E todo mundo acha normal, ou as pessoas acham estranho?*

Ao1: *Pra elas eles acham normal, que...*

Pq: *O povo assim de fora, a sociedade, os outros, acham normal ou estranham?*

Ao1: *Ah, eu acho que é... normal, não sei não (risos)*

Pq: *E você, acha que é normal uma mulher caminhoneira?*

Ao1: *Ah, eu acho, porque as mulheres pode dirigir carro, pode dirigir moto, por quê que não pode dirigir um caminhão?*

(...)

Pq: *OK, vamo lá. Agora eu quero saber com sinceridade de vocês. L., quando você crescer o quê que você quer ser, qual a profissão que você... cê já sabe?*

### **Destaque 8**

#### **Aluna diz que pretende ser professora**

Aa1: *Eu queria ser professora, porque eu brinco muito de quadro né, gosto de... tipo assim: eu invento os alunos (risos), eles é transparente, assim, tipo se eu tivesse falando com eles de verdade, né? Aí eu faço a chamada, aí invento os nome lá, aí... é... eu ponho no quadro, faço as tarefa, às vezes eu copio tudo das professora que passa as tarefa, eu pego o caderno, vou lá e copio... Aí eu queria ser professora. Aí vamo ver se quando eu crescer eu ainda vou ter essa vontade.*

### **Destaque 9**

#### **Aluna afirma que quer ser modelo porque é magra e alta**

Aa2: *Eu quero ser modelo. (risos).*

Pq: *Por quê, C.?*

Aa2: *Ah, eu acho assim... pela minha altura, porque eu sou magra, e eu acho muito legal ser modelo, desfilar... Não, não porque eu quero ser rica ou uma coisa assim, mas porque eu acho muito legal, eu acho diferente, uma coisa diferente, e eu queria ser modelo quando eu crescer.*

### **Destaque 10**

#### **Aluno fala da intenção de ser advogado igual ao seu avô**

Ao1: *Ah, eu queria ser... quero ser mesmo advogado. Igual meu vô, pai do meu pai, foi advogado. Aí eu queria fazer igual ele, quero terminar igual ele. (...) Eu acho que é o trabalho que eu sempre sonhei desde pequeno é ser advogado igual meu vô.*

Pq: *Você...*

### **Destaque 11**

#### **Aluno afirma que quer ser jogador de futebol**

Ao2: *Jogador de futebol, porque eu gosto muito de jogar bola. Eu mais meu primo inclusive fica... brinca de bola todo final de semana... Eu gosto muito de brincar de bola, assim. Inclusive eu até fazia uma escolinha de futebol, parei porque acabou. Eu gosto muito de bola, jogar bola. (...)*

### **Destaque 12**

#### **Discurso dos alunos: mulher também pode ser jogadora de futebol**

##### **Classificação: De resistência/Contra-discurso**

#### **Discurso da aluna: futebol não é coisa pra mulher**

##### **Classificação: Gendrado/Sexista**

Pq: *Tá. Agora, o que você acharia, cê tem irmã?*

Ao2: *Tenho.*

Pq: *Se a sua irmã quisesse ser jogadora de futebol?*

Ao2: *Ah, não sei.*

Pq: *O quê que você diria pra ela: vai em frente, ou desiste, isso não é pra você... O quê que você falaria?*

Ao2: *Pra frente.*

Pq: *Cê daria força pra ela ser jogadora de futebol?*

Ao2: *Daria.*

Pq: *Acha que tanto homem quanto mulher pode ser jogador ou jogadora de futebol?*

Ao2: *Pode.*

Ao1: *Uai, pode. Tem futebol pra mulher.*

Aa1: *É, mas eu acho que mulher cai... se for pra ter essa profissão vai mais pro basquetebol, handebol, essas coisas assim. Agora, eu acho que futebol não é muito pra mulher não.*

Ao1: *Minha prima mesmo, que mora lá em casa, ela mesmo quer ser jogadora de futebol, porque toda hora de noite ela começa a brincar comigo. Ela chama M., vamo brincar ali na garagem, aí eu perguntei isso pra ela ontem: o quê que você quer ser quando você crescer? Aí ela falou: ah, M., eu tô em dúvida, eu não sei se eu vou ser veterinária, não sei se vou ser jogadora de futebol, não sei se vou ser dentista... O sonho dela é uma das três.*

Pq: *Se ela quiser ser jogadora de futebol, tudo bem?*

Ao1: *Tudo bem, eu dou uma força pra ela, porque tem futebol feminino.*

(...)

### **Destaque 13**

**Discurso do aluno: mulher e homem têm a mesma competência para atuar como advogada e advogado**

**Classificação: De resistência/Contra-discurso**

Pq: *Se sua irmã ou uma amiga sua falar que quer ser advogada também, normal?*

Ao1: *Normal, porque tem advogado homem e mulher, normal, normal.*

Pq: *Não tem um melhor do que o outro?*

Ao1: *Não porque todos têm [inc] a mesma coisa pra mim. Eu acho... acho que é a mesma coisa porque [inc] todo mundo pensa que o advogado homem é melhor, é aquele que sabe organizar as coisas, é aquele que sabe aquilo, não acho não. É a mesma coisa. Mulher sabe a mesma coisa que o homem.*

### **Destaque 14**

**Aluna se mostra constrangida ao falar do preconceito contra homens que exercem a carreira de modelo e são taxados de homossexuais**

**Discursos da aluna:**

**1) Homossexualidade como característica negativa, defeito**

**Classificação: Gendrado/Sexista**

**2) A profissão de modelo é adequada tanto pra mulher quanto pra homem**

**Classificação: De resistência/Contra-discurso**

Pq: *C., um colega seu de sala, seu irmão ou seu primo, se ele falar que quer ser modelo também, o quê que você acha?*

Aa2: *Ah, eu acho legal, porque tanto pra mulher quanto pra homem ser modelo é assim a mesma coisa. Assim... a diferença é pouca, por causa do corpo, mas é a mesma coisa. Eu acho assim, porque tanto a mulher quanto o homem sempre faz sucesso, tem, tem seu estilo... depende do estilo.*

Pq: *As pessoas vêm com naturalidade um homem que é modelo, uma mulher...*

Aa2: *Assim... tem uma coisa assim que eu acho muito errado, por exemplo, tem um... vamos supor aqui que meu irmão é modelo. Aí tem gente que já pensa ah, ele é... (engole*

seco) como eu posso falar... ele é... (olha para o lado constrangida) homossexual, alguma coisa assim, mas eu acho que assim, não tem nada a ver, nada a ver, nada a ver, porque tanto pra mulher quanto pra homem, é só uma boa profissão, entendeu? Eu não tenho preconceito e eu acho assim que ia ser legal.

Pq: Mas você acha que muita gente tem.

Aa2: Assim, a maioria assim tem preconceito.

### **Destaque 15**

**Discurso da aluna: tanto a mulher quanto o homem podem ser boa professora e bom professor**

**Classificação: De resistência/Contra-discurso**

Pq: L., você disse que quer ser professora. O quê que cê acha de um irmão seu, um colega, um primo que quer ser professor?

Aa1: Eu acho normal também, porque homem tem o mesmo conhecimento que a mulher, porque eles vão estudar também, vão é... passar pela faculdade, a mesma coisa. Então eu acho que vai ser o mesmo ensino pra ensinar pros outros.

Pq: E homem, tanto homem quanto mulher pode ser bom professor ou boa professora do mesmo jeito.

Aa1: Um-hun.

Pq: Não tem um que tem mais dom pra ser professor, ou professora.

Aa1: Não.

Pq: Tá bom, gente, brigado pela entrevista. Valeu.

### **4.5.2.2.3 Entrevista com a professora**

Pq: Então, eu percebi que... houve resistência de alguns alunos e alunas quanto a algumas profissões.

Pa: É, houve.

Pq: Você acha que essa resistência foi mais devido ao status que a profissão representa?

Pa: Um-hun, foi.

Pq: Assim, de ganhar mais, de ter retorno financeiro?

Pa: Um-hun.

### **Destaque 1**

**A professora afirma não ter prestado atenção no fato de algumas profissões serem naturalmente atribuídas a homens e outras, a mulheres**

Pq: Agora, eu percebi durante a... a aula, que algumas profissões são naturalmente atribuídas a mulheres e outras a homens.

Pa: É.

Pq: Por exemplo, a professora seria uma mulher, só que parece que ela não veio à aula, enfermeira era uma mulher, secretária era uma mulher, engenheiro era um homem, jogador de futebol era um homem, ah... assim, advogado tinha homem e mulher.

Pa: Tinha.

Pq: Você ah... prestou atenção nisso, ou você não prestou atenção?

Pa: Não. Definitivamente não, porque no primeiro momento, até a metade da sala eles escolheram a profissão. Eu não impus. Quando foi mais pro final, as duas últimas filas, aí foi que eu fui impor, ah, você tem ser isso, porque não tem condições. Então, na verdade a maioria que estava ali hoje, porque alguns não puderam participar, eles escolheram a profissão deles. Então, a questão do advogado, por exemplo, a menina quis e o garoto também: eu quero ser. E eu não pensei realmente nisso. Eu não pensei na questão masculina ou feminina. Teve uma aluna que queria ser jogadora de futebol, infelizmente ela não pôde participar da aula, e ela falou: posso vir vestida e tal, eu falei: pode.

Pq: E o que você acha...

## **Destaque 2**

**Professora afirma que nenhum aluno quis representar as profissões de professor e enfermeiro; haveria resistência por parte dos alunos se fosse determinado que representassem essas profissões e a de secretário e as alunas se recusariam a representar a profissão de motorista de caminhão**

Pa: E professor, nenhum homem realmente, assim, professor, é... enfermeiro, ninguém queria ser.

Pq: O quê que você acha que aconteceria, por exemplo, se você determinasse pra um aluno: você vai ser secretário, pra outro: você vai ser enfermeiro, pra uma menina: você vai ser motorista de caminhão, por exemplo, que são profissões naturalmente atribuídas mais...

Pa: É, eu sei, ao sexo oposto, né?

Pq: Relacionadas ao outro sexo.

Pa: Teria uma grande resistência. E eu acho que inconscientemente eu atribuí um pouquinho, eu fui um pouco... responsável por isso também, né, porque eu, na verdade eu não pensei nisso antes, e é uma coisa que vem da cultura, né, às vezes a gente faz inconscientemente. Talvez eu tenha... tido uma parcela de culpa até maior, grande mesmo nessa questão da escolha aí. Apesar de eu não ter dito pra eles você vai ser isso.

Pq: Mas é porque você não tinha a intenção com essa aula...

Pa: De fazer essa questão.

Pq: De questionar esse aspecto.

Pa: Não.

Pq: De profissões mais relacionadas ao sexo masculino e outras ao sexo feminino, você não tinha essa intenção.

Pa: Não, não tive. A primeira, primeira intenção minha era falar mais das profissões do dia a dia, mostrar as profissões, falar muito em relação à família, o quê que seu pai faz em casa...

(...)

### **Destaque 3**

#### **Professora afirma que não havia pensado na questão do preconceito em relação a profissões**

Pq: *Mas eu digo assim, por exemplo, se fosse, vamos supor que fosse um sorteio e nesse sorteio um aluno saísse com a profissão de secretário, por exemplo.*

Pa: *Isso tem resistência grande. Eu ia ter que trabalhar e conversar com eles igual eu falei sobre a questão do faxineiro. Que na verdade eu nem me, me, assim, me atinei pra esse tipo de coisa. Eles puseram a questão do preconceito e ao ver isso eu tive um alerta, mas na verdade eu pequei nisso aí. Até o momento eu não tava pensando que ia ter a questão do preconceito com relação às profissões.*

### **Destaque 4**

#### **Professora afirma que a profissão de médico é naturalmente associada ao homem e a de secretária, à mulher**

Pq: *Se tivesse, por exemplo, duas profissões: doctor e secretary. Naturalmente...*

Pa: *O médico seria um homem, noventa e cinco por cento.*

Pq: *E secretária do médico seria...*

Pa: *A mulher. Noventa e cinco por cento iria fazer isso, com certeza.*

### **Destaque 5**

#### **Professora não havia questionado o fato de todas as profissões relacionadas na atividade serem representadas por homens**

Pq: *OK, mas não é praxe, por exemplo, nos livros didáticos, nas aulas... levar em conta... questionar esse aspecto.*

Pa: *Também não. Por esse exercício, a gente vê que todos os profissionais são homens.*

Pq: *Mas você atentou pra isso só agora, com a nossa conversa, ou você tinha reparado ou comentado com os alunos antes?*

Pa: *Na verdade, só agora é que eu me dei conta que não tem nenhuma mulher nessas profissões aqui.*

(...)

### **Destaque 6**

#### **Discurso da professora: a mulher precisa ser autoconfiante e determinada para enfrentar o preconceito de gênero**

##### **Classificação: Denunciador/Conscientizador**

Pa: *Houve um pequeno questionamento com relação à menina falar de ser jogadora de... eu quero ser jogadora de futebol. Eles meio que cutucavam um no outro...*

Pq: *Criticaram.*

Pa: *É, mas ela é uma menina muito assim... autoconfiante, ela não tem aquele negócio de fulano falou e eu vou desistir, não. Ela é muito autoconfiante, eu vou ser e acabou. Ela tem o pensamento dela, ela segue, não muda porque o outro vai ter preconceito com relação a ela, de jeito nenhum.*

Pq: *Mas então você percebeu que houve esse tipo de reação.*

Pa: *Houve.*

Pq: *OK, D., obrigado pela entrevista e pela aula.*

Pa: *De nada.*

#### 4.5.2.3 Análise dos dados

Inicialmente, achamos oportuno fazer um levantamento das profissões que alunos e alunas representaram na aula, sob a orientação da professora. Embora esta seja uma pesquisa qualitativa, a quantificação pode auxiliar-nos na compreensão dos fatos e na sua análise. Foram encenadas, nessa aula, dezoito profissões. Relacionando essas profissões ao gênero dos(as) aprendizes que as representaram, temos o seguinte quadro:

<b>PROFISSÃO</b>	<b>GÊNERO</b>
Basketball player	Homem
Secretary	Mulheres (2)
Cook	Mulher
Doctor	Mulher
Pilot	Homem
Lawyer	Homem / Mulher
Dentist	Mulher
Singer	Mulher
Waiter	Homem
Actress	Mulher
Vet	Mulher
Manager	Homem
Dancer	Mulher
Engineer	Homem
Plumber	Homem
Nurse	Mulher
Principal	Mulher
Journalist	Mulher

Tabela 4.12: Relação entre profissões e gêneros

De acordo com esse levantamento, das dezoito profissões encenadas em sala de aula, onze foram representadas por alunas, seis por alunos e uma por ambos. Houve um equilíbrio quanto às profissões de maior prestígio e tradicionalmente mais destacadas na sociedade como médica (uma aluna), engenheiro (um aluno) e advogado(a) (uma aluna e um aluno). Nas demais profissões, observou-se que aquelas que são naturalmente relacionadas a um dos gêneros, na maioria dos casos essa realidade foi reproduzida na sala de aula. Assim, por exemplo, enfermeira era uma aluna, jogador de basquete era um aluno, piloto era um aluno, diretora de escola era uma aluna, encanador era um aluno, dançarina

era uma aluna, cozinheira era uma aluna e secretária foi representada por duas alunas. As exceções aos padrões sociais ficaram por conta das profissões de médica, veterinária e dentista, normalmente associadas ao gênero masculino e que, na aula, foram representadas por alunas.

As entrevistas com aprendizes e com a professora corroboram as percepções expressas acima, uma vez que entre os(as) aprendizes ainda prevalecem as concepções de que determinadas profissões são mais adequadas e melhor exercidas por um gênero específico, um discurso gendrado que circula na sociedade como um todo e se reflete na família, não sendo contestado ou questionado na escola. Assim, para os alunos e as alunas entrevistadas, engenheiro é profissão de homem (destaque 1 da entrevista com aprendizes); secretária é profissão de mulher (destaque 2), com a justificativa de que a mulher é mais organizada e tem a letra melhor, mais legível; cozinheira é atividade de mulher e o homem até pode exercê-la, desde que profissionalmente, em um restaurante (destaque 3 da entrevista com aprendizes); mecânico é profissão de homem porque é mais pesada e a mulher é mais frágil (destaques 5 e 6). Essa concepção dos(as) aprendizes é confirmada pela professora, que afirmou que nenhum aluno concordou em representar as profissões de professor e enfermeiro e que certamente haveria resistência por parte deles se houvesse sido determinado que fariam o papel de secretário (destaque 2 da entrevista com a professora).

Os contra-discursos foram manifestados nas afirmações de que “mulher também pode dirigir caminhão” (destaque 7 da entrevista com aprendizes) e “mulher também pode ser jogadora de futebol” (destaque 12 da entrevista com aprendizes), que desafiam conceitos e preconceitos arraigados na sociedade. O interessante é que esses contra-discursos que contestam preconceitos e discriminação contra a mulher surgiram dos dois alunos entrevistados e nos dois casos houve resistência a essa igualdade por parte das alunas, que expressaram a opinião de que motorista de caminhão é uma profissão mais adequada a homens (destaque 7 da entrevista com aprendizes) e futebol não é coisa para mulher (destaque 12 da entrevista com aprendizes).

Observam-se os efeitos de padrões estabelecidos pela indústria da moda e valores a eles correspondentes difundidos pela mídia no que se refere à profissão de modelo (destaque 9 da entrevista com aprendizes). Ao referir-se a essa profissão, a aluna afirma que quer ser modelo porque é magra e alta, e não pelo dinheiro que a profissão pode lhe trazer.

Ela procura reproduzir um discurso moderno e alternativo, afirmando ser essa uma profissão de mulheres e homens, mas ao mesmo tempo, ao falar do preconceito que existe na sociedade com relação a homens que seguem a carreira, por sua expressão corporal e pela ênfase ao contestar aqueles que acham que um homem é homossexual só porque escolheu a carreira de modelo, acaba por expressar seu próprio preconceito de gênero. Sua fala mostra também, conforme já discutido anteriormente neste trabalho, que a homossexualidade ainda é um tema tabu na escola e alunas e alunos não se sentem à vontade para falar sobre o assunto. É visível o constrangimento e o desconforto da aluna, e até a dificuldade que ela tem em pronunciar a palavra “homossexual”.

Há dois fatos a se considerar a partir das constatações acima: o primeiro é que na sala de aula, na maioria das vezes, ao serem trabalhadas as profissões, tende-se a reproduzir a realidade social em que a escola está inserida, com seus valores, preconceitos e discursos ideológicos predominantes; e o segundo é que ainda assim, observa-se que há espaço na sala de aula para se contestar os padrões e normas sociais referentes à associação de determinadas atividades profissionais com um gênero específico. Essa contestação ainda é pequena se comparada às situações de assimilação e reprodução, uma vez que ainda não se usa o espaço escolar para subverter a ordem e desconstruir certos conceitos como o de profissões de comando e que exigem decisões objetivas e racionais como piloto e gerente, por exemplo, são mais bem exercidas por homens enquanto aquelas relacionadas com delicadeza como dançarina e as de menor prestígio em vista da baixa remuneração como secretária, cozinheira e professora (esta não foi encenada porque a aluna que a representaria não compareceu à aula) são atribuições de mulheres. Nesse sentido, a escola, em geral, serve como ambiente de contestação de valores estabelecidos, mas o mais comum é ser um local de reforço e legitimação desses valores e das ideologias que eles expressam.

Um dos fatores que contribuem para essa reprodução e assimilação de valores e padrões impostos pela sociedade é a maneira acrítica com que muitos professores e professoras tratam os conteúdos, a exemplo da professora observada. Ela mesma admite o tempo todo, em sua entrevista, e até se penitencia por isso, que não levou em conta o fato de algumas profissões serem atribuídas tradicionalmente a homens ou a mulheres (destaque 1 da entrevista com a professora) e os preconceitos que cercam o tema (destaque 3). Embora tenha tido oportunidade de refletir com seus alunos e suas alunas sobre

preconceitos de gênero e de questionar os discursos a eles relacionados quando, de acordo com ela, alunos se recusaram a representar determinadas profissões e a escolha da aluna que queria ser jogadora de futebol gerou reações de desaprovação e ironia (destaque 6 da entrevista com a professora), ainda assim a professora não despertou para a necessidade de trabalhar esse aspecto em sua aula. Ademais, somente quando questionada por nós foi que ela percebeu que todas as profissões relacionadas na atividade trabalhada em sala eram exercidas por homens.

### 4.5.3 Texto 3: Sem título (atividade de *homework*)

Localização: English Clips, Book 8, p. 45 (8ª série / 9º ano)

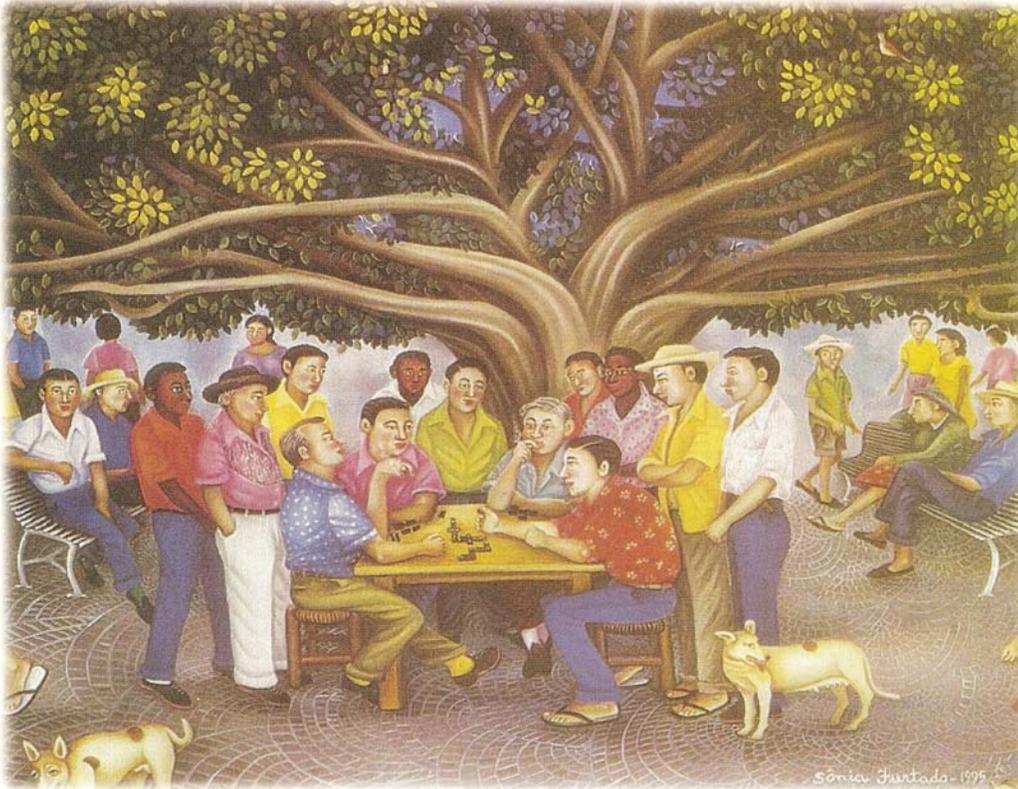
Área: Esporte e lazer

Categoria: nostálgico / estereotipado

UNIT 1 

## HOMework

-  **16]** Look at the picture and complete the paragraphs below with the correct prepositions:



Sônia Furtado - Dominó (1995). Óleo sobre tela, 33 x 46 cm.

..... **In** ..... this picture there are many people ..... **under** ..... a big tree. Sitting ..... **at** ..... a table, four men are playing dominoes. We can see the players' feet ..... **under** ..... the table. There are other men standing ..... **around** ..... them.

We can see two persons sitting ..... **on** ..... a bench, ..... **on** ..... both sides of the picture.

..... **On** ..... the ground, we can also see two dogs with spots ..... **on** ..... their bodies.

..... **At** ..... the bottom, ..... **on** ..... the right side of the picture, there is a signature: Sônia Furtado.

forty-five | 45

Figura 4.19: English Clips 8. Mariza Ferrari e Sarah Rubin. São Paulo, Scipione, 2001, p. 45

#### 4.5.3.1 análise do texto

A ilustração é a reprodução de um quadro de autoria da artista Sônia Furtado, que retrata um grupo de pessoas (vinte e quatro, no total) embaixo de uma árvore no que parece ser uma praça, pelo modelo de bancos e pelo formato do piso. Ou seja, trata-se de um ambiente público de convívio entre as pessoas. Algumas dessas pessoas parecem estar simplesmente passando pelo local, inclusive duas delas estão de costas; outras estão sentadas nos bancos. No centro, quatro pessoas estão sentadas em volta de uma mesa jogando dominó, observadas por outras que estão de pé ao seu redor. A ilustração é usada como suporte de um texto verbal escrito que se encontra logo abaixo e cuja finalidade é avaliar aspectos estruturais da língua alvo – o emprego de preposições. Uma das habilidades propostas no início da unidade é assim expressa: “Usar algumas preposições que indicam lugar”. Percebe-se, portanto, que a ilustração não foi colocada nesta seção do livro com o intuito de se realizar uma interpretação que levasse a suscitar algum questionamento da realidade ali retratada, já que não há nenhuma atividade proposta nesse sentido. Entretanto, entendemos que, ao se reproduzir uma obra de arte e expô-la à observação de leitores e leitoras, está-se criando uma situação favorável a que esses leitores e essas leitoras avaliem e se posicionem em relação ao que está ali representado, mesmo que de forma inconsciente, manifestando-se verbalmente ou simplesmente silenciando, o que também representa uma atitude em relação à realidade retratada.

Analisando a composição da página como uma unidade significativa em que texto visual e texto verbal se integram, observa-se que o texto visual encontra-se na parte superior, o que pressupõe que a realidade ali retratada representa o ‘ideal’, ou seja, é “apresentado como a essência idealizada ou generalizada da informação” (Kress e Van Leeuwen, 1996, p. 193), a parte mais saliente da composição. O texto escrito, posicionado abaixo da ilustração, retrata o ‘real’, apresentando “informação mais específica (por exemplo, detalhes), informação mais ‘pé-no-chão’” (Kress e Van Leeuwen, 1996, p. 194) sobre a parte visual. Nesse caso, o texto escrito aparentemente limita-se à função de descrever a cena reproduzida no quadro que compõe a imagem, mas a forma escolhida para desenvolver tal atividade apresenta aspectos ideológicos importantes os quais serão tratados mais adiante nesta análise.

Passando para uma análise da imagem em si, vários elementos merecem ser destacados, na busca da compreensão do significado expresso pela cena e os personagens que dela participam. Inicialmente, vale destacar a presença de dois elementos distintos na imagem: a árvore, elemento do reino vegetal, cuja copa paira sobre toda a cena, e as pessoas e os animais, elementos do reino animal que, protegidos pela árvore, são colocados como atores e atrizes das ações que se desenvolvem. A árvore é apresentada como o ‘ideal’, nesse caso representando a natureza, que precede a presença humana na terra e é ‘perfeita’ na sua composição e evolução; os animais ‘racionais’ e ‘irracionais’ segundo a classificação biológica e os princípios filosóficos humanos, representam o ‘real’, ou seja, ‘aquilo que é’, o que retrata a realidade objetiva.

A imagem reproduzida no quadro representa uma atitude de nostalgia na medida em que remete a uma realidade que não é mais tão comum na atualidade, mesmo em cidades do interior, devido ao acesso a tecnologias como o computador e a meios de comunicação de massa, principalmente a televisão, que provoca mudanças de hábitos e supressão de antigos costumes. Assim, essa realidade retratada na imagem constitui um estereótipo da vida no interior e dos costumes e hábitos cultivados por seus habitantes.

Na imagem, é possível identificar pelo menos quatro planos, do mais externo ou marginal ao mais interno ou central, pela perspectiva espacial e pelo tamanho das figuras de pessoas, que indica a distância que estão em relação aos outros pontos da cena. São eles: o quarto plano, mais externo, das pessoas que estão de pé, algumas parecendo caminhar e outras paradas; o terceiro plano, menos externo, das pessoas sentadas nos bancos; o segundo plano, ainda menos externo, das pessoas que estão de pé em torno da mesa; e, por último, o primeiro plano, mais interno ou central, das pessoas sentadas em volta da mesa jogando dominó.

Analisando a cena a partir da oposição entre o que é central e o que é marginal, o que é posicionado no centro “é apresentado como o núcleo da informação sobre a qual todos os outros elementos são de alguma forma subservientes” (Kress e Van Leeuwen, 1996, p. 206). Nesse caso, trata-se de cenas e personagens que são posicionadas no centro e na margem. A cena central é constituída por um grupo de quatro homens sentados à mesa jogando dominó e, considerando o seu grau de saliência pelo tamanho das figuras representadas, a cena se estende ao grupo de pessoas que a circundam, todas elas também

do sexo masculino. As pessoas posicionadas mais à margem, nos planos mais externos, assim como a copa da árvore, acima e os cachorros, abaixo, funcionam como uma moldura que envolve a cena central. Esses elementos aparecem como o ‘fundo’ que dá suporte à cena central. Devido a sua saliência e posição central, a cena dos homens jogando dominó atrai a atenção do olhar do observador, o que faz com que as imagens das cenas e das pessoas posicionadas externamente em relação a ela se dissipem e se percam do alcance do olhar.

#### **4.5.3.1.1 Questões para análise**

- **Que tipo de homem e/ou mulher é representado no texto?**

As mulheres e os homens representados no texto são de aparência simples e parecem pertencer às classes populares da população, talvez residentes da zona rural, e a cena se passa provavelmente em uma cidade do interior do Brasil, pelos trajés (roupas, chapéus, sapatos e chinelos). Embora simples, as roupas aparentam bem limpas e possuem um certo aspecto de formalidade. Portanto, a cena deve ocorrer em um dia de domingo ou feriado, que é quando as pessoas de cidades pequenas e dos arredores costumam se reunir para atividades de lazer. Há três tipos de homens retratados na imagem: os que participam ativamente da cena central, os que se limitam a observar e aqueles que se colocam mais distantes, sentados nos bancos ou de pé parados ou caminhando, que não se interessam pelo que está ocorrendo no centro. Assim, podemos definir os tipos de homens como ativos, observadores e passivos ou desinteressados. Quanto às mulheres representadas na cena, entre duas e quatro (há duas figuras que não são possíveis de serem identificadas pelo gênero) de um total de vinte e quatro pessoas, todas parecem alheias à cena central e em posições marginais em relação a essa cena. Os tipos de mulheres podem ser classificados como passivas ou reprimidas, ou ainda marginalizadas ou excluídas. Trata-se de uma atividade de lazer exercida em ambiente público, uma cena na qual há predominância quase total de personagens masculinas. As mulheres que aparecem na cena estão completamente à margem, ou seja, nos planos mais externos e não participam e nem sequer se aproximam da cena central.

- **Quais são as falas, as ações, as atribuições e características, as funções, silêncios e omissões de mulheres e homens?**

Não há nenhuma fala registrada na cena. Apesar de tratar-se de um ambiente público em que geralmente as pessoas conversam e interagem entre si, pelo posicionamento dos personagens e suas expressões faciais e corporais, não parece ocorrer nenhuma interação verbal entre eles. A única fala explicitada encontra-se no texto escrito e pode ser atribuída ao próprio autor ou autora do texto, provavelmente as autoras ou uma das autoras do livro. As ações centrais são realizadas pelos personagens masculinos, enquanto as mulheres simplesmente passam ao longe e uma delas encontra-se sentada em um banco lateral. Pode-se atribuir características aos homens e às mulheres representadas na cena de acordo com suas ações. Assim, temos os homens mais ativos e participativos e as mulheres mais alheias e excluídas.

- **Como acontecem as relações de gênero no texto?**

O texto, tanto em sua parte verbal quanto no visual, no que se refere a interação, retrata apenas relações entre homens, uma vez que não há nenhum sinal de ação desenvolvida envolvendo homens e mulheres ou mulheres entre si. Há aqueles que jogam dominó e, portanto, estão se relacionando entre si no exercício dessa atividade. Embora se trate de uma atividade de lazer, o jogo expressa certo grau de competitividade, mesmo que não esteja em disputa qualquer quantia em dinheiro. Assim, podemos afirmar que a relação entre os homens é de competitividade, até mesmo pelo grau de interesse demonstrado pelos observadores, certamente curiosos por saber quem será o ‘vencedor’ do jogo. Dessa forma, a não participação das mulheres na cena central pode apontar uma característica de não-competição entre elas ou entre elas e os homens. As mulheres não se relacionam entre si ou com os homens da cena, ficando isoladas e distantes.

- **Quais são os conceitos e preconceitos em relação a mulheres e homens no texto?**

O texto representa os homens como atores principais de cenas de lazer em ambientes públicos, pessoas competitivas e ativas que interagem entre si. As mulheres são representadas como agentes passivas e marginais, alheias e desinteressadas ou excluídas das atividades de lazer em ambientes públicos e não-competitivas, além de não interagirem

entre si ou com os homens. O preconceito retratado pela ilustração é com referência às mulheres, a quem não é permitido participar dessas atividades.

- **Existem relações silenciadas ou invisibilizadas?**

Observa-se que, no texto que segue a ilustração, um texto obviamente ‘construído’ ou ‘fabricado’ com a finalidade de ensinar ou avaliar aspectos gramaticais da língua alvo, há referência a “*people*”, “*persons*” (pessoas), a “*men*” (homens) e a “*dogs*” (cachorros), mas não há nenhuma referência a “*women*” (mulheres) presentes na cena, talvez exatamente pelo fato de as mulheres estarem em posições tão insignificantes e marginais. Observa-se aí o que Sunderland (1992, p. 85) chama de “relativa invisibilidade de personagens femininas” (ver Capítulo II deste trabalho). Nesse sentido, é importante ressaltar as formas escolhidas pelos autores ou pelas autoras do texto escrito para se referir a homens e a mulheres, respectivamente. Na referência aos homens presentes na cena são utilizadas estruturas como “*...four men are playing dominoes*” e “*There are other men standing around them*”. Já quando a referência inclui uma mulher que encontra-se sentada em um dos bancos, a estrutura empregada é “*We can see two persons sitting on a bench*”. Ou seja, além de serem poucas e de se encontrarem em posições marginais, e talvez até por isso mesmo, as personagens femininas são ‘diluídas’ no todo de forma a não se destacarem. Do ponto de vista ideológico, isso representa a exclusão da mulher dos ambientes públicos de lazer, nos quais os homens predominam. Mais do que isso, o tratamento dispensado às personagens femininas tanto na forma de representação artística quanto na expressão escrita dessa representação indica uma total desconsideração da mulher como sujeito com identidade própria e características específicas que a diferem e destacam no meio social. Não queremos concluir, apressadamente, que essa exclusão ou “invisibilidade” das figuras femininas na ilustração represente, por si só, que, para as autoras do livro e prováveis autoras do texto, os homens e mesmo os cachorros são mais importantes do que as mulheres, até porque elas próprias são mulheres. Mas certamente a alusão, no texto, às mulheres presentes na figura poderia levar os(as) aprendizes a perceber sua presença na cena retratada na obra e a questionar a sua posição marginal em relação aos homens. Além disso, a posição em que se encontram as mulheres poderia ser utilizada para praticar uma outra preposição de lugar: “*behind*”. Assim, a exclusão da preposição *behind*, no aspecto

estrutural da língua proposto para estudo no texto verbal, está diretamente relacionada à invisibilidade da mulher, no aspecto ideológico do texto visual ali reproduzido. Conforme os princípios da ACD, a opção de construtores de textos pela forma ou estrutura e o conteúdo ou significado gerado a partir daí são fundamentais para a identificação da mensagem ideológica veiculada pela integração entre esses dois aspectos numa unidade significativa (ver especialmente Fairclough, 1992).

• **Que discursos ideológicos são expressos de maneira explícita e/ou implícita no texto?**

Os discursos ideológicos subjacentes ao texto, tanto em sua parte verbal quanto na visual, são relativos ao papel social do homem como dominador, naturalmente competitivo na relação com seus pares e predominantemente ativo em relação à mulher. Em nenhum momento o texto escrito questiona a ausência de mulheres na cena central e sua posição marginal, atitude esta que legitima a realidade retratada na imagem reproduzida. Está implícito no texto que somente aos homens são permitidas atividades de lazer em ambientes públicos. Às mulheres caberia exercer tais atividades em ambientes fechados, talvez dentro de suas casas. O que se questiona aqui é até que ponto essa realidade ali representada é acurada, ou seja, retrata a realidade, e, sendo real, se é legítima.

• **Qual a relação dos discursos do texto com outros discursos que circulam na sociedade brasileira?**

<b>Discursos ideológicos do texto</b>	<b>Classificação</b>	<b>Discursos da sociedade brasileira</b>	<b>Classificação</b>	<b>Relação entre ambos</b>
As pessoas do interior são simples e preservam antigos hábitos e costumes	Socialmente preconceituoso	O interior é subdesenvolvido e a cidade grande representa o desenvolvimento e a modernidade	Socialmente preconceituoso	Legitimação
Atividades de lazer em ambientes públicos são exclusividade de homens	Gendrado/Sexista	Lugar de mulher é em casa; lugar de homem é na rua	Gendrado/Sexista	Legitimação

O homem é 'naturalmente' competitivo	Gendrado/Sexista	A competição faz parte da natureza do homem; a mulher é mais colaborativa e deve apoiar o homem, e não competir com ele	Gendrado/Sexista	Legitimação
--------------------------------------	------------------	---	------------------	-------------

Tabela 4.13: Relação entre discursos

• **É possível fazer uma (re)leitura crítica do texto? Como seria essa (re)leitura?**

Uma possível (re)leitura desse texto partiria da constatação de que a relação entre a parte visual e o texto verbal está inadequada. Pode-se dizer que a ilustração está 'subaproveitada' uma vez que, embora seja rica de detalhes e dê margem para uma série de análises e interpretações, como geralmente acontece com as obras de arte, ela é colocada aí simplesmente para dar suporte a um texto 'fabricado' que se limita a descrever a cena e 'ensinar' ou 'avaliar' o conhecimento de aspectos estruturais da língua alvo. Uma (re)leitura crítica partiria, portanto, da constatação da percepção dos(as) leitores(as) quanto à realidade que está retratada na obra. Nesse sentido, seria importante chamar a atenção dos(as) aprendizes para a relação entre personagens masculinas e femininas presentes na cena, questionando as razões da assimetria nessa representação. Em seguida, considerando o caráter polissêmico de toda imagem, poder-se-ia propor uma discussão sobre a mensagem que a artista possivelmente quis passar com sua obra, numa tentativa de se inferir qual teriam sido suas intenções ao produzi-la. Um questionamento salutar seria se, ao reproduzir a realidade expressa no quadro, a pintora pretendeu apenas registrar uma cena do cotidiano de pessoas simples do meio rural ou de pequenas cidades do interior, se teve a intenção de reforçar e legitimar a situação ali retratada, ou se seu objetivo foi o de denunciar uma situação de marginalidade da mulher e suscitar questionamentos a respeito dessa realidade. Na interação texto-aprendiz em sala de aula, seria importante propor questões que levassem os(as) aprendizes a se familiarizar com métodos críticos de análise e interpretação de textos, levando-os a criar o hábito de questionar toda e qualquer realidade representada e situações apresentadas como 'legítimas' ou 'aceitáveis' através de textos escritos e/ou visuais a que tiverem acesso. A inversão de papéis e funções na ilustração também seria um exercício interessante para se perceber a reação dos(as) aprendizes nessa situação. Assim,

seria aconselhável levar os(as) aprendizes a considerar uma situação em que todos os homens da ilustração fôssem mulheres e as mulheres fôssem homens. Que reações e atitudes essa inversão causaria em alunas e alunos?

Mais uma vez reafirmamos que uma (re)leitura crítica teria que levar em conta os efeitos e reações causadas pelo texto nos agentes envolvidos no processo de elaboração de significados, ou seja, alunos, alunas, professores e professoras.

#### 4.5.3.2 Análise de aula e entrevistas

Observamos uma aula em que o texto foi trabalhado, em um 9º ano (8ª série) do Ensino Fundamental, turno noturno, em uma escola estadual. Após a aula, foram realizadas entrevistas com aprendizes (quatro, no total, sendo duas alunas e dois alunos) e com a professora que ministrou a aula. Apresentamos, abaixo, as transcrições e análises.

##### 4.5.3.2.1 Aula

Inicialmente, a professora cumprimenta a turma e faz a chamada. Em seguida, inicia a aula fazendo uma revisão de uso das preposições *in*, *on*, *under*, *at*. Feita a revisão, a professora introduz o texto na aula.

Pa: *Agora eu vou mostrar pra vocês uma figura e queria que vocês me dissessem o quê estão vendo nela. Está na página 45 do livro de vocês, mas como alguns não têm o livro aqui, eu vou projetar a figura no retroprojektor.*

(A professora projeta a figura através do retroprojektor).

Pa: (lendo na imagem projetada): *Look at the picture. Copy and complete the paragraph below with the correct prepositions. Use your notebooks. Mas vocês podem responder aqui mesmo. Então tá falando pra vocês olharem a figura e depois completarem o parágrafo com as preposições corretas. Pra isso a gente vai observar o quadro, que o texto é sobre o quadro. Então vamos lá. É... o quê que vocês estão vendo no quadro, dentro do quadro? Isso parece... que lugar que parece ser esse?*

Ao: *Uma praça.*

Pa: *Parece uma praça, né? Assim... olhando pra ele, dá pra gente imaginar algum dia da semana?*

Ao: *Um dia de domingo.*

Pa: *Isso! Um dia de domingo. Parece um lugar tranqüilo ou um lugar agitado?*

Ao: *Tranqüilo.*

Pa: *Um lugar mais tranqüilo, né? Assim... uma cidade do interior, né? O quê que a gente pode perceber pelas roupas das pessoas, pelas sandálias das pessoas? O quê que vocês observam, são pessoas... é... mais simples ou pessoas de poder aquisitivo?*

Ao: *Pessoas simples.*

### **Destaque 1**

**Professora chama atenção para a predominância de homens na cena**

**Discurso da professora (?): Homem sair e mulher ficar em casa é um costume do passado**

**Classificação: Denunciador/Conscientizador**

Pa: *São pessoas mais simples. E na maioria, vocês observaram se são homens ou mulheres?*

As: *Homens.*

Pa: *São homens. A gente pode imaginar aquele costume de antigamente, que os homens saíam e as mulheres ficavam em casa, né?*

Ao: *Isso.*

Pa: *O quê que eles estão fazendo na figura?*

As: *Jogando dominó.*

### **Destaque 2**

**Professora chama atenção para a presença de animais (cachorros) na cena e leva aprendizes a perceberem detalhes nesses animais**

Pa: *Eles estão jogando dominó. A gente pode observar que tem alguns bichos aqui perto dos homens. Que bichos são esses?*

Ao: *Cachorro.*

Pa: *Cachorros. E esses cachorros também, tem alguma coisa assim no corpo deles? É tudo da mesma cor, como é que é?*

As: *Pintado.*

Pa: *Eles são pintadinhos, têm algumas manchas. Então olha só, vamos observar. Aonde estão os pés dos jogadores?*

Ao: *No chão.*

Ao: *Debaixo da mesa.*

Pa: *Embaixo...*

As: *Embaixo da mesa.*

### **Destaque 3**

**A professora refere-se às “pessoas” sentadas nos bancos, sem fazer referência a uma mulher sentada em um dos bancos: invisibilidade da mulher**

Pa: *Embaixo da mesa. Olha só, tem algumas pessoas sentadas em...*

As: *Bancos.*

Pa: *Em bancos também... é... eles estão embaixo de quê? Todas as pessoas.*

As: *Duma árvore.*

### **Destaque 4**

**A professora chama atenção para a presença de um pássaro na árvore e questiona sobre o tipo da árvore na imagem**

Pa: *Embaixo de uma árvore. Olha aí na figu... no... aqui, na projeção dá pra ver melhor. Tem alguma coisa aí no meio da árvore? Tem algum passarinho... Tem alguma coisa?*

As: Não.

Pa: Não dá pra ver, mas tem um passarinho bem aqui, tem alguns passarinhos.

Ao: Não dá pra ver [inc.]

Pa: Vocês acham é... que tipo de árvore é essa, vocês acham assim, vocês imaginam...

Ao: Mangueira.

Pa: Pode ser uma árvore frutífera ou não?

Ao: Não.

Pa: Tem pessoas que estão sentadas, tem pessoas que estão em pé... Vamos lá para o texto. É... agora vocês vão completar com aquelas preposições que eu revisei, e eu vou ler o texto pra vocês. Depois da nossa interpretação ficou mais fácil de entender o texto. Outra coisa: essa pintura é... é da Sônia Furtado. O nome da pintora tá escrito aqui. Não tá dando pra ver, mas o nome tá escrito bem aqui no cantinho.

Ao: Embaixo da [inc.]

Pa: Aí os espaços que estão em branco vocês vão completar.

(A professora lê o texto sem as preposições; dá um tempo para os alunos completarem as lacunas e depois lê novamente o texto, completando os espaços em branco).

A aula transcorreu em um clima agradável e de participação e colaboração dos alunos e das alunas. Por ser no turno noturno, observou-se um maior interesse na aula por parte dos(as) aprendizes, provavelmente devido à idade adulta e à consciência da necessidade dos estudos. A professora mencionou rapidamente, no início da aula, a questão de gênero exposta na ilustração, porém não deu seqüência à discussão sobre o assunto.

#### 4.5.3.2.2 Entrevista com aprendizes

Pq: Primeiramente eu gostaria que cada um de vocês e cada uma é... falasse sobre a realidade que está sendo retratada nesse quadro aí. Que realidade é essa, quê que tá mostrando esse quadro? Rapidamente assim.

#### Destaque 1

##### A aluna não identifica nenhuma mulher na cena: invisibilidade da mulher

Aa1: Eles tão reunidos jogando.

Pq: Quem tá jogando?

Aa1: Eles, os homens.

Pq: E as mulheres, tem mulher aí no quadro?

Aa1: Tem não, só homem.

Pq: Na figura toda?

Aa1: É.

Pq: OK, D., quê que tá retratando esse quadro aí?

Aa2: Ah, que eles tão jogando, dia de domingo... embaixo de uma árvore...

Pq: Que lugar é esse aí, é uma cidade, é uma...

## **Destaque 2**

### **A aluna identifica algumas mulheres “no banco” e “no cantinho”**

Aa2: *Uma cidade. Tem algumas mulheres que tão aqui ó, no banco.*

Pq: *Tem mulheres aí?*

Aa2: *Tem.*

Pq: *Onde que elas estão?*

Aa2: *Aqui, ó, no cantinho aqui.*

Pq: *OK, você, P.*

## **Destaque 3**

### **Aluno se identifica com a realidade retratada no texto e a relaciona com a “felicidade”**

Ao1: *Ah, eu acho que isso aí eles tão reunindo os amigos, né? Como a gente faz aqui.*

*Direto reúne os amigo e fica jogando. Curtindo ali a felicidade.*

## **Destaque 4**

### **Aluno identifica mulheres ao fundo**

Pq: *Tá. E quem tá jogando aí? São os homens...*

Ao1: *Os homens. Jogando dominó.*

Pq: *E as mulheres, tem mulheres?*

Ao1: *Tem mulher.*

Pq: *Você identifica alguma?*

Ao1: *Só que lá no fundo.*

Pq: *Hã?*

Ao1: *Lá nos fundos do desenho.*

## **Destaque 5**

**Discurso do aluno: as mulheres não participam de atividades em que os homens dominam porque eles não deixam**

**Classificação: Denunciador/Conscientizador**

**Tema omitido e silenciado no texto: razões da exclusão da mulher**

Pq: *Por que você acha que elas estão lá no fundo?*

Ao1: *Por causa que tem uma lá no fundo, só mostra o cabelinho dela, grande.*

Pq: *E por que você acha que elas estão lá no fundo, não tão participando aí da cena central, do jogo?*

Ao1: *Eu acho que os homens não deixa, né? Por causa que tem muito homem.*

Pq: *Eles dominam o ambiente e as mulheres ficam...*

Ao1: *Fora.*

Pq: *Mais distantes. E você, D.?*

### **Destaque 6**

**Discurso do aluno: as mulheres estão à margem porque “não podem se aproximar”**

**Classificação: Denunciador/Conscientizador**

Ao2: *Eu vejo nessa figura que... eles estão jogando embaixo de uma árvore, e há um pássaro na árvore, eles tão jogando numa praça, numa cidade assim... onde na época as mulheres não podia se envolver assim, tá no meio... e vejo que tem uma mulher no fundo, ela só tá observando, mas não pode se aproximar. Eles estão jogando numa praça, os pés deles estão debaixo duma mesa... e é só.*

### **Destaque 7**

**Discurso do aluno: atualmente a mulher está liberada para participar de atividades ao ar livre**

**Classificação: De resistência/Contra-discurso**

Pq: *Você disse que nessa época que é retratada na figura às mulheres não era permitido participar desse tipo de... atividade.*

Ao2: *Não.*

Pq: *E hoje em dia, como é que é?*

Ao2: *Hoje em dia é liberal, o pessoal sempre envolvido, junto assim, não tem problema nenhum estar uns com os outros, tal...*

### **Destaque 8**

**Discurso do aluno(?): não é comum ver mulheres jogando ao ar livre**

**Classificação: Gendrado/Sexista**

Pq: *É comum ver numa cena como essa aí, ver mulheres, por exemplo, se tivesse retratado aí, esses quatro homens que tão jogando dominó, se fossem mulheres, seria comum, normal isso?*

Ao2: *Não. No caso se... poderia acontecer, mas raras as exceções. Assim... acontece, só que...*

Pq: *Seria uma exceção.*

Ao2: *É.*

Pq: *Então ainda hoje não é muito comum.*

Ao2: *Não, não.*

Pq: *Que tipo de atividade é mais comum... existe atividade que é mais comum pra mulher e outras que são mais comuns pra homens?*

### **Destaque 9**

**Discursos dos alunos**

**1) Homens gostam de sair para se divertir; mulheres são mais reservadas e não gostam de jogos**

**Classificação: Gendrado/Sexista**

**2) É normal e certo o homem sair e a mulher ficar em casa**

**Classificação: Gendrado/Sexista**

Ao2: *Uai, os homens gostam de jogar bastante, os homens, é o seguinte, eles gostam muito assim de sair, frequentar bar...*

Ao1: *Jogar sinuca, e tal...*  
Ao2: *Jogar sinuca, e tal. As mulheres são mais reservadas. Conversar com amigas, não tem assim o sentido do jogo.*  
Pq: *Ah, atividade fora de casa assim, de lazer, esporte, é mais pra homens.*  
Ao2: *É.*  
Pq: *Normalmente mais homens.*  
Ao2: *É.*  
Pq: *As mulhres mais dentro de casa, em ambientes fechados.*  
Ao2: *Um-hun.*  
Pq: *E você acha que isso é... tá certo, é normal?*  
Ao2: *Uai, nesse mundo, eu acho que sim, eu acho que sim.*  
Ao1: *Tem a base, né?*

Pq: *O quê que você acha, P.?*

### **Destaque 10**

**Discurso do aluno: mulheres, quando se reúnem, é para falar mal dos homens, e vice-versa**

**Classificação: Gendrado/Sexista**

Ao1: *Eu acho que... igualmente ele. As mulheres, a maioria fica em casa mesmo, conversando entre si. A maioria ruim dos homens, né? (risos)*  
Pq: *Falando mal dos homens?*  
Ao1: *É. (risos)*  
Pq: *E os homens vão pra rua falar mal das mulheres?*  
Ao1: *Também. (risos)*  
Pq: *Só que eles falam em ambientes abertos e as mulheres falam em ambientes fechados*  
Ao1: *É. (risos)*  
Pq: *Cê acha que é normal e... certo essa realidade?*  
Ao1: *Eu não acho... eu acho normal. Durante a época, né? Que antes não podia. Agora eles são mais liberal. Mas certo não é não.*  
Pq: *por quê?*  
Ao1: *Ah, por tá falando mal da pessoa que tá junto, né?*

### **Destaque 11**

**Discurso do aluno: a mulher deveria ter os mesmos direitos que o homem**

**Classificação: 'Politicamente correto'**

Pq: *Você acha que a mulher teria que ter os mesmos direitos que os homens, de participar de atividades fora de casa, ao ar livre, seja numa praça, seja onde fosse?*  
Ao1: *Acho que sim.*  
Pq: *Por exemplo, chegar numa praça, sentar quatro mulheres, jogar dominó, tranqüilas, não teria problema.*  
Ao1: *Eu acho que sim.*

Pq: *E você, D., o quê que você acha?*

Aa2: *Ah, eu concordo com eles.*

Pq: *Em que sentido?*

Aa2: *Em tudo que eles falou, que hoje é mais liberal, né...*

### **Destaque 12**

**Discurso da aluna(?): embora hoje seja mais liberal, a mulher continua exercendo atividades de lazer dentro de casa**

**Classificação: Gendrado/Sexista**

Pq: *Essa realidade aqui não é a realidade de hoje.*

Aa2: *Ah, às vezes é.*

Pq: *Mas hoje é mais liberal.*

Aa2: *Mais liberal.*

Pq: *A mulher é mais... À mulher é permitido exercer atividades fora de casa.*

Aa2: *Um-hun.*

Pq: *Mas a maioria não exerce.*

Aa2: *Não, a maioria não.*

Pq: *Atividade de lazer é mais dentro de casa.*

Aa2: *Um-hun.*

Pq: *E você, R., o quê que você acha disso?*

Aa1: *Ah, eu também [inc.]*

Pq: *Hum?*

### **Destaque 13**

**Discurso da aluna: os homens vão para a rua para ficarem mais à vontade, enquanto as esposas ficam em casa**

**Classificação: gendrado/Sexista**

Aa1: *[inc.] os homens quer ficar mais à vontade, né, sem a esposa do lado.*

Pq: *Os homens vão pra rua pra ficar mais à vontade, sem a esposa do lado.*

Aa1: *É, sem a esposa do lado.*

Pq: *E a esposa fica onde?*

Aa1: *Em casa.*

Pq: *Ah... Agora eu quero perguntar pra cada um e cada uma de vocês: quais são as atividades de lazer mais comuns que vocês exercem nas suas horas vagas, e tal?*

### **Destaque 14**

**O aluno ocupa todo o seu tempo com atividades fora de casa**

Ao2: *Nas minhas horas vagas eu frequento academia de karatê, faço karatê, sou faixa... verde, faço jiu jitsu também (...), faço cursos também, web design, montagem e manutenção de computadores... sempre tendo uma ocupação, não tenho tempo vago assim.*

Pq: *Mas lazer mesmo...*

(...)

Ao2: *Não, lazer assim, é... eu pertencço a um grupo que chama Gruta, todo mês assim, tem eventos, o pessoal faz caravana pra ir pra caverna... rapel, e tal...*

Pq: *Esportes radicais.*

Ao2: *É.*

Pq: *E você, P.?*

### **Destaque 15**

#### **O aluno gosta de jogar sinuca nos bares, ler poesias e desenhar**

Ao1: *Eu jogo... eu gosto muito de jogar sinuca. Jogo sinuca bastante nas minhas horas vagas e... leio poesias e gosto muito também de desenhar.*

Pq: *Esse jogo de sinuca, que é a sua atividade mais comum de lazer, você exerce onde?*

Ao1: *Nos bares. (risos)*

Pq: *E você, D., qual a atividade de lazer que você faz?*

### **Destaque 16**

#### **A aluna gosta de ficar em casa assistindo televisão e dormindo; seu esposo gosta de jogar futebol e visitar a mãe**

Aa2: *Eu gosto de ficar em casa assistindo televisão e dormindo.*

Pq: *Assistindo televisão em casa e dormindo nas suas horas de lazer.*

Aa2: *É, não gosto muito de sair não. Saio de vez em quando, mas eu não gosto muito não. Prefiro mais ficar em casa.*

Pq: *Você não é casada.*

Aa2: *Sou.*

Pq: *E seu esposo, que tipo de atividade de lazer ele exerce?*

Aa2: *Ele gosta de jogar bola com os amigos dele, né, ir na casa da mãe dele...*

Pq: *E você fica em casa dormindo.*

Aa2: *Não. Quando ele vai jogar bola eu não gosto de ir, vou de vez em quando. E quando vai lá na minha sogra, às vezes eu vou, às vezes também não.*

(...)

### **Destaque 17**

#### **A aluna fica em casa organizando as coisas enquanto seu esposo fica assistindo televisão**

Pq: *O quê que você faz em casa nas horas de lazer?*

Aa1: *Só arrumando as coisas, pondo no lugar, que eu trabalho o dia todo, não tenho tempo, venho à noite pra aula... aí eu vou ajeitar as coisas.*

Pq: *E você é casada?*

Aa1: *Sou.*

Pq: *E o seu marido?*

Pq: *A atividade de lazer dele é o quê?*

Aa1: *Fica lá assistindo televisão enquanto eu tô arrumando as coisas.*

Pq: *Mas ele não exerce atividade de lazer fora de casa, não sai assim pra...*

Aa1: *Sozinho não. Aonde ele tá eu tô mais ele.*

Pq: *Ah...*

Ao1: *Muito bem.*

Aa1: *Só tá só porque eu tô na sala de aula. (risos).*

Pq: *P., você é casado?*

Ao1: *Não, estou namorando.*

Pq: *Ah... e sua namorada, que tipo de atividade de lazer ela tem?*

Ao1: *Quando ela não tá comigo, ela tá conversando com ela (apontando para a Aa2).*

(...)

### **Destaque 18**

**Discurso do aluno: a mulher pode freqüentar ambientes masculinos, desde que acompanhada pelo homem**

**Classificação: Gendrado/Sexista**

Pq: *Você sai pra suas atividades de jogar sinuca e ela não vai junto.*

Ao1: *Eu convido, mas ela não gosta muito não.*

Pq: *Mas você convida só por convidar, ou você gostaria que ela fosse mesmo?*

Ao1: *Eu gostaria que ela fosse comigo.*

Pq: *Mas não é um ambiente muito masculino, que tem muito homem assim?*

Ao1: *Ah, mas tando com o namorado eu acho que não tem nada a ver não.*

Pq: *Você não se importaria se ela fosse?*

Ao1: *Eu não.*

Pq: *E você, D.?*

Ao2: *Solteiro.*

Pq: *Tá namorando?*

Ao2: *Não.*

Pq: *Tem irmã?*

Ao2: *Não.*

Pq: *Tem mãe?*

Ao2: *Tenho.*

Pq: *Que atividade de lazer a sua mãe tem?*

Ao2: *Ela fica mais em casa.*

Pq: *E você na rua.*

Ao2: *Não. (risos)*

Pq: *OK, gente, brigado, tá?*

As: *De nada.*

### **4.5.3.2.3 Entrevista com a professora**

Pq: *Eu queria que você me dissesse... que você é... relatasse a realidade que está sendo retratada nessa figura.*

### **Destaque 1**

**A professora percebe a predominância de homens na cena**

Pa: *São é... a maioria são homens... que estão reunidos é... provavelmente em uma praça, né? Estão jogando dominó, é... o dia, assim, parece ser um final de semana, num domingo... pelas roupas assim, parece ser uma cidade do interior. O que mais? É... eles estão debaixo de uma árvore...*

Pq: *O que você acha dessa figura em relação ao texto?*

Pa: *Eu achei um pouco pobre assim, né, porque a...*

Pq: *O texto ou a imagem?*

Pa: *Não, o texto. Porque a finalidade, eles colocaram a imagem simplesmente só pra completar com as preposições, né? Ela não teve assim... é... você olhando a imagem você completa, mas ela não pediu assim uma interpretação separada. Ela usou a figura simplesmente pra completar com as preposições.*

(...)

Pq: *E você, quando você foi preparar a aula, o quê que você levou em conta assim... o quê que veio à sua mente?*

Pa: *Ah, eu pensei que a gente poderia usar ela também pra fazer uma... uma... uma interpretação, né? Primeiro eu perguntei pros alunos o quê que eles acharam da figura e tal, pra depois a gente completar.*

Pq: *E aí você é... falou dessa realidade que é retratada aí, falou que a maioria são homens, né?*

Pa: *Um-hun.*

### **Destaque 2**

**Discurso da professora: a desigualdade social entre homens e mulheres está ultrapassada**

**Classificação: Denunciador/Conscientizador**

Pq: *E tem algumas mulheres. O quê que você acha, o quê que tá dizendo essa imagem com relação a homens e mulheres aí nessa cena?*

Pa: *Ah, ela tá sendo um pouco machista né, porque as mulheres, elas tão mais excluídas, igual eu falei pra eles também, que dá assim aquela idéia de que é... antes os homens saíam pra se divertir, pra passear, conversar, e as mulheres ficavam em casa cuidando dos filhos, né? Elas assim, não mostra uma igualdade social, não dá essa idéia.*

### **Destaque 3**

**Discurso da professora: hoje em dia é normal ver mulheres praticando atividades de lazer, mesmo jogos, em lugares públicos**

**Classificação: De resistência/Contra-discurso**

Pq: *E você acha que isso então retrata uma realidade de antigamente, que hoje em dia não é mais assim?*

Pa: *Isso. Ah, hoje em dia é menos né, as mulheres, elas também assim, igual, se fosse pra ir, as mulheres irem num lugar desse, não teria problema porque tá numa praça, não é um lugar assim onde pode ficar só homens.*

Pq: *Você acha que se fosse aí, se substituísse esses homens por mulheres, mesmo nessa cena aí dos homens, dos quatro que estão jogando dominó, seria comum, normal...?*

Pa: *Acho que sim.*

(...)

### **Destaque 4**

**Discurso da professora: não é comum ver mulheres exercendo atividades de lazer fora de casa, mesmo em cidades maiores, por discriminação da sociedade**

**Classificação: Denunciador/Conscientizador**

Pq: *Mesmo sendo numa praça pública, numa cidade pequena...*

Pa: *Ah, não, numa cidade pequena já não é comum, né, já é...*

Pq: *Mas mesmo numa cidade maior, como essa cidade aqui, por exemplo, é comum?*  
 Pa: *Não, não é comum.*  
 Pq: *Você ver mulheres em situações de... em... de lazer, exercendo lazer fora de casa, em ambientes públicos?*  
 Pa: *Não.*  
 Pq: *Por que você acha que não?*  
 Pa: *Ah, porque eu acho que a... a sociedade ainda não... eles, eles assim, pregam muito direitos iguais, mas acho que ainda não existe esses direitos iguais.*  
 Pq: *Como é que é hoje em dia em relação ao lazer? Com relação a homens e mulheres?*  
 Pa: *Ah, acho que...*  
 Pq: *Os homens exercem lazer mais fora de casa e as mulheres mais em ambientes fechados?*  
 Pa: *Isso. É. Também porque geralmente, dessa é... as mulheres têm filhos, aí elas não saem sem os filhos. Os homens já saem sem os filhos. Às vezes.*  
 Pq: *As mulheres cuidam dos filhos e os homens ficam mais livres pra sair, se divertir...*  
 Pa: *É.*

### **Destaque 5**

**Discurso da professora: preferir ficar em casa é parte da natureza da mulher**

**Classificação: Gendrado/Sexista**

Pq: *E... e você acha que isso é uma coisa, é, natural da mulher, ou é uma coisa mais determinada pelo social, pelo cultural?*  
 Pa: *Eu acho que é mais da mulher. Porque hoje em dia essa visão de ficar dentro de casa já tá um pouco mais aberta, assim, né? Tem mulheres que saem, vão pra festas e tal, mas isso eu acho que é natural da mulher mesmo.*  
 Pq: *De preferir ficar em casa, em ambientes fechados.*  
 Pa: *Ficar em casa.*

(...)

### **Destaque 6**

**Discurso da professora: a mulher deve evitar se expor para preservar sua imagem e sua intimidade**

**Classificação: Conservador; Gendrado/Sexista**

Pq: *E você acha que o fato da mulher não se expor muito em ambientes públicos tem é... é... qual é a intenção ou qual é o objetivo da mulher com isso? Ela tem medo de passar uma imagem de que é vulgar, que ela é alguma coisa assim?*  
 Pa: *Eu acho que é mais pra... preservar a imagem e também a intimidade da gente, porque a partir do momento que você começa a se expor muito você tá expondo a sua intimidade também, a sua... o que você é, então você vai tá dando margem pras pessoas tá tirando conclusões a seu respeito. Então eu acho que ser mais reservada é melhor.*

(...)

Pq: *E olhando pra essa figura, que é uma obra de arte, você até mencionou que a autora, tem o nome da autora, Sônia Furtado, você acha... o que você acha que foi a intenção dela ao reproduzir essa realidade, essa cena aí? Foi é... passar uma mensagem de que a mulher*

*deve ficar excluída desses ambientes, ou foi denunciar essa realidade, ou foi retratar uma coisa que acontecia antigamente, numa atitude assim de nostalgia, o que você acha?*

### **Destaque 7**

**A professora entende que a intenção da autora do quadro é denunciar uma realidade machista que ainda hoje prevalece**

*Pa: Ah, eu acho que ela fez tipo uma denúncia social, né, uma coisa que acontecia e que em alguns lugares ainda acontece hoje. Acho que essa é a idéia dela, de mostrar o que assim, o que a sociedade era, machista, e que ela ainda não mudou muito.*

*Pq: Então você acha que o olhar dela sobre essa realidade é um olhar crítico?*

*Pa: Isso.*

*(...)*

*Pq: Você não trabalhou com os alunos essa questão da intenção da autora, né?*

*Pa: Não.*

*Pq: Você não pensou em trabalhar isso quando você tava preparando a aula.*

*Pa: Não, essa parte não.*

*Pq: Você preferiu fazer análise com eles a partir da sua leitura da imagem, né?*

*Pa: Foi. Eu só vi a parte assim do machismo né, que os homens saíam muito e as mulheres ficavam mais em casa. Essa parte da denúncia delas não.*

*Pq: Brigado.*

*Pa: Nada.*

### **4.5.3.3 Análise dos dados**

Ao analisar a aula e as entrevistas, principalmente a entrevista com aprendizes, observa-se que a não menção no texto escrito às mulheres presentes na cena retratada no quadro gera atitudes semelhantes nos sujeitos envolvidos na interpretação do texto. Assim, por exemplo, é interessante, diríamos até instigante, verificar a atitude da professora que, apesar de mencionar rapidamente a presença minoritária de mulheres na cena (destaque 1 da aula), não aprofunda a questão no sentido de identificar as causas das posições marginais em que se encontram as mulheres e a sua exclusão da cena central, mencionando, inclusive, as “pessoas” sentadas nos bancos, sem citar uma mulher que se encontra sentada em um dos bancos (destaque 3 da aula). No entanto, ao referir-se aos cachorros que encontram-se na cena, a professora menciona detalhes, reproduzindo o texto, que não faz menção às mulheres, mas chama atenção para as manchas nos pelos desses animais. Mas o que mais chama a atenção nesse sentido é a observação da professora com relação a um pássaro que se encontra no galho da árvore, árvore essa cujo tipo é motivo também de questionamento de sua parte. Só um observador ou uma observadora muito atento(a) prestaria atenção em

um detalhe quase imperceptível como a presença daquele pássaro. No entanto, essa mesma observadora não percebe ou, se percebe, não dá importância na sua interpretação, para o posicionamento marginal das mulheres no quadro. A invisibilidade da mulher expressa pela sua insignificância na cena é corroborada pelo texto e igualmente reforçada por uma aluna que, mesmo tendo participado da aula e ouvido a professora mencionar que havia mulheres na cena, não é capaz de identificá-las durante a entrevista (destaque 1 da entrevista com aprendizes). Os demais aprendizes identificam mulheres em posições distantes e afastadas, sendo que um aluno interpreta esse afastamento como uma consequência da dominação dos homens, que não permitem que elas se aproximem (destaque 5 da entrevista com aprendizes).

Observa-se que o fato do quadro retratar uma realidade relacionada ao passado, pelo caráter nostálgico da cena, serve para camuflar uma realidade que, ainda que em menor escala, ainda se verifica na sociedade atual. Assim, por exemplo, tanto aprendizes (destaques 6 e 7 da entrevista com aprendizes) quanto a professora (destaque 2 da entrevista com a professora) associam a discriminação sofrida pela mulher e a limitação de sua liberdade de participar em atividades ao ar livre ao passado, embora em outros momentos esses mesmos aprendizes (destaques 8 e 9 da entrevista com aprendizes) e a própria professora (destaques 4 e 5 da entrevista com a professora) admitam que, ainda hoje, não é “comum” ver mulheres nessas condições. Na visão da professora (destaques 5 e 6 da entrevista com a professora), a mulher “prefere” ficar em casa porque é da sua natureza, e ela o faz para “evitar se expor”, a fim de “preservar sua imagem e sua intimidade” (destaques 5 e 6 da entrevista com a professora). Embora os alunos adotem um discurso moderno e ‘politicamente correto’ de igualdade de direitos e de deveres entre os gêneros (destaques 7 e 11 da entrevista com aprendizes), eles acham “normal e certo” o homem sair de casa para se divertir e a mulher ficar em casa (destaque 9 da entrevista com aprendizes).

Fazendo-se uma comparação entre as atividades de lazer desenvolvidas por homens e mulheres (alunos, alunas e professora), verifica-se que os homens exercem atividades fora de casa com muito mais frequência que as mulheres. Os alunos entrevistados afirmaram que fazem cursos, viajam em excursões, jogam sinuca, desenham e lêem poesias, enquanto as alunas “preferem” ficar em casa assistindo televisão, dormindo, organizando as coisas, e

a professora acha mais adequado à mulher, incluindo-se aí, ser mais reservada e não se expor.

#### 4.5.4 Texto 4: Sem título (atividade de leitura)

Localização: English Clips, Book 7, p. 62 (7ª série / 8º ano)

Área: relações afetivas e amorosas

Categoria: informativo; vanguardista (pretensamente avançado)

### UNIT 2

2] Read this text about sex and look at the pictures:

As you grow up, the level of your hormones increases and your sex organs mature. So you gradually become more aware of sexual feelings, your own body and emotions. You start to have dreams and fantasies. Later you develop a desire for physical contact and eventually for sexual intercourse.

Most people have a lot of physical contact of a non-sexual kind with their family and friends. This may involve touching and kissing. The line between sexual and non-sexual is not clear: it varies from culture to culture and from country to country.



Sexual kissing and touching create a feeling of intense pleasure in both partners and may lead to a desire for sexual intercourse. In many countries, having sex is illegal under a certain age (16, for example). But this does not mean that you must have sexual intercourse at this age.



You should not let anyone press you into having sex before you have considered all the possible consequences, including unwanted pregnancy and diseases (Aids, for example).

No one has the right to force or persuade someone to having sexual contact. Everyone has the right to say "No".



And if the answer is "Yes", you (or your partner) **must** wear a condom during every sexual intercourse, to avoid unwanted pregnancy or diseases.



62, sixty-two

Figura 4.20: English Clips 7. Mariza Ferrari e Sarah Rubin. São Paulo, Scipione, 2001, p. 62

#### 4.5.4.1 Análise do texto

Analisando a integração entre os dois códigos semióticos que compõem a página (texto verbal escrito e texto visual ou imagético), e as mensagens veiculadas pelo conjunto como uma unidade significativa, é importante mencionar alguns aspectos que podem contribuir para a compreensão desse processo, na busca de identificar os possíveis efeitos da composição em leitores e leitoras (alunos, alunas, professores e professoras).

O texto escrito, dividido em 5 parágrafos, é apresentado como o “dado”, ou seja, aquilo que se conhece a respeito do tema da unidade, enquanto as imagens – 4 figuras – são o “novo”, o reflexo ou os efeitos do texto escrito no comportamento das pessoas.

Não se observa a utilização de recursos de saliência, uma vez que as partes do texto e as imagens possuem o mesmo grau de saliência. As fotos reproduzidas têm a finalidade de ilustrar e complementar as idéias e informações constantes do texto escrito.

Analisando a parte visual e imagética da unidade, observa-se, quanto ao posicionamento das figuras, que o grau de idealização diminui e o nível de realidade aumenta na medida em que as imagens se deslocam do topo para o pé da página. Assim, a imagem que retrata aquela que parece ser a mãe para com seu filho através do “contato físico não-sexual” é a que se apresenta como a situação mais ‘ideal’, nesse caso refletindo a concepção de que à mãe cabe dar carinho aos filhos e filhas, enquanto do pai não é cobrada essa mesma atitude, de acordo com os padrões e valores difundidos na sociedade ocidental. Na ilustração logo abaixo, observa-se uma situação apresentada como menos ideal ou mais real, em que uma adolescente e um adolescente se beijam e se tocam numa demonstração de carinho afetivo e manifestação de ‘desejo sexual’. A imagem a seguir (abaixo) é mais real e menos ideal, uma vez que expressa a necessidade de nem sempre se deixar levar pelos ‘instintos’ e ‘desejos da carne’. Finalmente, no último plano, no final da página, a imagem mais real e menos ideal apresenta um casal que decide ter relações sexuais, mas há um elemento entre eles – o preservativo – que remete à realidade mais crua exposta pelo texto escrito, as possíveis conseqüências do sexo sem os devidos cuidados: doenças sexualmente transmissíveis, AIDS e gravidez indesejada.

É interessante observar que nas três imagens que se relacionam ao desejo sexual, pela posição dos corpos, o garoto aparece em posição de quem toma a iniciativa, em

posição de ‘ataque’, e a garota parece mais retraída, em posição de defesa. Na segunda e na terceira ilustrações o garoto está com o corpo inclinado em direção à garota, enquanto esta se coloca em posição ereta, meio afastada. No terceiro quadro, é a garota que diz “Não!”.

O texto escrito aparentemente tem uma proposta pretensamente avançada pelo próprio tema tratado (sexo na adolescência) e expressa idéias até certo ponto ‘liberais’, ao apresentar com naturalidade as transformações do corpo em decorrência do desenvolvimento hormonal e a atividade sexual nos relacionamentos afetivos fora do casamento. Entretanto, relacionando-o às imagens e falas dos personagens, pode-se inferir que alguns ‘conselhos’ apresentados principalmente nos 2 últimos parágrafos são direcionados às personagens (e, por extensão, às leitoras) do sexo feminino. Assim, por exemplo, ao afirmar que “você não deve permitir que ninguém lhe pressione a praticar sexo...”; “ninguém tem o direito de forçar ou persuadir alguém a ter contato sexual” e “todos têm o direito de dizer ‘Não!’”, a ilustração mostra a garota resistindo à pressão de seu companheiro e lhe dizendo “Não!”. Da mesma forma, embora no último parágrafo o texto afirme que “você (ou seu/sua parceiro/a) **deve** usar preservativo”, a ilustração mostra a garota impondo essa condição e é ela quem traz o preservativo.

É importante se analisar o texto também pelas omissões, ou seja, pelo que não é mencionado. Algumas situações referentes à atividade sexual em qualquer idade, mas que certamente, tem início nessa fase da vida em que as manifestações de desejo sexual começam a aparecer e as preferências sexuais se definem, não são tratadas na unidade. Não é considerada, por exemplo, a possibilidade de relações sexuais entre pessoas do mesmo sexo e os conflitos que essa prática gera, comumente maiores que aqueles enfrentados por adolescentes de orientação heterossexual.

A ideologia subjacente ao texto escrito e corroborada pelo texto visual reproduz a ideologia presente em discursos predominantes em sociedades machistas de que a iniciativa para o ato sexual deve partir do homem, a quem é permitido e até aconselhável e louvável demonstrar seus desejos de ordem sexual, cabendo à mulher resistir às investidas de seu parceiro e reprimir seus próprios desejos nessa área. Em caso de consentimento por parte da mulher, cabe a ela impor a condição do uso de preservativo para “evitar gravidez indesejada ou doenças”.

Apesar de ter claramente a intenção de se apresentar como um texto vanguardista, a unidade apresenta como naturais as relações afetivas e eróticas que são, de certa forma, sancionadas pela sociedade por estarem de acordo com os padrões impostos pelas instituições que formam essa sociedade. Assim, as relações homoeróticas, por exemplo, por não se enquadrarem nesses padrões, não são consideradas.

#### **4.5.4.1.1 Questões para análise**

- **Que tipo de homem e/ou mulher é representado no texto?**

Os homens que aparecem no texto são jovens na idade adolescente, que estão passando por transformações no corpo e despertando para o desejo de se relacionar afetivamente com pessoas do sexo oposto. Conforme mencionado anteriormente, pela posição dos corpos e pelas falas, é possível deduzir que os garotos são mais ‘atirados’ e insistentes do que as garotas, sendo deles a iniciativa de tentar fazer com que aconteça a relação sexual. As mulheres representadas no texto podem ser divididas em dois tipos: a mãe e a namorada. A mãe é aquela com quem o filho tem “contato físico não-sexual” e aparece fazendo um carinho no filho; a namorada é uma mulher na adolescência que, em princípio parece não se sentir preparada para a iniciação sexual e que, quando consente que a relação sexual ocorra, impõe o uso do preservativo.

- **Quais são as falas, as ações, as atribuições e características, as funções, silêncios e omissões de mulheres e homens?**

O texto apresenta duas falas atribuídas aos personagens das imagens, além da fala do autor ou da autora do próprio texto escrito. As duas falas são de mulheres: a primeira diz “Não!” à tentativa do namorado de manter relação sexual com ela, e a segunda diz “Só com preservativo!”, quando consente que aconteça a relação. Segundo as representações no texto, é atribuição do homem tomar iniciativa do ato sexual e até insistir para que a mulher consinta; à mulher cabe preservar-se e resistir às investidas do homem, definindo a hora certa de se iniciar na vida sexual. Cabe também a ela cuidar para que o sexo seja seguro, uma vez que ela é a mais prejudicada no caso de uma gravidez indesejada, por exemplo. Portanto, é função do homem investir e tentar convencer a mulher a manter relações sexuais com ele, uma vez que é característica do gênero masculino entregar-se aos impulsos

e desejos sexuais; e é função da mulher resistir a essas investidas e tentativas, visto ser ela (ou, pelo menos, deveria ser) menos impulsiva e mais comedida na entrega aos desejos sexuais.

- **Como acontecem as relações de gênero no texto?**

O texto escrito procura dar um tratamento de igualdade entre os gêneros. Ao mencionar, por exemplo, a sensação de prazer provocada pelo toque e pelo beijo, menciona que esses efeitos ocorrem em “ambos os parceiros”; da mesma forma, quando aconselha que em toda relação sexual com penetração deva-se usar preservativo, o texto fala que quem deve usar o preservativo é “você (ou seu(sua) parceiro(a))”. As relações entre os gêneros ocorrem sem conflitos e harmoniosamente, tanto nas relações “não-sexuais” quanto nas sexuais. Nessas, o garoto aceita a decisão da garota de não praticar o ato sexual naquele momento e, posteriormente, parece acatar a condição de sua companheira para que use preservativo.

- **Quais são os conceitos e preconceitos em relação a mulheres e homens no texto?**

O conceito de homem implícito no texto, principalmente na parte visual, é do macho que segue seus instintos e impulsos sexuais e toma a iniciativa de tentar conseguir que a fêmea consinta no ato sexual. Já a mulher é apresentada como a pessoa que deve ter o controle da situação, já que não é de sua natureza e nem condiz com os padrões sociais entregar-se aos impulsos e desejos sexuais. Assim, observa-se um preconceito em relação à mulher, a quem não é permitido manifestar seus desejos e necessidades na área sexual, mesmo que sinta tais desejos e necessidades, devendo reprimi-los.

- **Existem relações silenciadas ou invisibilizadas?**

Os silêncios e omissões do texto referem-se a outras formas de relacionar-se afetiva e sexualmente que fogem do padrão apresentado, ou seja, do relacionamento heterossexual. Além disso, em se tratando de um tema tão interessante e importante para a formação de aprendizes na faixa etária para a qual o livro é direcionado, há outros aspectos que não são tratados e que mereceriam esclarecimentos e reflexões por parte desses(as) aprendizes, tais como masturbação, incesto, pedofilia, compulsão sexual, prostituição, métodos

contraceptivos além do uso de preservativo, entre outros. O texto, embora seja um tanto audacioso ao tratar de um tema que geralmente não aparece na maioria dos manuais para ensino de língua estrangeira, não apresenta grandes avanços em relação a determinadas convenções sociais e padrões de comportamento nessa área.

• **Que discursos ideológicos são expressos de maneira explícita e/ou implícita no texto?**

Os discursos ideológicos expressos no texto referem-se aos papéis sexuais que devem ser desempenhados por pessoas dos diferentes gêneros. Segundo esses discursos, o papel do homem é dar vazão aos seus desejos e impulsos sexuais e o papel da mulher é reprimir e conter seus instintos e necessidades nessa área. Parece implícito no texto escrito e na ilustração final que a gravidez indesejada é problema da mulher e que, portanto, cabe a ela cuidar para que o sexo praticado seja seguro. O texto apresenta como ‘natural’ a atração sexual entre pessoas de sexos opostos. Embora na parte escrita não haja menção explícita a esse respeito, não são igualmente mencionadas outras formas de relacionamentos e as ilustrações apresentam sempre homens e mulheres se relacionando.

• **Qual a relação dos discursos do texto com outros discursos que circulam na sociedade brasileira?**

<b>Discursos ideológicos do texto</b>	<b>Classificação</b>	<b>Discursos da sociedade brasileira</b>	<b>Classificação</b>	<b>Relação entre ambos</b>
O homem deve seguir seus instintos sexuais; a mulher deve preservar-se e reprimir seus desejos	Gendrado/Sexista	É da natureza do homem seguir seus instintos sexuais; a mulher não sente necessidade de sexo na mesma intensidade que o homem	Gendrado/Sexista	Legitimação
O homem deve investir e tentar manter relações sexuais com sua parceira; a mulher	Gendrado/Sexista	Homem que se relaciona sexualmente com muitas mulheres é viril e potente; mulher que tem muitos parceiros é vulgar e promíscua	Gendrado/Sexista	Reforço

deve proteger-se e ser mais comedida				
Gravidez indesejada é problema da mulher	Gendrado/Sexista	Quem engravida é a mulher, portanto cabe a ela tomar precauções	Gendrado/Sexista	Legitimação
Atração sexual é natural, desde que por pessoa do sexo oposto	Conservador; Gendrado/Sexista	Homossexualidade é contra as leis da natureza e as leis divinas	Conservador; Gendrado/Sexista	Legitimação

Tabela 4.14: Relação entre discursos

• **É possível fazer uma (re)leitura crítica do texto? Como seria essa (re)leitura?**

Uma (re)leitura crítica desse texto partiria do questionamento das afirmações constantes da parte escrita e das contradições entre essa parte e a parte visual. As afirmações que merecem ser questionadas e postas à prova em confronto com a realidade são principalmente as que se seguem. 1. “Mais tarde você desenvolve um desejo de contato físico e eventualmente penetração sexual”: a palavra “eventualmente” não parece apropriada, uma vez que pressupõe que a relação sexual com penetração pode ou não ser desejada. É claro que nem todas as pessoas respondem da mesma forma a esse desejo, por diversas razões como convicções e crenças religiosas, decisões de cunho pessoal etc., mas certamente o sexo faz parte da natureza humana e, como tal, é uma manifestação natural. 2. “Ninguém tem o direito de forçar ou persuadir alguém a ter contato sexual. Todos têm o direito de dizer “Não””: essa afirmação não condiz com os discursos que circulam na sociedade segundo os quais é ‘natural’ e ‘desejável’ que o homem tente persuadir e convencer a mulher a se entregar a ele. Inclusive, é o que retrata a ilustração referente a essa afirmação. Nela, é a mulher que diz “Não!”. Essa atitude por parte dos homens é esperada até mesmo pelas mulheres, que acham no mínimo ‘estranho’ um homem que não aja dessa maneira. São os padrões sociais de comportamento que são difundidos como senso comum e, portanto, perfeitamente aceitáveis e inquestionáveis. 3. “Se a resposta for “Sim”, você (ou seu(sua) parceiro(a)) **deve** usar preservativo durante **toda** relação sexual com penetração, a fim de evitar gravidez indesejada ou doenças”: embora o texto escrito

não defina quem **deve** usar preservativo, não é costume a mulher fazer uso desse dispositivo, cabendo ao homem essa tarefa. Entretanto, de acordo com a imagem ilustrativa do texto, cabe à mulher providenciar e trazer consigo o preservativo que o homem deve usar.

Uma (re)leitura crítica deveria avançar e aprofundar o tema proposto no texto, tratando sem preconceitos e de forma natural de assuntos que, por serem cercados de preconceitos, tornaram-se tabus e não são discutidos como deveriam, como homossexualidade e masturbação, por exemplo. Comportamentos considerados a maioria das culturas ocidentais brancas ‘civilizadas’ como sendo de natureza patológica tais como incesto, pedofilia e compulsão sexual deveriam ser tratados no sentido de conscientizar os(as) aprendizes de que são fatos reais que ocorrem na sociedade e que faz-se necessário estar alerta para perceber e evitar essas situações. Seria interessante, ainda, ressaltar que tais condutas podem, em outras culturas, como a indígena, por exemplo, onde os códigos morais são outros, serem aceitas com naturalidade, o que não significa que aquela sociedade é mais promíscua ou amoral, mas que é uma questão cultural e, às vezes, até social, de sobrevivência e preservação da etnia. Outros temas que deveriam ser discutidos sob o ponto de vista social e da relação de cada um e cada uma com seu próprio corpo são a prostituição e a compulsão sexual. A menção, no texto, à gravidez indesejada, poderia levar a uma discussão sobre o aborto, seus aspectos legais, sociais, psicológicos etc.

Seria interessante fazer uma inversão de papéis nas ilustrações, principalmente nas duas últimas figuras, para sentir a reação de meninas e meninos diante da recusa do menino de fazer sexo com sua namorada que insiste com ele, e no caso de o rapaz dizer à moça: “sexo só com camisinha!”. A partir das reações, seriam questionadas as posições manifestadas e as idéias expressas sobre essa inversão de papéis.

Outro exercício que poderia mostrar-se eficaz na tarefa de criticar o texto seria o de reescrevê-lo de forma a retratar a realidade brasileira e as idéias e atitudes que fazem parte da nossa sociedade nessa área.

#### 4.5.4.2 Análise de aulas e entrevistas

Foram observadas duas aulas em uma 7ª série do Ensino Fundamental, turno vespertino, nas quais foi trabalhado o texto 3, sobre o tema “sexo na adolescência”. Após a segunda aula observada, foram realizadas entrevistas com aprendizes e com a professora.

##### 4.5.4.2.1 Aulas:

###### Aula 1:

No início da primeira aula, a professora faz uma rápida introdução mencionando o tema da aula:

Pa: *Hoje nós vamos trabalhar relationships, relacionamentos. Está no livro de vocês, na página 62.*

Em seguida, a professora divide os alunos e as alunas em cinco grupos e pede que cada grupo leia um parágrafo do texto e faça um resumo do que entendeu. A professora dá dez minutos para a atividade e pede para cada grupo escolher um líder e anota os nomes indicados por cada grupo no quadro. Apenas quatro grupos trabalham inicialmente. A professora orienta a atividade:

Pa: *Não se preocupem com a tradução correta. Só a idéia central.*

A professora faz a tradução de alguns termos para os grupos e segue orientando os alunos e alunas nos grupos. Em seguida, pede que os grupos apresentem suas conclusões:

Pa: *Grupo 1. L, por gentileza, levante e leia para os colegas a conclusão do grupo. O que fala o seu texto?*

(...)

Aa: *Nosso grupo chegou à conclusão que na adolescência os nossos órgãos sexuais começam a amadurecer mais e começa a ter relações sentimentais, fantasias, é... começa a ter contato físico eventualidade [inc] em relações sexuais.*

Pa: *Muito bem. Grupo 2. L, não precisa se preocupar com a câmera. Fala bem devagar. Pode falar devagar, tá, para os seus colegas.*

###### **Destaque 1**

**Discurso da aluna: heterossexualidade como única forma ‘normal’ e ‘natural’ de relacionamento afetivo**

**Classificação: Conservador; Gendrado/Sexista**

Aa: *O nosso grupo chegou à conclusão de que muitas pessoas têm contato físico, mais contato físico, não um contato muito sensual que envolve toques e beijos entre dois... entre duas pessoas, uma do sexo masculino e outra do sexo feminino, que varia entre culturas e países.*

Pa: *De cultura para cultura, de país para país. Obrigado. O grupo 3. Shhh, preste atenção, gente.*

Aa: *Chegou à conclusão que na adolescência os jovens têm várias fantasias sexuais e [inc] transformar isso em realidade. Não é certo, pois na adolescência nossos órgãos sexuais ainda não estão formados. Então é errado fazer isso. E é legal entender também a maneira certa, a idade... a gente não pode fazer isso em qualquer idade.*

Pa: *Mas o que fala o texto?*

Aa: *O texto fala sobre [inc] as relações sexuais na adolescência. Sobre os toques e carícias entre parceiros. Mas o prazer [inc]. É legal entender também [inc] de maneira correta [inc] a relação sexual nessa idade.*

Pa: *Tá, eu entendi. Vocês acrescentaram um pouquinho mais no texto, não foi isso? [inc] principal no texto falar que depende de país para país, de cultura para cultura e que o sexo em alguns países é ilegal com a idade é... abaixo de 16 anos. Mas isso quer dizer que aos 16 anos você deve praticar o ato sexual?*

Aa: *Não.*

Pa: *Não.*

Aa: *Não, porque os órgãos sexuais ainda não estão formados direito.*

Pa: *Isso é conclusão do grupo? Ok. O grupo 4. É o A?*

Ao: *É... o nosso grupo chegou à conclusão de que ninguém deve fazer sexo mais cedo e nem fazer forçado porque pode levar a doenças supertransmissíveis e pode até pode chegar a morrer porque essas doenças pode... não ser curável e se tiver alguma... é...*

Pa: *Mas a cura pra AIDS ainda não temos.*

Ao: *Mas alguma coisa pode levar a fazer... é... pode ficar... tipo até... modificação no seu corpo... só isso.*

Pa: *Tá, mas o texto em si fala o quê? O texto em si, A. O quê que vocês acharam? O texto fala o quê? Que não se deve forçar...*

Ao: *Forçar e...*

Pa: *Por que ele fala não forçar?*

Ao: *Porque tá muito cedo ainda e não deve fazer porque seus órgãos não tão prontos ainda para fazer isso.*

Pa: *Certo. Então, o quê... a mensagem da... do quadro é que ninguém deve forçar ninguém ou persuadir ninguém a ter relações sexuais ou contatos íntimos antes que você esgote todas as possibilidades e todas as conseqüências. Não é isso? Eu vou falar sobre o 5º porque não deu o outro grupo pela falta dos meninos. O 5º texto, que é o menorzinho deles, completa os outros de vocês. Fala se você responder sim ou se a resposta for sim, você e seu parceiro... parceiro... devem usar a camisinha durante toda a relação sexual. Para evitar a gravidez indesejável e as doenças. Não é isso, minha gente? Nós estamos vendo todos os dias na televisão, revista, rádio... nas escolas, propagandas, o cuidado que nós devemos ter. Principalmente os adolescentes, certo? Mas isso não quer dizer que vocês aos 16 anos ou um pouquinho mais devam praticar. Nós temos que analisar todas as possíveis conseqüências. Então agora vocês receberam os 5 textos... dêem uma [inc] e com esses 5 textos nós vamos para a segunda parte da atividade.*

A professora passa a realizar com os(as) alunos(as) um exercício de ‘verdadeiro ou falso’ sobre o texto lido. Os(As) alunos(as) respondem ao exercício e a professora diz que fará a correção na aula seguinte. Em seguida, encerra a aula.

## **Aula 2:**

Inicialmente, a professora retoma o tema da aula anterior:

Pa: *O grupo 5 não estava presente na última aula. Então os... a... o tema da aula era relacionamentos familiar, entre amigos... e entre parceiros, envolvendo sexo na adolescência. Então o grupo 1 vai, por gentileza, leia novamente a conclusão a que vocês chegaram.*

Assim, cada um dos grupos relata suas conclusões e a professora fala do conteúdo do quinto parágrafo.

Pa: *OK, obrigado. Todos prestaram atenção? Então o tema são relacionamentos. Envolve relacionamento familiar, entre amigos e entre parceiros. Não é isso? Agora eu queria que cada grupo entrasse num consenso sobre como é o relacionamento dos jovens da... na adolescência... ou início da fase adulta também, como é nos dias de hoje. Vocês entram num consenso, escolhem alguém, pode ser o... podem ser os mesmos representantes, se difere, se muda um pouquinho a... o tema que o livro traz para os dias atuais. O que é que muda, o quê que não muda, qual a opinião de vocês, porque depois nós vamos debater. Vocês têm cinco minutinhos pra discutir isso, tá? Todo mundo trabalhando. Se precisar de ajuda é só pedir.*

A professora percorre os grupos orientando e auxiliando na atividade. Em seguida, inicia a apresentação dos grupos.

Pa: *Grupo 1. [inc] sobre os relacionamentos nos dias de hoje, no século vinte e um.*

### **Destaque 2**

#### **Tema omitido no texto: o 'ficar' como forma de relacionamento**

Aa: *É... igual... [inc] de 12, 13 anos já estão fazendo relações sexuais e... também que... pode até engravidar ou pegar uma doença transmitível e... os pais tentam aconselhar, eles começam a brigar com os pais... e agora não existe mais é... ficar, eles pensam que é outra coisa, não é só beijo e abraço. [inc] os pais das meninas... e os médicos hoje em dia ainda não achou...*

Pa: *Acharam*

Aa: *Não acharam remédio para a AIDS, por isso estão morrendo mais gente com AIDS do que antigamente.*

Pa: *Certo. Brigado. Grupo 2.*

### **Destaque 3**

#### **Tema silenciado e omitido no texto: incesto**

Ao (lendo): *Com o que se falam não concordamos porque a sociedade atual, alguns jovens têm pressa, não medem consequência, não respeitam uns aos outros, nem os parentes, irmão com irmão... irmão com irmã, primo com prima, até mesmo alguns pais cometem atos indevidos.*

Pa: *Mas e... e o relacionamento entre os jovens, sem ser família? Você acha que na família não está tendo o respeito que devia, é isso? OK, grupo 3.*

#### **Destaque 4**

**Discurso da aluna: falta respeito entre os jovens nos relacionamentos**

**Classificação: Denunciador/Conscientizador**

**Tema omitido no texto: o 'ficar' como forma de relacionamento**

Aa: *Hoje [inc] que ficar, namoro sem compromisso [inc] os pais tentam o máximo possível orientar os filhos sobre as relações sexuais, sobre as drogas. E hoje os jovens tratam com desprezo assim... o... respeito entre si mesmos. [inc] só de ficar os meninos começam a passar as mãos nas meninas, isso não é certo, a gente concorda...*

Pa: *Intimidade.*

Aa: *Isso. A gente concorda em alguns pontos com o texto, outros já não.*

Pa: *O que vocês discordam com o texto?*

Aa: *Ah, que... o... é... as pessoas... assim... os pais têm que levar na porta de certos lugares, assim... os pais têm que ficar colado com o filho. E a gente concorda com o que fala de usar camisinha, os pais devem mesmo orientar.*

Pa: *Vocês acham que os pais não têm confiança nos filhos? Por que vocês acham que hoje os pais não confiam?*

Aa: *É porque os filhos são muito desleixados, não passam nenhuma confiança pros pais. Os pais ficam com a pulga atrás da orelha. Só isso.*

Pa: *OK. O grupo 4.*

Ao (lendo): *Os jovens de hoje estragam suas vidas com gravidez... com relações sexuais e gravidez indesejada. E podem até mesmo desobedecer os seus pais em certo ponto e acabar com a sua vida e a vida da sua família também. Você tem o direito de dizer não.*

Pa: *Certo. Muito bem. Grupo 5.*

Aa: *[inc] hoje em dia [inc] relações sexuais precocemente. Isso... se os dois tiverem cabeça é até bom. Agora, se não pensar nas conseqüências que podem vir, na... gravidez indesejada, isso pode até acabar com a vida. E... por causa... disso... muitos adolescentes brigam com os pais por causa que os pais não deixam sair com certos amigos, acham que certas amizades não são boas para os filhos e... às vezes a gente nem enxerga isso e acaba desobedecendo os pais da gente. Então... quando chega lá na frente a gente pode até cair porque... tem certos amigos que oferecem drogas, cigarro, é... bebidas alcoólicas, e isso não faz bem pra gente.*

Pa: *OK, brigado.*

A professora passa a corrigir a atividade de Verdadeiro ou Falso no livro. Durante a correção ocorre a seguinte interação sobre pressão para o ato sexual:

(...)

Pa: (...) *Letra C. Quem pode falar?*

As: *Verdadeiro... falso... falso... falso...*

Pa: *Por que é falso? (lendo): algumas pessoas podem sentir pressionadas a dizer sim para ter contato sexual.*

Ao: *Verdadeiro.*

Pa: *Algumas pessoas são pressionadas?*

Ao: *Um-hun.*

Pa: *Quem discorda? Por que vocês acham...*

Ao: *Eu discordo.*

Pa: *Que algumas pessoas são pressionadas?*

### **Destaque 5**

#### **Temas silenciados e omitidos no texto: prostituição e tráfico de mulheres**

Ao: *Tipo aquelas mulheres que... sofrem de tráfico... de seres humanos. Chega lá elas são forçadas a... ter relações sexuais.*

Pa: *As que vão para outros países, é isso?*

Ao: *Elas se prostituem...*

Pa: *Tá, mas fora desse... fora desse exemplo, no dia a dia, entre os jovens, vocês acham que a turma...*

Ao: *Lógico, uai. [inc]*

### **Destaque 6**

#### **Discurso do aluno (?): cabe ao homem atacar, pressionar para que a relação sexual aconteça**

##### **Classificação: Gendrado/Sexista**

Pa: *Como que isso funciona?*

Ao: *Uai, colocando pressão psicológica.*

Aa: *Tem muitas meninas que [inc]*

Pa: *Isso acontece, gente?*

As: *Acontece.*

Pa: *Quem geralmente pressiona?*

Ao: *O homem. (risos)*

(...)

(Após a correção da atividade, a professora comunica aos alunos e alunas que será feito um debate sobre o tema do texto e escreve no quadro: “Debate”).

Pa: *Eu vou... eu queria um voluntário, pode ser um menino e uma menina.*

(Um aluno se apresenta e vai à frente).

### **Destaque 7**

#### **Discurso da professora: é preciso ter cuidado ao falar sobre sexo para não escandalizar**

##### **Classificação: Conservador**

Pa: *É o seguinte: ele vai falar... [inc] jovem, do sexo masculino, o quê que ele acha... sem... sem... sem exagerar... temos meninos pequenininhos, tá? (risos da professora e de alunos e alunas). Sem exagerar, qual a sua opinião dos relacionamentos ho... de hoje, o quê que acha... cês acham que... você acha que a menina deve ou não fazer, que o quê que os meninos devem respeitar...*

### **Destaque 8**

**Discurso do aluno: o homem deve tentar convencer a mulher a ter relação sexual com ele**

**Classificação: Gendrado/Sexista**

**Discurso da professora: modelo cristão, familiar e cívico de comportamento**

**Classificação: Conservador**

Ao: *Liberar.*

Pa: *Não. Olha, cuidado... tá? Sua opinião sincera, mas cuidado com as palavras.*

Ao: *Uai, eu acho que os meninos têm que continuar alugando.* (risos).

Pa: *Ô, C., eu falei sem brincadeira, heim. Sua opinião como um bom cristão, um bom filho... psiu... bom cidadão.* (risos continuam).

Ao: *Ah não, não dou conta não, G.* (Envergonhado, com a mão no rosto, vai sentar-se).

Pa: *O quê que um menino pode falar?*

Ao: *Vai lá, M.*

Pa: *Vem, J. M., vem.*

Ao: *Tá com vergonha aí?*

Pa: *Vem, gente, é simples, é o que vocês debateram, só que eu quero nos dias de hoje, na linguagem de vocês... vem cá você.* (Aluno se nega). *Então fica aí mesmo.*

### **Destaque 9**

**Discursos do aluno:**

**1)O homem deve tentar e não deve recusar a relação sexual**

**Classificação: Gendrado/Sexista**

**2)O homem não deve forçar a mulher a ter relação sexual com ele**

**De resistência/Contra-discurso**

Ao: *Então, eu acho que [inc] não pode deixar ele passar do limite, saca? Então cada um tem o seu equilíbrio, né? Por exemplo, na hora de ficar como uma menina diz aí, num passar, se ela quiser deixar ele... saca? deixa, mas (risos) passar a mão assim, forçando, eu acho que não é legal.*

Pa: *Não deve forçar.*

Ao: *É, não deve forçar. Se a menina quiser, véi, aí é outra coisa, né véi? Aí já... (risos) é outra coisa, aí já é ela que quer.*

### **Destaque 10**

**Atitude da professora: contraposição ao discurso anterior do aluno; instiga a criação de contra-discurso**

Pa: *OK. Uma menina pra defender o lado feminino aí.*

(Alunas se indicam)

Pa: *Você, o quê que cê quer falar sobre esse tipo de relacionamento na adolescência?*

### **Destaque 11**

**Discurso da aluna: na relação sexual, a mulher entrega o que possui de mais valioso ao homem**

**Classificação: Conservador; Gendrado/Sexista**

**Discurso do aluno: o homem não deve recusar a relação sexual**

**Classificação: Gendrado/Sexista**

Aa: *É que na adolescência, né, muitas meninas liberam... liberam muito cedo, né? E não deve fazer antes... É igual a minha mãe fala: a gente fica e acaba de repente entregando o que não deve antes da hora... do tempo.*

Pa: *É verdade.*

Ao: *Elas libera e a galera agradece. (risos).*

Aa: *E os meninos num injeita, né? (risos).*

### **Destaque 12**

**Discurso da aluna: a mulher deve valorizar-se retardando o momento da entrega de sua virgindade ao homem**

**Classificação: Conservador; Gendrado/Sexista**

Pa: *Agora vamos debater com todos... eu ouvi a opinião de um menino e de uma menina. Agora vamos debater e todos vão participar. O seguinte: vocês acham que o... a... o relacionamento deve começar cedo? Logo na adolescência?*

Ao: *Sim.*

Aas: *Não, não.*

Pa: *Tá, opinião das meninas.*

Aas: *Não.*

Pa: *Por quê?*

Aa: *Os homens não dá valor [inc] porque a menina entrega antes.*

Pa: *É só o valor social que manda?*

Aas: *Não.*

Pa: *Não é só esse valor. O que mais que manda?*

### **Destaque 13**

**Discursos da aluna:**

**1)O homem nem sempre assume sua responsabilidade em uma gravidez precoce**

**Classificação: Denunciador/Conscientizador**

**2)É da natureza da mulher amar, cuidar e sofrer pelo filho**

**Classificação: Conservador**

Aa: *É porque a menina é... a vida da menina pode ficar estragada mais... porque tipo assim... o homem, se ele... tipo assim... uma gravidez, a menina que vai ficar grávida. O menino não, ele pode ficar pra lá, sem nenhum interesse. Agora, a menina não, ela tem amor de mãe, o amor materno, ela vai cuidar do filho, vai sofrer por aquele filho.*

Pa: *Você acha que só isso que é importante [inc] a mulher, a mulher em si? E a vida dela, vai atrapalhar?*

Aas: *Lógico.*

Pa: *O quê que vai mudar na vida dela?*

Aa: *Ela vai ser... se ela for muito nova atrapalha nos estudos também...*

Pa: *Isso. E ela vai ser obrigada a amadurecer mais cedo também... Você acha que a mulher sofre muito com isso?*

Aa: *Sofre.*

Pa: *Sofre? Quais as conseqüências...*

#### **Destaque 14**

**Discursos do aluno: a mulher que engravida cedo é culpada pela discriminação que sofre; a responsabilidade por um filho gerado em uma gravidez indesejada é exclusivamente da mulher**

**Classificação: Gendrado/Sexista**

**Discurso da aluna: mulher que engravida cedo é discriminada, “fica falada”**

**Classificação: Denunciador/Conscientizador**

Ao: *Além de ser discriminada, né, a menina que é grávida nova é discriminada totalmente pela família.*

Pa: *Muito bem. Por quê que você acha que é discriminada?*

Ao: *Uai, porque ela quis ter essa atitude muito cedo, sabe? Ela num tem cabeça ainda pra fazer os estudos, num tem dinheiro pra sobreviver, né...*

Aa: *E a língua do povo também, né?*

Ao: *E além dela ter que encher a barriga dela, ela tem que encher a do filho dela. Ela não pensou nisso antes de engravidar.*

#### **Destaque 15**

**Discurso de alunos e alunas: as conseqüências da gravidez só afetam a mulher e a família dela**

**Classificação: Denunciador/Conscientizador**

Pa: *Geralmente quem sofre as conseqüências são quem? É só a menina?*

As: *Não, os pais.*

Pa: *Os pais de quem?*

As: *Da menina.*

Pa: *Da menina.*

#### **Destaque 16**

**Discurso do aluno: a responsabilidade do pai na criação do filho é de ordem financeira**

**Classificação: Conservador; Gendrado/Sexista**

**Discurso da aluna: pai e mãe devem dividir responsabilidades na criação do filho**

**Classificação: De resistência/Contra-discurso**

Ao: *E ele também vai ter que pagar, ele vai ter que dar a pensão né, alimentícia.*

Aa: *Ele tem que ajudar a criar o filho.*

Pa: *Implica em vários pontos, não é isso?*

### **Destaque 17**

**Discurso da professora: o homem nem sempre assume o filho**

**Classificação: Denunciador/Conscientizador**

Aa: *E o pai da criança nem nota, é só...*

Pa: *Muitas vezes... Muito bem, M. Ô, vou te contar... muitas vezes o pai da criança não assume, não é isso?*

Aa: *Igual [inc] passou pedindo dinheiro pra interar o leite.*

Pa: *Isso é... gente, a sociedade que a gente vive é cruel... Uma senhora jovem pedindo um trocado pra interar o leite do nenê, não é isso?*

Aa: *Vai ser criança cuidando de criança...*

Pa: *Verdade. Criança cuidando de criança. E os meninos aí? Será que os meninos não têm nenhuma parcela aí de compromisso... não tem não?*

Ao: *Tem. 16 [inc] de ser pai...*

Pa: *Por isso mesmo. Por isso que existe a lei...*

Ao: *vai acabar com a vida da gente, vai...*

### **Destaque 18**

**Discurso da professora e de alunos e alunas: gravidez na adolescência é fruto da irresponsabilidade de meninos e meninas**

**Classificação: Denunciador/Conscientizador**

Pa: *A lei, além de proibir, ela orienta. Por quê que nas escolas, na paróquia, na comunidade... se trabalha esse... se faz esse tipo de trabalho? Tipo de orientação. Pra quê? Cê acha que uma menina de 13, 14, 15, 16 anos está preparada pra essa vida?*

As: *Não.*

Pa: *menino também?*

As: *Não.*

Pa: *O ato é um ato responsável?*

As: *Não.*

Ao: *O homem de 15 anos não dá conta nem de cuidar dele...*

Pa: *Não é homem, pra começar. É um adolescente. É menino ainda.*

Ao: *Não dá conta de cuidar nem dele, vai cuidar dum filho?*

Pa: *Justamente. Nós estamos debatendo é isso mesmo. É conscientizar o jovem para não apressar, não é isso?*

Aa: *Eles ajudam a conscientizar pra não estragar a vida do jovem, né?*

Pa: *O jovem deve estar preparado para a vida dele, o futuro... não é isso? Vocês gostaram do tema?*

Ao: *Eu achei até bom.*

Pa: *O quê te acrescentou esse tema?*

Aa: *Alertou mais a cabeça do jovem... os tempos de hoje...*

Pa: *Esclareceu alguma coisa?*

As: *Esclareceu.*

Pa: *O quê que foi novidade pra vocês no texto?*

Aa: *Ah, tipo assim, professora... [inc] uso da camisinha enquanto a maioria dos adolescentes nem... nem liga, né?*

Pa: *Não usam? Isso é verdade, gente?*  
 As: *É, é.*  
 Pa: *O jovem não está usando a camisinha?*  
 As: *Não. Não.*  
 Pa: *Por que não? Se está aí na televisão, revista, jornais... escolas, campanhas, todos os dias... Por quê que os jovens...*  
 As: *(falam ao mesmo tempo) [inc]*  
 Pa: *Eles não planejam, é isso?*  
 Aa: *Eles acham assim, que camisinha é uma coisa sem importância, eles num... num percebe assim a importância dela...*  
 Ao: *Semana passada mesmo eu não usei, uai. Cinco mulheres me seguraram e duas veio em cima... (risos)*  
 Pa: *O quê que eu disse? Sem brincadeiras. E as meninas, o que acham? O quê que vocês acham? Existe a camisinha feminina também, gente.*  
 Ao: *Desse tamanho assim. (risos) Cabe até na minha perna esquerda.*  
 Pa: *Quer dizer que você já viu, né? (risos) Então, gente, olha, o texto esclarece muitos pontos, alertam a vocês mas por... em alguns países a idade mínima é 16 anos. No Brasil maioria é 18 anos. Mas isso não quer dizer que quando você intera 16 anos, 18, 17, você está pronto pra isso não. O quê que você tem que analisar primeiro?*  
 Aa: *As conseqüências.*  
 Pa: *Que conseqüências são essas? Vamos repetir?*  
 As: *Gravidez indesejada e doenças sexualmente transmissíveis como a AIDS e outras.*  
 Ao: *Primeiro, igual na vida, sempre vai ter que ser... primeiro vai ter que crescer, envelhecer, depois reproduzir.*  
 Pa: *Envelhecer não seria a palavra.*  
 Ao: *Amadurecer.*  
 Pa: *Isso. Se preparar... não é só inteligência. Principalmente amadurecer...*  
 Ao: *Sabedoria, né?*  
 Pa: *Sabedoria... né? Na hora certa.*

### **Destaque 19**

**Discurso do aluno: na relação sexual, o homem se entrega ao seu instinto natural, que é mais forte do que o da mulher**

**Classificação: Gendrado/Sexista**

Ao: *A primeira do... a primeira vez do homem vai na doida. Do jeito que vim tá limpo, cês concordam?*  
 As: *Não.*  
 Pa: *Cês concordam, meninos?*  
 Ao: *Assim, do homem, da parte do homem. Do jeito que vim tá limpo. Sem camisinha...*  
 Pa: *Você acha que deve ser assim?*  
 Ao: *Não, uai, tá doido?*

Pa: *Não deve ser planejado, com a pessoa que você ama, não é pra ser... se preparar pra isso?*

Ao: *Não, uai.*

Pa: *Eu acho que tem mais valor, não tem não? Alguém mais quer acrescentar? Alguém quer falar alguma coisa diferente, que não foi dita ainda?*

Ao: *Então... por exemplo, tem gente que tem filho novo, igual minha mãe me teve com 19 anos e ela é muito inteligente. Então, por exemplo, se ela fizer a cabeça do filho pra ir pro rumo certo, ficar lá trocando idéias, dando as idéias certas assim, com ele, igual eu, tá no rumo certo, uai.*

## **Destaque 20**

**Discurso da professora: a mãe deve orientar a filha sobre sexo**

**Classificação: ‘Politicamente correto’; Gendrado/Sexista**

Pa: *Mas todas as mães orientam também, não orientam não?*

As: *Não.*

Pa: *Por que não orientam?*

Ao: *Tem umas que fala: vai fundo, meu filho. (risos)*

Pa: *Cês acham que está faltando orientação, diálogo em casa? Tem mães que ainda hoje não conversam com as filhas?*

Ao: *[inc] A separação do pai e da mãe, você não acha que quem já passou por isso tem mais inteligência, mais... mais perceptivo, sabe mais das coisas? Eu acho que tem mais experiência de vida. Tem gente aí, véi, muleque de 14 anos brincando de carrinho e tem muleque de 9 anos já em outro mundo já.*

Pa: *É verdade. Então vocês gostaram do tema?*

As: *Gostamos.*

Pa: *Então aí fica como alerta pra vocês, que vocês estão nesta fase.*

A professora encerra a aula.

Em ambas as aulas, o enfoque dado pela professora foi no conteúdo do texto, e não nos aspectos estruturais. Das aulas observadas, essas foram as que mais suscitaram discussões sobre o tema do texto. Isso ocorreu, na nossa percepção, por dois fatores fundamentais: primeiramente, porque a professora mostrou-se segura para abordar o assunto proposto e levou alunos e alunas a discutirem-no; e, em segundo lugar, o próprio tema do texto era bastante instigante e despertava interesse, curiosidade e uma certa polêmica entre os(as) aprendizes. Eu havia dito, no início da aula, que estava ali para observar a aula para uma pesquisa. Ao final da aula, um aluno aproximou-se da professora, ao meu lado, e perguntou a ela se eu era sexólogo.

### **4.5.4.2.2 Entrevista com aprendizes**

Foram selecionados dois alunos e duas alunas que se dispusessem a falar sobre o tema da aula. A professora pediu que se apresentassem voluntários e entre os voluntários que se apresentaram, ela escolheu os que participariam da entrevista.

Pq: *Vocês acharam... Algum de vocês ficou constrangido em falar do assunto que a professora tocou, o assunto que o texto abordava?*

Aa1: *Não, assunto normal que eu acho que deve ser tratado sempre, nas escolas, em campanhas, porque muitas pessoas ignoram esse tipo de assunto e... muitas pessoas às vezes... é... muitas meninas acabam tendo uma gravidez indesejada, muitas pessoas pegam às vezes doenças por causa de... falta de informação.*

Ao1: *Não fiquei constrangido, não. É comum mesmo falar assim... do mesmo jeito que a gente fala assim com os pais da gente, pode tá falando assim com os professores, com os alunos...*

Ao2: *Não pode tratar o assunto com deboche não. Eu acho que esse é um assunto normal como todos os outros. Só que... Não tratando com deboche, né, eu acho que dá pra conversar, passar as informações do pai pro filho... não tem nenhum...*

Aa1: *Eu também não fiquei constrangida não, porque esse assunto é abordado todos os dias... todos os dias no rádio, televisão...*

Pq: *Vocês têm o hábito de discutir ou de conversar sobre esse assunto da aula com seus colegas aqui na escola?*

Aa1: *Não, aqui na escola não.*

### **Destaque 1**

**Discurso de alunas e alunos: os dois devem desejar e consentir para que aconteça a relação sexual**

**Classificação: De resistência/Contra-discurso**

Pq: *Com relação ao conteúdo do texto que foi tratado na aula, o texto fala que deve-se saber o momento certo de ter relações sexuais, né, o melhor momento para iniciar a vida sexual, né? Isso é responsabilidade... quem é que define o momento certo, é o menino ou a menina? É responsabilidade de quem?*

Aa1: *Eu acho que dos dois.*

Pq: *Por quê?*

Aa1: *Porque... eu acho que tanto o menino quanto a menina deve querer, porque se o menino quiser e a menina não quiser? Ela vai tá fazendo sem querer, ela vai tá fazendo por conta de... dele. E a mesma coisa acontece com o menino, porque se a menina quiser e ele não quiser, ele vai tá fazendo só pra agradar ela.*

Ao1: *Eu acho que os dois, porque ninguém pode obrigar o outro a fazer o que não quer.*

Ao2: *Tem que ter o equilíbrio também. Tem que ter o equilíbrio. Um dos dois tem que já pensar antes, o quê que vai acontecer depois [inc] se vai ficar junto ou se vai embora, tal... ou então como é que vai ser. Eu acho que tem que ter equilíbrio. Os dois têm que querer e têm que pensar muito antes de fazer, muito.*

Aa1: *Eu também, eu acho que os dois têm que pensar no futuro e também no presente, porque depois um ou o outro não quer, pode acontecer que nem [inc] pretendiam, uma gravidez indesejada, uma doença transmitível...*

### **Destaque 2**

**Discurso de alunos: o homem é quem define o momento certo de ter relações sexuais**

**Classificação: Conservador; Gendrado/Sexista**

Pq: *Isso é o que vocês acham que deve ser. Mas na realidade é assim que acontece?*

As: Não.

Pq: *Quem é que define, na realidade, o momento certo?*

Ao2: *O homem.*

Ao1: *O homem.*

Ao2: *O homem põe moral mesmo. Tem umas mulher que não dá conta de dizer não, né, e vai por causa, pra não deixar ele sem jeito, né?*

### **Destaque 3**

**Discurso da aluna: o homem sempre insiste e a mulher acaba cedendo às suas tentativas**

**Classificação: Denunciador/Conscientizador**

Aa1: *Mas tem homem também que é muito safado. Aí cê fala não, mas... eu não tô pronta e tal, aí ele: não, meu bem, por favor, por favor... tem vez até que chora: não, por favor, por favor... e a gente acaba cedendo.*

Pq: *Concorda, G.?*

Aa2: *Concordo.*

Pq: *Na prática é o homem que define isso?*

Aa2: *Um-hun...*

### **Destaque 4**

**Discursos do aluno e da aluna: cabe também à mulher definir o momento de ter relação sexual**

**Classificação: De resistência/Contra-discurso**

**Discurso da aluna: a mulher deve ter pulso para não se entregar contra a sua vontade**

**Classificação: De resistência/Contra-discurso**

Ao2: *Mas tem muitas mulheres que elas que definem, né, que elas são maiores, né?*

Aa1: *Mas a mulher também tem que ter pulso pra, se não querer, o homem não pode... mas tem homem que [inc] a menina e a menina vai.*

### **Destaque 5**

**Discurso dos alunos: ambos os parceiros são responsáveis pelo uso do preservativo na relação sexual**

**Classificação: De resistência/Contra-discurso**

**Discurso da aluna: cabe ao homem a iniciativa do uso de preservativo e cabe à mulher evitar a gravidez**

**Classificação: Gendrado/Sexista**

**Tema silenciado e omitido no texto: métodos contraceptivos além do uso de preservativo**

Pq: *O texto fala também sobre o uso de preservativo, o uso de camisinha numa relação sexual, né? A iniciativa nesse caso deve ser do homem ou da mulher de exigir, falar: não, se for pra ter sexo, só se for com camisinha?*

Ao2: *Ah, do homem. Do homem e da mulher, porque também tem preservativo pra menina, aí os dois já têm que tá pensando nisso antes.*

Aa1: *Mas a iniciativa também deve partir um pouco da menina, porque não existe só a camisinha. Tem DIU, tem anticoncepcional, que pode evitar a gravidez... agora, eu acho*

*que no caso das doenças, tem que ser com camisinha. Aí, nesse caso, eu acho que tem que ser do homem. Agora, no caso de gravidez, eu acho que tem que ser da menina.*

*Pq: O homem que deve exigir que a relação sexual seja com camisinha?*

*Aa1: Um-hun...*

*Ao1: Eu acho que é os dois que tem que...*

### **Destaque 6**

**Discurso do aluno: o homem se prepara mais cedo para o sexo e é naturalmente mais 'atirado'**

**Classificação: Gendrado/Sexista**

*Pq: Vocês acham que no caso de meninos e meninas como vocês, que estão chegando na adolescência, puberdade... quem é que se sente preparado primeiro pra ter relações sexuais? Quem se prepara primeiro, mais cedo, o homem ou a mulher?*

*As: O homem.*

*Ao2: O homem, que ele, quando ele é menor, ele já tem vergonha de ficar olhando pra menina, não quer conversar porque tem vergonha, depois vai passando a vergonha e tem vontade de... o que você falar na hora assim, não tem vergonha. Pode falar: beija nessa boca, que você não tem vergonha. (...) Eu acho que o menino, ele já é mais cara dura.*

### **Destaque 7**

**Discurso da aluna e do aluno: o desejo sexual e a iniciativa para o ato sexual fazem parte da natureza do homem**

**Classificação: Gendrado/Sexista**

*Aa2: Igual meu irmão. Meu irmão tinha 4 anos de idade, minha tia tava trocando de roupa no escuro. Ele pegou, entrou dentro do quarto, passou a mão nas perna dela: ô toxa grossa. Isso com 4 anos de idade. Então, eu acho que o menino, ele sempre vai ser mais atirado.*

*Pq: E isso é natural? É natural que o menino queira fazer sexo mais cedo e a menina que tem que segurar?*

*Aa1: Eu acho que sim, porque é próprio da natureza do homem.*

*Ao2: Ele sente a hora certa, né?*

### **Destaque 8**

**Discurso do aluno e da aluna: a mulher não expõe seus desejos porque é naturalmente mais recatada e retraída**

**Classificação: Conservador; Gendrado/Sexista**

*Pq: A menina não sente necessidade também?*

*Ao2: Sente também, demais até, só que ela não demonstra, né? O homem demonstra bem mais.*

*Pq: Por quê que ela não demonstra?*

*Ao2: Uai, porque ela é bem mais calada.*

*Aa2: A menina sempre tem mais vergonha do que o homem. Agora, ele não, tudo que der na cabeça dele, ele fala. Agora, a menina pensa mil vezes antes de falar um palavrão, de falar uma coisa perto de um menino...*

Ao2: *Por exemplo, cê não vê mulher mexendo com homem na rua. Só o homem que mexe com a mulher: ô gatinha, tal...*

Pq: *E se uma menina mexer com um menino ou...*

Ao2: *Ah, existe também.*

Pq: *Ou manifestar o desejo ou vontade de ter um namoro, ou uma relação sexual...*

Ao2: *Aí é [inc] também, só que ela não dá moral de ficar falando em público assim, né?*

Gritar: *ô gatinho!*

Pq: *Mas se ela falar, vocês acham que é feio?*

Ao2: *Não, eu acho até massa da parte dela.*

Pq: *Concordam?*

### **Destaque 9**

**Discursos das alunas: menina que tem muitos parceiros é “galinha”, fica “falada”; menino que tem essa atitude é exaltado**

**Classificação: Denunciador/Conscientizador; Gendrado/Sexista**

Aa1: *Não concordo muito não, porque tem meninas que elas não são muito adultas, essas meninas não pensam em nada.*

Aa2: *Eu também não concordo não, porque essas meninas ficam com um aqui, outro acolá, um aqui, outro acolá, um aqui, outro acolá, depois...*

Aa1: *Fica falada.*

Aa2: *Depois a língua é grande demais, aí todo mundo vai ficar falando, aí, depois vem é... tem mãe que fala assim: não anda com aquela menina não, cê tá vendo que jeito que ela é. Ela é galinha, e não sei o quê... Então eu acho que não fica bem pra menina.*

Pq: *Mas quem fica falada é só a menina, o menino não?*

As: *Não.*

Aa1: *Não, o menino é o anjo, é um santo.*

Aa2: *A mulher fica mais falada do que o homem.*

### **Destaque 10**

**Discursos do aluno: é da natureza do homem a multiplicidade de parceiras; o homem sente mais cedo a necessidade de sexo**

**Classificação: Gendrado/Sexista**

Ao2: *O homem, ele... ele já tem essa natureza de ficar com uma, outra, outra, ele nunca cessa de [inc]. Por exemplo, o desejo de... de... de ter uma relação sexual com uma menina, acho que dos 13 anos pra cima, o desejo já tá solto, o desejo já tá no menino já.*

Pq: *OK, obrigado pela entrevista.*

#### **4.5.4.2.3 Entrevista com a professora**

Pq: *O que você achou do texto que você trabalhou na sala de aula?*

Pa: *É um texto que sempre está atual, porque atinge a faixa etária dos alunos que nós temos, de 5ª a 8ª série. E é um assunto bom e ao mesmo tempo polêmico, porque devido a... ao tipo de educação, tem vários tipos de educação dentro da família... tem famílias muito liberais e outras não. Então nós temos de entrar num consenso conforme que não agrida, que não desperte, mas que ao mesmo tempo, que conscientize esse aluno. Então eu achei...*

*eu gosto do tema, está apropriado pra faixa etária, e que é o que eles convivem, vêm em novelas, nas ruas, entre os colegas... Então é melhor que seja... assim... trabalhado de forma que conscientize, que desperte mais atenção, que eduque esses meninos, que muitos não têm às vezes um diálogo correto em casa, não têm orientação correta.*

*Pq: O que você levou em conta na preparação da sua aula? Você privilegiou o conteúdo... que tinha a ver com a formação dos seus alunos, ou a aprendizagem da língua?*

*Pa: Os dois. Eu trabalhei principalmente o conteúdo do texto devido à faixa etária. Mas a língua também, eu coloquei os meninos pra compreender o texto, só com pequenas palavras novas. E depois dessa aula, eles continuarão... nós vamos ver essas mesmas palavras em frases, dentro da matéria.*

*(...)*

*Pq: Essa é uma prática normal na sua prática docente, trabalhar sempre o conteúdo, o tema, e não só a língua, você sempre faz isso?*

*Pa: Eu sempre faço, porque eu sou professora de português e inglês. Eu sempre converso muito com os meus alunos. Eu gosto de jogar o assunto pra vida real.*

### **Destaque 1**

#### **Discursos da professora:**

**1)Meninos acham que, por serem homens, têm mais liberdade com relação ao sexo**

**Classificação: Denunciador/Conscientizador**

**2)As meninas são mais retraídas pela educação “diferenciada” que recebem, mas essa realidade está mudando**

**Classificação: Denunciador/Conscientizador**

*Pq: Durante a sua aula, na hora do debate, você separou, não separou fisicamente, na sala, mas você pediu que queria opinião de meninos e meninas. Por quê?*

*Pa: Porque eu acho que há uma diferença no pensar dos meninos, por acharem que são do sexo masculino, eles têm, eles acham que têm mais liberdade, que o homem, pelo contexto cultural brasileiro, acha que o homem está mais aberto a relações sexuais mais cedo, que é menos cobrado... E junto com as meninas, porque as meninas são mais retraídas, têm uma educação um pouco diferenciada, se bem que isso vem mudando de uns anos pra cá. Aí eu queria que os meninos ouvissem bem a opinião das meninas, e as meninas dos meninos. Aí, daí em diante eles acharem uma conclusão.*

*Pq: Você mencionou em determinado momento que... pra um aluno, que ele desse a opinião dele, solicitou que ele desse a opinião dele como um bom cristão, bom filho e um cidadão. Você deve ser uma pessoa cristã, né?*

*Pa: Sim.*

### **Destaque 2**

#### **Discursos da professora:**

**1)A falta de diálogo entre pais e filhos é consequência da entrada da mulher no mercado de trabalho**

**Classificação: Conservador; Gendrado/Sexista**

**2)Os valores cristãos devem ser referencial de vida para a juventude**

**Classificação: Conservador**

Pq: *Você acha que os valores, princípios cristãos devem ser uma referência para tratar de temas como o do texto abordado?*

Pa: *Logicamente. Tem que ser, porque se não tiver um referencial de vida, fica difícil trabalhar com essa juventude. E muitos deles, hoje, na nossa cultura, os pais estão muito ausentes dos filhos. A mulher entrou no mercado de trabalho, está mais ausente em casa, há pouco diálogo... Então o que acontece? É... poucos freqüentam a igreja, poucos conhecem a palavra de Deus, e não buscam de forma nenhuma. Às vezes pode ser o único contato na escola. Então é uma forma de estar contribuindo pra educação desses meninos.*

### **Destaque 3**

**Discurso da professora: conversar e orientar os filhos e as filhas sobre sexo é função da mãe**

**Classificação: ‘Politicamente correto’; Gendrado/Sexista**

Pq: *Certo. Num outro determinado momento, você perguntou... ah... parece que um pouco surpresa, se ainda hoje há mães que não conversam com suas filhas. O quê que você quis dizer com isso?*

Pa: *Porque há um tempo atrás era considerado normal esse não diálogo entre as mães e filhas, ou os pais, o casal em si. Determinado tempo depois, as mães passaram a conversar com os filhos sobre determinado assunto, orientando. E hoje eu acho um pouco fora do comum essa mãe não estar aberta pra esse diálogo, preparar o filho, porque ele vai enfrentar aí fora um mundo totalmente diferente. Ah... os filhos vão ter contato com outros meninos e meninas, e que vão aprender de forma errada. Então eu acho que tem que vir de casa, partir de casa essa orientação.*

### **Destaque 4**

**Discurso da professora: a mãe geralmente tem mais liberdade com a filha e o pai, com o filho, porém há exceções**

**Classificação: ‘Politicamente correto’**

Pq: *Mas o caso de você ter mencionado o diálogo entre mães e filhas, foi mais uma maneira de dizer, ou porque você acha que à mãe cabe conversar com a filha e o pai com o filho? Ou não tem diferença?*

Pa: *Não, não há diferença, porque geralmente a mulher tem mais liberdade com a filha, e o pai com o filho, mas tem pais que às vezes têm mais capacidade de conversar com a filha e vice-versa, e a mãe com o filho. Por exemplo, na minha casa, eu sou mãe, tenho três filhos adolescentes. Lá em casa sou eu que converso com meus filhos, e preparo, que tive a primeira conversa, que comprei a primeira camisinha e orientei.*

Pq: *OK, sua aula foi muito boa. Obrigado pela entrevista.*

#### **4.5.4.3 Análise dos dados**

A partir dos dados levantados e selecionados nas transcrições das aulas e das entrevistas, é possível se estabelecer algumas relações entre discursos presentes nas falas de aprendizes e da professora com discursos identificados em nossa análise do texto trabalhado em sala de aula. Observa-se, por exemplo, uma tendência nos discursos de

aprendizes e da professora de reforçar e legitimar os discursos presentes no texto. Entretanto, esses sujeitos expressam resistência a determinados discursos da sociedade, alguns deles reforçados e legitimados pelo texto. Outro ponto a ser destacado é que, conforme mencionado na nossa análise do texto, alguns aspectos do tema que poderiam e até deveriam ser tratados, são omitidos. Alguns desses aspectos aparecem claramente explicitados nas falas dos(as) aprendizes como, por exemplo, incesto (destaque 3 das aulas), prostituição e tráfico de mulheres (destaque 5 das aulas), métodos contraceptivos (destaque 5 da entrevista com aprendizes) e o “ficar” como uma forma de relacionamento (destaques 2 e 4 das aulas). Outros aspectos omitidos no texto foram igualmente desconsiderados pela professora e pelos(as) aprendizes, como homossexualidade, masturbação e compulsão sexual. É interessante notar que sempre que os(as) aprendizes tocavam em assuntos omitidos no texto, a professora os trazia de volta ao conteúdo do texto, evitando, assim, que a discussão se ampliasse e avançasse.

Os discursos identificados no texto foram, no geral, reproduzidos nas falas da professora e dos(as) aprendizes. Assim, por exemplo, a idéia implícita no texto de que a atração sexual ocorre ‘naturalmente’ entre pessoas de sexos opostos está manifestada ao longo de todas as falas e explicitada claramente no destaque 1 das aulas. Da mesma forma, a representação do homem como ‘naturalmente’ mais atirado e predisposto a manifestar seus desejos e necessidades sexuais e a praticá-los está corroborada em vários momentos, principalmente nos destaques 6, 8, 7, 9 e 19 das aulas e nos destaques 2, 3, 6 e 7 da entrevista com aprendizes. Nesses mesmos destaques está presente a concepção de que a mulher é ‘naturalmente’ mais recatada e retraída, sendo essa característica atribuída pela professora à “educação diferenciada” que ela recebe e a fatores culturais (destaque 1 da entrevista com a professora e destaque 8 da entrevista com aprendizes).

O discurso implícito no texto de que a gravidez indesejada é problema da mulher é corroborado em várias falas da professora e de aprendizes (destaques 13, 14, 15 e 17 das aulas e destaque 5 da entrevista com aprendizes), e contestado nos destaques 16 e 18 das aulas.

É importante mencionar, aqui, alguns discursos que, embora não estejam explicitados no texto, aparecem nas falas de aprendizes e da professora. O sexo como assunto ainda cercado de tabus e que exige ‘cuidado’ ao ser abordado aparece na maneira

de certo modo repressiva com que a professora controla o debate, expressa mais fortemente nos destaques 7 e 8 das aulas. Observa-se ainda que, ao pedir que um aluno expresse sua opinião “como um bom cristão, um bom filho e bom cidadão” (destaque 8 da aula), a professora adota um discurso de conduta ‘cristã, ‘familiar’ e ‘cívica’ como modelo de comportamento que seja de acordo com os padrões institucionais da sociedade.

Nos destaques 11 e 12 da aula está fortemente presente a concepção de que virgindade e pureza são os bens mais preciosos que a mulher possui e que, portanto, devem ser preservados como forma da mulher se valorizar e ser valorizada pelo homem e pela sociedade. Assim, a discriminação sofrida pela mulher é fruto de sua própria conduta inadequada e, portanto, de sua responsabilidade ou, em última instância, culpa da mãe, já que ela é responsável pela orientação da (destaque 20 das aulas e destaques 3 e 4 da entrevista com a professora).

O discurso do instinto maternal que leva a mulher a amar incondicionalmente seus filhos e filhas e cuidar, lutar e sofrer por eles(as) está presente nos destaques 13 e 14 das aulas.

Foram identificados discursos de resistência e/ou contra-discursos nas falas de aprendizes ao afirmarem que o homem não deve forçar a mulher a ter relações sexuais com ele (destaque 9 das aulas) e que ambos os parceiros devem desejar e consentir o ato sexual (destaque 1 da entrevista com aprendizes), reforçados pela afirmação de que a mulher também deve definir o momento certo de ter relações sexuais (destaque 4 da entrevista com aprendizes) e ter pulso para não se relacionar sexualmente contra a sua vontade (destaque 4 da entrevista com aprendizes). Outro contra-discurso em relação à representação do texto e a discursos que circulam na sociedade é o de que ambos os parceiros são responsáveis pelo uso do preservativo nas relações sexuais (destaque 5 da entrevista com aprendizes). Constatamos, ainda, discursos denunciadores e/ou conscientizadores nas falas da professora, ao chamar atenção para o fato de que nem sempre o homem assume suas responsabilidades em caso de gravidez precoce (destaque 17 das aulas) e atribuir à irresponsabilidade de meninos e meninas a gravidez na adolescência (destaque 18 das aulas). As alunas também fazem uma denúncia ao constatarem, com certa indignação, a desigualdade de tratamento da sociedade em relação a meninas e meninos que têm

muitos(as) parceiros(as) sexuais, atribuindo às meninas adjetivos como “galinha” e exaltando a virilidade dos meninos (destaque 9 da entrevista com aprendizes).

#### **4.6 Conclusão**

Ao longo de nossa análise, identificamos nos livros analisados variados tipos de textos, tanto verbais quanto visuais, o que nos levou a categorizá-los de acordo com a forma (estrutura lingüística e/ou composição da imagem) e o conteúdo (idéias e mensagens veiculadas). Constatamos que em um único volume ou em uma coleção é possível encontrar textos de diferentes categorias. Da mesma forma, foram identificados discursos de diferentes linhas ideológicas nos textos analisados. Portanto, podemos afirmar, com base em nossa análise, que os livros didáticos analisados, em geral, não seguem um padrão com relação a categorias de textos, nem adotam uma única linha ideológica, mas apresentam os temas propostos para estudo de forma variada e diversificada. Entretanto, pôde-se constatar que entre os discursos identificados em cada área da análise há predominância de discursos conservadores e gendrados/sexistas. Mesmo os materiais cuja proposta apresenta-se como inovadora e consoante com as características de uma sociedade moderna e visões avançadas apresentam certo grau de conservadorismo e não refletem nem mesmo os avanços já alcançados principalmente no que se refere às relações sociais de gênero. Os temas mais polêmicos ou polemizantes que despertariam discussões que poderiam auxiliar na conscientização dos sujeitos envolvidos no processo educacional são, na grande maioria dos casos, evitados e silenciados. E nas raras exceções em que são tratados, apresentam traços conservadores e até discriminatórios e preconceituosos.

Em nossa análise de textos que trazem representações de gênero, ficou clara a necessidade de se abordar esses textos, tanto na parte verbal quanto visual, de maneira crítica e buscando identificar ali as armadilhas que uma interpretação inadequada pode representar e as conseqüências dessa interpretação na formação de conceitos e preconceitos expressos em discursos ideológicos em sala de aula e fora dela. As idéias e valores expressos nas representações de gênero e outras categorias sociais têm forte influência na produção e reprodução dos discursos por elas veiculados, discursos esses que, na maioria das vezes, não são contestados ou desafiados, mas reforçados e legitimados.

Diante dessas constatações, reafirmamos nossa crença na importância da ação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, especificamente, nesse caso, no processo de construção de significados e reflexões sobre esses significados, na sala de aula de LE.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem.”*

(Foucault, 1998, p. 44)

Partindo das Considerações Iniciais, quando buscamos situar nossa pesquisa em um contexto mais amplo e abrangente – o ensino de uma língua hegemônica em um contexto de país em desenvolvimento –, este estudo propôs, inicialmente, uma reflexão sobre as implicações políticas e ideológicas desse processo, abordando o fenômeno da expansão da língua inglesa no mundo e como o ensino de LE tem contribuído para essa realidade. Em busca de respostas às nossas indagações como lingüistas aplicados e educadores da área de LE quanto ao nosso papel no contexto social como co-responsáveis pela formação holística de aprendizes, preocupações centrais daquelas e daqueles que buscam desenvolver suas atividades docentes sob a perspectiva de uma educação crítica, libertadora, conscientizadora e emancipatória, tecemos, a seguir, algumas considerações que acreditamos serem fundamentais para se alcançar tais objetivos.

Partimos da convicção de que ensinar é uma atividade política, uma vez que pressupõe a construção e circulação de conhecimentos, o que leva a novas posturas e atitudes diante da realidade social, gerando mudanças na relação dos sujeitos envolvidos nesse processo com a sociedade em que se inserem (Pereira, 2002). Nesse sentido, é importante que nós, lingüistas aplicados e educadores e educadoras, nos conscientizemos do real alcance e das implicações sociais e políticas de nossa atividade, devido ao seu importante papel na construção de identidades e na formação da concepção de mundo dos sujeitos com os quais interagimos. Nossa opção deve ser por um tipo de educação que leve a uma conscientização dos(as) aprendizes para que atuem como sujeitos de sua própria história, e não meros espectadores e objetos dessa história. Isso requer o desenvolvimento, por parte desses sujeitos, da capacidade de ler o mundo, ou seja, interpretar objetiva e

criticamente a realidade, tornando-se agentes de transformação dessa realidade, antes da habilidade de ler o texto, que é uma representação dessa realidade.

Nossa pesquisa só tem sentido a partir da concepção de educação geral e educação lingüística em especial como um processo integrado ao contexto maior que é o meio social no qual vivemos, com seus mecanismos de funcionamento, suas teias de relacionamentos e as práticas sociais das quais participamos como membros dessa sociedade. Assim, somos capazes de perceber a relevância da investigação do processo de ensinar LE em seus aspectos político e social, sem minimizar a importância de se pesquisar outros aspectos desse processo. Entendemos o ensino de LE como um sistema constituído por diversas variantes que se coadunam e se complementam a fim de torná-lo um processo a serviço da formação humana, social, intelectual, lingüística, identitária e discursiva dos sujeitos que dele se beneficiam.

Prosseguimos nossas considerações buscando dar respostas às perguntas de pesquisa que estabelecemos no início deste estudo e que refletiam e ainda refletem nossas preocupações e inquietações dentro do aspecto específico que escolhemos como foco de nossa investigação e as quais nos orientaram no curso de nossa pesquisa. Obviamente, essas preocupações e inquietações não se esgotam com esta pesquisa, nem era esse o nosso objetivo. O que fizemos foi dar voz a elas e propor reflexões que nos ajudassem a entender melhor o problema colocado, a fim de encontrarmos algumas indicações de caminhos a seguir. São essas reflexões que compartilhamos a seguir.

### **1. Como os livros didáticos de LE abordam questões de gênero e que discursos ideológicos são expressos nas formas de representação dessa categoria?**

É importante esclarecer que ao longo de nosso trabalho, desde as constatações e reflexões constantes do arcabouço teórico até o registro, seleção e análise de dados, buscamos responder a essa pergunta. Todo o processo de construção de nosso objeto, da definição de conceitos teóricos à identificação de discursos presentes em textos, na sala de aula e nas falas de professoras, professor e aprendizes, teve como foco o nosso objetivo principal: analisar formas de representação de gênero em livros didáticos, seus reflexos em discursos dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de LE, e sua relação com discursos gendrados que circulam na sociedade.

Ao analisarmos os livros didáticos selecionados para a pesquisa, tendo gênero como categoria de análise, buscamos identificar discursos ideológicos expressos nas formas de representação dessa categoria em seus textos, nas áreas definidas como escopo de nossa investigação. Na primeira etapa da pesquisa nossa análise teve como base o levantamento da ocorrência de representações de gênero nos livros analisados, porém sem aprofundarmos nossa análise, uma vez que nesse momento ela tinha caráter estritamente documental e bibliográfico, sem considerar a aplicação dos textos em ambiente real de sala de aula. Assim, nossa ação como analista de discurso fundamentou-se nos princípios da ACD, sem levar em conta a ação de sujeitos no processo de interpretação. Na etapa seguinte da pesquisa, selecionamos alguns textos (quatro, no total, referentes às quatro áreas definidas para a pesquisa), textos esses constantes da série adotada na maioria das escolas da região pesquisada por ter sido distribuída pelo governo do Estado. Esses textos foram aplicados por três professoras e um professor em aulas que foram por nós observadas e devidamente registradas. Após as aulas, realizamos entrevistas com duas alunas e dois alunos de cada aula observada e, em seguida, com o(a) professor(a) que ministrou a aula.

Partimos da observação de como os livros didáticos representam a família, primeira área de investigação. Percebemos que, nessa área, os livros didáticos analisados mostram-se extremamente conservadores e não apresentam nenhuma proposta de uma reflexão sobre as transformações por que tem passado essa instituição ao longo do tempo, especialmente nas últimas décadas. As famílias retratadas nos livros didáticos analisados seguem, na sua totalidade, padrões que nem sempre condizem com a realidade que se observa nos dias atuais em termos da diversidade de formas de constituição, estrutura interna e relação com a sociedade. Isso ficou claramente evidenciado na segunda etapa da pesquisa, quando entrevistamos alunas e alunos e estes e estas relataram como suas famílias são constituídas. Constatamos que a maioria deles e delas não possuía famílias nos moldes representados nos livros didáticos. Os discursos que predominam referem-se à família como instituição imune aos efeitos da realidade social na qual está inserida, apresentando um mundo idealizado onde as pessoas vivem em perfeita paz e total harmonia, sem conflitos de qualquer natureza. Esses discursos reforçam e legitimam discursos conservadores e alienantes que circulam na sociedade. Definitivamente, a maioria dos(as) aprendizes não se vêem retratados(as) nessas formas de representação da família, visto não condizer com a

realidade em que vivem. Assim, o livro didático passa a ter um caráter artificial e irreal nas formas de representar a realidade, seja pelas imagens utilizadas, seja pela língua empregada para tal. Com relação aos papéis dos membros familiares, as bases do sistema patriarcal parecem ainda determinar as relações entre eles. O homem ainda é geralmente apresentado como o ‘provedor do lar’ e autoridade máxima da família, enquanto a mulher exerce funções tradicionalmente relacionadas ao seu papel de boa esposa e mãe dedicada, exaltado pela sociedade como atividade sublime. Há menções à divisão de tarefas domésticas entre os membros da família, mas, no geral, ainda prevalece a concepção de que essas tarefas são responsabilidade da mãe ou dona de casa e, quando divididas, fica implícito que os demais membros da família a estão ‘ajudando’. Esse discurso é corroborado pelos discursos de alunos, alunas e professor. Ainda que em alguns momentos os entrevistados e as entrevistadas tenham se manifestado favoráveis a uma divisão igualitária de tarefas domésticas entre os membros da família e tenham afirmado que tais tarefas são de responsabilidade de todos e todas, em suas falas pudemos perceber a concepção implícita de que a principal responsável por cuidar da casa, cozinhar e organizar as tarefas é a mulher, a ‘dona de casa’. Percebemos aqui uma tendência predominante de se reproduzir discursos gendrados presentes na sociedade, legitimando-os e reforçando-os.

Na área do trabalho os livros didáticos, em algumas ocasiões, representam mulheres exercendo atividades profissionais antes restritas a homens. Ainda assim, verificam-se traços de discriminação contra a presença da mulher em atividades profissionais de maior prestígio e que possuem uma visibilidade social importante em função da boa remuneração, bem como naquelas de comando, que exigem objetividade e determinação, e nas relacionadas ao uso da força física. Ainda prevalece a imagem da mulher como ser frágil e emotivo, contrastando com a imagem do homem como portador de fortaleza, determinação e racionalidade. Entre as coleções analisadas, em apenas um volume de uma delas aparece um texto sobre os avanços da mulher no campo profissional e ocupação de espaços no mercado de trabalho, dentro de uma unidade cujo tema é a emancipação feminina. Assim, embora os textos dos livros didáticos e as falas de professora, alunos e alunas tenham apresentado contra-discursos no que diz respeito ao acesso de mulheres e homens ao mercado de trabalho sem discriminação de gênero, observamos também nessa área a

predominância de discursos gendrados que refletem e reforçam discursos gendrados que circulam sociedade.

Na área de esporte e lazer, observa-se grande predominância de personagens masculinos nos livros didáticos quando se trata do exercício de atividades esportivas, principalmente em esportes radicais e que gozam de maior prestígio e popularidade na sociedade. Os ídolos esportivos mencionados são, na sua quase totalidade, homens, e as mulheres que aparecem praticando esportes geralmente o fazem anonimamente. No lazer, os livros apresentam atividades em ambientes abertos e públicos como predominantemente exercidas por homens e aquelas desenvolvidas em ambientes fechados e privados como as ‘preferidas’ pelas mulheres. As crianças são preparadas desde cedo para assimilar essa realidade do mundo adulto. Os meninos brincam de carrinho, skate, velocípede, futebol etc., e as meninas brincam com bonecas e bichinhos de estimação. Os discursos implícitos nas representações de gênero na área de esportes e lazer são, na sua maioria, conservadores e sexistas, reforçando e legitimando discursos gendrados presentes na sociedade. Esses discursos se refletiram nos discursos de alunos, alunas e professora que, embora em alguns momentos tenham se declarado favoráveis à igualdade entre os gêneros nessa área, acabaram por manifestar idéias que reproduzem discursos gendrados da sociedade que consideram mais ‘apropriado’ para mulheres o exercício de atividades de lazer em ambientes fechados e privados enquanto o homem é de ‘natureza’ mais inquieta e é normal que se divirta em ambientes abertos e públicos.

Temas ligados às relações afetivas e amorosas geralmente não são abordados nos livros didáticos, embora o público alvo desses materiais se constitua basicamente por crianças, adolescentes e jovens em fase de descoberta da sexualidade e início de relacionamentos afetivos, o que geralmente é acompanhado por muitas dúvidas e conflitos. Os livros que tratam do tema o fazem, na grande maioria das vezes, de forma idealizada, alienada e alienante, sem mencionar conflitos reais presentes nas relações do dia a dia. Um dos textos analisados representa uma exceção à regra, ao tratar de assuntos relacionados ao sexo na adolescência. Mas mesmo nesse texto, conforme nossa análise, nas relações entre gêneros prevalecem discursos gendrados e sexistas que consideram o homem como naturalmente mais predisposto ao ato sexual e a mulher mais reservada e cuidadosa nas manifestações de seus desejos e necessidades nessa área. Esses discursos, no geral, foram

reproduzidos por aprendizes e pela professora durante as aulas e as entrevistas. Embora tenhamos percebido nessas falas discursos de resistência e denunciadores de situações consideradas injustas e incorretas com relação a atitudes de homens e mulheres em situações de gravidez indesejada e rotatividade de parceiros, por exemplo, houve uma predominância de discursos gendrados e sexistas que reproduziam discursos gendrados que circulam na sociedade.

Em nossa análise, consideramos importante identificar não apenas como os temas são tratados, mas também os aspectos que são omitidos nos textos, uma vez que a ideologia se manifesta também no silenciamento de questões que poderiam levar a uma reflexão com vistas a gerar debates e conscientizar. Assim, verificamos que questões importantes são silenciadas nos textos, não dando oportunidade para se aprofundar os temas abordados. Essas questões às vezes aparecem nas aulas e nas entrevistas, o que corrobora a sua importância; outras vezes, a sua omissão no texto se reflete no silenciamento também por parte dos sujeitos envolvidos na interpretação. Entre os principais temas silenciados estão, por exemplo, modelos alternativos de família e relações conflituosas entre seus membros em função da assimetria na distribuição de poderes, entre outros, na área da família; a marginalização da mulher em alguns segmentos profissionais em consequência de preconceitos que geram discriminação de gênero e assimetria nas relações de trabalho em função do gênero, na área do trabalho; a exclusão da mulher em ambientes públicos de exercício de atividades esportivas e de lazer, na área de esportes e lazer; homossexualidade como orientação sexual que foge aos padrões sociais; métodos contraceptivos disponíveis para se evitar gravidez indesejada; comportamentos considerados na maioria das sociedades ocidentais brancas ‘civilizadas’ como patológicos tais como incesto, pedofilia, prostituição adulta e infantil e compulsão sexual, entre outros, na área de relacionamentos afetivos e amorosos.

Ao analisarmos os textos em seus contextos de recepção, ou seja, na sua aplicação em sala de aula, percebemos que há uma tendência a se considerar o texto como fonte fidedigna de informações e as idéias nele veiculadas como inquestionáveis e verdadeiras. Conforme nossas análises referidas acima, ao estabelecermos a relação dos discursos expressos nos textos com discursos gendrados que circulam na sociedade, observamos uma relação de reforço e legitimação na quase totalidade dos casos. Houve apenas um caso, no

primeiro texto, em que constatamos uma relação de oposição entre esses discursos. Já a análise das aulas evidenciou a ocorrência de discursos classificados como alternativos/marginais, denunciadores/conscientizadores, ‘politicamente corretos’ e de resistência/contra-discursos. Essa evidência foi verificada também nos discursos expressos por aprendizes, professoras e professor nas entrevistas. Esses discursos aparecem permeados por outros classificados como alienantes, gendrados/sexistas, conservadores, politicamente preconceituosos e socialmente preconceituosos, que prevalecem sobre aqueles. Daí concluirmos que, embora a sala de aula de LE ofereça espaço para contestação de discursos gendrados de livros didáticos e da sociedade, e até para produção de contra-discursos, o mais comum é a reprodução desses discursos e a produção de outros discursos gendrados que os corroboram ou os reforçam.

Embora as professoras e o professor tenham demonstrado nas entrevistas certo grau de consciência com relação a questões de gênero e as formas como essas questões são tratadas nos livros didáticos, no geral não abordaram esse aspecto durante suas aulas e, quando o fizeram, não aprofundaram a reflexão. A exceção foi a professora que trabalhou o texto sobre sexo na adolescência, a única que abordou questões relacionadas a posicionamentos de homens e mulheres quanto ao tema e levou, em alguns momentos, a contestações e denúncias de discursos gendrados e machistas.

## **2. Quais as implicações dessa abordagem para o ensino de LE?**

Nossa investigação levou-nos, através de nossas reflexões e com base nas análises de dados, a perceber o livro didático de LE como um território em que forças antagônicas encontram-se em conflito, numa constante luta pela posse do poder. Essas forças são os discursos de diferentes bases ideológicas que permeiam todo o livro didático. A conquista do poder significa, nessa alegoria, suplantar as forças opositoras e estabelecer as idéias e os valores defendidos pela corrente ideológica vencedora. Nesse campo de batalha, discursos ideológicos conservadores, alienantes e gendrados ainda predominam como forças hegemônicas. Entretanto, um olhar mais atento e cuidadoso pode identificar nesse terreno alguns focos de resistência a essas forças hegemônicas. São manifestações por vezes esporádicas mas significativas de discursos marginais, de resistência e conscientizadores que estão combatendo pela implantação de um regime no qual prevaleçam idéias

alternativas e libertadoras. Nós, professores e professoras, depois de um período de preparação – nossos cursos de graduação e pós-graduação, em alguns casos –, somos enviados e enviadas a atuar nessa área de conflitos, como soldados treinados e enviados para lutar nos campos de batalha. Nossa tarefa é primeiramente fazer o reconhecimento do terreno (analisar o livro didático), a fim de identificar as forças que estão em conflito e as ideologias que cada uma carrega. Feito isto, somos instados a nos posicionarmos, uma vez que em uma batalha não há lugar para sujeitos neutros e suas opções devem ser claramente definidas com base em suas convicções pessoais como ser consciente de suas escolhas, que refletem suas concepções de mundo, de sociedade, enfim, seus valores e princípios. Se tivermos coragem e determinação suficientes para nos posicionarmos ao lado das forças de resistência e lutarmos junto com elas pela supressão do regime ditatorial predominante e a implantação de um regime democrático e livre em que as diversas concepções e ideologias convivam mas onde haja liberdade para questionamentos e discussões que levem a uma conscientização e ao empoderamento dos sujeitos que experienciam relações sociais nesse contexto, então temos que adotar algumas estratégias para alcançarmos nossos objetivos. É importante, ao identificarmos os focos de resistência, unirmo-nos a eles a fim de fortalecê-los e dar-lhes mais voz e visibilidade. Quanto às forças conservadoras hegemônicas, faz-se necessário minar as suas bases, lançando questionamentos e propondo reflexões que levem a um processo de desconstrução de suas estruturas aparentemente fortes e resistentes, e recomeçando junto com os sujeitos envolvidos no processo, o trabalho de reconstrução dessas estruturas, com bases novas e fundamentos mais sólidos que tenham como suporte os ideais de uma sociedade mais justa e igualitária e menos intolerante e segregacionista. Assim estaremos contribuindo para o estabelecimento de uma nova ordem social fundamentada em valores humanos e éticos em que as relações de poder se transformem em ações de solidariedade. Nossa luta não deve ser pela implantação de uma ditadura que varra do território do livro didático idéias e valores conservadores e carregados de preconceitos de toda ordem. Não se trata de ‘desideologizar’ o livro didático retirando dele toda manifestação de discursos ideológicos identificados com essas idéias e esses valores. Acreditamos que uma vez que os agentes enviados a esse território – professores e professoras – estejam bem preparados e preparadas para assumir posições claras e convictas em favor da luta contra essas forças, esses discursos poderão se transformar em armas

importantes no processo de conscientização e conseqüente empoderamento de outros sujeitos – alunos e alunas – que lidam com eles e assim estarão contribuindo para a construção de sujeitos conscientes e capazes de assumir seu lugar no processo histórico de construção e transformação da sociedade em que vivem.

Com o intuito não de contradizer, mas de ampliar a epígrafe do Capítulo IV deste trabalho, queremos reafirmar nossa crença de que se conseguirmos preparar bem nossas professoras e nossos professores, possibilitando-lhes condições de adotarem uma pedagogia crítica que as(os) leve a desenvolver em si e nos sujeitos com os quais trabalham a capacidade de realizar uma (re)leitura crítica do mundo e de textos, ainda que não sejam expurgados do livro didático os ranços machistas que ainda o contaminam, mesmo assim, poderemos ter uma educação democrática e, conseqüentemente, uma sociedade mais democrática. Acreditamos que a formação de professores e professoras é fundamental nesse processo de implementação de um ensino de LE crítico e reflexivo, capacitando-os(as) a conduzir suas atividades docentes de forma a levar seus alunos e suas alunas a questionarem aquilo que lhes é apresentado em livros didáticos e em discursos que circulam na sociedade e no meio escolar como verdadeiro e absoluto, sendo capazes de identificar ali as ideologias subjacentes e assimilá-las ou contestá-las.

A convicção de que o processo educativo, em qualquer área, faz parte de um contexto mais amplo – a realidade política, social, econômica, cultural em que vivemos – é a motivação que nos tem movido na direção da busca de um processo de ensino e aprendizagem mais crítico e social e politicamente comprometido. O ensino de LE se insere nesse contexto e, como tal, tem a tarefa de contribuir para a formação de cidadãos e cidadãs conscientes de sua condição de sujeitos históricos que podem agir para transformar a realidade e construir uma sociedade mais humana em que as pessoas possam viver e conviver sem as amarras da injustiça e da desigualdade que alimentam práticas sociais fundamentadas em relações de poder assimétricas e destrutivas.

Acreditamos, conforme mencionamos nas considerações iniciais, que uma educação lingüística que não leve em conta questões políticas e sociais em sua concepção e prática, está fadada ao insucesso, ainda que consiga dotar aprendizes de habilidades lingüística, gramatical, comunicativa. Reafirmamos nossa convicção de que questões de cunho social e político como gênero, etnia, classe social e outras, devem fazer parte da educação como um

todo e, portanto, da educação lingüística. Para tanto, acreditamos que é preciso que nós, lingüistas aplicados e profissionais da educação, busquemos desenvolver nossas atividades docentes com consciência, compromisso e senso crítico.

Assim, cabe a nós, sujeitos envolvidos no processo educacional, principalmente professores e professoras que lidamos em nosso dia a dia com as situações reais de sala de aula, adotarmos atitudes críticas com relação ao conteúdo ensinado, aos materiais adotados e às próprias normas estabelecidas e à relação professor(a)-aluno(a), que muitas vezes reproduz relações de poder assimétricas presentes em práticas sociais mais amplas. Conforme argumenta Altani (1995), faz-se necessário que nós nos conscientizemos de que gênero é uma construção social e, portanto, variável de acordo com o contexto cultural, o que fará com que questionemos nossas ações em sala de aula com relação à divisão de tarefas e expectativas relacionadas a atitudes e comportamentos de alunos e alunas e, portanto, às ‘mensagens’ que podemos estar, mesmo inconscientemente, transmitindo aos(às) aprendizes.

Para que os professores tenham tais atitudes, faz-se necessário repensar a formação que lhes é dada nos cursos de educação de professores das universidades, centros universitários e faculdades do país. Desde a relação professor(a)-aluno(a) até os programas curriculares desses cursos devem estar direcionados para a formação de sujeitos autônomos, críticos e conscientes da realidade em que estão inseridos e na qual irão atuar, e capazes de optar por abordagens e métodos de uma pedagogia crítica, construtiva e transformadora em suas ações como educadores e educadoras dedicados(as) ao ensino de LE.

O ensino de língua estrangeira deve contribuir para se criar consciência da importância e necessidade de professores, professoras e aprendizes tornarem-se agentes de mudança numa sociedade marcada nos âmbitos global e local por relações de poder e práticas sociais contaminadas que inviabilizam o projeto final da educação, que é a transformação dessa sociedade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALATIS, James E. "On English as a world language". *Journal of Applied Linguistics* (6), 1990.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes e CONSOLO, D. A. "A pesquisa analítica sobre o livro didático nacional de língua estrangeira". *Revista Letras*, vol. especial, 1990.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes et al. "A representação do processo de prender no livro didático nacional de língua estrangeira moderna". *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, no. 17, p. 67-97, 1991.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. "Escolha e produção de material didático para um ensino comunicativo de línguas". *Contexturas*, no. 2, p. 43-52, 1994.
- ALTANI, Cleopatra. "Primary school teachers' explanations of boys' disruptiveness in the classroom: a gender-specific aspect of the hidden curriculum". In: MILLS, Sarah. (Ed.). *Language and gender: interdisciplinary perspectives*. London and New York: Longman, 1995.
- ALTHUSSER, L. 'Ideology and ideological state apparatuses'. In: ALTHUSSER, L. (Ed.). *Lenin and philosophy and other essays*. London: New Left Books, 1971.
- APPLE, M. W. (Ed.). *Cultural and economic reproduction in education*. London: Routledge and Kegan Paul, 1982.
- AUERBACH, Elsa Roberts. "The politics of the ESL classroom: issues of power in pedagogical choices". In: TOLLEFSON, James W. (Ed.). *Power and Inequality in language education*. New York: Cambridge University Press, 1995.
- BAGNO, Marcos, STUBBS, Michael e GAGNÉ, Gilles. *Língua materna. Letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.
- BANNEL, Ralph Ings. "Cultural politics, critical pedagogy and EFL education". Simpósio apresentado no XIV ENPULI. Belo Horizonte: UFMG, 1997.
- BATISTA, Antônio Augusto Gomes e ROJO, Roxane. "Livros escolares no Brasil: a produção científica". In: COSTA VAL, Maria da Graça e MARCUSCHI, Beth (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BERNSTEIN, B. *Class, codes and control*. 2<sup>nd</sup> ed. London: Routledge and Kegan Paul, 1977.
- BOLOGNINI, Carmen Zink. "Livro didático: cartão postal do país onde se fala a língua-alvo?". *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, no. 17, p. 43-56, 1991.

BOURDIEU, P. and PASSERON, J. C. *Reproduction in education, society and culture*. Tradução de R. Nice. London: Sage, 1977.

BYRNES, Fran. "Issues of gender in teacher education". In: SUNDERLAND, Jane (Ed.). *Exploring gender: questions and implications for English language education*. London: Prentice Hall, 1994.

CALDAS-COULTHARD, C. R. "Women who pay for sex. And enjoy it. Transgression versus morality in women's magazines". In: CALDAS-COULTHARD, C. R. and COULTHARD, M. (Ed.). *Texts and practices. Readings in critical discourse analysis*. London: Routledge, 1996.

CAMERON, D., FRAZER, E., HARVEY, P., RAMPTON, M. B. H. & RICHARDSON, K. *Researching Language. Issues of Power and Method*. London and New York: Routledge, 1992.

CAMERON, Deborah. "Performing gender identity: young men's talk and the construction of heterosexual masculinity". In: S. Johnson & U. H. Meinhof (Ed.). *Language and masculinity*. Oxford: Blackwell, 1997. (Also in: JAWORSKI, Adam and COUPLAND, Nikolas (Ed.). *The discourse reader*. London and New York: Routledge, 1999).

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CHOULIARAKI, Lilie and FAIRCLOUGH, Norman. *Discourse in late modernity*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

COATES, J. *Women, men and language*. London: Longman, 1986 (2<sup>nd</sup> ed. 1993).

COHEN, Louis, MANION, Lawrence and MORRISON, Keith. *Research methods in education*. 5<sup>th</sup> ed. London and New York: Routledge/Falmer, 1994.

COIMBRA, Ana Maria. "Histórias contadas em sala de aula: a construção de identidade social de gênero da mulher". In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Discursos de identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CONSOLO, Douglas Altamiro. "O livro didático e a geração de insumo na aula de língua estrangeira". *Trabalhos de Lingüística Aplicada no. 20*, p. 37-47, 1992.

CORACINI, Maria José R. Faria. "O livro didático nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula". In: CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Identidade & discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

CORSON, David. *Language, minority education and gender. Linking social justice and power*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters Ltd., 1993.

COWARD, Rosalind. *Female desires. How they are sought, bought and packaged*. New York: Grove Weindfeld, 1985.

CRAWFORD, M. *Talking difference on gender and language*. London: Sage, 1995.

CRESPIGNY, Anthony e CRONIN, Jeremy (Org.). *Ideologias Políticas*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1999.

CRESWELL, John W. *Research design. Qualitative and quantitative approaches*. London: Sage, 1994.

CROOKES, Graham. "What influences what and how second and foreign language teachers teach?". *The Modern Language Journal*. Vol. 81, no. 1, p. 67-79, 1997.

CRYSTAL, David. *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

\_\_\_\_\_. *A revolução da linguagem*. Trad. Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CUNHA, Maria Jandyra. "The Yudja of Xingu: language, literacy and social change". Tese de doutorado. Lancaster: Lancaster University, 1996.

DELAMONT, S. *Sex roles and the school*. London: Methuen, 1980.

DENZIN, N. K. *The research act*. 3<sup>rd</sup> ed. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1989.

DIESING, P. *Patterns of discovery in the social sciences*. Chicago: Aldine, 1971.

DUARTE, Constância Lima. "Apontamentos para uma história da educação feminina no Brasil – século XIX". In: DUARTE, Constância Lima, DUARTE, Eduardo de Assis, BEZERRA, Kátia da Costa (Org.). *Gênero e representação: teoria, história e crítica*. Belo Horizonte: Pós-Graduação em Letras – Estudos Literários, UFMG, 2002.

DUTRA, Flávia Silveira. "Letramento e identidade: (re)construção das identidades sociais de gênero". In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Discursos de identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

EAGLETON, Terry. *Ideologia. Uma introdução*. Trad. Silvana Vieira e Luis Carlos Borges. São Paulo: Ed. UNESP/Boitempo, 1997.

ERICKSON, Frederick. "Qualitative methods". In: LINN, Robert & ERICKSON, Frederick. *Research in teaching and learning. A project of the American educational research*. New York: Macmillan, 1988.

\_\_\_\_\_. “Advantages and disadvantages of qualitative research design on foreign language research”. In: FREED, Barbara (Ed.). *Foreign language acquisition research and the classroom*. Lexington, Massachusetts, Toronto: D. C. Heath and Company, 1991.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and power*. New York: Longman, 1989.

\_\_\_\_\_. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press, 1992.

\_\_\_\_\_. “Critical discourse analysis and the marketisation of public discourse: the universities”. *Discourse and Society*, no. 4, p. 133-168, 1993.

\_\_\_\_\_. *Critical discourse analysis. The critical study of language*. New York: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_. “Discourse across disciplines: discourse analysis in researching social change”. *AILA Review*, no. 12, p. 3-17, 1997.

\_\_\_\_\_. “Discourse, social theory and social research: the case of welfare reform”. *Journal of Sociolinguistics*, no. 4, p. 163-195, 2000.

\_\_\_\_\_. *Discurso e mudança social*. Coord. trad. Izabel Magalhães. Brasília: Ed. UnB, 2001.

\_\_\_\_\_. *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge, 2003.

FAIRCLOUGH, N. and WODAK, R. “Critical discourse analysis”. In: VAN DIJK, T. (Ed.). *Discourse analysis*. London: Sage, 1996.

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho. “Critical discourse analysis: towards a new perspective of EFL reading”. *Ilha do Desterro*, no. 38, p. 139-154, 2000.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Ática, 2001.

FIRTH, R. *Elements of social organization*. Boston: Beacon, 1961.

FOUCAULT, Michel. *The archaeology of knowledge*. Trad. Sheridan Smith, A. M. London: Tavistock, 1972 (primeira publicação 1969).

\_\_\_\_\_. *Power/knowledge: selected interviews 1972-77*. Edited by Gordon, C. Brighton: Harvester, 1980.

\_\_\_\_\_. *Herculine Barbin: o diário de um hermafrodita*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade. Vol. I: A vontade do saber*. 1ª ed. Trad. Maria T. da C. Albuquerque e J. A. G. Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. 4ª ed. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1998.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 19ª ed. Org. e trad. Roberto Machado. São Paulo: Graal, 2004.

FREIRE, Paulo. *The politics of education: culture, power and liberation*. South Hadley: Bergin-Garvey, 1985.

\_\_\_\_\_. *Pedagogy of the oppressed*. New York: The Seabury Press, 1970.

FREITAG, Bárbara, COSTA, Wanderley F. e MOTTA, Valéria R. *O Livro didático em questão*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GEBARA, Ivone. *Teologia ecofeminista. Ensaio para repensar o conhecimento e a religião*. São Paulo: Olho D'água, 1997.

GEE, James Paul. *Social linguistics and literacies. Ideology in discourses*. 2nd. ed. Oxon and New York: Routledge Falmer, 1996.

GHIRALDELO, Claudete Moreno. “As representações de língua portuguesa e as formas de subjetivação”. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Identidade & discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 2003.

GRIGOLETTO, Marisa. “Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira”. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Identidade & discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 2003a.

\_\_\_\_\_. “O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades”. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Identidade & discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 2003b.

GUPTA, A. F. e YIN, A. L. S. “Gender representation in English language textbooks used in the Singapore primary classroom: an interactional account”. *Language and education* 4/1, p. 29-52, 1990.

HAIG, D. B. “Feminist research methodology”. In: KEEVES, J. P. and LAKOMSKY, G. (Ed.). *Issues in educational research*. London: Falmer, 1999.

HALLIDAY, M. A. K. *Language and social semiotic*. London: Edward Arnold, 1978.

\_\_\_\_\_. *An introduction to functional grammar*. 2<sup>nd</sup> ed. London: Edward Arnold, 1994.

HALL, Stuart. "The work of representation". In: HALL, Stuart. (Ed.). *Representation. Cultural representations and signifying practices*. London: Sage, 1997.

HEBERLE, Viviane M. "An investigation of textual and contextual parameters in editorials of women's magazines". Tese de Doutorado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 1997.

\_\_\_\_\_. "A representação das experiências femininas em editoriais de revistas para mulheres". *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*. Barcelona: Editorial Gedisa, vol. 1 (3), p. 73-86, 1999.

\_\_\_\_\_. "Critical reading: integrating principles of critical discourse analysis and gender studies". *Ilha do Desterro*, no. 38, p.115-138, 2000.

\_\_\_\_\_. "Questões de gênero e identidade no discurso da mídia". In: GRIGOLLETO, Marisa e CARMAGNANI, Anna Maria G. (Org.). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

HOLLWAY, Wendy. "Gender differences and the production of subjectivity". In: HENRIQUES, J. et al. (Ed.). *Changing the subject*. London: Methuen, 1984.

\_\_\_\_\_. "Feminist discourses and women's heterosexual desire". In: WILKINSON, Sue and KITZINGER, Celia (Ed.). *Feminism and discourse: psychological perspectives*. London: Sage, 1995.

HOLMES, Janet. "Improving the lot of female language learners". In: SUNDERLAND, Jane. (Ed.). *Exploring gender. Questions and implications for English language education*. London: Prentice Hall, 1994.

\_\_\_\_\_. "Women, men and politeness: agreeable and disagreeable responses". In: JAWORSKI, Adam & COUPLAND, Nikolas (Ed.). *The discourse reader*. London and New York: Routledge, 1999.

HOWARTH, David. *Discourse*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press, 2000.

HUTCHINSON, Tom and TORRES, Eunice. "The textbook as agent of change". *ELT Journal* (48/4), p. 315-328, 1994.

INGRAM, D. E. "Applied linguistics: a search for insight". In: KAPLAN, Robert B. (Ed.). *On the scope of applied linguistics*. Rowley: Newbury House Publishers, 1980.

JORDÃO, Clarissa Menezes. "Literary education, critical pedagogy and postmodernity". In: GRIGOLLETO, Marisa e CARMAGNANI, Anna Maria G. (Org.). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.

KRESS, Gunther and VAN LEEUWEN, Theo. *Reading images. The grammar of visual design*. London and New York: Routledge, 1996.

\_\_\_\_\_. "Representation and interaction: designing the position of the viewer". In: JAWORSKI, A. e COUPLAND, N. (Ed.). *The discourse reader*. London and New York: Routledge, 1999.

LACOSTE, Yves. "Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês". In: LACOSTE, Yves, RAJAGOPALAN, Kanavillil (Org.). *A geopolítica do inglês*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2005.

LACOSTE, Yves, RAJAGOPALAN, Kanavillil (Org.). *A geopolítica do inglês*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2005.

LINCOLN, Yvonna S. e GUBA, Egon G. *Naturalistic inquiry*. London: Sage, 1985.

LITOSSELITI, Lia and SUNDERLAND, Jane. *Gender identity and discourse analysis*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2002.

LITTLEJOHN, Andrew and WINDEATT, Scott. "Beyond language learning: perspectives on materials design". In: JOHNSON, R. K. (Ed.). *The second language curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MACDONNELL, Diane. *Theories of discourse*. Oxford: Blackwell, 1986.

MARTINEZ, Ron. "EFL gets sexy". *New Routes*, p. 12-17, January/2002.

MASON, Jennifer. *Qualitative researching*. London: Sage, 1997.

MERRIAM, S. B. *Case study research in education: a qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass, 1988.

MICELI, P. "Por outras histórias do Brasil". In: PINSKY, J. (Org.). *O ensino de história e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1988.

MIES, M. "Towards a methodology for feminist research". In: HAMMERSLEY, M. (Ed.). *Social research: philosophy, politics and practice*. London: Sage/Open University Press, 1993.

MILLS, Sarah. (Ed.). *Language and gender: interdisciplinary perspectives*. London and New York: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_. *Discourse*. London and New York: Routledge, 1997.

MODIANO, Marko. "Linguistic imperialism, cultural integrity, and EIL". *ELT Journal*, vol. 55/4, p. 339-346, October 2001.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. "Perceptions of language in L1 and L2 teacher-pupil interaction: the construction of reader's social identities". In: SCHÄFFNER, C. e WENDEN, A. (Ed.). *Language and peace*. Aldeshot: Dartmouth Publishing, Co., 1995.

\_\_\_\_\_. "Discurso de identidade na sala de aula de leitura em língua materna: a construção da diferença". In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. *Identidades fragmentadas. A construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Discursos de identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

\_\_\_\_\_. "Introdução: Uma lingüística aplicada mestiça e ideológica. Interrogando o campo como lingüista aplicado". In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Por uma lingüística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MOMPEAN, Annick Rivens. "Pronouncing English in Brazil". *English Today* (13/1): 28-35, 1994.

MORALES, Humberto López. *Métodos de investigación lingüística*. Salamanca: Ediciones Colegio de España, 1994.

OLIVEIRA, Solange Ribeiro. "Ideologia e ensino de línguas e literaturas estrangeiras". In: PAIVA, Vera Lúcia de Oliveira (Org.). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas: Pontes, 1996.

OLIVIER, Christiane. *Os filhos de Jocasta. A marca da mãe*. Porto Alegre: L&PM, 1986.

ORLANDI, Eni Pucineli. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. Campinas: Ed. Unicamp, 1992.

\_\_\_\_\_. *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso*. 5ª ed. Campinas: Pontes, 2003.

PÁDUA, Elizabete Matallo Marchesini. *Metodologia da pesquisa. Abordagem teórico-prática*. 6ª ed. Campinas: Papyrus, 2000.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. "A língua inglesa no Brasil e no mundo!" In: PAIVA, Vera Lúcia de Oliveira (Org.). *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. Campinas: Pontes, 1996.

PATTON, Michael Quinn. *Qualitative evaluation and research methods*. 2<sup>nd</sup> ed. London: Sage, 1990.

PENNYCOOK, Alastair. "The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching". *TESOL Quarterly*, no. 23(4), p. 589-618, 1989.

\_\_\_\_\_. "Towards a critical applied linguistics for the 1990's". *Issues in Applied Linguistics*, no. 1, p. 8-28, 1990.

\_\_\_\_\_. *The cultural politics of English as an international language*. New York: Longman, 1994.

\_\_\_\_\_. "English in the world/the world in English". In: TOLLEFSON, James W. (Ed.). *Power and inequality in language education*. New York: Cambridge University Press, 1995.

\_\_\_\_\_. *Critical applied linguistics. A critical introduction*. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes. "O eurocentrismo nos livros didáticos de língua inglesa". *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, no. 35, p. 7-19, 2000.

\_\_\_\_\_. "Ensinar língua estrangeira: uma atividade política". *Educação e Mudança*, no. 9/10, p. 53-62, jan./dez. 2002.

PHILLIPSON, Robert. *English language teaching and imperialism*. Tronninge: Transcultura, 1990.

\_\_\_\_\_. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992.

PORECCA, K. "Sexism in current ESL textbooks". *TESOL Quarterly*, no. 18/4, p. 705-724, 1984.

POYNTON, Cate. *Language and gender: making the difference*. Hong Kong: Oxford University Press, 1989.

QUASTHOFF, Uta M. "Social prejudice as a resource of power: towards the functional ambivalence of stereotypes". In: WODAK, Ruth (Ed.). *Language, power and ideology*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing & Company, 1989.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica. Linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

\_\_\_\_\_. “A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. Por uma política prudente e propositiva”. In: LACOSTE, Yves, RAJAGOPALAN, Kanavillil (Org.). *A geopolítica do inglês*. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2005.

REIMER, Ivoni Richter. “Gênero e bíblia”. Curso de aprofundamento bíblico. Goiânia, 15 a 18 de junho, 2005.

REMÉDIOS, Maria Luíza Ritzel. “Introdução”. In: REMÉDIOS, Maria Luíza Ritzel (Org.). *O despertar de Eva: gênero e identidade na ficção de língua portuguesa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

SABAT, Ruth. “Gênero e sexualidade para consumo”. In: LOURO, Guacira Lopes, NECKEL, Jane Felipe, GOELLNER, Silvana (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade. Um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

SANTANA, Luiza Mara de. “Alinhamento entre meninos e meninas na construção de gênero em sala de aula”. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Discursos de identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SCHMENK, Barbara. “Language learning: a feminine domain? The role of stereotyping in constructing gendered learner identities”. *TESOL Quarterly*, vol. 38, no. 3, p. 514-524, Autumn 2004.

SCHMIDT, Rita Terezinha. “Escrevendo gênero, reescrevendo a nação: da teoria, da resistência, da brasilidade”. In: DUARTE, Constância Lima, DUARTE, Eduardo de Assis, BEZERRA, Kátia da Costa (Org.). *Gênero e representação: teoria, história e crítica*. Belo Horizonte: Pós-Graduação em Letras: Estudos Literários, UFMG, 2002.

SENA, Tito. “Os estudos de gênero e Michel Foucault”. In: LAGO, Mara Coelho de Souza et al. (Org.). *Interdisciplinaridade em diálogos de gênero: teorias, sexualidades, religiões*. Editora Mulheres, 2004.

SIGNORINI, I. (org.). *Lingua(gem) e identidade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SPENDER, Dale. *Man made language*. London: Routledge & Kegan Paul, 1980.

\_\_\_\_\_. *Invisible women: the schooling scandal*. London: Writers’ and Readers’ Publishing, 1982.

STUART, Andrea. “Is feminism dead or alive?” In: RUTHERFORD, Jonathan (Ed.). *Identity. Community, culture, difference*. London: Lawrence & Wishart, 1990.

SUNDERLAND, Jane. "Gender in the EFL classroom". *ELT Journal*, vol. 46/1, p. 81-91, 1992.

\_\_\_\_\_. (Ed.). *Exploring gender: questions and implications for English language education*. London: Prentice Hall, 1994.

\_\_\_\_\_. "'We're boys, miss!': finding gendered identities and looking for gendering of identities in the foreign language classroom". In: MILLS, Sarah (Ed.). *Language and gender: interdisciplinary perspectives*. London and New York: Longman, 1995.

\_\_\_\_\_. *Gendered discourses*. Hampshire and New York: Palgrave Macmillan, 2004.

SWAN, Joan. "Talk control: an illustration from the classroom of problems in analyzing male dominance of conversation". In: COATES, J. and CAMERON, D. (Ed.). *Women in their speech communities: new perspectives on language and sex*. London: Longman, 1988.

SWANN, Joan and GRADDOL, David. "Gender inequalities in classroom talk". *English in Education*, no. 22(1), 1988, p. 48-65.

\_\_\_\_\_. "Feminising classroom talk?" In: MILLS, S. (Ed.). *Language and gender: interdisciplinary perspectives*. London and New York: Longman, 1995.

TALANSKY, S. "Sex role stereotyping in TEFL teaching materials". *Perspectives*, no. XI/3, p. 32-42, 1986.

TALBOT, Mary. *Fictions at work*. London: Longman, 1995.

TANNEN, Deborah. *You just don't understand: women and men in conversation*. New York: Morrow, 1990.

\_\_\_\_\_. *Gender & discourse*. New York: Oxford University Press, 1994.

TILIO, Rogério. "O jogo discursivo na vida afetiva: a construção de masculinidades hegemônicas e subalternas". In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *Discursos de identidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

TOLLEFSON, James W. *Planning language, planning inequality: language policy in the community*. London: Longman, 1991.

TOLLEFSON, James W. (Ed.). *Power and inequality in language education*. New York: Cambridge University Press, 1995.

THOMPSON, J. B. *Studies in the theory of ideology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TOSCANO, Moema. *Estereótipos sexuais na educação. Um manual para o educador*. Petrópolis: Vozes, 2000.

VAN LEEUWEN, T. "The representation of social actors". In: CALDAS-COULTHARD, C. R. and COULTHARD, M. (Ed.). *Texts and practices. Readings in critical discourse analysis*. London, New York: Routledge, 1996.

VINCENT, Andrew. *Ideologias políticas modernas*. Trad. Ana Luísa Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

WATSON-GECEO, Karen Ann. "Ethnography in ESL: defining the essentials". *TESOL Quarterly*, vol. 22, no. 4, p. 575-592, 1988.

WATSON-GECEO, Karen Ann and GECEO, David Welchman. "Understanding language and power in the Solomon Islands: methodological lessons for educational intervention". In: TOLLEFSON, James W. (Ed.). *Power and inequality in language education*. New York: Cambridge University Press, 1995.

WEEDON, Chris. *Feminist practice & poststructuralist theory*. Cambridge and Oxford: Blackwell, 1987.

WILLIAMS, G. *Sociolinguistics. A sociological critique*. London: Routledge, 1992.

WILLIS, P. *Learning to labour*. Farnborough: Saxon House, 1977.

WODAK, R. (Ed.). *Gender and discourse*. London: Sage, 1997.

YOUNG, M. F. D. (Ed.). *Knowledge and control: new directions for the sociology of education*. London: Collier-Macmillan, 1971.

ZOGRAFOU, A. "Explore the way language supports and generates sexist values, concepts and models in the ELT textbook turning point". Unpublished essay, Lancaster University, 1990.

## **LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS**

AMOS, Eduardo, PASQUALIN, Ernesto, PRESCHER, Elisabeth. *Our Way*. 3ª ed. Vols. 1, 2, 3, 4. São Paulo: Moderna, 1998.

AUN, Eliana, MORAES, Maria Clara Prete e SANSANOVICZ, Neuza Bilia. *English on Top*. 3ª ed. Vols. 1, 2, 3, 4. São Paulo: Saraiva, 1993.

AUN, Eliana, MORAES, Maria Clara Prete, SANSANOVICZ, Neusa Bilia. *New English Point*. 9ª ed. Vols. 1, 2, 3, 4. São Paulo: Saraiva, 2000.

BERTOLIN, & SIQUEIRA, . *New Dynamic English*. Vols. 1, 2, 3, 4. São Paulo: Moderna, s.d.

FERRARI, Mariza e RUBIN, Sarah. *English Clips*. Vols. 5, 6, 7, 8. São Paulo: Scipione, 2001.

LAPORTA, Edgar. *A New Practical English Course*. Vols. 1, 2, 3, 4. São Paulo: IBEP, s.d.