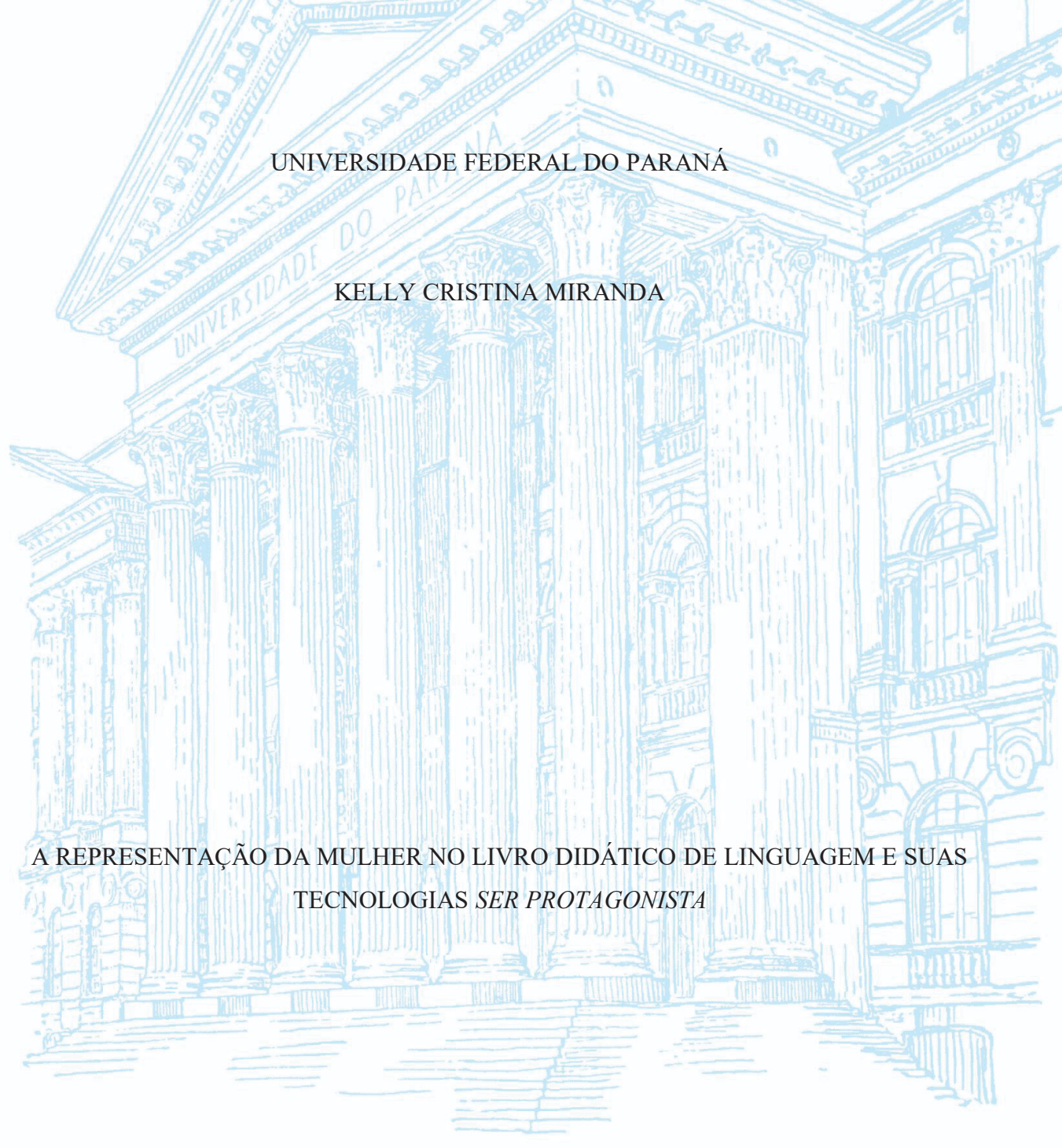




UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

KELLY CRISTINA MIRANDA

A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NO LIVRO DIDÁTICO DE LINGUAGEM E SUAS
TECNOLOGIAS *SER PROTAGONISTA*

CURITIBA

2022

KELLY CRISTINA MIRANDA

A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NO LIVRO DIDÁTICO DE LINGUAGENS E
SUAS TECNOLOGIAS *SER PROTAGONISTA*

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras, no curso de Pós-Graduação em Letras, área de concentração Estudos Linguísticos, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Paula Marques Beato-Canato.

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Miranda, Kelly Cristina

A representação da mulher no livro didático de linguagem e suas tecnologias *Ser Protagonista* / Kelly Cristina Miranda. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientadora: Profª. Dra. Ana Paula Marques Beato-Canato.

Bibliotecária: Romilda Aparecida dos Santos CRB-9/1214



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **KELLY CRISTINA MIRANDA** intitulada: **A representação da mulher no livro didático de linguagem e suas tecnologias Ser Protagonista**, sob orientação da Profa. Dra. ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 13 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

14/09/2022 14:49:51.0

ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

14/09/2022 14:42:59.0

LUCIANA MARIA ALMEIDA DE FREITAS

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE)

Assinatura Eletrônica

09/11/2022 14:18:58.0

MARIA DE LOURDES ROSSI REMENCHE

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ)

Rua General Carneiro, 460, 10º andar - CURITIBA - Paraná - Brasil
CEP 80060-150 - Tel: (41) 3360-5102 - E-mail: ppglet@gmail.com

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 222281

Para autenticar este documento/assinatura, acesse <https://www.prppg.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp>
e insira o código 222281

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me permitir realizar o sonho de concluir o mestrado, pela fé, saúde e coragem para realizar este trabalho, em que, mesmo diante das dificuldades enfrentadas, senti meu coração aquecido em muitos momentos nos quais pensei em desistir. À minha mãe Sônia e ao meu pai João, porque, mesmo sem compreender do que se tratava, sempre me encorajaram a seguir meu caminho, e aos meus irmãos Hellen e João Henrique.

À minha orientadora Ana Paula Beato, pela paciência comigo em vários momentos em que quis desistir, especialmente depois que me mudei para os EUA e passei por diversos desafios em que a única saída que conseguia ver era desistir, mas sua paciência serviu de apoio para que eu continuasse. Obrigada pelo profissionalismo humanizado e por dividir comigo suas preocupações pessoais e profissionais. Agradeço à banca avaliadora, Maria de Lourdes e Luciana Freitas, pela leitura atenta desta dissertação e pelos comentários esclarecedores que certamente me ajudaram a prosseguir desde a qualificação até a defesa.

À minha amiga Anne, que nesses mais de 10 anos de amizade, sempre foi colo quando precisei. Obrigada por ver em mim o que eu não via. Às minhas amigas que os EUA me deram, Lucimara e Daiane, que conheci no intercâmbio e se tornaram como família para mim. Obrigada por escutarem minhas reclamações inúmeras vezes e por acreditarem em mim. À Geice, que, apesar de termos feito faculdade juntas, foi nos EUA que nos aproximamos. Obrigada por sempre me escutar. À May, que sei que sempre torceu por mim, mesmo distante, sinto sua luz e sou grata. À minha amiga Bianca, por partilhar comigo sonhos e medos desde os tempos da faculdade. Ao Paiva, pelos conselhos, pelas motivações e pelas conversas que me ajudaram a clarear as ideias. À Bella, que, apesar de ter conhecido recentemente, já faz parte da minha trajetória.

“Na auto-renúncia eu realizo com a máxima atividade, plenamente, a unicidade do meu lugar no Ser. O mundo no qual eu, do meu próprio lugar único, renuncio a mim mesmo não se torna um mundo no qual eu não exista, um mundo indiferente, em seu significado, à minha existência: auto-renúncia é um ato ou realização que abrange o Ser-evento.”

Mikhail Bakhtin

“A igualdade de gênero deve ser uma realidade vivida”.

Michelle Bachelet

RESUMO

Este trabalho está inserido em um contexto acadêmico e escolar no qual é fundamental a conscientização sobre o machismo e sobre as violências que as mulheres sofrem nos ambientes públicos e privados. Esta pesquisa está ancorada em pesquisadores sobre o livro didático (LD), como Bandeira e Velozo (2019), Batista (2009), Bittencourt (2008), Turra Díaz (2012), Choppin (2004) e Freitas (2013), os quais atestam a importância desse material e a sua relevância histórica, e também em pesquisas acadêmicas sobre as relações de gênero no LD, como as de Araújo e Ferreira (2018), Pereira (2014), Oliveira (2018), Guariza (2016) e Pereira (2013). A discussão está pautada em conceitos de Bakhtin e Volochinov (2003; 2004; 2013; 2015; 2017), considerando que há na produção do LD posições ideológicas e também valores sociais e culturais por meio dos quais circulam as diferentes vozes em um mesmo objeto. A investigação convoca conceitos como Forças Centrípetas e Forças Centrífugas, discursos hegemônicos e contra-hegemônicos, que são fulcrais para este estudo dentro da perspectiva da Análise Dialógica Discursiva, como proposta pelo grupo de pesquisa de Beth Brait a partir da perspectiva teórica do círculo de Bakhtin. Contudo, há outros conceitos, como relações dialógicas e dialogismo, ideologia, enunciado e gênero do discurso que, eventualmente perpassam esta pesquisa, assim como o conceito de identidade de gênero de Judith Butler (2020). Convocando tais conceitos, esta pesquisa procurou analisar como a mulher é representada no LD e que valores sociais estão presentes no material. Levando em conta a importância que o livro didático tem no processo de formação do sujeito crítico, esse material pode reforçar e naturalizar discursos hegemônicos, contribuindo para a manutenção de discursos que oprimem e regulamentam os diferentes corpos. No livro didático *Ser protagonista: Projetos integradores: Linguagens e suas tecnologias* (POUGY et al., 2020), é possível observar a presença de discursos contra-hegemônicos em uma perspectiva crítica de educação, com conteúdos que, de modo geral, podem contribuir para discussões acerca do corpo gordo, negro e da mulher indígena, que também aparece na obra, assim como as manifestações da *Women's March* etc. Apesar de o livro apresentar uma perspectiva crítica e progressista, ainda tem propostas de atividades puramente estruturais da língua, indo contra as ideias bakhtinianas de língua e linguagem. Dessa forma, o desenvolvimento das atividades para uma concepção crítica fica por conta da mediação dos docentes, que poderão contribuir para a construção de sentidos, uma vez que há momentos que o LD não é capaz de ampliar as discussões.

Palavras-chave: Livro Didático; Representação da mulher; Relações de gênero; Forças centrípetas e forças centrífugas.

ABSTRACT

This work is inserted in an academic and school context, in which it is essential to raise awareness about male chauvinism and about the violence that women suffer in public and private environments. This research is anchored in researchers on textbooks (LD), such as Bandeira and Velozo (2019), Batista (2009), Bittencourt (2008), Turra Díaz (2012), Choppin (2004) and Freitas (2013), who attest the importance of this material and its historical relevance, and also in academic research on gender relations in textbooks such as Araújo and Ferreira (2018), Pereira (2014), Oliveira (2018), Guariza (2016) and Pereira (2013). The discussion is based on concepts by Bakhtin and Volochinov (2003, 2004, 2013, 2015, 2017), considering that there are ideological positions in the textbook production and also social and cultural values through which different voices circulate in the same object. The investigation is also based on concepts such as Centripetal Forces and Centrifugal Forces, hegemonic and counter-hegemonic discourses, which are core concepts in the Dialogical Discursive Analysis we constructed, based on the proposal of Beth Brait's research group offered for the theoretical perspective of Bakhtin's circle. However, there are other concepts, such as dialogical relationships and dialogism, ideology, enunciation and discourse genre that eventually permeate this research, as well as Judith Butler's concept of gender identity (2020). Thus, this research sought to analyze how women are represented in the textbook and what social values are present in the material. Taking into account the importance that the textbook has in the process of forming the critical subject, this material can reinforce and naturalize hegemonic discourses, contributing to the maintenance of discourses that oppress and regulate different bodies. Considering that in this research what is being analyzed is the linguistic materiality in the textbook *Ser protagonista: Projetos integradores: Linguagens e suas tecnologias* (POUGY *et al.*, 2020), it is possible to observe that the didactic work inserts counter-hegemonic discourses in a critical perspective of education, with contents that, in general, can contribute to discussions about the fat, black body and the indigenous women, who also appear in the work, as well as the manifestations of the Women's March, etc. Although the book presents a critical and progressive perspective, it still has proposals for purely structural language activities, going against Bakhtin's ideas of language. In this way, the development of activities for a critical conception is up to the mediation of the professors, who can contribute to the construction of meanings, since there are times when the textbook is not able to broaden the discussions.

Keywords: Textbook; Representation of women; Gender relations; Centripetal forces and Centrifugal forces.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – APRESENTAÇÃO DO SUMÁRIO/ORGANIZAÇÃO DO LIVRO	97
FIGURA 2 – IMAGEM DE ABERTURA GRL PWR.....	101
FIGURA 3 – PERGUNTAS DE INTERPRETAÇÃO DA IMAGEM DE ABERTURA....	102
FIGURA 4 – BOX DE REFLEXÃO	104
FIGURA 5 – ATIVIDADE COM BASE NO BOX DE REFLEXÃO	106
FIGURA 6 – CANTORA RIHANNA E CRÍTICAS	107
FIGURA 7 – “WOMEN'S MARCH 2019”	111
FIGURA 8 – ATIVIDADE SOBRE “WOMEN'S MARCH 2019.....	114
FIGURA 9 – IMAGEM DE ABERTURA DO PROJETO 2.....	116
FIGURA 10 – TEXTO INTRODUTÓRIO DE MICHEL FOUCAULT.....	118
FIGURA 11 – PIRÂMIDE DA FAIXA ETÁRIA.....	119
FIGURA 12 – ATIVIDADE PROPOSTA SOBRE O TEXTO DE FOUCAULT.....	119
FIGURA 13 – TEXTO SOBRE MOVIMENTO CONTRACULTURA.....	120
FIGURA 14 – TEXTO-BASE E ATIVIDADE “PARA PESQUISAR”	122
FIGURA 15 – MOVIMENTO ESTUDANTIL.....	123
FIGURA 16 - ATIVIDADE DE REFLEXÃO	123
FIGURA 17 – MULHERES NO SKATE	125
FIGURA 18 – QUESTÕES DE REFLEXÃO SOBRE A IMAGEM DE ABERTURA.....	127
FIGURA 19 – ATIVIDADE “PARA REFLETIR”	127
FIGURA 20 – TEXTO “DROPE COMO UMA GAROTA”	128
FIGURA 21 – SUGESTÃO DE DEBATE “PARA REFLETIR”	128
FIGURA 22 – MULHER PROFISSIONAL DA ÁREA DA TECNOLOGIA	131
FIGURA 23 – ATIVIDADE “PARA PESQUISAR”	131
FIGURA 24 – MULHER <i>GAMER</i>	132
FIGURA 25 – ATIVIDADE INTRODUTÓRIA DO CAPÍTULO	133
FIGURA 26 – CULTURA NIGERIANA	135
FIGURA 27 – CULTURA NIGERIANA – IMAGEM	135
FIGURA 28 – TEXTO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES AFRICANAS NA CULTURA BRASILEIRA.....	136
FIGURA 29 – QUESTÕES DE ANÁLISE “PARA REFLETIR”	137
FIGURA 30 – TEXTO EXPLICATIVO AO PROFESSOR	138
FIGURA 31 – REUNIÃO DE NEGÓCIOS ENTRE MULHERES.....	140

FIGURA 32 – QUESTIONAMENTO SOBRE O FIM DA LUTA PELA IGUALDADE ENTRE HOMENS E MULHERES	142
FIGURA 33 – QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO	142
FIGURA 34 – TEXTO AO PROFESSOR.....	143
FIGURA 35 – IMAGEM DE ABERTURA DO CAPÍTULO.	145
FIGURA 36 – BULLYING E VIOLÊNCIA.....	146
FIGURA 37 – ATIVIDADE SOBRE MALALA.....	148
FIGURA 38 – INDÍGENAS.....	151
FIGURA 39 – ATIVIDADE “PARA PESQUISAR”	152

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ADD – Análise Dialógica do Discurso

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEEP – Centro Estadual de Educação Profissional

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNJ – Conselho Nacional de Justiça

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

DEAM – Delegacia Especial de Atendimentos às Mulheres

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FTP – Formação Técnica e Profissional

INL – Instituto Nacional do Livro

LD – Livro didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE – Livro do Estudante

MDP – Material Digital do Professor

MEC – Ministério da Educação

MESP – Movimento Escola Sem Partido

MP – Manual do Professor

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RBA – Rede Brasil Atual

SEB – Secretaria de Educação Básica

Simec – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle

UPP – Unidades de Polícia Pacificadora

Usaid – Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: A QUESTÃO DE GÊNERO NO BRASIL, LIVROS DIDÁTICOS E OS QUESTIONAMENTOS QUE LEVARAM À REALIZAÇÃO DESTA PESQUISA	14
1.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS	26
2 LINGUAGEM E PRÁTICA SOCIAL EM BAKHTIN	30
2.1. DIÁLOGO, DIALOGISMO E RELAÇÕES DIALÓGICAS	32
2.2 IDEOLOGIA E VALOR AXIOLÓGICO DA LINGUAGEM	36
2.3 A CONCEPÇÃO DE SIGNO COMO SÍMBOLO QUE REFLETE E REFRATA A SOCIEDADE.....	40
2.4 FORÇAS CENTRÍPETAS E CENTRÍFUGAS: DISCURSIVOS QUE NOS CONSTITUEM.....	43
2.5 ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO EM BAKHTIN	47
3 LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL: POLÍTICAS OFICIAIS E OFICIOSAS E A QUESTÃO DE GÊNERO	52
3.1. ESTUDOS DE GÊNERO NO LIVRO DIDÁTICO	57
3.2 BREVE HISTÓRICO DE DOCUMENTOS QUE REGULAMENTAM A COMPRA E A DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS.....	59
3.3 REFORMA DO ENSINO MÉDIO	62
3.4 A AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NO PNLD 2021	66
3.5 PNLD 2021– PROJETOS INTEGRADORES E PROJETO DE VIDA.....	69
3.6 DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE A BNCC, O PNLD E O MESP.....	72
4 RELAÇÕES DE GÊNERO E A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER	81
4.1. VIOLÊNCIA DE GÊNERO	87
5 A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NO LIVRO DIDÁTICO <i>SER PROTAGONISTA</i>: ANÁLISE DE IMAGENS, EXERCÍCIOS.....	97
5.1 EMPODERAMENTO FEMININO E A OBJETIFICAÇÃO DO CORPO DA MULHER	100
5.2 A MULHER NA TECNOLOGIA	129

5.3 A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NEGRA NO LIVRO DIDÁTICO	134
5.4 OS PAPÉIS DA MULHER NA SOCIEDADE: AS PROFISSÕES NO LIVRO DIDÁTICO	139
5.5 O RETRATO DA VIOLÊNCIA NO LIVRO DIDÁTICO	144
5.6 A REPRESENTAÇÃO DA MULHER INDÍGENA	149
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS	158

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA: A QUESTÃO DE GÊNERO NO BRASIL, LIVROS DIDÁTICOS E OS QUESTIONAMENTOS QUE LEVARAM À REALIZAÇÃO DESTA PESQUISA

Mesmo diante das várias conquistas alcançadas pelas mulheres em muitos espaços sociais, contemporaneamente vivemos um período em que a naturalização dos discursos de ódio e a estigmatização do corpo da mulher têm sido crescentes. Compreender como surgem os preconceitos e privilégios entre os gêneros e de que forma isso influencia as relações sociais humanas foram algumas questões que impulsionaram o desenvolvimento da presente pesquisa, que tem como objetivo geral analisar como a mulher é representada no Livro Didático de Linguagens e suas Tecnologias *Ser protagonista: Projetos integradores: Linguagens e suas tecnologias* (POUGY *et al.*, 2020). Para alcançá-lo, os objetivos específicos delineados foram: examinar em que medida os textos verbais e imagéticos contribuem para o fortalecimento de discursos hegemônicos e contra-hegemônicos; e estabelecer diálogos com as políticas educacionais e linguísticas recentes, buscando identificar apagamentos e retrocessos que políticas oficiais e oficiosas podem ter acarretado no que concerne à mulher. Os conceitos utilizados para a análise de dados desta pesquisa estão baseados especialmente na Análise Dialógica do Discurso¹ (ADD) do Círculo de Bakhtin.

O livro selecionado faz parte da avaliação dos Projetos Integradores e Projeto de Vida² 2021. A obra didática consegue contemplar os critérios de avaliação estabelecidos pelo guia e, por esse motivo, foi aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2021. Os critérios de avaliação e reprovação serão discutidos em uma seção do capítulo “Breve histórico de documentos que regulamentam a compra e a distribuição de livros didáticos”.

Um aspecto importante desse debate é o aumento da violência de gênero nos últimos tempos, situação que fere os direitos pelos quais as mulheres tanto lutaram. A luta por direitos das mulheres é antiga e remonta à Revolução Francesa (1789), quando as mulheres passaram a reivindicar a igualdade política entre os gêneros e a denunciar a

¹ A análise dialógica do discurso estuda a esfera discursiva e leva em conta as particularidades discursivas que estão direcionadas para contextos extralinguísticos. Dessa forma, os conceitos que informam a ADD serão discutidos no capítulo de Linguagem e Prática Social em Bakhtin.

² BRASIL. Ministério da Educação. **Guia PNLD 2021 - Projetos Integradores e Projeto de Vida**. Brasília, 2021b. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_proj_int_vida/componente-curricular/pnld2021-didatico-linguagens-e-suas-tecnologias. Acesso em: 15 ago. 2022.

opressão que estavam vivendo. Alguns estudiosos do campo mencionam que a primeira fase do feminismo se consolidou enquanto movimento por volta do século XIX, na Inglaterra, com o objetivo de reivindicar o direito das mulheres ao voto em eleições políticas. Eram as chamadas Sufragistas, cujo movimento ficou conhecido por promover manifestações, debates e até greve de fome em Londres. As Sufragistas tinham como objetivo chamar a atenção para as injustiças ocorridas nas fábricas e para a falta de democracia, já que a mulher não era considerada cidadã efetiva no campo político. Após uma série de reivindicações e lutas, o feminismo contemporâneo ressurgiu com força nos anos de 1960 no Ocidente, por influência do movimento da Contracultura, especialmente nos Estados Unidos e na França, quando um grupo de mulheres se opôs à falta de representatividade na política e à falta de políticas públicas a favor da mulher.

Segundo relatório do Conselho Nacional de Justiça (CNJ)³, o número de casos de feminicídio no Brasil têm aumentado desde 2016, quando tais crimes passaram a ser supervisionados por essa instituição. Também houve um significativo aumento, que continua desde então, no número de processos de denúncias feitas por mulheres. De acordo com um estudo liderado pela ONU Mulheres e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD)⁴, entre os países da América Latina com piores indicadores no que se refere aos direitos políticos para as mulheres, o Brasil está em terceiro lugar, uma vez que ainda há no país extrema carência institucional para garantir a equidade entre os gêneros na política.

Em 2020, segundo dados do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, a violência contra a mulher aumentou de forma significativa, e um dos principais motivos foi o isolamento social, consequência da pandemia causada pela covid-19. Contudo, estamos ainda sob a administração do presidente Jair Messias Bolsonaro, que, em diversos momentos, reforça discursos misóginos contra mulheres, o que naturaliza a violência contra minorias, pois um estímulo que parte do próprio Planalto e que faz parte de um discurso oficial instiga e pode explicar esses números alarmantes contra as mulheres. Nesse cenário, as plataformas “Disque 100” e “Ligue 180” registraram, em 2020, um total de 105.821

³ CRESCE o número de processos de feminicídio e de violência doméstica em 2018. **CNJ**, 7 mar. 2019. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/88539-cresce-numero-de-processos-de-feminicidio-e-deviolencia-domestica-em-2018>. Acesso em: 7 jun. 2021.

⁴ ESTUDO conduzido pelo PNUD e pela ONU Mulheres sobre direitos políticos das mulheres coloca o Brasil em 9º lugar entre 11 países da América Latina. **ONU Mulheres**, 24 set. 2020. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/noticias/estudo-conduzido-pelo-pnud-e-pela-onu-mulheres-sobre-direitos-politicos-das-mulheres-coloca-o-brasil-em-9o-lugar-entre-11-paises-da-america-latina/>. Acesso em: 7 jun. 2021.

denúncias de violência contra a mulher⁵. Um dos dados relevantes apontados pelo Ministério da Mulher é o perfil médio das vítimas. São, em maioria, mulheres declaradas negras ou pardas, com idade média de 35 a 39 anos, com renda de até um salário mínimo e ensino médio completo. Os agressores têm como perfil médio: homem branco, de 35 a 39 anos de idade.

Diante dessa realidade, no ano de 2021, o Governo Federal e o CNJ lançaram uma campanha de combate à violência contra mulher: “Amor não gera dor: Ligue 180”⁶. O objetivo dessa campanha era chamar a atenção para as diversas formas de violência que as mulheres sofrem, como física, psicológica e patrimonial, além de aumentar o acesso a um possível meio de defesa das vítimas.

Os dados supracitados coadunam com o que Heleieth Saffioti (2019) expõe sobre sujeito e objeto, pois ambos se constroem na e pela relação social e, assim, o interior e o exterior não têm existência autônoma e tanto homens quanto mulheres produzem sentido por meio de práticas sociais. Com a pretensão de não dividir sujeito e objeto em duas categorias, Saffioti (2019, p. 140) adota a expressão “sujeito-objeto”, em que a subjetivação e a objetivação fazem parte do mesmo processo, pois homens e mulheres “fazem história, produzindo objetivações por meio de suas práticas sociais e, simultaneamente, apropriando-se de seus resultados, isto é, reapropriando-se subjetivamente da história que fazem”. Dessa forma, o sujeito-objeto não é autônomo, mas, certamente, deriva da atividade humana, procedendo à subjetivação quando se apropria dos resultados das atividades.

Nessa problemática, a sociedade brasileira é formada por uma contradição de gênero, raça e etnia, em que esses três antagonismos não ocorrem paralelamente, mas se entrelaçam e formam um *nó* (SAFFIOTI, 2019, p. 142). A constituição desse nó ocorre por meio do capital, ou seja, do sistema capitalista, que tende a apresentar as “forças de trabalho” de modo homogeneizante, embora as diferenças de gênero e raça/etnia não sejam equânimes, sendo, na realidade, bastante desiguais.

Apesar da ineficiência do Estado em equalizar as diferenças sociais, há tentativas animadoras para diminuir o número de casos de violência contra a mulher, como a Lei Maria da Penha, promulgada em 7 de agosto de 2006, que foi um dos marcos da luta contra a violência de gênero e assim expressa em seu artigo 1º:

⁵ CANAIS registram mais de 105 mil denúncias de violência contra mulher em 2020. **GOV.BR**, 7 mar. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/assistencia-social/2021/03/canais-registram-mais-de-105-mil-denuncias-de-violencia-contra-mulher-em-2020>. Acesso em: 6 jan. 2021.

⁶ LONGUINHO, D. Governo e CNJ lançam campanha de combate à violência contra a mulher. **Agência Brasil**, 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2021-03/governo-e-cnj-lancam-campanha-de-combate-violencia-contra-mulher>. Acesso em: 6 jan. 2021.

Art. 1º Esta Lei cria mecanismos para coibir e prevenir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Violência contra a Mulher, da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher e de outros tratados internacionais ratificados pela República Federativa do Brasil; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; e estabelece medidas de assistência e proteção às mulheres em situação de violência doméstica e familiar. (BRASIL, 2006).

Essa lei tornou obrigatória a tipificação da violência doméstica como crime e que, portanto, deve ser apurada mediante inquérito policial. A lei tem origem no caso de Maria da Penha, uma farmacêutica que sofreu diversas agressões do marido e que, em 1983, ficou paraplégica após ele tentar matá-la com uma arma. Maria da Penha denunciou o agressor e, em 1994, lançou o livro “Sobrevivi... posso contar”. A partir de então, começou a luta para que fossem criadas leis de defesa para as mulheres e órgãos de acolhimento às vítimas de violência.

Retornando ao que Saffioti (2019) chama de o “nó” que constitui gênero e raça/etnia, para o linguista Moita Lopes (2013) esses “nós” de gênero e raça são chamados de “identidades”, e há algumas que são consideradas ilegítimas, com os modos de ser construídos à margem sendo apenas “tolerados”, visto que há uma noção que legitima uma identidade em detrimento de outra. A identidade legitimada não é dada como marcada (por exemplo, a masculinidade, a heterossexualidade e a branquitude), mas tudo que é contrário a essa identidade é, em consequência, marcado. Moita Lopes (2013, p. 10) afirma que há “uma tendência em pensar o gênero como algo que tem a ver com mulheres, a sexualidade como algo que tem a ver com lésbicas e gays, e raça como tendo a ver com pessoas negras”, porém, há a exclusão de categorias que, nesse processo, tornam-se “o outro”. São construções discursivas que eliminam aqueles que não se adéquam ao que é proposto como natural e hegemônico, o que se relaciona à visão de uma pureza linguística.

No que tange à gênero e sexualidade, Judith Butler (2003) teoriza uma visão de linguagem como ato performativo. Para citar um exemplo: ao sentenciar “é uma menina”, a pessoa estimula uma série de atos performativos que, ao serem repetidos, provocam efeitos de sentido sobre o corpo feminino, criando, assim, uma concepção acerca do gênero feminino que não passa de “ficção”. Para Moita Lopes (2013), esse conceito proposto por Butler vai “desessencializar qualquer sentido sobre o gênero e a sexualidade, que passam a ser sempre compreendidos como performativos, ou seja, como efeitos discursivos, não preexistindo ao discurso, apontando sempre para o que são em performance”. Ainda de acordo com o autor

(2013, p. 244), é nos efeitos semânticos sobre os nossos corpos, por meio da interação, que se reafirma a instabilidade do que se entende por gênero e sexualidade.

Um ponto importante nessa discussão é compreender que a cultura da violência contra a mulher é resultado da herança do sistema patriarcal, pois, à medida que se mantém o poder dos homens sobre as mulheres, eles regulam, controlam e oprimem as ações delas. O patriarcalismo está presente nas organizações sociais, políticas e econômicas. De acordo com Carol Pateman (1993), o patriarcado é a gênese da constituição da vida social, um conceito universal que reconheceu a paternidade como a razão e, por isso, o patriarcado foi visto, de forma muito positiva, como uma estrutura sólida e definitiva. Para a autora, porém, a sociedade moderna foi criada por meio de um contrato original (uma ordem social patriarcal) que é apresentado como uma história sobre liberdade: “A liberdade civil não é universal – é um atributo masculino e depende do direito patriarcal” (PATEMAN, 1993, p. 17). Contudo, o patriarcado não se refere somente ao “pai”, pois a sociedade civil moderna, como bem menciona Pateman (1993), fez com que as mulheres ficassem subordinadas aos homens. Assim, a sociedade civil patriarcal fez duas divisões (uma na esfera pública e outra na esfera privada): o casamento e o contrato matrimonial, em que não há relevância política.

Entretanto, podemos analisar historicamente que não considerar como importante a esfera privada foi primordial para que a mídia e os setores públicos da sociedade ignorassem a violência contra a mulher, pois, no conceito popular, “em vida de marido e mulher, não se mete a colher”. Ao separar a esfera pública da privada, há margem para uma negligência cultural em relação à vida das mulheres.

Contudo, estamos vivendo uma época de constantes mudanças e há projetos e movimentos que tem como objetivo levar o empoderamento para os espaços públicos e privados. Um exemplo é uma marca de camisetas com frases de empoderamento feminino:

A Rede Diz No Peito® é um movimento laico e apartidário de encorajamento feminino. Não defendemos nada que segregue ou generalize. Diznopeito não é só camiseta ou roupa casual, é uma experiência de empoderamento. Te retira dos bastidores para lutar por equidade e dizer verdades mesmo em silêncio. (DIZ NO PEITO, 2022)⁷.

Esse breve exemplo ilustra que, apesar dos desafios enfrentados, essas demandas sociais estão muito mais visíveis para o público em comparação a décadas atrás.

Ainda de acordo com Pateman (1993, p. 21), na doutrina do contrato social, “todos os homens nascem livres”, contudo, as mulheres não nascem livres: “A diferença sexual é

⁷ DIZ NO PEITO. **Quem somos**. [S.l.], [ca. 2022]. Disponível em: <https://diznopeito.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 8 jan. 2022.

uma diferença política; a diferença sexual é a diferença entre liberdade e sujeição”. Desse modo, a sociedade incorpora essas concepções do patriarcalismo e da diferença sexual como se fossem naturais. Segundo a pesquisadora, mesmo com as reformas na legislação e as mudanças que vêm ocorrendo no que se refere aos direitos das mulheres, ainda não nos beneficiamos da mesma situação política que os homens. Essa premissa se confirma, ainda, na contemporaneidade, em que a violência contra as mulheres tem sido recorrente e crescente (conforme foi apresentado no início desta introdução), também por causa do isolamento social causado pela pandemia de covid-19, que resultou em um aumento significativo dos casos de violência contra a mulher.

Problematizar a produção do Livro Didático com foco no tema da violência contra a mulher é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Contudo, nos últimos tempos, temos visto ações políticas contrárias à democratização da educação. É em um território de crescente “contingenciamento de gastos” na educação – como o governo e a mídia procuram retratar os cortes – que está inserida a produção de livros didáticos no Brasil.

O livro didático passou a ser destaque no mercado editorial a partir dos anos 80 e 90, sobretudo com a criação do PNLD e, posteriormente, do PNLD para o Ensino Médio. Com isso, o livro didático, que já tinha um espaço importante nas escolas, passou a ser destaque e muitos professores passaram a utilizá-lo nas aulas como fonte primária. Além disso, foi por causa do discurso de qualidade educacional do PNLD que o governo passou a olhar com atenção para o LD, o que está relacionado a outras políticas, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, que são políticas que tendem a regular e controlar o saber escolar (MARTINS *et al.*, 2009). Ademais, esse instrumento pedagógico se tornou protagonista nas classes, indicando os conteúdos e as abordagens a serem seguidas pelo docente. Dessa forma, percebe-se uma inclinação do livro didático para as demandas do mercado, uma vez que é também um instrumento de controle do estado (MARTINS *et al.*, 2009).

Por isso, são seguidas as diretrizes curriculares que vão nortear demandas curriculares impostas com forte teor mercadológico. Assim, ao serem produzidas e aprovadas pela comissão do Ministério da Educação (MEC), as coleções seguem parâmetros curriculares para receber a aprovação. Para Guariza (2016, p. 3), o livro didático “é um campo de confronto e de negociação, novos conteúdos são inseridos ou descartados, a partir da força de movimentos sociais ou de reações a eles”, em um processo que também inclui as políticas públicas como os maiores balizadores.

Segundo Pereira (2013), é o processo de socialização ao longo da história que torna o homem e a mulher seres humanizados, pois o indivíduo se transforma e se adapta ao meio que vive por conta da socialização. A instituição escolar é um importante espaço de socialização, pois no ambiente escolar o indivíduo tem acesso a diferentes tipos de vida e verdades construídas socialmente. Nesse contexto, o livro didático é um recurso importante para professores e alunos, sendo um objeto cultural que perpassa gerações e se altera conforme o contexto histórico.

Alguns pesquisadores, como Bittencourt (2008), afirmam que a definição de Livro Didático é complexa, por ter a interferência de diversos sujeitos no processo de produção dos livros, visto que o material depende do momento cultural em que é produzido. Já para Batista (2009, p. 41), o conceito inicial de Livro Didático não é difícil de ser feito, visto que faz parte do nosso cotidiano. Para o autor, seria o “livro impresso empregado pela escola, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação”. Contudo, Batista (2009) aponta algumas problemáticas com essa conceituação, uma vez que o Livro Didático é um dos muitos suportes de texto que está presente nas salas de aula, pois há outras obras didáticas que não são necessariamente livros didáticos.

Voltando aos escritos de Bittencourt (2008, p. 311), ao realizar uma pesquisa com material didático, é preciso estar atento a três aspectos básicos: “sua forma, o conteúdo histórico escolar e o seu conteúdo pedagógico”. Para a autora, quando se trata da representação de gênero em livros didáticos, ainda há muitos estereótipos sobre o que é ser mulher para a sociedade. Por exemplo, a mulher no papel de mãe, dona de casa ou, muitas vezes, em contextos ligados aos trabalhos domésticos. Apesar de esses exemplos terem um aspecto ingênuo, servem para reforçar a imagem da mulher “ideal” na sociedade patriarcal.

Segundo Oliveira (2018, p. 2), mesmo com os estudos voltados para a questão de gênero, nossa sociedade, de maneira geral, ainda persiste em manter normalidades sobre “feminino” e “masculino”, pois os processos de subjetivação ainda repetem e reiteram performances de gênero/sexo constituídos como modelos “sexistas, etnocêntricos, racistas e classistas de subjetivação nas relações sociais”. Os modelos de performances tidos como padrão ainda são reverberados por determinadas ferramentas e, nesse sentido, os livros didáticos são dispositivos de subjetivação, pois servem para ensinar modos de ser dos sujeitos, visto que também estão enraizados em práticas de naturalização de estereótipos acerca da mulher, apoiando-se em narrativas históricas e reforçando as normalidades. Para Oliveira (2018), há uma série de práticas, normas e valores que compõem a produção e circulação dos livros didáticos; a sua produção opera em um ambiente regulador que inclui

não só os posicionamentos políticos e pedagógicos de seus atores, mas também as tradições culturais e as expectativas dos docentes e discentes, assim como os interesses do mercado editorial.

No que se refere às questões de gênero e até mesmo à violência contra as mulheres, o PLND, desde 1990, vem passando por transformações marcantes (OLIVEIRA, 2018). Essas transformações são de extrema relevância para o debate sobre a desigualdade de gênero e para entendermos a importância de trazê-lo para a escola, dado o número crescente de casos de violência.

Assim, em 2015, no edital preparado para o PNLD 2018 do Ensino Médio, ficou estabelecido que os livros deveriam:

Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação e diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, reforçando sua visibilidade e protagonismo social;

1.1.2 abordar a temática de gênero, visando à construção de uma sociedade não-sexista, justa e igualitária, inclusive no que diz respeito ao combate a homo e transfobia;

1.1.3 proporcionar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher [...]. (BRASIL, 2015a, p. 32).

Em conformidade com o guia do PNLD 2018 de Língua Portuguesa para estudantes do Ensino Médio, as coleções didáticas deveriam dialogar com as diversas formas de expressão e relações de gênero nas quais os estudantes estão inseridos, respeitando a pluralidade de vozes. Diante disso, é importante que os livros tratem de determinados temas:

Um desses fatores é a urgência de um diálogo pedagógico o mais intenso possível com as formas de expressão e os gêneros próprios das culturas juvenis, abrangendo temas importantes voltados para esse público, como sexualidade, identidade, gênero, relações étnico-raciais, participação política, a expressão pelas artes (músicas, dança de rua, grafites, etc.), formas responsáveis de se posicionar socialmente, entre outros. (BRASIL, 2018d, p. 10).

Essa inserção no PNLD representou uma conquista para as mulheres, pois o documento de avaliação reconheceu e legitimou a luta pela igualdade de gênero. Contudo, não podemos esquecer que isso só foi possível por conta de debates entre governos progressistas, o Estado e movimentos sociais. Vale destacar alguns momentos-chave dessa luta.

Esse tipo de diálogo não pode depender apenas de regulamentações oficiais, como alertam Maria Inês Sucupira Stamatto e Flávia Eloisa Caimi (2016, p. 244): “[...] não existe livro didático perfeito ou ideal porque há muitos requisitos e expectativas para ele. E todo

tipo de coisas”. Segundo as autoras (2016), a produção de livros didáticos tem uma história de décadas, mas sua estrutura não foi ameaçada pela qualidade valorizada no ambiente escolar. Portanto, é muito importante não demonizar a produção de livros didáticos brasileiros, pois isso impedirá que o debate sobre a igualdade de gênero entre na sala de aula (STAMATTO; CAIMI, 2016).

Ainda no que se refere ao debate de gênero nos livros didáticos, a pesquisa de Moura (2007) sobre “Relações de Gênero em Livros Didáticos de Língua Portuguesa: permanências e mudanças” traça um panorama histórico sobre pesquisas que vêm sendo feitas com a temática de gênero na produção de livros didáticos. Moura (2007) integra um diálogo com a educação e as relações de gênero, salientando que, apesar de avanços, ainda persistem discriminações em que as mulheres, que mesmo tendo os melhores indicadores educacionais, ainda são representadas como não equivalentes aos homens.

Ainda de acordo com a autora (aqui é importante ressaltar que se refere a uma análise feita em 2007 e as políticas públicas em torno do material didático estão passando por transformações), a pesquisa de gênero nos livros didáticos está em conformidade com as políticas adotadas pelo PNLD; no entanto, é nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que se encontra o maior número de referências ao estudo de gênero. Apesar de ter apenas três páginas que mencionam questões ligadas aos estudos de gênero, isso ainda constitui um grande avanço para a educação brasileira. O combate ao preconceito de gênero que consta em documentos como os PCNs e a PNLD tem sido influenciado por políticas afirmativas, decorrentes da criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres em 2004, pela Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres e pela elaboração do Plano Nacional para as mulheres (MOURA, 2007, p. 77).

A autora destaca ainda que é a partir dos anos 60 que a construção de um livro didático preocupado com as desigualdades de gênero começa a se manifestar, pois, influenciada por movimentos feministas dessa época, a sociedade começou a ter um novo olhar sobre tais questões. Mesmo assim, é no cenário internacional que os trabalhos acadêmicos que discutem a temática de gênero manifestam-se de forma mais ativa, em comparação à produção científica nacional. Moura (2007) explica que, especialmente na França, estudos sobre gênero e sexualidade nos livros didáticos começaram já nos anos 1960.

Mesmo após anos de lutas feministas, a violência contra a mulher persiste e tem aumentado. Por isso, é importante compreender que a forma de conceber a mulher é realizada pela linguagem, que é inerente a toda atividade humana coletiva, produzindo refrações das organizações sociais e econômicas geradas pela sociedade, ou seja, a linguagem constitui-se

produto da vida social. Desse modo, sabe-se que os modos de conceber a mulher são construídos na e pela linguagem em uso, ou, em outras palavras, nas cadeias de comunicação discursiva. A linguagem é também um produto vivo da interação social e, nela, refletem-se e refratam-se as condições históricas de cada tempo (VOLÓCHINOV, 2017). Diante disso, é importante entendermos de que forma a Linguística Aplicada contribui para essa temática.

Para o linguista Moita Lopes (2008), a compreensão de que a Linguística Aplicada não é a aplicação da linguística formal é uma verdade incontestável, mesmo que, *a priori*, haja o conceito de que essa disciplina teria surgido para dar conta das teorias linguísticas sobre o ensino de línguas, pois havia a premissa de que as teorias linguísticas poderiam vir a solucionar os problemas em torno das teorias de ensino da linguagem.

A fim de compreender o tipo de pesquisa que o estudioso da Linguística Aplicada iria se deparar, era preciso passar por outras áreas do conhecimento: “Essa lógica da interdisciplinaridade possibilita então à LA escapar de visões pré-estabelecidas e trazer à tona o que não é facilmente compreendido ou o que escapa aos percursos de pesquisa já traçados, colocando o foco da pesquisa no que é marginal” (LOPES, 2008, p. 19). Assim, a Linguística Aplicada tem se espalhado por diferentes contextos e essa perspectiva tem feito com que seja compreendida como uma área de saber “indisciplinar ou como interdisciplinar e transgressiva”.

Ao fazer um histórico sobre a Linguística Aplicada, Moita Lopes (2008) lembra que, em algum momento, a área buscou solucionar os problemas advindos do ensino de línguas. Com o passar do tempo e o amadurecimento da área, “a LA [passou a] procura[r] problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas” (LOPES, 2008, p. 20). Entendida como uma disciplina “mestiça ou nômade”, a LA tem se distanciado da Linguística e encontrado sua própria forma de fazer pesquisa, a qual procura na indisciplinaridade construir sentidos sobre questões sociais.

Para além da necessidade de apresentar resultados e a fim de legitimar a pesquisa, é importante que as teorias também estejam em diálogo com o contexto social em que as pessoas vivem. Assim, as pesquisas serão válidas do ponto de vista das pessoas como uma forma de compreender o mundo social (MOITA LOPES, 2008).

De acordo com Pennycook (2008, p. 72), assim como ocorre em outras disciplinas, na Linguística Aplicada, os espaços de investigação são dinâmicos, fluidos e não estáticos. O autor chama isso de “virada” da Linguística Aplicada, como tem ocorrido com as Ciências Sociais. Na LA não poderia ser diferente, já que a pesquisa pode estar relacionada a outras

áreas do conhecimento, de modo que ela passa a gerar teoria por si mesma. A transgressão da Linguística Aplicada é usada para se referir aos instrumentos políticos e epistemológicos que permitirão romper com as limitações de pensamentos tradicionais. Dessa forma, um projeto, para ser crítico, precisa questionar os próprios conceitos. Nesse sentido, uma teoria de transgressão não só adentra em um território “proibido” como também faz reflexão sobre o que não deveria ser refletido, além de ter uma natureza que desconstrói regras tidas como naturais ou normais.

A ideia de transgressão na Linguística Aplicada produz outras formas de pensar, "não apenas questionando as limitações e mecanismos que sustentam categorias e modos de pensar", e em nada corresponde a encontrar novas regras, definir um novo campo epistemológico que se fixa ou considerar novas formas de pensamento. Além disso, a Linguística Aplicada transgressiva visa cruzar as fronteiras do conhecimento e desafiar nossas formas de pensar, dando importância à virada performativa da linguagem marcada por diferenças de gênero, raça, etnia etc. Assim, infere-se que o caráter da Linguística Aplicada é o de criar uma base epistemológica que confronte preceitos preestabelecidos e que trabalhe com a diversidade em diferentes contextos.

Por fim, Moita Lopes e Fabrício (2019) propõem a pesquisa como um exercício de proximidade crítica, tendo em vista que “modos de falar, sentir, sofrer, gozar etc. são inseparáveis do ato de pesquisar”, de modo que o distanciamento crítico não faz sentido para as pesquisas em LA.

Tratando agora da motivação pelo meu interesse pelo tema desta pesquisa, entendo que ele surgiu no início da faculdade de Letras, quando comecei a ler textos sobre as relações sociais de poder entre homens e mulheres e, a partir desse momento, tentei direcionar minhas pesquisas universitárias para essa temática, pois acreditava no potencial de contribuição que essa discussão poderia trazer para a Linguística Aplicada e, especialmente, para além dos muros universitários. Para o desenvolvimento desta pesquisa de mestrado, optei por tomar como *corpus* de análise um livro didático específico, entendendo que um livro didático contribui para a construção da identidade das crianças e dos adolescentes, uma vez que pode reforçar determinados estereótipos, mas também desconstruir noções que antes eram consideradas normais pela sociedade (ARAUJO; FERREIRA, 2018; OLIVEIRA, 2018; PEREIRA, 2014).

Diante do contexto em que vivemos, optei por trabalhar com a temática de como a mulher é discursivizada no Livro Didático com base nas alterações feitas no edital do PNLD 2018, que exigia a propagação da imagem da mulher de forma positiva e tópicos sobre o

enfrentamento da violência de gênero, o que foi retirado do edital em publicação do Diário Oficial da União de 2018. As perguntas de pesquisa a serem investigadas são: As políticas oficiais e oficiosas⁸ se refletem em apagamentos e retrocessos no que concerne à mulher? Como a mulher é discursivizada no Livro Didático? O Livro Didático analisado reforça os discursos hegemônicos ou atua como força contra-hegemônica?

Por fim, será apresentada a organização da dissertação. Na subseção "Caminhos metodológicos", apresentamos o objetivo de pesquisa e como os dados foram analisados para alcançar tal objetivo. No capítulo 2, "Linguagem e prática social em Bakhtin", discute-se a noção de linguagem do Círculo de Bakhtin; o capítulo está dividido em subseções, a começar pelo "Diálogo, dialogismo e relações dialógicas"; depois, "Ideologia e valor axiológico da linguagem"; "A concepção de signo como símbolo que reflete e refrata a sociedade"; "Forças centrípetas e centrífugas: discursivos que nos constituem" e, por fim, a "Análise dialógica do discurso em Bakhtin". No capítulo 3, "Livros didáticos no Brasil: políticas oficiais e oficiosas e a questão de gênero", apresentamos um breve histórico sobre esse material e "Estudos de gênero no livro didático"; "Breve histórico de documentos que regulamentam a compra e a distribuição de livros didáticos; "Reforma do Ensino Médio"; "Avaliação do livro didático no PNLD"; "PNLD 2021 – Projetos Integradores e Projeto de vida"; e, por último, "Diálogos possíveis entre a BNCC, o PNLD e o MESP". O capítulo 4, "Relações de Gênero e a violência contra a mulher", trata dos estudos de gênero com base nas pesquisas de Butler, e da violência contra a mulher, a "Violência de gênero". No capítulo 5, que é a análise deste trabalho, "A representação da mulher no livro didático *Ser protagonista*: Análise de imagens e de exercícios", é feita uma contextualização a fim de que o leitor/a compreenda como a análise está estruturada, com a divisão nas subseções "Empoderamento feminino e objetificação do corpo da mulher"; "A mulher na tecnologia"; "A representação da mulher negra no livro didático; "Os papéis da mulher na sociedade: as profissões no livro didático"; "O retrato da violência no livro didático"; e "A representação da mulher indígena". Por fim, há o capítulo 6, "Considerações finais", no qual resgatamos o trabalho desenvolvido e seus resultados, além de apontarmos algumas lacunas a serem discutidas em trabalhos futuros.

⁸ De acordo com Beato-Canato, Martinez e Fernandes (2020, p. 49), as "políticas oficiosas são construídas e divulgadas por grupos organizados sem certificação oficial" como o Movimento Escola Sem Partido (MESP), mas que de alguma forma têm influência nas políticas, atendendo aos interesses com viés neoliberal. Esse termo será mais explorado no decorrer dos capítulos.

1.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Conforme explanado anteriormente, o interesse pela temática da pesquisa surgiu desde o início da graduação, quando comecei a ler sobre as diferenças de gênero. Ao escrever o projeto para o mestrado, tive a intenção de investigar como a violência contra a mulher era discursivizada em livros didáticos. Contudo, em uma primeira análise, notei que a violência não era tematizada de forma explícita. Embora o silenciamento seja um dado bastante relevante e deva ser problematizado, foi feita a opção de deslocar o foco de investigação para a representação explícita da mulher no material em análise. A presente pesquisa configura-se como qualitativa de análise documental (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015), pois seu corpus se constitui de documentos que ainda não receberam um “tratamento analítico” e a investigação não visa quantificar dados e resultados, mas construir sentidos sobre a materialidade linguística que constitui o material. A análise é realizada em uma perspectiva bakhtiniana e a metodologia de análise e a fundamentação teórica mobilizaram os conceitos como Forças Centrípetas e Forças Centrífugas, ideologia e enunciados, que são fulcrais para a investigação e constituem a Análise Dialógica Discursiva construída neste estudo, inspirada na proposta do grupo de pesquisa de Beth Brait como uma forma de caracterizar investigações desenvolvidas a partir de conceitos bakhtinianos. Também foram mobilizados conceitos como o de ideologia e enunciado e discussões advindas da área de estudo de relações de gênero baseado em Judith Butler (2020) e seus contemporâneos, os quais serão explorados em outros capítulos da dissertação.

O Livro Didático a ser analisado é o *Ser protagonista: Projetos integradores: Linguagens e suas tecnologias* (POUGY et al., 2020). A escolha por esse material surgiu por meio da discussão do grupo de pesquisa e de uma disciplina cursada no âmbito de nosso programa de Pós-Graduação, na qual foram discutidas Políticas Linguísticas. Nesse contexto, soubemos da forma apressada com que LD precisaram ser escolhidos naquele momento por certas instituições. Chamou a atenção o fato de o edital ser para livros sobre projetos da área de linguagens, algo inédito em nosso país. O material escolhido tem como público-alvo estudantes de ensino médio; foi elaborado pelos autores Eliana Pougy, André Vilela, Carolina Rosignoli, João Pires, Luiz Greco e organizado por Eliana Pougy. A escolha por analisar esse livro se deu por conta especialmente de meu interesse pessoal por analisar um material que pudesse ser adotado por escolas públicas. No momento em que a escolha estava sendo feita, tomamos conhecimento informalmente de que alguns livros de projetos integradores haviam sido recebidos por professores/as de que trabalhavam nos Institutos Federais, os quais teriam

dez dias para avaliar e escolher um desses livros. Tais materiais deveriam estar de acordo com os critérios do PNLD, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e com o Novo Ensino Médio.

Dito isso, o documento que regulamentou o livro *Ser protagonista* foi o PNLD 2021 Projetos Integradores e Projetos de Vida, documento que teve influência da Reforma do Ensino, de modo que o direcionamento do documento tem como foco as alterações que a reforma promoveu. Ainda de acordo com o guia do PNLD 2021⁹, as obras de Projetos Integradores e de Projetos de Vida foram fundamentadas na reforma do Ensino Médio de forma a estabelecer conexão com a vida dos jovens e desenvolver habilidades para viver em sociedade.

Assim, em perspectiva bakhtiniana, entendemos que o livro não poderia ser analisado isoladamente; desse modo, o Livro Didático *Ser protagonista: Projetos integradores* é considerado a fonte primária analisada, mas a construção de sentidos será realizada em diálogo com documentos oficiais, como o PNLD, a BNCC e a Reforma do Ensino Médio.

De acordo com Lüdke e André (2015), a pesquisa qualitativa traz uma carga de valores, preferências e interesses que orientam o pesquisador. Em outras palavras, os questionamentos e os anseios que vão nortear a pesquisa e que têm como base os seus pensamentos. Desse modo, o pesquisador, ao iniciar a análise de sua pesquisa, não o faz sem antes já ter uma bagagem teórica de tudo o que conhece sobre o assunto que pretende explorar, o que faz com que o conhecimento se expanda. Este trabalho já vem carregado de predefinições que são também ideológicas e políticas.

Para Kripka, Scheller e Bonotto (2015), apesar de serem semelhantes, a pesquisa documental não pode ser confundida com a pesquisa bibliográfica, mesmo que ambas utilizem o documento como objeto de estudo. A distinção entre elas é a fonte, isto é, o que caracteriza o documento, visto que há as fontes primárias, aquelas que não receberam ainda nenhum tipo de análise e investigação (como relatórios de pesquisa, memorandos, atas etc.), e as fontes secundárias, que são bibliografias já tornadas públicas.

A pesquisa documental se configura como uma fonte importante para o pesquisador, visto que pode ser insubstituível, quando se trata de um passado distante ou não, e, em muitos casos, é a única comprovação de atividades que ocorreram em um passado mais recente (CELLARD, 2008, p. 295).

⁹ BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital PNLD 2021**. Brasília, 2021a. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2021_proj_int_vida_pnld2021-didatico-linguagens-e-suas-tecnologias.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

A utilização e a função dos documentos devem ser consideradas no momento em que a escolha é feita para a realização da análise. Isso implica na delimitação do corpus da análise, pois o documento escolhido está relacionado ao problema para o qual se busca uma resposta. Para tanto, a busca por resposta depende diretamente dos objetivos e hipóteses, que são tão importantes quanto a própria escolha do documento (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015).

Segundo Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental deve ser valorizada, visto que há vasta informação que pode ser subtraída para fins de pesquisa, além da possibilidade de se inserir na compreensão social, favorecendo, assim, a evolução por parte de grupos e indivíduos. As informações que buscamos analisar em documentos são factuais, com base em nossos interesses e hipóteses. Além disso, a pesquisa documental pode ser escrita ou não, pois vídeos, filmes, fotografias etc. também são considerados fontes de pesquisa, já que são fontes de informações e servem como provas e esclarecimentos.

Assim, a compreensão interpretativa do texto é o ponto de partida para a análise da pesquisa documental e, por fim, é preciso escolher o método analítico adequado. Uma das técnicas é a Análise Dialógica do Discurso, a qual será explicada de forma melhor ainda nesta seção. A investigação do material é uma parte importante, visto que possibilitará ou não a riqueza de interpretações e é um processo que facilita as possíveis conclusões.

De acordo com Brait (2006), o trabalho metodológico, analítico e interpretativo em perspectiva bakhtiniana prevê a investigação de campos semânticos; a descrição e análise de micro e macro-organizações sintáticas; e o reconhecimento, a recuperação e a interpretação de marcas e articulações enunciativas que caracterizam o(s) discurso(s) e indicam sua heterogeneidade constitutiva e a dos sujeitos aí instalados.

Outro ponto importante é verificar os gêneros a que os textos pertencem e que nele se articulam, visando explorar as relações dialógicas que são extralinguísticas. No que concerne à materialidade discursiva, é necessário analisar os signos ideológicos, considerando como se articulam entre si, bem como quem diz o que diz e seus/suas interlocutores/as, pois, como afirma Brait (2006, p. 23), “o outro nunca é abstrato”.

Segundo a mesma pesquisadora (BRAIT, 2006), um dos pontos de análise do discurso em Bakhtin que se configura com uma das características de uma teoria de análise dialógica é permitir que os próprios discursos se revelem na análise a fim de produzir sentido, e não como se espera de outras análises que aplicam os conceitos para subtrair algum sentido do discurso. Para Bakhtin (2003, p. 395), o objeto de pesquisa nas ciências humanas refere-se ao “ser expressivo e falante” no qual o seu sentido e significado é inesgotável. Assim, ao

estudarmos a linguagem e a sua manifestação viva, é importante que olhemos para os textos e enunciados, porque, conforme Bakhtin explica, o sujeito se autorrevela por conta da interação que o envolve. Por conseguinte, cada sujeito ocupa um papel social na sociedade e, por isso, não devemos desvinculá-lo das condições em que o texto foi produzido, de modo que a pesquisa nas ciências humanas, pelo viés bakhtiniano, considera o contexto extraverbal. Para Bakhtin (2003, p. 308), a pesquisa nas ciências humanas está interessada na especificidade e voltada para os pensamentos, sentidos e significados que são feitos e dados ao pesquisador em forma de texto, pois é no texto-enunciado que o sujeito materializa a sua linguagem “Independente de quais sejam os objetivos de uma pesquisa, só o texto pode ser o ponto de partida”, ou seja, a materialização da linguagem pelo sujeito ocorre no texto e enunciado, e o discurso desse sujeito é feito conforme o lugar social em que ele está inserido. Por conta disso, a contextualização do momento de produção é ponto relevante na pesquisa em ciências humanas.

Contudo, não podemos perder de vista que a análise incide sobre o lugar que o sujeito social ocupa, como o contexto e a cultura que nele se envolve e projeta. Enquanto pesquisador das ciências humanas, porém, é importante manter-se a uma distancia desse sujeito, uma vez que não podemos esquecer o nosso papel social e o contexto em que estamos inseridos. Desse modo, o texto e enunciado será lido e analisado a partir da perspectiva do pesquisador. Para Bakhtin (2003), o ser da expressão, por ser bilateral, só se materializa na interação do *eu* com o *outro*, assim o contato com os sujeitos, que nesse caso é o pesquisador e o objeto pesquisado, e assim a profundidade do que se propõe analisar não pode ser forçada a aparecer. É nessa perspectiva que esta pesquisa se desenvolveu e foi se constituindo, inclusive com mudanças de objetivos, visando compreender os sentidos construídos pelo material em análise no que tange à imagem da mulher.

2 LINGUAGEM E PRÁTICA SOCIAL EM BAKHTIN

A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal. (BAKHTIN, 1992, p. 348).

A epígrafe acima aborda vários conceitos que serão desenvolvidos neste capítulo, pois pretendemos convocá-los para a análise desta pesquisa. Alguns desses conceitos são: relações dialógicas e dialogismo, discursos hegemônicos e contra-hegemônicos, ideologia e enunciado. Com base no Círculo de Bakhtin, é possível dizer que o dialogismo é parte fundamental da linguagem, pois é o princípio constitutivo do discurso. Além disso, o dialogismo é o princípio dialógico constitutivo da linguagem, a qual se materializa em enunciados, os quais, por sua vez, são carregados de valores sociais hegemônicos ou não, ou seja, os enunciados são ideológicos e contribuem para a manutenção de discursos hegemônicos ou, ao contrário, para a desestabilização.

Sabemos que, em perspectiva bakhtiniana, a língua/linguagem é parte de quem somos; ela constrói nossas identidades, ao mesmo tempo em que nós a constituímos. Portanto, ela não é instrumento, mas prática social e, dessa forma, a linguagem é dinâmica e passa por mudanças que ocorrem historicamente na comunicação social concreta. Além disso, deve ser entendida como um fato social concreto que se materializa em textos que fazem parte da comunicação, pois é na linguagem que conseguimos nos expressar, que construímos sentidos e nos constituímos, segundo Bakhtin:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1992, p. 123).

Em outras palavras, a substância da língua é constituída pela interação, uma vez que a realidade da língua é constituída pela interação social, e nós, enquanto sujeitos, vamos integrando os nossos discursos mediante o discurso do outro, pois é na palavra alheia que o discurso se materializa. As palavras são, portanto, constantemente ressignificadas e um enunciado é sempre uma réplica de diálogo. No que se refere aos sentidos, eles são constituídos pela linguagem em uso, ou seja, no meio social. Portanto, não aprendemos a linguagem de forma neutra, por signos destituídos de sentido, isto é, não aprendemos somente

palavras e suas classificações gramaticais, mas, certamente, palavras carregadas de valor axiológico.

Bakhtin (1993, p. 379) afirma que “não existem palavras neutras, indiferentes, não pode haver, na realidade, senão palavras artificialmente neutralizadas”. Assim, sabe-se que a linguagem não é neutra, mas valorada, refratada e ideológica, e as narrativas são construídas sob o âmbito do signo e da ideologia, social e historicamente. Em relação ao livro, Bakhtin/Volóchinov (2006, p. 126) expõem que é guiado por conta das intervenções institucionalizadas, que podem ser de uma problemática científica ou de produção literária. Dessa forma, o discurso escrito é de certa maneira parte de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.

No livro “Problemas da poética de Dostoiévski” (BAKHTIN, 2013), é possível encontrar a distinção entre língua e discurso: “Intitulamos este capítulo ‘O discurso em Dostoiévski’ porque temos em vista o discurso, ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso” (BAKHTIN, 2013, p. CCIX). Por isso, o contexto de produção de fala é essencial para compreender *o que* se fala e *como* se fala; é parte da construção de identidade e de sentidos.

A concepção de “relação dialógica”, por sua vez, está relacionada a uma noção de linguagem ampla em seu sentido, que vai além da ideia de diálogo como “troca de fala”, por exemplo. E, com base nas leituras do Círculo de Bakhtin, compreendemos que há formas de se comunicar que são mais aceitáveis que outras e que a linguagem constitui e é constituída por pessoas nas relações sociais, ou, em outras palavras, que a linguagem é parte inerente à nossa vida.

Assim, a palavra se transforma e ganha outros significados na interação verbal, mas isso depende também do contexto em que surge, de modo que a finalidade da linguagem é a comunicação entre o falante/ouvinte e entre o eu-você e, portanto, a conversa, que não é necessariamente o diálogo do cotidiano, realizada entre duas ou mais pessoas (BAKHTIN, 2006).

Por conseguinte, o enunciado é produto dessa rede social que está associado à natureza material e ao contexto de sua produção. Segundo Bakhtin (2003, p. 282), “a linguagem entra na vida por meio de enunciados concretos que ela cumpre, e também se deve às expressões concretas com que a vida entra na linguagem”. Portanto, o sujeito constrói enunciados para se pronunciar e também para agir no mundo.

A concepção de “língua” que os estudiosos tinham até o século XX era a de expressão do pensamento. Contudo, isso foi descartado pelo Círculo de Bakhtin, porque se entendia que a língua é formada pela interação verbal, vista, portanto, como discurso. Para Silveira *et al.* (2012, p. 23), “o conceito de discurso do Círculo tem uma dimensão semiótica e uma dimensão social”. Nesse contexto, o discurso só existe pela linguagem em uso, isto é, no seio da interação social. Assim, compreender a língua como discurso significa não desvincular dos falantes os valores ideológicos (assim como seus atos). Dessa forma, a definição de “língua”, estudada como objeto da linguística estruturalista, (hoje é diferente), não possui relações dialógicas, isto é, dialogismo, pois estas se tornam impossíveis entre os elementos no sistema da língua. Conforme foi mencionado no início desta dissertação, a noção bakhtiniana de interação verbal no discurso é concebida pelos efeitos de sentido que são originados pelo contexto histórico social, situação etc. Esta parte introdutória é relevante para contextualizar que um dos aspectos da produção do Círculo de Bakhtin foi o de compreender a linguagem como um processo de interação constante que é mediado pelo diálogo, não simplesmente como um sistema autônomo, e sim em função do uso que os falantes fazem da língua quando estão se comunicando, com o contexto social, histórico, cultural e ideológico sendo considerados por essa teoria. Com base nessa ideia, a próxima seção tratará dos conceitos importantes para o círculo de Bakhtin e que são fundamentais para balizar esta pesquisa, como os conceitos de diálogo, dialogismos e relações dialógicas.

2.1. DIÁLOGO, DIALOGISMO E RELAÇÕES DIALÓGICAS

O discurso verbal está diretamente ligado às relações dialógicas, que, para Bakhtin, são “extralinguísticas”. O diálogo a que se refere é o que estabelece relação com o texto-enunciado, aquele que já foi dito anteriormente e aquele que ainda será dito. Sabemos que o diálogo pressupõe uma resposta e a interação é constituída por meio do discurso do outro. De acordo com Bakhtin (2015, p. 52), “todo discurso está voltado para uma resposta e não pode evitar a influência profunda do discurso responsivo antecipável”. Na enunciação, o indivíduo já antecipa uma futura resposta e também dialoga com discursos já ditos. Nesse contexto, o discurso se constrói por meio do que já foi dito e faz uma previsão do que ainda não foi dito, mas é esperado. Essa antecipação, que é recorrente no discurso responsivo, é parte do diálogo vivo em contexto de interação e, por isso, o discurso não é neutro, pois é construído socialmente, carregado de valores sociais, e sofre alterações a todo o momento, conforme a situação e a audiência aos quais está exposto. Nesse sentido, o sujeito é um elemento

importante, uma vez que, para a produção da enunciação, uma pessoa, seja em relação cotidiana, seja em textos que circulam em revistas, livros e jornais, por exemplo, visa primeiramente o seu leitor, ou seja, o público ao qual é direcionado.

Para Bakhtin [Volóchinov] (2004, p. 125), o diálogo pode ser entendido em um sentido mais amplo, “isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja”. Ainda sobre esse assunto, e com base em estudos de Bakhtin, Silveira *et al.* (2012, p. 24) defendem: “Quando produzimos um enunciado, levamos em conta outros enunciados que já foram produzidos anteriormente e aqueles que estimamos que surgirão (pré-figurados) em resposta ao enunciado que estamos produzindo”.

Para o Círculo de Bakhtin, a palavra “diálogo” possui múltiplos significados sociais, como a interação face a face entre os sujeitos. Segundo Faraco (2009), a preocupação do Círculo em relação ao diálogo se dá no que ocorre no diálogo, na interação e nas forças que atuam e condicionam o que é dito e como é dito. Um dos eventos do diálogo é a interação face a face, que é a que mais interessa nas relações dialógicas, por conta da complexidade que há em uma conversa, quando se entrecruzam múltiplas vozes sociais. Dessa forma, o dialogismo é a parte constitutiva da linguagem em que há a presença das relações dialógicas, com as diferentes vozes que ecoam o discurso.

“Dialogismo” é entendido aqui como o tecido de muitas palavras, um estado no qual as palavras se juntam e respondem umas às outras; isto é, uma variedade de palavras, já escritas nas definições de palavras recentes, explode e reverbera para apoiar os textos e as palavras atuais, indicando um movimento de rotação contínuo de reinício, retorno, torção, viragem e divisão.

O conceito de “dialogismo” conforme Bakhtin é o princípio fundamental de sua teoria, cuja base é considerada o ponto de partida. De acordo com o Círculo de Bakhtin, um símbolo é tudo o que dizemos, e qualquer significado é construído no sistema de relações de diálogo complexas. Na perspectiva interacionista proposta pelo Círculo, cada palavra tem duas faces: vem de alguém e fala para alguém. Dessa forma, a comunicação verbal assume o centro das atenções nas relações públicas. Bakhtin enfatiza, no entanto, que a relação entre os parceiros na vocação não é baseada no “zero” ou “vácuo” de comunicação, planejado e determinado pelos tipos de planejamento e distribuição dos espaços públicos em várias instituições, como condições para a produção da fala. O fluxo inconfundível de cada um dos contextos comunicacionais mencionados pelo autor evidencia um conjunto de tipos adequados a essas áreas e relações, permitindo a familiaridade dos processos de linguagem

social. É nesse sentido que os gêneros expressarão um conjunto de temas e relações em termos e estilos de expressão e pronúncia.

Para Bakhtin, os gêneros estão ligados a um estilo, tema, construção e composição e são transmitidos social e historicamente, em vez de serem criados pelos falantes:

Esses gêneros do discurso nos são dados quase como nos é dada a língua materna, que dominamos com facilidade antes mesmo que lhe estudemos a gramática [...]. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados [...]. Os gêneros do discurso organizam nossa fala da mesma maneira que a organizam as formas gramaticais. [...]. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (BAKHTIN, 2000, p. 302).

O gênero do discurso é histórico, não individual e estável em relação ao enunciado, que é individual e irrepetível. O gênero é resultante de um uso comunicativo da língua e, para Bakhtin (2000), quando os sujeitos se comunicam há a troca de enunciados que são constituídos dos recursos formais da língua. Dessa forma, o principal elemento para definirmos um gênero é a sua função social; o Livro Didático, por exemplo, tem o objetivo de construir um roteiro de aprendizagem e oferecer oportunidades de desenvolvimento. No caso do Livro Didático *Ser protagonista*, que propusemos analisar nesta dissertação, sua construção se dá com base em uma concepção de educação e de linguagem; ele é produzido a partir de algumas coerções sociais, que se materializam em documentos oficiais, como a BNCC o PNLD e a Reforma do Ensino Médio, e no processo de avaliação. Em outras palavras, ele é pensado para um público específico, ou seja, para os alunos do Ensino Médio, e para ser usado em um período também específico, que, no caso, refere-se ao ano de 2022.

Voltando ao dialogismo, Bakhtin se refere à forma como a linguagem funciona e também à composição do discurso. Entende-se que o discurso se relaciona com outros discursos, uma vez que o real é constituído semioticamente, como na relação entre os discursos e o dialogismo. Dessa forma, “como não existe objeto que não seja cercado, envolto, embebido em discurso, todo discurso dialoga com outros discursos, toda palavra é cercada de outras palavras” (FIORIN, 2009, p. 167). Conforme o autor, o dialogismo ocorre sempre no ínterim dos discursos e é equivocada a tese de que ele seria parte somente da interação face a face ou de quando ocorre entre os interlocutores, pois “o interlocutor só existe enquanto discurso. Há, pois, um embate de dois discursos: o do locutor e o do interlocutor, o que significa que o dialogismo se dá sempre entre discursos” (FIORIN, 2009, p. 166).

Nesse contexto, o diálogo está diretamente relacionado a outras teorias associadas a ele, a outros enunciados já ditos e até mesmo a enunciados esperados, seja no discurso individual, na comunicação verbal ou em outros discursos de circulação social, os quais se repetem em textos diversos. Desse modo, o livro didático também constitui um dos elementos da comunicação verbal, pois, além de ser um dos pontos de discussão, por ter uma forma de diálogo, as reações nele institucionalizadas se encontram e dialogam nas diferentes formas da comunicação verbal, como os documentos PNLD e a BNCC¹⁰, que normatizam os livros didáticos e procuram, de alguma forma, dialogar com o público-alvo. Portanto, o livro faz parte de discussões ideológicas e está balizado por interesses ideológicos (BAKHTIN [VOLÓCHINOV], 2004, p. 125).

Para o Círculo, toda palavra está impregnada de um conteúdo ideológico, assim não há enunciados não ideológicos, pois todos expressam uma posição avaliativa, como será discutido de melhor maneira em momento oportuno. As relações dialógicas são também relações de sentido que fazem parte da comunicação verbal, assim:

As relações do sentido, dentro de um enunciado (ainda que fosse potencialmente infinito, como no sistema da ciência, por exemplo), são de ordem factual-lógica (no sentido lato do termo), ao passo que as relações do sentido entre enunciados distintos são de ordem dialógica (ou, pelo menos, têm um matiz dialógico). O sentido se distribui entre as diversas vozes. Importância excepcional da voz, da individualidade. (BAKHTIN, 1992, p. 342).

De acordo com o Círculo de Bakhtin, o enunciado é a unidade mínima da comunicação discursiva, o que substitui teorias antigas, as quais diziam que a palavra era a unidade mínima do processo comunicativo. Assim, é o enunciado um acontecimento, isto é, um evento único e irrepetível que se origina, portanto, na interrelação entre discursos coletivos e não é nem o início nem o fim desse processo, uma vez que já nasce como uma réplica ao enunciado anterior e possibilita que enunciados posteriores se construam a partir dele. Desse modo, a língua é um processo dialógico em que os sujeitos trocam constantes enunciados com outros indivíduos, dando origem ao discurso. Os enunciados refletem outras vozes e, quando dois enunciados distintos são confrontados um com o outro, eles dispõem de uma relação dialógica. Ainda de acordo com Bakhtin (1992, p. 343), o enunciado cria algo novo antes dele mesmo e é relacionado a algo de valor como “a verdade, o bem, a beleza etc.". Contudo, o que é criado pelo enunciado se faz a partir de algo que já é dado, por

¹⁰ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é considerado o mais antigo no que se refere à distribuição de materiais didáticos para a rede pública no Brasil.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que tem como proposta nortear o currículo de sistemas e redes de ensino no Brasil e estabelece competências e habilidades que se espera que os estudantes desenvolvam no processo escolar.

exemplo, a língua, pois “o enunciado nunca é simples reflexo ou expressão de algo que lhe preexistisse, fora dele, dado e pronto”.

De acordo com Bakhtin (1992, p. 354), os elementos da relação dialógica são enunciados completos que se expressam mediante sujeitos reais ou potenciais e são marcados por “uma profunda originalidade e que não pode ser resumida a uma relação de ordem lógica, linguística, psicológica ou mecânica, ou ainda a uma relação de ordem natural”. Além disso, a relação dialógica não se assemelha com as réplicas de um diálogo real, pois é mais variada e complexa, e também não é relevante compreender a relação dialógica de forma simplista e a resumir a um método de refutação, discussão, controvérsia ou discordância.

Sendo a língua um processo dialógico e o interdiscurso um resultado da relação entre enunciados que é fundamental para os efeitos de sentido na comunicação, os enunciados são também uma representação de uma realidade que é retratada, refratada e ressignificada. Para Bakhtin (2003), quando produzimos discursos, sempre nos baseamos em algum tipo de enunciado, ou seja, em algum gênero, construído em algum campo da atividade humana, que usa a língua de formas diferentes, caracterizadas por um determinado tema, estilo e ordem. A relação dialógica só é possível entre os enunciados concluídos que são ditos por sujeitos distintos, de modo que a relação dialógica tem como característica específica a não dependência a um sistema relacional que seja de ordem lógica ou linguística. De acordo com Bakhtin (1992, p. 345), apesar de pressupor uma língua, a relação dialógica não existe no sistema da língua, e também não pode estar constituída entre os elementos da língua. Portanto, “quando não há palavras, não há língua, não pode haver relação dialógica. Esta pode estabelecer-se apenas entre as coisas ou entre as categorias lógicas (conceitos, juízos, etc.)”.

2.2 IDEOLOGIA E VALOR AXIOLÓGICO DA LINGUAGEM

De acordo com o Círculo de Bakhtin, era necessária uma ruptura da concepção que se tinha da “ideologia” como algo idealizado apenas na consciência, sem qualquer interação. Assim, para compreender a ideologia, o Círculo parte dos estudos que existiam, até então, a respeito do termo, para poder compreender a formação da ideologia de forma dialógica e viva, desta maneira:

Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo

que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. (BAKHTIN, 2004, p. 29).

O termo ideológico corresponde ao axiológico, ou seja, a um posicionamento valorativo. Para o grupo, todo enunciado é ideológico, pois o discurso é sempre marcado por valoração social, isto é, nunca é neutro. Para o Círculo, todo signo é ideológico, visto que possui algum significado construído socialmente. Nesse sentido, o postulado da neutralidade é rejeitado, visto que os enunciados são sempre marcados por um determinado ponto de vista. Ou seja, "[t]odo enunciado emerge sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo, isto é, uma tomada de posição neste contexto (FARACO, 2009, p. 25)".

Há, também, uma percepção a respeito de ideologia, da criação ideológica, que é representada de três formas e que, segundo Faraco (2009, p. 59), começa pelo "já dito", pois todo enunciado está amparado no discurso do outro, ou seja, o enunciado é uma réplica. E todo dizer está orientado para uma resposta, consequentemente todo enunciado prevê uma réplica. Por fim, todo dizer é heterogêneo, em outras palavras: é dialogizado, devido às múltiplas vozes sociais que ecoam no discurso. Assim, o discurso do outro se faz essencial para a dialogia bakhtiniana, pois, para Bakhtin (2002), a linguagem está diretamente relacionada com o sujeito no contexto social e histórico e, por conta disso, a existência do outro é imprescindível para a comunicação.

Os enunciados são sempre acontecimentos únicos, por serem a unidade real da língua. O enunciado é, pois, a réplica do diálogo e não existe fora do dialogismo. "O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra "resposta" está empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles" (BAKHTIN, 2002, p. 316).

A concepção que as Ciências Humanas tinham da ideologia era, segundo os estudos do Círculo, uma "falsa consciência", pois era vista como uma forma de mascarar a realidade social e, também, uma forma de as forças dominantes manterem a hegemonia das classes sociais. Contudo, há a ideologia dominante, que é considerada a oficial e tende a inserir a existência de uma única concepção de produção, e há a ideologia do cotidiano, que é constituída no ínterim das relações sociais. Essas definições antagônicas de ideologia se relacionam de forma recíproca (MIOTELLO, 2012, p. 168).

Segundo Bakhtin (2006, p. 26), considera-se que toda ideologia tem um significado "e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um

signo. Sem signos não existe ideologia”, visto que a ideologia coincide com o signo e, por isso, “tudo que é ideológico possui um valor semiótico”. Contudo, os signos só se constituem mediante grupos socialmente organizados, visto que “a consciência individual é um fato sócio-ideológico” e só é materializada nos signos (BAKHTIN [VOLÓCHINOV], 2004, p. 29-33).

É no ínterim da comunicação que o signo ideológico se materializa e se constitui, e é mediante o momento sócio-histórico em que é constituído que o signo ganha significado. Contudo, não podemos deixar de mencionar que é na interação verbal que a comunicação se materializa de fato. Para Miotello (2012, p. 171), a ideologia poderia ser caracterizada como “a expressão, a organização e a regulação das relações histórico-materiais dos homens” e, dito isso, as ideologias podem responder aos interesses de determinados grupos, seja para avaliar e questionar o poder hegemônico de determinadas classes, seja para manter o posto das relações sociais.

Com base em Bakhtin (1997), a palavra possui outra característica importante, que é o da neutralidade ideológica, visto que ela pode assumir diferentes funções ideológicas, mas isso não significa que a palavra seja destituída da carga ideológica, e sim que a palavra isolada não tem significado em si mesma, mas o do conjunto do enunciado. Dessa forma, os signos também se apoiam na palavra e são acompanhados por ela. A neutralidade que a palavra possui é não axiológica, mas no sentido de poder fazer qualquer tipo de trabalho ideológico, em termos de diferentes campos: moralidade, beleza e ciência. Ser capaz de expressar a verdade de certas maneiras, realmente, “anda de mãos dadas” com toda a criação de ideias. Mesmo manchas insignificantes são lavadas no nome; embora não possam ser alteradas, as manchas são suportadas por ele.

O termo “ideologia” é um local de conflito entre valores conflitantes, e o conflito de linguagem reflete o conflito de classes no conflito social. Nesse sentido, a palavra pode apresentar qualquer tipo de função ideológica, uma vez que depende da forma como vai aparecer em um enunciado concreto. Segundo Stella (2005, p. 179), apesar de ser compreendida como um “signo neutro”, isso não significa que a palavra não tenha uma carga ideológica, mas que cada signo “recebe carga significativa a cada momento de seu uso”. Para Bakhtin [Volóchinov] (2004, p. 66), a palavra é inserida também como parte do cotidiano: “Cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais”. É na interação e no confronto que a palavra se modifica. Contudo, é por meio da interação verbal que se constitui

a realidade da língua. A palavra “é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN [VOLÓCHINOV], 2004, p. 115).

Para Bakhtin (2016, p. 71), “o texto é a *realidade imediata* (realidade de pensamento e das vivências)”, compreensão que reforça a importância do trabalho com a linguagem em ambiente escolar de modo a possibilitar a interpretação de realidades. Para isso, o entendimento da linguagem enquanto prática social, carregada de valores axiológicos, é fundamental. Parte-se da noção de que a palavra (símbolo) obedece às normas sociais e de que todo o processo de comunicação encontra a comunicação verbal.

No que tange aos estudos sobre ideologia, Faraco (2009, p. 46) afirma que “ideologia” abrange todas as “manifestações superestruturais” e o seu sentido nunca é negativo, como defendem algumas correntes marxistas, pois, para o Círculo de Bakhtin, a palavra “ideologia” tem um significado diferente daquele usado pela tradição marxista. Segundo Faraco (2009), na criação de ideias e debate, em textos circulares, o termo “ideologia” é comumente utilizado para descrever o universo dos produtos do “espírito humano”, às vezes chamados por outros autores como “cultura” ou “produção espiritual”; também, em termos materialistas, são considerados “formas de conscientização pública”. Assim, as ideias do Círculo de Bakhtin abrangem um vasto universo: arte, filosofia, ciência, religião, ética e política.

Além disso, os signos atuam no meio social e é essa socialização que atribui significado a eles, por isso não podem ser concebidos como resultado da fisiologia e da psicologia. Diante disso, toda relação humana é mediada, seja pela linguagem, seja pelos signos e pelas significações, nunca de forma direta (FARACO, 2009, p. 49). A realidade nos é dada semiotizada; é sempre perpassada por valores: “O Círculo assume que o processo de transmutação do mundo em matéria significativa se dá sempre atravessado pela refração dos quadros axiológicos” (FARACO, 2009, p. 50).

Por fim, a sala de aula é uma arena discursiva na qual valores sociais variados se entrecruzam, isto é, entram em diálogo para construir novos sentidos. Em perspectiva bakhtiniana, também é necessário compreender que qualquer Livro Didático carrega valores sociais e é, portanto, ideológico. Segundo Choppin (2004), a imagem da sociedade nos livros didáticos retrata uma reconstrução que possui diversas motivações, de acordo com a época e o local, além de a sociedade ser apresentada muito mais da forma como os autores gostariam

que ela fosse do que realmente é, pois esses autores também reivindicam o status de agente. Nesse ínterim, o LD também pode alterar a realidade a fim de educar as novas gerações

[...] fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados. (CHOPPIN, 2004, p. 557).

Dessa forma, é necessário atentar-se ao que o livro didático silencia, quais são os discursos silenciados e como eles são construídos na obra.

Sob essa perspectiva, o livro aqui analisado aponta para o uso tanto das forças centrífugas quanto das forças centrípetas, e parece ter havido um esforço grande para fazer circular discursos contra-hegemônicos, como os que serão discutidos em outro momento, mas, ainda assim, há nele atividades que se centram nas estruturas da língua como se fossem universais. Dito isso, a próxima seção tratará do signo linguístico e a forma como reflete e refrata a sociedade.

2.3 A CONCEPÇÃO DE SIGNO COMO SÍMBOLO QUE REFLETE E REFRATA A SOCIEDADE

Bakhtin retratou a comunicação como envolvente e preservadora da condição humana e foi quem mais falou sobre o tema da linguagem oral. Com isso, o Círculo de Bakhtin critica as correntes em que a ideologia é entendida apenas como uma questão de reconhecimento; e chama a atenção para o fato de que o sinal é um elemento linguístico que tem por característica ser imutável no que se refere a ser idêntico a si mesmo, contudo não há um sinal que seja puro, ou seja, sem qualquer atribuição de significado. De acordo com Bakhtin e Volóchinov:

O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável). O sinal não pertence ao domínio da ideologia; ele faz parte do mundo dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção no sentido amplo do termo. (BAKHTIN [VOLÓCHINOV], 2004, p. 94).

Assim, a consciência individual é construída com base em um sistema semiótico, combinado a ideias, de modo que a consciência de cada indivíduo é uma realidade social. E o símbolo, neste caso, é responsável pela simbolização de sinal para signo, pois o símbolo, por

ser material, reflete a realidade que representa e representa algo ou alguma coisa na materialidade.

Uma forte tese para Bakhtin e seus pares é de que o signo não apenas mostra o mundo, mas também o repete:

A palavra não apenas indica algo como existe de uma certa maneira, mas também expressa sua própria voz (a palavra falada na verdade não pode evitar ser chamada de palavra, a palavra está na verdade em pronúncia) meu estado de teste no objeto. (BAKHTIN, 2010, p. 85).

A palavra está sempre carregada de valores e são esses valores, aos quais ela se prende, que nos permitem compreender sua função ideológica. Na visão bakhtiniana, a palavra se inscreve em outra ordem histórica e simbólica e, com base nisso, a palavra tem significados distintos em cada espaço social, refletindo e refratando determinadas realidades. A palavra abrange duas faces, sendo determinada pelo fato de proceder de alguém e também porque se dirige a alguém, de modo que a interação entre locutor e ouvinte é um elemento importante. Na ótica bakhtiniana, só nos definimos em relação ao outro pela palavra que serve também de ponte entre nós e os outros: “A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 2006, p. 115).

Então, o universo dos signos está repleto de outros lugares: artigos de consumo, fenômenos naturais, objetos tecnológicos etc. Os símbolos também estão sujeitos ao teste de ideias, pois não existem como uma realidade ociosa, mas indicam e contradizem outras realidades. “O campo das ideias corresponde ao reino dos símbolos: eles estão entrelaçados. Onde quer que esteja o signo, há também ideologia e todo objeto ideológico tem um valor semiótico” (BAKHTIN, 2004, p. 32).

Os signos constroem diversas interpretações e refrações do mundo, têm uma função responsiva e caráter polissêmico, pois a noção de valores ocorre a partir de outros princípios. Todos os efeitos do signo estão na experiência exterior, porque estão sob o critério da avaliação e essa avaliação tem um valor semiótico. Segundo Bakhtin (2004, p. 16), “todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais”, logo, a mudança da ideologia é responsável pela mudança da língua, já que a variação é própria da língua e tem natureza social.

Na perspectiva bakhtiniana, a identificação do signo está atrelada ao semiótico como um produto ideológico. Para ser semiótico, há a necessidade de um corpo físico ou material, visto que é na significação e na representação material que a semiose ocorre. E a materialidade da língua será sempre social ou natural e isso independe da realidade com a

qual o signo está relacionado. E, por depender da interação entre os indivíduos, ou seja, por ser um produto social, o signo pertence ao mundo exterior. Portanto, é plausível afirmar que, sem signos, não existiria a ideologia, e todo signo é semiótico.

Todo produto, seja natural, tecnológico ou de consumo, pode tornar-se um signo e adquirir um novo sentido, ou seja, pode ser ressignificado. Com isso, o signo passa a existir para além de uma realidade, pois ele também reflete e refrata outra realidade:

Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo que é ideológico possui um valor semiótico. (BAKHTIN, 2006, p. 30).

Na esfera ideológica, há diferenças, porque cada área tem suas particularidades e, por conta disso, refrata a realidade à sua maneira, com cada área ocupando uma função social: “É seu caráter semiótico que coloca todos os fenômenos ideológicos sob a mesma definição geral” (BAKHTIN, 2006, p. 31). E, por ser parte de um fragmento que compõe a realidade e que, além de funcionar como ideológico, faz parte do exterior, o signo tem uma representação material e sua realidade é objetiva. A refração é uma condição necessária do signo e refere-se a diferentes modos de semiotização do mundo, com a interpretação do mundo a partir das valorações humanas.

Para Bakhtin (2006), o ser se reflete e se refrata e o que determina essa refração é a luta de classes. É nessa arena discursiva que o signo se desenvolve e, por isso, o signo pode ser considerado um instrumento vivo para a sociedade. Contudo, o que torna o signo ideológico vivo é o que faz dele um instrumento de refração, à medida que a classe dominante coloca no signo ideológico um valor intangível para que se oculte a luta de classes. Assim, a produção ideológica nos faz acreditar que somos todos iguais e somos levados a crer que as desigualdades sociais são produzidas por diferenças individuais. Um exemplo é quando a classe dominante usa o discurso da meritocracia para justificar as desigualdades, sob o argumento de que alguns indivíduos tendem a se esforçar mais que os outros e por isso haveria a diferença de classe, o que faz com que acreditemos na condição social em que vivemos.

Na próxima seção, apresentamos os conceitos de forças centrípetas e centrífugas, bem como uma relação entre as ideias de Grada Kilomba e Bakhtin.

2.4 FORÇAS CENTRÍPETAS E CENTRÍFUGAS: DISCURSIVOS QUE NOS CONSTITUEM

A sociedade legitima o que entende como passível de ser falado, ao mesmo tempo em que desautoriza o que não pode ser dito, qualificando como “inadequado” o que entende como fora de seus critérios. Nesse ínterim, há a hegemonia do discurso, pois poucos grupos sociais têm a autoridade e o poder para estabelecer regras. Em uma tentativa de explicar como os discursos hegemônicos e contra-hegemônicos dialogam entre si e constroem a sociedade, a teoria bakhtiniana (2014) defende a existência de duas forças completamente distintas e contraditórias, as centrípetas e as centrífugas, que convivem mutuamente. A força centrípeta regula e normatiza a língua, estabelecendo o que é considerado a língua “correta”. Segundo Bakhtin (2015, p. 41), ao lado da força centrípeta, “segue o trabalho das forças centrífugas da língua [, em que] desenvolvem-se incessantemente os processos de descentralização e separação”. Já a força centrífuga desestabiliza as normas linguísticas, e o enunciado é a arena em que esses discursos/forças se encontram.

Nesse sentido, essas categorias discursivas operam também nas construções de identidade de gênero, visto que há discursos que competem e desestabilizam as identidades consideradas hegemônicas, ou seja, há discursos que funcionam como forças centrífugas que colocam em xeque discursos hegemônicos a respeito de gênero. O livro didático, por sua vez, é um documento que segue parâmetros e normatizações sociais e que pode tanto constituir-se de discursos que são considerados “corretos”, em detrimento de outros discursos, quanto operar para desestabilizar discursos hegemônicos e problematizar forças centrípetas, que, muitas vezes, operam a partir da lógica de correto e incorreto, por exemplo. A esse respeito, em relação ao foco desta dissertação, ficam alguns questionamentos: quais discursos sobre a mulher aparecem nos livros didáticos? Quem pode falar sobre violência de gênero? Como esses discursos são construídos e são trazidos em livros didáticos? As mulheres têm voz e visibilidade nesse tipo de material? Quem promove os discursos que têm espaço em materiais didáticos? Vale ressaltar que as forças centrípetas que operam para a manutenção do poder e das hierarquias podem inviabilizar as discussões sobre a violência de gênero em livros didáticos, e é essa uma das principais razões pelas quais este foi escolhido como o foco da presente investigação.

Dessa forma, o heterodiscurso é concebido como força centrífuga, uma vez que é descentralizado e exerce uma pressão contra as forças centralizadas (centrípetas), que tendem a limitar a língua por meio das normas. Na teoria bakhtiniana, tanto as forças centrípetas

quanto as forças centrífugas constituem o heterodiscurso, que é social e, portanto, constitui “às vezes uma diversidade de linguagens e uma dissonância individual” (BAKHTIN, 2015, p. 29). Contudo, mesmo tendo uma concepção individual, a origem do heterodiscurso é social e ele permeia o dialogismo. Desse modo, o Círculo de Bakhtin compreende o heterodiscurso como parte das relações dialógicas com outros falantes, pois é na interação que se antecipa uma responsividade.

Ainda de acordo com o Círculo de Bakhtin, o discurso das forças centrípetas tem influência nos demais grupos sociais e tende a determinar quais serão as ações e os pensamentos de um grupo social. Com isso, é possível compreender que as ideologias são orientadas pela força dos discursos sociais. Assim, há essas “forças centrípetas (centralizadoras, monologizadoras, que tentam apagar ou submeter a heteroglossia) e forças centrífugas (que resistem à monologização e multiplicam a heteroglossia)”. (FARACO, 2009, p. 122).

A visão monológica de cultura serve para fortalecer e legitimar os estereótipos sociais. Nesse caso, analisamos no livro didático os estereótipos de gênero sobre o que é ser mulher. Nessa perspectiva de estudo, as forças centrípetas atuam no sentido de fortalecer os estereótipos, as crenças e as concepções do que é considerado certo ou errado, isto é, os discursos hegemônicos. Para Bakhtin (2010, p. 81), essas forças são da centralização e unificação das ideologias verbais. Segundo Faraco, no que se refere ao discurso das forças centrípetas, isto é, ao discurso autoritário,

Ao qualificar as forças centrípetas como monologizantes, é preciso observar que elas não deixam de ser dialógicas: elas também constituem um gesto responsivo no oceano da heteroglossia. Em outras palavras, a atitude discursiva monológica é intrinsecamente dialógica – como, aliás, na concepção do Círculo, todas as manifestações verbais. (FARACO, 2009, p. 70).

Segundo Bakhtin (2015, p. 48), todo discurso está inserido nos discursos alheios e está envolto de “avaliações e acentos alheios, entrelaçam-se em suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de outros, cruza-se com terceiros; e tudo pode formar com fundamento o discurso”. Todos estamos imersos em um diálogo formado entre o eu e o outro, composto pelo princípio dialógico da enunciação que organiza o discurso. Assim, Bakhtin também põe em ação a ideia da existência de duas forças opostas e aparentemente contraditórias. Segundo Alves Filho (2011), as forças centrípetas atuam para controlar, regular, estabilizar, generalizar e replicar, enquanto as forças centrífugas criam instabilidade, integração, conversão, “plástico” e surpresa. Deve-se notar que a ação dessas duas forças não

impede que os falantes criem ou mudem os gêneros, uma vez que a visão de Bakhtin não exclui a oportunidade do estilo individual.

As forças centrípetas tendem ao fortalecimento de uma cultura tida como oficial/correta/melhor e de um discurso centralizador que produz uma visão de cultura fechada, reforçando estigmas sociais. As forças centrífugas têm por objetivo desestabilizar a norma e procuram evidenciar a heterogeneidade linguística e cultural. Sobre essas forças, Morson e Emerson (2008, p. 48) afirmam que “constituem uma parte essencial do nosso viver, momento por momento, e nossas respostas a elas registram seu efeito sobre todas as nossas instituições culturais, sobre a linguagem e sobre nós mesmos”. A compreensão que temos aqui é de que a formação cultural é uma construção discursiva, logo, é constituída por diversas vozes sociais. Portanto, ao propor uma análise do livro didático, entendemos que é um encontro sociocultural de diferentes vozes, que podem contribuir tanto para a estabilização de discursos quanto para a desestabilização.

Sabendo que as forças centrífugas operam contra o discurso hegemônico, a fim de mostrar a heterogeneidade cultural, Bakhtin afirma que:

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso constitui o ponto de aplicação seja das forças centrípetas, como das centrífugas. Os processos de centralização e descentralização, de unificação e de desunificação cruzam-se nesta enunciação, e ela basta não apenas à língua, como sua encarnação discursiva individualizada, mas também ao plurilinguismo, tornando-se seu participante ativo. (BAKHTIN, 2010, p. 82).

Com isso, o autor estabelece que a enunciação, qualquer que seja ela, pode ser também compreendida como uma unidade que é tensa e contraditória, mas que opera nas duas forças opostas.

O conceito de forças estipulado por Bakhtin também pode ser associado na análise desta pesquisa com a metáfora usada por Grada Kilomba em seu artigo “A Máscara”, no qual a autora explica o silenciamento como forma de violência. Kilomba (2010) aborda como esse instrumento, isto é, a máscara (que nomeia o artigo), era usado pelos europeus brancos para impedir que os negros escravizados comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhassem; por trás desse ato de tortura, havia outra implicação: o silenciamento e a implementação do medo, visto que a boca “era um lugar tanto de mudez quanto de tortura” (KILOMBA, 2010, p. 172). A associação entre a concepção de forças centrípetas e centrífugas explicitadas por Bakhtin e a metáfora de Kilomba, que explica o silenciamento, é feita porque ambas as teorias tratam dos discursos hegemônicos para silenciar determinados povos e justificar as diferenças sociais causadas pelas classes dominantes.

Conforme Kilomba (2010), a máscara impossibilita que o sujeito mostre as verdades que o colonizador tenta esconder; é também um método de proteção para silenciar alguns discursos, pois, ao ser confrontado sobre a história decorrida, o sujeito branco afirma “‘não saber...’, ‘não entender ...’, ‘não se lembrar...’, ‘não acreditar...’ ou ‘não estar convencido por...’”, na mera tentativa de “fazer o conhecido, desconhecido” (KILOMBA, 2010, p. 177). Para a autora, a máscara é nada mais do que uma representação do colonialismo e “simboliza políticas sádicas de conquista e dominação e seus regimes brutais de silenciamento”, ou seja, é uma forma de manter o poder e separar quem pode falar e o que pode ser falado. A boca é um órgão de extrema relevância, já que representa a fala e os discursos que podem ser ditos e quem pode dizê-los.

Assim, a boca possui uma simbologia importante e, quando o colonizador a tranca, por meio de uma máscara, o falar torna-se quase impossível, visto que o ato pode ser compreendido como uma visão “dúbia da realidade”. Dessa forma, a fala e o silenciamento partem de uma função semelhante, mas com origens distintas. Ainda de acordo com Kilomba (2010), o ato de fala é sempre uma negociação com os sujeitos sobre quem se fala e quem escuta, uma vez que ouvir também é um ato significativo do processo de silenciamento, visto que só podemos falar quando a nossa voz é escutada, e “aqueles(as) que são ouvidos(as) são também aqueles(as) que ‘pertencem’”. E aqueles(as) que não são ouvidos(as), tornam-se aqueles(as) que ‘não pertencem’” (KILOMBA, 2010, p. 178).

Outro mecanismo utilizado pelo colonizador é a recusa, que, segundo Kilomba, é utilizada para o não reconhecimento da realidade, quando o sujeito age como se não tivesse responsabilidade sobre os acontecimentos históricos. Podemos citar como exemplo as justificativas que os sujeitos impõem em situações que causam atrito, como “não tenho culpa por ser privilegiada, quando eu nasci já era assim”, justificativas essas que tendem a eximir os sujeitos da responsabilidade social.

Nesse ínterim, a recusa é frequentemente confundida com a negação, porém são conceitos distintos, visto que a negação está relacionada a um sentimento, como “nós não somos machistas”. Já a recusa, segundo Kilomba, vem da culpa:

Este é um estado efetivo no qual o indivíduo vivencia o conflito de ter feito algo que acredita que não deveria ser feito, ou ao contrário, de não ter feito algo que acredita que deveria ter sido feito. (KILOMBA, 2010, p. 178).

Nesse sentido, a culpa é revestida de um ato passado, que já ocorreu. Na tentativa de se justificar por atos passados, o sujeito branco costuma usar discursos como “eu não enxergo

negros ou brancos, eu enxergo somente pessoas”, assim como, em casos de machismo, é comum escutarmos frases como “homens e mulheres são todos iguais”.

Para Kilomba (2010), um dos mecanismos comuns utilizados para justificar atos de racismo, mas que, nesta pesquisa, podemos relacionar aos casos de violência de gênero, são as respostas de tom intelectual ou racional, pois o agressor tende a usar desses artifícios para justificar atos de preconceito. Esse mesmo artifício também pode ser relacionado às forças centrípetas e centrífugas mencionados por Bakhtin, pois se vale de certos discursos para manter as forças hegemônicas. Assim, a questão de gênero, que é fundamental nesta pesquisa, pode ser analisada tanto a partir das forças centrípetas e centrífugas propostas por Bakhtin quanto da metáfora usada por Grada Kilomba, pois os dois conceitos contribuem para a compreensão dos dados de análise que propusemos nesta pesquisa. A partir desse debate, podemos afirmar que a falta de discussão sobre violência de gênero em livros didáticos e, especificamente, no livro em análise, aponta para o silenciamento discutido por Grada Kilomba e, conseqüentemente, contribui para a manutenção de um status quo que é violento e que, em inúmeras situações, autoriza a violência contra a mulher.

2.5 ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO EM BAKHTIN

Com base nas leituras dos pesquisadores que estudaram a perspectiva teórica do círculo de Bakhtin (2008), não há um conceito certo que possa definir “Análise Discursiva”, pois esse conceito pode abranger outras possibilidades, caminhando para novas perspectivas, dialogando com a língua, a linguagem e a história, além de poder se relacionar com outras áreas das Ciências Humanas, encaminhando-se para o novo. De forma geral, porém, a Análise Discursiva se concentra em representações discursivas que surgem em várias esferas da atividade humana. De acordo com Bakhtin (2008, p. 209), “o estudo do discurso verbal implica um olhar para as relações de diálogo, porque a linguagem vive apenas na comunicação dialógica de quem a utiliza”. Desse modo, as relações de diálogo podem ser entendidas como lugares axiológicos/posições dos sujeitos na vida em atos específicos, pois são irredutíveis a relações lógico-semântico-concretas, que não possuem um momento dialógico em si mesmas.

Assim, para Bakhtin (2008, p. 209), “as relações dialógicas são irredutíveis às relações lógicas ou às concreto-semânticas, que por si mesmas carecem de momento dialógico. Devem personificar-se na linguagem, tornar-se enunciados, converter-se em posições de diferentes sujeitos expressas na linguagem para que entre eles possam surgir

relações dialógicas”. Para que as relações lógicas sejam dialógicas, é necessário que elas se materializem e se concretizem na voz de vários sujeitos, e, a partir disso, as relações lógicas entram no campo do discurso (enunciados) e saem do plano linguístico.

O discurso sobre o papel da compreensão ativa e a presença do outro como componentes do discurso formou a base da teoria dialógica da linguagem do Círculo de Bakhtin, relacionando o discurso ao diálogo amplamente compreendido e sustentando a visão de que aquele tinha um caráter eminentemente dialógico. Nas palavras de Bakhtin, "a orientação dialógica é naturalmente um fenômeno inerente a todo discurso" e, além disso, cada discurso "nasce do diálogo como sua réplica viva, é criado na mútua orientação dialógica do discurso do outro dentro do objeto. O conceito de objeto no discurso é dialógico" (BAKHTIN, 1998, p. 88-89).

Essa orientação dialógica do discurso – a dialogicidade interna do discurso que penetra nas camadas semânticas e expressivas da linguagem – se manifesta de duas maneiras: orientação para o que já foi dito e orientação para a resposta. A partir dessa concepção de discurso, pode-se realizar um exame dialógico das representações discursivas. Brait (2006) é uma das pesquisadoras brasileiras que defende o desenvolvimento de uma teoria e metodologia para a análise do discurso em uma perspectiva dialógica. A fim de contextualizar essa teoria, a autora explica que não se pode afirmar que exista, de fato, uma metodologia de análise do discurso formalizada por Bakhtin, como a Análise do Discurso francesa.

Assim, surge um movimento de resgate de conceitos construídos a partir dos textos de Bakhtin, que nortearam as pesquisas sobre a linguagem histórica e social (BRAIT, 2006). Conforme a autora, a maioria dos estudos do Círculo bakhtiniano é dedicada à linguagem estética, como nos materiais dedicados às obras de Rabelais e Dostoiévski, nas quais encontramos um alto grau de teorização, com o romance preenchendo um lugar privilegiado para a construção da arquitetura teórica do Círculo.

Entretanto, na teoria desenvolvida pelo Círculo, também há formas de examinar, por exemplo, a organicidade do discurso cotidiano, o que contribui significativamente para uma nova visão da linguagem humana e aponta para outras formas de compreensão da produção de sentidos.

Pode-se dizer que os estudos bakhtinianos fornecem os elementos que compõem o caminho, ou seja, horizontes possíveis para o estudo da linguagem e dos discursos em uma perspectiva dialógica. Tentando definir esse horizonte teórico-metodológico, Brait escreve:

Sem querer (e sem poder) estabelecer uma definição fechada do que seria essa análise/teoria dialógica do discurso, uma vez que o fechamento significaria uma contradição em relação aos termos que a postulam, é possível explicar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagens, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas. (BRAIT, 2006, p. 10).

Assim, infere-se que a impossibilidade de estabelecer uma metodologia rígida de análise está no cerne da atitude de Bakhtin. Tal opção epistemológica não se limita a aplicar a metodologia e validar a teoria, mas, certamente, a construir conhecimentos adequados e responsáveis no campo da linguística. No intuito de construir parâmetros teóricos e analíticos para olhar o discurso em uma perspectiva dialógica, Brait (2006) revela algumas peculiaridades dessa pesquisa que serão detalhadas na sequência.

Em primeiro lugar, a análise inclui uma visão específica das práticas discursivas, ou seja, afirmações específicas, e, ao mesmo tempo, leva em consideração os contextos mais amplos de produção e circulação do discurso. Segundo Brait (2006), o confronto da linguagem de Bakhtin leva em conta o particularismo discursivo, que aponta para contextos mais amplos ao considerar aspectos extralinguísticos entrelaçados.

Outro ponto a se notar é que não existem categorias, *a priori*, na análise dialógica que possam ser mecanicamente aplicadas a textos e discursos. Nessa perspectiva epistêmica, as categorias emergem das regularidades relativas dos dados que são observados/percebidos durante a pesquisa.

Assim, as mesmas categorias de pesquisas já realizadas não podem ser aplicadas a outras, pois o dado é sempre um enunciado específico e único expresso em um espaço e tempo específicos e por interlocutores específicos. É definitivamente necessário olhar para esse evento único e irrepetível que leva a alguma regularidade.

Essa relação entre o concreto e o geral na pesquisa está relacionada ao que Ponzio (2010) afirma:

Resulta óbvio que o conhecimento deva ser necessariamente conhecimento do geral, procedendo por conceitos, por classificações, por montagem, sobre a base de conjuntos, de gêneros, nos quais o singular, de um modo ou de outro, reaparece sob a forma de indivíduo identificado pelo pertencimento a este ou àquele conjunto. (PONZIO, 2010, p. 16).

Além da busca pelo instável e estável, novo e dado, geral e especial/singular, a pesquisa na perspectiva dialógica da linguagem ainda precisa levar em conta a relação complexa (dialógica e constitutiva) entre o pesquisador e o objeto de pesquisa (dado que são discursos proferidos por sujeitos constituídos socialmente).

Essa relação não é neutra nem predeterminada, visto que o horizonte avaliativo do pesquisador, que domina suas escolhas durante o processo de pesquisa, estende-se desde a seleção desse objeto até a análise dos dados do relato. O trabalho de um pesquisador inscreve-se na posição de um observador atento; é diferente (não neutro) no diálogo com os dados (fala).

Amorim (2004) se refere à metáfora da hospitalidade ao trabalho de um pesquisador e propõe que, no ato-acontecimento de realizar uma pesquisa, seja comparado o pesquisador ao hóspede e ao anfitrião ao mesmo tempo. É um hospedeiro porque aceita e agrega o universo em estudo, abre-se a ele; no entanto, ele é um convidado quando parte nessa jornada em que propõe o exílio deliberado para buscar a distância, a alienação e o questionamento do objeto. O pesquisador sai do seu território e dirige-se ao país de outro para ouvi-lo um pouco e, depois, repassá-lo e traduzi-lo (AMORIM, 2004, p. 26). Esse processo de seleção/constituição de um objeto, bem como o ato de ouvi-lo e a tentativa de interpretá-lo, são atividades que já ganham valor. Segundo Amorim, “todo objeto de pesquisa é um objeto construído, não dado de imediato” (2004, p. 29), pois o pesquisador escolhe seu objeto a partir de um determinado horizonte axiológico, permeado por uma série de discursos já falados sobre o tema de pesquisa. A relação entre o pesquisador e o objeto nos remete ao que defende Bakhtin ao afirmar que “[...] toda relação essencial é produtiva e criativa. O que chamamos de objeto na vida, cognição e ato adquire determinação apenas em nossa relação com ele: é nossa relação que determina o objeto e sua estrutura, e não o contrário” (BAKHTIN, 2003, p. 4).

Nesse contexto epistêmico, determinar o sujeito, gerar dados de pesquisa e definir espaços de pesquisa (seus limites) constituem o trabalho teórico-metodológico do pesquisador, cuja base é dialógica e axiológica (localização adicional) do pesquisador em relação à área de estudo.

O pesquisador se aproxima do campo para conhecê-lo, mas se distancia dele para ouvir, pensar e refletir sobre o conjunto de enunciados que materializam um determinado discurso. Nesse percurso de reflexão, ele adentra um universo discursivo e busca um distanciamento analítico em um emaranhado de vozes. Contudo, nesse empreendimento de pesquisa, há sempre a permeabilidade das crenças do pesquisador, suas vivências, sua leitura no ato de seleção, constituição e análise de um determinado sujeito de pesquisa. O ato de realizar pesquisa está vinculado a uma discussão sobre a ordem ética da responsabilidade básica do ser-sujeito (BAKHTIN, 2010).

Não há acesso à própria realidade, mas a um universo discursivo histórico, específico e limitado a uma dada situação de interação discursiva. Assim, os textos são a única fonte de onde podem provir os dados de pesquisas da área de humanas, apesar de o sentido ser construído nas relações dialógicas. Segundo Bakhtin [Volóchinov] (2004), a comunicação verbal nunca pode ser compreendida e explicada, exceto em relação a uma situação específica. Portanto, para compreender a linguagem, sem perder de vista o caráter dinâmico da abordagem sócio-histórica, deve-se levar em conta que o ponto de partida para a análise do discurso (materializado em depoimentos) são estratos sociais mais amplos, se vierem à materialidade linguística. Assim, em pesquisas de natureza dialógica, os signos linguísticos são analisados. É, portanto, um olhar para a linguagem vista em termos de discurso; é uma análise da linguagem utilizada, do funcionamento discursivo em uma dada situação de interação discursiva.

De acordo com Amorim (2004, p. 49), as pesquisas dialógicas caracterizam-se por uma análise semântica que leva em consideração as relações extralinguísticas, históricas e concretas que vão se materializar nos enunciados, a fim de que se compreendam os sentidos promovidos nas relações dialógicas. Em outras palavras, “a perspectiva ADD é uma proposição de análise, um método de pesquisa, um método de questionamento, não um método de pesquisa ou um modelo rígido de escrita”.

O sujeito da análise são os elementos constitutivos do discurso, que indicam modos discursivos, examinando as regularidades que se materializam no discurso. Vale ressaltar, no entanto, que os aspectos supracitados são os parâmetros norteadores do estudo, não a estagnação e as categorias analíticas estabelecidas. Isso ocorre porque as regularidades discursivas emergem dos próprios dados no processo de se fazer pesquisa. Embora traga conceitos do Círculo de Bakhtin que coadunam com esta pesquisa, como o de signo linguístico e ideologia, a Análise Dialógica do Discurso desenvolvida nesta investigação tem como conceitos fulcrais as Forças Centrípetas e Centrífugas.

Apresentados os conceitos bakhtinianos, bem como os princípios da Análise Dialógica do Discurso, o próximo capítulo foca o livro didático, objeto de investigação desta pesquisa.

3 LIVROS DIDÁTICOS NO BRASIL: POLÍTICAS OFICIAIS E OFICIOSAS E A QUESTÃO DE GÊNERO

Nesta seção, será apresentado um breve panorama do histórico do livro didático no Brasil e sua importância para o processo de ensino-aprendizagem. Sua construção está ancorada especialmente em Bandeira e Velozo (2019), Batista (2009), Bittencourt (2008), Turra Díaz (2012), Choppin (2004) e Freitas (2013).

Segundo Bandeira e Velozo (2019) e Choppin (2004), o livro didático pode ser considerado um artefato cultural, visto que apresenta identidades culturais e faz parte das representações culturais e sociais que nele estão inseridas. Além disso, esse material tem um papel relevante na cultura brasileira que vai desde as práticas de letramento até mesmo ao processo de produção editorial, além de ser um material formulado e estruturado com propósitos pedagógicos. É, portanto, um produto cultural, resultado de interações complexas. Ademais, o LD se configura também como um balizador de conteúdos e como um elemento regulador, que tem sido tomado, em muitos contextos, como currículo, com todo o conteúdo a ser trabalhado dentro do período em que o livro é utilizado. Há nele condicionantes, como os aspectos culturais, sociais e políticos, que servem como referência para a estrutura curricular.

Para além de um material de apoio, Freitas (2013, p. 408) salienta que o livro didático “é um registro privilegiado do que em determinado momento da história pode ser dito e, como consequência, sobre o que se silencia”. A compreensão que se tem desse material é de uma produção que esteja relacionada com posições ideológicas e valores sociais e culturais. Em função disso, o interesse por livros didáticos é bastante amplo, sendo possível encontrar desde comentários de senso comum até teses e dissertações a respeito deles.

As posições ideológicas do livro também são atravessadas por políticas linguísticas, como o PNLD, documento que regulamenta a produção de livros que circularão em escolas públicas. Há ainda políticas oficiosas¹¹, como o Movimento Escola Sem Partido (MESP), que, embora considerado inconstitucional, influencia a produção de materiais didáticos de alguma maneira, na medida em que tais políticas procuram cercear o trabalho docente (BEATO-CANATO; MARTINEZ; FERNANDES; 2020). Em função especialmente de políticas oficiosas, a realidade de muitas escolas públicas e particulares têm sofrido

¹¹ Compreende-se o termo *políticas oficiosas* como políticas que são constituídas e têm a sua divulgação feita por grupos organizados socialmente, sem, contudo, que sejam formadas por instituições governamentais. Esses grupos sociais que não possuem uma certificação social atendem a uma agenda política específica e atuam como instrumento de manipulação (BEATO-CANATO; MARTINEZ; FERNANDES, 2020).

alterações, a fim de se adequar às exigências dessas políticas que são disseminadas por movimentos como o MESP.

Segundo Turra Díaz (2012, p. 611), o livro didático possui uma “natureza complexa e heterogênea que o torna um objeto de análise a partir de perspectivas diversas de pesquisa, por exemplo, a partir da teoria das representações sociais”. Esse material está associado às determinações do Estado, visto que a estrutura do livro didático também inclui uma seleção de conteúdos determinada por documentos oficiais que devem ser ensinados em uma determinada área do conhecimento. É o caso da BNCC, que foi promulgada em 20 de dezembro de 2017¹² pelo então ministro da Educação José Mendonça Filho, após o MEC entregar a versão final do documento ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A partir dessa promulgação, começou o processo de formação e capacitação dos docentes. Além disso, o livro *Ser protagonista: Projetos integradores: Linguagens e suas Tecnologias* foi aprovado pelo PNLD 2021, seguindo a proposta de projetos integradores, cujas obras têm como proposta o trabalho por meio de projetos, não com conteúdos tradicionais, e sim de modo integrado com os componentes, como Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais.

Além disso, Turra Díaz (2012, p. 612) comenta que o livro didático é disposto com narrativas que constituem determinadas ideias acerca do conhecimento e de como as sociedades se organizam e podem legitimar certas práticas culturais, em detrimento de outras, o que tende a revelar a relação do livro com o currículo no que se refere a uma categoria de conhecimento pedagógico. O Livro Didático pode reforçar certos discursos tidos como os oficiais e que mantêm a força centrípeta, estabilizando e tornando os enunciados homogêneos; contudo, há o uso de outras narrativas que abalam as narrativas homogêneas, isto é, as forças centrífugas que tornam os enunciados heterogêneos e os desestabilizam.

Por se tratar de um recurso com potencial para ser usado durante todo o ano letivo, o livro didático pode ser considerado o principal material para os professores em sala de aula, onde os conteúdos de um curso são organizados e inseridos de forma didática, apesar de não ser dessa forma no livro de projetos, e seguem as prescrições consideradas oficiais do currículo escolar. Diante disso, o livro didático também opera como um dispositivo no qual

convergem relações de saber e poder, pois se sustenta em formas, maneiras, regulamentos e regras provenientes de diversas fontes localizadas no interior e no exterior do livro que delineiam ou configuram os conhecimentos que o sistema

¹² BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da BNCC**. Brasília, [ca. 2019]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico#:~:text=Em%2014%20de%20dezembro%20de,para%20-toda%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A9sica>. Acesso em: 3 ago. 2022.

educacional considera como legítimo e verdadeiro, sendo o principal veículo de transmissão da cultura escolar institucionalizada. (TURRA DÍAZ, 2012, p. 612).

A concepção de livro didático como um único material a ser utilizado durante todo o processo escolar pode ser problemática, pois há outros recursos, como tablets, smartphones, computadores, entre outros recursos digitais e não digitais que estão se tornando presentes nas salas de aula e que acompanham o Livro Didático, podendo ser utilizados de modo a enriquecer o trabalho docente. Contudo, aqui precisamos considerar a realidade de cada escola, visto que são diversas, e não podemos generalizar, como se todas tivessem a mesma estrutura. Turra Díaz (2012, p. 613) menciona que o livro didático tem como função ser o mediador no processo escolar, e essa mediação opera em dois níveis, que é o do currículo prescrito, ou seja, o das políticas que definem o conteúdo mínimo que deve ser ensinado na escola, e o do currículo que é apresentado aos docentes e, nesse caso, tem o envolvimento de significados e conteúdos específicos no currículo prescrito. Dessa forma, o livro didático impresso tem a função de apresentar aos docentes o currículo e possui um papel importante na definição do currículo sobre o que vai ser ensinado, motivo pelo qual esse material é considerado um organizador “eficiente dos conhecimentos escolares que, em muitos casos, determina o que deve ser ensinado” (TURRA DÍAZ, 2012, p. 613 - 614).

De acordo com Turra Diaz (2012), há uma intervenção curricular no livro didático que sustenta a intenção e a função desse material. Assim, as compreensões e interpretações presentes em um livro didático são reflexo das ideologias e dos interesses de diversos grupos sociais. Sendo esse recurso didático balizado por suposições ideológicas e sem neutralidade, o uso desse material torna-se poderoso nas salas de aula, especialmente no que diz respeito à configuração da cultura escolar e também à abordagem dos professores em sala de aula. Isso porque o livro didático é, muitas vezes, considerado o único recurso escolar, atuando como um currículo, de forma que não há dúvidas sobre esse material ser um dos instrumentos mais relevantes no processo de ensino e aprendizagem, pois, como afirmam Araújo e Ferreira (2018), “na grande maioria das vezes, o livro didático é a única ferramenta utilizada e, portanto, deve ser bastante cauteloso para que não se corra o risco de reforçar estereótipo”.

Para Bittencourt (2008, p. 304), pesquisador na área de livros didáticos de História, o livro didático atua como fonte para pesquisa. Assim, ao ter o material didático como fonte de pesquisa, levando em conta aspectos como a forma, conteúdo etc., é necessário que se considerem também outros elementos que vão contribuir para a análise entre eles os discursos do livro didático, que também podem ser analisados a fim de identificar estereótipos sobre alguns grupos, o que nesta dissertação é feito quando analisamos como a mulher aparece no

livro *Ser protagonista*. Bittencourt (2008, p. 312) afirma que “as primeiras páginas possibilitam uma visão do processo de sua fabricação, com a apresentação dos agentes que participaram da sua confecção” e, assim, essa etapa é importante para entender melhor os sujeitos presentes na obra e como eles influenciam na leitura dos textos. Contudo, por se tratar de uma arena sensível que é balizada por políticas oficiais e oficiosas, essa questão vai depender do nível de liberdade que os autores tiveram, a depender não só de documentos como BNCC e PNLD, mas também das editoras responsáveis pela produção do material didático. Ademais, os conteúdos apresentados nesses materiais são feitos como uma imposição da verdade, por se tratar de um livro prescritivo. Segundo Bittencourt (2008), as possibilidades de contestação das ideias inseridas no livro didático são poucas, por causa de sua natureza didática, ou seja, o que está no livro é inserido como uma verdade quase que impossível de ser criticada e questionada, até mesmo pelos docentes, pois o livro didático é colocado em um papel de currículo a ser cumprido, como se tudo que estivesse no material fosse o único discurso aceitável.

Outro ponto importante que Bittencourt (2008) levanta é que as atividades presentes nos livros didáticos não são feitas de forma aleatória e despreziosa e, por isso, observar os exercícios apresentados requer uma análise minuciosa, a fim de verificar se os conteúdos propostos são única e exclusivamente de memorização, sem qualquer tom crítico nas atividades. Dito isso, é importante mencionar que há diferenças imensas entre o livro de línguas e os de outras disciplinas. Com base na análise feita de livro didático para esta dissertação, é importante mencionar a necessidade de se analisar a coerência entre o que as/os autoras/es dizem fazer e o que se materializa nas atividades presentes nos livros, por exemplo, pois o que vemos é uma falta de coerência entre os textos escritos e as atividades, já que em muitos casos as atividades são superficiais, sem a devida reflexão, com os excertos das/os autoras/es.

Choppin (2004) afirma que o livro didático assume múltiplas funções que podem variar conforme o ambiente sociocultural, dependendo da época em que é produzido. Contudo, como dito, o livro didático não é a única ferramenta que faz parte do processo escolar, pois nas escolas há outros instrumentos que podem estabelecer relações de aprendizagem com o material didático, ou seja, o livro didático não é o único recurso disponível para os professores.

A criação de diferentes políticas educacionais e parâmetros curriculares é também um dos fatores geradores de interesse por parte dos pesquisadores nos estudos sobre educação, política linguística, gênero etc. As análises feitas nas pesquisas sobre material

didático são sempre ideológicas e podem trazer respostas aos anseios da sociedade no que tange à educação.

Ainda conforme Choppin (2004, p. 553), são enfatizados alguns critérios para explicar a diversidade e as várias funções do livro didático, a começar pela função referencial, que, segundo ele, “constitui o suporte privilegiado aos conteúdos educativos”, visto que é formada por conhecimentos e habilidades que a sociedade considera importantes em um dado momento histórico. A função instrumental seria a de “colocar em prática métodos de aprendizagem” que sofrem variação ao longo do tempo, como e conforme mudam as práticas de ensino e aprendizagem. A função documental tem a iniciativa de desenvolver o lado crítico do aluno e tende a privilegiar “a iniciativa pessoal da criança” e visa “favorecer a sua autonomia”. Já no que se refere à produção do material didático, Choppin (2004) expõe que esse material apresenta certa complexidade, uma vez que envolve muitos agentes, uma gama de funções e diversos textos de leitura.

Mesmo diante de uma era marcada por inovações na área da tecnologia, o Livro Didático continua presente nas salas de aula, além de servir como um guia norteador para os docentes. Assim, é comum em cursos de línguas o livro ser trabalhado por inteiro, visto que é o que define o currículo. Porém, em escolas os livros chegam pelo PNLD, mas o professor tem autonomia e pode optar por utilizar partes do livro e construir outros materiais. O currículo que é imposto ao Livro Didático atualmente é a BNCC e os materiais que são aprovados pelo PNLD precisam estar de acordo com a BNCC e servem também como guia norteador para os docentes.

Dessa forma, podemos relacionar a forte presença do livro didático nas salas de aula quando Bakhtin/Volochinov (2004) menciona que o livro também faz parte das discussões ideológicas. Além de fazer parte das discussões ideológicas, o LD é, muitas vezes, seguido à risca e, embora tenhamos documentos oficiais que guiem o ensino aprendido de língua, ainda é possível ver a adoção desse material como currículo, ou seja, guiando as práticas de ensino e aprendizagem. Assim, se o livro didático não fosse entendido como um currículo, não seriam comuns perguntas como: “De que maneira dar conta do livro todo em poucas aulas?”, como se ele fosse uma receita para o professor seguir à risca em sala de aula.

A seguir será apresentada a subseção que traz pesquisas sobre os estudos de identidade de gênero no livro didático, uma vez que se faz necessário ter um olhar crítico sobre temas que passam despercebidos, por já terem sido naturalizados na sociedade, como a representação da mulher, que pode reforçar estereótipos de gênero e discriminações ou

desmitificar estereótipos e naturalizar corpos considerados fora do padrão, como o corpo gordo, com deficiência etc.

3.1. ESTUDOS DE GÊNERO NO LIVRO DIDÁTICO

A fim de compreender o estado da arte, foram procuradas pesquisas acadêmicas em portais como o Scielo, nos quais foram encontrados trabalhos de Araújo e Ferreira (2018), Pereira (2014), Oliveira (2018), Guariza (2016) e Pereira (2013). Com base nas pesquisas feitas para esta dissertação, é possível inferir que o Livro Didático pode contribuir para a construção da representação da mulher de forma positiva e sem estereótipos de gênero ou, ao contrário, pode contribuir para a reprodução e o fortalecimento de estereótipos.

Em muitos casos, o Livro Didático é o único material a que muitos estudantes brasileiros têm acesso, dada a precarização do ensino e outras questões sociais e econômicas. Diante disso, a premissa de Bandeira e Velozo (2019, p. 1019-1033) é relevante ao relatar que o Livro Didático é “instrumento que pode negligenciar ou dar visibilidade para as questões sociais”.

Considerando que o Livro Didático pode ser tido como um artefato cultural por conta das múltiplas identidades culturais inseridas no material, conforme foi mencionado no início do capítulo anterior, é importante ter em mente que as representações de gênero e sexualidade em um livro didático são resultado de valores sociais, muitas vezes naturalizados como se fossem universais. Apesar de crescente no Brasil a realização de estudos referentes às questões de gênero e diversidade (cultural, social, sexual e racial), de acordo com Gonçalves, Pinto e Borges (2013), temas que analisam preconceitos contra minorias sociais ainda não são tão frequentes quando relacionados à produção de material didático. Contudo, os autores defendem que “o debate e a visibilização das questões de gênero e sexualidade na educação são primordiais para a promoção da cidadania e do respeito à diversidade” (BANDEIRA; VELOZO, 2019, p. 1019-1033). Nesse sentido, a escola é um espaço primordial para debater tais questões e desmistificar preconceitos já enraizados/internalizados, a fim de contribuir para uma sociedade que viva a diversidade, entendendo-a como constitutiva de qualquer grupo social. Dessa forma, fazer a intersecção com o gênero e a violência contra a mulher é essencial para o nosso contexto social. Assim, é importante criticar a forma com que muitos materiais didáticos chegam às salas de aula, como verdade absoluta, com regras e convenções a serem seguidas, mas também é importante valorizar tentativas de fazer circular outras narrativas, e sobre isso o material

analisado *Ser protagonista* traz de alguma forma, em momentos distintos, a violência contra a mulher, como ao mencionar a tentativa de assassinato sofrido pela ativista paquistanesa Malala Yousafzai. Em outros momentos, a obra, ao invés de enfatizar a violência, trabalha a favor da valorização de grupos minorizados, como quando trabalha a influência da cultura africana no Brasil, o que é feito de uma forma que valoriza a cultura dos povos africanos, por meio de uma imagem com a representação de mulheres nigerianas, ou seja, sem focar somente o sofrimento dos povos africanos, como é usual vermos em muitos livros didáticos.

O gênero não é uma categoria estática, é construído social e historicamente ao longo do tempo. Para Auad (2003, p. 142), o gênero “corresponderia aos significados, símbolos e atributos que, construídos histórica e socialmente, caracterizam e diferenciam, opondo o feminino e o masculino”. Essa concepção de gênero como construção social é necessária, uma vez que, apesar dos avanços conquistados, ainda não alcançamos a equidade de gênero entre homens e mulheres, considerando os altos índices de violência no ano de 2020, conforme foi apontado no início desta dissertação. Há, ainda, um longo caminho a ser percorrido. A compreensão de “gênero” é a de uma construção sócio-histórico-discursiva, portanto, sofre alteração conforme o contexto social e cultural.

Ainda de acordo com os autores Bandeira e Velozo (2019), a representação dos corpos nos materiais didáticos deve ser analisada, pois o corpo também é constituído pela linguagem e também constrói narrativas; há corpos tidos como certos e outros marcados, tido como desviantes, inferiores e que são marginalizados. Sendo assim, as imagens presentes nos livros didáticos podem tanto reforçar diferenças sociais e culturais entre os gêneros, além de aspectos comportamentais, a fim de manter estereótipos entre homens e mulheres, como, ao contrário, ajudar a abalar narrativas hierarquizantes, trazendo à tona o que muitas vezes é inviabilizado e invisibilizado, por exemplo. Assim, faz-se “essencial discutir e refletir sobre as questões culturais e sociais que permeiam o corpo humano” (BANDEIRA; VELOZO, 2019, p. 1019-1033).

Por fim, o Livro Didático tem um papel importante ao trazer outras narrativas que atuam sobre os discursos hegemônicos, ao inserir corpos que são historicamente marcados, como o corpo negro, o de pessoas gordas, o de povos indígenas etc. Esses corpos são vistos como o “Outro”, que Kilomba (2010, p. 176) aponta como “diferente, como incompatível, como conflitante, como estranho(a) e incomum”, e essa narrativa cria categorias que desumanizam tais corpos.

Na pesquisa de Araújo e Ferreira (2018), Pereira (2014), por exemplo, as autoras salientam que, no LD de Língua Inglesa que analisaram, a mulher branca é a que mais

aparece quando se refere a profissões de maior prestígio social, em comparação com a mulher negra. Ainda segundo as autoras, a representação das mulheres no material, de modo geral, é mínima, mesmo se tratando de um livro produzido e publicado no Brasil e para falantes da língua portuguesa. Em outra pesquisa, de Bandeira e Velozo (2019), os autores salientam que questionar as invisibilidades de gênero e as representações preconceituosas não significa de forma alguma negar a qualidade e a importância do livro didático, mas apenas fazer do LD uma fonte para problematizarmos. Além disso, a questão de gênero e sexualidade nesses materiais é muitas vezes silenciada ou enquadrada na heteronormatização, de forma que acabam por ser silenciadas.

Já em outra pesquisa, a de Guariza (2016), a autora mostra que, no que se refere às mulheres em livro didático de História voltado para o Ensino Médio, a representação é pouca e aparece em tópicos sobre a história das mulheres, em uma discussão à parte. Na pesquisa de Oliveira (2019) sobre a violência contra as mulheres nos livros didáticos de História, a autora enfatiza que há limitações e dificuldades quando se trata do tema da violência contra a mulher, visto que ainda permanecem os valores e saberes sobre a violência e ela está baseada em uma tradição sexista e racista, com a predominância de discursos que mantêm os estereótipos acerca da violência. Assim, cabe ao professor a tarefa de problematizar e discutir em sala de aula esse tema, a fim de difundir uma concepção de gênero dentro da esfera pública, como um problema social, e não na esfera privada.

Desse modo, essas pesquisas auxiliaram na compreensão de gênero no LD e em como pesquisar a respeito do tema pode contribuir para a educação e promover uma formação que desnaturalize os papéis de gênero, além de promover discussões acerca da violência contra mulher e dos papéis sociais que o gênero desempenha. O capítulo a seguir trará uma discussão sobre os documentos que regem a produção dos livros didáticos no Brasil, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a Reforma do Ensino Médio.

3.2 BREVE HISTÓRICO DE DOCUMENTOS QUE REGULAMENTAM A COMPRA E A DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS

Esta seção tem o intuito de mencionar alguns dos principais documentos que regem e normatizam a produção de materiais didáticos no Brasil, como o PNLD. Ainda, objetiva trazer um breve panorama da BNCC, uma vez que esse documento é o primeiro que

prescreve um currículo mínimo para a educação brasileira e, portanto, desde sua promulgação, interfere diretamente em todas as demais políticas educacionais.

Em 1938, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), por meio do Decreto-lei n. 1.006, de 30 de dezembro de 1938, que foi responsável por promover a primeira legislação e controle de produção e circulação dos materiais didáticos. Esse período é caracterizado pela censura e ditadura impostas pelo Estado Novo, regime instaurado por Getúlio Vargas, com início em 1937 e término em 1945.

No ano de 1945, por meio do Decreto-lei n. 8.460, de 26 de dezembro de 1945, foi estabelecida a legislação referente às condições de produção, distribuição e utilização de livros didáticos, que atribuía ao professor a responsabilidade de escolha da obra. A criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático ocorreu devido a um acordo entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) e tinha como objetivo coordenar ações referentes à produção do livro didático. Esse acordo permitiu ao MEC a distribuição de 51 milhões de livros em todo o Brasil, de forma gratuita.

Freitas *et al.* (2013, p. 409) esclarecem que, sob a administração do ministro Gustavo Capanema, criou-se o Instituto Nacional do Livro (INL), o qual tinha diversas funções que não eram diretamente relacionadas ao Livro Didático. Décadas mais tarde, porém, o instituto passou a cumprir um papel importante nas políticas voltadas para esse material. Dada a ineficácia do Estado em garantir que os recursos dos materiais didáticos chegassem às escolas, houve a necessidade de que o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) fosse destinado à compra de livros. Vinte e cinco anos depois, o Ministério da Educação instalou, por meio da Portaria n. 35, de 11 de março de 1970, junto às editoras nacionais, um sistema de coedição de livros, com a ajuda do INL. Em 1971, o INL desenvolveu o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental e admitiu as funções de gerenciamento financeiro para a produção do livro didático.

O governo brasileiro comprou, em 1976, pelo Decreto n. 77.107, de 4 de fevereiro de 1976, parcelas dos livros para serem distribuídos a todas as escolas públicas brasileiras. Os recursos financeiros para tal produção vieram do FNDE. Contudo, dados os limitados recursos financeiros disponíveis na época, muitas escolas municipais foram excluídas desse projeto.

O PNLD foi criado em 1985, por meio do Decreto n. 91.542, de 19 de agosto de 1985. Com esse decreto, ficou estabelecido que a FAE fiscalizaria a escolha dos livros didáticos e, com isso, o FNDE passou a ser o responsável pela utilização e escolha do material. Segundo Freitas *et al.* (2013), é a partir dos anos 2000 que a distribuição de livros

didáticos passa a ser implementada em outros programas, e em 2003 o PNLD passa a distribuir livros também para o Ensino Médio, pois até então a distribuição era direcionada apenas ao Ensino Fundamental. Ainda conforme Freitas *et al.* (2013, p. 413), o PNLD, que atualmente é regulado pelo Decreto n. 7.084/2010, “seleciona e distribui, além de coleções didáticas, acervos complementares para o 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, dicionários de Língua Portuguesa para todos os anos dos Ensinos Fundamental e Médio e livros para a Biblioteca do Professor e da Escola”. Dada a relevância e a grandeza do PNLD, o governo do Brasil tornou-se o que mais compra livros no mundo e também o que possui o maior programa voltado para Livro Didático no mundo.

Dessa forma, o PNLD foi criado para fazer parte das políticas educacionais “com o objetivo principal de adquirir e distribuir, de forma universal e gratuita, livros didáticos para todos os alunos das escolas públicas do Ensino Fundamental brasileiro” (MANTOVANI, 2009, p. 33). É importante ressaltar o ponto significativo do PNLD para a educação brasileira, já que a distribuição de livros didáticos ficou sob sua responsabilidade no âmbito federal. Contudo, não havia uma seleção específica, a fim de que fosse possível garantir a qualidade dos livros.

Assim como o PNLD, a BNCC é um documento relevante para a educação brasileira, uma vez que é um documento de caráter normativo para nortear os currículos escolares e as propostas pedagógicas. Contudo, o que observamos nesse documento é uma tentativa maior de homogeneidade e controle, relacionada com grupos neoliberais, além de ter um caráter regulatório. Também é importante pontuar que muitos educadores e até mesmo estudantes se posicionaram contra esse documento que, apesar de insistir que todos terão acesso à mesma educação, não leva em consideração as interferências sociais que compõem o cenário brasileiro. Dito isso, o documento é composto de três etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. De acordo com as informações obtidas no site oficial da BNCC,

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BRASIL, 2019).

A BNCC tem como propósito atribuir conhecimentos, competências e habilidades esperados dos estudantes no decorrer do processo escolar, a fim de construir uma educação

inclusiva e democrática. Ainda de acordo com as informações do documento da BNCC 2018 do Ensino Médio, o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias é a

ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais; e no uso criativo das diversas mídias. (BRASIL, 2018b, p. 471).

A construção da BNCC teve início no governo da ex-presidente Dilma Rousseff, com a participação da sociedade civil e consultas públicas, que, apesar de limitadas, ainda assim mantinham um caráter mais democrático. Contudo, com as mudanças ocasionadas pelo golpe de 2016 e com Michel Temer no poder, as mudanças na BNCC deixaram de contemplar a sociedade civil, o que foi criticado por diversas organizações e representações do meio acadêmico. Além disso, o novo documento apresentou uma precarização e esvaziamento de temas importantes, especialmente nas Ciências Humanas, com certos termos sendo suprimidos da BNCC para se alinhar aos interesses do mercado, conforme foi discutido no início desta seção.

A seção a seguir discutirá aspectos da Reforma do Ensino Médio, pois tal reforma teve influência na produção da obra didática analisada nesta dissertação.

3.3 REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017¹³, alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio. A proposta, que começou a ser implementada neste ano (2022), visa ampliar a permanência do estudante na escola, que passou de oitocentas para mil horas anuais na reforma¹⁴. Contudo, esse não é o ponto mais importante da reforma. De acordo com as informações do MEC, a reforma tem o propósito de promover uma organização curricular flexível, contemplando a BNCC, e a possibilidade de uma oferta maior aos estudantes com foco na formação técnica e profissional. O objetivo é oferecer uma educação igualitária e de qualidade a todos os jovens, tentando aproximar as escolas da realidade dos estudantes. Essas informações, é claro, fazem parte de um discurso oficial na qual se busca apresentar a reforma como uma solução para os

¹³ BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 12 dez. 2022.

¹⁴ BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio** – perguntas e respostas. 2018f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 29 jan. 2022.

desafios da educação brasileira, portanto é uma visão institucionalizada, e não há qualquer concordância com a crítica que apresentamos da reforma.

Nessa nova proposta, há um conjunto de disciplinas, projetos, oficinas e núcleos de estudo chamados de “itinerário formativo”, em que o aluno poderá idealmente escolher a área em que deseja aprofundar seus conhecimentos. As opções são: Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além da Formação Técnica e Profissional (FTP). Também, as escolas poderão definir quais dos itinerários formativos irão ofertar com a participação da comunidade escolar, pelo menos em teoria. Esse discurso, muito vendido pelo governo, não estipula os critérios de escolha e não leva em consideração que as escolas possuem estruturas diversas. Além disso, percebe-se o possível empobrecimento de disciplinas essenciais para a formação crítica, em disciplinas como Sociologia, Filosofia, Artes, Educação Física etc., pois, conforme Hernandes (2019, p. 6), “estudos de química, física, biologia, filosofia, história, geografia, artes, sociologia e educação física, poderão ficar de fora do currículo do Ensino Médio ou ter sua carga horária reduzida a doses incipientes”. Essa flexibilização do currículo, de certa forma, poderá arruinar o currículo das escolas da rede pública, especialmente no que tange às disciplinas de Ciências Humanas, pois a reforma autoriza a redução de ofertas, tendo como justificativa a escolha por outros itinerários.

No que se refere aos itinerários formativos, há uma diferenciação das áreas do conhecimento científico em relação à Educação Profissional de nível técnico, o que, para Ferretti (2018), representa uma espécie de negação da formação técnica na formação geral, já que a proposta separa a formação técnica voltada para o mercado de trabalho. Outro ponto que deve ser analisado com cautela é referente à jornada em tempo integral nas escolas, pois, como Ferretti (2018) observa, as condições das escolas públicas, assim como as condições de trabalho e a formação dos professores, além da oferta de alimentação adequada para os alunos, se mostra uma meta difícil de ser executada, considerando o contexto brasileiro.

Uma pesquisa feita em 2017 pela Rede Brasil Atual (RBA)¹⁵ (“Cidadania, Política e Trabalho”) aponta que, com o modelo educacional de ensino em tempo integral, a desigualdade social, pois é importante ter em mente que muitos jovens trabalham no período pós-aula e, portanto, não terão condições de se manter na escola. Outra questão é a quantidade de itinerários que cada instituição de ensino terá condições de ofertar. Será que haverá uma equidade de ofertas em todas as escolas do país? Conforme Ferretti (2018), a Reforma do Ensino Médio ainda aponta três tipos de flexibilização que deverão ocorrer, a

¹⁵ REDE BRASIL ATUAL. São Paulo, 2022. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br>. Acesso em: 24 mar. 2022.

começar pelo tempo de duração das aulas, que poderá ser definido por estado ou oferta de itinerários formativos. Com relação à forma como serão definidos os arranjos curriculares que deverão ser inseridos em cada ente federativo, ela ocorrerá por meio da flexibilização do estado, conforme o artigo 36 da LDB, reformulado pela Lei 13.415. No entanto, a Lei não esclarece a quantidade de itinerários formativos que cada ente federativo deve inserir. Dessa forma, ficará a cargo das redes públicas e privadas a escolha entre quais itinerários deverão oferecer.

De acordo com o Ministério da Educação, o Novo Ensino Médio trará muitos benefícios aos jovens brasileiros, pois fortalecerá o protagonismo juvenil, uma vez que o estudante terá a possibilidade de escolher a área com a qual se identifica para aprofundar os seus conhecimentos. Dessa forma, o discurso oficial enaltece a reforma, apontando-a como uma contribuição para que os jovens tenham mais interesse em participar das tarefas e, assim, permaneçam por mais tempo na escola. Contudo, o discurso que circula na mídia de que os estudantes terão mais autonomia ao escolher a área que desejam estudar tem sido motivo de críticas para estudiosos como Ferretti, ao expor que

[...] a definição dos arranjos curriculares a serem definidos por um dado ente federativo é prerrogativa desse, não do aluno, como apregoado pela propaganda oficial. Os alunos farão, no máximo, escolhas entre os itinerários formativos estipulados pelo sistema público de ensino do referido ente federativo. (FERRETTI, 2018, p. 29).

Outro ponto importante de se destacar é referente ao contexto econômico e político que o país vive, que faz com que a flexibilização dos itinerários formativos pelos estados seja limitada. No que se refere à diversidade, os itinerários estabelecidos pela reforma visam atender aos diversos interesses dos que frequentam as escolas, contudo isso é feito a partir da perspectiva de desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, com pouca atenção à produção social da juventude, que é diversa, e também às condições de infraestrutura nas quais muitas escolas estão inseridas, como se as limitações e os problemas enfrentados pelas escolas pudessem ser facilmente resolvidos mediante a flexibilização do currículo. Desse modo, o governo, em vez de diminuir as desigualdades existentes, acaba por fortalecer as desigualdades por meio da reforma (FERRETTI, 2018).

Ainda no que se refere à jornada de tempo integral na escola proposta pela reforma, Silva e Boutin (2018) citam que se trata muito mais de uma ação política na agenda educacional, a qual pretende ampliar o tempo escolar em vez de possibilitar medidas educativas que estejam comprometidas verdadeiramente com a formação do aluno. É também importante refletir sobre qual é o interesse de manter o aluno por mais tempo na escola e por

qual motivo não se considera mais relevante pensar em uma educação que seja de fato complexa, pois, conforme citam Silva e Boutin (2018, p. 524), “educação integral e educação de tempo integral são conceitos diferentes”; para as autoras, a concepção de escola em tempo integral se constitui também como força hegemônica, uma vez que tem como base ideais neoliberais, pois colabora com a manutenção do capitalismo ao formar sujeitos para o mercado de trabalho técnico.

Apesar da forte propaganda em torno da Reforma do Ensino Médio, há muitas nuances em aberto, uma vez que não ela especifica como ficam os alunos que precisam trabalhar durante o Ensino Médio e nem esclarece sobre uma possível evasão escolar. Além disso, os critérios de divisão das disciplinas ficarão a cargo da escola. Com isso, em uma escola poderá haver uma carga de disciplinas diferente de outras escolas. A formação dos professores é outra problemática da reforma, uma vez que prevê que quem tiver notório saber já poderá dar aula, o que também serve para desvalorizar o professor enquanto profissional, tudo isso constituindo fragilidades que tendem a aumentar a desigualdade na educação. Por fim, essa reforma descaracteriza o ensino escolar, sobretudo o das Ciências Humanas, bem como a formação crítica, por meio da qual os alunos refletem sobre a realidade em que estão inseridos.

Como resultado dessa reforma, surgem nos corredores escolares movimentos contrários, como o movimento “Não às aulas EAD no CEEP”¹⁶, em que estudantes do Centro Estadual de Educação Profissional Pedro Boaretto Neto (CEEP), de Cascavel, no Paraná, criaram um movimento contra as aulas on-line ofertadas pela Unicesumar, pois, ancorado na Reforma do Ensino Médio, o governo de Ratinho Júnior havia trocado professores especializados por aulas terceirizadas. De acordo com as informações do site da APP Sindicato¹⁷, o governo de Ratinho Júnior proibiu que professores de cursos técnicos pegassem aulas no início do ano letivo de 2022 e repassou tais aulas à Unicesumar, em um contrato avaliado em R\$ 38,4 milhões, em benefício de empresários da área da educação privada. As aulas on-line ocorrem na escola, por meio de monitores, de maneira que os alunos devem assistir às aulas on-line no ambiente presencial. Em um dos depoimentos sobre a situação, a estudante Luana relatou que “Não é que a gente não quer estudar. É que não tem

¹⁶ NÃO às aulas EAD no CEEP. Disponível em: https://www.instagram.com/naoas_aulasead-unicesumar/?utm_medium=copy_link. Acesso em: 31 maio 2022.

¹⁷ FORA Unicesumar: estudantes se rebelam contra a terceirização de cursos técnicos e boicotam EAD. **APP Sindicato**, 14 mar. 2022. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/fora-unicesumar-estudantes-se-rebelam-contra-a-terceirizacao-de-cursos-tecnicos-e-boicotam-ead/?fbclid=IwAR01n8rb4rdT2r7UoZNtZLDtjXk3Br-YL6YVxxf8RCmOQeGxB4364cwyLT8A>. Acesso em: 31 maio 2022.

como. A gente não quer aula a distância. Já tivemos experiência de dois anos e saímos com um déficit de aprendizado muito grande”.

Dessa forma, estudantes do Paraná assistem às aulas em sala de aula por meio de um monitor, exigindo-se do profissional apenas o Ensino Médio, sem qualquer formação pedagógica, e com a função de apenas ligar a TV e encaminhar as dúvidas dos alunos. O modelo implementado pelo governo do Paraná é consequência da reforma aprovada, a qual flexibiliza o trabalho docente e a forma como as disciplinas são ministradas, revelando, portanto, o descaso com a educação pública de qualidade, pois os interesses de empresas privadas são colocados à frente da educação.

Essa reforma, que foi implementada, como dito, por meio da Lei n. 13.415/2017, instituída no governo do presidente Michel Temer, tem relação com o livro analisado, *Ser protagonista*. Isso porque essa reforma causou mudanças na grade curricular, entre elas a obrigatoriedade de algumas disciplinas, conforme discutido no início desta seção, e a substituição dos livros didáticos de cada componente curricular por área de conhecimento, constituída pelos itinerários formativos. Essas alterações afetaram a escolha dos livros didáticos, que agora estão relacionados aos itinerários formativos, como é o caso do livro presentemente analisado, o qual se trata de um projeto integrador que é separado por áreas. Assim, as mudanças decorrentes da reforma têm impacto direto no livro *Ser protagonista*, por isso a necessidade de se discutir sobre a Reforma do Ensino Médio, que teve impacto da BNCC e do PNLD.

A próxima subseção tem o intuito de apresentar como é feita a avaliação dos materiais didáticos no PNLD, a fim de compreender e estudar esse programa que é tão importante para a melhoria do ensino público no Brasil.

3.4 A AVALIAÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO NO PNLD 2021

Nesta seção, será discutida como foi feita a avaliação e qual o critério de convocação das obras didáticas do PNLD 2021, além de serem expressas críticas, uma vez que compreendemos que não há valorização das Ciências Humanas nesse documento. O PNLD tem como objetivo avaliar e disponibilizar obras didáticas e outros materiais pedagógicos de apoio à educação, de forma gratuita, a todas as escolas públicas do Brasil, sejam elas de educação infantil ou comunitárias e confessionais, como incluído no Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017. Por esse programa são atendidos professores e estudantes de diversas modalidades, bem como o público da Educação Básica. E, conforme mencionado em outra

seção desta dissertação, a organização do PNLD fica a cargo do MEC, por meio do FNDE. Seguindo as informações do Decreto nº 9.099/2017, a atuação do PNLD 2021¹⁸ foi feita de forma alternada, ou seja, em ciclos distintos que iam desde a Educação Infantil até o Ensino Médio, e os segmentos que foram atendidos em determinados ciclos receberam livros “a título de complementação, correspondentes a novas matrículas registradas ou à reposição de livros avariados ou não devolvidos”. De acordo com o Anexo III do Edital do PNLD 2021 (Edital 03/2019 – CGPLI), no qual foram avaliadas obras didáticas de Projetos Integradores e de Projeto de Vida, o objetivo da avaliação era “garantir que os materiais contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem no Ensino Médio, conforme definidas na BNCC¹⁹.” Além disso, a avaliação das obras didáticas foi feita mediante um conjunto de critérios eliminatórios em edital. Em relação às obras aprovadas no PNLD 2021, o edital lista como critérios eliminatórios comuns:

Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação; Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica; Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; Adequação e pertinência das orientações prestadas ao professor; Observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita; Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico; Qualidade do texto e adequação temática; Qualidade dos materiais digitais; Temas Contemporâneos Transversais (TCTs). (BRASIL, 2019b, p. 50-51).

Além disso, como critério de seleção, as obras didáticas devem promover o pluralismo de ideias e também trabalhar com a imagem positiva dos povos indígenas e afrodescendentes, de modo que considere a participação desses povos em diferentes esferas sociais, como as profissões, espaços de poder etc., com o intuito de valorizar e dar visibilidade e protagonismo social. A esse respeito, as análises do livro *Ser protagonista*, objeto de investigação desta pesquisa, autorizam afirmar que houve uma tentativa por parte da obra didática de valorizar diferentes culturas, sem promover estereótipos ou manter discursos hegemônicos.

No que se refere aos critérios eliminatórios específicos da obra didática de Projetos Integradores, conforme o Anexo III do Edital do PNLD 2021 (p. 61-62)²⁰, as obras devem ser compostas de nove competências gerais da BNCC, nos seis projetos por área do conhecimento, e, além disso cada obra deve apresentar seis projetos por livro e um projeto

¹⁸ BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Convocação nº 03/2019** - CGPLI. Brasília, 2019b. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13__RETIFICACAO_-07.04.2021.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

¹⁹ *Idem*.

²⁰ *Ibidem*.

por tema integrador, com cada projeto podendo ser concluído ao longo de um bimestre. Ademais, os projetos que foram uma imposição do edital precisam estar numerados seguindo uma linha temática. Por exemplo, no Projeto 1, o tema integrador é STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática); no Projeto 2, é Protagonismo Juvenil; no Projeto 3, Mídiaeducação; no Projeto 4, Mediação de Conflitos; já os Projetos 5 e 6, conforme o Edital do PNLD 2021 (p. 63), são de livre escolha “de um dos temas anteriores e respectivo grupo de competências correlatas ou tema novo, enfocando obrigatoriamente três competências gerais, sendo uma delas necessariamente a competência de número de 7 (argumentação) da BNCC”.

O Decreto 9.099/2017 também determina quais são as funções da comissão técnica, na qual os membros são escolhidos pelo ministro da Educação:

- I - subsidiar a elaboração do edital de convocação, inclusive quanto à definição dos critérios para a avaliação pedagógica e a seleção das obras;
- II - orientar e supervisionar a etapa de avaliação pedagógica;
- III - validar os resultados da etapa de avaliação pedagógica; e
- IV - assessorar o Ministério da Educação nos temas afetos ao PNLD. (BRASIL, 2017a).

Ademais, o PNLD conta com uma equipe formada por professores para a avaliação e há critérios a serem avaliados que devem obedecer ao Decreto nº 9.099/2017, motivo pelo qual há uma comissão com esses profissionais. Na avaliação das obras didáticas, os editais visavam que, após a inscrição das coleções, fosse feita uma análise tanto técnica quanto documental, a fim de garantir a qualidade do material. Contudo, a Comissão Técnica do PNLD 2021 passou a ser indicada por fundações como o Conselho Nacional de Secretários de Educação; a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação; a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação; o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação; o Conselho Nacional de Educação; a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior; e o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Dessa forma, compreendemos que tal determinação representa uma materialização de políticas com caráter autoritário e impositivo tanto para os docentes quanto para os estudantes, além de não valorizar as disciplinas das Ciências Humanas, o que para nós tem relação com uma visão neoliberal da educação, na qual os conteúdos programáticos são produzidos de forma superficial.

De acordo com as informações do site do MEC, a seleção para os professores interessados em participar da avaliação dos livros didáticos do Ensino Médio referente ao ano de 2021 contou com uma chamada pública. Poderiam participar professores tanto da rede

pública quanto privada, desde a educação básica até a de ensino superior, e “os profissionais selecionados integrarão as equipes responsáveis pela avaliação pedagógica de obras didáticas, literárias e de recursos digitais destinados aos estudantes, professores e gestores das escolas do ensino médio”²¹. Houve um edital para que os professores pudessem apresentar as suas candidaturas de forma on-line, e a plataforma utilizada foi a do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (Simec), onde os profissionais puderam preencher o cadastro eletrônico, e a seleção deles foi feita por meio da SEB do MEC, por meio da qual cada candidato foi selecionado pela Comissão Técnica e também por convidados do Simec. Considerando a importância desse programa para a educação brasileira e a magnitude, visto que em 2019 foram distribuídos 126 milhões de obras didáticas para mais de 35 milhões de estudantes das escolas públicas, existe um rigor técnico de avaliação das obras para garantir a qualidade desses materiais que chegam aos educadores e estudantes de todo o Brasil.

3.5 PNLD 2021 – PROJETOS INTEGRADORES E PROJETO DE VIDA

Esta seção tem como intuito apresentar o documento de PNLD 2021, responsável pela avaliação da obra didática analisada nesta dissertação. O livro *Ser protagonista* foi aprovado no PNLD 2021 e, por conta da reforma do Ensino Médio, há o guia do PNLD 2021 que tem como foco as obras dos Projetos Integradores e de Projetos de Vida aprovados para o Ensino Médio. As obras aprovadas foram distribuídas pela primeira vez no país desde a reforma. De acordo com o documento do PNLD 2021 Projetos integradores e Projeto de Vida, os livros didáticos têm como foco oferecer subsídios para o trabalho interdisciplinar, além de aperfeiçoar os processos de ensino-aprendizagem. As obras didáticas dos Projetos Integradores e de Projetos de Vida foram construídas com base na reforma do Ensino Médio e buscam estabelecer diálogo com a juventude no que se refere aos valores e atitudes para empoderá-la e conscientizá-la a respeito de seu papel na sociedade. Além disso, as obras didáticas devem garantir os direitos de aprendizagem aos estudantes, como previsto na BNCC.

As obras didáticas dos Projetos Integradores possuem seis projetos que têm como objetivo desenvolver as competências gerais da BNCC, sendo formadas pelo Livro do

²¹ PERA, G. MEC seleciona professores para participar de avaliação dos livros didáticos do ensino médio. **Portal MEC**, 22 maio 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/content/article/384-noticias/fnde-1801140772/90281-mec-seleciona-professores-para-participar-de-avaliacao-dos-livros-didaticos-do-ensino-medio?Itemid=164#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(MEC,b%C3%A1sica%20e%20de%20ensino%20superior.](http://portal.mec.gov.br/component/content/article/384-noticias/fnde-1801140772/90281-mec-seleciona-professores-para-participar-de-avaliacao-dos-livros-didaticos-do-ensino-medio?Itemid=164#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(MEC,b%C3%A1sica%20e%20de%20ensino%20superior.) Acesso em: 12 dez. 2022.

Estudante (LE), pelo Manual do Professor (MP) e pelo Material Digital do Professor (MDP), com tutoriais em vídeo. Assim, no que se refere à estrutura desse material,

Quatro projetos abordam temas integradores obrigatórios (STEAM, Protagonismo Juvenil, Mídiaeducação e Mediação de Conflitos) e dois são de livre escolha dos autores. Além dos temas obrigatórios, os projetos precisam abordar ao menos um tema contemporâneo transversal (TCT). Com relação às competências gerais da BNCC, cabe ressaltar nos projetos a ênfase à competência geral 7, “argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias”. Essa competência relacionada à argumentação deve ser trabalhada prioritariamente em todos os seis Projetos Integradores. (BRASIL, 2021b, p. 19).

Contudo, a determinação da temática de cada projeto nunca tinha acontecido antes, o que ocorreu foi uma imposição temática para uma obra, não uma escolha do livro didático, e sim um cumprimento do que foi imposto pelo PNLD, pois, se não houvesse tal cumprimento, ele não seria aprovado. Com isso, o PNLD de 2021 passou a disponibilizar obras escolares por áreas de conhecimento, sendo distribuídas em cinco etapas: 1 – Projetos integradores e projeto de vida; 2 – Manuais específicos de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas em diálogo com a Matemática; 3 – Obras de formação continuada para professores e gestores; 4 – Recursos digitais; e 5 – Obras literárias. Contudo, uma crítica que tecemos a esse documento é referente a não necessidade da formação específica para ser autor das obras didáticas, conforme ilustra o parágrafo abaixo:

2.2.20. Os autores das obras didáticas dos Projetos Integradores poderão ter qualquer formação em nível superior, com devida atestação em Currículo Lattes atualizado em até 6 meses anteriores à data da inscrição das obras.

2.2.21. No caso das obras de Projeto de Vida, não há necessidade de formação específica, apenas nível superior com devida atestação em Currículo Lattes atualizado até 6 meses anteriores à data da inscrição das obras. (BRASIL, 2019b, p. 4)

No excerto “poderão ter qualquer formação em nível superior” fica claro que não será exigido uma formação específica dos autores, o que, a nosso ver, representa um retrocesso para a produção de material didático no Brasil, porque, além de não aprofundar as disciplinas que constituem a área de Ciências Humanas, ele também está atrelado a uma visão neoliberal de educação.

Porém, no documento de Projetos Integradores e de Vida, o livro didático tem como objetivo atender ao conceito de “protagonismo”. Dessa forma, nas obras é incentivado o protagonismo dos alunos em vários contextos, relacionando-os com as práticas de leitura e escrita tanto na língua materna como na língua inglesa, além das tecnologias digitais, para

que os estudantes assumam o protagonismo no que se refere ao próprio corpo e o respeito com o corpo do outro, em ações que visem ao bem comum de forma democrática e inclusiva.

Apesar do tom de incentivo ao protagonismo dos estudantes, no edital do PNLD de 2021 há a dispensa da formação específica docente, pois, como visto nos itens 2.2.20 e 2.2.21, há uma orientação pela qual se tem uma isenção da formação específica para ser autor ou autora das obras didáticas do objeto 1.

Segundo Melo e Santos (2021), o edital do PNLD 2021 traz certa banalização no que se refere à formação específica e da licenciatura e o que o edital explicita seria uma espécie de ampliação do “notório saber” presente na Reforma do Ensino Médio. Isso porque, segundo os autores, a convocação do PNLD 2021 para as obras do objeto 1 parece ter sido posta de forma generalizada ao não exigir a formação acadêmica específica para a autoria dos livros didáticos, o que pode resultar em uma formação superficial e em uma perspectiva reducionista do conhecimento escolar, ao inserir abordagens genéricas de temas que fazem parte da contemporaneidade (MELO; SANTOS, 2021).

Conforme disposto no Anexo III do Edital do PNLD 2021 (Edital 03/2019 – CGPLI), a avaliação dos livros didáticos submetidos à inscrição no PNLD 2021 tem por objetivo garantir a qualidade do material a ser encaminhado à instituição escolar, de modo que incentive a produção de obras cada vez mais adequadas às necessidades da educação pública no Brasil, de acordo com os objetivos estipulados pela legislação da Educação Básica. Assim, a avaliação tem como foco assegurar que os materiais auxiliem no desenvolvimento de competências e habilidades que estão de acordo com o processo de aprendizagem no Ensino Médio, conforme as normas definidas pela BNCC.

Portanto, há um conjunto de critérios eliminatórios no que tange à avaliação das obras inscritas no PNLD 2021. Um desses critérios que podem interferir na aprovação das obras é o “Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação”, como a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17), visto que os livros devem estar de acordo com a reforma. E, em relação aos critérios de aprovação, um deles é referente a imagem de afrodescendentes e indígenas, considerando a participação desses povos em diferentes espaços de poder no decorrer da obra e valorizando o protagonismo social, além de

Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação e diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não violência contra a mulher. (BRASIL, 2019b, p. 52).

Esses são apenas alguns dos critérios que o PNLD 2021 apresenta. Os critérios supracitados foram encontrados na análise referente à imagem da mulher, por isso a escolha de mencioná-lo nesta seção. Conforme o documento, as obras didáticas devem, ao longo do livro, desenvolver temas de respeito à diversidade e reconhecer a contribuição das diferentes culturas, nacionais e internacionais, históricas e contemporâneas, incluindo a dos povos indígenas, africanas e afro-brasileiras, para a cultura brasileira.

O objetivo desta seção foi explicar de forma resumida como está estruturado o documento responsável pela avaliação e aprovação do livro analisado nesta dissertação. A seção a seguir apresenta os diálogos entre documentos como a BNCC e o PNLD e o Movimento Escola Sem Partido.

3.6 DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE A BNCC, O PNLD E O MESP

É possível relacionar o neoliberalismo à agenda conservadora que propicia a criação e o fortalecimento de movimentos como o MESP, uma vez que esse movimento surge sob a justificativa de barrar o ensino ideológico nas escolas. A primeira pergunta que podemos fazer a esse respeito seria: o que é ideologia dentro dessa perspectiva, a qual propõe o ensino neutro e atribui às famílias a responsabilidade de educar e às escolas a responsabilidade de ensinar?

Agendas políticas como a do MESP são entendidas por Beato-Canato, Martinez e Fernandez (2020) como parte de políticas oficiosas, sendo tênue a diferença entre os termos “políticas oficiais” e “oficiosas”, visto que ambas podem trabalhar para um mesmo fim. Nas palavras das autoras, as políticas oficiais

[...] são publicadas e instituídas formalmente pelo governo e/ou por autoridades administrativas oficiais, políticas oficiosas são construídas e divulgadas por grupos organizados sem certificação oficial; contudo, servem como instrumento de manipulação e atendem a políticas específicas, muitas vezes, a agendas ocultas. (BEATO-CANATO; MARTINEZ; FERNANDEZ, 2020, p. 49).

Talvez a política oficiosa mais conhecida entre nós atualmente, devido a suas ações e também seu alcance, seja o MESP. Criado em 2004 por Miguel Nagib, o MESP se define como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao

superior”²². Revestido do discurso de neutralidade, o MESP teve²³ como principal estratégia de ataque a relação entre professores e alunos, pois, segundo esse movimento, os professores seriam parte da doutrinação ideológica proposta pela esquerda e cumpririam uma agenda de militância para inserir uma visão de mundo antagônica. É em função desse tipo de estratégia que podemos afirmar que o MESP serve, como bem afirma Beato-Canato; Martinez e Fernandez (2020), para cercear o trabalho docente e está ancorado em objetivos do neoliberalismo²⁴, bem como de agendas conservadoras, uma vez que vemos tentativas de “apagamento de questões e demandas sociais, a favor da manutenção de um status quo excludente” (BEATO-CANATO; MARTINEZ; FERNANDEZ, 2020, p. 60).

De acordo com Macedo (2017), como resultado da pressão instituída pelo MESP entre 2015 e 2016, tramitaram na Câmara e no Senado Federal projetos de lei que propunham a alteração da LDB para inserir na lei o programa Escola sem Partido. Dessa forma, os projetos que foram encomendados ao MESP e apresentados na Câmara e no Senado instigaram as secretarias a criar “um canal de comunicação destinado ao recebimento de reclamações relacionadas ao descumprimento desta Lei, assegurado o anonimato” (BRASIL, 2016). Apesar de vir com um discurso de garantir uma aprendizagem igualitária para todos os estudantes, fica claro que o objetivo é cercear o trabalho dos educadores, e essa agenda se articula com os debates políticos acerca da BNCC.

Embora o MESP alegue um tom “popular”, neutro e não partidário, o movimento atua contra forças específicas e organiza ações populares para instigar a população contra determinadas políticas e contra a presença de temas específicos em sala de aula, considerados pelo movimento como temas ideológicos. Em função disso, o MESP afirma incessantemente que luta contra a ideologização da educação. Uma de suas agendas seria a discussão sobre "ideologia de gênero", termo adotado pelo MESP e divulgado como se estudos sobre gênero e debates sobre sexualidade em sala de aula tivessem o objetivo de incentivar a homossexualidade e/ou destruir as famílias tradicionais.

É possível afirmar que documentos como BNCC e PNLD sofrem influência dessas políticas oficiosas, pois, diante da polarização social no Brasil e em um contexto de deslegitimação do discurso docente, a forma como a BNCC vem sendo implementada no país

²² ESCOLA SEM PARTIDO. **Apresentação**. 2019. Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

²³ Aqui usamos o passado, pois, em 2019 foi anunciado por Miguel Nagib que o movimento teria o seu fim por conta da falta de apoio do presidente Jair Bolsonaro. Contudo, esse término não tem relação apenas e exclusivamente com Bolsonaro, mas também com o fato de o movimento ter sido julgado inconstitucional. Apesar disso, embora tenha divulgado o seu fim, as ideologias do movimento continuam entre nós.

²⁴ “Neoliberalismo é uma **redefinição do liberalismo clássico**, influenciado pelas teorias econômicas **neoclássicas** e é entendido como um produto do liberalismo econômico clássico”. (NEOLIBERALISMO. *In*: SIGNIFICADOS. Disponível em: <https://www.significados.com.br/neoliberalismo/>. Acesso em: 8 jun. 2022).

é reflexo de eventos como os protestos que aconteceram em 2013, o que, segundo Beato-Canato; Martinez e Fernandez (2020), permitiu que movimentos como o MESP ascendessem no cenário político, além da permanência do atual grupo político. Ainda segundo Beato-Canato *et al.* (2020), o arquivamento da segunda versão da BNCC durante o governo Dilma Rousseff, a imposição da Língua Inglesa como a língua estrangeira predominante no documento e a uniformização das diferenças são considerados exemplos das agendas oficiais e oficiosas que têm influência de uma agenda conservadora e que contribui para que se tenha o apagamento de demandas sociais, como a questão de gênero e o racismo, por exemplo.

Assim, compreende-se que a BNCC, sob influência de ideologias neoliberais e conservadoras, como as divulgadas pelo MESP, pode acabar por contribuir para uma educação conteudista, à medida que estabelece todo o conteúdo a ser trabalhado em cada ano escolar, em todo território nacional. Além do cerceamento de escolhas de conteúdos a serem trabalhados, convivemos com cerceamentos de temas a serem abordados em sala de aula, tendo em vista a ideia frequentemente divulgada de que cabe à escola o papel de ensinar conteúdos, e não debater temáticas sociais. Nesse sentido, a base atua a favor, sob influência dessas ideologias, uma vez que, apesar de as questões como raça e gênero terem sido colocadas nos documentos, elas aparecem de forma genérica, conforme já foi discutido.

É relevante mencionar que algumas reformas educacionais, como a BNCC, têm apoio de grupos de empresários que compõem o “Movimento pela Base Comum”. Conforme informado em seu site oficial, trata-se de “um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio”²⁵. Assim, faz-se pertinente, também, mencionar alguns de seus apoiadores: Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto Unibanco, Itaú BBA, Todos Pela Educação, entre outros. Com todas essas empresas apoiando o Movimento pela Base Comum, fica o questionamento: qual é o real interesse de bancos e empresas em apoiar a base? Sabemos que a BNCC foi desenvolvida em um contexto político e econômico de diversos problemas, mas que, com a atuação desse movimento para garantir que seus interesses em torno da base fossem concretizados, as alterações foram feitas conforme seus interesses, o que ajudou a transformar a BNCC em um recurso essencial no que se refere ao processo de regulação e controle das políticas educacionais.

Segundo Azevedo e Giordani (2019, p. 12), a BNCC passou a ser divulgada na mídia como um documento capaz de solucionar todos os problemas educacionais do Brasil e

²⁵ MOVIMENTO PELA BASE. Quem somos. **Movimento pela base**, [ca. 2022]. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 17 dez. 2021.

com uma falsa narrativa de que foi estruturada de forma democrática, em discussão com a comunidade escolar e civil. As autoras destacam que os discursos são “de que se trata de um documento democrático, que respeita as diferenças e promove a igualdade nas oportunidades e principalmente, todas as alunas e alunos terão o mesmo direito de aprendizagem”. Contudo, essa foi apenas uma das narrativas construídas em torno da BNCC, pois o discurso predominante é o da igualdade de ensino para todos.

Talvez a chave para a pergunta feita no parágrafo anterior esteja nas ideologias conservadoras e neoliberais refletidas em documentos como a BNCC e o PNLD, ou seja, todos aqueles institutos e organizações apoiam a BNCC em função de seu teor neoliberal, que acaba por beneficiá-los.

A respeito de agendas conservadoras, conforme já citado nesta dissertação, no guia do PNLD 2018 de Língua Portuguesa, havia uma preocupação em discutir temas voltados para a identidade de gênero, questões sociais e raciais. Além disso, o PNLD 2018 tinha como princípio e critério de avaliação um item específico que pedia a promoção positiva da imagem da mulher.

No PNLD 2018, havia um trecho em que se afirmava a importância de o material didático trazer nas discussões o tema da violência de gênero e de fomentar o “debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não violência contra a mulher” (BRASIL, 2018e, p. 12). No entanto, em janeiro de 2019, o MEC retirou trechos do PNLD de 2018, os quais exigiam que fossem trabalhados nas obras temas como diversidade étnica, combate à violência contra a mulher e combate à homofobia. Essa alteração foi publicada pelo Diário Oficial da União e causou polêmica entre pesquisadores e educadores, visto que representou uma medida conservadora contra questões consideradas extremamente importantes.

O guia do PNLD 2018 de Língua Portuguesa para estudantes do Ensino Médio mencionava ainda que as coleções didáticas deveriam dialogar com as diversas formas de expressão e gêneros nos quais os estudantes estão inseridos, isto é, respeitar a pluralidade de vozes. Diante disso, é importante que os livros tratem de determinados temas:

Um desses fatores é a urgência de um diálogo pedagógico o mais intenso possível com as formas de expressão e os gêneros próprios das culturas juvenis, abrangendo temas importantes voltados para esse público, como sexualidade, identidade, gênero, relações étnico-raciais, participação política, a expressão pelas artes (músicas, dança de rua, grafites, etc.), formas responsáveis de se posicionar socialmente, entre outros. (BRASIL, 2018e, p. 10).

O edital do PNLD 2021, por sua vez, estipula que a aprovação das obras didáticas seja feita com base em critérios que tenham em seu conteúdo a diversidade e trabalhem os contextos sociais, culturais e históricos, incluindo a vivência das mulheres. O documento expõe que os livros que apresentarem conteúdos preconceituosos, estereotipados ou de discriminação racial, regional, sexual e de gênero, assim como preconceito religioso, e que incitem a violência entre as pessoas ou qualquer ser vivo, não serão aprovados. Ainda de acordo com o PNLD 2021, no momento da avaliação para a escolha do livro didático, serão consideradas não só questões de leitura, mas também o possível potencial para ampliar o repertório estético, cultural e ético do leitor.

Com relação ao tema da violência de gênero contra a mulher, o edital do PNLD 2021 tem como um de seus objetivos:

Promover positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, ao longo da obra, com o intuito explícito de valorizar sua visibilidade e protagonismo social, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher. (BRASIL, 2019b, p. 52).

Com base nessa informação presente no PNLD de 2021, foi estabelecido o critério de investigação desta pesquisa, que é analisar como a mulher é discursivizada e o papel que exerce no Livro Didático *Ser protagonista*. Conforme mencionado na introdução, as denúncias de violência contra a mulher vêm crescendo no Brasil e, devido ao isolamento social provocado pela pandemia de covid-19, os números aumentaram ainda mais. A fim de ilustrar e exemplificar essa triste realidade, conforme o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos²⁶, o canal “Disque-Denúncia” recebeu um registro de violência a cada cinco minutos no ano de 2020. Com base nesses dados alarmantes, é crucial que documentos como a BNCC, o PNLD e a Reforma do Ensino Médio continuem abordando tais questões, sem o teor genérico como tem aparecido nesses documentos.

Um dos temas inseridos pelo PNLD especificamente para projetos integradores é o “Bullying e respeito à diferença”. Nesse tópico, solicita-se que sejam discutidos os males gerados por conta do assédio moral e físico e ressalta-se a necessidade de se abordar de forma crítica os problemas decorrentes desse tipo de violência, além de ressaltar o respeito à diferença, “seja ela etária, de pertencimento étnico-racial, de classe, de gênero etc.” (BRASIL, 2019b, p. 96).

²⁶ CANAIS registram mais de 105 mil denúncias de violência contra mulher em 2020. **GOV.BR**, 7 mar. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/marco/cana-is-registram-mais-de-105-mil-denuncias-de-violencia-contra-mulher-em-2020>. Acesso em: 21 abr. 2021.

Já no que se refere à BNCC, Azevedo e Giordani (2019) citam que há uma inviabilização dos marcadores de gênero e raça, pois, nas sessões da BNCC, as palavras mais recorrentes são “desigualdade”, “diversidade” e “diferença”, que ainda são inseridas como se fossem sinônimas, sem explicitar a quais diferenças o documento está se referindo. A supressão dos termos “orientação sexual”, “gênero” e “violência contra a mulher”, por exemplo, é apenas uma forma reducionista de trabalhar as diferenças sociais. Contudo, o tom de “neutralidade” na BNCC tem sua marca em ações conservadoras na educação. As discussões em torno da diversidade e das diferenças trazem uma ideia de tolerância, como se houvesse uma identidade que é hegemônica e essa que é democrática e humana ao respeitar as identidades que são vistas como estigmatizadas ou inferiores. Por isso é essencial que se explique que diferenças são essas. (AZEVEDO; GIORDANI, 2019, p. 19).

Para ilustrar que em governos anteriores tínhamos uma discussão mais ampla em torno das relações de gênero, em comparação com os governos posteriores, abaixo há um trecho da primeira versão da BNCC, na qual se tinha no documento, de forma clara, a discussão sobre identidade de gênero:

Conhecer, fruir e analisar criticamente diferentes práticas e produções artísticas e culturais do seu entorno social e em diferentes sociedades, em distintos tempos e espaços, respeitando as diferenças de etnia, gênero, sexualidade e demais diversidades. (BRASIL, 2015a, p. 86)

Já na segunda versão da BNCC, essas questões ainda eram contempladas até mesmo na Educação Infantil:

Ao respeito e ao acolhimento na sua diversidade, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, convicção religiosa ou quaisquer outras formas de discriminação, bem como terem valorizados seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual devem se comprometer. (BRASIL, 2016, p. 34).

Ainda na segunda versão da BNCC, era proposto que os alunos compreendessem as características do corpo humano, tanto biológicas quanto sociais:

Conviver com crianças e adultos e com eles criar estratégias para investigar o mundo social e natural, demonstrando atitudes positivas em relação a situações que envolvam diversidade étnico-racial, ambiental, de gênero, de língua, de religião. (BRASIL, 2016, p. 80).

Outro ponto importante que a BNCC trazia na disciplina de Artes era sobre a desnaturalização da ordem social, com foco na problematização dessa ordem:

A desnaturalização da cultura e da organização social e, em decorrência, a sensibilização e o estranhamento com diversas formas de desigualdade (socioeconômica, racial, de gênero e identidades (culturais, religiosas, étnico-raciais, geográficas). (BRASIL, 2016, p. 628).

Já na terceira versão da BNCC, sob os termos “diferenças e diversidades”, há trechos genéricos que não se aprofundam nos detalhes dessas “diferenças”, tão mencionadas na nova versão, como se pode ver no trecho a seguir:

Por esse motivo, a BNCC se concentra mais especificamente na construção de valores relativos ao respeito às diferenças e no combate aos preconceitos de qualquer natureza. Ainda assim, não se pretende propor o tratamento apenas desses valores, ou fazê-lo só em determinadas etapas do componente, mas assegurar a superação de estereótipos e preconceitos expressos nas práticas corporais. (BRASIL, 2018c, p. 221).

Com um discurso de igualdade segundo o qual todos terão acesso a uma mesma educação e oportunidades iguais, a lógica neoliberal, pela qual a educação estaria voltada somente para o mercado de trabalho e como um instrumento em prol da economia, sem a participação do Estado, vai se instalando na educação. Conforme Azevedo e Giordani (2019) citam, a BNCC é divulgada como a solução imediata para os problemas da educação no país, em um tom que privilegia a democracia e as diferenças sociais, sob o discurso de que a sua produção levou em conta discussões que foram feitas com toda a comunidade escolar. Além disso, a BNCC apresenta como justificativa uma falácia: no que se refere a um ensino igualitário entre estudantes de escolas públicas e privadas, a BNCC defende que todos vão estudar os mesmos conteúdos, mas, apesar de estabelecer conteúdos mínimos para escolas públicas e privadas, não são consideradas as diferenças estruturais existentes entre escolas rurais, escolas quilombolas, escolas onde há a Unidades de Polícia Pacificadora (UPP)²⁷ no Rio de Janeiro, por exemplo, e os jovens vivem à mercê da violência, com casos de tiroteios que afetam essas comunidades, ou as escolas de grandes centros; todos esses contextos escolares e muitos outros que não citamos não podem ser analisados como se o ensino fosse ser o mesmo só porque um documento estipula um currículo comum e dá a entender que todos vão ter um ensino igualitário e consequentemente poder competir em igualdade. Enquanto profissional da educação, sabemos das dificuldades para isso acontecer.

A Base recebeu muitas críticas por parte de professores e da comunidade escolar em geral, porque, apesar de constar no documento que foi apresentado pelo Ministério da Educação o compromisso da Base com uma educação inclusiva que respeite as diferenças e

²⁷ O Programa de Unidade de Polícia Pacificadora (UPP) foi instaurado no Rio de Janeiro em 2008, como uma estratégia de ocupação de favelas com o intuito de combater o tráfico de drogas e a violência nas comunidades. (BRASIL, 2018a).

as minorias, as questões voltadas para raça e gênero foram completamente invisibilizadas, sob a justificativa de que não foram bem aceitas nas discussões (ROCHA; MELO, 2019, p. 211). Desse modo, raça e gênero estão no aporte de “diferenças” da BNCC, sem, contudo, que se explicitem que diferenças são essas. Nesse sentido, gênero não é visto como uma categoria de análise, mas possui um tom genérico que apaga as suas especificidades, conforme Rocha e Melo criticam ao afirmarem que, conforme a visão adotada pela BNCC,

[...] raça e gênero são desnecessários, pois estudantes são apenas mentes, seus corpos são apagados, desconsiderados, deslegitimados bem como todos os sofrimentos que vivem. Há uma padronização das pessoas, apagando, desta forma, o diverso. Este apagamento, contudo, não ocorre pela negação do diverso, já que o termo diversidade circula no documento, mas sim, justamente, por inserir as particularidades de raça, gênero e outros marcadores corpóreos no todo, ou seja, na diversidade, colocando-as como em um grande grupo. (ROCHA; MELO, 2019, p. 234).

Esse tom genérico presente na BNCC é reproduzido em discursos por políticos, ao afirmarem que gênero deve ser discutido no ambiente familiar, e não como uma categoria de análise que precisa ser debatida para a desconstrução de hegemonias. A fala de um vereador revela-nos seu entendimento do debate de gênero como sinônimo de orientação sexual e também um tom moral sobre a identidade de gênero: “Eu acredito que a orientação sexual é dever das famílias, e para as escolas cabe a educação básica da criança” (CÂMARA MUNICIPAL DA CIDADE DE ARAGUAÍNA – TO, 2015, p. 66-67). Ou como a fala de Sandra Queiroz, que foi uma das organizadoras de um ato contra a “ideologia de gênero” na BNCC:

Nós entendemos que isso não é uma matéria que seja empregada na base curricular. As escolas é para serem ensinados os temas normais, como português, matemática, história. Todas as matérias necessárias para o crescimento e conhecimento de um aluno. Ideologia de gênero não deve ser introduzida nas escolas. O Estado deve se preocupar em formar boas escolas com a qualidade de ensino para nossas crianças. (BRITO, 2017).

Percebe-se, aqui, que os fundamentos e significados são diametralmente diversos do entendimento de autoras feministas, como Butler (2003) e Scott (1995), que definem a categoria “gênero(s)”, em termos gerais, como um território de poder que possui múltiplos significados e que se trata de uma construção cultural, e não biológica.

Logo, é possível inferir que o movimento de exclusão da questão de gênero(s) dos planos de educação e da BNCC/2018 foi de abrangência nacional e tem seus fundamentos centrados nas narrativas de movimentos como o Escola Sem Partido, que advogava uma suposta neutralidade da ação pedagógica. Apesar de o movimento ter sido extinto, as suas

ideologias continuam entre nós, por conta das ideias difundidas pelo movimento, conforme já discutido.

Ainda de acordo com Rocha e Melo (2019, p. 221), “não explicitar o tema da violência de gênero é manter o assédio sofrido por mulheres nos mais diversos contextos, pois nem mesmo as mulheres se sentem seguras para identificar e denunciar uma agressão”. De acordo com as autoras, não falar sobre racismo ou questões de gênero serve também para manter a “sutileza dessa violência”, isto é, a persistência de uma discussão rasa que tem como resultado a não proteção de grupos minoritários.

O próximo capítulo trará uma discussão sobre as relações de gênero e a violência contra a mulher.

4 RELAÇÕES DE GÊNERO E A VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER

O gênero enquanto categoria de análise refere-se a percepções acerca das diferenças sexuais e, ao compreender o gênero enquanto categoria de análise, Scott (1995) menciona que ele “funciona como uma forma primária de dar significado às relações de poder [...]”, ou seja, para entender como os papéis sociais são impostos, historicamente, às mulheres pela sociedade. Nesse sentido, há uma hierarquização das diferenças sexuais que ocorre de forma engessada, e isso se dá por meio da língua que constrói a identidade de gênero.

Já Butler (2020, p. 163) entende “gênero(s)” enquanto construções discursivas culturais, que não se limitam ao sexo biológico. Para a pesquisadora, o “gênero” é constituído por uma série de "atos" repetitivos ao longo do tempo, visto que, ao falar, também se está fazendo algo e, assim, é a repetição dos discursos que constrói o gênero e a sexualidade. Em outras palavras, a construção do gênero não se dá de forma individual, como se os indivíduos fossem responsáveis pela sua constituição. A esse respeito, o gênero é tido como instituído por meio da repetição de atos performativos, ou seja, nós encenamos e mostramos a todo momento gestos corporais, fala, movimentos etc., de maneira que tem-se a sensação de um gênero que está em constante transformação. Para Butler (2020), isso não significa que o gênero seja constituído por um “eu” ou “nós”.

Ainda segundo Butler (2020), mesmo que o gênero seja instituído pelas instituições, não significa que seja algo estável ou que tenha origem em vários atos, pois é uma identidade constituída no tempo e, por mais que tentem mantê-la, sempre há mudanças ocasionadas pelo tempo. A respeito da instabilidade, Scott (1995) pontua que, mesmo quando a identificação de gênero se mostra fixa e coerente, a verdade é que se trata de uma instabilidade, assim como os sistemas de significações, que são subjetivos ao processo de diferenciação e, para que se assegure uma coerência, exige-se a supressão dos elementos opostos. Para Scott (1995), há um conflito na oposição entre masculino e feminino, visto que a concepção da masculinidade está balizada em uma repressão dos aspectos femininos, de maneira que o que representa uma ameaça à identificação de gênero são os desejos reprimidos que negam a sua unidade.

Ainda, Butler (2020) considera não somente o gênero criado pelas instituições sociais, mas o sexo também, que antes era considerado como biológico e natural. Assim, a autora teoriza que o cultural seria o cerne para se compreender as formas das diferenças criadas pela concepção heteronormativa.

Dessa forma, o gênero e o sexo não são causas de instituições, mas, certamente, efeito de discursos e práticas, sendo que, para Salih (2017, p. 21), “em outras palavras, nós como sujeitos, não criamos ou causamos instituições, discursos e práticas, mas eles nos criam ou causam ao adentrar no nosso sexo, sexualidade e gênero”. Por fim, subentende-se que não há corpos que não sejam influenciados por poderes e não estejam inscritos neles.

Dito de outra maneira, o sexo biológico, que também é uma construção social, define o que é “ser um menino” e o que é “ser uma menina”. A criança nem nasceu, mas já há expectativas em torno da denominação de “masculino” e “feminino”. Assim, Butler (2020) defende que ambos os papéis de homens e mulheres são constituídos culturalmente e sofrem alteração no tempo conforme a sociedade muda, ou seja, há um efeito histórico sobre os corpos. A pesquisadora compreende que o masculino e o feminino são partes de uma estrutura binária de gênero e que a matriz heterossexual que é formada age de forma sutil desde o momento em que a mãe, ainda grávida, descobre o sexo do bebê.

No que se refere à categoria de sujeito universal, Butler (2020) afirma que é sempre fundido como o “masculino”, o que o diferencia de um “outro” “feminino”, que está à margem das normas universais. Assim, o “masculino” e o “feminino” são gêneros hierarquizados conduzidos pelas instituições culturais responsáveis por reger as nossas relações, como a família e as leis que são estruturadas e impulsionadas para manter o padrão de comportamento.

Dessa forma, considerando que a heteronormatividade insere o feminino somente como oposto do masculino, que é considerado como “geral” e não se opõe a nada, Haddad e Haddad (2019) explicam que, para que haja a ruptura do masculino nessa categoria de sujeito universal, é preciso que se conteste a hegemonia heterossexual e que se reconheça o feminino para o estabelecimento de seu lugar na sociedade, mas fora dos padrões que são impostos socialmente.

A identidade impõe uma realidade. Para Butler (2003), as identidades de gênero que são impostas são excludentes e, por isso, é preciso desconstruí-las para que nenhum indivíduo seja desprezado. Assim, o gênero performativo se materializa mediante a repetição das normas de gênero que são impostas socialmente e regulatórias:

Essa repetição é a um só tempo reencenação e nova experiência de um conjunto de significados já estabelecidos socialmente; e também é a forma mundana e ritualizada de sua legitimação. Embora existam corpos individuais que encenam essas significações estilizando-se em forma do gênero, essa “ação” é uma ação pública. Essas ações têm dimensões temporais e coletivas, e seu caráter público não deixa de ter consequência [...]. (BUTLER, 2003, p. 200).

Para Haddad e Haddad (2019), a mulher foi inserida com uma marca da opressão com a finalidade de inferiorizar o gênero feminino e colocá-lo como um corpo frágil. No entanto, para os autores, essa concepção de fragilidade só foi considerada como uma verdade a partir do pensamento do opressor, pois não há uma comprovação biológica referente ao gênero feminino. Dessa forma, a heterossexualidade, enquanto instituição, impõe uma marca ao “sexo” e é por meio das práticas sociais que se contesta essa imposição institucionalizada. Assim, a característica que mais predomina nessa marca, ou seja, a linguagem, possui o poder de exclusão e subordinação das mulheres, especialmente quando há a contestação, por parte das mulheres, dos padrões impostos. Nesse sentido, o movimento feminista se constitui como um rompimento à heteronormatividade hegemônica.

Uma colocação do sexo como instrumento de significação cultural para o ser humano dá uma distinção linguística entre “natureza” e “cultura” e suas estratégias de dominação. Nessa perspectiva, coloca-se a natureza como “feminina” e que precisa ser subordinada pela cultura, ao mesmo tempo em que a cultura é vista como invariavelmente “masculina”, ativa e abstrata. Em razão disso, encontramos uma relação de misoginia, em que razão e mente são associadas à masculinidade, enquanto corpo e natureza são facticidade muda do feminino, à espera de significação a partir de um sujeito masculino oposto. Nessa dialética, a “materialidade” e o “significado” são termos mutuamente excludentes (BUTLER, 2016, p. 66).

Para Butler (2011, p. 72), o corpo é uma ideia histórica e é também uma materialização de possibilidades, além de ser uma situação histórica, visto que o “corpo não é uma materialidade idêntica a si própria ou meramente fática: é uma materialidade que, no mínimo, traduz significado” (BUTLER, 2011, p. 72). Ainda segundo Butler (2011), nós não somos apenas um corpo, pois somos nós que o fazemos de diferentes formas em relação a nossos antecessores e sucessores.

Um dos pontos de crítica de Butler (2011) é em relação à forma como a mulher foi representada pelo feminino como um sujeito universal, como se nós mulheres partíssemos da mesma esfera social, o que, para a autora, reforça a visão binária de gênero, com a divisão entre homens e mulheres. Dessa forma, a cultura tende a impor os gêneros feminino e masculino por meio de corpos “masculinos” e “femininos”.

Nesse sentido, não existe escolha quando se trata de gênero, pois mesmo o que seria considerado “biológico” é construído e imposto socialmente. Nas relações de gênero, há um papel social e um teatral, visto que há distinções entre as performances que são censuradas e as performances de gênero que são punitivas. Assim, “ver um travesti num palco pode

provocar prazer e aplausos, enquanto ver o mesmo travesti sentado ao nosso lado num autocarro pode levar ao medo, à raiva, ou mesmo à violência” (BUTLER, 2011, p. 81). Para a autora, a identidade de gênero deveria ser considerada uma variável fluida que se modifica e se move em contextos sociais e históricos que são diversos, pois, segundo a sua teoria, tanto o gênero quanto o desejo são também flexíveis e passíveis de serem mudados. Gênero não é, portanto:

[...] inscrito no corpo passivamente, nem é determinado pela natureza, pela linguagem, pelo simbólico, ou pela história assoberbante do patriarcado. O gênero é aquilo que é assumido, invariavelmente, sob coação, diária e incessantemente, com inquietação e prazer. Mas, se este acto contínuo é confundido com um dado linguístico ou natural, o poder é posto de parte de forma a expandir o campo cultural, tornado físico através de performances subversivas de vários tipos. (BUTLER, 2011, p. 87).

A teoria Queer, que é um campo de estudo no qual se problematizam as diversas áreas do saber, inicia-se a partir de experiências de gênero que são divergentes, como as de transgênero, homossexuais etc. Dessa forma, essa teoria tem como proposta criticar a discursividade hegemônica, que é a heterossexual, tendo como ponto de partida a linguagem, uma vez que o falar também significa que se está fazendo algo e essa construção ocorre por meio da repetição dos atos de fala.

A esse respeito, Haddad e Haddad (2019, p. 13) mencionam que “a primeira área que a teoria Queer atua é na prática de ‘si’, criando novas práticas de vida que não são determinadas pelo sexo”. É dessa forma que Butler elabora o conceito de performatividade para gênero, sexo e sexualidade, pois são ações repetidas todos os dias pelos indivíduos e, assim, apresentam uma aparência de uma natureza heterossexual, homossexual, bissexual, transexual etc.

Para Butler (2003, p. 154-156), “[...] a performatividade deve ser compreendida não como um ato singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como a prática reiterativa e situacional pela qual o discurso produz os discursos que ele nomeia [...]”. Segundo a autora, as normas regulatórias do sexo trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual. Ainda segundo Haddad e Haddad (2019), uma vez que, mesmo desde antes de nascer, a criança já possui expectativas de performances, as identificações sexuais vão ser definidas de acordo com o chamado sexo biológico, e os discursos são determinantes para que isso aconteça. A intenção aqui não é explicar toda a teoria Queer, uma vez que não é o foco desta pesquisa, porém será feita uma breve apresentação porque a teoria Queer é determinante para sinalizar o binarismo social

hetero/homossexual, pois a heterossexualidade é considerada pela sociedade como um mecanismo para a estrutura da vida social. Há uma segunda área, influenciada pela Escola do Annales, em que a Teoria Queer atua: é chamada de “regime de discurso”, visto que, anteriormente, as produções historiográficas eram feitas mediante documentos oficiais e, “após a Escola dos Annales, qualquer coisa será fonte de estudo, priorizando as minorias e classes subalternas” (HADDAD; HADDAD, 2019, p. 13). A terceira área em que a Linguística Queer atua são as instituições que tendem a disciplinar a sociedade de modo geral, seja pelos corpos ou pelos espaços físicos, assim como a arquitetura dos banheiros, que, segundo Haddad e Haddad (2019, p. 14), “comunica alguma coisa e observa-se como reforçam um discurso de uma sociedade disciplinar, e na qual, se houver uma alteração, poderá formar sujeitos mais dóceis e não resistente a essa discursividade”.

De acordo com Haddad e Haddad (2019, p. 14), a Teoria Queer tem forte influência dos pós-estruturalistas franceses, no contexto em que Foucault e Derrida, com base em suas teorias, tentam desconstruir a hegemonia heterossexual, que se apoia na estrutura familiar patriarcal, a fim de dar vez e voz às classes que são reprimidas pelas classes dominantes. Com base na visão do pós-estruturalismo, o sujeito é constituído pelas instituições, pela cultura, pela política e pelo meio em que vive, assim, há a premissa de que não existe uma estrutura humana, o que se tem é um historicismo radical e tudo o que o ser humano aparenta ser é nada mais que uma construção sociocultural.

De acordo com Miskolci (2011, p. 53), “os queer incorporaram a analítica do poder, daí em suas obras o poder não ser algo que se possui ou se delimita, mas que se exerce ou ao qual se é submetido em uma situação permanentemente dinâmica em termos históricos e culturais”. Desse modo, ao considerar que o poder é algo que exercemos, há conceitos que são primordiais como a plasticidade e a performatividade. Com base nas diversas práticas sociais, homens e mulheres constituem relações cercadas por alianças, revoltas, negociações etc., como se fossem teias em que os sujeitos negociam os papéis sociais. Conforme Louro explica, nessas relações as mulheres e também os homens que não compartilham da masculinidade hegemônica sofrem com as manobras de poder que vão constituir o chamado o *outro*, sendo frequentemente submetidos a manobras que anulam os sujeitos. Contudo, não é somente a censura ou a repressão que constitui a identidade de homens e mulheres, mas as práticas e as relações que criam os “gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas apropriadas (e, usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder” (LOURO, 1997, p. 41).

Desse modo, as estratégias e as determinações para regular e controlar o gênero sofrem modificações. Conforme mencionado anteriormente, elas não são fixas, de maneira que diferentes estratégias, como a distinção de conduta entre meninos e meninas, ou até mesmo “buscando regular e controlar taxas de nascimento e mortalidade, condições de saúde, expectativas de vida, deslocamentos geográficos, etc.”, se configuram como mecanismos das relações de poder (LOURO, 1997, p. 41).

Segundo Haddad e Haddad (2019, p. 15), é por meio desses conceitos que nós construímos e transformamos nossos corpos para atender às demandas sociais. Por exemplo, “cirurgia, roupas, maquiagem e maneiras de se comportar” são formas de se enquadrar nos padrões exigidos ou mais valorizados da sociedade. Nesse contexto de problematização, o questionamento da Teoria Queer está balizado em negar as estruturas sociais, que inserem como natural a construção da identidade de gênero e da sexualidade do indivíduo.

Segundo Haddad e Haddad (2019), é dos estudos culturais que deriva o conceito de “cultura” e “trabalho” na Teoria Queer, não da antropologia, como é disseminado e exposto por alguns autores. Esses estudos derivam “de um marxismo crítico de Gramsci”, pois a noção de desconstrução ganha força dentro do pensamento Queer, uma vez que a teoria não pretende explicar às pessoas como elas são, mas objetiva desconstruir a noção que temos de “cultura” e, assim, compreender o motivo que faz com que os indivíduos se tornem o que são, propondo um estudo do gênero e da sexualidade sob uma nova visão.

Outro ponto importante no que se refere aos estudos de gênero é em relação ao uso da palavra “diferente”, muito usada para se referir a homens e mulheres, mas que conforme Louro menciona, deve-se ser problematizada. Por exemplo, no enunciado “As mulheres são diferentes dos homens”, atribui-se à mulher a diferença, ou seja, elas são diferentes, são o *outro*, portanto o oposto, pois no homem não falta nada. Ainda de acordo com Louro (1997, p. 44), a expressão “Viva a diferença”, aqui se referindo aos estudos de gênero, deve ser vista com mais cautela, pois tende a manter o status quo das relações entre os gêneros, uma vez que indica uma aceitação da forma como os discursos são constituídos. Assim, o apelo à diferença leva a uma generalização que pode implicar nos apagamentos discursivos, uma vez que não considera as especificidades do gênero. Isso pode ser visto nesta pesquisa ao apresentarmos as mudanças ocorridas na BNCC no que se refere aos estudos de gênero, com o uso da palavra “diferença”, mas sem especificar e contextualizar quais diferenças são essas.

Dessa forma, a construção do gênero e sexualidade amparada nos estudos de Butler apresenta desafios, considerando que vivemos em uma sociedade que está baseada na identidade heterossexual e na qual quem não segue essa identidade (tida como a correta)

tende a ser hostilizado e sofrer com os estereótipos sociais, ou até mesmo agressões físicas e psicológicas.

Por fim, há uma necessidade de trazer essas discussões para a esfera pública e privada, com o objetivo de promover uma maior conscientização dessas estruturas que nos amarram socialmente e tendem a excluir ou estigmatizar corpos considerados diferentes da construção hegemônica.

4.1 VIOLÊNCIA DE GÊNERO

A violência de gênero está relacionada a toda e qualquer ação que possa causar constrangimento, dor e perda para uma mulher. É de suma importância aprofundar-se nesse assunto, visto que foi necessária a criação de leis que buscam preservar a integridade física e mental da mulher. A principal lei criada para garantir a estabilidade da mulher foi a Lei Maria da Penha (11.340/2006), que foi um grande marco para a sociedade feminina.

Os estudos sobre a violência contra a mulher constituem-se como um campo de investigação de reivindicação do movimento feminista, além de compor também um campo linguístico e narrativo “ao contribuírem para a nominação e a intervenção no fenômeno nas esferas da segurança pública, da saúde e do judiciário” (BANDEIRA, 2019, p. 293). Esses estudos foram fundamentais para a criação de serviços públicos especializados em violência de gênero.

O reconhecimento da problemática da violência contra a mulher, sob o ponto de vista dos Direitos Humanos, é resultado de um longo processo histórico, complexo e multidimensional, sendo que, nas últimas décadas, notadamente desde a Declaração Universal de Direitos Humanos (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948), pode-se observar que as demandas sociais e políticas relacionadas a essas questões vêm assumindo lugar central nas legislações de todo o mundo.

De fato, a violência contra a mulher é um fenômeno complexo, que abrange questões éticas e políticas, e traz para o debate toda a construção social das relações de poder entre homens e mulheres, de maneira a quebrar a ideia que prevaleceu durante muito tempo de que “em briga de marido e mulher, não se mete a colher”, ou seja, que as relações desenvolvidas no interior da família, entre um casal, seriam insuscetíveis de interferência, mesmo do Estado, que ficava alheio a situações de abuso e violações de direitos no âmbito privado.

Nessa perspectiva, especificamente no tocante às relações de gênero, as violências foram se naturalizando diante de uma sociedade na qual os papéis de gênero estão baseados na dualidade desigual entre masculino e feminino, sendo o primeiro o polo ativo, racional, político e público, enquanto o segundo é relacionado simbolicamente à ideia da emoção, do passivo, do privado e do doméstico (BOURDIEU, 2002). Dentro dessa dinâmica social que se constitui em um sistema político ideológico patriarcal, o masculino predomina sobre o feminino e manifesta a desigualdade entre homens e mulheres.

No Brasil, os movimentos feministas erguem a bandeira contra a violência doméstica e os direitos das mulheres desde a década de 1970, quando grupos ativos de mulheres foram às ruas com o slogan “Quem ama, não mata” (CALAZANS; CORTES, 2014). Além disso, a “negação da alteridade, ora pela valorização da diferença, a questão do gênero transformou-se em outras tantas discriminações, dominações e preconceitos” (RODRIGUES; COELHO; LIMA, 2015, p. 2) que banalizaram a questão da violência contra a mulher, mesmo que o crime tenha uma grande incidência no país.

Diante dessa realidade, a partir do momento que as problemáticas de gênero e de direitos das mulheres vêm ganhando maior espaço no âmbito político, passou-se a discutir o papel e a atuação do Estado e suas instituições para o combate e a prevenção da violência contra a mulher, no sentido do desenvolvimento de formas de enfrentamento, buscando sua superação.

Em conformidade com Massuno (2002), cabe destacar que a criação da primeira Delegacia da Mulher brasileira ocorreu na cidade de São Paulo, mais especificamente no dia 6 de agosto de 1985, com a promulgação do Decreto n. 23.769, possuindo como base central a ideia de que policiais mulheres seriam mais adequadas e preparadas do que os homens para tratar de casos de violência contra a mulher. Além disso, é de entendimento consagrado que o ambiente das delegacias comuns, geralmente compostas quase que integralmente por homens, não era o mais apropriado para que as mulheres pudessem denunciar os casos de violência.

Segundo Bandeira (2019), os movimentos feministas foram os responsáveis por desconstruir a ideia de que a violência contra a mulher estaria relacionada à masculinidade e à feminilidade, e que está mais relacionada às desigualdades assentadas na condição de sexo. Várias instâncias públicas foram criadas com o advento dos movimentos feministas, por exemplo, a Delegacia Especial de Atendimento às Mulheres (DEAM), que representou um reconhecimento de direito social. De acordo com Bandeira (2019, p. 297), uma das características emblemáticas da criação dessa delegacia é a “construção de um ordenamento de valores diferenciados, que possibilitem a escuta e o olhar distintos em relação ao

parâmetro masculino de compreensão sobre a violência”, pois essas instituições são compostas de mulheres capacitadas para lidar com esse tipo de violência. Esse novo olhar para a violência de gênero deu mais segurança às mulheres para que pudessem denunciar as agressões, uma vez que, antes, havia uma premissa de que a responsabilidade por atos de violência era da mulher e de que essas questões deveriam permanecer na esfera privada, ou seja, a violência contra a mulher não era tratada como um problema social. Bandeira (2019, p. 297) diz: “Os agressores usufruíam da impunidade e encontravam no policial, muitas vezes, um aliado”. Essa desigualdade tem início na família, devido às relações de hierarquia, em que o pai é considerado o provedor da família e detém o poder sobre as mulheres, seja a esposa ou a(s) filha(s).

Apesar de essas instituições serem um avanço conquistado, há ainda muitas falhas, especialmente no atendimento e no combate à violência, por conta da falta de equipamentos necessários e de aperfeiçoamento dos profissionais que fazem o atendimento às vítimas. Contudo, a retirada da violência de gênero da esfera privada e familiar para a pública, ao considerá-la como um problema político e de saúde pública que envolve os direitos humanos, representa um avanço enorme para o combate da violência. Entretanto, na esfera familiar, ainda persiste a manutenção do poder do homem sobre a mulher, demarcando papéis que cada um deve seguir. Essa problemática é derivada da herança do patriarcalismo, que se configura como um dos pilares da hegemonia masculina (BANDEIRA, 2019).

As mudanças ocorridas são importantes e significativas, mas não são o suficiente para a erradicação da violência. Ainda persistem argumentos na tentativa de justificar a violência de gênero sob a premissa de que a mulher não estaria cumprindo o seu papel na sociedade. Para Bandeira (2019, p. 301), “[...] a ordem tradicional se ressignifica permanentemente, remodelando os padrões e os valores sexistas, porém, sem os eliminar”.

Considerando que há uma ressignificação dos papéis sociais, Saffioti afirma que “as mulheres vivem (literalmente) negociando papéis, sem abdicar, contudo, de suas identidades” (SAFFIOTI, 2019, p. 149). Estamos a todo momento negociando papéis em nossas relações sociais e a linguagem é um dos fatores mais importantes nesse processo. Em casos de violência contra a mulher, por exemplo, o agressor parte da ideia de que a mulher é objeto de suas ações. De modo geral, o tratamento dos homens não considera as mulheres como sujeitos, e esse papel dado é apropriado por elas como se fosse a única representação verdadeira de si. Essa premissa é explicada por Saffioti quando afirma que “faz parte do discurso da vítima considerar-se somente objeto, ou seja, não sujeito” (2019, p. 151).

Não se trata de vitimizar a imagem da mulher, mas de salientar que a violência ocorre porque as relações de poder atravessam o cotidiano das pessoas. Assim, a violência de gênero é mantida sob forma de controle social e é no privado que se potencializa. A violência contra a mulher é um fenômeno social que estabelece uma relação de poder sobre o corpo e a mente, visto que a maioria dos agressores tem alguma relação com a vítima e são muitos os motivos que dificultam o rompimento da vítima com o agressor, por exemplo: “[...] a esperança do agressor mudar de comportamento, o medo de represálias e de novas agressões, o medo de perder a guarda dos filhos, a censura da família e da comunidade, a dependência afetiva e econômica etc.” (BANDEIRA, 2019, p. 305).

Ademais, não são todas as sociedades que consideram os atos de violência contra as mulheres como crime. Além disso, muitos dos conflitos conjugais são banalizados e qualificados como crimes de “menor potencial ofensivo”, dando descrédito à violência sofrida pelas mulheres.

Importante depreender que a Lei Maria da Penha objetivou a criação de mecanismos essenciais para coibir a violência no âmbito doméstico e familiar contra a mulher, compreendendo o estabelecimento de uma série de dispositivos protetivos e assistenciais. Assim, a lei acaba por relacionar medidas integradas de prevenção à violência doméstica e, além disso, prevê a forma de prestação da assistência à mulher em meio a casos de violência doméstica e familiar (VASCONCELOS; NERY, 2011).

Em continuidade, Vasconcelos e Nery (2011) dispõem que a carga legislativa aqui analisada evidencia aspectos e dimensionamentos sobre a obrigatoriedade de atendimento prioritário por parte da autoridade policial que tiver conhecimento de violência doméstica contra a mulher e, também, a possibilidade de adoção de determinadas medidas protetivas com caráter de urgência, como é o caso do afastamento do agressor do lar, da proibição de contato com a ofendida e seus familiares, entre outras perspectivas específicas.

De forma complementar, é necessário evidenciar que a Lei n. 11.340/2006 tem por objetivo coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, respondendo a exigências que são recorrentemente feitas pelos tratados e convenções internacionais que foram assinados pelo governo brasileiro. Assim, a Lei Maria da Penha traz uma série de inovações no que se refere ao combate à violência contra a mulher, especificamente no que diz respeito às Medidas Protetivas de Urgência, que providenciam obrigações ao agressor e também são destinadas à vítima (LEMOS, 2008).

É importante levar em consideração que as instituições podem tolerar atos de violência fazendo com que as mulheres se sintam acuadas em denunciar atos de violência.

Como exemplo disso, o Brasil foi denunciado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA por omitir e negligenciar o cumprimento da pena que Marco Antônio Heredia Viveiros, autor das agressões e da tentativa de assassinato contra Maria da Penha, alcançou em dois júris e, em consequência, em 2011, isso se tornou uma condenação internacional. A fim de tirar a mancha de injustiça e impunidade, o Ministério da Justiça começou a seguir o caso de perto, contudo, Maria da Penha teve que seguir um longo caminho para comprovar que o ex-marido não estava apenas ameaçando-a de morte, mas também estava premeditando o seu assassinato (PELICANI, 2007, p. 240).

Os entendimentos são de que o crime de violência doméstica consiste em um crime específico, que pressupõe determinadas qualidades pessoais do agente, sendo especialmente exigido que a vítima esteja alocada em meio a uma relação conjugal ou análoga, atual ou passada, diretamente com o sujeito passivo. Contudo, na maioria das situações, tal espécie criminal configura-se como imprópria, portanto, a especial relação entre o agente e a vítima compreende implicações apenas no que tange a uma agravação da ilicitude, da culpa e da pena que se estabelece para que o crime exista independentemente de tal relação, mas, por sua vez, também poderá dimensionar-se como próprio, assim como menciona Carvalho (2017).

Além disso, o crime de violência doméstica evidencia possíveis situações que, em si mesmas, não configuram o preenchimento de um crime essencialmente autônomo, mas que, uma vez que sejam praticadas por um agente que se encontre em meio àquela particular relação com a vítima, passam a ser efetivamente puníveis, sendo especificamente especial a relação fundamentada entre a ilicitude e a punição.

Complementarmente, Carvalho (2017) ainda destaca que o crime de violência doméstica consiste em um crime de execução não vinculado, sendo necessária a observância de que as condutas que o integram são especialmente muito variadas, exigindo-se, assim, somente atos ou omissões compreendidos como adequados, seja em função de sua gravidade ou ainda quando estes se encontrem conjugados a outros, afetem a saúde física ou psíquica da vítima e, assim, diante dessa situação, o legislador deverá optar por uma enumeração meramente exemplificativa delas.

No que tange à punição do agressor, é relevante pontuar que a Lei Maria da Penha transformou profundamente a realidade processual dos crimes de violência doméstica e familiar contra a mulher. Por exemplo, quando se dá a proibição da aplicação da Lei n.

9.099/1995 (Lei dos Juizados Especiais), impossibilita-se a Lei Maria da Penha²⁸ para punir agressores com penas pecuniárias (multa e cesta básica) e para a aplicação de institutos despenalizadores que nela encontram-se previstos, como é o caso dos pressupostos da suspensão condicional do processo e, também, da transação penal (BRASIL, 2012).

Em continuidade, percebe-se que, a partir da Lei Maria da Penha, os crimes cometidos contra as mulheres passaram a ser, necessariamente, julgados nos juizados/varas especializados em violência doméstica e familiar contra as mulheres, possuindo competência civil e criminal e equipados com equipe multidisciplinar composta por psicólogos e assistentes sociais especialmente treinados para prover um atendimento totalizante e humanizado para as vítimas (BRASIL, 2012).

Ainda mediante a temática de punição do agressor, a lei em questão estabelece a criação de mecanismos específicos de responsabilização e de educação dos agressores, com evidência da possibilidade de o juiz decretar o comparecimento fundamental e obrigatório do autor da agressão a ser condenado criminalmente (BRASIL, 2012).

Contudo, mesmo com a aplicação da Lei Maria da Penha, ainda há desafios a serem enfrentados, por exemplo: em casos de violência psicológica, tem-se uma resistência de policiais ao atender esses casos. Muitos se recusam a fazer o termo de ocorrência. Isso ocorre dada a estrutura do Sistema de Justiça e Segurança.

Além da falta de estrutura e investimento nesses setores, os serviços de saúde e acolhimento às mulheres agredidas apresentam também falhas, visto que há certo conservadorismo na forma como a saúde da mulher é tratada, desde a obstetrícia e a ginecologia direcionada aos determinismos biológicos. No entanto, em trabalho conjunto, o movimento feminista, ONGs e pesquisadoras se esforçaram para que programas de assistência à saúde da mulher fossem criados. Um exemplo disso é o Programa de Atenção à Violência (PAV), que promove diversos serviços de saúde pública, porém, ainda com o desafio de garantir atendimentos especializados. De acordo com Bandeira (2019), tanto em instituições de saúde quanto policiais, o atendimento às mulheres ainda é feito com base na ideologia de gênero patriarcal.

O tempo sempre traz a inovação e, na atual conjuntura social, as diferenças e a falta de isonomia são bem mais combatidas. Assim, a pauta da violência contra as mulheres passou a ganhar destaque, em especial com a visibilidade de determinados atos de violência que

²⁸ Para conhecer mais sobre a Lei Maria da Penha, consulte: BRASIL. Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 ago. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 12 dez. 2022.

causaram clamor popular e motivaram que medidas legais mais enérgicas fossem tomadas em grande parte do planeta, inclusive no Brasil.

Infelizmente, com relação ao tema da violência contra a mulher, as conquistas da população feminina não se revelam tão consistentes. Diversos estudos apontam que, apesar da completude das legislações específicas, as medidas efetivas de proteção e de punição relativas à violência contra a mulher são bastante deficientes e insuficientes, apontando ainda que os investimentos públicos no enfrentamento à violência contra a mulher são escassos e nem chegam a todas as regiões do país. Ressalta-se que, em termos universais, a busca feminina pelo reconhecimento de seus direitos e pelo combate à violência contra as mulheres teve por corolário diversos movimentos e tratados internacionais, em muitos dos quais o Brasil participou e firmou o compromisso de investir em formas de combate à violência de gênero.

Para Araujo (2008), a violência contra a mulher continua sendo um grave problema social no Brasil e no mundo. Os avanços são poucos, embora a Organização Mundial de Saúde já reconheça há tempos a violência contra a mulher como um problema de saúde pública que exige do governo políticas mais eficazes de combate e prevenção. Esse tipo de violência, além de causar sofrimento físico e psíquico à mulher, é também uma violação dos direitos humanos.

Importante ressaltar que a lei por si só não impede que ocorra a violência, no entanto, auxilia na redução dos casos e na proteção à vítima. Segundo dados de 2015 do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), a Lei Maria da Penha contribuiu para uma diminuição de cerca de 10% na taxa de homicídios contra mulheres praticados no ambiente doméstico. Outro grande avanço no mesmo sentido é a Lei n. 13.104/2015, conhecida como Lei do Feminicídio (DITZEL, 2016).

Dessa forma, a criação das delegacias representou uma importante política pública, constituindo-se um espaço de acolhimento às mulheres vítimas de violência. Na realidade, as Delegacias da Mulher são, até os dias atuais, a principal política pública de enfrentamento à violência doméstica contra mulheres, com impacto positivo na visibilização desse problema. As atribuições das aludidas delegacias são de investigar, apurar e tipificar os crimes desse âmbito (DITZEL, 2016).

Não obstante a violência contra a mulher em suas diferentes faces sempre tenha sido uma realidade na maioria das sociedades, as atuais legislações que visam combater tal violência promoveram um intenso debate e visibilidade para o assunto, além de uma maior participação de órgãos do sistema judiciário.

Se, por um lado, a Lei Maria da Penha é um produto político dos movimentos sociais, que lutam pelo reconhecimento dos direitos das mulheres em todas as esferas da vida social, por outro, sua aplicação prática tem enfatizado basicamente seu caráter punitivo, em detrimento da proteção e prevenção (SANDALOWSKI *et al.*, 2015). É possível perceber com base nos dados desta pesquisa que a presença da mulher em diferentes posições e outras questões relacionadas podem contribuir para a proteção e prevenção da violência, pois, ao trabalhar com conteúdos que naturalizam as mulheres em diferentes espaços, ajuda-se a conscientizar os estudantes de forma crítica acerca do debate da violência de gênero.

Para Barufaldi *et al.* (2017), não obstante o aumento cada vez maior das notificações de violência contra a mulher nos últimos anos no Brasil, ainda há uma subnotificação dos casos que chegam às unidades de saúde, a qual pode ser explicada pela denominada “invisibilidade da violência”, que impede seu reconhecimento, em especial a doméstica, que aparece com muita frequência na atenção básica. A procura das mulheres por serviços de saúde com “queixas vagas” ou “invisíveis” sugere situações de violência nem sempre abordadas de forma aberta, constituindo-se, dessa forma, um problema velado. Assim, o problema da violência de gênero, que é global, tem se tornado pauta de discussões em congressos internacionais e de organizações em diversos países, a fim de debater e combater esse problema social, como no caso do Brasil e do Uruguai, que com a promulgação da Lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) e da Lei 17.514/2002 (Lei de Violência Doméstica), respectivamente, passaram a implementar legislação para punir esses atos:

Se antes da promulgação destas leis estes tipos de violência eram muito pouco investigados pelos diversos órgãos do sistema judiciário destes dois países, já que eram percebidos pelos seus agentes, principalmente pela polícia, como delitos brandos em relação à criminalidade urbana que comporta furtos, crimes à propriedade, dentre outros, a partir de meados dos anos dois mil – contexto de surgimento destas novas leis – delineou-se um novo espaço para a publicização destes conflitos. (DITZEL, 2016).

Apesar de as mulheres terem conquistado direitos sociais, como direito ao voto, à educação etc., o pensamento feminista evidenciou que eles não absorvem os conflitos existentes, “visto que estão mais enraizados nos costumes do que nas desigualdades sociais” (BANDEIRA, 2019, p. 310).

Por fim, a capacitação de agentes públicos especializados nos atendimentos às mulheres não deve se distanciar dos interesses do movimento feminista, para, dessa forma, manter-se comprometido no combate à violência de gênero.

Tem-se, então, que, no que se refere à América Latina, o Brasil vem se destacando no combate à violência contra as mulheres. O contexto da violência doméstica e contra a

mulher vem mudando, assim como as respostas do governo e da sociedade, que, não obstante ainda aceitar com assustadora passividade os episódios de violência contra a mulher, vem se posicionando de forma mais efetiva. A criação de leis como a Lei Maria da Penha no Brasil demonstra essa mudança de paradigma, que, aos poucos, vai se instalando nas sociedades atuais.

Importante frisar que, além dos mecanismos de proteção às mulheres no Brasil, como a Constituição Federal, o país ainda é signatário de Tratados Internacionais de Direitos Humanos, participando ativamente de conferências internacionais, como a ONU, que tratam de questões como os direitos das mulheres frente à violência. No entanto, forçoso concluir que, não obstante o envolvimento de países como o Brasil na luta internacional por tais direitos, na prática, a rotina das delegacias e do judiciário revelam que a realidade é diferente do que a determinada pelas leis específicas, mostrando que existe uma verdadeira violação constante dos direitos. Mesmo com o Governo Federal propondo políticas específicas para mulheres, com vistas a combater a violência e o feminicídio, ainda prevalecem inúmeros crimes (MATOS; SILVA; NASCIMENTO, 2019, p. 2).

O requerimento das medidas protetivas de urgências estabelecidas com a Lei 11.340/2006 possibilitam a proteção imediata da mulher ao reprimir a situação de violência e controlar o comportamento do agressor. O objetivo da medida é tirar a mulher da situação de risco no período entre as investigações policiais e o início da ação penal. De ordem judicial, essas medidas visam ainda garantir a proteção da mulher ao determinar o afastamento do agressor do lar (caso eles morem juntos), ao proibi-lo de se aproximar da mulher e dos filhos, de frequentar os mesmos lugares que eles e de manter contato, entre outras que o juiz julgue necessário. (MACHADO *et al.*, 2020).

No Brasil, cai por terra o discurso da garantia de direitos das mulheres e combate à violência quando confrontado com a realidade, sendo possível ratificar que o sistema vigente no Brasil, assim como em grande parte dos países, ainda é deficiente no que diz respeito aos direitos das mulheres e ao combate da violência. A questão da saúde no caso das mulheres encarceradas se revela ainda mais dramática. Apesar de as leis específicas como a LEP²⁹ e a própria Constituição Federal garantirem o direito da pessoa encarcerada à saúde, o acesso efetivo se mostra bastante limitado. Nos casos de mulheres encarceradas grávidas, tal realidade é ainda pior, em especial pela precariedade do pré-natal.

Por estar dentro do contexto social e cultural por longo tempo, a violência de gênero e contra a mulher ainda tem um longo período de enfrentamento pela frente. Esse tipo de violência não pode mais ser entendida como algo cultural ou, pior, natural à espécie humana.

²⁹ A Lei de Execução Penal, A LEP, de nº 7210/1984, em seu art. 41, inciso VII, dispõe que a pessoa presa tem o direito à saúde, e detalha o que se compreende por assistência à saúde em seu art. 14, que é referente ao atendimento médico, farmacêutico e odontológico.

Para isso, a adoção de legislações específicas e políticas públicas de enfrentamento a esses tipos de violências é imprescindível.

Ainda que, em uma sociedade capitalista, patriarcal e racista, políticas públicas não eliminem as desigualdades sociais e econômicas, de gênero e étnico-raciais, a sua implementação é uma conquista na luta pela emancipação humana.

5 A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NO LIVRO DIDÁTICO *SER PROTAGONISTA*: ANÁLISE DE IMAGENS, EXERCÍCIOS

O livro didático de Linguagens e suas Tecnologias analisado, *Ser protagonista: Projetos integradores*, é voltado para o Ensino Médio e foi elaborado pelos autores Eliana Pougy, André Vilela, Carolina Rosignoli, João Pires, Luiz Greco e organizado pela Eliana Pougy. O livro, que foi feito pela editora SM Educação, teve a primeira edição publicada em 2020. Essa obra didática tem como público-alvo alunos da rede pública do Ensino Médio, etapa que compreende os três anos finais da Educação Básica, e foi submetida ao edital do PNLD 2021 para avaliação. O conjunto da obra tem 208 páginas e é organizado conforme ilustra a Figura 1.

FIGURA 1 – APRESENTAÇÃO DO SUMÁRIO/ORGANIZAÇÃO DO LIVRO

PROJETO 1 STEAM 8 Jogos e desafios Qual é o problema? 10 Tramas e enredos 12 Traçando a rota 15 Soluções possíveis e imagináveis 16 Trilha Educação Física 16 Trilha Língua Inglesa 21 Trilha Língua Portuguesa 27 Trilha Arte 33 Para concluir 38 Mãos à obra 39 Boca no trombone 39 Para avaliar 40 Traçando o mapa 40 Autoavaliação 41	PROJETO 2 Protagonismo juvenil 42 Juventudes? Juventudes! Qual é o problema? 44 Tramas e enredos 46 Traçando a rota 49 Soluções possíveis e imagináveis 50 Trilha Educação Física 50 Trilha Língua Inglesa 54 Trilha Língua Portuguesa 59 Trilha Arte 65 Para concluir 72 Mãos à obra 73 Boca no trombone 73 Para avaliar 74 Traçando o mapa 74 Autoavaliação 75	PROJETO 3 Mídiaeducação 76 Luz, câmera, microfone, ação! Qual é o problema? 78 Tramas e enredos 80 Traçando a rota 83 Soluções possíveis e imagináveis 84 Trilha Educação Física 84 Trilha Língua Inglesa 90 Trilha Língua Portuguesa 96 Trilha Arte 101 Para concluir 106 Mãos à obra 107 Boca no trombone 107 Para avaliar 108 Traçando o mapa 108 Autoavaliação 109
PROJETO 4 Mediação de conflitos 110 Convivendo! Qual é o problema? 112 Tramas e enredos 114 Traçando a rota 117 Soluções possíveis e imagináveis 118 Trilha Educação Física 118 Trilha Língua Inglesa 124 Trilha Língua Portuguesa 129 Trilha Arte 134 Para concluir 140 Mãos à obra 140 Boca no trombone 141 Para avaliar 142 Traçando o mapa 142 Autoavaliação 143	PROJETO 5 Mediação e intervenção sociocultural 144 Virada cultural Qual é o problema? 146 Tramas e enredos 148 Traçando a rota 151 Soluções possíveis e imagináveis 152 Trilha Educação Física 152 Trilha Língua Inglesa 157 Trilha Língua Portuguesa 162 Trilha Arte 167 Para concluir 172 Mãos à obra 172 Boca no trombone 173 Para avaliar 174 Traçando o mapa 174 Autoavaliação 175	PROJETO 6 Processos criativos 176 Fome de quê? Qual é o problema? 178 Tramas e enredos 180 Traçando a rota 183 Soluções possíveis e imagináveis 184 Trilha Educação Física 184 Trilha Língua Inglesa 190 Trilha Língua Portuguesa 194 Trilha Arte 199 Para concluir 204 Mãos à obra 204 Boca no trombone 205 Para avaliar 206 Traçando o mapa 206 Autoavaliação 207

FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

O livro apresenta seis projetos integradores que vão nortear o processo de educação e tem por objetivo promover o desenvolvimento de nove competências gerais da BNCC, cada uma delas estruturada em seções e boxes que apresentam os conteúdos e as atividades. De acordo com o Guia PNLD 2021, quatro projetos devem abordar temas obrigatórios, como STEAM, Protagonismo Juvenil, Mídiaeducação e Mediação de Conflitos, e dois são de livre escolha dos autores, sendo que, na obra analisada, os temas livres dos projetos são Mediação e intervenção sociocultural e Processos criativos. É importante ressaltar que esses temas e o número de projetos foram impostos pelo edital.

O projeto 1, “Jogos e Desafios”, tem como tema STEAM (sigla em língua inglesa que se refere a projetos nas áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática). O projeto 2, intitulado “Juventudes? Juventude!” tem como tema o protagonismo juvenil; o projeto 3, “Luz, câmera, microfone, ação!”, trata de mídiaeducação. O tema do projeto 4 é Mediação de conflito e ele é intitulado “Convivendo”; o projeto 5, “Virada Cultural”, tem como tema a Mediação e intervenção sociocultural. Por fim, o último projeto, “Fome de quê?”, tem como tema “Processos criativos”.

Cada projeto apresenta as seções: “Qual é o problema?”; “Tramas e enredos”; “Traçando a rota”; “Soluções possíveis e imagináveis: trilha Educação Física, trilha Língua Inglesa; trilha Língua Portuguesa, trilha Arte”; “Para concluir: Mãos à obra, Boca no trombone”; “Para avaliar: Traçando o Mapa, Autoavaliação”.

Na carta de apresentação destinada aos estudantes, os autores do livro escrevem que os desafios propostos são feitos em formas de perguntas problematizadoras, o que nada mais é do que uma imposição do edital do PNLD. Assim, para respondê-las, será necessário que os alunos pesquisem e trabalhem em grupos, o que pode ajudá-los a expandir o conhecimento ao compartilharem as pesquisas. Ainda de acordo com a obra didática, os projetos integradores e os problemas serão apresentados em formas de perguntas que vão pôr em prática o conhecimento prévio dos alunos e também ampliarão o repertório deles mediante a orientação do professor e as pesquisas a serem feitas. Ainda neste mesmo texto, é sugerido aos alunos que busquem trilhar caminhos pelos diferentes componentes curriculares, como Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte e Educação Física, com o intuito de buscar soluções mais criativas e interdisciplinares. Com isso, o livro didático propõe o estudo de imagens, textos e manifestações artísticas para poder analisar e responder aos problemas que serão propostos no decorrer do livro.

Já na carta de apresentação para os professores, os autores afirmam que o principal objetivo da obra é incentivar uma prática educativa que seja inovadora, que busque o

protagonismo dos estudantes e que seja mediada pelo trabalho docente. Os autores ainda mencionam que é esperado que os componentes curriculares de Linguagem e suas Tecnologias sejam trabalhados de forma contextualizada e ainda tenham como foco as culturas juvenis, de modo a estimular a pesquisa e a reflexão, assim como a autonomia e o protagonismo dos jovens. Há na carta de apresentação ou nos textos que explicam a estrutura da obra a definição de linguagem e ensino-aprendizagem pela qual os autores optaram por escrever a obra didática. Por fim, destaca-se que a carta de apresentação, tanto para os alunos quanto para os professores, é feita em tom informal, de diálogo com o público da obra.

Relembrando, o objetivo geral desta dissertação é analisar como a mulher é representada no Livro Didático de Linguagens e suas Tecnologias *Ser protagonista*. Para isso, foram propostos objetivos específicos como examinar em que medida os textos verbais e imagéticos contribuem para o fortalecimento de discursos hegemônicos e contra-hegemônicos; e estabelecer diálogos com as políticas educacionais e linguísticas recentes. Para alcançá-los, foram analisadas as imagens com mulheres. As análises estão organizadas neste capítulo da seguinte maneira: “Empoderamento feminino e objetificação do corpo da mulher”, “A mulher na tecnologia”, “A representação da mulher negra no livro didático”, “Os papéis da mulher na sociedade: as profissões no livro didático”, “O retrato da violência no livro didático” e “A representação da mulher indígena”. Para esta análise, foram selecionadas imagens em que a mulher aparece, assim como as atividades que abordam a mulher, a fim de construir sentidos a respeito de como a mulher é representada no livro *Ser protagonista*. O critério de seleção das imagens e atividades foi feito de acordo com o tema desta dissertação, de maneira que analisamos superficialmente as imagens em que a mulher aparece em destaque, sendo então separadas as imagens e as atividades associadas a elas. Em seguida, verificamos quais temas poderiam ser trabalhados na análise para então poder inserir as subseções que poderiam fazer parte deste capítulo.

Há na obra 30 imagens em que a mulher aparece, contudo, para esta investigação, selecionamos 11 imagens. A intenção dessa seleção foi analisar como as mulheres aparecem quando estão em destaque e quais seriam os papéis sociais que estão assumindo, bem como se falavam de violência nessas situações. As imagens mais representativas aforam analisadas detalhadamente, visando compreender os sentidos construídos no que tange à mulher e, assim, alcançar os objetivos da pesquisa. Esse recorte se dá devido à natureza da análise proposta já no início desta dissertação, que é a de analisar e problematizar a forma como o Livro Didático selecionado representa a mulher nas propostas das atividades.

De acordo com as informações do Livro Didático *Ser protagonista*, o objetivo do material é oportunizar o desenvolvimento de habilidades para alcançar as “competências específicas da área de Linguagens e suas Tecnologias e as competências gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento publicado em 2017 que define quais são as aprendizagens essenciais para o ensino básico” (POUGY *et al.*, 2020, p. 6). Contudo, é importante salientar que todas as competências supracitadas pela obra didática analisada são uma imposição do edital de 2021. Para isso, em cada projeto há diferentes partes. Na seção “**Qual é o problema?**”, é apresentada a questão que deverá ser resolvida no decorrer do projeto. Em “**Tramas e enredos**”, há a contextualização do problema e a sua relação com a área de Linguagens e suas Tecnologias. Já na seção “**Soluções possíveis e imagináveis**”, são apresentadas as trilhas disciplinares de Educação Física, Língua Inglesa, Língua Portuguesa e Artes. Durante o processo, de acordo com os autores, o aluno será capaz de encontrar diferentes formas para resolver o problema proposto. Já na seção “**Para concluir**”, há a sugestão de uma produção final do projeto na atividade “Mãos à obra”. Em “**Boca no trombone**”, os alunos poderão compartilhar e divulgar suas produções com os demais colegas por meio de oficinas e exposições. Por fim, a seção “**Para avaliar**” apresenta o “Traçando o mapa”, que traz para os estudantes um mapa mental com os conteúdos abordados, a fim de ajudar na síntese final. Há, ainda, a “**Autoavaliação**”, na qual o aluno poderá refletir sobre o que aprendeu e sobre seu desempenho.

Dito isso, para alcançar o objetivo geral da pesquisa, qual seja, analisar como a mulher é representada no livro didático *Ser protagonista* (POUGY *et al.*, 2020), o estudo examina em que medida os textos verbais e imagéticos contribuem para o fortalecimento de discursos hegemônicos e contra-hegemônicos, no que tange às mulheres, e investiga diálogos entre os conteúdos do livro e políticas oficiais e oficiosas. Para isso, a análise pretende focar e estabelecer diálogos com as políticas educacionais e linguísticas recentes, com os conceitos bakhtinianos e as discussões advindas da área de estudo com as questões de gênero. Desde já, assumimos que uma limitação da pesquisa é a falta de convocação de conceitos teóricos advindos da multimodalidade ou outras teorias ocupadas com linguagem visual na realização das análises.

5.1 EMPODERAMENTO FEMININO E OBJETIFICAÇÃO DO CORPO DA MULHER

O cerne desta subseção, como o subtítulo indica, é o empoderamento feminino em contraste com a objetificação de seu corpo. Para isso, a análise foca no projeto 2 do livro

analisado, “Juventudes? Juventude!”, que tem como proposta refletir sobre e analisar a juventude e seu protagonismo. Para isso, o projeto aborda os anos 60 como a década de manifestações por direitos sociais e faz um retrato das manifestações atuais lideradas por jovens mulheres. O projeto 2 integra a trilha de Educação Física "Soluções possíveis e imagináveis" ao tratar e valorizar esportes urbanos e meninas ocupando esses espaços. Por fim, esse projeto também integra a trilha de Língua Inglesa, na qual um dos objetivos é analisar o papel das mulheres na sociedade para que se compreenda a cultura contemporânea, além de valorizar as culturas juvenis.

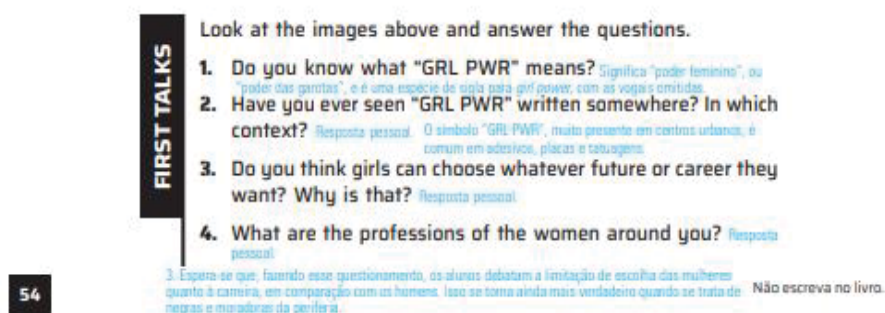
A fim de contextualizar e compreender a forma como a trilha de Língua Inglesa aborda o tema da juventude, foi feita uma reflexão da imagem de abertura, assim como das perguntas que o material propõe. Na página 54 (Figura 2), há uma seção de *Listening and Reading*, com o seguinte enunciado “In this trail, we will catch a glimpse of what is like to be a female young person”, seguida de uma imagem do símbolo “GRL PWR” e de algumas perguntas de reflexão para os alunos discutirem.

FIGURA 2 – IMAGEM DE ABERTURA GRL PWR



FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

FIGURA 3 – PERGUNTAS DE INTERPRETAÇÃO DA IMAGEM DE ABERTURA



FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

A imagem de abertura é relevante para o tema abordado, pois mostra figuras de mulheres em diferentes roupas, indicando diferentes versões, como médica, policial, profissional da saúde etc., e com a frase “You are free to choose” (“Você é livre para escolher”). Essa frase se refere ao significado de direito de escolha das mulheres, que por muito tempo tiveram o poder de escolha negado, como o direito ao voto feminino, foi negado por se acreditar que a mulher não tinha intelecto e deveria ficar restrita ao lar. A mulher foi, historicamente, centrada no papel de esposa e mãe, longe da esfera pública. De acordo com Perrot (2005), os feitos das mulheres no que se refere às transformações políticas e sociais foram apagados da historiografia e foi imposto um silêncio que repercute desde a esfera pública até a privada, onde a mulher exercia, e ainda exerce em muitos contextos, o papel de matriarca. Assim, “este relato [...], por muito tempo, ‘esqueceu’ as mulheres, como se, por serem destinadas à obscuridade da reprodução, inenarrável, elas estivessem fora do tempo, ou ao menos fora do acontecimento” (PERROT, 2005, p. 9). Muitos discursos apagam as contribuições das mulheres e o que vemos hoje de iniciativas que legitimam o direito de escolha e também suas lutas é algo relativamente recente na historiografia da mulher. Dito isso, essa figura analisada, mesmo sendo um desenho, e não uma fotografia, mostra como a obra didática está atenta às mudanças sociais e também naturaliza o poder de escolha das mulheres, o que ajuda na conscientização do público consumidor desse material, ou seja, os jovens estudantes.

Já na segunda imagem, há a sigla “GRL PWR”, em referência à expressão “Girl Power”, que é comumente retratada na mídia, de forma geral, nas redes sociais, em postagens do Facebook, Instagram etc. ou em estampas de camisetas; é, portanto, uma expressão que faz parte da realidade de muitos jovens. De acordo com Tomaz (2012), o termo *Girl Power* ficou mundialmente conhecido por conta das apropriações culturais tomadas pela mídia, contudo, a origem do termo está relacionada ao movimento Riot Grrrrls, que surgiu no

cenário da música punk como forma de protesto aos estereótipos de que as meninas não saberiam tocar como os meninos. O termo começou a ser usado pelas Riot Grrrls em referência ao movimento Black Power; a proposta era utilizar a expressão como forma de ressignificar a palavra *girl*, de modo a distanciá-la dos estereótipos de gênero.

Relacionando com Bakhtin (2003), há uma complexa inter-relação entre texto e enunciado, visto que há o enunciado que está sendo analisado e o que está sendo criado a partir da análise, de maneira que há um encontro de dois textos e, conseqüentemente, o encontro de dois sujeitos. Essa interação é uma relação dialógica de compreensão, já que o encontro de vozes, discursos, e enunciados que se fundamentam um projeto discursivo faz parte dos já ditos, que integram também a construção do texto-enunciado, uma vez que todo discurso está orientado para uma resposta, pois a “linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam” (BAKHTIN, 2010, p. 209). Dessa forma, as perguntas do box “First Talks” exploram não somente o significado da expressão “GRL PWR”, mas também questionam os alunos se acreditam que as meninas podem escolher o futuro e a carreira que querem, como diz a pergunta 3: “Do you think girls can choose whatever future or career they want? Why is that?”. Na discussão sobre essa pergunta, por exemplo, é possível fazer uma associação com a frase de efeito que aparece na imagem “You are free to choose” (“Você é livre para escolher”), uma vez que ambas se referem ao poder de escolha a que as mulheres têm direito, e esse enunciado está impregnado de outras vozes, pois, segundo Bakhtin (2003, p. 400), “cada palavra (cada signo) do texto leva para além dos seus limites. Toda interpretação é o correlacionamento de dado texto com outros textos”. Assim, as perguntas da atividade proposta e as respostas que saírem a partir dessas questões vão refletir outras vozes e discursos, provocando assim efeitos de sentidos que serão validados.

Na parte destinada aos professores, há um guia que explica o objetivo do box “First Talks” é o de levantar os conhecimentos prévios dos alunos de Língua Inglesa, com o intuito de fazer com que percebam que, mesmo não sendo falantes desse idioma, eles conhecem determinadas palavras e, pelo contexto, conseguem compreender a que os enunciados se referem. O LD traz orientação de resposta, com uma breve explicação, e fica a cargo da/o professora/o aprofundar a discussão, o que oportuniza maior liberdade de trabalho. Porém, para que a/o docente consiga ter essa liberdade, é necessário que tenha uma boa formação pedagógica, visto que, sem isso, o livro didático pode ser espaço de aprendizagem para a/o professora/o: “Espera-se que, fazendo esses questionamentos, os alunos debatam a limitação de escolha das mulheres quanto à carreira, em comparação com os homens. Isso se torna ainda mais verdadeiro quando se trata de negras e moradoras da periferia”. A proposta é

relevante e precisa ser discutida em sala de aula, contudo não há na trilha de Língua Inglesa algum texto, seja ele verbal ou imagético, que retrate e fomente a discussão ou atividade, que faça menção à limitação de carreira e às barreiras que as mulheres negras enfrentam. Desse modo, fica a cargo do professor expandir a discussão e trazer insumos e dados para contextualizar a questão da mulher negra no mercado de trabalho, ou fazer uma associação com a frase de efeito e os enunciados das perguntas, por exemplo.

Prosseguindo com a discussão sobre as mulheres, na página 55, em “Practicing – Reading and Listening Activity”, há o texto “Women in the Workforce”, que discute a questão da mulher no mercado de trabalho e como a Revolução Industrial mudou a situação do trabalho tanto para homens quanto para mulheres; há ainda um texto intitulado “1918 vs 2018: things women couldn't do 100 years ago”, sobre coisas que não eram permitidas às mulheres em 1918, em comparação com o ano de 2018.

Nessa proposta, reproduzida na Figura 4, a atividade solicita aos alunos que apenas observem os títulos sem começar a leitura. É possível inferir que a atividade proposta começa instigando o estudante a fazer previsões, pois solicita que não comecem a ler de imediato; dessa forma, por meio de uma leitura rápida, com foco nos títulos, é dada a oportunidade para que os estudantes tenham uma noção do que tratam os textos e qual é a temática, mobilizem saberes prévios e façam previsões.

FIGURA 4 – BOX DE REFLEXÃO

PRACTICING - READING AND LISTENING ACTIVITY alunos a formar duplas e a se revezarem na leitura

» Look at the following texts without reading it yet. Try to guess what they are about. Then, listen to the reading of the texts and answer the questions.

Women in the workforce

[...]The Industrial Revolution changed the work situation for both men and women. Whereas the hearth and home had been the centre of production and family life, industrialization changed the locus of work from home to factory. The role of women in the family workforce did not change overnight, however, for at first many families worked together in factories as teams.

Not until the mid-19th century did the role of the male as the “good provider” emerge, with women taking over most household and domestic tasks. This transition may have stemmed from a growing humanitarian protest against the harsh treatment of women and children in the early factory system. [...] Thus, women engaged primarily in domestic tasks such as child care while the men went out to work. Being the sole wage earner in the family reinforced the man's traditional position as the head of the family. [...]

Available at: www.britannica.com/topic/history-of-work-organization-648000/Women-in-the-workforce. Accessed on: November 8th, 2019.

1918 vs 2018: 13 things women couldn't do 100 years ago

[...]

Have a right to equal pay

A strike by 187 female workers at a Ford car factory in Dagenham in 1968 is cited as being instrumental in the passing of the 1970 Equal Pay Act.

The machinists walked out and went on strike for three weeks in protest against their male colleagues earning 15 per cent more than them. [...]

The Equal Pay (Amendment) Act 1983 allowed women to be paid the same as men for work of equal value.

However, equal pay is still an issue today [...].

Available at: www.telegraph.co.uk/women/life/1918-vs-2018-13-things-women-couldnt-do-100-years-ago/. Accessed on: November 8th, 2019.

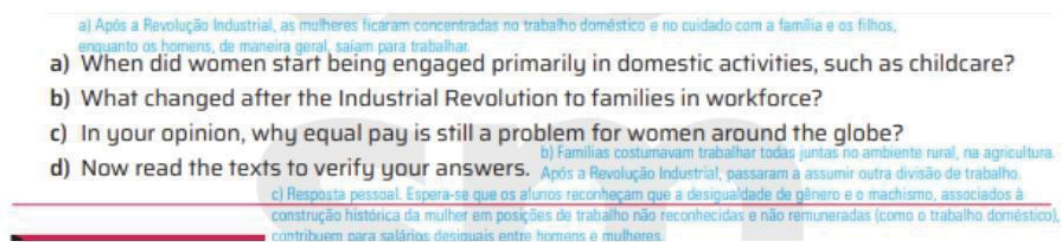
FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

Os títulos dos textos “Women in the workforce” e “1918 vs 2018: things women couldn't do 100 years ago” apontam para uma perspectiva progressista no que se refere aos direitos conquistados pelas mulheres e o que mudou a esse respeito em 100 anos na história. Considera-se o texto-enunciado como importante elemento para se compreender o sujeito, o ser expressivo e falante e, conforme Bakhtin (2003) explica, a língua evolui historicamente na comunicação verbal concreta. Dito isso os textos na obra didática fazem relação direta com o contexto de produção do livro e refletem os diferentes discursos que se chocam, o que ajudará os estudantes a refletir sobre as mudanças nos papéis sociais. Considerando que, ao compreender um enunciado, é importante que se tenha conhecimento do lugar em que se está falando, os textos inseridos no material didático refletem uma situação extraverbal, e os enunciados das atividades propostas, como bem explica Bakhtin (2003), dependem do complemento real e material, que dão a ele uma expressão ideológica que é posterior ao desenvolvimento ideológico comum.

Assim, podemos inferir que o livro se mostra atento à importância de apresentar as mudanças no que tange aos direitos das mulheres, uma vez que a história das mulheres foi por muito tempo silenciada. Mostrar as diferenças de um século para o outro, ou mencionar como era a força de trabalho na revolução industrial, é importante para expandir o conhecimento dos alunos sobre a história de luta das mulheres, uma vez que conforme Perrot (2005) cita, as mulheres são muito mais imaginadas do que de fato contadas. Isso se reflete no silenciamento imposto, pois o silêncio que é o comum das mulheres convém à subordinação e a uma posição secundária, o que se configura como um mandamento reiterado na história, por meio dos manuais de comportamento, religião ou política. Dessa forma, o livro didático colabora para os discursos e a proliferação de informações sobre a historiografia da mulher e permite que, sob a mediação do professor, seja possível ampliar o debate sobre o apagamento imposto às mulheres e a importância de lembrar que os avanços ainda são recentes na história.

Já na Figura 5, são mostradas as quatro perguntas de interpretação de texto a serem respondidas após o *listening*.

FIGURA 5 – ATIVIDADE COM BASE NO BOX DE REFLEXÃO



FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

As perguntas **a** e **b** são referentes às informações do texto, a pergunta **c** questiona se a igualdade salarial ainda continua sendo um problema no mundo, sendo essa uma questão pessoal, que cada um deve responder de acordo com a sua opinião, e, por fim, a última questão solicita a leitura do texto para verificar as respostas. Considerando que todo enunciado responde ao discurso dito anteriormente e também prevê uma resposta, é possível perceber a diversidade de linguagens e posições enunciativas que permeiam os enunciados da figura, pois o material didático, ao trabalhar *listening* e *reading* na Língua Inglesa, o faz abordando temas pertinentes à historiografia das mulheres, existindo a preocupação com compreensão e produção linguísticas a partir de temas pertinentes ao contexto atual, ou seja, o livro não traz somente aspectos puramente estruturais da língua, pois há uma preocupação com as temáticas trabalhadas, como a questão de gênero. Contudo, embora o material tenha potencial para um trabalho com a temática, que ainda é ampliada em outras partes do projeto, as perguntas dessa seção se restringem quase exclusivamente à decodificação de informação ou à expressão de opinião, sem exigir que sejam informadas pelos textos ou estabeleçam diálogo direto com eles. Desse modo, as informações presentes no texto não são debatidas no que se refere ao relato histórico das mulheres, pois, conforme Perrot (2005), ao escrever a história das mulheres supõe-se que sejam levadas a sério, e isso traz para o debate de gênero uma seriedade nos acontecimentos sociais.

Ainda na página 55, na seção “Para refletir”, reproduzida na Figura 6, o livro traz um acontecimento envolvendo a cantora Rihanna, que teve o seu corpo criticado durante uma premiação em 2018.

FIGURA 6 - CANTORA RIHANNA E CRÍTICAS

REFLECTING

contribuem para salários desiguais entre homens e mulheres.

» Even when they are successful, women are criticized and objectified. Also, they are paid less when compared to men. Look at the headlines of the news and discuss the questions with your classmates.

a) Resposta pessoal. Espera-se que o questionamento suscite uma discussão sobre a inferiorização das mulheres e sua objetificação, refletindo heranças do passado histórico de restrições legais e subjugação das mulheres.

b) Why do you think women have a harder pathway to becoming successful compared to men?

b) Espera-se que os alunos percebam que, comparadas a mercadorias, as mulheres sofrem muita pressão estética e, independentemente de terem sucesso, sua imagem é considerada mais importante do que o resultado de seu trabalho.

Non escreva no livro.

55

PEOPLE ARE BODY-SHAMING RIHANNA AFTER HER GRAMMYS 2018 PERFORMANCE

Nape, absolutely not.

By Brittney McNamara / January 29, 2018

Available at: www.teenvogue.com/story/rihanna-body-shamers-grammys-2018. Accessed on: November 8th, 2019.



FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

O título da matéria abordada é "People are body-shaming Rihanna after her grammys 2018 performance"; o livro expõe somente a imagem da cantora durante a premiação e o título da matéria, que foi escrita por Brittney McNamara, jornalista da revista *Teen Vogue*, e critica os comentários feitos sobre o corpo da artista. No box *Reflecting*, que fica ao lado do recorte da matéria da *Teen Vogue*, o livro retrata que, mesmo quando bem-sucedidas, as mulheres ainda têm seus corpos criticados quando não se enquadram em um padrão de beleza, além de continuarem a receber menos que os homens. Esse box tem potencial para fomentar uma discussão importante, uma vez que traz uma artista atual e que, mesmo em 2018, sofreu com discursos que inferiorizam o corpo da mulher. Levando em conta que, para Bakhtin (2008), a linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a usam, precisamos compreender as posições axiológicas dos sujeitos presentes no enunciado da questão, que traz um texto com críticas aos comentários que a cantora Rihanna recebeu. Na obra didática, há duas perguntas para que os alunos respondam e reflitam sobre como a mulher é tratada pela mídia e o porquê de as pessoas ainda criticarem os corpos das mulheres, mesmo quando elas possuem uma carreira de sucesso. A pergunta **a**, "Why do you think women have a harder pathway to becoming successful compared to men?", e a pergunta **b**, "Why do people still focus on the women body and their looks even when they have remarkable careers?", visam suscitar discussões sobre a objetificação e inferiorização dos corpos das mulheres, que ainda são comparadas a mercadorias por conta da pressão estética.

O enunciado das questões aponta para uma fricção dos discursos, uma vez que há a presença do discurso que tenta normatizar o corpo da cantora, por estar fora do padrão social, e um contradiscurso que relativiza e dinamiza, e que é denominada pelo Círculo de Bakhtin

como força centrífuga. Vemos então uma tensão entre os enunciados e o imbricamento dos diferentes discursos. Para Bakhtin (2015), a dialogicidade interna do discurso está relacionada ao meio heterogêneo, de múltiplas vozes e valores que são refratados pelo discurso, e há tanto forças centrípetas quanto centrífugas atuando nos enunciados. Assim, ao trazer uma cantora famosa internacionalmente e bem-sucedida que continua sofrendo comentários sobre o seu corpo, o livro denuncia e abre espaço para um debate sobre como nenhuma mulher está livre das pressões estéticas de corpos objetificados. Considerando que, para Bakhtin (2008), a palavra do outro requer uma compreensão ativa e também uma atitude responsiva no que se refere à nossa palavra e que a materialização das relações dialógicas ocorre por meio das diferentes vozes no enunciado, o tópico abordado pelo Livro Didático tende a conscientizar, por meio de leitura e discussão, a respeito de um assunto importante para os estudantes, especialmente adolescentes, que serão os principais usuários deste livro e são pressionados a se enquadrar em um padrão de beleza.

No que se refere ao corpo, Butler (2018, p. 4) argumenta que a compreensão que se tem dele é de um “processo ativo de corporificação de certas possibilidades culturais e históricas”. Butler (2018) usa o termo estratégia para falar de gênero e explica que, como estratégia de sobrevivência, o corpo se configura como uma performance com consequências punitivas; assim todo corpo que não se enquadra no gênero proposto sofrerá punições sociais, além de serem disfarçadas de coerção. A partir dessa discussão de Butler, podemos pensar também na estética esperada para cada corpo e também no conceito teórico de Magdalena Piñeyro (2016) que trata do feminismo e do empoderamento das mulheres gordas. Para a pesquisadora, a gordofobia está inserida em nossos comportamentos e por conta disso traz limitações e culpa, de modo que haja a exclusão da pessoa gorda, e elas mesmas sentem que seus corpos não ocupam um lugar correto e buscam constantemente a necessidade de emagrecer para que seu corpo possa ser legitimado e vivido em sua plenitude.

Com isso, há discursos que buscam fortalecer a necessidade de a pessoa gorda emagrecer, como o discurso da saúde, a sugerir que somente pessoas magras possam ser saudáveis, e se trava uma guerra contra a obesidade, o que, segundo Piñeyro (2016), dá certa autoridade e segurança para que outras pessoas se sintam no direito de lembrar a todo momento que a pessoa gorda precisa emagrecer para poder ser saudável. Além disso, a pessoa gorda trava uma luta nas relações afetivo-sexuais, uma vez que esse corpo não é considerado desejável, e assim se cria um medo da rejeição por não estar em um corpo socialmente aceito. Dessa forma, a gordofobia se constitui como um sistema de opressão, uma vez que há a exclusão e a discriminação desse corpo por parte das normas sociais que

são cumpridas e obedecidas sem que sejam questionadas, e que, consequentemente, são reproduzidas pelas instituições como norma regulatória. Nesse sentido, ao trazer uma matéria que faz uma crítica aos comentários gordofóbicos sobre o corpo da cantora Rihanna, o Livro Didático se mostra atento aos debates sobre a objetificação dos corpos das mulheres e o faz pontuando um texto que critica a punição social por não estar com um corpo magro. Contudo, ressaltamos ainda o absurdo que é chamar a artista de gorda por não estar no padrão estipulado, pois como uma adolescente efetivamente gorda vai se sentir com essa discussão?

De acordo com Piñeyro (2016), a sociedade está constantemente julgando os hábitos e o estado de saúde da pessoa gorda e por isso precisa ser educada ou reeducada, e a discriminação acontece como forma de incentivar a pessoa a emagrecer. Contudo, esse sistema de coerção acaba por ser prejudicial à própria pessoa, que não se sente feliz em seu corpo e nem representada pela mídia, pois o corpo aceito é o corpo magro. Assim, destaco o fato de o livro não ter reproduzido comentários pejorativos sobre o corpo da artista, o que poderia reforçar as críticas que a cantora recebeu e ainda ser usado para se referir aos corpos de outros indivíduos. Assim, o Livro Didático pontua muito bem ao trazer o título da matéria, um box *Reflecting* e questões para se pensar as heranças patriarcais de restrição e subjugação, além de mencionar coerções sociais que as mulheres sofrem, e referir-se a uma punição social por não se enquadrar dentro de um padrão de gênero regulado socialmente.

Ainda segundo Butler (2018), a distinção que se faz do gênero integra o escopo de “humanização” dos indivíduos inseridos na cultura contemporânea, na qual quem não efetua ou cumpre com a distinção de gênero esperada por uma parcela da população é constantemente punido.

Como não existe uma “essência” que o gênero expresse ou externalize nem um objetivo ideal ao qual aspire; como o gênero não é um fato, os vários atos de gênero criam a ideia de gênero; sem esses atos, não haveria gênero. (BUTLER, 2018, p. 4).

Ainda de acordo com Butler (2018, p. 8), há um consentimento coletivo para representar, produzir e também sustentar gêneros polarizados e distintos. Desse modo, “o corpo é transformado no corpo dele ou no corpo dela, e só se torna conhecido por sua aparência generificada”. Devido às repetições dos atos que são renovados e consolidados no tempo em que o corpo se torna gênero, há uma sedimentação de gênero que produz um sexo natural ou uma verdadeira mulher, por meio de uma série de “ficções sociais” que, ao longo do tempo, tende a produzir um conjunto de estilos corporais e que, mediante a repetição, torna essa configuração natural.

Considerando que o gênero é estilizado pelo corpo, ou seja, os gestos corporais, os movimentos e as encenações feitas constituem uma ilusão do “eu”, e essa identidade constituída de gênero atua dentro de um espaço pré-determinado e limitado, o gênero só se torna real quando performado, de acordo com Butler:

É justo dizer que certos tipos de atos são geralmente interpretados como expressão de um núcleo ou identidade de gênero, e que esses atos ou estão em conformidade com uma identidade de gênero esperada ou questionam, de alguma forma, essa expectativa – expectativa que, por sua vez, é baseada na percepção do sexo, sendo o sexo entendido como dado factual e distinto das características sexuais primárias. (BUTLER, 2018, p. 14).

Em entrevista para Prins e Meijer (2002), ambas professoras holandesas, sobre o livro *Corpos que importam: os limites discursivo do “sexo”*, Butler usa o termo *corpos abjetos* para se referir a vidas que não são consideradas em sua materialidade e por isso são vistos como menos importantes dentro das normas sociais. Entre os corpos considerados abjetos estão o dos pobres, refugiados, deficientes físicos etc. Na entrevista, Butler pontua que esses corpos não possuem uma existência que seja legítima e, com isso, não é apenas a matriz heterossexual que exclui os corpos abjetos, uma vez que cada sociedade, e também o indivíduo, tende a produzir as exclusões dos corpos abjetos em outras matrizes e outras categorias de exclusão que não a heterossexual. Com isso, trazemos esse termo apresentado por Butler para se referir ao corpo gordo e ao fato de a cantora Rihanna ter sofrido com críticas por ser vista publicamente com um corpo não magro, uma vez que esse corpo sofre coerções sociais e punições por não se enquadrar ao padrão. Desse modo, alguns seres possuem uma existência ontológica mais completa do que as outros, e por ontológico a pesquisadora se refere a um território que é regulamentado sobre o que se produz e o que se exclui dentro dele. Nas palavras de Butler (p. 162), “um efeito do poder” é o performativo, que pode ser considerado uma das formas pelas quais o discurso operacionaliza o poder.

Dando continuidade à análise, na próxima página do material – página 56 –, na parte de “Understanding English”, há a imagem de mulheres em um protesto de 2017 em Washington, DC, nos Estados Unidos, ocorrido após a posse do presidente Donald Trump, conforme pode ser visualizado na Figura 7.

FIGURA 7 – “WOMEN'S MARCH 2019”

UNDERSTANDING ENGLISH

Look at the posters below, from the Women's March 2019. Pay attention to the sentences structure.



FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

Na imagem, há tanto mulheres jovens que carregam cartazes com dizeres como “Keep your hands & laws off my body” quanto mulheres mais velhas, como uma senhora que carrega um cartaz em que está escrito “Can’t believe we still have to protest”.

Os cartazes da figura apontam para a força de luta, manifestação e coletividade. Um dos cartazes, por exemplo, tem o enunciado “Make America Great”, fazendo referência ao enunciado de campanha usado pelo ex-presidente dos Estados Unidos, Donald Trump. Sendo o dialogismo um dos princípios constitutivos da linguagem, uma vez que as relações de sentido estão instauradas no enunciado, faz-se relevante associar os cartazes da Figura 7 ao conceito de dialogismo proposto por Bakhtin (2006), quando expõe que a interação verbal também é constituída pela relação de diálogo em diversos campos da enunciação e que essas relações são, portanto, as relações dialógicas, especialmente no caso do enunciado que faz alusão à frase utilizada pelo ex-presidente dos EUA, Donald Trump, “Make America Great Again”, que, por sua vez, faz referência à campanha presidencial de Ronald Reagan. Dessa forma, considerando que o sentido também é intersubjetivo, o sentido do cartaz pode ser atribuído ao contexto político e social que teve início já com a candidatura à presidência de Donald Trump, sendo que, conforme Bakhtin, o sentido de um enunciado acontece mediante outros enunciados. Para Bakhtin (2006), a presença de diferentes vozes sociais que dialogam ou se conflitam, bem como do enunciado que é materializado nos discursos já ditos, se configura como característica da orientação social e faz parte da dialogicidade da linguagem.

Pode-se dizer que as diferentes vozes da enunciação são indissociáveis do dialogismo e determinantes para a construção de sentido, sendo que o discurso encontra o seu

objeto no discurso do outro, e, segundo Bakhtin (2014), é nesse meio tenso e conflituoso dos discursos do outro que o discurso se entrelaça, criando interações complexas. É o que podemos ver no enunciado de uma das participantes do protesto quando se refere ao discurso de campanha de Donald Trump, com a presença de outras vozes no cartaz que criticam aquele governo. A Linguagem, para Bakhtin (2014), não é um meio neutro e está povoada de intenções alheias, isto é, a linguagem está cercada por tensões entre as vozes do outro. Desse modo, os enunciados dos cartazes, em conjunto, engendram uma atmosfera de união pela resistência, fazendo circular forças centrífugas, que desnaturalizam a objetificação da mulher e a violência contra seus corpos e subjetividades. O enunciado “Rape Culture”, por exemplo, presente em um cartaz, também ilustra as relações enunciativas construídas pela manifestação em sentido contrário às ações e aos atos do governo Trump, por conta das suas falas preconceituosas e até mesmo das denúncias de estupro movidas contra o ex-presidente³⁰.

É relevante mencionar o cuidado do livro em trazer mulheres diferentes, com corpos diferentes, como a imagem da senhora segurando o cartaz no protesto. A partir de uma perspectiva de análise dialógica, é possível considerar a foto do protesto como também uma arena discursiva, uma vez que há outros discursos que se entrelaçam na imagem trazida pelo Livro Didático, por exemplo, o discurso de que em manifestações o público frequentador seria composto de jovens que estão lutando por alguma causa social, ou o de que uma mulher acima de 60 anos já estaria cansada de lutas e, após anos de trabalho, gostaria de apenas descansar por já ter cumprido sua missão com a sociedade. Claro que essas afirmações são todas suposições que fazem parte do senso comum, e que a imagem do livro refrata. Assim, essa imagem é representativa e une gerações em uma cadeia discursiva tensionada pelos discursos hegemônicos e contra-hegemônicos.

Dito isso, o cenário das manifestações “Women’s March”, que ocorreram em 2019, se configuram como um espaço de disputa ideológica que é marcado pela tensão entre diferentes discursos que são projetados nesses tipos de eventos, como reivindicação, manifestação, bagunça ou até mesmo o chamado “mimimi”, como se costuma usar na linguagem coloquial. Dessa forma, essas manifestações possuem um caráter de tensão entre o discurso oficial, que, no contexto em que a foto foi tirada, referia-se à administração de Donald Trump, e o discurso não oficial, que são as manifestações organizadas pelas mulheres nos EUA. Nessa arena discursiva, há uma crítica à administração do ex-presidente que

³⁰ COHEN, S. Trump manobra para se livrar de mais uma acusação de estupro. **G1**, 9 set. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/blog/sandra-cohen/post/2020/09/09/trump-manobra-para-se-livrar-de-mais-uma-acusacao-de-estupro.ghml>. Acesso em: 7 jun. 2022.

dialoga com a insatisfação das mulheres e que é marcada pela oposição a esse governo, sem que, contudo, ocupem um lugar político. Aqui nos referimos ao discurso tido como oficial, uma vez que a representação dessas mulheres não se refere ao discurso oficial.

Dessa forma, a foto do protesto não é somente sobre o grito das mulheres, mas envolve diversos elementos. No que concerne às pessoas que aparecem na imagem, a escolha da senhora de idade merece destaque, porque tanto seu corpo quanto os dizeres de seu cartaz estabelecem relações dialógicas com outras vivências, de outros protestos similares. O enunciado “Can’t believe we **STILL** have to protest” indica um certo cansaço e frustração por ainda estar protestando em prol dos direitos das mulheres e LGBT, o que podemos subentender pela senhora que carrega o cartaz e pelo enunciado que denuncia que essa frustração se dá pelo momento histórico, visto que o protesto é recente e, teoricamente, já era para termos vencido essa etapa e estarmos discutindo outras questões que não a de gênero, por exemplo. Logo, o cansaço na frase é marcado pelo advérbio “still” (ainda), que reforça sua indignação pela necessidade de se protestar pelos direitos das mulheres, apesar dos esforços realizados ao longo do tempo.

O advérbio “**STILL**” está escrito em letras maiores e em negrito, o que, na linguagem das mídias sociais, é sinônimo de elevação do tom voz com o objetivo de ser mais enfático no que se pretende dizer. Essa grafia aponta para um tom de enfrentamento por parte da senhora que segura o cartaz. A senhora participante do protesto faz parte de outra geração e pode indicar a força do envolvimento em um processo de lutas por direitos sociais ao longo dos anos, e que continua em movimento, ou seja, está na ativa e precisa voltar a esses espaços de resistência para reivindicar os seus direitos. Assim, as autoras do livro trazem um exemplo de outra geração, representada pela senhora em destaque na foto, como outra forma de se posicionar como sujeito no discurso, isto é, um sujeito que está inserido também na luta pelos direitos das mulheres.

É possível afirmar que, ao ser inserido no Livro Didático, o cartaz tem uma função social maior e amplia o seu espaço de circulação, além de empoderar o movimento “Women’s march”, pois os indivíduos que fazem parte do protesto assumem também a posição de atores sociais, exercendo um ativismo que vem de longa data, uma vez que a luta das mulheres por direitos sociais é uma luta histórica que atravessa séculos e gerações. Assim, esse objeto discursivo se configura como um movimento coletivo, e não individual. A imagem de mulheres com idades distintas indica a importância da união de gerações diferentes em busca de direitos, o que pode contribuir para o fortalecimento da luta.

Apesar da riqueza da imagem e das possibilidades de discussões ricas relacionadas ao seu conteúdo, as atividades não alcançam a potencialidade do material. A imagem do protesto seria rica para abordar o processo histórico de luta e resistência, como indica o cartaz “Can’t believe we still have to protest”, porém a atividade proposta exige que se trabalhe com as sentenças que são usadas em cartazes de protestos, conforme será apresentado adiante, ou seja, a força centrífuga da imagem não foi explorada, e caberia ao professor fazer o papel de trabalhar com esses temas. Contudo, não há no material nenhuma orientação para a/o professora/o, dando a ela/e maior liberdade para a condução do trabalho.

Dando continuidade à análise, a seguir, são analisados os exercícios da imagem reproduzida na Figura 8.

FIGURA 8 – ATIVIDADE SOBRE "WOMEN 'S MARCH 2019"

Transparent words

In the posters, there are some transparent words, which are words that are very similar in meaning and spelling in two different languages. Identify those words in the chart below and copy them.

Culture, protest. GREAT - HANDS - CULTURE - BOSS - PROTEST - BELIEVE

Reread the sentences below, taken from the protest's signs.

Keep your hands & laws off my body.

I'm the boss now.

In protest's signs, protesters usually write:

- Commands - using the imperative
- Strong statements - using the simple present

Remember: Imperative is generally used to give instructions, requests, direct orders or invitations. Simple present is used to describe actions, to give information and communicate facts, habits and descriptions.

PRACTICING

1. Look up for meaning of the non-transparent words from the signs and write it down.
2. Now, look up for protest's signs on the internet. Write down the signs that have sentences using the simple present tense. Share them with your classmates and look for the meanings of the words you don't recognize.

FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

As atividades presentes na Figura 8 propõem que os alunos prestem atenção à estrutura dos enunciados, atentando-se para o uso de imperativos para expressar comandos e do presente do indicativo para indicar afirmações fortes, construções muito comuns em cartazes de protesto. Assim, podemos ver que as estruturas da língua não estão sendo trabalhadas de forma aleatória, mas inseridas em um contexto de protestos. Embora a atividade 2 convide os estudantes a buscar novos cartazes de protestos para analisar a linguagem em uso, o trabalho com a manifestação das mulheres de 2019 não foi realizado, restringindo-se ao estudo de estruturas gramaticais, o que, para Bakhtin (2019) seria o estudo

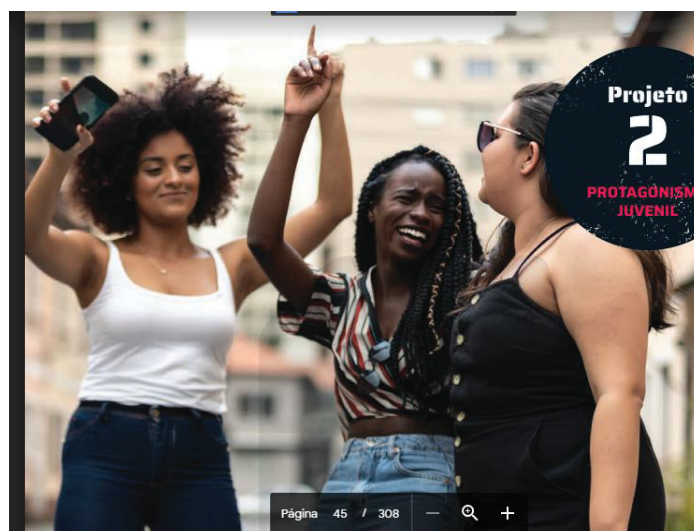
abstrato da língua ao considerar o seu comportamento vivo, que é objeto de estudo do Círculo. Para o Círculo, é necessário compreender como a escolha de uma construção sintática muda os sentidos. Outra questão abordada nessas atividades é a presença de cognatos, algo bem importante para os aprendizes de línguas, pois contribui para reduzir a ansiedade e criar o senso de possibilidade de se expressar em outra língua. Porém, novamente, o foco recaiu exclusivamente no uso da língua, e não nos sentidos construídos.

Ao trazer temas e discursos contra-hegemônicos, como o dessa unidade, o Livro Didático tem um potencial enorme de ir contra as hegemonias e contribuir para o fortalecimento de forças centrífugas, mas, infelizmente, a preocupação com a língua enquanto forma parece ter se sobreposto. No caso dessa atividade, por exemplo, ela contribui apenas superficialmente para a questão, tendo em vista que os sentidos dos enunciados e as relações dialógicas são pouquíssimos explorados. Seria possível, por exemplo, fazer perguntas sobre as diferentes pessoas que estão na manifestação; poderia ter sido trabalhado o emprego do imperativo e os sentidos construídos nos cartazes presentes nas imagens; poderia ter sido discutido o uso do advérbio *still* e como ele contribui para a construção de sentido nos enunciados, sendo que, nesse caso, o sentido está atrelado à foto. Embora a proposta desta pesquisa seja a de analisar a materialidade, gostaríamos de indicar a seguir alguns questionamentos que indicam a possibilidade de melhoramento, servindo para indicar as lacunas e a existência de uma simplificação que percebemos como sucinta e sem aprofundamento: Quem carrega esse cartaz? Qual o significado de se ter uma senhora protestando no meio de jovens? O que a imagem da senhora diz sobre os direitos das mulheres? Essas são sugestões de questionamentos que poderiam ter sido propostos no Livro Didático para que os alunos percebessem a historicidade dessa luta, sem, contudo, deixar de trabalhar os aspectos linguísticos, que são importantes. Porém, da forma como está, isso se perde e o aprofundamento fica a cargo do professor.

Entendemos que o conteúdo trazido pelo Livro Didático teria potencial maior para contribuir com o desenvolvimento de práticas sociais do aluno se a discussão fosse feita a partir do viés bakhtiniano, por exemplo, explorando melhor as construções dos enunciados, as forças ou ideologias em disputa e as relações dialógicas. Apesar de ser notável que o tema sobre a Marcha das Mulheres seja usado como pretexto para se estudar uma estrutura linguística, o uso do imperativo e desenvolver uma estratégia cognitiva, como identificação de cognatos, essa atividade poderia também ser uma excelente oportunidade para ampliação de olhar, uma vez que os estudantes farão pesquisas e analisarão os sentidos atribuídos, os quais serão compartilhados com a turma, fomentando assim reflexões e debates sobre o tema.

Avançando a análise, o projeto 2, na página 42, intitulado “Juventudes? Juventude!”, trata do protagonismo juvenil e faz reflexões sobre as culturas juvenis. Há um esforço no material para aprofundar o tema mediante reflexões, pesquisas e avaliações em diferentes linguagens. Como forma de iniciar o projeto, há dez perguntas referentes à imagem da página 43; são questões de reflexão como: “O que você vê na imagem?”; “De que forma as pessoas estão se expressando na imagem?”; “Como você se identifica?”; “Como você define a adolescência?” etc. A imagem a que o livro se refere é a que está na Figura 9, em que há diferentes mulheres.

FIGURA 9 – IMAGEM DE ABERTURA DO PROJETO 2



FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

Embora o livro não traga o racismo e a interseccionalidade com o tema de discussão na unidade, é perceptível a tentativa de representatividade ao trazer diferentes identidades e corpos, contribuindo para a circulação e fortalecimento de forças contra-hegemônicas, no caso a valorização de corpos distintos, os quais eram muitas vezes invisibilizados em livros didáticos. De acordo com Haddad e Haddad (2019), com base em conceitos nos quais somos construídos desde que nascemos, há meios para transformar os nossos corpos, como cirurgias, roupas, maquiagem etc., para que estejamos dentro dos padrões sociais e assim possamos ser valorizados por se enquadrar nos padrões impostos. Assim, no que se refere à imagem de abertura com os corpos representados, é importante salientar que, sendo o corpo parte de um processo ativo de corporificação de certas maneiras aceitáveis, para Butler (2018, p. 05), o significado que o corpo assume é feito de forma dramática; essa expressão utilizada pela autora refere-se à materialização contínua de infinitas possibilidades, uma vez que “cada um faz seu corpo de modo diferente de seus contemporâneos, e também de seus antecessores

e sucessores corporificados”, de modo que nos dramatizamos e reproduzimos estruturas básicas da corporificação e o fazemos como forma de reiterar os padrões de gênero. Em outras palavras, a dramatização pode também significar a performatização. Dessa forma, o gênero não é inscrito de forma passiva no corpo, ou até mesmo determinado por uma natureza, língua ou algum domínio simbólico. De acordo com Butler (2018, p. 16), o gênero é antes de tudo aquilo que se supõe, isto é, por efeito da coerção incessante e da angústia e do prazer.

Extrapolando os objetivos desta dissertação, é possível apontar o quanto o material e a imagem podem abrir espaço para discussões, com perguntas como “Que corpos são esses que estão sendo representados na página de abertura?”, e também no que se refere à música enquanto elemento que faz parte da juventude, pois a imagem mostra as três jovens escutando música pelo celular. Nesse caso, poderia haver uma discussão em torno da música, uma vez que ela faz parte também da juventude e, muitas vezes, favorece discursos contra-hegemônicos; essas são sugestões de discussões que poderiam ter sido feitas. Embora o espaço para o diálogo não tenha sido apropriado, valorizamos a tentativa do material de possibilitar a representatividade e a valorização das diferenças. Nesse sentido, a representatividade de diferentes corpos no livro, sem que tais corpos sejam problematizados, é algo positivo, porque aponta para o esforço de construção de uma sociedade em que diferentes corpos circulam sem que sejam motivo de discussão o tempo todo.

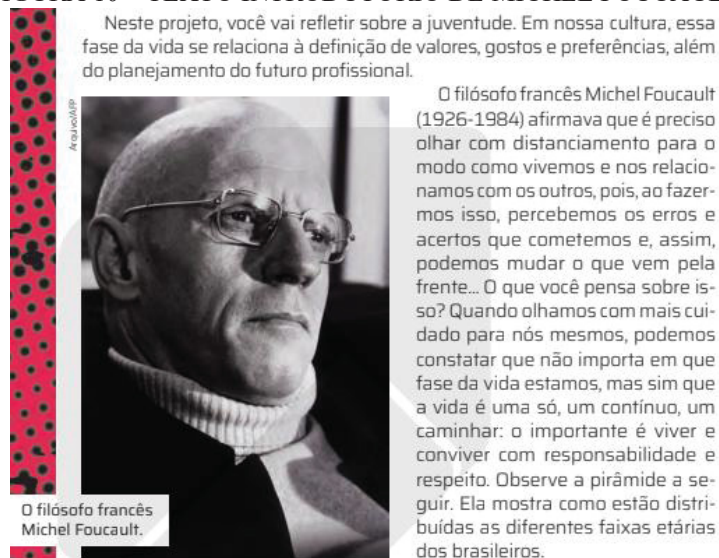
Relacionando com Bakhtin também, a imagem de abertura que o Livro Didático traz pode ser compreendida como a quebra da hegemonia, como uma tentativa de fortalecimento de olhares contra-hegemônicos, que procuram viabilizar e valorizar diferentes corpos. Para Bakhtin (2002), as forças centrípetas, ou seja, de unificação, são atravessadas por enunciados que tentam se afastar das vozes hegemônicas, o que causa uma movimentação que descentraliza tais forças. Dialogicamente, podemos afirmar que essa imagem trabalha com as forças centrífugas, ou seja, forças que desestabilizam as normas de raça e gênero. Comumente, vemos discursos que apagam certos corpos, contribuindo para a manutenção de preconceitos; nesse contexto, a imagem de abertura da unidade didática contrapõe-se ao discurso de que a nossa sociedade é predominante branca e que o corpo branco é o natural, pois vivemos em uma sociedade multicultural.

Na obra selecionada, há 8 imagens representadas por mulheres brancas, 8 imagens representadas por mulheres negras, uma imagem representada pela mulher indígena, uma mulher paquistanesa e uma mulher oriental. Assim, a imagem trazida pelo Livro Didático está dialogando com esse discurso de forma contra-hegemônica e apontando para uma

sociedade plural, de modo a ampliar o nosso olhar para os diferentes corpos, sendo o corpo negro e gordo um deles. Além do mais, é possível trazer aqui Kilomba (2010) que apresenta a máscara como um símbolo do silenciamento, uma vez que os discursos hegemônicos silenciam identidades que não fazem parte da norma hegemônica, que é branca e heterossexual, a fim de silenciar outros povos que não brancos e europeus e assim justificar as desigualdades sociais que são produzidas por grupos dominantes. Dessa forma, as autoras do material analisado contribuem para tornar visível o que existe e, assim, naturalizar as diferentes identidades.

Na seção “Qual é o problema?”, página 42, na parte de Linguagens, há um texto do filósofo francês Michel Foucault sobre a teoria de que é preciso olhar com distanciamento para os outros e como nos relacionamos, pois somente assim percebemos os erros e os acertos. A proposta da atividade é fazer com que os alunos reflitam sobre a juventude e o que está relacionada a essa fase. A Figura 10 reproduz o texto introdutório, disponibilizado para nortear a temática.

FIGURA 10 – TEXTO INTRODUTÓRIO DE MICHEL FOUCAULT

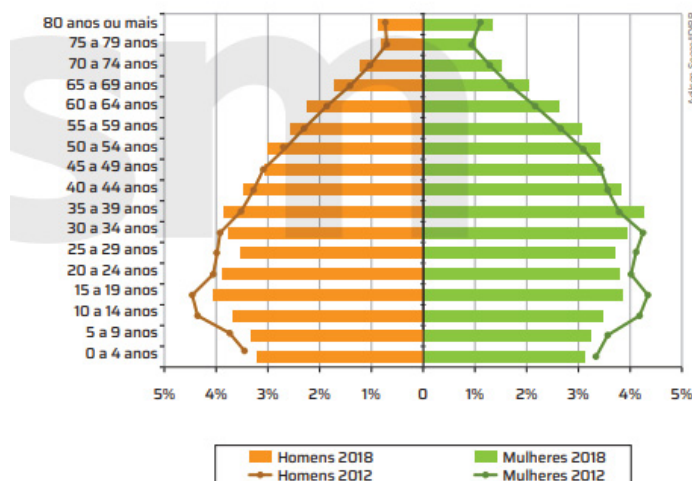


FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

O texto de Foucault está na página 44, no início do projeto 2 sobre juventudes e, depois do texto sobre o filósofo, é solicitado aos alunos que observem a pirâmide para analisar como estão distribuídas as diferentes faixas etárias dos brasileiros, conforme mostra a Figura 11. Em seguida, na página 45 (Figura 12), há um enunciado que apresenta alguns questionamentos, como “Em que lugar da pirâmide você está?”, “Em geral, as pessoas de 15 a 19 anos estão em qual etapa da vida?”, “O que você consegue constatar ao ler essa pirâmide?” e “Por que os homens vivem menos do que as mulheres no Brasil?”. Embaixo das

perguntas, há o box “Para Refletir”, que solicita aos alunos que se reúnam em grupos a fim de refletir sobre como a sociedade enxerga os jovens e o porquê de não se conversar sobre o que os jovens pensam ou sentem. Os grupos deverão realizar um debate em que a metade apresentará argumentos contra a ação dos adultos e a outra metade apresentará argumentos a favor. Ao finalizar, o livro pede que os alunos escrevam em um papel a conclusão do debate e o insiram em um portfólio.

FIGURA 11 – PIRÂMIDE DA FAIXA ETÁRIA



Pirâmide etária criada com base em: IBGE. Pirâmide etária (Brasil - 2012 e 2018). Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18320-quantidade-de-homens-e-mulheres.html>. Acesso em: 11 dez. 2019.

Não escreva no livro.

FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

FIGURA 12 – ATIVIDADE PROPOSTA SOBRE O TEXTO DE FOUCAULT

Em que lugar da pirâmide você está? Em geral, as pessoas de 15 a 19 anos estão em qual etapa da vida? O que você consegue constatar ao ler essa pirâmide? Por que os homens vivem menos do que as mulheres no Brasil? Por que atualmente muitos jovens não querem ter filhos? Essas são questões relevantes sobre a juventude brasileira, não é mesmo?

Leia com os alunos a pirâmide da página anterior e organize uma roda de conversa para que debatam as questões propostas. É possível que os alunos respondam que não são ouvidos ou levados a sério porque ainda não são independentes. Mostre a eles, acolhendo-os, que a escola se interessa pelo que pensam e sentem.

PARA REFLETIR

- » Por que será que não conversamos sobre o que os jovens vivem, pensam e sentem? Organizados em roda, reflitam sobre o modo como a sociedade enxerga os jovens e reage a eles, e realizem um debate em que metade da turma deve defender a ação dos adultos e a outra metade deve criticar essa ação. Procurem defender o ponto de vista de vocês com argumentos e proposições. Registrem em uma folha de papel à parte o que concluíram do debate e guardem o texto no portfólio.

Portfólio é uma pasta ou caixa em que você vai colocar e deixar organizados textos, imagens, CDs, DVDs e outros registros que produzir no decorrer deste projeto. Esse recurso será útil para acompanhar seu percurso e avaliar suas aprendizagens. Siga as orientações do professor para construí-lo.

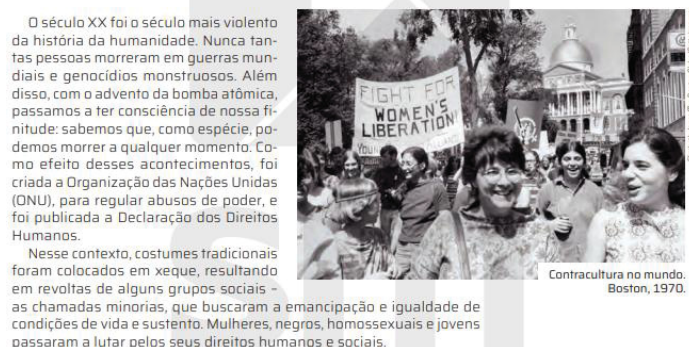
Para a Antropologia, ciência que estuda as culturas e sua diversidade, a

FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

Após o box de discussão, o livro traz um texto que trata da Antropologia como uma ciência que também estuda as juventudes. Ao final, o texto expõe o que mais será estudado no projeto, ainda relacionado com o tema Juventude. Em seguida, na página 46, em “Tramas e enredos”, os autores apresentam um texto que menciona como certas instituições sociais, como a família, passaram por alterações ao longo dos anos, o que foi responsável por mudar gerações e estilos de vida, e também com a intervenção do Estado, por meio de escolas que começaram a interferir na educação familiar. O texto faz um breve percurso histórico que perpassa a Revolução Francesa, a fim de contextualizar as coerções sociais e disciplinas rígidas impostas aos jovens e que, como consequência, começaram a surgir movimentos sociais formados por jovens contra o controle do Estado. Após o texto introdutório, o material traz na página 47 um breve relato das reivindicações feitas por grupos minoritários no século XX.

A luta das mulheres por igualdade de direitos é exposta no livro quando faz relação com movimentos sociais como a contracultura, representada na Figura 13.

FIGURA 13 – TEXTO SOBRE MOVIMENTO CONTRACULTURA



FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

O projeto inicia-se com o texto do Foucault e depois apresenta a pirâmide que trata de dados sobre homens e mulheres e assim introduz o tema sobre as juventudes, até chegar ao movimento mencionado na página 47. Desse modo, percebe-se que o texto do filósofo francês é usado como ponte para o tema que será trabalhado. Essa parte do livro merece a nossa atenção por ser um avanço para essa discussão, uma vez que está sendo discutida em um livro direcionado para alunos do Ensino Médio, etapa que compreende aos anos finais da Educação Básica, pois a obra valoriza essas manifestações, inserindo-as como um importante marco na história, o que representa um avanço no que se refere à educação.

Os anos da década de 60 foram marcados por intensas manifestações sociais contra os padrões estabelecidos, as religiões, o papel atribuído às mulheres na sociedade, os padrões

estéticos etc. O feminismo também esteve associado ao movimento da contracultura e serviu de luta para a emancipação das mulheres, como ao defender o direito ao uso do anticoncepcional, e por isso os autores do livro optaram por trazer no tema sobre juventudes o movimento contracultura e relacioná-lo com o movimento das mulheres, uma vez que estão relacionados ao contexto histórico da época. Segundo De Araújo e Monastérios:

Foi, pois, a partir desses movimentos que a revolução sexual seguiu de forma avassaladora, culminando seu avanço em junho de 1960, quando a FDA (Food and Drug Administration), rigoroso órgão governamental dos Estados Unidos da América responsável pela regulamentação da comercialização de alimentos e medicamentos, liberou a pílula anticoncepcional, apesar dos violentos protestos de setores conservadores da sociedade. (DE ARAÚJO; MONASTÉRIOS, 2011, p. 50).

Assim, essa reivindicação para o uso do método contraceptivo representou um momento importante para a emancipação da mulher. A imagem da figura 13 é interessante por ser de um movimento feminista dos anos 1970 em Boston. A imagem ilustrativa mostra mulheres em uma marcha segurando um cartaz que diz “FIGHT FOR WOMEN’S LIBERATION” e, apesar de o texto tratar mais especificamente dos movimentos e acontecimentos que surgiram nessa época, a imagem de mulheres em um protesto por direitos sociais mostra o cuidado do Livro Didático em representar a luta das mulheres, pois, ao ver a imagem, associamos aos movimentos feministas.

Desse modo, é perceptível uma preocupação dos autores com a representatividade feminina, pois a escolha da imagem ilustra a atividade de pesquisa proposta na seção “Para Pesquisar”, reproduzida na Figura 14. A atividade propõe que os alunos se reúnam em duplas e pesquisem “O que é a contracultura?”, “Que grupos sociais fizeram parte deste movimento?”, “Como esses grupos manifestavam a sua rebeldia?” e “Que tipos de expressão artística faziam parte da contracultura?”. Feita a pesquisa, as duplas devem apresentar os resultados e registrá-los para inserir em um portfólio. Considerando que, para o Círculo de Bakhtin, a compreensão é dialógica, e embora se situe no campo extralinguístico, ela deve ser compreendida no campo discursivo, uma vez que essas relações estão situadas entre os sujeitos e o enunciado que desenvolve essas relações. Assim, o enunciado do box “Para refletir”, com o texto e a imagem da Figura 13, é relevante, pois o texto fomenta a discussão tratada sobre o movimento contracultura e também o feminismo, uma vez que a imagem ilustrativa é de um movimento feminista, conforme citado anteriormente.

PARA PESQUISAR

- » Em duplas, pesquisem sobre a contracultura no mundo e no Brasil. Respondam às seguintes questões: O que é contracultura? Que grupos sociais fizeram parte desse movimento? Como esses grupos manifestavam sua rebeldia? Que tipos de expressão artística faziam parte da contracultura? Organizados em uma roda de conversa, apresentem o que foi pesquisado. Depois das apresentações, sintetizem o resultado da pesquisa em uma folha à parte e guardem o registro no portfólio.

FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

Essa atividade da seção "Para pesquisar" mostra que os autores deram um espaço de destaque para as mulheres ao escolher a imagem de uma manifestação feminista para ilustrar a proposta. Outro ponto importante é referente à atividade proposta, que pode dar a oportunidade para que os alunos pesquisem sobre questões de seu interesse e, ao pesquisar sobre esse tema, encontrem em sites ou livros partes sobre as reivindicações do movimento feminista e de outras reivindicações que estavam associados à contracultura, compartilhando assim os resultados com a turma. Nessa pesquisa, muitas relações dialógicas poderão ser feitas, a partir, especialmente de vários discursos contra-hegemônicos. Percebe-se que há um interesse por parte dos autores em trazer o contradiscurso na obra, assim como um texto sobre o filósofo Foucault e conteúdos que podem fomentar a discussão sobre a luta de mulheres no movimento da contracultura. Contudo, as atividades propostas não alcançam essa riqueza.

Considerando que a contracultura foi um movimento de contestação dos padrões impostos e, além disso, foi fundamental para o surgimento de protestos contra o autoritarismo político, da mesma forma, as manifestações, no Brasil e no mundo, lideradas por jovens, e as ocupações das escolas estaduais de São Paulo pelos estudantes, em 2015, são representações que atuam contra as forças hegemônicas. Na página 48, há a imagem de uma das manifestações de estudantes durante as ocupações nas escolas, e questiona-se se os jovens vêm sendo respeitados, apesar de todos os avanços no que tange aos direitos conquistados. Na imagem (Figura 15), é possível ver à frente das manifestações, meninas, líderes do movimento estudantil. Embora o foco não seja as mulheres, as autoras optaram por essa imagem, o que pode contribuir para o desenvolvimento dos estudantes, especialmente mulheres, e não somente, mas também para que se tornem mais questionadores e engajados com as questões sociais. Logo, a representação de mulheres em manifestações desmistifica alguns estereótipos de que mulheres são frágeis ou incapazes de liderar, visto que a noção binária de gênero e sexo constrói os sentidos do que é ser mulher e do que é ser homem, e

esses sentidos são reforçados por uma cultura que tende “a impor significado livremente à natureza, transformando-a consequentemente num outro a ser apropriado para o seu uso ilimitado, salvaguardando a identidade do signifiicante e a estrutura da significação conforme o modelo de dominação” (BUTLER, 2020, p. 74).

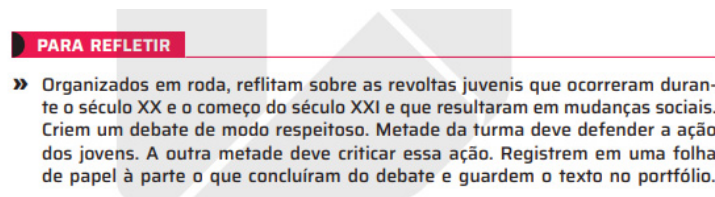
FIGURA 15 – MOVIMENTO ESTUDANTIL



FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

Assim, na atividade “Para Refletir”, da página 48 (Figura 16), o livro solicita que se faça um debate para defender a ação das revoltas juvenis ocorridas no século XX e começo do século XXI.

FIGURA 16 – ATIVIDADE DE REFLEXÃO



FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

Embora a proposta tenha o potencial de trazer discursos e argumentos distintos para uma mesma temática, o que é bastante enriquecedor, a atividade não explica ao aluno como argumentar, não se tem qualquer menção de que é possível ter vários pontos de vista, e não apenas uma dualidade ou um discurso polarizado. Assim, sob a forma como é estruturado o debate, existe o risco de ficar um grupo a favor e outro contra sem entender as intersecções possíveis. Além disso, a atividade não explora como se constrói esse “debate respeitoso”, visto que estamos vivendo em uma sociedade polarizada e o óbvio precisa ser dito em alguns

contextos, de modo que o material poderia ter trazido mais orientações. O que seria um debate respeitoso? Poderia ter algum tipo de instrução a fim de construir uma argumentação não apenas respeitosa, mas baseada em dados, em vez de baseada em achismos ou radical, no sentido de ter um lado certo e um lado errado. Uma opção que talvez tivesse melhores resultados seria explorar mais o potencial dos movimentos que são mencionados no material. Embora o material seja rico em conteúdo, há pouca instrução sobre como o professor pode realizar esse debate e, novamente, caberia ao professor fazer todo o processo de orientação. Assim, considerando que, para Bakhtin (2016), as relações dialógicas são relações de sentido que fazem parte da comunicação discursiva, faz-se importante refletirmos sobre a atividade proposta, que não constrói e explora uma argumentação restrita a uma perspectiva em que os alunos devem criticar e a outra metade deve defender a ação, sem a presença das relações dialógicas de sentido a fim de explorar o extraverbal, como se em um debate existissem apenas duas possibilidades de discussões, sem exceder as várias entonações valorativas que recaem sobre o enunciado da atividade.

Atuando na mesma temática, na página 50, o eixo de Educação Física traz práticas esportivas que fazem parte da cultura jovem e urbana, como o skate, conforme a Figura 15. Ter uma mulher praticando skate, um esporte que, por muito tempo, foi considerado pertinente somente para homens, em um livro didático, é de extrema relevância para desconstruir estereótipos de gênero. Nesse primeiro momento, a imagem de uma mulher praticando skate torna novamente visível o que existe, mas dificilmente é mostrado. Kilomba (2010) retrata que há uma tentativa de deixar invisível o que já existe, ao explicar que a justificativa das diferenças sociais causadas pelas classes dominantes, com objetivo de esconder as verdades impostas por eles, é um método de proteção. É possível relacionar também com Butler (2002), pois, ao deixar invisível determinados corpos, faz-se com que se tornem abjetos, justificando e naturalizando assim a violência e a perseguição sofrida por certos grupos. Nesta análise, relacionamos com a imagem de abertura porque entendemos que ter uma profissional mulher no skate quebra paradigmas e estruturas binárias de gêneros, os quais impõem uma norma e normalizam discursos que aqui podemos chamar de discursos violentos, uma vez que o apagamento e o silenciamento também são formas de violência.

Com isso, as autoras contribuem para desconstrução de preconceitos contra a mulher e de discursos comumente ouvidos, como "isso não é para mulher". Ao citar a frase dita por Simone Beauvoir, "não se nasce mulher, se torna mulher", Butler (2020) aponta que tanto o gênero quanto o sexo seriam efeito de uma dinâmica de poder, e não causa. Ao afirmar que o sexo também opera dentro de uma dinâmica cultural que legitima alguns corpos e impõem a

alguns corpos o status de não sujeito, em outras palavras, entende-se que há corpos que não se enquadram ao padrão binário e, portanto, não são dignos de existir.

FIGURA 17 – MULHERES NO SKATE



FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

Quando o Livro Didático se propõe a abordar temas como meninas em esportes, e no caso do skate, que ainda hoje é considerado um esporte masculino, é um avanço no que diz respeito à ocupação de espaço, uma vez que as normas sociais impõem modelos de comportamentos a serem seguidos. Para Butler (2001), a performatividade precisa ser compreendida como uma prática reiterativa, isto é, repetitiva, por onde o discurso produz efeitos de sentidos, e não como um ato isolado ou singular:

O que, eu espero, se tornará claro no que vem a seguir é que as normas regulatórias do “sexo” trabalham de uma forma performativa para constituir a materialidade dos corpos e, mais especificamente, para materializar o sexo do corpo, para materializar a diferença sexual a serviço da consolidação do imperativo heterossexual. (BUTLER, 2001, p. 154).

Considerando que é por meio das repetições performáticas que o gênero se ratifica, o sujeito é apenas resultado das forças culturais, e assim não há um comportamento isolado sobre o que é ser mulher, mas diversos formatos que são frequentemente transformados pelo tempo histórico. Guacira Lopes Louro (2018, p. 13) destaca que “as identidades sexuais e de

gênero – como todas as identidades sociais – têm um caráter fragmentado, instável, histórico e plural”. E *instável* significa que, conforme o contexto histórico, a concepção do que é ser mulher sofre modificações. Por exemplo, uma mulher praticando skate nos anos 1920 seria considerado inapropriado pelas normas de gênero daquela época, ao menos em nosso contexto. Hoje, porém, como resultado das discussões e lutas por direitos iniciadas pelo movimento feminista, uma mulher praticando um esporte é motivo de orgulho e fortalecimento da representatividade, pois, historicamente, ela está ocupando um lugar majoritariamente ocupado por homens. Com isso não queremos dizer que a mulher não possa ocupar esses espaços, mas que, socialmente, ela era vista como uma pessoa que, para se valorizar, deveria ser a responsável pela casa, por exemplo. Hoje, por outro lado, vemos um movimento grande para trazer à tona a existência de mulheres que fizeram história em outros contextos, mas que na época foram invisibilizadas por conta dos processos históricos, como é o caso da astrônoma Maria Kirch, que descobriu um cometa em 1703, mas passou a vida como ajudante de seu marido e depois de seu filho³¹. O livro aqui analisado está tentando valorizar esse lugar que, às vezes, era visto como não apropriado às mulheres.

Outro ponto importante que o material aborda é em relação às perguntas, quando pede para analisar a imagem, conforme pode ser visto na Figura 18. As perguntas da seção “Primeiras trocas” são interessantes, pois, além de dialogar com a imagem de abertura, o docente pode resgatar o conhecimento prévio dos alunos sobre a prática de skate e explorar a presença das mulheres nesse esporte. A questão 1, por exemplo, é “Descreva o que você vê na imagem. Trata-se de uma atleta profissional ou amadora? Ela está treinando ou competindo?”. A depender de como o professor guiar a discussão, será possível explorar as relações de sentidos atribuídos aos enunciados, especialmente por se tratar de uma mulher competindo. E, ao levar em conta nas relações dialógicas o sujeito, são retomadas as ideias que estão presentes nos discursos, uma vez que somos constituídos a partir de uma relação social e histórica para com o outro. Assim, essas perguntas podem produzir enunciados nos quais os estudantes vão poder se colocar no lugar do outro e pressupõem respostas que vão orientar seus enunciados, considerando que, para Bakhtin (2016), o outro sempre faz parte da construção discursiva em que é a palavra uma espécie de ponte lançada entre o falante e o interlocutor. Dito isso, as questões de análise da imagem, além de resgatarem conhecimentos prévios dos alunos sobre o skate, podem contribuir para a reflexão no que tange à mulher no skate.

³¹ MARIA WINCKELMANN-Kirch. In: HISTORY of Scientific Women. Disponível em: <https://scientific-women.net/women/winckelmann-kirch-maria-93>. Acesso em: 7 jun. 2022.

FIGURA 18 – QUESTÕES DE REFLEXÃO SOBRE A IMAGEM DE ABERTURA

PRIMEIRAS TROCAS

Observe a imagem e converse com os colegas e o professor sobre as questões a seguir.

1. Descreva o que você vê na imagem. Trata-se de uma atleta profissional ou amadora? Ela está treinando ou competindo? Espera-se que os alunos constatem que a garota parece participar de um campeonato profissional.
2. Identifique as vestimentas e os equipamentos presentes na imagem. Espera-se que os alunos percebam que a praticante usa roupas do cotidiano dos jovens. Entre os equipamentos, pode-se citar o próprio skate.
3. Como você descreveria essa prática corporal? Justifique. Espera-se que os alunos tragam elementos de uma prática urbana juvenil.
4. Você pratica ou conhece alguém que pratica essa modalidade de esporte? Compartilhe suas experiências com os colegas e o professor. Respostas pessoais.

Não escreva no livro.

FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

Na seção “Para refletir” na página 51 (Figura 19), é feita a sugestão de um debate acerca do tema, em que metade da turma deve defender os praticantes de surfe e skate, enquanto a outra metade deve criticá-los. A atividade de reflexão é proposta com base no texto que explica resumidamente a história do skate e do surfe, contudo, a atividade não evolui, e acaba por não se aprofundar no assunto ou dar insumos aos professores de como trabalhar a temática. O Livro Didático não traz orientações ao professor para a construção do debate; seria, portanto, importante ter orientações de pesquisa para a preparação do debate, se o objetivo do material é explorar o tema.

FIGURA 19 – ATIVIDADE “PARA REFLETIR”

PARA REFLETIR

» Os praticantes do skate e do surfe sofreram preconceito ao longo da última metade do século XX porque muitas pessoas os consideravam desocupados e inconsequentes por arriscarem a vida pelo esporte. Reflitam sobre esse assunto e promovam um diálogo: metade da turma deve defender os praticantes de surfe e skate, enquanto a outra metade deve criticá-los. Registrem o que concluíram do diálogo em uma folha à parte e guardem-na no portfólio.

FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

Com base nos estudos do Círculo de Bakhtin, que considera que todo enunciado é vivo e, apesar de ser participante ativo do diálogo social, uma vez que tem origem em dado momento histórico e social, ele se “retroalimenta” da interação ao prever e se antecipar a uma resposta, pois a realidade efetiva da linguagem é “o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 219). Assim, na atividade de reflexão proposta pelo Livro Didático, “Para refletir”, é esperado que diversas vozes sejam trazidas para que o aluno possa refletir e construir sentidos, apontando para diferentes perspectivas, a fim de que fomentem o aprofundamento

das discussões e também uma orientação para que os enunciados façam parte dessa corrente enunciativa.

Apesar de o número de mulheres no skate ter aumentado, de acordo com pesquisa encomendada pela Confederação Brasileira de Skate ao Datafolha, ainda há pouco apoio por parte de patrocinadores, em comparação aos skatistas homens. Dessa forma, o livro contribui para a problematização dessa realidade ao apresentar uma reportagem da revista *TPM*, na página 52, sobre o espaço das mulheres nesse esporte, e, após a leitura do texto, o box **Para refletir** convida os estudantes a realizarem um debate sobre a participação feminina no skate. Na atividade, metade dos alunos deve defender a participação das meninas no skate e a metade deve criticar a ação, conforme ilustram as Figuras 20 e 21, das páginas 51 e 53.

FIGURA 20 – TEXTO “DROPE COMO UMA GAROTA”

CONSTRUIR VALORES

Leia a seguir um trecho de reportagem escrita por Carol Ito para a revista *TPM*.

Drope como uma garota

[...] O Circuito Brasileiro de Skate tem categorias femininas nas duas modalidades olímpicas, *park e street*, e as competições rendem pontos para as atletas [...]. “Antes, os organizadores de algumas competições só colocavam as meninas por pressão nossa. Isso mudou quando o *skate* virou esporte olímpico”, defende Karen Jonz, 35, tetracampeã mundial de vertical e a primeira brasileira a conquistar uma medalha de ouro nos X Games, em 2008. [...]

Karen lembra que quando começou a competir, há 16 anos, a categoria feminina costumava ser deixada em segundo plano: “Chegava num campeonato às 7 da manhã e os organizadores diziam que o feminino tinha sido cancelado porque não ia dar tempo. Quando a gente participava, era maltratada, não tínhamos premiação ou recebíamos os piores prêmios”. [...]

Para o *skatista* Bob Burnquist, presidente da CBSK, os homens têm mais nível técnico e as mulheres acabam se inspirando em suas manobras. Consequentemente, o mercado apoia mais o *skate* masculino. A organização, segundo ele, não desenvolve ações direcionadas ao feminino e o crescimento da categoria é resultado de um processo de evolução das atletas ao longo de gerações, o que não tem necessariamente a ver com a estreia do esporte na Olimpíada. [...]

ITO, Carol. Drope como uma garota. *TPM*. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/tpm/o-boom-do-skate-feminino-e-como-as-mulheres-manobram-para-superar-os-obstaculos-da-modalidade>. Acesso em: 12 dez. 2019.

FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

FIGURA 21 – SUGESTÃO DE DEBATE “PARA REFLETIR”

PARA REFLETIR

» Podemos afirmar que o *skate* não é mais um esporte predominantemente masculino? A afirmação de Bob Burnquist faz sentido? Dialoguem sobre o assunto, por meio de ideias e proposições. Para isso, metade da turma deve defender a participação feminina. A outra metade deve criticar essa ação. Registrem o que concluíram do debate em uma folha à parte e guardem-na no portfólio.

FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

O texto “Drope como uma garota” é interessante para que os alunos reflitam sobre as mulheres em diferentes espaços, mas também que ainda há muitos desafios a serem superados, a começar pelo pouco apoio financeiro dado às competições femininas. Nessa atividade de reflexão (Figura 21), percebe-se que não há preparo para o debate solicitado, uma vez que, se o professor não souber guiá-lo, a atividade pode alcançar objetivos opostos aos esperados, pois pode acabar sendo espaço de fortalecimento de estereótipos e preconceitos. Além disso, a proposta “Para isso, metade da turma deve defender a participação feminina. A outra metade da turma deve criticar essa ação” poderia ser mais bem explorada, quando consideramos a riqueza de conteúdo e discussões que poderiam ser feitas, advindas do texto que trata dos desafios enfrentados pelas mulheres no skate e que, mesmo com as mudanças sociais, ainda sofrem com a falta de patrocínio. A atividade poderia explorar outros aspectos da participação feminina no skate relacionados com o texto, baseados em uma concepção de linguagem bakhtiniana em que os sujeitos dialogam com o texto, e não somente decodificar o texto, sem que haja diálogo entre os elementos extralinguísticos que acompanham o texto, apenas pedindo aos alunos que defendam ou não a participação no skate.

Na próxima seção, será analisada a forma como a mulher é representada pelo Livro Didático no que se refere à temática da tecnologia.

5.2 A MULHER NA TECNOLOGIA

Nesta seção, será apresentada a análise de como o livro didático analisado apresenta a mulher no que se refere a questões ligadas à tecnologia. Por ser um ambiente ainda dominado por homens, consideramos importante analisar como a mulher é representada no material didático, a fim de ampliar as discussões de gênero.

No projeto 1, que se inicia na página 8 e tem como tema “Jogos e Desafios”, é resumida a expressão STEAM, sigla em Inglês que, como dito, é usada para se referir a projetos das áreas de ciências tecnológicas, engenharias, artes e matemática. O livro traz diversos tipos de jogos e contextualiza sobre a realidade virtual e as novas profissões que estão surgindo em decorrência disso. Assim, a seção “Tramas e enredos”, na página 12, trata das novas profissões surgidas por conta da ascensão dos videogames. A seção traz um texto em que se discute a relação da tecnologia com os videogames e os novos campos de atuação que têm surgido por conta dessa demanda.

A seguir, na Figura 22, vemos a foto de uma profissional da área de jogos chamada de “desenvolvedora de jogos”. Dessa forma, a mulher representada no livro assume um

protagonismo em uma área que historicamente tem sido ocupada, em sua maioria, por homens, pois, no senso comum, quando se pensa em tecnologia e jogos, logo vem a imagem de homens atuando nessa frente, pouco sendo mencionadas as mulheres na tecnologia. Segundo Maia (2016, p. 14), "os papéis das mulheres inseridas no mercado de trabalho parecem previamente demarcados por dispositivos sociais que distinguem a qualificação feminina da masculina". Nesses cenários em que as mulheres são a minoria, se comparadas aos homens, há a solidão e o desmerecimento pela ocupação desses espaços. Como no relato de Adrianísia Brito, que é formada em Administração e Engenharia de Software³²: "Infelizmente, é uma área bem machista, mas eu sempre fui bastante 'casca grossa'. No começo, como eu trabalhava na mesma empresa do meu marido, eu sinto que me respeitavam mais por causa dele, porque eu ouvia os comentários meio pesados sobre o corpo e a capacidade das minhas colegas, algumas piadas bem depreciativas e dúvidas da capacidade delas". Com base nesse relato, percebe-se que o respeito que ela tinha era por estar perto do marido e por apresentar uma personalidade "casca grossa". Esses discursos das mulheres relatando o machismo e a misoginia na tecnologia pontam para a necessidade de abordar a temática a partir da perspectiva de gênero performativo, a qual denuncia que a heteronormatividade é tomada como a norma padrão e que, segundo Butler (2018), torna-se instância de poder na qual, em determinadas áreas, uma identidade de gênero é esperada. Ou seja, há uma expectativa de que determinados espaços sejam ocupados somente por homens, héteros e brancos. Nesses ambientes que são predominantemente ocupados por homens, as mulheres precisam performar o gênero masculino, por exemplo, e ser mais "casca grossa", no sentido de ser uma pessoa durona, usando somente a razão para ser respeitada. Ou seja, as mulheres só são respeitadas quando performam o gênero atribuído aos homens.

³² MADARAZO, G. Mulheres na tecnologia: a saga para driblar o machismo. **Firminas**, 2021. Disponível em: <https://www.firminas.com.br/2021/02/27/mulheres-na-tecnologia-enfrentam-machismo/>. Acesso em: 15 jan. 2021.

FIGURA 22 – MULHER PROFISSIONAL DA ÁREA DA TECNOLOGIA



Diante disso, faz-se importante que os livros didáticos repercutam mais as mulheres nesses ambientes de trabalho, para que possam assumir cada vez mais postos de seus interesses e não sofram preconceitos por isso. Embora o livro traga uma mulher trabalhando na área de tecnologia e isso mereça ser valorizado, a proposta do livro na seção “Para Pesquisar”, na página 13, pede aos alunos que formem grupos e pesquisem a origem de artefatos e tecnologias que são usados em jogos, conforme ilustra a Figura 23.

FIGURA 23 – ATIVIDADE “PARA PESQUISAR”

PARA PESQUISAR

- » Forme um grupo de cinco integrantes. Pesquisem a origem dos seguintes artefatos e tecnologias que são usados em jogos: bola, taco, raquete, tabuleiro, *joystick* ou óculos de imersão em realidade virtual. Combinem com os demais grupos qual objeto de pesquisa será investigado e, em uma folha à parte, anotem as informações que encontrarem. Planejem a realização de um seminário para socializar as descobertas com os demais grupos. Seleccionem imagens, vídeos, cartazes e o que mais julgarem necessário para a apresentação. Planejem e decidam juntos que informações vocês vão compartilhar e como vão se revezar na apresentação.

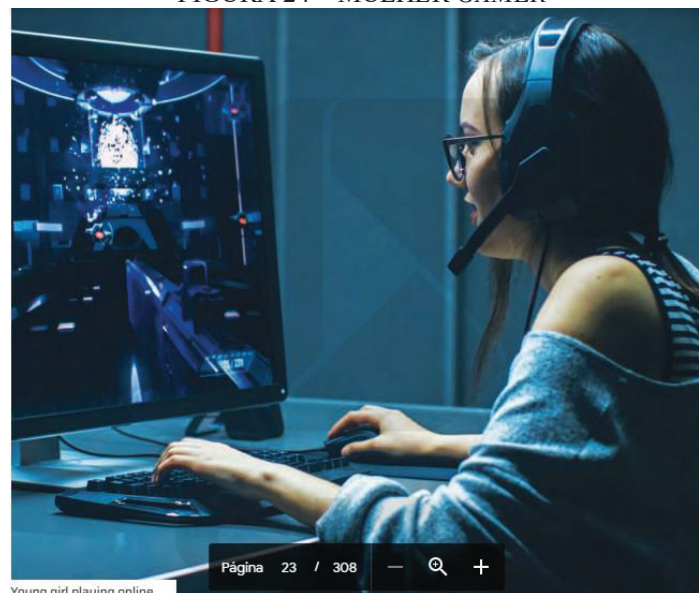
FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

Na proposta, os alunos deverão fazer um seminário, a fim de socializar com os colegas o que descobriram com as pesquisas. Dessa forma, o livro aponta para outra temática, que não tem relação com a mulher na área da tecnologia. A representação da mulher como profissional de desenvolvedora de jogos poderia ser mais explorada a fim de explorar o senso crítico dos alunos, mas não oferece insumos ao professor para que amplie a discussão, caso queira trazer exemplos de mulheres na área da tecnologia, pois, apesar de ser uma realidade a presença das mulheres nesses espaços, ainda há muitas barreiras a serem ultrapassadas, conforme foi mencionado no início desta seção. Assim, faz-se importante ressaltar a

importância de a mulher ser colocada em postos mais comumente ocupados por homens, pois isso contribui para a desconstrução de estereótipos de gêneros e naturaliza a presença de mulheres nessas áreas. Podemos dizer que as jovens que vão utilizar este material se sentirão representadas ao verem mulheres jovens ocupando esses espaços.

Já na trilha de Língua Inglesa, na página 21 (Figura 24), há uma discussão sobre o universo do videogame, ilustrada por uma menina jogando videogame com a legenda “Young girl playing video game”. Em seguida, há um box com perguntas sobre a linguagem utilizada nesses jogos, como expressões em inglês que são usadas. Apesar de a imagem de apresentação ter uma menina jogando, o foco não é a questão de gênero, e sim a discussão sobre essas expressões em inglês usadas nos jogos. Também há atividades de “reading and listening”, além de exercícios sobre gramática, como o “simple present tense”.

FIGURA 24 – MULHER GAMER



FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

FIGURA 25 – ATIVIDADE INTRODUTÓRIA DO CAPÍTULO

FIRST TALKS

Look at the image above and answer the questions.

1. Do you use in your daily life any words in English related to videogames? *Resposta pessoal.*
2. Do you know what a gamer is? Do you consider yourself one? *Resposta pessoal.*
3. Brazilians use some English words when talking about games, like *game over*, *joystick*, *pause*, *player*, *quest* and *start*. Discuss them in Portuguese with your classmates: What do they mean in Portuguese? How do they sound? *Game over: fim de jogo; joystick: controle; pause: pausa; player: jogador; quest: missão; start: início.*
4. In your opinion, why do people from other countries use English words when talking about games?

Não escreva no livro. *Resposta pessoal. Espera-se que, em suas respostas, os alunos ressaltem a força da cultura dos Estados Unidos no mundo.*

FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

Contudo, é interessante a abordagem do Livro Didático ao ter uma mulher jovem jogando videogame, uma vez que isso tende a dar visibilidade a mulheres nesses espaços, especialmente porque ainda há muitos estereótipos quando se trata de mulheres nessa área, como o de que “videogame não é brincadeira de menina”. Essa certamente é uma frase frequente no senso comum, e tais estereótipos afetam a experiência de meninas e mulheres. Assim, vemos diferentes discursos na obra didática e como as forças centrípeta e centrífuga estão aparecendo no livro em relação à sociedade. Por exemplo, o discurso de que o skate ou videogame não é lugar para mulher está em atrito com discursos e realidades em que as mulheres estão ocupando esses espaços. Assim, vemos que essas cadeias discursivas estão em choque no livro didático.

Em 2020, a plataforma de *games streaming* Twitch divulgou relatos de assédio que as jogadoras sofrem de jogadores on-line; a fim de tentar escapar do assédio, muitas jogadoras tiveram que escolher um nome de usuário masculino ou sem a identificação de gênero para poder jogar³³. Após esse episódio, muitas meninas começaram a denunciar os casos de assédio que sofreram e sofrem no ambiente *gamer*, inspiradas no movimento #metoo, ocorrido em 2017, quando diversas atrizes de Hollywood começaram a denunciar os assédios que sofrem ou sofreram. Uma jogadora relatou que, “se você acha que há muitas acusações de assédio sexual surgindo agora, apenas saiba que há muitas outras pessoas que ainda têm medo de falar a respeito”.

³³ LOPES, T. Ubisoft, Twitch, EVO: Casos de assédio explodem na indústria dos games. **UOL**, 7 jul. 2020. <https://www.uol.com.br/start/ultimas-noticias/2020/07/07/casos-de-assedio-na-industria-dos-games.htm>. Acesso em: 9 maio 2022.

A fim de compreendermos os estereótipos e também os ataques que as meninas sofrem nesses ambientes, é relevante citar os estudos de Butler ao afirmar que o gênero não é algo estável, e sim uma identidade que se constrói no tempo por meio da repetição de ato. Assim, sendo o gênero estilizado pelo corpo, ele deve ser compreendido como uma forma cotidiana no qual “gestos corporais, movimentos e encenações de todos os tipos constituem a ilusão de um ‘eu’ generificado permanente” (BUTLER, 2018, p. 3). Com isso, essa concepção de gênero se constitui na temporalidade social e nessa identidade construída há uma plateia social que performa esses atos como uma crença.

Desse modo, ao inserir, em um Livro Didático, a imagem de uma menina jogando vídeo game, como parte do cotidiano dos jovens, o material vai ao encontro de Butler (2018), a qual afirma que a repetição estilizada de atos no tempo é o fundamento da identidade de gênero e que há a possibilidade de transformar o gênero nas possíveis formas de repetição. Sendo o corpo uma ideia histórica e um conjunto de possibilidades que adquire significado no tempo, a representação da jogadora no material assume um novo significado, pois não é simplesmente um corpo, “mas, em um sentido absolutamente fundamental, faz-se o próprio corpo e, é claro, cada um faz seu corpo de modo diferente de seus contemporâneos, e também de seus antecessores e sucessores corporificados” (BUTLER, 2018, p. 5). No entanto, dizer que esse corpo é feito por um “nós” ou um “eu”, em sua perspectiva, seria equivocado, uma vez que o “eu” que é o nosso próprio corpo e também um modo de corporificar e o que o corpo corporifica são possibilidades, mas essa corporificação é tanto condicionada quanto restrita a convenções históricas.

5.3 A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NEGRA NO LIVRO DIDÁTICO

Esta seção tem por objetivo apresentar como a mulher negra é representada no livro didático no que se refere à cultura e à herança cultural deixada pelos povos africanos. Na obra didática, há 8 imagens de mulheres brancas e 8 imagens de mulheres negras, no que compreendemos que há uma tentativa dos autores do livro de representar a mulher negra em equidade com a mulher branca. Isso é extremamente necessário diante da composição da sociedade brasileira, uma vez que, de acordo com os dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 54% da população brasileira é negra³⁴. Assim, ter maior

³⁴ CABRAL, U. População cresce, mas número de pessoas com menos de 30 anos cai 5,4% de 2012 a 2021. **Agência de Notícias IBGE**, 22 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34438-populacao-cresce-mas-numero-de-pessoas-com-menos-de-30-anos-cai-5-4-de-2012-a-2021>. Acesso em: 15 nov. 2022.

representatividade negra é fundamental, especialmente considerando a sociedade racista em que vivemos. Na trilha de Educação Física em “**Soluções Possíveis e Imagináveis**”, na página 16, discute-se o universo dos jogos de tabuleiro no mundo e as suas origens e diversidades. Na página 18, há a imagem de duas mulheres negras, com vestimentas da cultura nigeriana, em ritmo de dança e sorrindo, valorizando, assim, a cultura africana, especialmente pela presença de corpos femininos. Levando em consideração que o corpo é feito de um nós e assume significados distintos ao longo da história, o Livro Didático apresenta corpos distintos e valoriza esses corpos, conforme ilustram as Figuras 26 e 27.

FIGURA 26 – CULTURA NIGERIANA

CONSTRUIR VALORES

O continente africano apresenta enorme diversidade cultural e social. Já abrigou grandes reinos e impérios que deixaram um enorme legado de práticas culturais diversas e atualmente está organizado em 54 países independentes que, aos poucos, vêm buscando minimizar os efeitos de séculos de exploração feita por colonizadores europeus.

A relação do Brasil com esses povos é muito forte: mais de 5 milhões de africanos, em sua maioria integrantes dos povos ioruba e bantu, foram trazidos ao país em razão do tráfico negreiro.

FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

FIGURA 27 – CULTURA NIGERIANA – IMAGEM



FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

O que chama a atenção também é o fato de as mulheres estarem dançando e sorrindo, sugerindo uma leveza, pois o povo africano possui uma cultura muito rica que é valorizada pelo Livro Didático. Essa imagem é ilustrativa da cultura, da vestimenta, da importância da dança para a cultura africana e também da leveza, como dito, já que a música aponta para a leveza e os povos africanos não são somente esse povo sofrido que foi trazido

para o Brasil. O livro segue as instruções oficiais e incluir essas questões de modo a valorizar uma cultura rica, e não reforçar exclusivamente o sofrimento dos povos africanos e apagar suas identidades. A foto das mulheres africanas vem acompanhada de um olhar de valorização e conscientização que vai contra o discurso hegemônico sobre esses povos, de que os africanos seriam um povo que tem como característica principal o sofrimento causado pela miséria e desigualdade. Assim, os discursos hegemônicos agem em prol de forças centrífugas que, como bem pontua Bakhtin (2014), procuram desestabilizar a estratificação imposta pelas forças centrípetas. Podemos afirmar que os discursos hegemônicos estão articulados com os interesses de uma agenda conservadora e capitalista dominante, que trabalha com uma narrativa que é considerada a oficial e a verdadeira, e que, portanto, deveria ser obedecida, havendo a exclusão e a punição de outras narrativas que não são consideradas as oficiais.

Ao lado da imagem, há um box “Para explorar”, em amarelo, que apresenta uma informação para que os alunos baixem os volumes da Coleção História Geral da África no site das Nações Unidas da Unesco, o que pode ser enriquecedor para ampliar a pesquisa, porém, em um país desigual como o nosso, sabemos que nem todos os estudantes terão acesso à internet e ao computador. Assim, com o box em amarelo, cabe ao professor orientar os alunos a pesquisarem informações históricas sobre a cultura africana e a baixarem o livro, de modo que expanda o conhecimento dos alunos acerca do tema.

Outro ponto importante é que o Livro Didático traz na página 19 (Figura 28) um texto que menciona a importância das mulheres para o enriquecimento da cultura brasileira, porque as mulheres africanas viviam com as crianças como cuidadoras, e por conta disso enriqueceram a cultura brasileira com jogos e brincadeiras.

FIGURA 28 – TEXTO SOBRE A PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES AFRICANAS NA CULTURA BRASILEIRA

Por terem participado da vida doméstica dos seus senhores, como cuidadores de crianças, por exemplo, os africanos aqui escravizados enriqueceram a cultura brasileira com jogos e brincadeiras, muitas vezes recriando-os e adaptando-os à realidade do Brasil colonial.

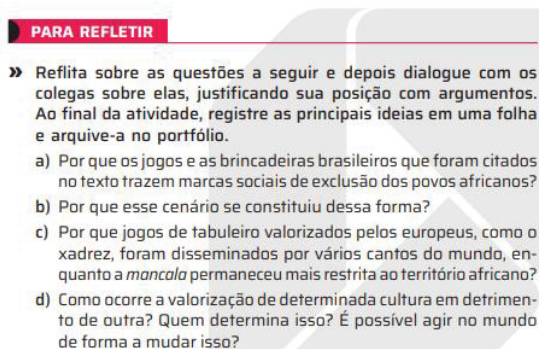
As condições em que esses africanos escravizados viviam eram precárias. Adultos e crianças muitas vezes eram submetidos a maus-tratos por seus senhores, e era comum que fugissem ou tentassem fugir do lugar onde viviam.

Essa prática influenciou a criação de jogos e brincadeiras. Exemplos disso são as brincadeiras chicotinho queimado e pegador. Esta última alude à captura de escravizados fugidos.

FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

A seção “Para refletir” da página 19 (Figura 29) traz perguntas referentes à influência da cultura africana nos jogos e brincadeiras e as perguntas são pertinentes, ao mencionarem tanto a herança cultural dos povos africanos quanto a violência da escravização desses povos.

FIGURA 29 – QUESTÕES DE ANÁLISE “PARA REFLETIR”



FONTE: POUGY et al., 2020.

Embora as perguntas **a**, **b**, **c** e **d** não tratem especificamente das mulheres africanas, as perguntas dialogam com a exclusão da cultura africana em relação à cultura europeia, e também acerca do apagamento dos jogos de origem africana nas culturas ocidentais, questionando como ocorre essa desvalorização. Dessa forma, o livro aciona outros temas, de modo que os alunos pensem de forma crítica a respeito da exclusão, porque não é perguntado se há de fato um apagamento, os enunciados das perguntas já antecipam que houve, sim, uma “invisibilização”. Esse ponto é importante para que os jovens, ao ler, não tentem apaziguar ou dizer que não houve apagamento, a fim de justificar a subjugação desses povos, como é frequentemente feito por grupos do “mimimi”³⁵ na tentativa de dizer que pessoas negras, mulheres e LGBTs se fazem de vítimas ao apontar discursos de ódio contra eles.

Uma questão relevante que o livro traz e merece atenção, como visto, é o fato de se ocupar em valorizar a cultura africana, já que, em nosso cotidiano, é comum vermos a cultura africana sendo representada somente pelo viés do sofrimento, como se a história africana fosse resumida, única e exclusivamente, ao processo de escravidão, sem abarcar a riqueza cultural dos povos africanos. Na mesma página em que há a representação das mulheres africanas, na página 18 (Figura 30), há um aviso ao professor, como forma de orientação, que explica que no Brasil há uma resolução que determina a obrigatoriedade de se trabalhar nas

³⁵ A expressão “mimimi” é frequentemente usada na comunicação informal para descrever alguém que faz constantes reclamações, contudo é usada de forma pejorativa. (MIMIMI. In: SIGNIFICADOS. Disponível em: <https://www.significados.com.br/mimimi/#:~:text=Mimimi%20%C3%A9%20uma%20express%C3%A3o%20usada,v%C3%A1%20arrumar%20o%20seu%20quarto!>. Acesso em: 5 jun. 2022).

escolas as culturas africana e indígena, além de mencionar que o professor deve guiar a discussão de forma crítica, sem que seja uma discussão baseada somente na opinião, ou seja, em achismos.

FIGURA 30 – TEXTO EXPLICATIVO AO PROFESSOR

O parecer CNE/CP n. 3/2004 e a resolução CNE/CP n. 1/2004, do Ministério da Educação (MEC), determinam que no Brasil há a obrigatoriedade de as escolas tratarem de temas relacionados às culturas africanas e indígenas e apontam a necessidade de que sejam realizadas políticas e ações reparatórias em relação à população afrodescendente do Brasil. Por isso, é importante trabalhar o texto de modo crítico com os alunos, favorecendo o reconhecimento, por eles, do prejuízo histórico causado pelo processo de escravização no Brasil, observado na exclusão e na diferença de oportunidades. Procure abordar o tema com os estudantes sem que este se torne uma questão de opinião. Para isso, indique fontes de pesquisa para que eles investiguem o assunto e faça uma parceria com o professor de História, se for necessário.

FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

É importante ressaltar que há uma lei que obriga o ensino de história e cultura afro nas escolas. De fato, todas as escolas, sejam públicas ou privadas, devem ensinar conteúdos relacionados à história e à cultura afro-brasileira. De acordo com a Lei n. 10.639, de 9 janeiro de 2003:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003).

Embora o Livro Didático mencione os aspectos do processo de escravidão e o resultado dessa exploração, esse não é o foco do material, uma vez que expõe aspectos positivos da cultura, sem falar da África como se fosse um país, e nomeando a origem dos povos que foram trazidos ao Brasil em razão do tráfico negreiro, como os povos ioruba e

bantu. A obra ainda tenta valorizar a cultura africana ao inserir a imagem de mulheres africanas e mostrar a cultura de forma leve e como essas mulheres influenciaram a cultura brasileira.

Por fim, levando em conta que esta seção analisa a representação da mulher negra no livro didático, faz-se importante mencionar que o livro traz a mulher africana de uma forma que valoriza e promove a história afro-brasileira. Deve-se ressaltar que o livro cumpre os critérios propostos pelo guia do PNLD 2021, o qual ratifica que o livro deve promover de forma positiva a cultura afro-brasileira, além de explicitar os saberes, conhecimentos, valores e tradições dessa cultura. Conforme aponta o documento³⁶:

5.22 A obra obedece aos preceitos legais das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. (Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 01/2004). (BRASIL, 2021a).

Contudo, para além dos critérios estipulados pelo PNLD 2021, é importante expor a escolha dos autores em mostrar as mulheres nigerianas como parte enriquecedora para a nossa cultura, sem estigmatizá-la, e mais uma vez ressaltamos, trazendo-as como representantes de sua cultura sem os estigmas de um povo sofrido.

Dito isso, a próxima seção de análise tratará dos papéis da mulher na sociedade em relação com as profissões que são mencionadas no material.

5.4 OS PAPÉIS DA MULHER NA SOCIEDADE: AS PROFISSÕES NO LIVRO DIDÁTICO

Nesta seção, será abordado a questão da mulher nas profissões no livro didático. Embora o material traga a mulher representada na área da tecnologia enquanto profissional, há também um trecho da obra que procura explorar a mulher em cargos de liderança dentro das empresas. Por isso, esta seção tem por objetivo analisar como ela é representada dentro desse contexto, uma vez que o tema da mulher no mundo do trabalho ainda gera discussões no que se refere aos cargos que ocupam, ao salário que recebem e também à dupla jornada que precisam enfrentar para poder cuidar da carreira profissional e também da família. Assim, é pertinente analisar o quanto a obra procura expandir a discussão sobre os diferentes papéis sociais que as mulheres exercem. O projeto 2, “Juventudes? juventude!”, que tem

³⁶ BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital PNLD 2021**. Brasília, 2021a. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2021_didatico_pnld-2021-obj2-linguagens-e-suas-tecnologias.pdf. Acesso em: 26 nov. 2022. Acesso em: 12 dez. 2022.

como objetivo compreender de que maneira a juventude se manifesta, apresenta também como componente a trilha de Língua Inglesa, na qual a proposta de trabalho é analisar os cartazes de manifestação e valorizar e compreender a participação da mulher na sociedade.

Para tanto, na página 57 (Figura 31), na parte “Working World”, é mostrada a imagem de mulheres no que parece ser uma reunião de negócios. Ao lado dessa imagem, há um pequeno texto abordando o fato de ser bom para os negócios ter mulheres em cargos de CEO nas empresas, havendo então o questionamento: “Do you consider having an executive career? Do you know any women in such a career?”.

FIGURA 31 – REUNIÃO DE NEGÓCIOS ENTRE MULHERES



FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

Contudo, o texto não menciona o porquê de ser bom para os negócios ter mulheres em cargos de CEO nas empresas. Nesse caso, os alunos ou o professor teriam que pesquisar sobre o artigo e compreender os motivos que levaram ao resultado da pesquisa feita pela CNN. Faz-se importante observar como essas mulheres aparecem no caso supracitado. Há uma mulher negra em uma mesa com outras pessoas, que podem ser interpretadas como colegas de trabalho; essa mulher se destaca por estar vestida com roupa social branca, diferente dos demais. Considera-se que o ideológico tem um significado e se dirige a algo fora de si mesmo, pois um produto ideológico faz parte de uma realidade, por exemplo, um corpo físico. Assim, a representação da mulher em um cargo de liderança faz parte da esfera ideológica, pois tudo que funciona também como signo ideológico possui uma representação material, como o próprio corpo.

Além de ser válido ressaltar o quão importante é ter a representação de uma mulher negra ocupando uma posição de destaque, uma vez que na imagem a mulher em destaque aparenta ter um cargo importante, essa representação serve para dar visibilidade à ocupação de corpos negros, já que, historicamente, vemos na sociedade pessoas brancas ocupando

cargos de destaque e pouco se vê/via pessoas negras, de maneira que já é um passo importante ter a imagem no material. Contudo, a realidade se mostra diferente. É o que mostra o jornal *El País*, ao se referir a uma pesquisa feita pelo IBGE segundo a qual mulheres negras ganham menos que homens negros, que, por sua vez, já ganham menos em comparação com as mulheres brancas; a pesquisa menciona que a desigualdade nas distribuições de cargos é presente, pois “somente 29.9% deles são exercidos por pessoas pretas e pardas. Quanto mais alto o salário, menor é o número de pessoas pretas e pardas que ocupam esses postos”³⁷. Com base nesses dados de que as mulheres negras não ocupam cargos de liderança ou recebem bons salários, é perceptível que o material analisado tenta dar visibilidade e construir outros discursos, ou seja, o de que mulheres negras são capazes e podem ocupar o lugar que elas quiserem. A heterodiscursividade é construída sob diferentes olhares e forças.

Levando em conta a teoria bakhtiniana de que cada enunciado pressupõe uma resposta, apresenta indícios de um acordo ou desacordo e faz parte da comunicação cultural, pois sempre espera uma resposta, ou seja, espera-se que os sujeitos assumam uma posição socioideológica ao que está sendo dito, além de responder a algo tomando uma posição, na página 58 há a seção “Writing and Speaking” (Figura 32), em que se questiona se a luta por direitos iguais já acabou. E como atividade de reflexão é solicitado aos alunos que, em grupos, discutam se as mulheres ainda precisam protestar por direitos, pedindo ainda a eles que criem um protesto usando símbolos e frases de efeito. Sabe-se que todo dizer responde a alguma coisa, antecipa respostas e também objeções, assim, a atividade proposta corrobora a antecipação das respostas, uma vez que há o questionamento “Is the right for gender equality over?” e já a resposta “Unfortunately, no”. A atividade que propõe problematizar a desigualdade de gênero já antecipa então a resposta aos alunos, de forma a direcioná-los para como deve ser criado o protesto. Isso é parte do dialogismo, uma vez que orienta a resposta, pois, conforme Faraco (2009, p. 59), “todo enunciado espera uma réplica e – mais – não pode esquivar-se à influência profunda da resposta antecipada”. E ao afirmar que todo enunciado é uma réplica de outro e a constituição do significado ocorre mediante essa orientação, por assim dizer, podemos assumir que o enunciado é um campo de batalha em que as tensões das diferentes vozes sociais se entrecruzam. Por exemplo, os autores da obra direcionam a discussão a partir de forças centrífugas, pois, mesmo diante das medidas conservadoras na

³⁷ MENDONÇA, H. Mulheres negras recebem menos da metade do salário dos homens brancos no Brasil. *El País*, 13 nov. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/12/politica/1573581512_623918-.html. Acesso em: 6 jun. 2022.

educação, há nessa parte uma relação dialógica por meio dos enunciados “Is the right for gender equality over? Unfortunately, no”.

FIGURA 32 – QUESTIONAMENTO SOBRE O FIM DA LUTA PELA IGUALDADE ENTRE HOMENS E MULHERES

WRITING AND SPEAKING

Is the fight for gender equality over? Unfortunately, no. Women still protest every year for their rights. More and more, teenage girls gather in feminist groups, sometimes at school, to discuss their rights and prepare for the international fight that has made many changes in the world already.

MATERIALS

- Voice recorder
- Earphone or speaker

1. In groups, brainstorm what is still necessary for women to reach equity in your context. Then, create a protest sign using symbols and command sentences that convey your message. Attach the sign to your classroom.

MATERIALS

- Colorful cardboard
- Color pens
- Color pencils

2. After attaching the sign to the wall, record yourself reading the sign sentences. Listen to your classmates' recordings and your own and reflect upon your accents: do you sound like American English speakers? Or Indian English speakers? Why is that? What features of the sound can you recognize that make you sound different? Take notes and share your thoughts with your classmates!

FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

Contudo, é preciso mencionar que causa estranheza a atividade de “Writing and Speaking”, uma vez que ela solicita uma reflexão sobre pronúncia, o que parece descontextualizado com o texto da página 57 (Figura 33). O tema não será discutido nesta pesquisa por não ser o foco da análise, porém se faz necessário mencionar que a problematização não contribui para a temática em foco.

Para finalizar a página 58 com as atividades de reflexão, há perguntas para que os alunos respondam sobre a desigualdade de gênero e a luta das mulheres por equidade, que é presente e, mesmo com todos os avanços, as mulheres ainda necessitam reivindicar seus direitos sociais, conforme sugere a Figura 33.

FIGURA 33 – QUESTÕES DE INTERPRETAÇÃO

EVALUATION Respostas pessoais.

Answer the following questions, writing the answers down.

1. Do you consider that it is important to learn about gender equality? Why?
2. Has your opinion about women's opportunities changed after what we have studied?
3. Do you consider that young women have a central role in the fight for equity?
4. Did the debates you entered lead you to any conclusion? Which one?

FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

FIGURA 34 – TEXTO AO PROFESSOR

1. Espera-se que surja uma discussão relevante sobre a importância de reconhecer a desigualdade para lutar pela equidade.
2. Espera-se que os alunos reconheçam que avançaram no conhecimento sobre a história das mulheres na luta por mais oportunidades e ganharam novos pontos de vista sobre o assunto.
3. Espera-se que os alunos reconheçam que a juventude tem papel fundamental nas transformações sociais e que a juventude feminista tem liderado a luta pelos direitos das mulheres.

FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

Nessa atividade de avaliação, em que as respostas são pessoais, as perguntas refletem o que os alunos aprenderam no projeto, como forma de resgatar o que foi discutido. Assim, caberá ao professor orientar os estudantes a resgatar o que aprenderam sobre a desigualdade e a luta por equidade. Na figura 34, há sugestões direcionadas ao professor, ao lado das perguntas, sobre como direcionar a discussão das perguntas da seção “Evaluation” e o que se espera delas. As questões são relevantes, uma vez que estimulam os estudantes a refletir sobre a igualdade de gênero e que mesmo as mulheres jovens ainda precisam lutar por seus direitos. Dessa forma, compreendemos que os autores tragam nos enunciados questionamentos como “Do you consider that young woman have a central role in the fight for equity”, o que direciona o debate para os jovens, que é o público central da obra didática, e com isso as discussões podem ser trazidas para o contexto dos estudantes.

Com base na análise desta seção, é perceptível a tentativa da obra em trabalhar com a representatividade em termos profissionais na trilha de Língua Inglesa, sob uma perspectiva que vai contra os discursos hegemônicos, o que pode ser visto a partir da imagem central, na qual uma mulher negra ocupa um cargo de liderança, e pelos enunciados da atividade “Writing and Speaking”, que, conforme discutido nesta seção, provocam um movimento de descentralização ao dizer que, mesmo com os direitos conquistados, as mulheres ainda

precisam protestar pelos seus direitos. Por fim, a próxima seção tem por intuito discutir o tema da violência que aparece no Livro Didático.

5.5 O RETRATO DA VIOLÊNCIA NO LIVRO DIDÁTICO

Nesta seção, será apresentado um retrato de como o tema da violência contra a mulher aparece na obra didática. Embora esse não seja o tema recorrente e as atividades não explorem os materiais como poderiam, há uma tentativa de abrir espaço para essas discussões. Apesar de a BNCC autorizar a homogeneização e políticas oficiosas que defendem a neutralidade e o apagamento de debates socialmente engajados nos espaços escolares, o livro procura trazer tais temas e abrir espaços para discussões. Os apagamentos de termos e a generalização de igualdade e diferenças nos últimos documentos oficiais sobre educação, como a BNCC, assim como no PNLD 2018, em que, com as alterações, os trechos sobre a violência de gênero foram suprimidos, têm influência da agenda conservadora. Conforme Azevedo e Giordani (2019), as discussões sobre diversidade e diferença trazem uma noção de apenas tolerância para uma identidade tida como hegemônica que respeita as identidades que não fazem parte da norma padrão. Essas escolhas lexicais servem para reafirmar que há uma identidade acima de qualquer outra que não seja branca heteronormativa.

As ideias impostas pelo MESP, por exemplo, fazem parte da agenda conservadora, que, ao divulgar suas ideias em prol de uma educação livre da “ideologia de gênero”, também influencia no apagamento desses termos, pois, apesar de serem grupos organizados sem uma certificação oficial, ainda assim agem como instrumento de manipulação e interferem também nas reformas educacionais.

A trilha de Língua Inglesa do projeto 4 tem como tema a “Mediação de Conflitos”, com o objetivo de refletir sobre formas de mediar conflitos, desde os menores até os mais complexos. Assim, na página 124 (Figura 35), abordam-se práticas de violência, como o bullying, com perguntas para que os alunos respondam e compartilhem com os colegas e professores, por exemplo: “In your opinion, what can be considered violence?”. O livro procura abordar temas que são socialmente importantes para a construção de uma sociedade que respeite as diversidades, contudo poderia aprofundar muitas coisas e, em especial, guiar o aprofundamento, já que, conforme foi mencionado anteriormente nesta análise, embora o material traga esses heterodiscursos, falta explorar mais as atividades propostas.

FIGURA 35 – IMAGEM DE ABERTURA DO CAPÍTULO



FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

A imagem (Figura 35) de abertura da trilha de Língua Inglesa é muito forte e merece atenção nesta análise, pois percebe-se que os autores da obra estão de alguma forma atentos aos atos de violência, mesmo que em documento como o PNLD os trechos que se referiam a violência de gênero tenham sido suprimidos. A ilustração da imagem é de destaque na página pelo tamanho e pela cor vermelha. O formato e as cores fazem alusão à placa de trânsito “STOP”, que nessa imagem, está sendo utilizada em tom de protesto.

Abaixo dessa imagem, há no box “First Talks” (Figura 36) quatro questões de respostas pessoais. A primeira pergunta, “In your opinion, what can be considered violence?”, é uma questão extremamente importante para discutir o que os alunos pensam quando se fala em atos de violência, uma vez que a violência não é só física, mas também psicológica, sexual, patrimonial e moral. Essas questões podem contribuir, e muito, para a temática da violência contra a mulher, que era o tema principal desta pesquisa, uma vez que o professor pode utilizar esse gancho para trabalhar também com a violência de gênero. Para Butler (2021), a violência é muitas vezes atribuída aos que estão mais expostos aos seus efeitos letais, quando há certas vidas que não são dignas de luto, pois há discursos que operam na desvalorização e destruição de certos corpos, e a violência está em um cenário em que tudo que está vivo é indissociavelmente conectado e interdependente. Conforme Bandeira (2019), a violência contra a mulher foi por muito tempo relacionada com a ideia de feminilidade e masculinidade, em uma tentativa de justificar e naturalizar os atos de violência, mas, graças aos movimentos feministas, essa concepção passou a ser questionada e desconstruída. Assim, quando no material didático há uma questão como “In your opinion, what can be considered violence?”, no box “First Talks”, que tem como objetivo resgatar o

conhecimento prévio dos alunos sobre esse tema, destacando que há outras formas de violência que não somente a física, o resultado da atividade dependerá da forma como o professor vai ministrar as discussões acerca desse tema.

Dessa forma, essas atividades possibilitam a criticidade dos estudantes sobre a violência, uma vez que ela está presente na realidade de muitos alunos, e tais perguntas os incentivam a conversar sobre isso, como na pergunta 4, em que se questiona “In your school, is there a person you know of that you can talk to episodes of violence?”. Há então uma preocupação por parte dos autores em trazer essa temática para a sala de aula e para o contexto escolar quando se referem a “In your school”. Desse modo, resgata-se nos estudantes a memória, por assim dizer, uma vez que se questiona se os alunos conhecem alguma pessoa com quem possam falar sobre episódios de violência. Em muitos casos, por medo ou vergonha, a vítima esconde que sofre ou sofreu algum tipo de violência, então a pergunta proposta pelos autores do livro didático abre espaço para que os alunos sejam escutados. Contudo, isso dependerá da forma como o professor mediar essa discussão, podendo ampliar para as outras formas de violência, não somente a de gênero. Como não há no livro algum trecho que explique ao professor como guiar essa discussão, isso vai depender da experiência do profissional com esse tema e também de um conhecimento que não recorra a opiniões estereotipadas, em tom de julgamento. Por fim, a depender de como for feita essa discussão, a sala de aula poderá se tornar um espaço de acolhimento ao falar sobre casos de violência.

FIGURA 36 – BULLYING E VIOLÊNCIA

FIRST TALKS

Now, answer the questions, sharing your opinions to your classmates and teacher. *Respostas pessoais.*

1. In your opinion, what can be considered violence?
2. When people decide to talk about being victims of violence, they commonly hide their faces. Why do you think that happens? *Espera-se que os alunos percebam que as pessoas optam por ocultar o rosto e preservar sua identidade porque sentem medo de sofrer algum tipo de retaliação ao denunciar a violência sofrida.*
3. In your opinion, is it important to be aware of and talk about the violence in the world? Why? *Espera-se que os alunos reconheçam a importância de ter consciência e dialogar, pois a partir dessas ações é possível buscar soluções.*
4. In your school, is there a person you know of that you can talk to about episodes of violence? *Sugerimos que o professor demonstre que está aberto para ser essa pessoa ou para encorajar e apoiar vítimas de violência que queiram conversar com responsáveis na escola.*

Não escreva no livro

FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

Na página 125, é abordado o bullying enquanto ato de violência na parte de “Practicing– Pre-listening Activity”. O livro menciona a violência sofrida por Malala Yousafzai, que foi baleada na escola. Na proposta de atividade, pede-se que os alunos vejam o documentário sobre a luta de Malala pela educação das meninas, mas antes se propõe que

pesquisem o nome dela na internet. A atividade solicita que o aluno “Write a list of English words and expressions you think will appear on the documentary”. A atividade é interessante porque, ao solicitar que os alunos pesquisem sobre a ativista, a proposta visa explorar outras informações sobre este ato de violência, como os direitos humanos das mulheres e o acesso à educação, pois, embora o acesso à educação para meninas e meninos seja realidade no Brasil, há países que veem esse direito como um ato perigoso aos costumes e coíbem a educação feminina. Além disso, o conhecimento poderá ser expandido ao pesquisar sobre o Talibã, grupo responsável pelo ataque contra Malala, e também outras questões relacionadas com a ativista paquistanesa. Desse modo, o Livro Didático tenta mais uma vez atuar como força centrífuga, ao incluir esse tema no material.

De acordo com Bakhtin (2008, p. 223), a palavra do outro é revestida da compreensão e da avaliação de quem enuncia e, por isso, torna-se bifocal, na medida em que a palavra possui um duplo sentido:

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. (BAKHTIN, 2016, p. 24-25).

Dessa forma, essa posição responsiva dita por Bakhtin pode ser identificada não somente na oralidade, mas também em textos escritos, nos quais a prática de leitura possui uma relação dialógica, à medida que o sujeito, ao ler, faz associação com outros enunciados, ou seja, com os elementos extralinguísticos. Ao ter isso em mente, as discussões relacionadas às perguntas da Figura 36 podem contribuir para um trabalho com a leitura que forme sujeitos ativamente responsivos que consigam ter autonomia e senso crítico no que se refere às suas ações.

Com isso, tanto as perguntas quanto as atividades, vão contra os discursos hegemônicos, pois, na tensão ocasionada pelas forças centrífugas e centrípetas revelam, os conflitos de vozes sociais. De um lado, temos as políticas oficiais que, em prol de uma agenda conservadora, estão fazendo o apagamento das questões voltadas para gênero, raça e a violência contra a mulher em documentos como a BNCC e o PNLD; e, de outro, temos a tentativa por parte do livro didático de abordar esses temas que vem sendo suprimidos e colocados de forma generalizada. Assim, compreendemos que, nesse caso, as forças centrífugas, ao funcionarem aqui no processo de construção de enunciados, estão constituindo verdades sobre o livro didático.

A parte de “Practicing – Listening Activity” é a que mais se aproxima de discussões acerca da violência sofrida pela paquistanesa. O foco dessa atividade está na compreensão, em uma perspectiva cognitivista que entende que os sentidos estão no texto, como nas questões **a**, **b**, **c** e **f**. Já as questões **d** e **e** abrem espaço para que o aluno se expresse. Na questão **d**, o estudante é convidado a analisar o posicionamento do pai de Malala, ou seja, uma questão referente ao conteúdo do “listening”, e a questão **e** convida a/o estudante a analisar seu processo de compreensão e a tomar consciência de seu processo.

Na proposta de atividade do Livro Didático, é solicitado que os alunos assistam ao documentário sobre Malala Yousafzai, que foi vítima de violência em uma tentativa de feminicídio em outubro de 2012, enquanto entrava em uma van escolar em Pakhtunkhwa, no Paquistão. É importante para as discussões em torno da violência de gênero o tema trazido pelo Livro Didático e a forma como as atividades são direcionadas, pois, mesmo em um tópico de “Practicing – listening activity”, em que o foco é treinar as habilidades na língua inglesa, isso é feito de forma problematizadora, por meio da qual professor e aluno poderão ampliar as discussões. Ainda no que se refere à violência de gênero, Gomes (2019, p. 898) cita que o feminicídio e toda forma de violência contra a mulher são resultados “de linguagens violentas que medem os sujeitos e suas relações a partir desse ideal de sujeito autônomo a que todos podem chegar”. Butler (2016, p. 33) faz uma reflexão sobre corpos que importam, em detrimento de outros corpos, e menciona que, referente à violência, as populações mais vulneráveis são expostas, por exemplo, à violência de rua, doméstica, arbitrária ou outras que ainda não sejam reconhecidas pelo Estado. Percebe-se que há uma falha no meio jurídico em promover a proteção e “a precariedade também caracteriza a condição politicamente induzida de vulnerabilidade e exposição maximizadas para as populações que estão expostas”.

Como proposta de atividade do documentário a que os alunos deverão assistir, há na página 126 perguntas referentes a documentários, conforme pode ser visto na Figura 37.

FIGURA 37 – ATIVIDADE SOBRE MALALA

PRACTICING - LISTENING ACTIVITY

» Watch the documentary *Class dismissed: Malala's Story*, from *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/video/malala-yousafzai>. Accessed on: November 24th, 2019.

After watching it, answer the following questions:

- What are the differences between boys' and girls' education in Pakistan, according to the documentary?
- Were Pakistan women forbidden to do other things? Give an example.
- What happened to Swat schools after the prohibition?
- In your opinion, how does Malala's father contribute to her fight for girls' rights?
- Was the documentary easy to understand? Why do you think so?
- What strategies could you use to try to understand the documentary?

FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

Logo, as perguntas do “Practicing – listening activity” na Figura 37 promovem a reflexão sobre a diferença de gênero, apesar de exigirem trechos que sejam de decodificação da língua, por se tratar de um componente de Língua Inglesa em que o objetivo também é reconhecer os aspectos linguísticos para a compreensão de vocabulários. Ainda assim, as perguntas podem ser exploradas no que se refere às diferenças entre meninos e meninas em um determinado contexto, que, no caso, trata-se da paquistanesa Malala Yousafzai, uma vez que aos meninos é permitido o acesso ao estudo, enquanto as meninas são perseguidas e seus corpos devem ser mantidos na esfera privada. Aqui relacionamos com Butler (2016), quando afirma que há corpos que importam e outros que não são considerados legítimos, de maneira que a violência poderia ser justificada. E ainda que as perguntas sejam referentes a outro contexto cultural, é importante compreender que, mesmo após lutas e reivindicações por direitos básicos como o acesso à educação, em muitos países esses direitos são negados.

Dessa forma, após a análise feita nesta seção, que teve como foco a representação do tema da violência na obra didática, é importante destacar, apesar de não ser o foco do livro, que a trilha de Língua Inglesa foi a única a apresentar a temática da violência de gênero e, embora traga um caso que aconteceu com uma paquistanesa, podemos justificar a escolha por ter tomado proporção internacional na mídia e ser um caso que gerou comoção no mundo todo, devido às circunstâncias. Podemos perceber então que o material traz esse debate para a sala de aula e, mesmo que possa haver a possibilidade de ampliar as discussões em torno desse tema, ainda assim se faz importante que ele esteja presente no livro, a fim de problematizar os casos de violência que ainda são recorrentes. O mesmo vale para como o material questiona, em um dado momento, se há na escola alguém com quem os alunos possam falar sobre episódios de violência, conforme mencionado no início desta seção. Todos esses aspectos são relevantes para serem tratados e devem ser valorizados no livro. Dito isso, a próxima seção desta dissertação tem como proposta discutir como a mulher é representada na cultura indígena, mostrando que o Livro Didático está mais uma vez preocupado com a visibilização dos heterodiscursos.

5.6 A REPRESENTAÇÃO DA MULHER INDÍGENA

Embora este trabalho tenha como foco a mulher de maneira geral, é importante destacar a representatividade da mulher negra, indígena etc. E, tendo encontrado a mulher indígena no material, consideramos necessário analisar como ela aparece e de que forma é

discursivizada. Dito isso, o projeto 3 da página 73 tem como tema "Mídiaeducação" e faz uma reflexão sobre a mídia e a importância para a divulgação de informações. Ao longo desse projeto, são discutidos textos que refletem a mídia e é feito um breve percurso histórico do advento da TV e do surgimento da internet no século XX. Por fim, na página 79 (Figura 38), há a foto de dois jovens indígenas, um menino segurando uma câmera no rosto, e uma menina na frente, em destaque, também manejando uma câmera. A imagem retrata uma jovem indígena em posição de destaque, e vemos, mais uma vez, as forças centrífugas de Bakhtin (2014) atuando contra os dizeres naturalizados e assim constituindo novas verdades, que, nesse caso, referem-se à representação do povo indígena, feita na obra também por uma mulher. Apesar de sabermos que um dos critérios de aprovação dos livros de projetos integradores, de acordo com o PNLD 2021, é que trabalhar com a valorização da cultura e história dos povos indígenas, também sabemos que há outras vozes que comentam esses documentos, de modo que a própria elaboração do livro didático poderia sedimentar as forças homogeneizantes, por serem consideradas um discurso institucional.

Desse modo, a mulher indígena é frequentemente apresentada de forma objetificada, como se a sua nudez fosse algo profano, e não natural. Um ponto que destaco é que a jovem apresenta objetos da cultura indígena ao mesmo tempo em que usa roupas. Com relação à imagem, ela desconstrói a forma essencializada de imaginar uma jovem indígena sem acesso a ferramentas como internet, computador, câmera fotográfica etc., ou distante do ativismo social, a fim de manter a cultura de seu povo. No Livro Didático estudado, o que vemos é uma tentativa de trazer outra narrativa, que valoriza a pessoa indígena em outros papéis sociais e que está atento ao meio digital, de forma que usa as mídias digitais a fim de contribuir para a valorização da cultura desses povos.

Os estereótipos acerca da pessoa indígena são muitos, o que estimula o preconceito e os atos de violência contra esses povos. Diante disso, há uma lei que exige a inclusão no currículo escolar a temática indígena, que é a Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008, a qual “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"³⁸. Contudo, os autores do Livro Didático podem escolher a forma como pretendem abordar os aspectos sociais e culturais dessa cultura. O que vemos no material analisado é

³⁸ BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-960-87-pl.html#:~:text=26%2DA%20da%20%20Lei%20n%C2%BA,cultura%20%20afro%20%20Brasileira%20-e%20%20ind%C3%ADgena>. Acesso em: 12 dez. 2022.

uma tentativa de valorizar e naturalizar outras narrativas e também a construção de contradiscursos.

O intuito dessa lei é preservar aspectos da cultura indígena, por isso a forma como o Livro Didático coloca a foto da jovem indígena é relevante para desmistificar alguns estereótipos típicos senso comum, pois, frequentemente, vemos a imagem da pessoa indígena dentro de uma aldeia, com os trajes típicos da cultura, e o Livro Didático os coloca no mesmo protagonismo de pessoas de grandes centros, tirando, assim, esse olhar essencializado da pessoa indígena. Jagodzinski (2005, p. 670) afirma que “os povos indígenas são representados em livros didáticos como um espetáculo para a sociedade. Por que o interesse nesse espetáculo? Espera-se ou imagina-se uma cultura primitivista, original, ritualista, selvagem, antropofágica, dentre outros estereótipos”.

FIGURA 38 – INDÍGENAS



FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

Na página 80, em “Trama e enredos”, há um texto explicando que, em 2007, indígenas Paíter Suruí que vivem em Cacoal, em Rondônia, criaram um projeto de documentário a fim de proteger o patrimônio e as tradições de seu povo.

A identidade do sujeito mulher, que é construída socialmente e exclui aqueles que não se encaixam nas exigências dessa categoria, passa por transformações sociais ao longo da história. Contudo, a mulher indígena é muitas vezes colocada no lugar de exótica, e vemos isso na história desde a primeira obra literária brasileira, produzida no período da colonização do país. Pero Vaz de Caminha, ao escrever sobre a invasão do Brasil, retrata as mulheres indígenas por meio de seus corpos nus. Assim, considerando a falácia do sujeito universal, como se todas as mulheres tivessem como ponto de partida a mesma esfera social, a representação da jovem indígena no livro analisado supostamente estaria em um lugar errado, pois esse corpo não pertenceria mais à cultura indígena por estar usando roupas dos centros e segurando uma câmera digital. De acordo com Butler, os meios discursivos ou os signos

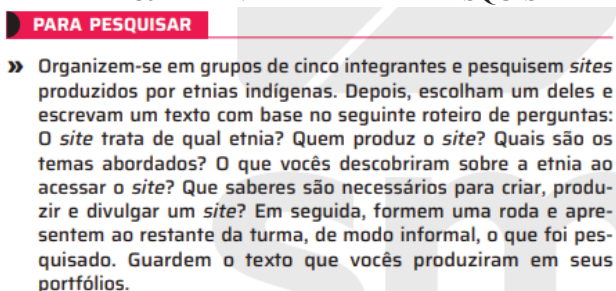
corpóreos que produzem o efeito do gênero por meio dos atos performativos nada mais são do que atuações:

O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser. (BUTLER, 2003, p. 59).

Para Butler, para um gênero ser considerado inteligível, deve manter uma relação de coerência entre prática sexual, sexo, gênero e desejo. Dessa forma, é possível afirmar que a imagem da jovem vai na contramão da normatização, já que há uma quebra de expectativa desse corpo indígena, por não estar em um lugar que é idealizado quando se fala da cultura indígena.

Como proposta de atividade, na página 81, em “Para Pesquisar”, é solicitado aos alunos que se organizem em grupos e pesquisem sites produzidos por etnias indígenas, conforme ilustra a Figura 39.

FIGURA 39 – ATIVIDADE “PARA PESQUISAR”



FONTE: POUGY *et al.*, 2020.

Embora a atividade do box “Para Pesquisar” peça no enunciado que os estudantes pesquisem sobre as etnias indígenas, fazendo com que aprendam sobre a diversidade desses povos, uma vez que há muitos estereótipos acerca da cultura indígena, como se todos os povos tivessem as mesmas tradições e os mesmos costumes, ainda assim, no que se refere à temática da mulher, que é o foco desta dissertação, o material não faz menção, por exemplo, à mulher indígena enquanto parte integrante da cultura.

Apesar de o foco da pesquisa não ser exclusivamente a mulher indígena, e sim de que maneira aparecem no livro, de forma geral, e que discursos são reproduzidos quando se trata da mulher, esta seção teve como objetivo apresentar que a mulher indígena, de certa forma, está representada na obra, sem que seja de forma sexualizada ou, conforme Silva (2012), de forma estereotipada, quase que ritualista.

Neste capítulo, foi desenvolvida a análise dos dados, a qual subdividimos em seções com os temas, a fim de organizar as ideias. Nas seções de análise, o que ficou perceptível é que as trilhas de Língua Inglesa e Educação Física são aquelas em que mais encontramos imagens de mulheres sendo representadas em diferentes espaços, no que diz respeito ao mundo do trabalho e ao universo *gamer*, e até além de ser abordado o tema da violência de gênero. Outro ponto importante desta análise foi observar como as relações dialógicas de oposição ou fricção se coadunam e, mediante os discursos que estão presentes no material, também encontramos lacunas nas atividades propostas pela obra, que poderão ser preenchidas em outras pesquisas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa visou analisar a obra didática *Ser protagonista*, de Projetos Integradores e de Vida, aprovada no PNLD 2021. A princípio, a pesquisa considerava analisar somente os casos de violência contra a mulher no livro didático, porém, após uma primeira análise, percebemos que precisaria expandir nosso corpus de análise e assim optamos pela mudança no tema. O livro didático *Ser protagonista* seguiu os critérios de avaliação do guia PNLD 2021 Projetos Integradores e de Vida e, para a sua aprovação, a obra deveria promover a imagem da mulher de forma positiva, levando em conta a sua participação em diferentes esferas sociais, e ser livre de estereótipos. Além disso, a obra deveria mostrar a imagem de afrodescendentes e indígenas sem que estivesse ancorada em concepções estereotipadas, mas mostrar essas culturas em diferentes espaços e valorizar a influência delas na construção da sociedade brasileira. Outro ponto relevante a se destacar dos critérios de aprovação, e que foram relevantes para esta análise, é referente à diversidade social que o PNLD exigiu e que foi contemplada nesta obra didática.

Dito isso, para realizar esta pesquisa, selecionamos imagens nas quais as mulheres estavam em destaque e as atividades que tinham relação com o que propusemos no início deste trabalho. O total de imagens selecionadas foi de 39, entre as imagens das mulheres e das atividades relacionadas. Após a seleção das imagens, fizemos uma pré-análise superficial, a fim de compreender quais caminhos teóricos poderíamos percorrer e nos ajudariam a ter insumos de dados. Com isso, o objetivo geral da investigação foi analisar como a mulher é representada no Livro Didático de Linguagens e suas Tecnologias *Ser protagonista*. Para alcançá-lo, buscamos responder às seguintes perguntas:

- 1) Em que medida os textos verbais e imagéticos contribuem para o fortalecimento de discursos hegemônicos e contra-hegemônicos no que concerne à mulher?
- 2) Quais são os possíveis diálogos entre as políticas educacionais e linguísticas recentes e o livro didático? As políticas oficiais e oficiosas se refletem em apagamentos e retrocessos no que concerne à mulher?

Para responder a essas perguntas, foram convocados conceitos da Análise Dialógica Discursiva bakhtiniana (BAKHTIN, 1992, 1993, 2003, 2006, 2015), em diálogo com outros conceitos. A teoria bakhtiniana nos ajudou a analisar as imagens em que as mulheres aparecem no livro didático, assim como nos exercícios propostos, entrelaçando sujeitos, tempo-espaço, historicidade e discursos hegemônicos e contra-hegemônicos. Encontramos a presença de forças centrífugas no que se refere à forma como as mulheres aparecem em

imagens e textos escritos. Há textos que tratam da cultura africana, dos direitos conquistados pelas mulheres e das mulheres que ocupam diferentes posições.

Em vários momentos, contudo, entendemos que, embora os textos apresentem discursos que desestabilizam a norma, há atividades que, ao invés de expandir as discussões ou trabalhar a materialidade linguística a partir de uma concepção de linguagem social interacional, acabam por apenas trabalhar a estrutura da língua. As análises autorizam afirmar que os textos verbais e imagéticos contribuíram para fazer circular discursos contra-hegemônicos, como visto, por exemplo, na seção sobre “Empoderamento feminino e objetificação do corpo da mulher”. Em relação ao projeto 2 sobre Protagonismo Juvenil, “Juventudes? Juventudes!”, na página 55, na seção “Para refletir”, há a imagem da cantora Rihanna, que teve o seu corpo criticado durante uma premiação em 2018 por estar acima do peso; e na página 56, em “Understanding English”, há a imagem de mulheres em um protesto em Washington, DC, nos Estados Unidos, em 2017, após a posse do ex-presidente Donald Trump. Pode-se ressaltar ainda que o projeto 2 da página 42, intitulado “Juventudes? Juventude!”, trata do protagonismo juvenil e faz reflexões sobre as culturas juvenis, trazendo na imagem de abertura uma foto com duas jovens negras e uma jovem gorda. E na página 47 é apresentada a luta das mulheres por igualdade de direitos, relacionando com os movimentos sociais como a contracultura. Essas imagens revelam que o material didático, além de cumprir os requisitos da avaliação do PNLD 2021, também está colaborando com discursos que vão contra os discursos hegemônicos. Mesmo após as alterações feitas no PNLD de 2018, percebe-se que os autores da obra estão atentos às demandas sociais no que se refere à luta por direitos das mulheres.

Em relação à segunda pergunta, a análise se ancorou em uma perspectiva de gênero desenvolvida por Judith Butler (2002, 2011, 2020), a qual insere os estudos de gênero na esfera discursiva, e também em autores que dialogam com a teoria de Butler, como Haddad e Haddad (2019) e Louro (1997), além dos estudos de violência contra mulher ancoradas em Bandeira (2019), Massuno (2002), Saffioti (2019) e Carvalho (2017), por exemplo. Sobre a violência contra a mulher, mesmo que a pesquisa tenha sido alterada durante o processo, é importante mencionar que o livro *Ser protagonista* trouxe de alguma forma conteúdos e imagens que podem ser aplicados em uma discussão com os alunos, sob a mediação do docente, a fim de abordar a violência contra a mulher. Como exemplo, o livro trouxe na trilha de Língua Inglesa o tema bullying e também a tentativa de assassinato que a ativista paquistanesa Malala Yousafzai sofreu em 2012. Nesse sentido, podemos ver como os autores

do livro se preocuparam com essa temática, mesmo diante de uma agenda conservadora na educação.

Apesar de não ter sido o tema central desta dissertação, uma vez que analisamos outros aspectos sobre a mulher, a violência de gênero se configura como um estudo importante para o seu enfrentamento especialmente no Brasil, que, infelizmente, apresenta casos diários de violência. Para termos uma ideia da gravidade do problema, de acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública³⁹, uma mulher foi vítima de feminicídio a cada 7 horas no Brasil em 2021. Por isso, é importante que esse tema esteja nas pesquisas de Linguagem. E apesar de as políticas oficiais terem suprimidos termos como raça e gênero, e as políticas oficiosas como o MESP, em prol de uma agenda conservadora da educação, terem influenciado as discussões sobre gênero, podemos perceber que, com base nas imagens e atividades selecionadas, as políticas oficiais e oficiosas não refletem em apagamentos no que se refere à imagem da mulher, pois, conforme citado anteriormente, os autores optaram por trabalhar com uma imagem que desestabiliza e dinamiza a imagem da mulher em diversos contextos, atuando contra as forças centrípetas, que visam a normalização e homogeneização da imagem da mulher, seja ela indígena, negra, gorda, branca, jovem ou velha.

Outro ponto importante desta pesquisa é referente à trilha de Língua Inglesa, que, com base na análise de dados, podemos perceber que é o componente curricular que mais traz imagens e atividades relacionadas com as mulheres, seguido dos componentes curriculares de Educação Física, Língua Portuguesa e Arte. Esses dados podem ser interessantes de se analisar em outra pesquisa, que podem ser feitas a partir desta dissertação, na qual seja explorado o porquê de os componentes de Língua Inglesa e Educação Física serem os que mais apresentam dados sobre as mulheres, ao mesmo tempo em que muitas das atividades propostas não conseguem atingir a possibilidade de discussão dos temas, ou seja, o material, apesar de ser rico em conteúdo, em alguns momentos não consegue dar conta de expandir as discussões.

Dessa forma, podemos perceber que as propostas das atividades e as imagens presentes no LD indicam uma perspectiva de educação que, apesar de se mostrar atenta aos anseios da nova geração, e por meio das imagens selecionadas vemos a representação de corpos mais diversos, contudo, está engessada com as propostas do edital do PNLD 2021, visto que, em nossa interpretação, trata-se de um edital mais engessado e com imposições que foram feitas de forma rápida, para a produção do material didático. Outro ponto importante

³⁹ FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Violência contra mulheres em 2021**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/03/violencia-contra-mulher-2021-v5.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2022.

foi o livro inserir imagens de marchas organizadas pelas mulheres, como a que aconteceu em 2019, nos EUA, ou até mesmo usar a imagem de mulheres nigerianas para se referir à cultura africana, sem focar somente o sofrimento do povo africano no processo de exploração, mas evidenciando a riqueza da cultura africana e como ela influenciou a cultura brasileira. Há a imagem de abertura com uma jovem gorda, e esses exemplos são usados para evidenciar a tentativa de naturalizar diferentes corpos e discursos, a fim de ir contra a homogeneização discursiva. Há um esforço para tratar de questões sociais relevantes e pertinentes, mesmo que não haja um aprofundamento, mas tem-se, mesmo assim, uma abertura para que o docente faça isso. Dessa forma, infere-se que, pela análise desenvolvida, o livro didático *Ser protagonista* pode ser apontado como um recurso com potencial para a fortalecer discursos contra-hegemônica, mas que, apesar disso, ainda traz atividades que, muitas vezes, não alcançam tal potencial e restringem-se à localização de informação, por exemplo.

Considerando que a obra dialoga diretamente com documentos oficiais como a BNCC e o PNLD, os quais influenciam diretamente quais conteúdos podem compor um livro didático, esta pesquisa em LD contribuiu para entender a complexidade que esse material possui e que, mesmo diante das críticas por conta do uso diário desse material nas salas de aula, ele apresenta uma relevância social e cultural que ultrapassa os ambientes escolares. Dessa forma, diversos discursos e políticas oficiais e oficiosas também influenciam as normas e os regimentos direcionados aos livros didáticos que são distribuídos a todas as escolas do país. E, diante disso, apesar do apagamento de alguns termos, motivado pelas decisões da BNCC e do PNLD, o livro didático em análise tende a tratar de questões sociais importantes, especialmente no que tange às atividades selecionadas. Mesmo amparado pelo PNLD, pela BNCC e pela Reforma do Ensino Médio, o livro didático pode reproduzir comportamentos que reforcem o machismo, a gordofobia e o racismo, o que não acontece na obra analisada.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **Para educar crianças feministas**: um manifesto. São Paulo: Companhia Das Letras, 2018.
- ALMEIDA, S. C. de; FRANCO, E. K. Administração dos recursos financeiros no contexto da gestão democrática. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 2, jul./dez. 2016.
- ALMEIDA, S. M. A. F.; GROSSI, P. K. O trabalho do assistente social com mulheres em situação de violência conjugal. In: SEMINARIO LATINOAMERICANO DE ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL, 20, Porto Alegre, 2012. **Anais...** Porto Alegre: UNISINOS; PUCRS, 2012. Disponível em: http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/9468/2/O_TRABALHO_DO_ASSISTENTE_SOCIAL_CO_M_MULHERES_EM_SITUACAO_DE_VIOLENCIA_CONJUGAL_espaco_de_atencao_na_formacao.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.
- ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.
- AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro**: Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa Editora, 2004.
- ARAUJO, J. M.; FERREIRA, A. J. Identidades sociais de gênero em livros didáticos de língua inglesa sob um viés do Inglês como Língua Franca. **Brazilian English Language Teaching Journal**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 74-90, 2018.
- ARAUJO, M. F.. **Gênero e violência contra a mulher**: o perigoso jogo de poder e dominação. *Psicol. Am. Lat.* [online], México, n. 14, 2008. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/-scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2008000300012. Acesso em: 12 dez. 2022.
- AUAD, D. Educação para a democracia e co-educação: apontamentos a partir da categoria gênero. **Revista USP**, São Paulo, n. 56, p. 136-143, dez/fev. 2003.
- AZEVEDO, L. C. L. de; GIORDANI, A. C. C. A invisibilização dos marcadores sociais gênero e raça na geografia da base nacional comum curricular. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, 2019.
- BAKHTIN, M. M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec; Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução: Carlos Alberto Faraco e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 4. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.
- BAKHTIN, M. M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BAKHTIN, M. M. **Questões de estilística no ensino da língua**. São Paulo: Editora 34, 2019.
- BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. 4 ed. São Paulo: UNESP, 1998.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini *et al.* 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2002.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. Tradução: Aurora Fornoni Bernadini *et al.* 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, M. M. **Teoria do romance I: a Estilística**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN M. M. [VOLÓCHINOV, V. N.]. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. M. [VOLÓCHINOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. M. [VOLÓCHINOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução: Michel Lahud e Yara F. Vieira. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALTAR, M. A. R. A morte do professor de português e o nascimento do agente de letramento: mudança de conteúdos na escola e mudança de currículos na universidade. *In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS DE GÊNEROS TEXTUAIS*, 6., Natal, 2011. **Anais...** Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

BANDEIRA, A.; VELOZO, E. L. Livro didático como artefato cultural: possibilidades e limites para as abordagens das relações de gênero e sexualidade no Ensino de Ciências. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 25, n. 4, p. 1019-1033, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/Lfc363CCpVpJ6VstzrtGBYz/?-lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 2 jun. 2021.

BANDEIRA, L. Violência de gênero: a construção de um campo teórico e de investigação. *In: HOLANDA, H. B. de (org.). Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.

BARBOSA, J. P.; ROJO, R. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BARUFALDI, L. A. *et al.* Violência de gênero: comparação da mortalidade por agressão em mulheres com e sem notificação prévia de violência. **Ciência e Saúde Coletiva**, Goiânia, v. 22, n. 9, set. 2017.

BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). *In: BATISTA, A. A. G.; ROJO, R. (Org.). Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado das Letras, 2003. p. 25-67.

BATISTA, A. A. G. O conceito de “livros didáticos”. *In: BATISTA, A. A. G.; GALVÃO, A. M. O. Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para sua história*. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 41-73.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. *In: ABREU, M. (Org.). Leituras, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2000. p. 529-575.

BEATO-CANATO, A. P. M.; MARTINEZ, J. Z.; FERNANDES, A. C. Desafios no ensino de línguas na contemporaneidade: da BNCC à Escola Sem Partido. **Revista X**, Curitiba, v. 15, n. 5, p. 46-73, 2020.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 4. ed. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.

BITTENCOURT, C. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Tradução: Marie Helena Kuhner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRAHIM, A. C. S. de M. *et al.* **A linguagem na vida**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2021.

BRAIT, B. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. *In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. Diálogos com Bakhtin*. 4. ed. Curitiba: Editora da UFPR, 2007. p. 61-80.

BRAIT, B. Análise e Teoria do Discurso. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.

BRAIT, B. (org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentido**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Observatório Legislativo da Intervenção Federal na Segurança Pública do Rio de Janeiro. **Unidade de Polícia Pacificadora, UPP**. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://olerj.camara.leg.br/retratos-da-intervencao/unidade-de-policia-pacificadora-upp>. Acesso em: 8 ago. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 12 jan. 2018.

BRASIL. Decreto n. 9.099, de 18 de julho de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2017/decreto-9099-18-julho-2017-785224-publicacaooriginal-153392-pe.html>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Lei n. 11.340, de 7 de agosto de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 8 ago. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111340.htm. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html#:~:text=26%2DA%20da%20%20Lei%20n%C2%BA,cultura%20%20afro%2d%20Brasileira-%20e%20%20ind%C3%ADgena>. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 13 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, 2018b. Versão final. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/06/-BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, 2015a. v. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, 2016. v. 2.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, 2018c. v. 3. 78

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de Convocação nº 03/2019 - CGPLI**. Brasília, 2019b. Disponível em: https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/programas-do-livro/-consultas-editais/editais/edital-pnld-2021/EDITAL_PNLD_2021_CONSOLIDADO_13__RETIFICACAO_-07.04.2021.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2018**. Brasília, 2018d.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia PNLD 2018**. Brasília, 2018e. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/pnld-2018/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Digital PNLD 2021**. Brasília, 2021a. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2021_didatico_pnld-2021-obj2-linguagens-e-suas-tecnologias.pdf. Acesso em: 12 dez. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia PNLD 2021**. Brasília, 2021b. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2021_proj_int_vida_pnld2021-didatico-linguagens-e-suas-tecnologias.pdf. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da BNCC**. Brasília, [ca. 2019]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico#:~:text=Em%2014%20de%20dezembro%20de,para%20-toda%20a%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica>. Acesso em: 3 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio – perguntas e respostas**. 2018f. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 29 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania. Coordenação Geral de Direitos Humanos. **Nota técnica nº 24/2015 – CGDH/DPEDHUC/SECADI/MEC**. Brasília, 2015b.

BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Lei Maria da Penha**: conheça a lei que protege as mulheres da violência doméstica e familiar. Brasília: SPM, 2012.

BRITO, C. Ideologia de gênero na Base Nacional Curricular gera polêmica na Câmara. **Folha de Pernambuco**, 30 out. 2017. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/colunistas/blogdafolha/ideologia-de-genero-na-base-nacional-curricular-gera-polemica-na-camara/4680/>. Acesso em: 10 dez. 2021.

BUTLER, J. Actos performativos e constituição de gênero. Um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. In: MACEDO, A. G.; RAYNER, F. (org.). **Gênero, cultura visual e performance**. Antologia crítica. Minho: Universidade do Minho/Húmus, 2011.

BUTLER, J. Corpos que ainda importam. In: COLLING, L. **Dissidências sexuais e de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2016.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, G. L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 151-172.

BUTLER, J. **Cuerpos que importam**: sobre os limites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires: Paidós, 2002.

BUTLER, J. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. Tradução: Jamile Pinheiro Dias. **Caderno de Leituras**, [S. l.], n. 78, 2018. Disponível em: https://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2018/06/caderno_de_leituras_n.78-final.pdf. Acesso em: 18 dez. 2022.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

CABRAL, U. População cresce, mas número de pessoas com menos de 30 anos cai 5,4% de 2012 a 2021. **Agência de Notícias IBGE**, 22 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34438-populacao-cresce-mas-numero-de-pessoas-com-menos-de-30-anos-cai-5-4-de-2012-a-2021>. Acesso em: 15 nov. 2022.

CALAZANS, M.; CORTES, I. **O processo de criação, aprovação e implementação da Lei Maria da Penha**. 2014. Disponível em: http://www.compromissoeatitude.org.br/wp-content/uploads/2014/02/1_3_criacao-e-aprovacao.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

CÂMARA MUNICIPAL DE ARAGUAÍNA – TO. **Ata da 8ª sessão ordinária realizada no dia de 23 junho de 2015.** p. 62-72.

CANAIS registram mais de 105 mil denúncias de violência contra mulher em 2020. **GOV.BR**, 7 mar. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/marco/cana-is-registram-mais-de-105-mil-denuncias-de-violencia-contra-mulher-em-2020>. Acesso em: 21 abr. 2021.

CARVALHO, P. C. P. B. de. A realização de audiência como forma de aprimoramento e efetividade das medidas previstas na Lei Maria da Penha. In: AZEVEDO NETO, C. A. de; MARQUES, D. de O. (org.). **Leituras de direito: violência doméstica e familiar contra a mulher**. Natal: TJRN, 2017.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n. 30, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2019.

COHEN, S. Trump manobra para se livrar de mais uma acusação de estupro. **G1**, 9 set. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/blog/sandra-cohen/post/2020/09/09/trump-manobra-para-se-livrar-de-mais-uma-acusacao-de-estupro.ghtml>. Acesso em: 7 jun. 2022.

CONSELHO orienta inclusão de ‘gênero’. **Jornal do Tocantins**, Palmas, 12 set. 2015. p. 6.

CRESCE o número de processos de feminicídio e de violência doméstica em 2018. **CNJ**, 7 mar. 2019. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/88539-cresce-numero-de-processos-de-feminicidio-e-deviolencia-domestica-em-2018>. Acesso em: 7 jun. 2021.

DE ARAÚJO, J.; MONASTÉRIOS, S. Educação, feminismo e contracultura: o pensamento de Betty Friedan. **Revista Saber Acadêmico**, [S. l.], n. 12, jun. 2011.

DE PAULA, L.; LUCIANO, J. A. R. A tridimensionalidade verbivocovisual da linguagem bakhtiniana. **Linha D'Água**, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 105-134, 2020.

DI FANTI, M. da G. C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**, [S. l.], v. 7, n. 1 e 2, 2003.

DITZEL, A. C. D. **As consequências psicológicas e os prejuízos na qualidade de vida da mulher que sofreu violência doméstica do seu parceiro**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Bacharelado em Psicologia) – Instituição de Ensino Superior Sant’Anna, Ponta Grossa, 2016.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Apresentação**. 2019. Disponível em: <http://escolasempartido.org/quem-somos/>. Acesso em: 10 fev. 2022.

ESTUDO conduzido pelo PNUD e pela ONU Mulheres sobre direitos políticos das mulheres coloca o Brasil em 9º lugar entre 11 países da América Latina. **ONU Mulheres**, 24 set. 2020. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/noticias/estudo-conduzido-pelo-pnud-e-pela-onu-mulheres-sobre-direitos-politicos-das-mulheres-coloca-o-brasil-em-9o-lugar-entre-11-paises-da-america-latina/>. Acesso em: 7 jun. 2021.

FARACO, C. A. Bakhtin e filosofias. **Rev. Estud. Discurso**, [S. l.], v. 12, n. 2, maio/ago. 2017.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Ensino de Humanidades. Estudos Avançados**, [S. l.], n. 32 (93), maio/ago. 2018.

FIORIN, J. L.; HOUSSOT, L. Língua, discurso e política. **Alea: Estudos Neolatinos**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, jan./jun. 2009. Disponível: <https://www.scielo.br/j/alea/a/djMj5DwcxCY7wXK3nzPTwhf/?format=pdf-&lang=pt>. Acesso em: 28 jul. 2022.

FNDE. **Histórico**. Brasília, ca 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>. Acesso em: 12 maio 2020.

FOUCAULT, M.. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: GRAAL, 1999.

FORA Unicesumar: estudantes se rebelam contra a terceirização de cursos técnicos e boicotam EAD. **APP Sindicato**, 14 mar. 2022. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/fora-unicesumar-estudantes-se-rebelam-contra-a-terceirizacao-de-cursos-tecnicos-e-boicotam-ead/?fbclid=IwAR01n8rb4rdT2r7UoZNtZLDtjXk3BrY-L6YVxxf8RCmOQeGxB4364cwyLT8A>. Acesso em: 31 maio 2022.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Violência contra mulheres em 2021**. São Paulo, 2021. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/03/violencia-contra-mulher-2021-v5.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2022.

FREITAS, L. M. A.; DAHER, D. C.; SANT'ANNA, V. L. A. Breve trajetória do processo de avaliação do livro didático de língua estrangeira para a educação básica no âmbito do PNLD. **Eutomia**, [S. l.], v. 1, p. 407-426, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/EUTOMIA/article/view/234>. Acesso em: 22 ago. 2022.

FRIGOTTO, G. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ/LPP, 2017.

GANDIN, D. **A posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção na realidade**. Porto Alegre: Instituto Latino-americano de Planejamento Participativo, 2000.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GERALDI, J. W. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GONÇALVES, E. G.; PINTO, J. P.; BORGES, L. S. Imagens que falam, silêncios que organizam: sexualidade e marcas de homofobia em livros didáticos brasileiros. **Currículo sem Fronteiras**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 35-61, jan./abr. 2013.

GOVERNO Federal e CNJ lançam campanha de combate à violência contra a mulher. **GOV.BR**, 7 mar. 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2021/marco/governo-federal-e-cnj-lancam-campanha-de-combate-a-violencia-contra-a-mulher>. Acesso em: 21 abr. 2021.

GUARIZA, N. M. Livro didático de História e a questão de gênero. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA, 15., Curitiba, 2016. **Anais...** Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: http://www.encontro2016.pr.anpuh.org/resources/anais/45/1467909323_ARQUIVO_AnalisedacolecaoHistoriadascavernasaoterceiromilenio.pdf. Acesso em: 30 maio 2021.

GUEDES, M. Gênero, o que é isso? **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 15, n. 1-3, p. 4-11, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v15n1-3/02.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2018.

GUILHERME, M. L. F. **Os discursos sobre a identidade de sujeitos trans em textos online: neutralização, enquadramento e relações dialógicas**. 2017. 201 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) — Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2017.

HADDAD, M. I. D.; HADDAD, R. D. Judith Butler: performatividade, constituição de gênero e teoria feminista. In: PEREIRA, D. (org.). **Sexualidade e Relação de Gênero**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019.

HENTZ, M. I. de B. **Desafios da formação de professores de língua portuguesa: a relação entre os saberes disciplinares e os saberes da prática**. **Fórum Linguístico**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 55-73, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2011v8n1p55/21623>. Acesso em: 13 maio 2021.

HERNANDES, P. R. A reforma do Ensino Médio e a produção de desigualdades na educação escolar. **Educação**, Santa Maria, v. 44, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao>. Acesso em: 12 dez. 2022.

- HYPOLITO, Á. M. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./maio 2019.
- JAGODZINSKY, J. As negociações da diferença. In: GUINSBURG, J.; Barbosa, A. M. (Ed.). **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005. p. 661-689.
- KILOMBA, G. A Máscara. "The Mask". In: **Plantation Memories**: episodes of everyday racism. Tradução: Jessica Oliveira de Jesus. 2 ed. Münster: Unrast Verlag, 2010. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/gradakilomba_-_a_m%C3%A1scara.pdf. Acesso em: 22 set. 2021.
- KRIPKA; R. M. L.; SCHELLER; M.; BONOTTO, D. de L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**, Bogotá, v. 14, n. 2, jul./dez. 2015.
- LEMOS, I. Brasil é o terceiro pior país da América Latina em direitos políticos para as mulheres. **UOL**, 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2020/09/brasil-e-o-terceiro-pior-pais-da-america-latina-em-direitos-politicos-para-as-mulheres.shtml>. Acesso em: 13 jun. 2021.
- LEMOS, M. O. Delegacias de defesa da mulher: o que aconteceu com elas? **Fazendo Gênero 8**: corpo, violência e poder, Florianópolis, ago. 2008.
- LISBOA, T. K.; PINHEIRO, E. A. A intervenção do serviço social junto à questão da violência contra a mulher. **Katálysis**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 199-210, 2005.
- LONGUINHO, D. Governo e CNJ lançam campanha de combate à violência contra a mulher. **Agência Brasil**, 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2021-03/governo-e-cnj-lancam-campanha-de-combate-violencia-contra-mulher>. Acesso em: 6 jan. 2021.
- LOPES, L. P. da M. **Linguística aplicada na modernidade recente**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.
- LOPES, L. P. da M. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- LOPES, L. P. da M. (org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- LOPES, L. P. da M. FABRÍCIO, B. F. Por uma 'proximidade crítica' nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópio**, [S. l.], v. 17, n. 4, p. 711-723, 2019. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03/60747422>. Acesso em: 18 dez. 2022.
- LOPES, T. Ubisoft, Twitch, EVO: Casos de assédio explodem na indústria dos games. **UOL**, 7 jul. 2020. <https://www.uol.com.br/start/ultimas-noticias/2020/07/07/casos-de-assedio-na-industria-dos-games.htm>. Acesso em: 9 maio 2022.
- LOUIS, M.-V. Diga-me: o que significa gênero? **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 21, n. 3, p. 711-724, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/se/v21n3/a08v21n3.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2018.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. **Pedagogia da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. p. 13.
- LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. São Paulo: Vozes, 2006.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2015.
- MACHADO, D. F. *et al.* Violência contra a mulher: o que acontece quando a Delegacia de Defesa da Mulher está fechada? **Ciência & Saúde Coletiva**, [S. l.], v. 25, n. 2, p. 483-494, fev. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020252.14092018>. Acesso em: 8 jun. 2021.
- MACEDO, E. As demandas conservadoras do Movimento Escola sem Partido e a Base Nacional Curricular Comum. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 507-524, jun. 2017.

- MADARAZO, G. Mulheres na tecnologia: a saga para driblar o machismo. **Firminas**, 27 fev. 2021. Disponível em: <https://www.firminas.com.br/2021/02/27/mulheres-na-tecnologia-enfrentam-machismo/>. Acesso em: 15 jan. 2021.
- MAIA, M. M. Limites de gênero e presença feminina nos cursos superiores brasileiros do campo da computação. **Cadernos Pagu**, [S. l.], v. 46, jan./abr. 2016.
- MANTOVANI, K. P. **O programa nacional do livro didático – PNLD**: impactos na qualidade do ensino público. 2009. 126 f. Dissertação (Pós-graduação em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas; Departamento de Geografia. São Paulo, 2009.
- MARIA WINCKELMANN-Kirch. In: HISTORY of Scientific Women. Disponível em: <https://scientificwomen.net/winckelmann-kirch-maria-93>. Acesso em: 7 jun. 2022.
- MARTINS, E. F.; SALES, N. A. O.; SOUZA, C. A. O Estado, o mercado editorial e o professor no processo de seleção dos livros didáticos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 11-26, jan./abr. 2009.
- MASSUNO, E. Delegacia de defesa da mulher: uma resposta à violência de gênero. In: BLAY, E. A. (org.). **Igualdade de oportunidades para as mulheres**. São Paulo: Humanitas, 2002. p. 25-55.
- MATOS, K. K. C.; SILVA, S. P. C. e; NASCIMENTO, E. de A. Filhos do cárcere: representações sociais de mulheres sobre parir na prisão. **Interface**, Botucatu, v. 23, p. e180028, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832019000100252&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 8 jun. 2021.
- MELO, V.; SANTOS, L. A. A (in)adequação da formação acadêmica dos autores das obras do Objeto 1 do PNLD 2021 aos componentes curriculares do Ensino Médio. **Cadernos da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais**, v. 5, n. 2, p. 163-189, jul./dez. 2021.
- MENDONÇA, H. Mulheres negras recebem menos da metade do salário dos homens brancos no Brasil. **El País**, 13 nov. 2019. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/12/politica/1573581512_-623918.html. Acesso em: 6 jun. 2022.
- MIMIMI. In: SIGNIFICADOS. Disponível em: <https://www.significados.com.br/mimimi/#:~:text=Mimimi%20%C3%A9%20uma%20express%C3%A3o%20usada,v%C3%A1%20arrumar%20o%20seu%20quarto!>. Acesso em: 5 jun. 2022.
- MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 167-190.
- MIRANDA, A. B. S. de. Uma breve compreensão sobre o complexo de Édipo. **Psicologado**, [S. l.], 2013. Disponível em: <https://psicologado.com.br/abordagens/psicanalise/uma-brevecompreensao-sobre-o-complexo-de-edipo>. Acesso em: 8 jun. 2021.
- MISKOLCI, R. Não ao sexo rei: da estética da existência foucaultiana à política queer. In: SOUZA, L. A. F. SOUZA; SABATINE, T. T.; MAGALHÃES, B. R. (org.). **Michel Foucault**: sexualidade, corpo e direito. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- MORSON, G. S.; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin**: criação de uma prosaística. São Paulo: Edusp, 2008.
- MOURA, N. C. de. **Relações de gênero em livros didáticos de língua portuguesa**: permanências e mudanças. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- MOVIMENTO PELA BASE. Quem somos. **Movimento pela base**, [ca. 2022]. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 17 dez. 2021.
- NADAL, P. Heloísa Lück fala sobre os desafios da liderança nas escolas. **Gestão Escolar**, [S. l.], 2009. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/787/heloisa-luck-fala-sobre-os-desafios-da-lideranca-nas-escolas>. Acesso em: 22 fev. 2020.

NÃO às aulas EAD no CEEP. Disponível em: https://www.instagram.com/naoas_aulaseadunicesumar/?utm_medium=copy_link. Acesso em: 31 maio 2022.

NEOLIBERALISMO. In: SIGNIFICADOS. Disponível em: <https://www.significados.com.br/neoliberalismo/>. Acesso em: 8 jun. 2022.

OLIVEIRA, R. de C. **Políticas de financiamento direto às escolas e qualidade do ensino: desafios para a Gestão Escolar**. 2016. Dissertação (Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Gestão Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

OLIVEIRA, S. R. de. Violência contra mulheres nos livros didáticos de História. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 3, p. e58426, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v27n3/1806-9584-ref-27-03-e58426.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Genebra, 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 12 jun. 2021.

PADILHA, P. C. Z. **Discursos sobre moradia no jornalismo on-line: valoração, apagamento e reenunciação discursiva**. 2019. 169 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019..

PATEMAN, C. **O contrato sexual**. Tradução: Marta Avancini. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4403853/mod_resource/content/1/O%20Contrato%20Sexual%20-%20Carole%20Pateman.pdf. Acesso em: 19 jan. 2021.

PELICANI, R. B. A Lei Maria da Penha e o princípio da igualdade: interpretação conforme a constituição. **Revista da Faculdade de Direito**, [S. l.], v. 4, n. 4, 2007.

PENHA, L. T. Masculinidade e violência: O ethos guerreiro por uma perspectiva mitológica. **Cadernos de Iniciação Científica**, São Bernardo do Campo, n. 13, 2016.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: LOPES, L. P. da M. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2008.

PERA, G. MEC seleciona professores para participar de avaliação dos livros didáticos do ensino médio. **Portal MEC**, 22 maio 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/component/content/article/384-noticias/fnde-1801140772/90281-mec-seleciona-professores-para-participar-de-avaliacao-dos-livros-didaticos-do-ensino-medio?Itemid=164#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(MEC,b%C3%AAsica%20e%20de%20ensino%20superior](http://portal.mec.gov.br/component/content/article/384-noticias/fnde-1801140772/90281-mec-seleciona-professores-para-participar-de-avaliacao-dos-livros-didaticos-do-ensino-medio?Itemid=164#:~:text=O%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(MEC,b%C3%AAsica%20e%20de%20ensino%20superior). Acesso em: 12 dez. 2022.

PEREIRA, A. M. **A representação da mulher no livro didático de história**. 2013. 50 f. Monografia (Pós-Graduação em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2013.

PEREIRA, M. H. de M. Forças centrípetas e centrífugas atuando em três gêneros discursivos: narrativa de ficção, notícia e carta argumentativa. In: CONGRESO INTERNACIONAL ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA, 17., João Pessoa, 2014. **Anais...** João Pessoa: ALFAL, 2014.

PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. O conceito de valoração nos estudos do círculo de Bakhtin: a inter-relação entre ideologia e linguagem. **Linguagem em (Dis)curso**, [S. l.], v. 14, p. 177-194, 2014.

PEREIRA, R. A.; RODRIGUES, R. H. Os gêneros do discurso sob perspectiva da Análise Dialógica de Discurso do Círculo de Bakhtin. **Letras**, [S. l.], n. 40, p. 147-162, 2010.

PERROT, M. **As mulheres ou o silêncio da história**. Bauru: Edusc, 2005.

PIÑEYRO, M. **Stop Gordofobia y las panzas subversas**. Málaga: Zambra y Baladre, 2016.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. Tradução: Valdemir Miotello. São Paulo: Contexto, 2008.

- PONZIO, A. **Prefácio de “Para uma filosofia do ato responsável”**. Tradução: Carlos Alberto Faraco e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 9-38.
- POUGY, E. *et al.* **Ser protagonista: projetos integradores: linguagens e suas tecnologias**. São Paulo: SM Educação, 2020.
- PRINS, B.; MEIJER, I. C. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 155-167, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100009/8771>. Acesso em: 18 dez. 2022.
- REDE BRASIL ATUAL. São Paulo, 2022. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br>. Acesso em: 24 mar. 2022.
- ROCHA, L. L.; MELO, G. C. V. de. Onde ficam raça e gênero na BNCC do Ensino Médio? A homogeneização das diferenças. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de. **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019.
- RODRIGUES, L. L.; COELHO, R. P.; LIMA, R. R. A contribuição da Lei 11.340/06 (Lei Maria da Penha) para o combate à violência doméstica e familiar contra a mulher. **Publica Direito**, [S. l.], 2015. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/salvador/renata_pinto_coelho.pdf. Acesso em: jun. 2021.
- RODRIGUES, N. C. **A construção dialógica do discurso do professor de língua portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.
- RODRIGUES, N. C.; HENTZ, M. I. de B. Desafios da formação de professores de língua portuguesa: a relação entre os saberes disciplinares e os saberes da prática. **Fórum Linguístico**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 55-73, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/19848412.2011v8n1-p55/21623>. Acesso em: 13 maio 2021.
- ROHLING, N. A pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 15, n. 2, 2014.
- ROJO, R. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Disponível em: <http://files.saladeleitura-dera.webnode.com/200000194-e3ca4e4c46/ROJO%20CAPACIDADES%20DE%20LEITURA.pdf>. Acesso em: 20 maio 2021.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- SAFFIOTI, H. Violência de gênero: o lugar da práxis na construção da subjetividade. In: HOLANDA, H. B. de (org.). **Pensamento feminista brasileiro: formação e contexto**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019.
- SALIH, S. **Judith Butler e a Teoria Queer**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 21.
- SANDALOWSKI, M. C. *et al.* “Se ela não for minha, não será de mais ninguém”: desafios da lei Maria da Penha diante da violência conjugal. **Sociologias Plurais**, Curitiba, v. 3, n. 1, fev. 2015.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- SILVA, K. C.; BOUTIN, A. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação**, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 521-534, jul./set. 2018.
- SILVA, R. M. Processo Histórico e Político da Gestão Democrática Escolar no Brasil. **Revista de Educação**, [S. l.], v. 6, n. 2, maio 2016.
- SILVEIRA, A. P.; ROHLING, N.; RODRIGUES, R. H. **A análise dialógica dos gêneros do discurso e os estudos de letramento: glossário para leitores iniciantes**. Florianópolis: DIOESC, 2012.

STAMATTO, M. I. S.; CAIMI, F. E. O livro didático de História do Ensino Médio: critérios de avaliação e documentos curriculares. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 54, n. 41, p. 220-250, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/5279/e2c3cd608df28e0c637eab6c3b95fc0cf954.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

SOBRAL, A. Ético e estético: na vida, na arte e na pesquisa em Ciências Humanas. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto. 2007. p. 11-36.

SOUZA, E. R. de. Masculinidade e violência no Brasil: contribuições para a reflexão no campo da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 59-70, 2005.

STELLA, P. R. Palavra. In: BRAIT, B. **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 177-190.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 91-107, jan./mai. 2019.

SÜSSEKIND, M. L. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1512-1529, out./dez. 2014.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-13, jan. 2000.

TOMAZ, R. Construções de uma beleza feminina: *tweens*, corpo e *Girl Power*. In: IX POSCOM, 2012, Rio de Janeiro, 2012. **Anais...** Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://criancaeconsumo.org.br/wp-content/uploads/2014/02/158274979-Construcoes-de-uma-beleza-feminina-tweens-corpo-e-Girl-Power.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2022.

TURRA DÍAZ, O. R. A atualidade do livro didático como recurso curricular. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 17, n. 34, p. 609-624, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3832>. Acesso em: 12 dez. 2022.

VASCONCELOS, T. B.; NERY, I. S. A atuação das delegacias da mulher como política pública de enfrentamento à violência de gênero. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 5., São Luís, 2011. **Anais...** São Luís, 2011.

VEIGA, I. P. da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

VEIGA, I. P. da; RESENDE, L. M. G. de. **Escola**: Espaço do Projeto Político Pedagógico. Campinas: Papirus, 2005.

VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora 34, 2017.

WITTIG, M. **O corpo lésbico**. EUA: Beacon Press, 1973.

ZALUAR, A. **Teleguiados e chefes**: juventude e crime. Condomínio do Diabo. Rio de Janeiro: Revan Ed. UFRJ, 1994. p. 100-116.

ZANDWAIS, A. Relações entre a filosofia da práxis e a filosofia da linguagem sob a ótica de Mikhail Bakhtin: um discurso fundador. In: ZANDWAIS, A. (org.). **Mikhail Bakhtin**: contribuições para a filosofia da linguagem e estudos discursivos. Porto Alegre: Sagra Luzzato, 2005.