

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT

VALCY CORRÊA DE LIMA

REPRESENTAÇÕES ACERCA DE MULHERES EM TEXTOS
LITERÁRIOS QUE COMPÕEM O MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

ANÁPOLIS

2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPG-IELT

REPRESENTAÇÕES ACERCA DE MULHERES EM TEXTOS
LITERÁRIOS QUE COMPÕEM O MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, linha de pesquisa em Linguagem e Práticas Sociais, da Universidade Estadual de Goiás, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Orientador: Professor Doutor Hélio Frank

ANÁPOLIS
2024

FOLHA DE APROVAÇÃO

VALCY CORRÊA DE LIMA

**REPRESENTAÇÕES ACERCA DE MULHERES EM TEXTOS
LITERÁRIOS QUE COMPÕEM O MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO**

Banca examinadora:

Prof. Dr. Hélio Frank

Orientador / Presidente

Prof. Dra. Olira Saraiva Rodrigues

Membro Interno

Prof. Dr. Guilherme Figueira Borges

Membro Externo

Prof. Dra. Maria Dolores Martins de Araújo

Membro Externo

Resultado: _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho, antes de tudo, a Deus, pela força, sabedoria e serenidade que me sustentaram ao longo desta caminhada.

Aos meus pais, meus primeiros e mais importantes incentivadores. Mesmo com tão pouco em termos materiais, sempre me ensinaram que o conhecimento é um caminho de poder e emancipação. De forma muito especial, à minha mãe, que, mesmo sem ter tido a chance de estudar, nunca poupou esforços para que eu pudesse fazê-lo. Onde quer que esteja, sei que está orgulhosa desta conquista.

Aos meus filhos, razão maior de todo o meu empenho. Vocês são minha fonte inesgotável de amor, coragem e inspiração. Cada passo meu é por vocês e para vocês.

Ao meu orientador, Professor Doutor Hélyvio Frank, cuja inteligência e sensibilidade intelectual me conduziram, com firmeza e generosidade, por trilhas que eu imaginava não ser capaz de percorrer. Sua orientação provocativa, exigente e sempre comprometida com a excelência acadêmica foi, ao mesmo tempo, desafio e inspiração.

À Professora Doutora Viviane Pires, que, ainda que de forma indireta, nos seminários, foi presença inspiradora pela seriedade com que conduz o conhecimento e pela sensibilidade com que acolhe ideias.

Aos meus colegas de trabalho, que, ao concluírem seus próprios caminhos acadêmicos ou ao simplesmente acreditarem em minha capacidade, me incentivaram a seguir adiante, mesmo nas incertezas.

Às minhas comadres queridas, amigas-irmãs que caminham comigo em cada projeto e sonho, com apoio incondicional e afeto constante.

Ao meu “filho postiço” — e ele sabe quem é — por sua força emocional e intelectual que tantas vezes me impulsionou nos momentos em que o desânimo se aproximava.

A todos vocês, que foram chão, teto, abrigo e empurrão, minha eterna gratidão. Esta conquista também é de vocês.

AGRADECIMENTOS

A jornada até a conclusão desta dissertação foi repleta de desafios, aprendizados e, acima de tudo, de apoio incondicional de pessoas que foram essenciais para que este sonho se tornasse realidade.

Primeiramente, agradeço a Deus, pela força e resiliência que me permitiram seguir em frente mesmo nos momentos mais difíceis. À Universidade Estadual de Goiás (UEG) e ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), que me proporcionaram o espaço e os recursos para desenvolver esta pesquisa.

Um agradecimento especial ao meu orientador, Professor Doutor Hélivio Frank, que desempenhou um papel fundamental nesta trajetória. Ele foi a primeira pessoa, na primeira disciplina cursada no mestrado, que me inspirou não apenas a definir o tema deste trabalho, mas também a enxergar muitas questões com um novo olhar crítico. Suas provocações intelectuais, questionamentos e incentivos foram essenciais para que eu me aprofundasse nas reflexões que aqui desenvolvo. Obrigada por me instigar a pensar além do óbvio e por me orientar ao longo deste percurso.

À minha família, base fundamental da minha existência, meu alicerce em todas as fases da vida. Aos meus filhos, razão do meu esforço diário e fonte inesgotável de amor e inspiração. Que esta conquista sirva de exemplo para que jamais deixem de acreditar em seus sonhos. Ao meu pai, pelo apoio e pelos ensinamentos que carrego comigo.

Mas, sobretudo, dedico este trabalho à minha mãe, que, mesmo sem ter tido a oportunidade de estudar, nunca mediu esforços para que eu pudesse fazê-lo. Foi ela quem plantou em mim o valor da educação, da persistência e da dignidade. Hoje, apesar de sua ausência física, sei que, de onde estiver, está orgulhosa desta conquista. Cada palavra escrita, cada noite em claro e cada desafio superado trazem um pouco do seu amor e da sua dedicação. Este trabalho é, acima de tudo, para ela.

Aos amigos, colegas de pesquisa, professores e a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste estudo, meu sincero agradecimento.

Por fim, àqueles que torceram, acreditaram e vibraram comigo nesta caminhada: muito obrigada!

RESUMO

O presente estudo investiga as representações de mulheres em materiais didáticos do ensino médio. Ele tem como foco a maneira como as mulheres são retratadas nos textos selecionados para compor essas obras. Para tanto, o objetivo geral desta pesquisa é analisar criticamente a representação feminina no livro didático *Se Liga nas Linguagens – Volume Único* e no material *Revisa Goiás*. A metodologia empregada é qualitativa e interpretativista, fundamentada na análise do discurso e na revisão bibliográfica. A análise, com base em Fairclough (2001), permite identificar padrões discursivos que orientam a construção das representações de gênero nos materiais didáticos. Além do exame textual, o estudo discute as consequências pedagógicas dessas representações, uma vez que se entende que a escola é um espaço de reprodução de discursos, mas também pode funcionar como um local de resistência (Louro, 2004). A abordagem adotada considera a necessidade de selecionar conscientemente obras que promovam a diversidade e questionem estereótipos enraizados na cultura escolar. Além desses pontos, utiliza-se, também, o constructo da corpolítica (Frank; Lima, 2024), isto é, a compreensão de que existe uma relação entre corpo, discurso e poder na produção do conhecimento. Para alcançar seus objetivos, no primeiro capítulo, discorre-se sobre as noções de gênero e de corpolítica, dando destaque para a representação do feminino na literatura; no segundo, lança um olhar para o livro didático *Se Liga nas Linguagens*, de modo a trabalhar as representações, o currículo e o feminismo. No terceiro, analisa o *Revisa Goiás*, de maneira a trabalhar as representações acerca do feminino a partir de análise de uma resenha do livro *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, bem como de textos e atividades propostas nesse material. Os resultados apontam para que as representações de gênero nos livros didáticos não são neutras; elas refletem e, ao mesmo tempo, moldam valores sociais e culturais. Ademais, que há idealização da figura feminina, frequentemente retratada como frágil, pura e destinada ao casamento e à maternidade. Compreendeu-se que a figura da mulher é alvo dos mais diversos tipos de estereótipos, especialmente quando se coloca em pauta seu comportamento perante os homens e suas habilidades domésticas. Além disso, percebeu-se a desconsideração das mulheridades, principalmente em um dos materiais apresentados no *Revisa Goiás*. Por fim, por meio da análise e de diferentes estudos, foi possível inferir que os estereótipos de gênero continuam prevalentes nos materiais didáticos, o que pode afetar profundamente a

autoimagem e as aspirações das estudantes, especialmente aquelas que pertencem a grupos minoritários racialmente marginalizados, de modo a gerar expectativas. Dessa forma, o estudo busca não apenas identificar padrões de representação, mas contribuir para o debate sobre equidade de gênero na educação, tensionando o papel dos materiais didáticos na formação de sujeitos críticos

Palavras-chave: Ensino Médio. Estereótipos de gênero. Livro didático. Representações de mulheres.

ABSTRACT

This study investigates the representations of women in high school teaching materials. It focuses on how women are portrayed in the texts selected to compose these works. To this end, the overall objective of this research is to critically analyze the representation of women in the textbook “Se Liga nas Linguagens – Volume Único” (Se Liga nas Linguagens – Single Volume) and in the material “Revisa Goiás.” The methodology employed is qualitative and interpretive, based on discourse analysis and a literature review. The analysis, based on Fairclough (2001), allows us to identify discursive patterns that guide the construction of gender representations in teaching materials. In addition to textual examination, the study discusses the pedagogical consequences of these representations, given that schools are spaces for the reproduction of discourses but can also function as sites of resistance (Louro, 2004). The approach adopted considers the need to consciously select works that promote diversity and challenge stereotypes rooted in school culture. Furthermore, the construct of corporeality (Frank; Lima, 2024) is also used, that is, the understanding that there is a relationship between body, discourse, and power in the production of knowledge. To achieve its objectives, the first chapter discusses the notions of gender and body politics, highlighting the representation of the feminine in literature; the second examines the textbook “Se Liga nas Linguagens” to explore representations, curriculum, and feminism. The third chapter analyzes the Revisa Goiás, exploring representations of the feminine based on a review of Carolina Maria de Jesus’s book “Quarto de Despejo,” as well as texts and activities proposed in this material. The results indicate that gender representations in textbooks are not neutral; they simultaneously reflect and shape social and cultural values. Furthermore, there is an idealization of the female figure, often portrayed as fragile, pure, and destined for marriage and motherhood. It was understood that women are the target of a wide variety of stereotypes, especially when considering their behavior toward men and domestic skills. Furthermore, a disregard for womanhood was noted, particularly in one of the materials presented at Revisa Goiás. Finally, through analysis and numerous studies, it was possible to infer that gender stereotypes remain prevalent in teaching materials, which can profoundly affect the self-image and aspirations of students, especially those belonging to racially marginalized minority groups, thereby generating expectations.

Keywords: High school. Gender stereotypes. Textbook. Representations of women.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1- REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS AO LONGO DO TEMPO	15
1.1 O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO E O DE CORPOLÍTICA	15
1.2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA REPRESENTAÇÃO FEMININA	18
1.3 REPRESENTAÇÕES FEMININAS NO CONTEXTO LITERÁRIO BRASILEIRO...28	
1.4 DADOS QUANTITATIVOS SOBRE A PRESENÇA FEMININA EM MATERIAIS LITERÁRIOS E EDUCACIONAIS	33
CAPÍTULO 2- ANÁLISE CRÍTICA DO LIVRO <i>SE LIGA NAS LINGUAGENS</i>	37
2.1 O LIVRO DIDÁTICO COMO UM INSTRUMENTO A SER PROBLEMATIZADO 38	
2.2 ESCOLA, CURRÍCULO E AS PERSPECTIVAS FEMININAS.....	40
2.3 PROCESSOS PÓS-IDENTITÁRIOS.....	48
2.4 REPRESENTAÇÕES: AS MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS E A MEDIAÇÃO DESSE MATERIAL A PARTIR DAS QUESTÕES DE GÊNERO	53
2.5 O ESTEREÓTIPO FEMININO E A ESCOLHA DAS PROFISSÕES.....	58
2.6 A FUNÇÃO DA ESCOLA NA DESCONSTRUÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS FEMININOS	65
2.7 ANÁLISES DE TEXTOS PRESENTES NO MATERIAL.....	69
CAPÍTULO 3- O MATERIAL DA REVISIA GOIÁS: LIMITES E POSSIBILIDADES ...75	
3.1 CONTEXTO E OBJETIVOS DO MATERIAL	76
3.2 ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES FEMININAS NOS TEXTOS SELECIONADOS (COM ESTUDO DE CASO DE <i>QUARTO DE DESPEJO</i>)	82
3.3 IMPACTOS DAS ESCOLHAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO CRÍTICA DOS ESTUDANTES	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS	102
ANEXOS	109
ANEXO 1- EXCERTO DO REVISIA GOIÁS	110
ANEXO 2- SE LIGA NAS LINGUAGENS	116

INTRODUÇÃO

Ao longo de minha trajetória profissional, a educação sempre desempenhou um papel central na construção do meu lugar de fala como docente. Com mais de 30 anos de experiência na área, minha formação e minha prática pedagógica foram, por muito tempo, moldadas por valores que refletiam o contexto sociopolítico em que fui criada. Nascida e educada sob a vigência da Ditadura Militar no Brasil, cresci em uma família de orientação extremamente conservadora, com forte influência religiosa. Nesse ambiente, internalizei um conjunto de normas que definiam rigidamente o papel da mulher na sociedade: subserviência, recato, obediência, além da defesa intransigente de valores éticos, morais e religiosos considerados inquestionáveis.

Tais concepções estavam tão profundamente arraigadas em minha identidade que, ao longo da maior parte da minha vida, não apenas as reproduzi, mas também as reforcei em minha prática docente, sustentando discursos legitimados pelo poder público e naturalizados no espaço educacional. Nesse sentido, como aponta Silva (2000, p. 15), “o currículo é sempre o resultado de relações de poder e de lutas sociais; é sempre expressão de conflitos de interesses e embates políticos”. Assim, minha própria trajetória educacional esteve inserida em um currículo que não apenas reproduzia, mas também consolidava discursos dominantes sobre identidade, gênero e papel social da mulher.

Entretanto, esse quadro começou a se transformar há dois anos, quando ingressei como aluna especial no Mestrado em Linguagens da Universidade Estadual de Goiás (UEG). Em uma das primeiras aulas do curso, ministrada pelo professor que viria a ser meu orientador, fui confrontada com uma ruptura paradigmática sem precedentes em minha formação. A partir da perspectiva da Análise Crítica do Discurso, proposta por Norman Fairclough (2001), percebi como o discurso atua não apenas na manutenção, mas também na transformação das relações sociais. Como afirma o autor, “os discursos não são apenas representações do mundo, mas também formas de ação no mundo” (Fairclough, 2001, p. 91). Foi nesse momento que passei a compreender como as representações sociais que por tanto tempo internalizei eram, na verdade, construções discursivas que sustentavam relações de poder e desigualdade.

Essa experiência acadêmica não apenas ressignificou minha compreensão sobre os discursos que sustentam as relações de poder na sociedade, mas também desencadeou um processo de revisão crítica de minha própria trajetória e do papel que exerci enquanto educadora na reprodução desses discursos. A partir dessa nova perspectiva, minha

pesquisa passou a se concentrar na análise das representações das mulheres nos livros didáticos, especialmente na forma como são retratadas nos textos destinados ao ensino médio. Ao investigar esses materiais, busco compreender de que maneira essas representações reforçam ou subvertem estereótipos historicamente construídos, de modo a contribuir para a manutenção ou para a desconstrução de papéis sociais tradicionalmente atribuídos às mulheres.

Essa mudança de perspectiva não apenas impactou minha trajetória como docente, mas também despertou a necessidade de investigar de que maneira discursos historicamente legitimados são reproduzidos e naturalizados no ambiente educacional. Desse modo, os materiais didáticos emergem como ferramentas centrais nesse processo, pois, ao articularem conhecimentos e valores culturais, desempenham um papel fundamental na construção das representações sociais. Se, por um lado, essas obras são frequentemente percebidas como instrumentos neutros de ensino, por outro, carregam concepções ideológicas que reforçam ou questionam determinados modos de ver o mundo. A partir dessa compreensão, esta pesquisa busca analisar criticamente as representações sobre as mulheres no livro didático “Se liga nas linguagens”, volume único, e em uma edição do Revisa Goiás, especialmente no que concerne à construção da imagem das mulheres presentes nessas publicações.

No Brasil, um país historicamente marcado pelo patriarcado, a misoginia e o sexismo ainda permeiam diversas esferas da sociedade, manifestando-se na desigualdade de oportunidades, na sub-representação das mulheres em espaços de poder e na naturalização de papéis de gênero rígidos e hierárquicos. Nesse contexto, na sociedade ocidental, da qual faz parte esse país, tem-se culturalmente a representação do masculino e do feminino como gêneros. Assim, apesar de que essa dicotomia (e limitação) apareça neste trabalho, busca-se ampliar esse conceito, principalmente a partir da noção de mulheridade.

Os livros didáticos, os quais são produzidos a partir de um conjunto de decisões editoriais e institucionais que determinam os conteúdos a serem abordados, não estão dissociados do contexto social em que são elaborados e distribuídos; pelo contrário, refletem e, muitas vezes, reforçam as estruturas de poder existentes, de modo a reproduzir essa dicotomia ou de produzir o apagamento das representações femininas.

Segundo Silva (2004), a educação é um espaço de disputa discursiva em que determinadas perspectivas são legitimadas enquanto outras são marginalizadas. Os livros didáticos, ao se constituírem como instrumentos fundamentais na mediação do

conhecimento escolar, desempenham um papel central nesse processo. Quando essas obras não tensionam criticamente as desigualdades de gênero, acabam por reproduzir padrões discursivos que perpetuam a subalternização da mulher e reforçam narrativas hegemônicas que sustentam a ordem patriarcal. Dessa maneira, compreender a forma como a mulher é representada nesses materiais torna-se essencial para questionar e reformular discursos enraizados na sociedade, promovendo uma abordagem mais equitativa e plural das identidades de gênero.

Diante dessa discussão, a pergunta que norteou a realização dessa pesquisa foi: como são construídas as representações acerca de mulheres e do feminino no livro *Se liga nas linguagens* e no *Revisa Goiás*?

Para alcançar as respostas, o objetivo geral desta pesquisa consistiu em analisar criticamente a representação feminina no livro didático *Se Liga nas Linguagens – Volume Único*, publicado pela Editora Moderna e indicado pelo Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) de 2021, adotado por algumas escolas públicas goianas para o ensino de Língua Portuguesa na 1ª, 2ª e 3ª séries do ensino médio, e no material didático *Revisa Goiás*, o qual é organizado e distribuído bimestralmente pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás, adotado em todas as escolas públicas da rede estadual goiana no ensino de Língua Portuguesa do ensino médio como um recurso pedagógico complementar para a recomposição da aprendizagem e para o desenvolvimento de habilidades essenciais.

Quanto ao recorte aqui apresentado, diversos estudos, como os mencionados a seguir, já problematizaram a presença de discursos de gênero nos livros didáticos. Autoras como Louro (1997, 2003) destacam que esses materiais, longe de serem neutros, desempenham um papel na construção de subjetividades e na naturalização de normas de gênero. Pesquisas sobre currículo e identidade, como a de Silva (2004), também ressaltam o caráter ideológico dos materiais didáticos, que podem tanto reforçar estereótipos quanto promover novas possibilidades discursivas. Assim, como destaca o autor os livros didáticos não são apenas repositórios de conhecimento, mas agentes ativos na formação das subjetividades, influenciando a forma como os alunos percebem o mundo e a si mesmos (Silva, 2004).

A esse respeito, bell hooks (2015) enfatiza que a educação feminista deve ser uma prática de liberdade, incentivando a ruptura com paradigmas opressores e a valorização de perspectivas historicamente silenciadas. Portanto, torna-se essencial que os materiais

didáticos problematizem as construções de gênero e ofereçam representações mais plurais e diversas das identidades femininas, em vez de reforçar modelos limitados e excludentes.

A relação entre currículo e identidade, conforme problematizada por Silva (2004), é fundamental para compreender os impactos das escolhas educacionais na construção das subjetividades. O currículo, longe de ser neutro, é um espaço de disputa em que determinados discursos são legitimados enquanto outros são marginalizados. Como destaca Candau (2016), a educação precisa ser pensada a partir da perspectiva da diversidade e da justiça curricular, reconhecendo que a escola tem um papel ativo na formação de sujeitos críticos diante das desigualdades estruturais. No entanto, na prática, os materiais didáticos muitas vezes refletem uma visão hegemônica de conhecimento, excluindo narrativas que desafiam as normatividades sociais.

Ao considerar os autores supracitados, afirmo que poucos estudos têm se debruçado sobre a análise de representações de gênero em coleções específicas adotadas recentemente no ensino médio brasileiro, especialmente em um recorte regional como o de Goiás. Dessa forma, o diferencial desta pesquisa reside na análise detalhada do *Se Liga nas Linguagens – Volume Único* e do *Revisa Goiás*, contextualizando-os dentro do cenário educacional goiano e investigando sua influência na construção das representações femininas no espaço escolar.

Para tanto, os objetivos específicos incluem mapear os textos selecionados pelos materiais didáticos; identificar a predominância de gêneros de autoria, a partir da corpolítica; discutir as representações acerca de mulheres construídas nos textos presentes nos materiais didáticos.

A escolha desse corpus se justifica pela relevância desses materiais no cenário educacional goiano e pela possibilidade de, a partir da prática docente, influenciar a percepção dos estudantes sobre os textos, sobre a autoria desses textos e sobre a construção das representações das mulheres nesses materiais. Além disso, busca contribuir para os estudos sobre livro didático e gênero, ao evidenciar como tais materiais podem funcionar tanto como reforço quanto como resistência às normatividades de gênero ainda presentes na sociedade.

Sobre a justificativa para a realização deste trabalho, a partir do estudo de Gil (2002), três pontos podem ser destacados. Primeiro, a questão do interesse pela temática, o que vem a partir de estudos realizados durante as disciplinas que cursei no mestrado, especialmente a lecionada por meu orientador. Ela forneceu subsídios teóricos para a compreensão do assunto e despertou o interesse pelo tema. Além disso, destaco a

viabilidade de desenvolver a pesquisa, haja visto que os materiais analisados se encontram disponíveis na internet, o que não gera custos para sua execução. Por fim, ressalto, também, a importância da pesquisa, porquanto ela pode contribuir para o debate sobre equidade de gênero na educação, fornecendo subsídios teóricos e práticos para um ensino mais democrático e alinhado aos princípios da justiça social.

Diante desses pontos, a presente pesquisa se classifica como qualitativa interpretativista, pois, ao contrário da quantitativa, que visa seguir com rigor um percurso previamente estipulado, baseado em hipóteses e variáveis, o estudo qualitativo se direciona ao longo de seu próprio desenvolvimento, sem buscar medir ou enumerar fatos e eventos, mas atuando com foco de interesse amplo e visualizando diferentes perspectivas, o que exige o emprego de investigação e interpretação dos fenômenos sociais analisados. Nesse contexto, Neves (1996) destaca que a pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos a partir da perspectiva dos participantes da situação estudada, permitindo uma análise mais aprofundada das representações sociais nos materiais didáticos.

Para alcançar seus objetivos, a dissertação se desenvolve em três partes. Primeiro, tem-se a discussão acerca das representações de gênero nos livros didáticos ao longo do tempo. Nela, alguns conceitos são abordados, como é o caso do de representação feminina. Assim, são apresentados autores como Silva (2004), Frank e Lima (2024), Diehl e Senna (2016), Crenshaw (1989), dentre outros.

Após essa seção, parte-se para a análise crítica do livro *Se liga nas linguagens*, de modo a focar nas representações presentes nele, bem como nas diferentes perspectivas femininas, nos processos pós-identitários, no estereótipo feminino e na escolha das profissões. Para tanto, são apresentados autores como Laqueur (2001), Rossini (2018), Monteiro (2022) e Landulfo e Matos (2024), dentre outros.

Por fim, o *Revisa Goiás* é analisado, de modo a discutir a representação feminina em três textos. Nesse sentido, são apresentados autores como Gontijo (2024) e Assis e Santos (2022).

Após essa seção, as considerações finais são apresentadas e, em seguida, as referências utilizadas no trabalho são elencadas, bem como os excertos das obras analisadas são colocados na seção dos anexos.

CAPÍTULO 1- REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS AO LONGO DO TEMPO

As representações de gênero nos livros didáticos não são neutras; elas refletem e, ao mesmo tempo, moldam valores sociais e culturais. Nesta seção, discutimos o conceito de representação e sua relação com o currículo escolar, analisando como as mulheres têm sido retratadas nesses materiais ao longo do tempo. Além disso, exploramos como essas representações podem reforçar estereótipos ou contribuir para a construção de identidades mais equitativas no ambiente educacional.

1.1 O CONCEITO DE REPRESENTAÇÃO E O DE CORPOLÍTICA

O conceito de representação leva em consideração diferentes aspectos. Para Hall (2016), o sentido dessas representações é construído por meio das práticas de significação. Ademais, para o autor, existiriam três abordagens, a saber: a abordagem reflexiva, a intencional e a construtivista. Nessa última, a qual importa para este trabalho, os seres humanos dão significado às coisas usando sistemas de conceitos e imagens que existem em suas mentes, os quais são socialmente compartilhados.

De acordo com o autor, as representações têm a ver com poder, identidade e cultura. Nessa perspectiva, por exemplo, quem tem mais poder tem suas representações aceitas como verdadeiras ou naturais, bem como pode moldar a realidade e as identidades.

Além de Hall (2016), outros autores também discorrem sobre as representações sociais. De modo geral, teóricos como Moscovici (2003), Van Dijk (2005), Jodelet (2011) e Woodward (2012), por meio de seus estudos, permitem compreender que elas são formas de interpretar, de categorizar, de entender, de dar significado e de se familiarizar com experiências, identidades e eventos, que são compartilhadas por grupos sociais e (re)produzidas através do discurso. Ademais, elas são entendidas como construções históricas que organizam desigualdades e legitimam hierarquias sociais, o que é balizado pelos discursos e pelas práticas sociais perpetradas pelas instituições (Scott, 1995).

Sobre gênero e representação, Scott (1995) afirma que são quatro os elementos que se interrelacionam nas relações sociais que se baseiam nas diferenças: primeiro, os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas; segundo, os conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, os quais agem por meio da binaridade; terceiro, a descoberta da natureza do debate ou da

repressão que leva à aparência de uma permanência intemporal na representação binária do gênero; quarto, a identidade subjetiva. Esses elementos permitem questionar as noções que se têm tanto sobre o gênero quanto sobre suas representações.

Ademais, de acordo com Beauvoir (1949), as representações de gênero são instrumentos de dominação que relegam à mulher um papel secundário. Ademais, essa autora ainda ressalta que o gênero é construído socialmente e que a sociedade define a mulher como o “outro” em relação ao homem.

Chartier defende que as representações são “esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado” (Chartier, 1990, p. 17). Ademais, de acordo com o autor, “o conceito de representação foi e é um precioso apoio para que se pudessem assinalar e articular [...] as diversas relações que os indivíduos ou grupos mantêm com o mundo social” (Chartier, 2011, p. 20).

Além disso, Bourdieu (1998) contribui para essa discussão ao destacar que os sistemas educacionais reproduzem *habitus* sociais, ou seja, padrões de pensamento e comportamento que se naturalizam dentro da estrutura escolar. Por conseguinte, quando os livros didáticos reiteram representações femininas subalternizadas, limitadas a papéis domésticos ou passivos, eles reforçam desigualdades estruturais, perpetuando um imaginário social que restringe a atuação da mulher em diferentes esferas.

Essas representações, que são observadas em toda a sociedade e em diferentes ambientes, estão presentes também em livros didáticos. A esse respeito, Silva (2004, 2010) enfatiza que os discursos presentes nesses materiais não são neutros, pois carregam intencionalidades políticas e educacionais que legitimam ou marginalizam determinadas identidades. Logo, elas são mais do que simples descrições ou ilustrações, já que operam como ferramentas ideológicas que moldam subjetividades e constroem narrativas sociais.

A respeito dos critérios para a escolha e para a aprovação de um livro didático, Ferrassoli (2021) afirma que

é possível observar que cumprir os aspectos legais e curriculares é fundamental para a aprovação do material didático. No entanto, a forma como alguns critérios são cumpridos não garante a promoção de representações igualitárias e/ou positivas de raça, gênero, classe social etc.

Nesse sentido, muitas representações não condizem com o que é observado na sociedade, uma vez que reproduzem preconceitos e/ou diminuem a importância de grupos sociais.

Ainda sobre os materiais didáticos, Siqueira (2010, p. 225-249) aponta que os usados nas aulas de língua estrangeira, por exemplo, apesar de ajudarem o professor, acabam não abordando alguns pontos importantes. Dentre eles, encontram-se a ausência de representação da realidade dos(as) alunos(as); a ausência de abordagem de temas problematizadores; a falta de representatividade de diversas culturas; o reforço de estereótipos, além de representações conservadoras, estereotipadas e preconceituosas da sociedade, como expressões machistas, racistas e homofóbicas.

Dessa maneira, compreender as representações de gênero nos livros didáticos não significa apenas analisar a presença ou a ausência de personagens femininas, mas investigar quais discursos são mobilizados, que valores são reforçados e de que forma essas representações impactam a formação dos estudantes. Essa análise crítica permite vislumbrar caminhos para a construção de um currículo mais inclusivo, no qual a diversidade feminina seja contemplada de maneira equitativa e transformadora. Assim, ao analisarmos as representações de gênero nos livros didáticos, é fundamental considerar não apenas o que é representado, mas também quem produz essas representações.

A esse respeito, como apontam Frank e Lima (2024), o conceito de corpolítica permite compreender que a autoria dos textos presentes nos materiais didáticos não é neutra, mas carrega marcas sociais de raça, gênero e sexualidade. Dessa forma, a análise da presença (ou ausência) de autorias femininas na literatura escolar revela dinâmicas de poder que estruturam quais vozes são legitimadas e quais são silenciadas.

A corpolítica, conforme proposta por Frank (no prelo), refere-se à relação entre corpo, discurso e poder na produção do conhecimento. Nos livros didáticos, essa perspectiva permite questionar quais corpos escrevem os textos que compõem o cânone literário escolar e como essa escolha influencia a construção das identidades dos leitores. Nesse sentido, o estudo de Frank e Lima (2024) aponta que o livro didático *Se liga nas linguagens*, também analisado nesta pesquisa, apresenta uma predominância significativa de autores homens brancos, com pouca representatividade de mulheres e, ainda menos, de autoras negras. Essa exclusão corrobora a ideia de que a literatura ensinada na escola não apenas reflete desigualdades históricas, mas também contribui para sua manutenção.

Portanto, ao investigarmos a construção histórica das representações femininas nos livros didáticos, não podemos ignorar a corpolítica dessas produções textuais.

Compreender quem escreve, a partir de qual posição social e quais discursos são autorizados, torna-se essencial para avaliar criticamente o impacto dessas obras na formação dos estudantes.

1.2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA REPRESENTAÇÃO FEMININA

As disparidades de gênero, marcantes na sociedade contemporânea, têm raízes em um longo processo histórico que moldou os ideais de masculinidade e de feminilidade. Desde a antiguidade, as diferenças percebidas nos corpos de mulheres e de homens serviram como justificativa para a formulação de desigualdades sociais, restrições de direitos civis e hierarquizações no campo do trabalho. Por isso é importante pensar acerca das mulheridades.

Sobre esse termo, Spaziani, Imbrizi e Domingues (2024) enfatizam que ele se evidencia

na jornada contínua e extenuante de trabalho, na precarização das relações sociais e profissionais no emprego, na vivência e na exposição a situações de violência desde a infância, nas imagens de controle (Collins, 2019) para seguir padrões inatingíveis de beleza, na impossibilidade de expressar desejo e prazer sexual livremente, na marginalidade das experiências transgêneras e travestis, na invisibilidade da bissexualidade e lesbianidade, na hipersexualização dos corpos das mulheres negras e no etnocídio das mulheres indígenas. Sua pluralidade também se manifesta nas contraposições às normas de gênero enrijecidas, como por meio do riso entre mulheres (Cixous, 2022), da escrita insubmissa (Anzaldúa, 2000) e da palhaçaria (Pimenta, 2021).

Por conseguinte, a partir do termo mulheridades, compreende-se a pluralidade das experiências, das identidades e das representações atribuídas ao feminino, reconhecendo que ser mulher não é uma condição homogênea, mas uma construção social e histórica multifacetada, a qual é atravessada por diversos marcadores como classe, raça e cultura. Trata-se, portanto, de algo mais geral, enquanto a feminilidade, por exemplo, é algo que depende das construções estabelecidas socialmente, conforme pode ser visto a seguir.

Partindo do entendimento de que a sociedade ocidental historicamente construiu uma percepção binária e normativa de gênero — que reconhece apenas as categorias “masculino” e “feminino” —, a divisão sexual do trabalho passou a ser naturalizada sob essa lógica excludente. Dentro dessa visão, consolidada ao longo do tempo, os homens foram associados às atividades produtivas, à caça, ao sustento material e à atuação na esfera pública, enquanto às mulheres foram atribuídas funções no espaço doméstico,

geralmente desvalorizadas, vinculadas ao cuidado da família e marcadas pela privação de autonomia. Esse ordenamento social não apenas restringiu sua presença nos espaços políticos e econômicos, como também fortaleceu uma estrutura de dominação que conferiu ao masculino uma posição hegemônica, associada ao poder e à tomada de decisões.

Por séculos, a mulher e o próprio conceito de feminilidade foram inferiorizados em relação ao homem e à masculinidade, o qual detinha domínio sobre a política, sobre a economia e sobre as estruturas sociais. Entretanto, ao longo da história, diversas figuras femininas resistiram a essa ordem e desafiaram as normas vigentes, abrindo caminho para reivindicações de direitos e para a redefinição dos papéis sociais que lhes eram atribuídos.

A construção social da identidade feminina frequentemente associa a mulher a uma multiplicidade de papéis e de exigências, o que consolida um imaginário que reforça sua capacidade de conciliar diferentes responsabilidades. Desse modo, segundo Diehl e Senna (2016), a mulher é representada como alguém que deve ser forte, resiliente e ao mesmo tempo afetuosa, dedicada à família e ao trabalho, desempenhando funções como mãe, esposa, avó e profissional. Além disso, essa imagem idealizada a coloca como responsável pelos cuidados domésticos e pela educação dos filhos, enquanto busca reconhecimento e ocupa novos espaços na sociedade. Essa visão, apesar de destacar atributos positivos como força e dedicação, também impõe um fardo sobre as mulheres, naturalizando a sobrecarga e perpetuando expectativas que podem limitar sua autonomia.

Diante desse contexto, surgiram movimentos de mulheres, como o feminismo, que, por meio da luta e da resistência, conquistaram uma série de avanços na sociedade. Esses movimentos garantiram melhorias significativas na condição feminina, promovendo maior acesso à educação, ao mercado de trabalho e a direitos políticos. Contudo, apesar das transformações alcançadas, a equidade de gênero ainda não foi plenamente atingida, e as desigualdades persistem em diferentes níveis – social, político, econômico e cultural. Assim, a análise das representações femininas nos materiais didáticos torna-se fundamental para compreender como essas estruturas simbólicas continuam a influenciar as percepções e os papéis de gênero na contemporaneidade.

O movimento feminista é plural, pois possui diferentes vertentes. Apesar disso, os esforços empreendidos por suas diferentes facetas desempenham um papel central na situação das mulheres no mundo atual, o que, por conseguinte, influenciou diferentes percepções sobre sua imagem na sociedade.

Quanto ao seu desenvolvimento histórico, ele se divide em quatro momentos principais, conforme poderá ser visto a seguir, a partir dos estudos de autores como Crenshaw (1989), Cochrane (2013), Matos (2014) e Drummond (2020), dentre outros.

A primeira onda feminista (final do século XIX até as primeiras décadas do XX) teve como foco central a conquista de direitos básicos de cidadania para as mulheres, em especial a isonomia jurídica e o sufrágio feminino. Nesse período, movimentos liderados por sufragistas emergiram em diversos países ocidentais. Eles reivindicavam o direito ao voto, o acesso à educação e as reformas legais que garantissem igualdade perante a lei.

Embora majoritariamente articulada por mulheres brancas de classe média nos Estados Unidos e na Europa, a primeira onda também contou com a participação do público feminino de outras classes e etnias – contribuições estas muitas vezes ocultadas pelas narrativas históricas tradicionais. Ainda assim, essa fase inicial do feminismo estabeleceu as bases para as lutas posteriores ao desafiar a exclusão feminina da esfera pública e política.

A segunda onda, que se deu a partir da década de 1960, ampliou as pautas para além dos direitos legais básicos e passou a questionar as desigualdades nas esferas social, cultural e familiar. O slogan “o pessoal é político” sintetiza essa fase, em que temas como sexualidade, papéis domésticos, direitos reprodutivos e mercado de trabalho ganharam centralidade. Essa onda enfatizou a libertação feminina dos papéis tradicionais impostos pela sociedade patriarcal. Nesse contexto, Simone de Beauvoir, precursora desse debate com a publicação de “O Segundo Sexo”, lançado em 1949, já havia evidenciado como a sociedade definia “a mulher” como o Outro em relação ao homem, atribuindo-lhe uma suposta essência feminina para justificar sua subordinação – essência que Beauvoir denunciou ser um produto da dominação masculina. Ademais, obras influentes do período, como “*The Feminine Mystique*”, de Betty Friedan, denunciaram o “mal-estar sem nome” – a insatisfação difusa de donas de casa submetidas a uma vida restrita ao lar – expondo a dimensão privada da opressão de gênero. A segunda onda, portanto, não apenas lutou por igualdade jurídica, mas também por mudanças culturais, comportamentais e de valores, o que impulsionou debates sobre patriarcado, sexualidade e emancipação no âmbito privado.

A terceira onda, iniciada no final dos anos 1980 e no começo dos 1990, caracterizou-se por uma perspectiva mais plural e interseccional, porquanto incorporou as diversidades de raça, de classe, de sexualidade e de identidade de gênero às agendas feministas. Essa fase surgiu em parte como resposta às limitações da segunda onda, já

que enfatizou que não existe uma experiência feminina universal, uma vez que as vivências das mulheres diferem conforme seus contextos sociais, étnico-raciais e culturais. Nesse sentido, feministas negras, latino-americanas, indígenas, lésbicas e de outras vertentes ganharam proeminência ao denunciar que o feminismo hegemônico até então privilegiava as vozes de mulheres brancas de classe média, invisibilizando as demais, como apontou bell hooks ao criticar a ênfase midiática nas experiências daquelas em detrimento destas.

No final do século XX, conceitos como gênero e interseccionalidade tornaram-se ferramentas centrais de análise feminista dessa fase. Nesse contexto, a jurista Kimberlé Crenshaw cunhou o termo interseccionalidade (1989) para explicar como múltiplas formas de opressão (sexismo, racismo, classismo etc.) podem entrelaçar-se e incidir simultaneamente sobre a vida de mulheres não brancas. Com essa visão interseccional, a terceira onda passou a articular lutas antirracistas, anti-homofóbicas, anticapitalistas e decoloniais junto à luta antissexista.

Além disso, houve, também, maior reconhecimento das pautas das mulheres LGBTQIA+, o que incluiu a visibilidade de mulheres trans e os debates sobre identidade de gênero. Desse modo, o feminismo da terceira onda buscou abarcar a pluralidade das identidades e das experiências das mulheres, de maneira a reforçar a ideia de que a categoria “mulher” não é monolítica, mas internamente diversa e atravessada por múltiplos eixos de poder.

A quarta onda feminista se desenvolve a partir de 2010. Quanto aos temas abordados, tem-se a cultura do estupro, o feminismo on-line, o humor, a interseccionalidade e a inclusão (Cochrane, 2013).

Matos (2014), ao falar mais especificamente sobre o contexto brasileiro e latino-americano, acrescenta como temas o alargamento da concepção de direitos humanos, de modo a abarcar sexo, gênero, cor, raça, sexualidade, idade, geração, classe social, dentre outros, bem como a ampliação e diversificação da base das mobilizações sociais e políticas, assim como o foco no *sidestreaming* feminista, isto é, com foco na disseminação horizontal de ideias e práticas de um movimento para outros grupos e contextos, sem, todavia, haver a necessidade de existir uma liderança centralizada ou uma estrutura de hierarquia estabelecida. Desse modo, trata-se de algo que vai além dessa concepção, porquanto ultrapassa a nova relação com o Estado e com suas instituições, bem como supera uma nova forma transversal e interseccional, e, por fim, prevê uma retomada entre o pensamento, a teoria e os movimentos feministas. Esses pontos dialogam com os já

inseridos pelas demais ondas, porém alargam as concepções ao considerar outros campos de atuação das mulheres, como, por exemplo, a internet. Sobre o ponto de convergência dessa nova onda, Drummond (2021) ressalta que

o que une todas as tendências do novo feminismo é a questão da violência contra a mulher, trazida em diversas formas de abordagens e desdobramentos. A quarta onda ganha maior amplitude a partir de 2015, mas desde o início dos anos 2010 já vem mostrando sua força, como nas marchas da *ShutWalk*, ou Marcha das Vadias. Essas marchas tiveram início em 2011 em Toronto no Canadá, quando as mulheres se autointitularam vadias e saíram às ruas para protestarem contra uma série de estupros ocorridos na Universidade de York. Na ocasião o policial Michael Sanguinetti afirmou que as moças foram estupradas por se vestirem como sluts (vadias), responsabilizando as vítimas pela violência que sofreram. Há uma maior internacionalização do movimento [...] (Drummond, 2020, p. 61).

Diante desses pontos, entende-se que a quarta onda feminista trouxe discussões importantes, o que permitiu um alargamento das problematizações acerca dos campos de atuação das mulheres na sociedade.

Por conseguinte, paralelamente a essas ondas históricas, o pensamento feminista aprofundou a reflexão sobre a própria “mulheridade”, ou seja, sobre o que define e constitui o ser mulher. Por conseguinte, desde meados do século XX, teóricas vêm mostrando que a mulheridade não é uma essência natural, mas sim uma construção social e histórica.

Nesse sentido, Simone de Beauvoir sintetizou essa ideia em sua famosa afirmação de que “não se nasce mulher, torna-se mulher” (Beauvoir, 1978, p. 9) Assim, Beauvoir indicou que as características associadas ao feminino resultam de condicionamentos e expectativas sociais, em vez de derivarem de determinações biológicas imutáveis. Essa noção inaugura a distinção conceitual entre sexo (biológico) e gênero (sociocultural), ao evidenciar que muito do que se entendia como “essência feminina” era, na verdade, produto de uma educação e de papéis impostos às mulheres.

Butler, já em 1990, assim como outras autoras pós-estruturalistas, expandiram esse debate ao propor que gênero é performativo – ou seja, uma repetição de atos, comportamentos e discursos que dão a aparência de uma identidade de gênero coerente. Segundo Butler, ser mulher não decorre de uma identidade fixa, mas de performances socialmente aprendidas e reiteradas que acabam por naturalizar um determinado papel de gênero. Em consonância com essa visão, a categoria “mulher” passou a ser compreendida como plural e em constante construção, em vez de algo essencial ou universal. Além disso, a perspectiva interseccional trouxe novas camadas a essa discussão: como

destacado por Crenshaw (1989), a mulheridade é vivenciada de formas diversas conforme fatores como raça, classe e sexualidade, de modo que, por exemplo, as experiências de opressão de uma mulher negra diferem das de uma mulher branca ou de outras identidades.

Essa compreensão foi enfatizada por teóricas como bell hooks, que embora não utilizasse o termo “interseccionalidade”, analisou de forma combinada as dinâmicas de raça, gênero e classe – nomeando o sistema opressivo como “patriarcado imperialista da supremacia capitalista branca”.

Na mesma direção, o transfeminismo tem repercutido o questionamento do filósofo argentino Radi (2014, p. 2, tradução nossa) a respeito de “sobre quais pessoas falamos quando falamos de gênero?”. Assim, a práxis transfeminista tem inquirido o conceito e os estudos de gênero a ir além do cisgênero. Em outras palavras, busca superar as limitações teóricas e políticas restritas à genitalização da vida como referência para pensar as relações sociais e, por consequência, as identidades de gênero (De Jesus, 2014).

De igual modo, a partir dos registros de Melo (2008) e Coacci (2014), é possível também afirmar que o debate realizado em 2005 na plenária final do 10º Encontro Feminista Latino-Americano e do Caribe (X EFLAC), no Brasil, não apenas negociou a participação de travestis e mulheres transexuais, mas, principalmente, interpelou a fixidez da categoria “mulher” ao reivindicar sua inclusão nessa condição.

Em síntese, o conceito contemporâneo de mulheridade, a partir dos constructos advindos da quarta onda do feminismo, engloba uma multiplicidade de experiências e identidades: ser mulher não é definido por um conjunto único de atributos, mas sim por um leque diverso de vivências marcadas pelas interseções de gênero com outras dimensões sociais. Logo, essa abordagem permite reconhecer, por exemplo, as mulheres trans como parte legítima da categoria “mulher”, assim como considerar as diferenças de contexto cultural, racial e econômico entre as mulheres – reforçando que a identidade feminina é construída e negociada no cruzamento de diversos fatores sociais, históricos e individuais.

Apesar dos avanços teóricos propostos pelos movimentos feministas, na sociedade, contudo, em muitos momentos, o espaço de sociabilidade da mulher fica restrito às relações familiares do mundo doméstico. Dessa forma, para muitos, o ser mulher está relacionado ao cuidado da casa e dos filhos, enquanto o homem fica responsável por sustentar e alimentar a família. Desse modo,

a separação dos espaços de atuação entre público e privado trouxe consequências que são experienciadas até os dias de hoje. Aos homens cabe o espaço público, com seus desafios, poderes e produção e, do outro lado, encontra-se o espaço privado, próprio das mulheres. A elas, cabe a reprodução, o cuidado com a casa, filhos(as) e esposo. Como o papel de dona-de-casa não é compreendido como um trabalho, mas sim como uma obrigação feminina, advinda da sua natureza de mulher, não goza dos direitos civis que a sociedade capitalista, em crescimento, passa a elaborar para seus trabalhadores. (Caixeta; Barbato, 2004, p. 215)

Essas representações das mulheres permeiam diversos espaços, como é o caso da educação, porquanto podem ser vistos, por exemplo, em livros didáticos. A esse respeito, de acordo com Negrão (1989), foi somente a partir da década de 1970 que mulheres feministas e pesquisadoras voltaram sua atenção para o sexismo presente nesses materiais, sobretudo na literatura estrangeira a respeito. Posteriormente, a difusão de metodologias de análise de conteúdo e o foco dado à escola enquanto aparelho ideológico possibilitaram o surgimento de trabalhos que abordavam tal temática, os quais não se limitavam ao sexismo, porquanto também incluíam a discriminação da mulher entre os temas a serem denunciados na sociedade.

Como aponta Negrão (1989), não obstante, é somente na virada para a década de 1980 que começam a surgir, com maior frequência e como escopo teórico, estudos que passam a focar mais especificamente a imagem da mulher e a forma como ela é veiculada nos livros didáticos. Inicialmente, esses estudos parecem ter adotado predominantemente uma perspectiva feminista branca.

A autora afirma que, nesse contexto, no quadro de preocupações voltadas à imagem da mulher nos livros didáticos, o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) incluiu o desenvolvimento de programas voltados ao livro didático, desde sua simples análise até discussões para sua reformulação no que se refere à representação da figura da mulher inserida na família e na sociedade em seu Plano Nacional de Políticas para as Mulheres -2013-2015, no capítulo 2, a educação para igualdade e cidadania. A ação propõe “Aprimorar a avaliação do livro didático em relação a gênero, raça, etnia, orientação sexual, identidade de gênero e direitos humanos” (Brasil, 2013).

Uma pesquisa intitulada *Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais*, realizada por Dalcastagnè, em 2012, avaliou todos os romances publicados por editoras brasileiras entre os anos de 1990 e 2004 e mostrou que, dentre as 165 obras em questão, 120 são de autores homens, o que

corresponde a 72,7%. Esse dado já evidencia a desigualdade de gênero no campo literário, porém, se considerarmos também recortes de raça, a discrepância se torna ainda mais acentuada, uma vez que a maioria das publicações analisadas são de autoria de homens brancos, revelando um cenário de exclusão ainda mais profundo para escritoras não brancas.

Essa desigualdade na representação das autoras na literatura brasileira contemporânea é uma questão preocupante, que aponta para possíveis barreiras e obstáculos enfrentados pelas mulheres no campo literário. A falta de prestígio e reconhecimento para as escritoras pode estar associada a preconceitos de gênero, estereótipos sociais e a dificuldades de acesso a oportunidades de publicação e divulgação.

Ao compreender que a corpolítica leva em consideração a relação entre corpo, discurso e poder na produção do conhecimento (Frank; Lima, no prelo), lançamos um olhar ao portal eletrônico da Academia Brasileira de Letras (ABL), o qual disponibiliza os nomes dos ocupantes de suas cadeiras, tanto atuais quanto patronos e antigos ocupantes.

Uma análise feita por nós mostrou que a quase totalidade das primeiras cadeiras é ocupada por homens, conforme pode ser visto no quadro abaixo. A opção por apresentar apenas os ocupantes das 20 primeiras cadeiras da Academia Brasileira de Letras em 2022 deve-se à limitação de espaço, visando evitar que o quadro se tornasse excessivamente extenso. Esse recorte permite uma organização mais clara das informações, sem comprometer a compreensão do conteúdo.

Quadro 1- Ocupantes das 20 primeiras cadeiras da Academia Brasileira de Letras em 2022

Cadeira	Ocupante
1	Ana Maria Machado
2	Eduardo Giannetti
3	Joaquim Falcão
4	Carlos Nejar
5	José Murilo de Carvalho
6	Cicero Sandroni
7	Carlos Diegues
8	Cleonice Berardinelli
9	Alberto da Costa e Silva

10	Rosiska Darcy de Oliveira
11	Ignácio de Loyola
12	Paulo Niemeyer Filho
13	Ruy Castro
14	Celso Lafer
15	Marco Lucchesi
16	Jorge Caldeira
17	Fernanda Montenegro
18	Arnaldo Niskier
19	Antonio Carlos Secchin
20	Gilberto Gil

Fonte: Autoria própria, 2022. Elaborado a partir de informações obtidas no portal eletrônico da Academia Brasileira de Letras.

Das 20 cadeiras analisadas, apenas quatro são ocupadas por mulheres, o que representa 20% do total. Esse número, embora reflita avanços, ainda evidencia a sub-representação feminina em espaços de prestígio intelectual e cultural. Além disso, essa desigualdade não se restringe apenas ao número absoluto de mulheres na ABL, mas também à diversidade de perfis dessas escritoras. A predominância de mulheres brancas e pertencentes a camadas sociais privilegiadas sugere que, mesmo dentro do espaço restrito da representatividade feminina, as experiências de mulheres negras, indígenas, periféricas e LGBTQIA+ ainda encontram maiores barreiras para serem reconhecidas como parte do cânone literário nacional.

Caso o ocupante da cadeira 13 fosse uma mulher, o que tinha a possibilidade de ocorrer na eleição de 2022, a taxa de representatividade feminina subiria para 25%, um avanço numérico, mas que ainda não necessariamente significaria inclusão efetiva da pluralidade de vozes femininas na literatura. Por conseguinte, a presença de mulheres nesses espaços não deve ser analisada apenas em termos quantitativos, mas considerando quais narrativas e experiências estão sendo legitimadas e quais continuam invisibilizadas dentro da estrutura de poder da literatura brasileira.

No presente trabalho, consideramos que essa análise sobre o número de mulheres que ocupam cadeiras na Academia Brasileira de Letras contribui com o debate aqui apresentado porque é reflexo de um contexto histórico e social que privilegia vozes masculinas. Os dados mostrados no Quadro 1 ilustram a persistência da desigualdade de gênero que se manifesta não somente no campo literário, mas também no material educativo utilizado nas escolas.

A desigualdade de gênero, evidenciada pela predominância de homens na ABL, pode se refletir nos livros didáticos, que, conforme será analisado nos capítulos posteriores, tendem a reproduzir estereótipos de gênero e a limitar as representações femininas a papéis secundários ou tradicionais. Nesse sentido, a presença da mulher em espaços que influenciam diretamente a produção de conhecimento e a formação de identidades pode ser impactada por diferentes barreiras. Assim, há indícios de que múltiplos mecanismos contribuam para sua invisibilidade e marginalização na literatura e na educação, o que abre espaço para reflexões sobre a necessidade de reformulação dos materiais didáticos a fim de representar com maior diversidade as experiências e vozes femininas.

Nesta discussão, considera-se que a Academia Brasileira de Letras (ABL), como uma das instituições literárias mais prestigiadas do país, desempenha um papel central na legitimação e valorização das vozes literárias. No entanto, a histórica predominância masculina em sua composição reflete a continuidade de um sistema que privilegia determinadas narrativas e experiências, marginalizando outras, especialmente aquelas produzidas por mulheres, pessoas negras, indígenas e de outras identidades historicamente excluídas do cânone literário. Essa assimetria de representação não apenas molda a concepção de literatura consagrada no país, mas também impacta diretamente os materiais didáticos utilizados nas escolas, reforçando uma visão restrita da produção literária e, conseqüentemente, das referências culturais acessíveis aos estudantes.

Diante disso, torna-se imprescindível ampliar esse debate não apenas no meio acadêmico, mas também no ensino médio, incentivando uma reflexão crítica sobre as escolhas que determinam quais vozes são legitimadas na literatura brasileira. Mais do que questionar o porquê da manutenção desse padrão excludente – muitas vezes imposto de forma velada –, é necessário desafiar as barreiras que ainda restringem a presença de autoras e suas múltiplas perspectivas. Isso significa reivindicar não apenas mais mulheres na literatura, mas também uma maior diversidade de vozes femininas, reconhecendo diferentes contextos sociais, étnico-raciais e culturais. Afinal, mais do que ocupar espaços tradicionalmente negados, é essencial que elas tenham suas narrativas valorizadas e ressignificadas dentro dos circuitos de poder que definem o que é ou não literatura canônica.

1.3 REPRESENTAÇÕES FEMININAS NO CONTEXTO LITERÁRIO BRASILEIRO

Durante um longo tempo da história humana, o sistema patriarcal prevaleceu (e suas bases sociais ainda persistem), caracterizando-se pelo pleno domínio do homem sobre a mulher e sobre os filhos, em diferentes níveis. É um sistema estruturado na sociedade, marcado pela autoridade, imposta institucional e socialmente, do homem sobre todo o ambiente familiar, que pode ser remontado à construção da família burguesa a partir das necessidades econômicas da civilização moderna, em contraste às precárias estruturas feudais. Em outras palavras, apesar de ocorrer em diferentes níveis, acontece com maior força e veemência no campo econômico.

De acordo com Caixeta e Barbato (2004), a mudança das funções sociais de mulheres e homens se inicia no século XVIII, em virtude de importantes transformações políticas, econômicas e sociais, como a ascensão da burguesia e a formação da sociedade capitalista, a criação dos Estados nacionais, o início da industrialização e o fim do Antigo Regime (feudalismo). Contudo, essas mudanças não alteram sistematicamente a distinção entre homem e mulher, incorporando a estrutura patriarcal e a divisão sexual do trabalho até então vigente, porém trazendo-a para suas necessidades de produção e de formação de mão-de-obra.

Nesse período, apontam Caixeta e Barbato (2004), a extensa família feudal desaparece para dar lugar à família burguesa: pai, mãe e filhos. Nasce, então, a nível social e familiar, a ideia de identidade individual, de privado, que se soma à ascensão da propriedade privada como uma das características do capitalismo. Nesta nova família construída surge a figura da criança como um membro que precisa de cuidados especiais para se desenvolver bem, pois ele representa o futuro da família e dos estados nacionais em construção.

Mais uma vez, enfatiza-se que a construção da identidade feminina ao longo da história não se deu apenas no âmbito das relações sociais e econômicas, mas também foi reforçada e ressignificada pela literatura. No Brasil, um exemplo emblemático dessa construção pode ser observado nos romances do Romantismo, movimento que ajudou a consolidar uma imagem idealizada da mulher.

Conforme discutido no material didático “*Se liga nas linguagens*”, o Romantismo brasileiro foi marcado pela idealização da figura feminina, frequentemente retratada como frágil, pura e destinada ao casamento e à maternidade. Nesse contexto, José de

Alencar, principal nome da prosa romântica nacional, construiu personagens femininas que se tornaram arquétipos dessa feminilidade ideal. Em *Iracema*, por exemplo, a protagonista indígena é representada como uma figura de pureza extrema, cujo destino está atrelado ao amor por um homem branco e à sua renúncia pessoal. A história reflete um ideal patriarcal, em que a mulher é vista como guardião da moralidade e do lar, submissa às vontades do protagonista masculino. No entanto, a análise crítica dessa narrativa permite problematizar essa representação, destacando como as vozes femininas eram frequentemente silenciadas ou moldadas para servir a um projeto de identidade nacional que reforçava o domínio masculino.

Essa construção literária reforça os padrões tradicionais que limitaram a representação das mulheres, especialmente em materiais educacionais. Ao analisar como o livro didático “Se liga nas linguagens” apresenta a literatura romântica, percebe-se que há uma ênfase na grandiosidade dessas obras, mas sem uma discussão aprofundada sobre os papéis impostos às mulheres nesses textos.

Essa ausência crítica na abordagem escolar contribui para a continuidade da invisibilização de autoras e para a perpetuação de um modelo de feminilidade que não contempla a diversidade das experiências das mulheres. Portanto, a reflexão sobre as identidades femininas deve ir além da repetição de modelos pré-estabelecidos, de modo a considerar a pluralidade das experiências das mulheres, questionando quais vozes foram historicamente silenciadas e quais continuam a ser marginalizadas nos materiais didáticos. O resgate e a valorização da produção de mulheres escritoras são fundamentais para romper com essa estrutura excludente e oferecer uma formação literária mais diversa e representativa.

Sob o controle exercido sobre as mulheres, para Lerner (2019), desde o Código de Hamurabi, no século XVIII a.C., seu corpo já aparecia como objeto a ser controlado, reforçando a institucionalização da família patriarcal, que vai se reproduzir também sobre o poder do Estado. Segundo a autora, “o Estado arcaico, desde o princípio, reconheceu sua dependência da família patriarcal e igualou o funcionamento obediente da família à ordem do domínio público” (Lerner, 2019, p. 161).

Para além dessa imagem construída – e reforçada – certamente, ainda podem ser citadas narrativas históricas, literárias e culturais que perpetuaram o silenciamento e a marginalização de mulheres ao longo do tempo. A seguir estão alguns exemplos.

Os contos de fadas tradicionais, por exemplo, construíram, ao longo do tempo, um imaginário no qual as mulheres eram frequentemente retratadas como personagens

passivas, cuja trajetória se resolvia por meio da intervenção masculina. Em *Cinderela*, por exemplo, a protagonista sofre com os maus-tratos da madrasta e das irmãs, mas sua transformação e felicidade ocorrem apenas quando um príncipe a escolhe como esposa. A presença da fada madrinha reforça a ideia de que a mudança na vida da personagem não vem de sua própria ação, mas de figuras externas que decidem seu destino.

De maneira semelhante, em *A Bela Adormecida*, a princesa Aurora é amaldiçoada ao nascimento e passa anos em um sono profundo até ser despertada pelo beijo de um príncipe. Sem qualquer controle sobre sua própria história, sua existência é interrompida e retomada apenas quando o herói masculino entra em cena. Esse padrão também se repete em *Branca de Neve*, história em que a protagonista foge da madrasta, mas acaba envenenada e só desperta com o beijo de um príncipe, reforçando a narrativa de que a mulher deve ser protegida e resgatada por um homem. Por conseguinte, de acordo com Zanello (2018), as mulheres são representadas a partir de um estereótipo de princesa, as quais sonham em ser escolhidas, bem como por meio da raça e da classe (brancas, muitas vezes loiras, magras e jovens), de modo que, para elas, a solidão e a violência sempre estarão presentes na busca pelo amor romântico.

Essas histórias, amplamente difundidas e reproduzidas, consolidaram um modelo de representação feminina baseado na dependência e na submissão. Com o tempo, tais enredos passaram a ser questionados e reinterpretados. Versões contemporâneas dos contos de fadas têm buscado ressignificar o papel da mulher, apresentando personagens femininas mais autônomas e capazes de conduzir suas próprias jornadas, sem a necessidade de um salvador.

Na literatura clássica, as representações femininas também refletem as normas e valores de suas respectivas épocas. Muitas personagens femininas foram construídas em torno da ideia de que seu maior objetivo de vida deveria ser o casamento e a dedicação à família. Mesmo em narrativas que questionam tais padrões, como as de Jane Austen, as protagonistas ainda precisam lidar com as imposições sociais que limitam sua liberdade e escolhas. Obras como *Razão e Sensibilidade* (1811) e *Orgulho e Preconceito* (1813) expõem as dificuldades enfrentadas pelas mulheres em uma sociedade que restringia sua autonomia e as avaliava principalmente com base em sua capacidade de casar-se bem.

Embora essas representações tenham sido dominantes por muito tempo, a literatura contemporânea tem buscado reconfigurar o papel da mulher nas narrativas. O questionamento de modelos antigos tem permitido a construção de personagens femininas mais complexas, multifacetadas e ativas na condução de suas próprias histórias, o que

reflete em mudanças na percepção dos papéis de gênero ao longo do tempo. No entanto, essa transformação não ocorre de maneira linear nem homogênea. Como apontam teóricas feministas como Simone de Beauvoir (1949) e bell hooks (2000), a identidade feminina não é um conceito fixo, porém é um campo de disputas históricas e sociais, onde diferentes mulheres constroem suas trajetórias a partir de experiências marcadas por raça, classe, sexualidade e outros fatores estruturais.

Na literatura brasileira, escritoras como Maria Firmina dos Reis, no século XIX, e Gilka Machado, no século XX, desafiaram os padrões de gênero impostos à mulher na literatura. Maria Firmina dos Reis, em *Úrsula* (1859), inovou ao criar personagens femininas que não se encaixavam no ideal de passividade e submissão, além de ter sido pioneira na crítica à escravidão a partir de uma perspectiva humanizada. Gilka Machado, por sua vez, foi uma poeta que reivindicou a autonomia do corpo feminino e o direito ao desejo e ao prazer, sendo muitas vezes censurada por desafiar a moralidade vigente. Dessa forma, analisar as representações femininas no livro didático “*Se liga nas linguagens*” exige não apenas um olhar para a predominância de autores homens, mas também para como as mulheres são retratadas e quais experiências femininas são consideradas legítimas dentro desse material. Se há um viés na seleção de conteúdos, ele não se expressa apenas na ausência de autoras, mas também na forma como a identidade das mulheres é construída nos textos selecionados.

Portanto, faz-se necessário compreender se as narrativas presentes no livro reproduzem modelos de feminilidade idealizada ou se há espaço para outras formas de ser mulher – formas que rompem com os padrões patriarcais e que incorporam as lutas das mulheres por autonomia, liberdade e reconhecimento.

A análise das representações femininas nos textos selecionados nos livros didáticos deve considerar não apenas a presença ou ausência de autoras mulheres, assim como de que maneira as personagens femininas são construídas e se há espaço para questionamento dessas narrativas. No livro didático “*Se liga nas linguagens*”, um dos textos que exemplificam a idealização do feminino é ‘É ela! É ela! É ela! É ela!’, de Álvares de Azevedo e de Castro Alves. Ele se encontra na figura 1, a seguir.

Figura 1- ‘É ela! É ela! É ela! É ela!’

É ela! é ela! — murmurei tremendo,
 E o eco ao longe murmurou — é ela!
 Eu a vi minha fada aérea e pura —
 A minha lavadeira na janela!

Dessas águas-furtadas onde eu moro
 Eu a vejo estendendo no telhado
 Os vestidos de chita, as saias brancas;
 Eu a vejo e suspiro enamorado!

Esta noite eu ousei mais atrevido
 Nas telhas que estalavam nos meus passos
 Ir espiar seu venturoso sono,
 Vê-la mais bela de Morfeu nos braços!

Como dormia! que profundo sono!...
 Tinha na mão o ferro do engomado...
 Como roncava maviosa e pura!...
 Quase caí na rua desmaiado!

Afastei a janela, entrei medroso:
 Palpitava-lhe o seio adormecido...
 Fui beijá-la... roubei do seio dela
 Um bilhete que estava ali metido...

Fonte: Ormundo, W; Siniscalchi, C. Se liga nas linguagens, 2020, p. 154.

Nesse texto, que faz parte do Romantismo brasileiro, publicado originalmente em 1853, a mulher é retratada como angelical, destinada ao amor romântico. Esse padrão, amplamente presente na literatura romântica e reafirmado no material didático, reforça estereótipos de gênero que vinculam a mulher à dependência emocional, ao sacrifício e à ausência de autonomia.

Além da narrativa em si, as atividades propostas no livro didático não incentivam uma leitura crítica dessa construção. Ao contrário, questões como aparecem na figura 2 sugerem uma interpretação que mantém essa representação feminina idealizada e sem agência. Isso reforça um modelo de mulher que, em vez de incentivar o questionamento, cristaliza uma visão normativa sobre o seu papel na sociedade.

Figura 2- Atividade sobre o poema

- a) Que concepção romântica da mulher apresentam os três primeiros versos do texto 1? Por que o quarto verso quebra a expectativa do leitor?
- b) Na terceira quadra, o eu lírico realiza outra ação típica nos poemas românticos. Em seguida, rompe novamente a convenção. Explique essas afirmações.

Fonte: Ormundo, W; Siniscalchi, C. *Se liga nas linguagens*, 2020, p. 155

Nessa atividade, é possível ver o reforço dado à concepção romântica da mulher, sem, contudo, propor uma reflexão que vá além dessa visão. Além disso, não se explora, por exemplo, as diferenças de representações feita entre os gêneros, já que a mulher é colocada como a “fada” ou ainda como a “minha lavadeira”, o que reforça sua posição passiva na sociedade da época. Desse modo, ao não trazer para uma problematização, a atividade tão somente permite a reproduções dos padrões já observados.

Essa tendência na escolha dos textos literários e na abordagem didática não ocorre de forma isolada. Ao longo da história, os livros escolares foram instrumentos de reprodução de valores culturais dominantes, nos quais a mulher era frequentemente apresentada como objeto da narrativa e não como sujeito de sua própria história. Diante disso, torna-se fundamental examinar não apenas as representações femininas nos textos do material didático, mas também quem são os autores dessas narrativas e como essa seleção reflete uma tradição histórica que privilegia determinadas vozes e silencia outras.

1.4 DADOS QUANTITATIVOS SOBRE A PRESENÇA FEMININA EM MATERIAIS LITERÁRIOS E EDUCACIONAIS

A análise dos textos literários no livro “*Se liga nas linguagens*” demonstra que as mulheres, além de frequentemente retratadas sob modelos idealizados ou secundários, também são sub-representadas enquanto autoras. A seleção de obras no material didático reflete um padrão já identificado em diversas pesquisas sobre literatura escolar: a ênfase em autores homens e na manutenção de um cânone literário tradicional, com poucas vozes femininas ou dissidentes.

Para compreender a dimensão desse desequilíbrio, este estudo apresenta a seguir um levantamento quantitativo da presença de mulheres e homens entre os autores cujas obras foram selecionadas para compor o material didático. O objetivo é verificar se há uma desproporção significativa entre autorias masculinas e femininas e quais são os impactos dessa seleção na construção das representações femininas nos livros escolares.

De antemão, observa-se que a esmagadora maioria dos autores inseridos no material didático são homens, o que determina diretamente a visão construída do livro acerca da imagem da mulher, como pode ser visualizado no quadro síntese a seguir:

Quadro 2- Textos literários selecionados do livro ‘Se liga nas linguagens’ – Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi

TEXTOS LITERÁRIOS E FRAGMENTOS	PÁGINA	AUTORIA	SEXO
Elogio da memória	10	José Paulo Paes	M
A Moreninha	11	Joaquim Manuel de Macedo	M
Pista de dança	11	Eucanaã Ferraz	M
A incapacidade de ser verdadeiro	13	Carlos Drummond de Andrade	M
Mapas de asfalto	14	Michel Yakin	M
Odisseia	15	Homero	M
Todos os ventos	18	Antonio Carlos Secchin	M
Tudo escapa aqui dentro	20	Bruno Zeni	M
Amor punk	20	Nicolas Behr	M
SOBRE bruxos, princesas e horizontes: final. 1 vídeo	21	Canal Nautilus	
Os lusíadas (Oitavas)	22,27,30,32	Luís Vaz de Camões	M
Cantiga “D. Dinis”	24	Segismundo Spina.	M
Cantigas medievais galego-portuguesas.	25	Rei Sancho I (Atribuído a)	M
Garcia de Resende e o Cancioneiro geral	26	Francisco da Silveira	M
Auto da barca do inferno	28	Gil Vicente	M
Xico (canção)	31	Luísa Sobral	F
Mensagem	33	Fernando Pessoa	M
A terra que se abre como flor	34	Guillermo Sequera	M
Carta de ‘Achamento’	35	Pero Vaz de Caminha	M
Tratado da Terra do Brasil	36	Pero de Magalhães de Gândavo	M
A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami	37	Davi Kopenawa, Bruce Albert	M
Poemas escolhidos de Gregório de Matos.	41,43,44	Gregório de Matos	M
A uma crueldade formosa	42	Jerônimo Baía	M
Sermão da Sexagésima	45	Pe. Antônio Vieira	M
Rimas	49,50	Manuel Maria de Barbosa du Bocage	M
Marília de Dirceu	52	Tomás Antônio Gonzaga	M
Caramuru	53	Frei José de Santa Rita Durão	M
O Uruguai	53	José Basílio da Gama	M
Macau	54	Paulo Henriques Britto	M
Qualquer vida é muita dentro da floresta	54	Jussara Gomes Gruber	F
Amor de perdição	60	Camilo Castelo Branco	M
A morte do lidador	61	Alexandre Herculano	M
Coração de cavaleiro	62	Brian Helgeland	M
Canto do Piaga	63	Gonçalves Dias	M
Lira dos vinte anos	64	Álvares de Azevedo	M
O navio negreiro	66	Castro Alves	M
Iracema	68	José de Alencar	M
Inocência	69	Visconde de Taunay	M
Memórias de um sargento de milícias	69,70	Manuel Antônio de Almeida	M
Chegança	71	Antônio Nóbrega	M
Brasil	71	Eliane Potiguara	F

É ela! É ela! É ela! É ela!	72	Álvares de Azevedo	M
O “adeus” de Teresa	73	Pablo Simpson, Pedro Marques	M
Árias pequenas. Para bandolim	73	Hilda Hilst	F
Outros cantos	74	Maria Valéria Rezende	F
A morte de Olivier Bécaille	78	Émile Zola	M
A cidade e as serras	80	Eça de Queirós	M
O primo Basílio	81		
A casa dos espíritos	82	Isabel Allende	F
Memórias póstumas de Brás Cubas	85	Machado de Assis	M
O cortiço	86,89	Aluísio Azevedo	M
Dom Casmurro	87	Machado de Assis	M
Capitu	88	Luiz Tatit	M
Mulher do fim do mundo	90	Alice Coutinho e Rômulo Frões	-
A um poeta	91	José Aderaldo Castello	M
Vaso chinês	93	Alberto de Oliveira	M
Via Láctea	93	Olavo Bilac	M
Caminho	95	Camilo Pessanha	M
Imortal atitude	96	Cruz e Souza	M
Para fazer um poema dadaísta	97	Tristan Tzara	M
Música e sugestão	97	Charles Baudelaire	M
Arte poética	98	Paul Verlaine	M
Violões que choram...	98	João da Cruz Sousa	M
Ode triunfal	103	Álvaro de Campos	M
Quinta / D. Sebastião, Rei de Portugal	105, 110	Fernando Pessoa	M
O guardador de rebanhos	106	Alberto Caeiro	M
Não só quem nos odeia ou nos inveja	106	Ricardo Reis	M
Poema em linha reta	107	Álvaro de Campos	M
Falso diálogo entre Pessoa e Caeiro	108	José Paulo Paes	M
Um repente por dia	111	Ailton Mesquita	M
O sertanejo	113	Euclides da Cunha	M
Triste fim de Policarpo Quaresma	114	Lima Barreto	M
Urupês	115	Monteiro Lobato	M
Versos íntimos	116,117	Augusto dos Anjos	M
Psicologia de um vencido			
O pulso		Marcelo Fromer/ Tony Bellotto/Arnaldo Antunes.	M
Melodias do sertão	119	Fernanda Calazans	F
Macunaíma	122,123,127	Mário de Andrade	M
Os selvagens	124	Oswald Andrade	M
Erro de português	128		
Libertinagem	126	Manuel Bandeira	M
Meninos	129	Murilo Mendes	M
Poema de sete faces	130,131,132		M
Mãos dadas	2	Carlos Drummond de Andrade	
No exemplar de um velho livro			
Romance VII ou do negro das Catas	133	Cecília Meireles	F
Vidas secas	135	Graciliano Ramos	M
A rosa de Hiroshima	137	Vinicius de Moraes	M
Poema frustrado	138	Mario Benedetti	M
João Miguel.	139	Rachel de Queiroz	M
Capitães da areia.	139	Jorge Amado	M
Catar feijão	144	João Cabral de Cabral de Melo Neto	M
Morte e vida severina	145		
A paixão segundo G.H.	147		F
A hora da estrela	148	Clarice Lispector	
Uma aprendizagem ou O livro dos prazeres	151		

Grande sertão: veredas.	150	João Guimarães Rosa	M
A canção “66”	153	Banda paulista O Terno. L	M
Ensaio sobre a cegueira	156	José Saramago	M
Passei por um sonho	158	José Eduardo Agualusa	M
Nós chorámos pelo Cão Tinhoso	159	Ondjaki	M
Um homem nunca chora	162	José Caveirinha	M
Fêmea-Fênix	163	Conceição Evaristo	M
100 histórias colhidas na rua	191	Fernando Bonassi	
Antologia da poesia negra brasileira: o negro em versos.	191	Luiz Silva	M
Semíramis.	203	Ana Miranda	F
Face imóvel	241	Manoel de Barros	M

Fonte: Autoria própria (2025), com base no livro “Se liga nas linguagens”, de Walter Ormundo e Cristiane Siniscalchi (2020).

A predominância de autores homens na literatura tem impactos estruturais na maneira como as mulheres são representadas – e, sobretudo, na forma como são reconhecidas enquanto produtoras de conhecimento. Como analisa Bourdieu (1998), em “A dominação masculina”, as estruturas sociais perpetuam a supremacia masculina, influenciando o que é considerado legítimo na produção cultural e intelectual. Esse processo ocorre por meio de mecanismos que naturalizam desigualdades e reforçam hierarquias entre os saberes. No contexto acadêmico, por exemplo, Bourdieu evidencia a hierarquização das disciplinas, em que áreas tradicionalmente ocupadas por homens, como Direito e Medicina, são mais valorizadas do que campos historicamente feminilizados, como as Ciências Humanas e Letras.

Nesse sentido, o próprio campo literário não escapa dessa lógica, visto que a constituição do cânone literário reflete a manutenção de determinadas vozes e a marginalização de outras. Como explica Bourdieu (1998),

é, por exemplo, na área universitária, a oposição entre as disciplinas temporalmente dominantes, Direito e Medicina, e as disciplinas temporalmente dominadas, Ciências e Letras, e, dentro destas, entre as ciências, com tudo que está do lado do hard, e as letras, isto é, o soft, ou ainda, sempre em descida, entre a Sociologia, situada do lado da agora e da política, e a Psicologia, voltada à interioridade, tal como a Literatura (Bourdieu, 1998, p. 29).

Se essa lógica se reproduz na academia, ela também se manifesta na seleção dos textos que compõem os materiais didáticos, nos quais a presença da mulher é reduzida e muitas vezes limitada a figuras que reiteram estereótipos de gênero.

Além disso, quando meninas não encontram modelos femininos diversos como escritoras ou intelectuais nas leituras escolares, a mensagem transmitida é de que suas

vozes não pertencem a esse espaço – ou que o ato de escrever e narrar o mundo não lhes diz respeito. Essa ausência impacta não apenas suas aspirações, mas também a maneira como percebem seu lugar na sociedade, o que limita as perspectivas sobre quais espaços podem ocupar.

Os dados quantitativos apresentados na tabela evidenciam essa desigualdade: a esmagadora maioria dos autores inseridos no livro didático *Se liga nas linguagens* é de homens, o que implica uma visão predominantemente masculina sobre a literatura e seus valores. Essa disparidade não pode ser vista como um mero acaso ou uma questão neutra, porém deve ser vista como um reflexo das estruturas sociais que historicamente mantêm a literatura como um espaço de privilégio masculino.

Se pensarmos na escola como uma instituição de formação não somente de indivíduos, assim como de mentalidades e saberes, todo o material empregado didaticamente contribui para essa formação. Portanto, a escolha de autores e textos nesse material não é um ato inocente ou desprovido de intencionalidade. Por conseguinte, a manutenção de um cânone predominantemente masculino nos materiais escolares não apenas reforça a exclusão das mulheres da produção literária, mas também perpetua um discurso de silenciamento e apagamento histórico de suas contribuições.

Dessa forma, a análise dos dados apresentados não se restringe à constatação de um desequilíbrio numérico, mas busca compreender quais valores, ideologias e representações estão sendo reforçados nas escolas e como a exclusão sistemática das mulheres da literatura pode impactar a percepção das novas gerações sobre quem são os sujeitos legítimos do conhecimento e da criação artística.

CAPÍTULO 2- ANÁLISE CRÍTICA DO LIVRO *SE LIGA NAS LINGUAGENS*

A seleção dos textos analisados nesta pesquisa foi orientada por critérios qualitativos, com base no livro didático *Se liga nas Linguagens – Volume Único*, publicado pela Editora Moderna, e no material complementar *Revisa Goiás*, produzido pela Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Ambos os materiais são amplamente utilizados nas escolas da rede pública estadual para o ensino médio, compondo o repertório didático das aulas de Língua Portuguesa nas três séries.

O corpus contempla textos de diferentes gêneros, épocas e estilos, o que possibilita uma análise mais abrangente sobre as representações atribuídas às mulheres. A escolha desse recorte se justifica não apenas pela centralidade desses materiais no processo de

ensino-aprendizagem, mas também pela constatação empírica, ao longo de minha prática docente, da escassez de vozes femininas presentes nas seleções literárias disponibilizadas aos estudantes.

A organização da análise foi estruturada em dois momentos principais. No primeiro, concentro-me no exame do livro didático *Se liga nas Linguagens*, identificando padrões discursivos, recorrências e silenciamentos a respeito das personagens e das autoras mulheres. Em seguida, passo à análise do material Revisa Goiás, com especial atenção ao texto Quarto de Despejo, de Carolina Maria de Jesus, único exemplo de autoria feminina negra presente nos materiais selecionados, bem como análise de outros dois textos em que as mulheres são representadas. Essa abordagem sequencial visa observar não apenas as representações isoladas, mas também possíveis tensões, repetições ou ausências que se mantêm entre os dois materiais didáticos.

A origem desta pesquisa está profundamente vinculada à minha trajetória como professora e coordenadora pedagógica. A inquietação inicial surgiu em momentos de estudo coletivo com docentes da área de Linguagens, nos quais se discutia a coerência e a diversidade dos textos literários presentes nos materiais didáticos utilizados em sala de aula. Em meio a essas discussões, a ausência de textos de autoria feminina chamou atenção e passou a despertar, em mim, uma curiosidade investigativa que ultrapassava o incômodo pedagógico e se transformava em objeto de estudo.

Neste capítulo, serão analisadas questões relacionadas ao livro didático como um instrumento a ser problematizado, bem como será discutido sobre escola, currículo e perspectivas femininas, além de que será abordado sobre as representações sobre as mulheres em livros didáticos.

A escassez de narrativas produzidas por mulheres, especialmente mulheres negras, indígenas ou pertencentes a outros grupos historicamente marginalizados provocou reflexões sobre os impactos simbólicos dessa ausência na formação dos alunos.

2.1 O LIVRO DIDÁTICO COMO UM INSTRUMENTO A SER PROBLEMATIZADO

O livro didático, para muitos docentes, é visto como um manual a ser seguido sem que haja um questionamento acerca daquilo que está sendo veiculado por parte dele. A esse respeito, Marco Antônio Silva (2012) afirma que, principalmente após a década de 1960, esse material tem sido utilizado como um mecanismo de (in)formação dos

docentes, de modo que, também, em muitos contextos, constituem o único recurso disponível para o desenvolvimento das aulas. Dessa forma, existe uma reprodução do que está no material didático, o que, muitas vezes, incorre na exclusão das diferentes experiências de vida presentes na sociedade.

Ademais, de acordo com Rovai (2024), esses livros são um dos primeiros instrumentos de divulgação histórica. Por conta disso,

se não desconsiderarmos quem os escreve, os consome e vive a história - ajudam a compor práticas de uma cultura escolar que pode reafirmar ou transformar uma estrutura mais ampla, definidora, mas não determinista, de caráter patriarcal, cisnormativa e racista, que envolve todas as esferas de nossa vida individual e coletiva (Rovai, 2024, p. 231),

Logo, ainda de acordo com a autora, a aceitação de livros didáticos sem que haja uma problematização acerca de sua produção, o que deve levar em consideração aspectos históricos, de gênero, de editorial e até mercadológicos, possibilita o reforço de uma forma naturalizada e linear da compreensão da História (Rovai, 2024).

Não obstante, de acordo com a autora supracitada,

é importante lembrar que o livro didático pode ser questionado e ressignificado pela dinâmica viva da sala de aula, pois as mentes e os corpos, na escola, não são mero repositórios de práticas discursivas e tecnologias que determinam e fixam seus modos de aprendizagem e seus destinos e nem se pretende, aqui, considerar essa instituição como a única responsável pela (des)construção ou (re)produção de identidades, performances e expressões de gênero, pois ela é apenas parte de um sistema bem mais complexo de relações sociais e se constitui também como território de questionamentos, dissidências, reinvenções e resistências no qual o livro circula (Rovai, 2024, p. 234).

Nesse contexto, o livro *Se liga nas linguagens* mostra-se como um material que exige do docente que o estiver utilizando a capacidade de promover a problematização necessária acerca das representações das mulheres presentes nele. Isso porque, uma vez que as mulheridades são excluídas nesse exemplar, há uma necessidade da discussão e do questionamento acerca de tudo aquilo que constitui a mulher.

Para que isso aconteça, deve-se, primeiro, pensar na formação docente. Isso porque cabe ao docente adotar diferentes estratégias para abordar criticamente as representações de gênero nos textos, o que incluir a desconstrução de estereótipos, a discussão aberta em sala de aula e a promoção de uma análise crítica.

Sobre o processo formativo, para Barros (2010, p. 204),

todo currículo de Licenciatura deveria ter como prioridade a formação de professores e colocar como linha mestra a busca pela formação de um profissional capacitado para exercer seu ofício, assim como a formação dos médicos, advogados, engenheiros. A universidade não deveria ser apenas um locus de teorização para o professor, mas também a “oficina” que ensinasse uma profissão.

Contudo, a formação de professores não pode ser reduzida a um simples treinamento técnico, semelhante ao de outras profissões, pois a docência exige um olhar crítico e reflexivo sobre os processos de ensino e aprendizagem. Se a universidade fosse apenas um espaço de capacitação prática, correríamos o risco de negligenciar a construção teórica que embasa as práticas pedagógicas e possibilita a adaptação a diferentes contextos educacionais.

É preciso ter em mente também que tratar a formação docente como um processo exclusivamente profissionalizante ignora a dimensão social e política da educação, que demanda do professor não apenas domínio de conteúdo, mas também consciência crítica e capacidade de mediação. A preparação de educadores deve equilibrar teoria e prática, garantindo que eles não apenas saibam ensinar, mas compreendam os fundamentos do conhecimento que transmitem e o impacto que suas ações têm na formação dos alunos.

Trata-se de um processo complexo, no qual é fundamental superar a visão dicotômica entre teoria e prática e adotar uma perspectiva de práxis, em que ambas se integram de forma dialógica e indissociável. Em vez de enxergar a formação docente como uma escolha entre a ênfase teórica ou a capacitação prática, é necessário compreender que o desenvolvimento do senso crítico dos discentes ocorre justamente na articulação entre reflexão e ação. Dessa forma, a formação de professores deve permitir não apenas o domínio das teorias, mas também sua aplicação consciente e contextualizada, favorecendo uma abordagem praxiológica¹ que valorize a experiência e a construção do conhecimento em sua totalidade.

2.2 ESCOLA, CURRÍCULO E AS PERSPECTIVAS FEMININAS

Para se pensar em livro didático, antes, contudo, deve-se pensar no lugar em que ele é principalmente utilizado: a escola. Nessa instituição, esse material cumpre com uma função, mas também serve como um instrumento de reprodução de desigualdades.

¹ A abordagem praxiológica parte de uma prática reflexiva sobre a realidade e de uma crítica teórica sobre a atividade humana em sociedade (Santos; Noleto, 2024).

Nesse contexto, a escola, antes de ser um lugar de discussão de políticas públicas ou de narrativas, é um espaço real, ocupado e vivenciado por muitas pessoas em diferentes posições: alunos, pais, professores, diretores, coordenadores, profissionais de limpeza, enfim, pessoas que produzem e reproduzem esse espaço cotidianamente, e o modificam de acordo com suas demandas e com os documentos político-educacionais. Nesse espaço, são experienciadas múltiplas relações interpessoais, pautadas por questões políticas e sociais, e que nem sempre resultam em igualdade de direitos. É o caso, por exemplo, do binarismo homem/mulher, que será explorado nos parágrafos a seguir.

Antes de adentrar a reprodução desse binarismo na escola e nos materiais didáticos, faremos uma explicação a respeito de sua construção histórica, tomando por base autores como Laqueur (2001), Rossini (2018), Monteiro (2022) e Landulfo e Matos (2024), dentre outros. Será feito um resgate sobre o binarismo ao longo dos séculos, até chegar à atualidade, momento em que a discussão adentrará as paredes da escola e as páginas dos livros didáticos.

De acordo com Rossini (2018), até o século XVIII, tanto o corpo masculino quanto o corpo feminino eram centrados num modelo de representação único para ambos, o qual era chamado de isomorfismo. Considerava-se uma classificação que levava em conta o grau de perfeição metafísica, sendo que o corpo feminino possuía os mesmos membros que o masculino, porém voltados para dentro, e a diferença estava na gestação, momento em que o corpo masculino recebia mais calor e, por isso, era considerado perfeito. Nesse contexto, a mulher era vista como a versão imperfeita do homem, e seus órgãos sexuais eram equivalentes aos masculinos: a vagina, ao pênis; os lábios, ao prepúcio; o útero, ao escroto; e os ovários, aos testículos (Rossini, 2018).

Assim, o isomorfismo concebe o feminino como uma continuação do masculino (Laqueur, 2001), mas uma continuação imperfeita, disforme, falha. O fato de *ser homem* ou de *ser mulher* estava ligado não ao sexo, mas ao gênero. Os papéis de gênero foram sendo estipulados a partir da binaridade embasada no “homem/macho/masculino e mulher/fêmea/feminino” (Prandini; Pacheco, 2022, p. 03).

Com isso, as funções sociais foram sendo socialmente estabelecidas: às mulheres, os trabalhos mais “leves”, ou seja, aqueles que não exigiam tanta força física, e aos homens, os serviços mais “pesados”. Essa divisão determinava a posição que o indivíduo exercia na sociedade, com homens dominantes e mulheres subalternas.

Já no final do século XVIII, o desenvolvimento de estudos anatômicos e fisiológicos construíram um saber biológico que justificava a diferença sexual pelo

critério de espécies, com vistas a explicar fisiologicamente que mulheres eram mais passivas que os homens, apoiando, assim, a ordem social vigente. Dessa forma,

os organismos microscópicos que rolaram no limo primordial determinaram as irredutíveis distinções entre os sexos e o lugar de cada um na sociedade. Essas formulações sugerem um terceiro aspecto, e ainda mais geral, da mudança no significado da diferença sexual. A visão dominante desde o século XVIII, embora de forma alguma universal, era que há dois sexos estáveis, incomensuráveis e opostos, e que a vida política, econômica e cultural dos homens e das mulheres, seus papéis no gênero, são de certa forma baseados nesses 'fatos'. A biologia - o corpo estável, não-histórico e sexuado - é compreendida como o fundamento epistêmico das afirmações consagradas sobre a ordem social (Laqueur, 2001, p. 18)

A partir dessas constatações biológicas, a ordem social ganhou mais força, uma vez que passou a ser vista não mais a partir de um ponto metafísico, abstrato, de ideias filosóficas e inconcretas, mas de constatações irredutíveis pautadas nas características do organismo. Isso ocorreu, sobretudo, para apoiar uma questão política, pois dialogava com os contratos de casamento e a divisão sexual do trabalho no ramo das fábricas. Nessa área,

a política, entendida como competição de poder, deixou de criar realidades e sujeitos regidos por uma sexualidade cósmica. A ordem social, ligada intimamente à sexualidade humana, passou a ser interpretada pela diferença dos sexos. O orgasmo feminino deixou de ser valorizado, pois se acreditava que para engravidar, era preciso que a mulher tivesse orgasmo também. A partir do momento em que o prazer sexual feminino não era mais necessário para a concepção, passou até mesmo a duvidar que o prazer sexual nas mulheres era possível. Justificando a realidade no organismo, passou-se a duvidar da capacidade das mulheres sentirem prazer ou justificar o fato de não sentirem. O gênero, já existente como forma de regulação social, apenas passa a ser justificado pela biologia, pelo organismo. O sexo, ganha legitimidade enquanto espécie, justificando os atos culturais em fatos irredutíveis por serem entendidos como parte da natureza e não mais da cultura. A cisão natureza e cultura, sexo e gênero se consolidam em fatos inquestionáveis baseados em verdades ditadas pela ciência biológica (Rossini, 2018, p. 15).

Não obstante a essas discussões e embora os discursos sobre preconceito de gênero tenham evoluído na sociedade brasileira, o país, todavia, ainda enfrenta desafios significativos nesse âmbito. A violência doméstica, por exemplo, não pode ser reduzida apenas à vulnerabilidade financeira feminina, pois envolve uma complexa rede de fatores sociais, culturais e estruturais que perpetuam a desigualdade de gênero. Além disso, as dificuldades enfrentadas pelas mulheres no cotidiano evidenciam não apenas a fragilidade imposta por um meio conservador e machista, mas também a interseccionalidade de questões como raça, classe social e acesso a direitos, que agravam ainda mais esse cenário.

Nesse contexto, a situação de vulnerabilidade das famílias está intrinsecamente ligada a fatores como pobreza, exploração e abuso, os quais impactam diretamente a condição feminina. Como apontam Pinto et al. (2011), a pobreza não se configura apenas pela ausência de renda, porém também pelas discriminações e pelos sofrimentos que se sobrepõem, o que cria um ciclo de exclusão e precarização das condições de vida. Dessa forma, a desigualdade de gênero se cruza com aspectos socioeconômicos e culturais, tornando-se um problema estrutural que exige ações abrangentes para garantir maior equidade e proteção às mulheres.

São muitas situações que levam a mulher à vulnerabilidade e que envolvem os problemas sociais mais profundos aos quais grande parcela da população brasileira são submetidos. Muitos deles não afetam exclusivamente as mulheres, todavia elas estão entre as principais vítimas devido aos papéis sociais que lhes são historicamente atribuídos e à posição que ocupam nas relações de poder dominantes na sociedade. Logo, embora a vulnerabilidade social seja um fenômeno amplo, é fundamental reconhecer que as mulheres são desproporcionalmente impactadas por essas questões, o que justifica o foco deste estudo na análise de suas experiências e desafios específicos.

É nos mitos de criação que se encontra a gênese da representação da mulher, tida tanto como o ‘mal’ quanto como ‘inferior’, assim como desempenhando um papel de subserviência em relação ao homem. O mito de Pandora, da mitologia grega, representa a mulher como a disseminadora do mal no mundo, como pode ser visto nos escritos de Hesíodo, um dos maiores poetas gregos:

“... Antes [da chegada de Pandora] a raça humana
Tinha vivido da terra sem problema, sem trabalho
Sem doença e sem dor...
Mas a mulher tirou a tampa da jarra com suas próprias mãos
E espalhou todas as misérias que significam tristeza para os homens.
Apenas a Esperança foi deixada no jarro inquebrável,
Grudada embaixo da tampa, e não pôde voar.
A mulher fechou a tampa do jarro,
E pelo plano do dono de tudo, o que pastoreia nuvens, Zeus,
Já naquele momento milhares ou mais de outros horrores se espalhavam
entre os homens,
A terra está cheia de coisas más, e o mesmo acontece com o mar”
(Hesíodo, p. 90-101).

Como se vê nos antigos relatos gregos, à mulher era atribuída toda a responsabilidade dos males do mundo. Mesmo a mitologia grega sendo composta por inúmeras deusas, e ter a inteligência simbolizada pela deusa Minerva, não se pode deixar

de notar que ela “veio ao mundo não através do corpo de sua mãe e sim da cabeça de seu pai, Zeus, o que evidencia desde o início que a mulher já não tinha nenhum valor” (Santana, s/d).

Desta forma, a civilização romana absorveu a cultura grega, e o cristianismo absorveu da cultura greco-romana (daí a alegoria da expulsão do casal Adão e Eva do paraíso), bem como da crença judaica. Michel Foucault em *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres* (1998), conta que a crença católica foi baseada

na moral aristotélica que afirmava caber ao homem o papel de mandar e à mulher, o de obedecer. Esta máxima valia também no campo sexual: quem deveria dominar era a figura masculina e também era de sua responsabilidade a saúde do órgão sexual feminino, pois era a penetração e absorção do esperma que garantiria à mulher o orgasmo e um corpo saudável (Coelho, 2019, n.p).

No judaísmo, essa crença não se diferencia, pois os judeus integravam uma sociedade patriarcal e a figura de um deus representa a insígnia da dominação para justificar a hegemonia masculina sobre a feminina. O projeto de instauração do patriarcalismo por meio do cristianismo vai além de ideologias: ele é político e representou o massacre de várias comunidades pagãs muito antigas, matriarcais e, portanto, as quais destoavam completamente do patriarcalismo dominante que se pretendia.

A mulher, divina nas sociedades pagãs, segue caminho oposto no cristianismo. Nessa crença,

qualquer mulher só pode se identificar com o Deus-Pai hebraico através da negação de sua própria identidade. Ser mulher passou a significar estar mais propensa ao mal, mais suscetível às ciladas do demônio. É neste contexto de sociedade patriarcal que se insere, portanto, a narrativa judaica da criação da mulher depois do homem e a partir dele (da costela), e o mito judaico do pecado original, no qual a mulher se torna responsável pelo pecado e sofrimento da humanidade (Lima, 2010, p. 3).

Na época medieval, a mulher era totalmente submissa ao homem e tinha seus direitos suspensos pelo clero. Essa era foi uma herança do direito romano e da democracia ateniense, em que as mulheres não eram consideradas cidadãs, porquanto eram invisíveis tanto na Grécia quanto em Roma.

Na era moderna, o papel da mulher ou era da esposa ideal, religiosa e submissa ao marido, ou era da subversiva, associada ao pecado e ao mal, chegando à contemporaneidade ainda muito marcada por esses preconceitos fincados na religião.

Passando pelas épocas históricas (antiga, medieval, moderna, contemporânea), e pela própria história do Brasil, é suprimida a informação de tantos feitos por mulheres, quantos papéis de representatividade que elas assumiram, tantas lutas que participaram.

Seus nomes aparecem ainda muito pouco nos livros didáticos, por exemplo, como protagonistas da história. Essa bagagem cultural tem sido esvaziada ao longo dos anos, mas o Brasil ainda sente nas costas o peso, pois ainda falta muito para ser retirado.

Essa rápida explanação sobre a gênese da visão injustificada sobre as mulheres tem por objetivo apenas demonstrar como a figura feminina foi representada desde os primórdios da história do mundo. Ela serviu como uma linha de tempo, sendo utilizada para citar alguns fatos que contribuíram para a difusão da misoginia.

Contudo, de acordo com Bandeira e Batista (2002), de maneira generalizada, o preconceito é caracterizado como

uma forma arbitrária de pensar e de agir, no sentido de que é exercido como uma forma racionalizada de controle social que serve para manter as distâncias e as diferenças sociais entre um sujeito e outro ou o/ um grupo. Tal forma de pensar acarreta práticas e atribuições arbitrárias, destacando os traços de inferioridade, baseados em argumentos que pouco têm a ver com o comportamento real das pessoas que são objetos da discriminação (Bandeira; Batista, 2002, p. 130).

Diante dessa afirmação, se faz necessária a presença de políticas públicas que visem desarraigar da sociedade esse pensamento de inferioridade e exclusão voltados à mulher. O caminho é longo para se atingir esse objetivo e, sem dúvidas, ele começa na educação, para que mulheres possam ter dignidade e equivalência de direitos.

No contexto de ações em prol da mudança de mentalidade acerca da visão de inferioridade e de exclusão lançada às mulheres, um exemplo de política pública é o Programa Governamental Empreende Mais Mulher. Sobre tal política, aqui é apresentada somente uma prévia, uma vez que a discussão retornará em outra seção. A priori, O Empreende Mais Mulher, segundo a Agência Brasília,

é um programa voltado para o empreendedorismo feminino, que objetiva ampliar as oportunidades de geração de renda e inserção no mercado de trabalho, por meio de estímulo à ação empreendedora e o desenvolvimento profissional de mulheres em situação de violência e vulnerabilidade financeira (Agência Brasília, 2019, s.p).

Para tal, o programa formou parcerias entre a Secretaria da Mulher e entidades empresariais e governamentais integrantes da Rede Sou Mais Mulher, que é uma iniciativa do Governo do Distrito Federal, instituída pelo Decreto nº 39.705, de 8 de

março de 2019, com o objetivo de articular parcerias entre organizações públicas e privadas para promover ações voltadas ao enfrentamento da violência contra as mulheres, à promoção da igualdade de gênero, ao empreendedorismo feminino e à autonomia econômica das mulheres. Através dessas parcerias, as demandas e as ofertas identificadas no mercado são conectadas, fornecendo um suporte para as ações do projeto, como os cursos de capacitação que abordam temas de liderança, comunicação, vendas, networking, marca pessoal, negociação, finanças e ferramentas digitais (Agência Brasília, 2019). Em outras palavras, trata-se de um arcabouço de informações voltadas ao empreendedorismo.

Diante dos desafios encontrados por mulheres na integração de um espaço no mercado de trabalho, o crescimento do trabalho informal tem sido considerável, mas de uma forma não profissional e sem orientação de gestão, o que possibilita sua descontinuidade. Assim, o programa vai ao encontro dos anseios dessas mulheres, respeitando a diversidade regional e atrelando o desenvolvimento econômico à participação feminina empreendedora.

Face a toda essa realidade à qual concerne a presença da mulher no meio social, insta também averiguar de que maneira a escola, como palco de diversidade de classes, religiões, etnias, sexualidades e gêneros, tem se colocado. Nesse interim, tendo em vista que a questão de gênero é intrinsecamente ligada a relações de poder e que isso se reproduz na sala de aula, é preciso considerar a maneira como as figuras femininas são representadas nos livros didáticos. Essa discussão, por sua vez, recai sobre o letramento feminista, tema sobre o qual versam os parágrafos seguintes.

A figura da mulher é alvo dos mais diversos tipos de estereótipos, especialmente quando se coloca em pauta seu comportamento perante os homens e suas habilidades domésticas. É comum encontrar mulheres que, por serem questionadoras e por reivindicarem seus espaços de falas, são tidas como pessoas de gênio difícil, de maneira que, quase sempre, sua presença não é bem-vinda. Nesse mesmo sentido, há uma ideia geral de que, para que uma mulher esteja “pronta para se casar”, ela precisa ter habilidades domésticas como saber cozinhar, limpar a casa, passar as roupas, costurar, bordar... caso contrário, não será boa esposa e nem boa mãe. Diante disso, Tiburi (2018) explica que

todas as vezes que as mulheres se tornaram indesejáveis ou inúteis, perigosas ou desobedientes, elas foram perseguidas e mortas. E toda essa perseguição e violência foi sustentada pelo discurso misógino. Sempre é mais fácil odiar mulheres do que homens, mesmo quando eles seriam muito mais odiáveis do que elas. (Tiburi, 2018, p. 49-50)

As mulheres vivem constantemente em situação de vulnerabilidade. Se são independentes, causam medo e “afastam” os homens; se questionam e dão posicionamentos a respeito de coisas que não lhes agradam, estão fazendo cobranças; se querem se desvencilhar de algo ou de alguém que não lhes respeita, ou mesmo de um relacionamento no qual já não querem mais estar, são perseguidas e mortas.

Nesse contexto, para Landulfo (2024), o fator preponderante para lutar contra essa realidade é a tomada de consciência. A autora esclarece que é preciso compreender a importância da luta de mulheres, assim como é necessário entender que essa luta significa a busca por uma nova sociedade, mais igualitária e menos misógina. Entretanto, como iniciar essa conscientização? Ora, se a escola é o meio onde conhecimentos e ideais são disseminados, é nesse ambiente que a busca por novos valores deve começar. É através de uma educação transformadora e revolucionária que se formarão gerações mais decoloniais.

A inserção de movimentos sociais nas escolas é um fator muito importante para romper diversos paradigmas e tabus que permeiam a mente dos indivíduos já desde a mais tenra idade. Um desses paradigmas é a ideia de que a ascensão da mulher diminui a importância do homem. Logo, inserir, na escola, discussões sobre a presença da mulher na sociedade contribui para o entendimento de que a luta busca, na verdade, direitos iguais para ambos os gêneros (Silva, 2020).

Ademais, essa inserção é essencial para desafiar estigmas e expandir a compreensão de questões sociais desde a infância. A inclusão de temas como gênero, raça, direitos humanos e sustentabilidade no currículo, acompanhada de práticas como debates, rodas de conversa e projetos de pesquisa, permite que os estudantes se envolvam criticamente com as realidades sociais e desenvolvam uma visão mais ampla e consciente sobre as desigualdades presentes na sociedade. Além disso, a capacitação de professores é crucial para garantir uma abordagem eficaz e respeitosa desses temas, promovendo um ambiente de aprendizado inclusivo e transformador.

Mas qual é, afinal, a contribuição da abordagem das questões de gênero na escola, no tocante à mulher? Silva (2020) responde a essa pergunta afirmando que “a escola deve fazer com que os alunos transformem a realidade em que as mulheres são vistas como as encarregadas de cuidarem das coisas menos importantes” (Silva, 2020, p. 6). Assim, para

a autora, o papel da escola é a promoção de um senso crítico a esse respeito, concomitantemente à mudança de pensamentos e à decolonialidade².

A gravidade desse problema reside no fato de que, muitas vezes, o pensamento machista é reforçado pela escola, principalmente em situações em que as meninas são deixadas de lado por serem consideradas incapazes de certos tipos de atividades. Isso é abordado na pesquisa realizada por Carvalho (2001), que defende que, até mesmo nos boletins escolares, as meninas acabam se sentindo menosprezadas em detrimento dos meninos. Assim,

do ponto de vista das relações de gênero- em suas complexas inter-relações com as desigualdades de classe e raça- parece que múltiplas dimensões da vida escolar e da infância articulam-se na produção desse quadro de maiores índices de fracasso escolar entre pessoas do sexo masculino: as relações de crianças ou jovens entre si, suas culturas e formas de sociabilidade, permeadas por diferenças e desigualdades de gênero; as interações entre professores, professoras, alunos e alunas, marcadas pela presença majoritária de mulheres no magistério, particularmente no início da escolarização; as expectativas e formas de educação diferenciadas estabelecidas pelas famílias para seus filhos e filhas; e, finalmente, as opiniões dos professores e professoras sobre as relações de gênero em geral e seus critérios de avaliação de alunos e alunas (Carvalho, 2001, p. 555)

Desse modo, seguindo a linha de pensamento de Carvalho (2001), percebe-se que a realidade escolar é permeada por situações que ainda inferiorizam e estigmatizam a mulher. Dados de uma pesquisa mais atual, realizada em 2024 pela historiadora Andreia Pereira dos Santos, reforçam a ideia defendida por Carvalho em 2001: a escola ajuda a perpetuar estereótipos de machismo. Isso indica que, mesmo diante dos 23 anos que separam uma pesquisa da outra, a realidade permanece a mesma.

2.3 PROCESSOS PÓS-IDENTITÁRIOS

As teorias pós-identitárias oferecem uma nova forma de entender e abordar a identidade no âmbito da educação, discutindo a diversidade e as relações de poder nas escolas. Essas teorias promovem a desconstrução de identidades fixas, enfatizando que identidades são construções sociais e culturais, em vez de características inerentes e imutáveis. Isso encoraja um ambiente educacional em que os alunos são vistos como

² De(s)colonialidade se refere à forma de valorização de conhecimentos que não estão ligados à lógica colonial. Ela busca refletir de modo crítico sobre as relações de poder e de colonialidade no âmbito do conhecimento, assim como na consideração dos oprimidos e subalternizados (Bagetti Zeifert; Agnoletto, 2019).

indivíduos em constante transformação, influenciados por suas interações e contextos. Essa discussão é necessária tendo em vista as representações que são feitas sobre as mulheres em materiais didáticos.

No Brasil, a discussão sobre identidade de gênero tem se ampliado significativamente, indo além dos círculos acadêmicos para ocupar espaço nos debates cotidianos, impulsionada pelos movimentos sociais feministas e LGBTQIA+. Esses movimentos têm contribuído para transcender a concepção tradicional de identidade, avançando para uma perspectiva pós-identitária de gênero, influenciada pela teoria queer. Guacira Louro, em suas reflexões, destaca esse movimento rumo a novas compreensões sobre gênero e identidade e afirma que

este termo [queer], com toda sua carga de estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente para caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, queer significa colocar-se contra a normalização - venha ela de onde vier. Seu alvo mais imediato de oposição é, certamente, a heteronormatividade compulsória da sociedade; mas não escaparia de sua crítica a normalização e a estabilidade propostas pela política de identidade do movimento homossexual dominante. Queer representa claramente a diferença que não quer ser assimilada ou tolerada e, portanto, sua forma de ação é muito mais transgressiva e perturbadora (Louro, 2001, p. 546).

Em outro momento, Guacira Lopes Louro, em uma entrevista ao programa "Invenção do Contemporâneo" da TV Cultura, enfatiza a necessidade de situarmos o *queer* em uma dimensão pós-identitária e pós-estruturalista para melhor compreendê-lo. Ela alerta para a importância de não o reduzir a mais uma norma ou convenção, pois ele desafia e transcende estruturas conceituais e formais estabelecidas, buscando provocar reflexões, dissonâncias e questionamentos (TV Cultura, 2011). Ademais, a autora ainda argumenta que as políticas de identidade e aquelas que se autodenominam pós-identitárias, como o queer, não apenas permitem a emergência da Pós-Modernidade, mas também são constitutivas do novo tempo histórico, influenciando profundamente as dinâmicas sociais e culturais contemporâneas (Louro, 2004).

No que se refere à educação, Louro (2004) aposta que as minorias engajadas podem revitalizar as discussões e as posturas socioculturais, desconfiando e questionando o que está estabelecido. No entanto, reconhece ser sensível às possíveis incompreensões sociais e institucionais, que são naturais em uma cultura conservadora já consolidada (embora não imutável), visto que a educação é historicamente disciplinadora, usualmente

comprometida com a integração social e pouco afeita às transgressões. A grande dificuldade talvez seja, precisamente, reinventar a educação (Louro, 2004).

O espaço formador, tanto a universidade quanto a escola básica, segundo Louro (2011), em muitos aspectos ainda está atrasado. A compreensão do "novo tempo" (um período de problematização das questões socioculturais) é vista como um grande desafio, devido à lógica essencialista que ainda prevalece nessas instituições (Barros, 2023).

De igual modo, Louro (2004) alerta para as dificuldades de promover uma educação ou pedagogia sexual *queer* dentro dos espaços formais de ensino, como a universidade e, especialmente, a educação básica. Ela sugere que o caminho metodológico de aproximação deve ser o do questionamento, orientando-nos sobre como questionar: em vez de perguntar "Por que os conhecimentos diversos sobre sexualidade, gênero etc. não foram incorporados pelo currículo e pela escola?", devemos perguntar "Quais as condições que inviabilizaram que esses conhecimentos e saberes fossem incorporados pela escola e pelo currículo?".

É fundamental questionar, saber como questionar e, principalmente, reconhecer que nossas certezas podem ser construções históricas e culturais sujeitas a revisão. O pensamento crítico exige que identifiquemos quais questões ainda são relevantes e quais já não fazem mais sentido dentro do contexto atual. Durante muito tempo, a normatividade da heterossexualidade e a patologização da homossexualidade foram premissas que moldaram discursos científicos, sociais e jurídicos. No entanto, essas perspectivas foram desconstruídas ao longo das últimas décadas, tornando anacrônicas perguntas como: "A heterossexualidade é normal?" ou "A homossexualidade é um desvio?".

Diante desse avanço do pensamento crítico e das transformações sociais, novas perguntas podem ser formuladas para aprofundar o debate sobre sexualidade e identidade. Em vez de reafirmar uma lógica binária e hierárquica, é mais produtivo questionar: Como a sociedade pode garantir direitos e dignidade a todas as orientações sexuais e identidades de gênero? Ou ainda: Quais os impactos da normatividade compulsória na vivência das diversidades? Da mesma forma: De que maneira a educação pode contribuir para o respeito à pluralidade de orientações sexuais e identidades de gênero? Essas questões deslocam o foco da tentativa de classificar e normatizar a sexualidade para um debate sobre equidade, direitos e reconhecimento da diversidade.

Segundo Altmann (2013), ao longo de sua história, a escola foi impulsionada a abordar temas de relevância social, devido à urgência de certas discussões, incluindo

questões relacionadas à sexualidade, como o onanismo (anteriormente considerado pecado até o século XVIII, quando passou a ser visto também como doença/transtorno). A esse respeito, em 1785, o médico André Tissot, na França, equiparou a masturbação ao onanismo. Além disso, temas como Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs), AIDS, relações de gênero e gravidez foram incorporados, refletindo a necessidade contemporânea de discutir o respeito à diversidade sexual.

No contexto brasileiro, Altmann (2013) argumenta que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram desenvolvidos para responder aos apelos sociais, focando principalmente na dimensão biológica da sexualidade. No entanto, Altmann critica o fato de que os PCN não abordaram a questão da homofobia até o programa Brasil sem Homofobia em 2004, nem discutiram adequadamente a diversidade sexual. Essa lacuna histórica resultou na continuidade do silenciamento da sexualidade sob uma ótica cultural nos processos formativos tanto de professores quanto de estudantes, o que, indiretamente, contribuiu para o aumento da violência contra indivíduos com sexualidades não normativas. Por conseguinte, é importante destacar que essas pessoas frequentemente enfrentam violência em suas vidas diárias, muitas vezes perpetrada por pessoas conhecidas que fazem parte de seus círculos sociais.

O papel que a escola assume nesse cenário não é apenas importante, mas estratégico, pois se configura como um local potencialmente capaz de explicitar e questionar as complexas formas pelas quais as identidades culturais são construídas, articuladas, experienciadas, transgredidas e rearticuladas no âmbito social (Furlani, 2007). O currículo escolar, nesse sentido, desempenha um papel central na construção das diferenças e das identidades. Não se limita apenas à relação de disciplinas, conteúdos, atividades, metodologias e avaliações, mas também inclui regulamentos que moldam a experiência educacional. Portanto, parece ser fundamental “desmontar” e “desconstruir” o processo cultural de construção dos “monstros sociais”. Isso faz parte de uma educação sexual que busca questionar os conhecimentos considerados “inquestionáveis” — aqueles que têm perpetuado hierarquias identitárias e o aumento do preconceito em todas as formas (Furlani, 2007, p. 271; 279).

No mesmo sentido, Paulo Freire (2002) aponta a principal responsabilidade do educador: é estabelecer meios para que o aluno possa reconhecer sua posição histórica e social dentro da comunidade em que está inserido. Dessa forma,

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. [...] A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo (Freire, 2002, pp. 46-47).

O papel do educador, nesse sentido, é fundamental não apenas para fornecer informações precisas e cientificamente corretas sobre sexualidade, mas também para promover um ambiente de aprendizado seguro, inclusivo e respeitoso. Os educadores têm a responsabilidade de facilitar discussões abertas e honestas sobre temas como identidade de gênero, orientação sexual, consentimento, saúde sexual e relações interpessoais. No entanto, enfrentam diversas dificuldades para desempenhar essa função.

Impedimentos como a resistência de algumas famílias, as limitações do ambiente escolar, a pressão de normas sociais conservadoras e até a resistência por parte de estudantes podem dificultar a abordagem desses temas. Além disso, as próprias concepções de gênero e sexualidade dos alunos e alunas, muitas vezes moldadas por contextos culturais e familiares, podem representar desafios para a criação de um espaço seguro e acolhedor para essas discussões. Assim, os educadores precisam estar preparados não só para abordar esses temas, assim como, também, para lidar com essas barreiras de maneira sensível e respeitosa.

As teorias pós-identitárias, como a teoria *queer*, a teoria da desconstrução e o pensamento pós-estruturalista, oferecem contribuições significativas para a educação ao questionar e desafiar as concepções tradicionais de identidade, gênero e sexualidade. Essas teorias enfatizam a fluidez e a multiplicidade das identidades, argumentando que elas são construções sociais e históricas, em vez de serem fixas ou determinadas biologicamente. A teoria *queer*, por exemplo, problematiza as normas heteronormativas e promove uma abordagem inclusiva das diversas orientações sexuais e identidades de gênero. Já a teoria da desconstrução, influenciada por Jacques Derrida, propõe a análise crítica das categorias rígidas e binárias, como masculino/feminino, e destaca o caráter social e cultural dessas construções. Por sua vez, o pensamento pós-estruturalista, com pensadores como Michel Foucault, reflete sobre como o poder e o conhecimento influenciam a formação das identidades e a normatividade social.

Essas teorias colaboram para uma educação que reconhece e valoriza a diversidade de identidades e sexualidades, desafiando normas e estruturas de poder que buscam fixar as pessoas dentro de categorias rígidas e limitantes. Além disso, as teorias pós-identitárias desafiam as normas heteronormativas e cis normativas presentes na sociedade e na educação, encorajando práticas educacionais que são inclusivas e sensíveis às diferentes experiências e trajetórias de vida dos estudantes. Ao promover uma compreensão mais ampla e complexa das questões de identidade e sexualidade, essas teorias capacitam os educadores a desenvolverem currículos e métodos de ensino que reflitam melhor a diversidade de suas comunidades educativas, promovendo assim um ambiente escolar mais justo, acolhedor e educativo. Ao desafiar o que está posto, essas reflexões colaboram na compreensão de que a identidade não é algo fixo, mas sim um processo em constante construção. Trata-se de uma jornada pessoal e social, originada a partir do indivíduo e das interações estabelecidas com os outros e com o mundo ao redor, ou seja, trata-se de compreender que a formação de uma identidade é individual e subjetiva (Machado, 2003).

A escola desempenha um papel crucial na integração social dos indivíduos e é fundamental para a construção de nossa identidade coletiva. É nesse ambiente que experiências diversas nos desafiam a questionar não apenas quem somos individualmente, mas também nossas aspirações futuras e o tipo de sociedade que desejamos edificar. Ao proporcionar um espaço onde diferentes visões de mundo se encontram, a escola educa academicamente e prepara os alunos para entenderem e respeitarem a diversidade, promovendo a coexistência pacífica e o diálogo construtivo entre diferentes grupos e culturas.

A seguir, as representações acerca das mulheres em livros didáticos serão expostas. A partir dessa discussão, tem-se as tensões existentes entre elas e esses recursos, de modo a permitir reflexão sobre como esses recursos podem perpetuar situações de exclusão desses sujeitos.

2.4 REPRESENTAÇÕES: AS MULHERES NOS LIVROS DIDÁTICOS E A MEDIAÇÃO DESSE MATERIAL A PARTIR DAS QUESTÕES DE GÊNERO

Como mencionado na seção anterior, as representações são formas de interpretar, de caracterizar, de entender, de dar significado e de se familiarizar com aquilo que é

compartilhado por grupos sociais e que é reproduzido por meio do discurso. Moscovici, 2003; Van Dijk, 2005; Jodelet, 2011; Woodward, 2012). Nesse sentido, certos ambientes, como o escolar, configuram-se como espaços privilegiados para a circulação de discursos que moldam essas representações, influenciando a maneira como os estudantes classificam, convencionam e dão significado às coisas do mundo, às outras pessoas e a si mesmos, em processos complexos de construção de suas identidades sociais (Moita Lopes, 2002).

Essas representações se dão em diferentes locais. A escola, por exemplo, tem um papel essencial na formação dos indivíduos. Portanto, é possível vê-la como um local onde diversos discursos são propagados, podendo tanto replicar a ideologia dominante (Faria, 2008) quanto funcionar como formas de resistência e possibilidades de mudança social. Por isso, é importante trazer para o ambiente escolar uma reflexão crítica sobre questões sociais significativas, como as de gênero, não apenas para oferecer suporte ao contradiscurso, mas principalmente para legitimar os que são emancipatórios.

Por sua vez, outro espaço em que as representações estão presentes é o do livro didático. Assim, no contexto escolar brasileiro, ele é um dos materiais mais utilizados para estruturar as práticas em sala de aula (Costa Val; Marcuschi, 2005; Bezerra, 2005). O livro didático contém diversos discursos que transmitem ideologias e valores, colaborando para a (des)legitimação das representações presentes na sociedade, moldando os modelos mentais das pessoas e constituindo-se como ferramentas fundamentais no processo de construção das identidades (Van Dijk, 2005).

Diante desses pontos, e ao entender identidade como sendo formada por um conjunto de características, como o gênero, que é uma das dimensões mais importantes das identidades individuais e está relacionado aos significados associados ao corpo sexuado em determinado tempo e lugar (Louro, 1997), compreendemos que é essencial entender mais profundamente a relação entre as representações sociais e o processo de formação das identidades no ambiente escolar.

Nas últimas décadas, a pesquisa sobre gênero social tem recebido atenção significativa em várias disciplinas, incluindo antropologia, sociologia, linguística e educação (Bucholtz e Hall, 2005; Heberle, Ostermann e Figueiredo, 2006; Lêdo, 2017). A necessidade de integrar a perspectiva dos estudos linguísticos nas discussões sobre questões de gênero é ressaltada pelo fato de a língua ser uma prática de interação social (Marcuschi, 2008), por meio da qual as representações de gênero são construídas,

validadas e mantidas em diferentes esferas sociais, inclusive na escola (Moita Lopes, 2002).

O livro didático, por sua vez, faz parte da memória visual dos estudantes (Freitas; Rodrigues, 2008), e atua como mediador no processo de construção do conhecimento. Nesse interim, diversos estudos ao longo dos anos vêm se debruçando sobre esse material, avaliando seus aspectos políticos, culturais, pedagógicos e econômicos. Isso porque, sendo o livro didático um dos materiais mais usados em sala de aula, principalmente em realidades em que o aluno não tem contato com outras fontes de informação (seja por questões estruturais da escola ou por outras razões), ele assume grande importância na formação do aluno.

Para Stray (1993, p. 78) o livro didático é um produto cultural composto, de caráter híbrido, que se coloca “no cruzamento da cultura, da pedagogia, da produção editorial e da sociedade”. Assim, ele assume um caráter também social, o que coaduna com a ideia de Silva (2002, p. 566), para quem o material é marcado por perspectivas “teóricas, editoriais, pedagógicas, mercadológicas, políticas e ideológicas”.

Para Coelho (2005), complementando o argumento de Silva (2002), o livro didático precisa ser entendido como resultado da atuação de múltiplos agentes sociais, o que faz com que ele sofra “alterações específicas advindas de sua própria materialidade e do seu lugar de produção, para além daqueles elementos ligados aos imperativos didáticos” (Coelho, 2005, p. 242).

Choppin (2004) considera que, de acordo com o contexto e as maneiras de uso, o livro didático é suscetível a executar diferentes funções, podendo atuar como suporte de conteúdos educativos (ao que o autor chama de *função referencial*), como propositor de métodos de aprendizagem (*função instrumental*), como transmissor de ideologias de classes dominantes (*função ideológica/cultural*) e como detentor de documentos que podem enriquecer o pensamento crítico e reflexivo dos alunos (*função documental*).

Os livros didáticos procuram moldar o caminho a ser seguido, em consonância com os procedimentos metodológicos, integrando o saber docente e estabelecendo uma relação entre o aluno e o conhecimento transmitido. Nesse contexto, de acordo com Corrêa, esse material, “ao fazer parte da cultura da escola, não integra essa cultura arbitrariamente. É organizado, veiculado e utilizado com uma intencionalidade, já que é portador de uma dimensão da cultura social mais ampla” (Corrêa, 2000, p. 19).

Nesse sentido, os referidos materiais mediam a formação institucional e o âmbito da sociedade, o que corrobora para o entendimento de seu significado enquanto

instrumento de promoção de valores sociais. E a respeito dessa faceta social, Bittencourt (2004, p. 479 *apud* Abbeg, 2023, p. 58), defende que

a história do livro didático brasileiro tem demonstrado que existem preconceitos em relação aos intelectuais que se dedicam à produção didática, considerando-se o livro escolar como uma obra “menor”, um trabalho secundário no currículo acadêmico. No século XIX e início do século XX, período inicial dessa produção, a situação não era muito diferente, embora houvesse algumas particularidades. Identificar o grupo de intelectuais que se sujeitaram às imposições do poder educacional e das editoras merece, assim, considerações significativas para aprofundar o conhecimento sobre o livro didático e o papel que tem desempenhado na produção da cultura escolar.

Ainda sobre esse ponto, Boto (2014, p. 110 *apud* Abbeg, 2023, p. 58) complementa essa ideia ao afirmar que

é possível dizer que, se a cultura escolar tem realmente uma autonomia que lhe é constitutiva, ela também se traduz pela incorporação e recriação de conteúdos simbólicos que dizem respeito a campos variados da produção das ciências. Isso nos faz acreditar que a lógica interna da escolarização condiz com a identidade dessa confluência: são os usos escolares de linguagens provenientes dos diversos territórios do conhecimento humano que articulam e instituem os saberes ou conhecimentos presentes nos livros didáticos.

Desse modo, os livros didáticos são repletos de políticas públicas, características marcadamente ideológicas, relações de mercado (produção e comercialização). Por conseguinte,

os livros didáticos são constituintes da complexa cultura material presente nos sistemas formativos, sendo utilizados como meio de seleção, registro e divulgação de conteúdos de natureza diversa. Importa que, em algumas situações, tais conteúdos são determinados por orientações legais, detalhadas em currículos construídos e impostos como estruturantes oficiais para execução no ambiente escolar. A escrita interna dos livros didáticos materializa e registra, direta ou indiretamente, conhecimentos, ideias e valores- todo um repertório que permite a interpretação do texto escrito, podendo suscitar certas predisposições formativas (Santos; Nicareta, 2008, p. 116 *apud* Abbeg, 2023, p. 60).

Conforme salientado por Bittencourt (1996), o livro didático sofre constantes intervenções dos poderes estabelecidos e de interesses aos quais se deseja atender em determinada esfera. A partir disso, questões mais minuciosas, como a representação das mulheres, precisam ser analisadas com cautela.

Falar sobre a influência do feminismo na representação das mulheres nos livros didáticos origina um debate que dialoga diretamente com questões mais amplas ligadas à justiça social e à equidade de gênero. A crítica feminista surge como um instrumento que

auxilia na identificação e no desafio dos estereótipos de gênero presentes nos referidos materiais, o que promove uma revisão com vistas não apenas à inclusão, mas também à valorização das contribuições femininas em todas as áreas do conhecimento. Esta é, todavia, uma transformação que exige um olhar atento sobre como a representação das mulheres nos livros escolares impacta o olhar dos estudantes.

Oliveira e Silva (2021) consideram que a crítica feminista abre alas para uma desconstrução das narrativas tradicionais que perpetuam os estereótipos de gênero nos livros didáticos. A abordagem apresentada pelos autores argumenta que, ao promover uma visão mais inclusiva e diversificada das mulheres, os livros didáticos se tornam ferramentas importantes para a garantia da igualdade de gênero. É importante salientar, entretanto, uma barreira nesse sentido: essa mudança não ocorre de maneira automática. É fruto de um processo composto por lutas e uma constante busca por conscientização, trabalho esse que é (ou, ao menos, deveria ser) feito pelos educadores e pelos responsáveis por políticas públicas.

Os estudos de Oliveira e Silva (2021) alegam, ainda, que a crítica feminista incentiva uma reavaliação dos conteúdos curriculares para que as experiências e perspectivas das mulheres sejam reconhecidas e valorizadas. Esse mecanismo, defendido pelos estudiosos, envolve a inclusão de alguns temas importantes, como a história das mulheres, a luta por seus direitos e a representação feminina em papéis não tradicionais. Logo, na visão dos autores, ao desafiar uma visão restrita que muitas vezes é apresentada nos livros didáticos, o feminismo corrobora a formação de uma consciência crítica entre os estudantes, levando-os a questionar as normas de gênero estabelecidas e a desenvolver uma compreensão mais complexa das relações de poder na sociedade.

Não se pode desconsiderar a importância de uma mediação crítica por parte dos docentes para que as mudanças promovidas pelo feminismo sejam efetivadas. Esses profissionais desempenham um papel central na interpretação e contextualização dos conteúdos dos livros didáticos. Portanto, eles são responsáveis pela promoção de discussões que desafiem os estereótipos de gênero e estimulem os alunos a questionarem as narrativas tradicionais (Oliveira; Silva, 2021).

Isso pode ser feito, por exemplo, ao abordar um texto literário em que a figura feminina é retratada de maneira passiva, como nos contos de fadas clássicos, o professor incentiva os alunos a refletirem sobre o papel da mulher na sociedade e discutir de que forma essas representações moldam as expectativas de gênero. Outra possibilidade é a análise de personagens femininas em livros didáticos que reforçam estereótipos de

docilidade ou subordinação, fomentando uma discussão mais crítica sobre as contribuições das mulheres em diversas áreas, desafiando esses modelos.

Em contrapartida, considera-se que, para que essa mediação docente seja efetiva, não basta apenas que os professores estejam bem-informados e preparados para lidar com questões de gênero em sala de aula. Embora o conhecimento sobre o tema seja essencial, outros fatores, tanto internos quanto externos à escola, interferem diretamente nessa tarefa. A resistência de famílias, a falta de apoio institucional, as pressões de normas sociais e até as próprias limitações emocionais e pedagógicas dos docentes podem impactar a abordagem dessas questões. Logo, é fundamental que os educadores contem com apoio institucional e uma formação continuada que vá além do mero domínio do conteúdo, incluindo o fortalecimento de habilidades para lidar com os desafios cotidianos que surgem no ambiente escolar.

Tendo em vista que a temática vem sendo muito apresentada no cenário midiático como um todo e grande parte dos alunos acabam tendo acesso a ela, ainda que de maneira discreta, é provável que muitos questionamentos surjam, e os professores precisam estar preparados para respondê-los da maneira mais eficaz possível.

Para Almeida (2022), apesar dos avanços, ainda são inúmeros e significativos os desafios da representação de mulheres nos livros didáticos. O autor alega que muitos materiais educacionais ainda apresentam uma visão estereotipada e limitada das mulheres, e que isso reflete as desigualdades de gênero presentes na sociedade.

O desafio que essas abordagens trazem demanda, por parte dos professores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas, um esforço contínuo que precisa garantir que os livros didáticos reflitam a diversidade e a complexidade das experiências femininas. É necessário, portanto, um compromisso para que os materiais educacionais sejam constantemente revisados e atualizados, a fim de que possam acompanhar as mudanças sociais e culturais em curso (Almeida, 2022).

2.5 O ESTEREÓTIPO FEMININO E A ESCOLHA DAS PROFISSÕES

Os livros didáticos têm o poder de moldar a cultura ao funcionarem como artefatos culturais que influenciam as formas de comportamento e pertencimento na sociedade. Eles não apenas produzem, mas também reproduzem representações que delimitam e sugerem características, muitas vezes naturalizadas pela sociedade, para definir o que significa ser menina, menino, homem e mulher.

Nessa linha de raciocínio, as representações emergem da maneira como a realidade é apresentada aos indivíduos, da forma como os conceitos são explorados, das experiências vivenciadas, dos exemplos observados e da influência da cultura dominante. Sob essa perspectiva, a educação recebida desempenha um papel crucial, como destacado por Saffioti (1992, p. 187), porquanto

não resulta da existência de dois sexos, macho e fêmea [...]. O vetor direcional, ao contrário, do social para os indivíduos que nascem. Tais indivíduos são transformados, através das relações de gênero, em homens e mulheres, cada uma dessas categorias-identidades excluindo a outra (Saffioti, 1992, p. 187).

A partir da noção de transformação, apresentada por Saffioti (1992), é possível compreender o que foi apresentado por Simone de Beauvoir, quando afirma que "ninguém nasce mulher: torna-se mulher" (Beauvoir, 1978, p. 9). A definição do que significa ser homem ou mulher é moldada pelas relações de poder que envolvem valores culturais, aprendidos e ensinados socialmente. Na sociedade, os homens são frequentemente retratados como detentores de qualidades mais significativas e valorizadas, consideradas superiores às das mulheres, o que perpetua a supremacia da masculinidade. Este fenômeno é reproduzido pela educação em geral, incluindo a educação escolar, através de práticas que muitas vezes são preconceituosas e discriminatórias.

Essa tendência é evidente no conteúdo dos livros didáticos, que frequentemente segue uma lógica machista ao atribuir diferentes papéis para homens e mulheres. Estudos sobre as representações de gênero no material didático apontam que, historicamente, as mulheres são retratadas em papéis domésticos e cuidadosos, enquanto os homens são associados a atividades intelectuais, políticas e científicas (Louro, 1997; Scott, 1995). Ademais, pesquisas realizadas no âmbito da educação básica mostram que a distribuição das personagens nos textos literários e informativos dos livros didáticos reforça estereótipos de gênero, limitando a visão das possibilidades sociais e profissionais das meninas e dos meninos (Oliveira, 2008). Dessa forma, o material escolar acaba perpetuando desigualdades, naturalizando papéis que influenciam a formação identitária e as aspirações dos estudantes.

Os homens são frequentemente associados a funções de maior valor econômico e social (Drummond, 2020), centradas em atividades públicas, enquanto às mulheres são atribuídas funções menos valorizadas e mais voltadas ao ambiente doméstico (Caixeta;

Barbato, 2004). Como resultado, as condições e direitos iguais para homens e mulheres nem sempre são considerados de maneira equitativa.

Isso fica evidente em *Se Liga nas Linguagens*, material em que as representações de mulheres são, na maior parte, associadas ao cuidado e à esfera doméstica, enquanto os homens são mostrados em posições de destaque, frequentemente em atividades externas, de liderança ou em contextos profissionais. Além disso, o livro tende a reforçar estereótipos de gênero ao apresentar poucas figuras femininas em papéis de protagonismo em comparação aos personagens masculinos. Exemplo disso é o fragmento que se expõe a seguir:

Figura 3- Representação no clipe da canção Xico, de Luísa Sobral

Reprodução proibida... Art. 184 do Código

A herança portuguesa EM AÇÃO

1. Muitos séculos já se passaram, mas as marcas da produção poética do Trovadorismo permanecem em nossa cultura. Conheça a letra da canção “Xico”, da artista *pop* portuguesa Luísa Sobral.

Já passaram dois anos e tal
E do Xico nem sinal
Há quem diga que emigrou
Há quem diga que encontrou
Uma brasileira que não está nada mal

E a Dolores todos os dias o espera
Com a sopa ao lume e o prato do costume
Finge não ouvir a vizinhança
E pede a Deus um pouco mais de esperança

Ó Xico, Ó Xico
Onde te foste meter?
Ó Xico, Ó Xico
Não me faças mais sofrer

Desde pequena Dolores sonha em encontrar
Um português com olhos cor de mar
Ninguém entendia o porquê da maluqueira
Que tinha pelo outro lado da fronteira

Veja sugestão de atividade complementar no Suplemento para o professor.

Ao lume: ao fogo.



Cena do videoclipe “Xico”, de Luísa Sobral.

REPRODUÇÃO UNIVERSAL MUSIC

31

Fonte: “Se liga nas linguagens”, de Walter Ormundo e Cristiane Siniscalchi (2020)

Nesse excerto, observamos que a figura da mulher que é escolhida para representar o clipe, dentre as várias possibilidades, mostra Dolores com as vestimentas estereotipadas de uma “dona de casa”. Assim, a imagem da mulher como alguém que está reclusa às tarefas domésticas (Ribeiro, 2023), ao lar, é mais uma vez reforçada. Desse modo, apesar de haver representatividade, uma vez que a música escolhida é de uma artista portuguesa, Luísa Sobral, ainda se tem uma reprodução dos símbolos evocados pela distinção entre os gêneros (Scott, 1995), o que faz com que a imagem da mulher

sofredora, prestativa, que cuida do lar, independentemente do abandono com o qual convive, é continuada. Esse ponto também foi visto em Diehl e Senna (2016), autores que ressaltam que, ao serem representadas dessa maneira, isto é, como donas de casa, sofredoras, elas sofrem com os fardos impostos pela sociedade, porquanto há uma tentativa de naturalização da sobrecarga e uma perpetuação das expectativas que podem limitar sua autonomia.

Isso se contrapõe ao excerto a seguir, o qual representa os homens de maneira distinta.

Figura 4- Representação quanto ao protesto e engajamento nas canções

Protesto e engajamento nas canções

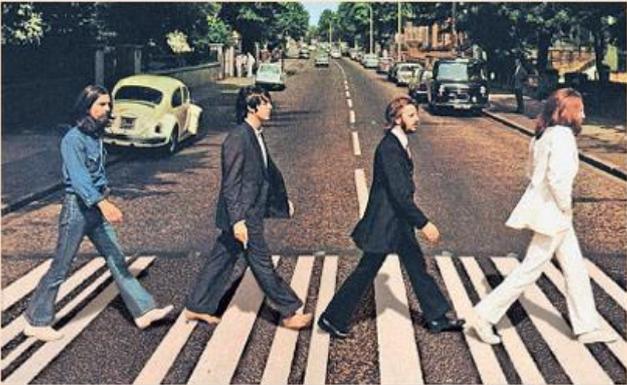
A exemplo da literatura, também na música muitos artistas usaram suas produções como meio de protesto, denúncia e instrumento de transformação.

Na década de 1960, por exemplo, bandas britânicas como Beatles e Rolling Stones valeram-se do *rock* para, em muitas de suas canções, criticar a opressão social. No Brasil, surgiram movimentos musicais protagonizados por artistas como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Geraldo Vandré, Chico Buarque, Tom Zé, que viam nas canções uma forma contundente de protesto político.

Nos anos 1970, o *punk rock* de Ramones, Sex Pistols e The Clash criticou a Guerra Fria. Na mesma época, surgia outro gênero musical de protesto, o *reggae*, na Jamaica, que criticou a desigualdade e a miséria.

Nas décadas de 1980 e 1990, foi a vez de a banda irlandesa U2 protestar contra a intolerância religiosa.

Entre nós, bandas como Legião Urbana, Titãs, Plebe Rude, Paralamas do Sucesso e Capital Inicial deram sua opinião crítica sobre o Brasil. Igualmente, Nação Zumbi, O Rappa, Sepultura e artistas como Criolo e Emicida, entre outros nomes da cena musical brasileira, vêm fazendo de sua música um instrumento de protesto.



Capa do álbum *Abbey Road*, do grupo inglês The Beatles, gravado em 1969.

Fonte: “Se liga nas linguagens”, de Walter Ormundo e Cristiane Siniscalchi (2020)

Diferentemente do que foi representado ao se falar de Xico, quando se trata de protesto e engajamento, é possível ver a figura dos homens em destaque. Além de escolherem o grupo inglês The Beatles para compor a imagem que representa a discussão,

uma série de bandas compostas, em sua maioria, para não dizer em sua totalidade, também por homens. Logo, o espaço de atuação masculino é colocado como permeado por lutas em prol de diferentes problemas sociais, enquanto as mulheres são representadas como passivas aos “infortúnios” da vida.

De maneira semelhante ao recorte aqui apresentado, ao analisarem figuras femininas em contraste com as masculinas no livro didático de Inglês "*Take your Time*", Brigolla e Ferreira (2013) concluíram que as relações de poder ainda favorecem as representações masculinas, os quais são representados em maior quantidade em uma seção que apresenta profissões. Eles são ilustrados realizando atividades cognitivas, como leitura e prática de esportes, enquanto nenhuma personagem feminina nas imagens analisadas desempenha tais papéis. De igual modo, o livro também reforça estereótipos de gênero ao retratar atividades domésticas, como cozinhar e cuidar de crianças, como funções exclusivas das mulheres, indicando que as desigualdades persistem nos discursos não-verbais dos livros didáticos.

Jovino (2014) investigou uma coleção de livros didáticos de Espanhol (PNLD) e observou que a representação de mulheres é significativamente limitada, especialmente quando se trata de mulheres negras. Ao analisar uma seção que trata de profissões, a autora constatou que homens e mulheres negros são representados principalmente como jogadores de futebol, sendo a maioria desses atletas homens brancos reconhecidos nacional ou internacionalmente. Essas descobertas vão na direção contrária aos resultados de Barros e Santos (2014), que examinaram como a identidade feminina é representada em materiais didáticos de espanhol, destacando a presença de um discurso contra hegemônico que tenta desconstruir representações ideológicas e performativas, promovendo uma reconstrução da imagem feminina alinhada à representação masculina. Esse avanço nos estudos de representação em materiais didáticos sugere um potencial significativo para promover um ensino mais cidadão e igualitário.

Borges, Gonçalves e Pinto (2013) analisaram livros didáticos de diversas disciplinas e encontraram estereótipos persistentes nas representações femininas, uma vez que retratavam mulheres predominantemente como sonhadoras ou envolvidas em tarefas domésticas como lavar roupas, enquanto os homens são representados trabalhando fora. As representações tendem a evidenciar a heterossexualidade normativa, levantando questões sobre como é possível promover a diversidade sexual na escola com tais reforços de estereótipos.

Oliveira (2011), ao discutir questões de gênero a partir de leituras de imagens e textos presentes em livros didáticos adotados por diversas escolas no Brasil, concluiu que as representações de gênero frequentemente mostram homens como decisores e mulheres como dependentes, refletindo uma representação desigual e distinta dos papéis sociais de cada gênero.

Martins e Hoffman (2007), ao analisarem livros didáticos de Ciências para o ensino fundamental, encontraram padrões definidos sobre o que significa ser homem e mulher. Suas análises revelaram que a maioria dos meninos nos livros usava azul, enquanto as meninas eram frequentemente representadas em atividades menos relacionadas a esportes. Essas observações indicam um forte reforço de estereótipos de gênero nos livros didáticos, o que perpetua representações da figura feminina como maternal e subordinada aos homens, além de evidenciar uma sub-representação significativa de mulheres negras.

Esses estudos destacam que os estereótipos de gênero continuam prevalentes nos materiais didáticos, o que pode afetar profundamente a autoimagem e as aspirações das estudantes, especialmente aquelas que pertencem a grupos minoritários racialmente marginalizados.

É nesse sentido que se deve pensar nas representações feitas no livro *Se liga nas linguagens*. Uma delas pode ser vista na figura 5, a qual reproduz um quadro do pintor Delacroix.

Figura 5- Representações femininas no livro *Se liga nas linguagens*



DELACROIX, Eugène. *As mulheres de Argel em seus aposentos*. 1834. Óleo sobre tela, 180 x 229 cm. Museu do Louvre, Paris.

1. A cena retratada revela serenidade e espontaneidade, como se captasse um momento da rotina das mulheres argelinas. Como essa atmosfera foi construída?
2. Quais elementos do ambiente em que estão as quatro mulheres revelam a influência árabe? *Os azulejos, a tapeçaria e alguns dos enfeites contêm grafismos e estampas que revelam a influência árabe.*
3. Que elementos presentes na representação das mulheres indicam o desejo de captar a “cor local”? *O detalhamento na representação das roupas, joias e penteados, bem como a representação do tipo físico marcam o desejo de enfatizar particularidades do povo árabe.*

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Fonte: “Se liga nas linguagens”, de Walter Ormundo e Cristiane Siniscalchi (2020)

Nessa figura, é possível ver o interesse pela captação das “cores” do local, o que é explicado anteriormente no livro. Todavia, a imagem escolhida representa as mulheres como sensuais, tranquilas e passivas. Assim, há reprodução de estereótipos, tal como observado nas outras pesquisas aqui mencionadas. Isso corrobora a idealização da mulher, feita pela escola romântica, mas reproduzida de forma acrítica no livro didático, uma vez que não há perguntas acerca dessas representações a não ser a pergunta 3, que foca nos “elementos presentes na representação das mulheres”.

Nesse sentido, os papéis sociais associados aos gêneros nos livros didáticos geralmente são fundamentados em concepções tradicionais que perpetuam e reproduzem ideias preestabelecidas sobre como homens e mulheres devem se comportar e quais atividades devem desempenhar. Estes preceitos frequentemente atribuem características consideradas típicas de cada gênero: as mulheres são vistas como emotivas e dotadas de um instinto maternal, sendo comumente responsáveis por tarefas de cuidado e educação infantil, o que explica o fato de que as profissões nas áreas de psicologia, pedagogia e

serviço social são dominadas pelo público feminino. Por outro lado, os homens são supostos possuir um instinto competitivo e agressivo, associado a uma racionalidade que os direciona para áreas como polícia, esporte e ciência.

Essas expectativas limitam e definem, em diversos graus, os espaços de atuação reservados a homens e mulheres: as tarefas associadas às supostas “habilidades naturais” femininas geralmente ocorrem no ambiente privado, com menos visibilidade e menor reconhecimento social, enquanto as habilidades atribuídas aos homens frequentemente se manifestam em contextos públicos, com maior valorização social e remuneração mais elevada.

Essa divisão de papéis baseada em padrões atribuídos a cada gênero fundamenta-se em uma concepção essencialista que considera esses aspectos como fixos e naturais para todos os homens e mulheres. Isso apresenta problemas significativos, pois: ignora as particularidades individuais de cada pessoa (mulheres não possuem naturalmente um instinto maternal, assim homens não são naturalmente agressivos); além disso, pressupõe que essas características são inatas, desconsiderando o papel crucial da construção social na formação de determinados comportamentos, perpetuando estereótipos que contribuem para a reprodução das desigualdades de gênero na sociedade.

2.6 A FUNÇÃO DA ESCOLA NA DESCONSTRUÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS FEMININOS

A educação não é apenas um local de aprendizagem acadêmica, mas também um ambiente propício para o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da construção cultural dos indivíduos. Nessa perspectiva, ela é desafiada a repensar seu papel tradicional de transmissora de conteúdo para se tornar uma gestora ativa do conhecimento, conforme enfatiza Bastos (2015), contribuindo para a formação de sociedades mais justas e humanizadas.

Pensando no contexto global do final do século XX e nas transformações tecnológicas, podemos observar as mudanças significativas que ocorreram no Brasil nas últimas décadas, tanto no campo político quanto no social e cultural, impactando profundamente o setor educacional. Dentro desse panorama de transformações, torna-se crucial discutir como as demandas sociais contemporâneas têm sido moldadas pela modernidade, apresentando novos desafios para a educação (Bastos, 2015).

A educação contemporânea, enquanto mantém sua função essencial de transmitir conhecimentos acumulados ao longo das gerações, assume também o compromisso de proporcionar uma formação integral e de qualidade. Isso implica abrir caminho para novas formas de pensar, sentir, agir, comunicar-se, produzir e socializar conhecimentos (Bastos, 2015). Portanto, a escola deve ser um espaço dialético que estimula os alunos a questionarem os paradigmas contemporâneos, contribuindo, assim, para sua formação como cidadãos do seu tempo e espaço. Nesse contexto, essa instituição, ao exercer sua função educativa de maneira vigorosa, torna-se um ambiente de construção e reconstrução de saberes, um verdadeiro laboratório de experiências que permitem a significação e ressignificação dos conhecimentos de acordo com as necessidades individuais dos alunos no desenvolvimento enquanto seres sociais.

Esse cenário demanda uma reflexão profunda sobre as práticas docentes, resultando em novas abordagens educativas que rejeitam a mera reprodução do conhecimento e o concebem como um instrumento de emancipação individual e coletiva. Nessa perspectiva transformadora, a educação emerge como um poderoso instrumento para alcançar a igualdade de direitos entre mulheres e homens na sociedade. É fundamental discutir o papel da educação diante das questões de gênero para ir além da mera inclusão igualitária de meninos e meninas na escola. Essas questões, muitas vezes negligenciadas no ambiente acadêmico e no cotidiano escolar, refletem-se nos Projetos Político-Pedagógicos, nos Planos de Ensino, na seleção de materiais didáticos, especialmente nos livros, e, acima de tudo, na prática pedagógica em desenvolvimento (Bastos, 2015).

Destaca-se a prática pedagógica como um instrumento fundamental para promover mudanças na cultura machista. Nessa perspectiva, o/a professor/a desempenha um papel importante ao incentivar a reflexão e o debate sobre questões de gênero, especialmente ao analisar textos verbais e não verbais presentes nos materiais didáticos, como os livros, amplamente utilizados nas escolas. Isso implica em trabalhar a partir das contradições encontradas nos próprios textos, utilizando-os como material de estudo (Bastos, 2015).

Dessa forma, o/a docente, por meio da mediação didático-pedagógica, adapta conteúdos e métodos a situações específicas que favoreçam o desenvolvimento dos diversos conhecimentos dos alunos, com foco especial nas questões de gênero, que são o cerne desse trabalho de pesquisa. Por exemplo, ao discutir a literatura, o/a professor(a) pode selecionar obras que questionem os estereótipos de gênero ou apresentar

personagens femininas e masculinas que fujam das representações tradicionais. No caso de livros didáticos, como o *Se Liga nas Linguagens*, o docente poderia aproveitar o conteúdo para abordar como as mulheres são muitas vezes representadas em papéis subordinados ou limitados à esfera doméstica, enquanto os homens estão frequentemente em contextos públicos ou de liderança.

Ao criar debates sobre essas representações, o/a docente pode incentivar os alunos a refletirem sobre como as normas de gênero influenciam suas percepções da sociedade. Ignorar as desigualdades de gênero e os significados que delas emergem é negligenciar o papel fundamental da escola na formação das identidades e na contribuição para uma sociedade menos discriminatória. Assim, o/a educador(a) deve desempenhar um papel ativo na desconstrução de estereótipos e na promoção de uma visão mais inclusiva e igualitária.

Além disso, reconhecendo que um dos principais papéis da escola é estimular e facilitar a construção de conhecimento entre seus membros (famílias, alunas e alunos, profissionais da educação) e a comunidade em geral, trazer esse debate amplia o espaço de produção de saberes da instituição, permitindo questionamentos que sejam pertinentes e relevantes para estudantes sobre essa temática.

A história da educação no Brasil está profundamente entrelaçada com a história da discriminação de gênero. Desde os tempos da colonização, a sociedade brasileira foi caracterizada pelo autoritarismo e pelo modelo patriarcal dominante. Assim, para Badinter, “desde o surgimento do patriarcado, o homem sempre se definiu como ser humano privilegiado, dotado de alguma coisa a mais, ignorada pelas mulheres. Ele se julga mais forte, mais inteligente, mais corajoso, mais responsável, mais criativo ou mais racional. (Badinter, 1993, p. 6)

A afirmação de que o homem se define como o ser humano privilegiado, dotado de qualidades superiores, está profundamente enraizada em uma estrutura social que constantemente reforça esses estereótipos de gênero. A sociedade e suas instituições — como a família, a escola, a igreja e as normas culturais — colaboram para moldar essa visão, transmitindo desde a infância as ideias de que o masculino é naturalmente associado à força, inteligência, coragem, responsabilidade, criatividade e racionalidade.

Ao longo da história, essas instituições têm perpetuado a ideia de que o masculino deve ser o modelo a ser seguido, relegando o feminino a um lugar de subordinação. Esse processo de socialização constante cria uma realidade em que esses papéis são aceitos e naturalizados, dificultando a reflexão crítica sobre as desigualdades de gênero e a

desconstrução dessas normas. Portanto, é preciso questionar essas construções sociais e buscar um espaço mais igualitário, onde tanto homens quanto mulheres possam ser reconhecidos por suas capacidades, independentemente das imposições históricas e culturais.

A história da educação formal no Brasil evidencia uma exclusão sistemática das mulheres, refletindo uma concepção colonial que as considerava inferiores e dispensáveis do aprendizado de leitura e escrita. Inicialmente, as escolas eram espaços exclusivamente masculinos, inacessíveis às meninas. Até o século XVII, a educação feminina consistia principalmente em orientações morais e na promoção dos bons costumes sociais, preparando-as para cuidar da casa, dos filhos e do marido. A imagem predominante era a da mãe-esposa-dona-de-casa (Bastos, 2015). No século XVIII e boa parte do século XIX, a instrução para as mulheres era restrita e limitada, focada inicialmente na alfabetização e posteriormente nas operações básicas, complementada por atividades manuais como costura e bordado.

Somente no século XX, após a revolução de 1930 e com a implementação de medidas educacionais voltadas para a educação em massa, que o acesso das mulheres à educação formal começou a ser facilitado (Bastos, 2015). A Constituição de 1988 marcou um momento significativo ao introduzir o princípio da igualdade, substituindo referências exclusivamente masculinas por termos neutros como “pessoa”, garantindo igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres.

No contexto da redemocratização e atendendo às demandas sociais, incluindo as do Movimento Feminista, a Constituição de 1988 estabeleceu o acesso igualitário de homens e mulheres à educação como um direito universal. No entanto, o conceito de gênero ainda não estava presente. Na década de 1990, além do acesso igualitário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9392/96) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) começaram a contemplar a questão de gênero, sugerindo a inclusão de discussões sobre desigualdades entre os sexos (Bastos, 2015). No entanto, a linguagem utilizada nesses documentos ainda predominava o uso exclusivo do masculino, refletindo uma compreensão limitada das questões de gênero.

O papel da educação na quebra de estereótipos de gênero é fundamental para promover uma sociedade mais igualitária e inclusiva. A educação desempenha diversas funções que podem contribuir significativamente para desconstruir preconceitos e promover uma visão mais ampla e respeitosa das representações.

A educação pode desafiar e questionar os estereótipos ao oferecer um currículo inclusivo e diversificado, que apresente representações variadas de papéis e comportamentos associados aos gêneros masculino e feminino. Isso pode ser feito através da seleção cuidadosa de materiais didáticos que evitem reproduzir estereótipos e ofereçam exemplos positivos de indivíduos que desafiam normas tradicionais de gênero.

Além disso, a educação pode promover a conscientização e o entendimento crítico sobre as origens e consequências dos estereótipos de gênero. Isso inclui discutir como as expectativas de gênero são construídas socialmente e como essas construções impactam a vida das pessoas em diferentes contextos sociais, econômicos e culturais.

O papel dos educadores como facilitadores de discussões sobre gênero na sala de aula é fundamental nesse contexto. Professores e professoras podem ajudar os alunos a desenvolverem habilidades de pensamento crítico, questionamento e empatia, permitindo que eles compreendam e respeitem as diversas expressões de gênero e identidades não-binárias.

Além disso, programas educacionais que promovem a igualdade de gênero podem incentivar as crianças desde cedo a explorar uma ampla gama de interesses e habilidades, sem limitações impostas pelos estereótipos de gênero. Isso pode incluir atividades extracurriculares, clubes estudantis e iniciativas que incentivem a participação igualitária de meninos e meninas em áreas como ciência, tecnologia, artes e esportes.

2.7 ANÁLISES DE TEXTOS PRESENTES NO MATERIAL

Nos últimos anos, talvez como resposta aos movimentos feministas, houve um esforço para melhorar a representação de mulheres nos livros didáticos. Por conta disso, algumas editoras têm revisado seus materiais para incluir mais exemplos de mulheres bem-sucedidas.

Um exemplo disso é o livro *Se liga nas linguagens*, material aqui analisado. Percebe-se, ainda que de forma escassa, uma intenção de dar voz ao universo feminino, seja adotando textos de autoria feminina, seja abordando textos defensores dessa classe, mesmo que seja de autoria masculina. A atividade proposta no capítulo 3, seção *Desafio de Linguagem*, localizada na página 26 do livro, consiste em um exercício no qual os alunos são convidados a assumir o papel de um eu lírico feminino e "responder" ao eu lírico masculino criado por um poeta consagrado. A dinâmica sugere uma reflexão sobre

as diferentes perspectivas de gênero expressas na poesia, proporcionando aos alunos uma oportunidade de explorar a construção literária de ambos os personagens.

Contudo, a eficácia do exercício depende da forma como o(a) docente o conduz. Para um resultado mais enriquecedor, o(a) educador(a) deve orientar os alunos a refletirem sobre as diferentes vozes e as relações de gênero presentes nas obras, promovendo um debate crítico sobre os papéis atribuídos a cada um dos personagens na poesia. A atividade se encontra na unidade referente à *Análise e Interpretação de Textos Poéticos*, mais especificamente na seção dedicada à expressão literária do eu lírico.

Vossa	grande	que m'entristece, e
crueldade,		me faz
Minha	gram	que me pese co'a
desventura,		vida.
vossa	pouca	Cesse
piedade,		vossa
com minha	gram	crueldade,
lealdade,		mude-se
de mestura,		minha
fezaram	minha	ventura,
trestura.		que, pois tendes
A qual já dentro em		fermosura,
mim jaz		tende
tanto nos	bofes	também
metida,		piadade
		de mestura,
		nam me mate esta
		tristura.

(Resende, 1979, p. 19)

Embora o poema de Resende, escrito no final do século XV e início do XVI, apresente uma boa intenção estrutural, uma análise mais aprofundada poderia explorar os discursos que se constroem na obra, especialmente no que tange às questões de poder, gênero e sofrimento. O poema retrata um eu lírico feminino em sofrimento, que se coloca em uma posição de vulnerabilidade ao apelar por "piedade" diante de um homem, refletindo a construção social da mulher como submissa e passiva. A referência à "fermosura" (beleza) da mulher, que deveria inspirar compaixão, pode ser lida como uma crítica à maneira como a estética feminina é vista como algo que coloca a mulher em uma posição de vulnerabilidade, em vez de empoderá-la. Além disso, a linguagem do poema, carregada de emoções e apelos, pode ser interpretada como uma ferramenta de manipulação e controle simbólico, reforçando as desigualdades de gênero que permeavam a sociedade da época. Uma análise mais crítica poderia, portanto, investigar como esses discursos se relacionam com a construção das identidades e dos papéis

exercidos por homens e mulheres, além de refletir sobre as representações de poder e sofrimento nos textos literários do período.

Há, ainda, atenção sendo dada à diversidade e inclusão nas representações femininas, incluindo mulheres de diferentes origens étnicas, culturais e socioeconômicas. Mais uma vez, na seção *Desafio de Linguagem*, da página 152, os autores da obra analisada propõem o estudo da palestra ‘O perigo de uma história única’, de Chimamanda Ngozi Adichie. Os escritores citam que esta é uma das palestras TED (Technology, Entertainment and Design) mais acessadas. Em seguida, os alunos são desafiados a pesquisar escritoras brasileiras de literatura que não estão no volume e preparar verbetes que as apresentem aos leitores. Mais uma vez, o livro se prende a atividades rasas, as quais não abarcam uma discussão crítica das representações das mulheres. Assim, se, por um lado houve a vontade de trazer visões diferentes sobre temas diversos, perdeu-se a oportunidade de ampliar essa visão de forma mais crítica e atual.

A preocupação vai além dessa questão: embora boa parte dos textos utilizados no livro para trabalhar as escolas literárias, por exemplo, tenham sido escritos em momentos bastante distintos dos de hoje, não se pode deixar de notar a linguagem velada – ou não – que se transmite, a depender da abordagem, do papel ainda esperado da mulher na sociedade. Ao se retratarem mulheres como idealizadas, às vezes, pode-se criar no imaginário dos jovens que este seria o padrão ideal. Por esse motivo, é importante a participação crítica do profissional ao estudar tais assuntos em sala de aula.

No trecho das Cantigas de Amor de D. Diniz, percebemos como a literatura medieval constrói representações simbólicas da mulher e das relações de gênero.

Figura 6- Cantiga de amor do rei. D.Dinis



As cantigas de amor

O texto a seguir é uma cantiga de amor escrita pelo poeta mais importante do Trovadorismo português, o rei **D. Dinis** (1261-1325). Recorra ao glossário e componha, no caderno, uma versão do texto em português atualizado.

Que prazer havedes, senhor,
de mi fazerdes mal por ben
que vos quis' e quer' e por en
peç'eu tant'a Nostro Senhor
que vos mud'esse coraçõ.
que mi havedes tan sen razon.

Prazer havedes do meu mal,
pero vos amo mais ca mi;
e poren peç'a Deus assi,
que sabe quant' é o meu mal,
que vos mud'esse coraçõ
que mi havedes tan sen razon.

Muito vos praz do mal que hei,
lume d'aquestes olhos meus;
e por esto peç'eu a Deus,
que sab'a coita que eu hei,
que vos mud'esse coraçõ,
que m'havedes tan sen razon.

E, se vo-lo mudar, enton
poss'eu viver, (e) senon, non.

D. DINIS. In: SPINA, Segismundo. *Era medieval*. 11. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2006. v. 1. (Coleção Presença da literatura portuguesa).

Senhor: senhora.

Por en: por isso.

Mais ca mi: mais do

que a mim.

Lume: luz.

Coita: sofrimento.



1. Ainda que a cantiga tenha sido registrada em um idioma bastante diferente do nosso, é possível compreendê-la com uma leitura atenta e com a ajuda de um glossário.

a) A quem se dirige o eu lírico? *A sua senhora ("senhor").*

b) Do que ele se queixa? *Do fato de a amada ter prazer em fazê-lo sofrer.*

c) A quem o eu lírico apela? *A Deus ("Nostro Senhor").*

Fonte: "Se liga nas linguagens", de Walter Ormundo e Cristiane Siniscalchi (2020)

Resgatando o conceito apresentado por Chartier, o qual diz que as representações são "esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço ser decifrado" (Chartier, 1990, p. 17), as Cantigas de Amor podem ser vistas como representações simbólicas que refletem e reforçam os valores do amor cortês e a idealização da mulher amada, característica da sociedade feudal. Ademais, ainda segundo o autor, "o conceito de representação foi e é um precioso apoio para que se pudessem assinalar e articular [...] as diversas relações que os indivíduos ou grupos mantêm com o mundo social" (Chartier, 2011, p. 20). Dessa forma, essas cantigas não apenas retratam a realidade, mas ajudam a moldá-la, criando e reforçando ideais de comportamento e de relações afetivas e de gênero. A representação do amor e da mulher na obra de D. Diniz, marcada por reverência e idealização, evidencia o papel da literatura medieval em reafirmar papéis sociais específicos para homens e mulheres. Esse aspecto se alinha às ideias de Chartier e Hall sobre representação como uma construção cultural e simbólica.

Assim, a inclusão das Cantigas de Amor no livro didático reflete não só o contexto medieval, mas também nos permite questionar como essas representações influenciam a percepção dos alunos sobre o gênero, promovendo uma reflexão sobre o papel histórico da literatura na construção das identidades e dos papéis femininos ao longo do tempo.

Durante vários séculos, reforçando tal divisão, não somente a mulher como o feminino em si foi inferiorizado na sociedade em relação ao homem e ao masculino, o qual detinha controle sobre a política, economia e sobre a vida da mulher, responsável 'somente' pelo cuidado dos filhos e dos afazeres domésticos. Todavia, inúmeras figuras

femininas surgiram, ao longo da história, caminhando na direção contrária desse ordenamento social, rompendo com tais valores e lutando pela igualdade e liberdade da mulher.

Ao incluir textos como a Canção XICO, de Luísa Sobral, que explora a multiplicidade de papéis da mulher de maneira poética, o material didático “*Se liga nas linguagens*” parece, à primeira vista, oferecer uma representação positiva e ampla da identidade feminina. No entanto, ao reforçar o ideal da “mulher forte” que suporta todas as responsabilidades familiares e profissionais, pode-se argumentar que há também uma perpetuação dos estereótipos tradicionais de gênero.

Já passaram dois anos e tal
E do Xico nem sinal
Há quem diga que emigrou
Há quem diga que encontrou
Uma brasileira que não está nada mal

E a Dolores todos os dias o espera
Com a sopa ao lume e o prato do costume
Finge não ouvir a vizinhança
E pede a Deus um pouco mais de esperança

Ó Xico, Ó Xico
Onde te foste meter?
Ó Xico, Ó Xico
Não me faças mais sofrer

Desde pequena Dolores sonha em encontrar
Um português com olhos cor de mar
Ninguém entendia o porquê da maluqueira
Que tinha pelo outro lado da fronteira

Conheceu o Xico em Almerimar
E logo ali decidiram casar
Dolores levou o essencial
A velha caixa de costura e o avental

Ó Xico, Ó Xico
Onde te foste meter?
Ó Xico, Ó Xico
Não me faças mais sofrer

Viveram dez anos sem igual
Ninguém previa tal final
Agora, diz Dolores com lamento,
De Espanha nem bom vento
Nem bom casamento

Ó Xico, Ó Xico
Onde te foste meter?
Ó Xico, Mi chico
Não me faças mais
No me hagas más

Não me façam mais sofrer

Fonte: SOBRAL, Luísa. Xico. Cifraclub. Disponível em: <<https://www.cifraclub.com.br/luisa-sobral/xico/letra/>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

Esse tipo de representação pode ser lido como parte de uma tentativa de manutenção ideológica, que, sob a aparência de valorização, reforça uma expectativa de sobrecarga e abnegação femininas, naturalizando esses papéis. Em um material de apoio para professores, essa abordagem pode contribuir para a reprodução de normas de gênero impostas pela ideologia do poder vigente, tornando-se mais uma ferramenta de controle sutil sobre a narrativa feminina.

Toda a luta do movimento feminista no século XX representa uma luta pela liberdade e pela identidade da mulher. Essa busca por uma nova identidade visava apagar o imaginário coletivo estruturado na sociedade acerca do papel da mulher, que fora construído a partir da redução de seus direitos e de uma construção social masculina, aprisionando o gênero feminino no espaço privado, na família, e, conseqüentemente, excluindo-o do espaço público e da própria sociedade. Esse processo, como sugerem alguns estudos, pode ser observado também nos livros didáticos, onde há indícios de que tais narrativas ainda são reproduzidas.

Um exemplo dessa reprodução pode ser visto no poema "Lira I, Parte I", presente no *Se liga nas linguagens*, livro no qual o conteúdo, apesar de ser uma obra clássica, traz uma representação que separa os papéis de homens e mulheres, idealizando a posição de ambos. A figura masculina é retratada como ativa, aventureira, enquanto a mulher ocupa um espaço passivo e contemplativo. Mesmo que se trate de uma obra antiga, sua presença no livro didático, sem uma mediação crítica sobre a construção histórica desses papéis, pode transmitir aos alunos uma linguagem implícita que idealiza e naturaliza a divisão entre o lugar do homem e da mulher.

Os autores argumentam que buscaram inserir na obra textos literários que dialogam com a fase tão especial do desenvolvimento humano: a adolescência. Ao longo dos capítulos, apresentam textos contemporâneos que falam com o jovem e sua época e, ao mesmo tempo, estabelecem uma "ponte" com o movimento literário ou a teoria a serem estudados. No capítulo 8 (*Como a linguagem pode construir a nossa identidade*), por exemplo, que trata do Realismo-Naturalismo, os alunos são convidados a ler/ouvir a canção "Mulher do fim do mundo". Essa composição contemporânea, feita por Alice Coutinho e Rômulo Fróes especialmente para a intérprete Elza Soares, contrasta com a

mudez da personagem do século XIX Bertoleza, de *O cortiço*. A discussão atual dos direitos de mulheres – bastante frequente sobretudo entre as jovens alunas – permite entender por que esse eu lírico feminino (mulher negra) exige que a deixem cantar (falar?) “até o fim”, enquanto, no caso de Bertoleza, sequer podemos ouvir a sua voz. Essa preocupação de “conversar” o tempo todo com os jovens – muito presente na experiência dos autores deste livro – encontra eco na BNCC quando trata do campo da vida pessoal. Nesse contexto,

o campo da vida pessoal organiza-se de modo a possibilitar uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo e sobre temas e questões que afetam os jovens. As vivências, experiências, análises críticas e aprendizagens propostas nesse campo podem se constituir como suporte para os processos de construção de identidade e de projetos de vida, por meio do mapeamento e do resgate de trajetórias, interesses, afinidades, antipatias, angústias, temores etc., que possibilitam uma ampliação de referências e experiências culturais diversas e do conhecimento sobre si (Brasil, 2018, p. 479-480).

No entanto, ainda há muito trabalho a ser feito para garantir que a imagem da mulher nos livros didáticos seja representativa, inclusiva e livre de estereótipos de gênero. A sociedade está em constante evolução e as editoras precisam acompanhar essas mudanças para garantir que a próxima geração de leitores tenha uma visão positiva e abrangente de mulheres em todos os aspectos da vida. Até porque, excluir essas vozes, para que, de fato, tenham autoridade ainda é uma forma de manutenção do poder e da ideologia vigentes.

Diante dos pontos aqui apresentados, é possível inferir que, apesar de haver um movimento em direção a uma maior representação das mulheres, ainda há necessidades de se promover um trabalho mais crítico quando se leva em consideração a utilização de livros didáticos. A partir dessa abordagem, será possível construir outros conceitos acerca das mulheridades, de modo a confrontar os estereótipos que por tanto tempo perduram na sociedade.

CAPÍTULO 3- O MATERIAL DA REVISA GOIÁS: LIMITES E POSSIBILIDADES

Nesta seção o material do Revisa Goiás é apresentado. Além disso, é feita uma análise a respeito das representações nele presentes. Para tanto, primeiro, o material é contextualizado para, então, realizar a discussão sobre essas representações.

3.1 CONTEXTO E OBJETIVOS DO MATERIAL

O *Revisa Goiás* surgiu de forma espontânea, quando um grupo de educadores, amigos entre si, reuniu-se para discutir os efeitos da pandemia de Covid-19 na educação em Goiás e a necessidade urgente de criar uma estratégia para recuperar a aprendizagem dos alunos. Esse encontro aconteceu em 15 de novembro de 2022, após quase dois anos de ensino remoto e híbrido.

O projeto foi idealizado com o propósito de promover a recuperação da aprendizagem e melhorar o desempenho em Língua Portuguesa e Matemática. A criação do *Revisa Goiás* envolveu uma equipe de 15 professores, com o apoio dos educadores das 999 escolas estaduais, conforme levantamento realizado pela Seduc-GO.

Dado que as avaliações externas são realizadas nas turmas que concluem cada ciclo de ensino, o *Revisa Goiás* é direcionado para os seguintes segmentos: 5º ano (anos iniciais do ensino fundamental), 9º ano (anos finais do ensino fundamental) e 3ª série (ensino médio) (Gontijo, 2024).

Em fevereiro de 2023, a Seduc-GO, ciente da relevância dos resultados dessas avaliações, especialmente do Saeb, apoiou a implementação do projeto. A iniciativa foi concebida como uma estratégia pedagógica para ajudar na recuperação da aprendizagem dos alunos da rede pública estadual, que enfrentaram uma defasagem significativa devido aos impactos da pandemia em diversos aspectos da vida.

A equipe responsável pela elaboração do material didático desenvolveu uma estrutura que oferece atividades graduais e progressivas para os estudantes, ao mesmo tempo em que proporciona explicações claras e interativas para os professores. O objetivo é otimizar a recuperação da aprendizagem e facilitar a interação dos educadores com o conteúdo (Gontijo, 2024).

As atividades iniciais foram desenvolvidas a partir dos resultados das avaliações externas, como o Saeb, o Saego e o Enem, realizados nos anos anteriores. As atividades subsequentes se basearam no Simulado *Revisa*, com o objetivo de atender às diretrizes do Documento Curricular de Goiás (DC-GO) e do ensino médio (DC-GOEM), além de buscar alinhamento com a matriz de descritores do Saeb e com a bimestralização, sempre que possível.

Segundo o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e o Saeb, as habilidades são resultado das competências adquiridas, definidas como a “capacidade de agir

eficazmente em diferentes situações, utilizando conhecimentos, mas sem se limitar a eles” (Brasil, 2011, p. 18). Os conteúdos relacionados às competências e habilidades são segmentados em partes menores, conforme o ano, série e disciplina, sendo chamados de descritores (D). Estes indicam a relação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelos estudantes (Brasil, 2011). Os descritores fornecem definições claras das habilidades que devem ser trabalhadas, geralmente começando com verbos no infinitivo, como "inferir", "localizar", "identificar", "distinguir", entre outros.

Isso sugere que ações como inferir, localizar, identificar e distinguir são fundamentais para a construção de atividades pedagógicas consistentes, alinhadas ao pensamento dialético, próprio da consciência teórica. Esse tipo de pensamento serve como método para analisar as origens das formas específicas, diferenciando o particular do geral. Esse processo facilita a organização, a classificação e a distinção dos objetos e fenômenos que nos cercam. Embora essas ações estejam ligadas a conceitos empíricos, elas desempenham um papel essencial no desenvolvimento do pensamento teórico (Davidov, 1972 apud Longarezi; Puentes; Marco, 2023).

Para elaborar um projeto que atendesse adequadamente às expectativas das escolas no processo de recomposição da aprendizagem dos alunos, a equipe do Revisa Goiás baseou-se em uma pesquisa conduzida pela consultoria Vozes da Educação. Essa pesquisa aborda as intervenções curriculares realizadas durante a pandemia em quinze territórios, destacando a necessidade de adaptar o currículo à realidade específica de cada região.

Segundo as pesquisadoras do Vozes da Educação (2022), a estratégia de priorização curricular visa identificar e organizar os conteúdos, competências e habilidades do currículo atual, com foco nas necessidades mais urgentes. O objetivo é reorientar o currículo para atender às demandas essenciais para a aprendizagem dos estudantes em um contexto específico. Por outro lado, a prioridade e incorporação curricular mantém o currículo atual, mas adiciona conteúdo, competências e habilidades de anos anteriores que não foram abordados, mas que são necessários para suprir as necessidades dos alunos. Assim, é fundamental implementar mudanças curriculares para atender a essas necessidades, especialmente no período pós-pandemia, quando os impactos na aprendizagem são visíveis e de longo prazo.

Com base nas orientações de estudos sobre recomposição da aprendizagem, a equipe do Revisa Goiás investiu na seleção criteriosa dos conteúdos curriculares, alinhando-se ao “Guía de Adaptación del Currículo en Situaciones de Emergencia”,

desenvolvido pela Educação Cannot Wait (ECW), Plan International e UNICEF (2021). Esse guia aponta três critérios essenciais para otimizar a recomposição das aprendizagens: i) Pertinência (o conteúdo deve atender às necessidades educacionais do contexto atual); ii) Essencialidade (o conteúdo deve ser crucial para o avanço da aprendizagem, vinculado a áreas ou anos específicos); e iii) Sequencialidade (o conteúdo deve se integrar e se desenvolver de maneira progressiva dentro do mesmo ciclo de ensino, servindo de base para futuros aprendizados e conectando-se aos conteúdos essenciais de outras áreas). Vale destacar, todavia, que o processo de seleção de um texto em detrimento de outro está imbuído de relação de poder.

Outrossim, na área educacional, a tomada de decisões e o estabelecimento de metas de aprendizagem exigem uma organização metódica do processo pedagógico, visando promover transformações no pensamento, comportamento e atitudes dos alunos. Isso resulta de um planejamento que abrange a seleção de conteúdos, métodos, atividades, recursos, estratégias e abordagens pedagógicas a serem adotadas ao longo de um período específico. Para desenvolver a capacidade de compreender e aplicar conhecimentos de maneira interdisciplinar, é necessário um planejamento sólido, com objetivos bem definidos e uma organização eficaz durante todo o processo de formação.

Nesse contexto, a equipe do Revisa Goiás se inspirou nos princípios da Taxonomia Cognitiva de Bloom para estruturar o material pedagógico. A Taxonomia de Bloom, que classifica os objetivos educacionais em diferentes níveis de complexidade cognitiva, serviu de base para o desenvolvimento de ferramentas de avaliação e estratégias de ensino diferenciadas. O objetivo é facilitar, avaliar e estimular o desempenho dos alunos em diversos níveis de aquisição de conhecimento, incentivando os educadores a apoiarem seus alunos de forma estruturada e consciente. Essa abordagem reflete a ideia de que é necessário dominar habilidades mais simples (fatos) antes de avançar para a aquisição de habilidades mais complexas (conceitos). Vale ressaltar que, ao aplicar a Taxonomia de Bloom para o domínio cognitivo, o foco está em como a equipe do Revisa Goiás selecionou os descritores nas atividades dos cadernos, sem explorar profundamente os aspectos teóricos do modelo.

A Taxonomia de Bloom foi desenvolvida por Benjamin Bloom e seus colaboradores, com o objetivo de ajudar no planejamento e organização dos objetivos educacionais. Ela inclui seis níveis de cognição, classificados de acordo com a crescente complexidade: Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação. O

domínio Cognitivo é um dos três domínios previstos no modelo, ao lado dos domínios Afetivo e Psicomotor.

O *Revisa Goiás* é um material desenvolvido de forma interativa e prática, com a finalidade de recuperar a aprendizagem dos estudantes e, assim, promover avanços na proficiência. Para a criação das atividades inéditas presentes no caderno, são considerados os Documentos Curriculares, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Matriz de Referência do SAEB e os resultados das avaliações externas SAEGO e SAEB.

Por ser um material focado na recomposição da aprendizagem, ele busca revisar conceitos essenciais de anos e séries anteriores, com o objetivo de criar um percurso de aprendizado que atenda às necessidades dos alunos. O material é elaborado de forma bimestral e segue uma estrutura progressiva, isto é, partindo de algo mais simples para algo mais complexo, oferecendo, com a mediação do professor, uma sequência de atividades que abordam habilidades específicas do ano ou série, ao mesmo tempo em que revisitam conteúdos necessários para a recuperação da aprendizagem. Dessa maneira, busca-se o aprimoramento contínuo do aprendizado e o avanço na proficiência. O uso desse material também facilita o planejamento do professor, otimizando o tempo de preparação das aulas.

O *Revisa Goiás* é distribuído às escolas a cada dois meses. Uma versão digital de todo o material é enviada com antecedência às Coordenações Regionais (CREs), que o repassam às escolas para que os professores integrem o conteúdo no planejamento. As atividades de Língua Portuguesa e Matemática são impressas para os alunos do 8º e 9º anos do ensino fundamental e para todas as séries do ensino médio. Já o material de Ciências da Natureza e Ciências Humanas, destinado ao 9º ano do ensino fundamental e à 3ª série do ensino médio, é disponibilizado em formato digital.

A proposta é que o material seja utilizado em sala de aula, com o apoio do professor no desenvolvimento das atividades, reforçando a ideia de "refletir/analisar/fazer juntos". Nesse sentido, o material pedagógico *Revisa Goiás* apresenta conteúdos essenciais que podem expandir, organizar e sistematizar conhecimentos relevantes, priorizando o desenvolvimento das habilidades definidas no Corte Temporal/Bimestralização.

O *Revisa Goiás*, diferentemente do “Se liga nas linguagens”, não constitui um livro didático. É, antes, um material de apoio a ser utilizado pelos professores de língua portuguesa e matemática, com a finalidade de permitir um retorno a conceitos importantes dessas áreas, de modo a preparar os estudantes para as avaliações externas.

É importante reconhecer que a proposta do material Revisa Goiás parte de uma demanda legítima: oferecer subsídios ao professor e ao estudante frente aos desafios das avaliações externas, como o ENEM, o SAEB e o SAEGO. Ao organizar atividades com base nas competências exigidas nesses exames, o material cumpre uma função estratégica no planejamento pedagógico e, em muitos contextos, facilita o trabalho docente — ao reunir questões com a mesma lógica das provas e sistematizar conteúdos cobrados, por exemplo.

Outro ponto positivo é que o material pode funcionar, para muitos alunos, como uma ferramenta de familiarização com a linguagem e com a estrutura das avaliações em larga escala. Essa função, muitas vezes, é destacada por docentes da rede como útil, especialmente em escolas com menos acesso a recursos complementares.

No entanto, apesar de sua utilidade, o material apresenta limitações importantes. A primeira delas diz respeito à forma como os conteúdos são abordados: com foco excessivo na estrutura da prova e pouca ênfase em discussões críticas, especialmente no campo da representação de sujeitos historicamente marginalizados. Além disso, em alguns contextos escolares da rede estadual, há relatos de professores que apontam a obrigatoriedade de sua aplicação como um fator que reduz sua autonomia pedagógica. Ressalta-se, contudo, que essa não é a realidade de todos os colégios: em minha experiência, por exemplo, a utilização do Revisa Goiás ocorre como apoio complementar, sem imposição formal.

Ainda assim, a análise do material mostra que há espaço para aperfeiçoamentos importantes, especialmente no sentido de incluir temas contemporâneos com abordagem crítica, interseccional e formativa, que contribuam para o desenvolvimento de uma leitura de mundo mais ampla e consciente por parte dos estudantes.

Dentre os materiais analisados, seleciono aqui uma atividade contida em um dos cadernos do Revisa Goiás que exemplifica de forma significativa essa limitação no tratamento das representações sociais e culturais da mulher. Trata-se de um excerto de uma carta escrita por José Fuzeira, cidadão brasileiro que, em abril de 1940, dirigiu-se ao então presidente Getúlio Vargas. O mesmo texto já havia sido utilizado na prova do ENEM em 2010 (caderno 127), o que reforça sua legitimação como documento de valor pedagógico e histórico.

A carta é marcada por um forte apelo emocional e tem como tema a exaltação da figura materna e feminina. Nela, a mulher aparece descrita como “anjo do lar”, símbolo da abnegação, da doçura e da pureza, devotada exclusivamente ao cuidado dos filhos, do

marido e da moralidade da família. Trata-se, portanto, de uma construção profundamente idealizada da mulher, vinculada à domesticidade e à esfera privada, que remonta à tradição patriarcal enraizada no imaginário social brasileiro.

O problema, contudo, não está apenas no conteúdo do texto, mas principalmente na forma como o material didático o apresenta: sem qualquer proposta de reflexão crítica sobre o contexto histórico da carta, sobre os valores que carrega ou sobre os efeitos ideológicos da representação da mulher que ali se constrói. A atividade convida o aluno a realizar inferências e identificar informações explícitas, mas não propõe qualquer tensionamento sobre o modelo de mulher que o texto naturaliza.

Sob a ótica da Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2001), podemos entender esse uso como um ato discursivo que contribui para a reprodução de sentidos naturalizados sobre o feminino. Como afirma Stuart Hall (2006), a representação é parte do processo de construção e circulação de significados em uma cultura — e não um simples reflexo do real. Assim, ao selecionar esse texto sem promover rupturas com a visão que ele expressa, o material reafirma um modelo de mulher submissa, maternal e passiva, invisibilizando outras formas de existência feminina.

Tomaz Tadeu da Silva (2010) nos lembra que representar é sempre oferecer uma versão do mundo — e, portanto, uma escolha carregada de intencionalidades. Ao trazer esse discurso idealizado como exemplo legítimo e não o problematizar, o Revisa Goiás se afasta do compromisso com a formação crítica e se aproxima de uma pedagogia reprodutora das hierarquias de gênero que estruturam a sociedade.

Essa análise, portanto, reforça o argumento central desta pesquisa: mesmo em materiais contemporâneos e voltados para avaliações em larga escala, persiste a manutenção de discursos sobre a mulher que ignoram sua pluralidade, complexidade e protagonismo, optando por representações limitantes e normativas.

É a partir dessa discussão que se propõe a analisar as representações. Assim, a partir da leitura do material disponibilizado no segundo semestre de 2024, selecionei a edição de agosto/setembro de 2024, a qual apresenta o conteúdo de resenha crítica, o que, em tese, deve levar o estudante a ler, analisar e se posicionar diante de uma obra, e que tem como suporte o livro “Quarto de despejo”, de Carolina Maria de Jesus.

3.2 ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES FEMININAS NOS TEXTOS SELECIONADOS (COM ESTUDO DE CASO DE *QUARTO DE DESPEJO*)

A representação feminina na resenha de *Quarto de Despejo - Diário de uma Favelada*, publicada no periódico *Revisa Goiás*, bem como na obra literária homônima de Carolina Maria de Jesus, destaca pontos relevantes sobre a situação feminina em situações de vulnerabilidade social. Esse fato, por si, já é representativo, uma vez que, ao trazer uma mulher negra, pobre e mãe solteira em uma favela, os autores desse recurso didático promovem essa representatividade. Assim, a partir da corpolítica (Frank; Lima, 2024), é possível inferir que a escolha desse texto não foi neutra, mas carrega marcas sociais de raça, gênero e sexualidade que podem ser problematizadas.

No trabalho, Carolina Maria de Jesus elabora uma imagem feminina que se afasta dos estereótipos convencionais. Ela se mostra uma mulher determinada, resiliente e crítica à sociedade que a marginaliza. Ela desafia os papéis tradicionais de gênero em sua batalha diária pela sobrevivência, sua relação com os filhos e sua perspectiva sobre a desigualdade. No seu diário, a escritora destaca o estresse da mulher de baixa renda, que precisa equilibrar a carreira e a maternidade, além de lidar com a violência e a discriminação. Carolina também desempenha um papel de narradora ativa, criando sua própria narrativa e denunciando as injustiças à sua volta.

A seguir, apresento a resenha utilizada no material do *Revisa Goiás*, a qual não tem indicação de sua autoria, porém apresenta a fonte:

TEXTO II

RESENHA: QUARTO DO DESPEJO - DIÁRIO DE UMA FAVELADA

Como o próprio nome diz, a obra foi escrita em formato de diário. Nele, a autora vai relatando o seu sofrimento em ter que viver às margens da sociedade, dividindo o seu barraco com seus 3 filhos, Vera Eunice, José Carlos e João José. Carolina, que era mãe solteira, sustentava sua família com o dinheiro que conseguia catando papelão nas ruas de São Paulo.

Muitas coisas neste livro me chamaram atenção. Apesar de só ter estudado formalmente por 2 anos, Carolina escrevia seus textos de forma simples, mas com muita sensibilidade. Os textos foram publicados da mesma forma como foram escritos e, portanto, existem inúmeras palavras que estão grafadas fora da norma culta da língua portuguesa, mas isso não tira o brilho do trabalho dessa mulher, ao contrário, traz ainda mais sensibilidade ao texto.

Outra coisa que muito me chama a atenção, é a capacidade da autora de analisar as situações de forma muito crítica. Ela faz comentários sobre políticos da época, sobre o quanto a favela é um espaço esquecido dentro da cidade. E aproveitando o gancho, é possível perceber que mesmo 60 anos depois, muita coisa continua do mesmo jeito que ela relata no livro. [...]

São muitos os momentos em que a escritora traz relatos de fome. Não só a sua fome, mas a fome de outras pessoas, dos filhos, vizinhos, e de outros catadores de papel. Em alguns relatos, ela expõe a triste realidade de quem não tem o que comer e acaba comendo comidas já impróprias.

Apesar de não gostar da favela, da fome, da pobreza, Carolina também tem um traço muito forte de solidariedade para com as pessoas que vivem na comunidade. Em muitos momentos ela e seus filhos

são hostilizados pelos vizinhos, mas mesmo assim, em muitos outros momentos ela presta ajuda a esses mesmos vizinhos.

Embora não tenha conhecimentos acadêmicos ou escolares, a autora demonstra uma visão crítica muito lúcida acerca do papel dos governos da época. Ela faz algumas críticas que vão além do senso comum.

A violência enfrentada pela população periférica fica explícita desde o começo. Não só a violência física, mas a violência social, moral e claro, física também. É triste olhar para essa história que já tem 60 anos e ver que a situação dessa população que vive às margens da sociedade continua tão ruim e até pior do que era nessa época.

Finalizo com uma quote dessa obra maravilhosa: “Sempre ouvi dizer que o rico não tem tranquilidade de espírito. Mas o pobre também não tem, porque luta para arranjar dinheiro para comer.”

Disponível em: <https://www.queriaestarlendo.com.br/2020/11/resenha-quarto-do-despejo-diario-de-uma.html>. Acesso em: 10 abr. 2024 (adaptado)³

A análise traz uma representação de Carolina Maria de Jesus como uma mulher capaz de “analisar as situações de forma muito crítica”. Esse ponto rompe com os estereótipos vistos, por exemplo, no livro *Se liga nas linguagens*, uma vez que não representa a mulher como sendo alguém destinada a ser dona de casa, a cuidar do lar, a ser atenciosa, pura e simplesmente por ser mulher, mas que retrata alguém lança um olhar crítico à sociedade, que problematiza, enfim, que não se resigna ao papel que a ela poderia ser conferido pelas visões machistas.

Todavia, o texto faz referência à sua condição de mãe solteira e à batalha para prover o sustento dos filhos, porém não vincula essas questões a uma reflexão mais ampla sobre a interseccionalidade entre gênero, raça e classe social. De igual modo, a resenha também não aborda o impacto de Carolina como uma autora que desafia os cânones dominantes da literatura do Brasil, dando voz a uma realidade muitas vezes negligenciada. Assim, apesar de um avanço, ainda é necessário trazer outros textos em que a representação feminina leve em consideração as novas dinâmicas da sociedade, principalmente a partir das compreensões proporcionadas pela quarta onda do feminismo.

A falta de um estudo mais detalhado da representação feminina na resenha, a partir de uma perspectiva mais contemporânea dos estudos feministas, evidencia uma tendência frequente em recursos pedagógicos: a minimização das vivências de gênero em avaliações literárias. Isso dificulta que os alunos entendam como a literatura pode ser um local de resistência e denúncia das disparidades. Nesse sentido, conforme visto em Oliveira e Silva (2021), a crítica feminista abre alas para uma desconstrução das narrativas tradicionais que perpetuam estereótipos de gênero nos livros didáticos. Assim,

³ A referência aqui apresentada foi disponibilizada pelo material do Revisa Goiás. Por se tratar de um texto disponível em ambiente digital, todavia, pode ser possível que ele seja removido.

ao promover uma visão mais inclusiva e diversificada das mulheres, eles se tornam ferramentas importantes para a garantia da igualdade de gênero.

A partir desses pontos, caso a resenha sugerisse uma perspectiva mais crítica sobre a condição feminina na obra, poderia fomentar discussões mais profundas em sala de aula, possibilitando que os estudantes reconhecessem a importância de Carolina Maria de Jesus não somente como uma escritora marginalizada, mas como uma mulher que contesta as narrativas predominantes e reivindica um espaço de voz.

A resenha de Quarto de Despejo - Diário de uma Favelada, publicada no periódico Revisa Goiás, oferece uma descrição esmiuçada do trabalho de Carolina Maria de Jesus, destacando seu contexto autobiográfico e o efeito emocional de suas narrativas sobre a vida nas favelas. Contudo, a sua crítica é superficial, já que não aprofunda nos aspectos sociais e políticos abordados pela escritora.

A análise ressalta a sensibilidade na escrita de Carolina e sua habilidade crítica, porém não vincula tais características a um contexto mais abrangente de exclusão e desigualdade estrutural. Por exemplo, a referência à fome e à violência é apresentada de maneira ilustrativa, sem questionar os motivos históricos e políticos que mantêm tais condições. Todavia, esses fatores deveriam ser mais aprofundados, uma vez que, de acordo com Pinto et. al (2011), deve ser considerado quando se pensa na constituição da mulher, a qual é atravessada pela violência e pela vulnerabilidade social, elementos que aprofundam as desigualdades.

Outro aspecto é que a resenha reconhece a pertinência dos problemas abordados no livro, porém não explora essa relação com a realidade atual, o que implica em um mal aproveitamento das oportunidades de fomentar reflexões críticas acerca da persistência das desigualdades no Brasil.

No que diz respeito à estrutura e à metodologia da resenha, ela adota uma estrutura básica, iniciando com um resumo do conteúdo do livro. Ela ressalta que o trabalho é uma autobiografia escrita por Carolina Maria de Jesus, que descreve sua experiência na favela do Canindé, em São Paulo, juntamente com seus três filhos. A resenha também destaca a situação de extrema pobreza, de fome e de violência social que ela e seus vizinhos enfrentam. Contudo, a análise crítica dos temas principais do livro não é aprofundada na resenha, como as estruturas de opressão que perpetuam a desigualdade social no Brasil. O texto faz referência à crítica da escritora aos políticos daquele período, porém não aborda as consequências dessas críticas ou como tais questões continuam relevantes atualmente.

Em relação à linguagem e à expressão crítica, a resenha ressalta a simplicidade e a delicadeza da escrita de Carolina Maria de Jesus, o que é uma característica positiva. No entanto, o texto destaca que a obra inclui palavras que não se enquadram na norma culta do português, sem contextualizar corretamente a importância disso para a expressividade e autenticidade da escrita da escritora. Este elemento poderia ser mais aprofundado, analisando como a linguagem utilizada por Carolina dá mais força à sua narrativa e representa a voz das classes marginalizadas. O questionamento de Carolina sobre as condições de vida nas favelas e a ineficácia das políticas governamentais poderia estar ligado a um debate mais amplo sobre questões estruturais, tais como racismo, gênero e disparidade econômica.

No entanto, mesmo que a resenha reconheça que as questões abordadas no livro continuam pertinentes, essa análise não é suficientemente laborada, evidenciando a ausência de um diálogo contemporâneo. A pobreza, a fome e a exclusão social persistem como problemas urgentes no Brasil atual, e a análise poderia fomentar um diálogo mais crítico entre a obra de Carolina Maria de Jesus e a realidade presente. Assim, seria possível estimular os leitores a enxergarem a literatura como um meio de entendimento e questionamento social.

Também é necessário prestar atenção à maneira como a obra *Quarto de Despejo* é tratada no material didático. O conteúdo pedagógico deveria sugerir tarefas que promovessem a reflexão crítica e a interdisciplinaridade, vinculando a leitura do livro a temas de história, sociologia e cidadania. Entretanto, a avaliação atual se limita a elementos estruturais e mecânicos, como a identificação de componentes textuais e a interpretação literal, desperdiçando a chance de abordar assuntos mais complexos. Nesse sentido, é essencial que a educação desempenhe seu papel de incentivar uma leitura mais ponderada e uma interpretação crítica do trabalho, de forma que alunos sejam incentivados a vincular a obra às condições sociais atuais e ao cenário histórico brasileiro, fomentando discussões que superem a leitura mecânica e incentivem a reflexão.

Para além disso, a análise do trabalho poderia ser aprimorada com a utilização de referências teóricas que ajudem a entender a realidade social representada por Carolina Maria de Jesus, de modo a enriquecer a análise. Citar teóricos como Paulo Freire, que debate a relevância da educação libertadora, poderia enfatizar a necessidade de uma análise mais crítica do material didático. Dessa forma, a comparação da obra com outras narrativas literárias que retratam a vida nas periferias do Brasil, como *Capitães da Areia*, de Jorge Amado, ou trabalhos contemporâneos de escritores como Conceição Evaristo,

poderia ser outro ponto a ser explorado. Essas comparações auxiliariam os estudantes a identificarem padrões de exclusão e resistência existentes na literatura do país.

Apesar de haver avanço no que diz respeito à representação das mulheres por meio de Quarto de despejo, o material do Revisa Goiás traz outras que exigem atenção.

Figura 7- A representação da mulher como alguém materialmente influenciável



Revisa Goiás



SEDUC
Secretaria de Estado da Educação



GOIÁS
O ESTADO QUE DÁ CERTO



De olho no Enem!

Estudante, para chegar à resposta da questão 106 (Enem), além da leitura analítica do texto, é necessário considerar o gênero textual, bem como compreender o enunciado: "Que estratégia argumentativa leva o personagem do terceiro quadrinho a persuadir sua interlocutora?", atente para as palavras/expressões-chave: "estratégia argumentativa" e "persuadir" – existe uma tentativa de convencimento/persuasão retomando a História Clássica da Branca de Neve e o "celular" (atualidade). Lembre-se: argumentação/persuasão/discurso são indissociáveis.

21. QUESTÃO 106 - (ENEM - 2012)






LAERTE. Disponível em: <http://blog.educacional.com.br>. Acesso em: 8 set. 2011.

Que estratégia argumentativa leva o personagem do terceiro quadrinho a persuadir sua interlocutora?

- (A) Prova concreta, ao expor o produto ao consumidor.
- (B) Consenso, ao sugerir que todo vendedor tem técnica.
- (C) Raciocínio lógico, ao relacionar uma fruta com um produto eletrônico.
- (D) Comparação, ao enfatizar que os produtos apresentados anteriormente são inferiores.
- (E) Indução, ao elaborar o discurso de acordo com os anseios do consumidor.

Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2012/04u2_caderno7_atul.pdf. Acesso em: 15 abr. 2024.

Fonte: Revisa Goiás, ago-set (2024)

Na imagem em questão, que foi retirada de uma das edições do Enem, sem que o Revisa faça qualquer problematização primeiro, mais uma vez, a mulher é representada como uma princesa, no caso, como a Branca de Neve. Nela, o foco encontra-se nos que estão tentando convencer a personagem de que ela deveria aceitar a maçã. Assim, diferentes personagens tentam realizar essa ação, porém a mulher aceita a fruta após lhe ser oferecida uma vantagem: um celular.

A representação que se tem é de uma mulher inocente, ao passo que também tem interesses em bens materiais, a qual é incapaz de pensar a respeito dos perigos presentes no mundo. Isso reforça o que fora apresentado por Zanello (2018) ao dizer sobre como as mulheres são representadas: brancas, magras, solitárias. Portanto, a despeito da tendência apontada neste trabalho, a partir da menção de Maria Firmina dos Reis e Gilka Machado,

que trazem protagonistas femininas que não aceitam o padrão de submissão tão veiculado na literatura, a questão escolhida pelos autores do material mais uma vez endossam a ideia de que a mulher é indefesa e de que precisa de um príncipe para lhe salvar, ao mesmo tempo de que ela é materialmente influenciável, porquanto interessa-se por um celular.

Há, ainda, um terceiro elemento a respeito das representações acerca das mulheres nos materiais e recursos didáticos analisados: a questão da desconsideração das mulheridades. Isso pode ser visto na figura 8, a seguir.

Figura 8- A representação a partir do gênero tirinha

Leia o texto.



Disponível em: <http://www.willtirando.com.br/anesia-417/> Acesso em: 12 abr. 2024

2. Marque as características que mostram que o texto em estudo é uma tirinha.

- (X) Formato horizontal.
- () É um texto informativo.
- (X) Há poucas personagens.
- (X) A linguagem é clara e concisa.
- (X) O texto apresenta traços de humor.
- (X) É um texto curto com apenas quatro quadrinhos.
- () A arte na construção dos quadrinhos é rebuscada.
- (X) Há um enquadramento, pois em cada quadro tem uma parte da história.

Fonte: Revisa Goiás, ago-set (2024)

Nesse exceto, é apresentado um diálogo entre avó e neta. Nele, é possível ver um conflito entre duas gerações distintas, o que é evidenciado pelo uso de “no meu tempo”. Apesar disso, conforme pode ser visto em Beauvoir (1949) e em bell hooks (2000), a identidade feminina não é um conceito fixo, mas um campo de disputas históricas e sociais, no qual diferentes mulheres constroem suas trajetórias a partir de experiências marcadas por diferentes fatores.

Nesse contexto, ao trazer somente a tirinha e exigir dos estudantes que falem quais são os elementos constitutivos do gênero, sem, todavia, discorrer sobre as mulheridades, tem-se, mais uma vez, a reprodução de estereótipos, porquanto a mulher que se presta a maratonar uma série não exerce algo digno da atenção de outras gerações. Com isso, a mais jovem acaba sendo desacreditada e sofre com o preconceito de alguém que deveria compreender que não há nenhum problema no ócio. Por conseguinte, essa situação dialoga com o que fora apresentado por Senna (2016), para quem a mulher é representada como alguém que deve ser forte, resiliente e ao mesmo tempo afetuosa, dedicada à família e ao trabalho, desempenhando funções como mãe, esposa, avó e profissional. Nesse viés, essa representação a coloca como responsável pelos cuidados domésticos e pela educação dos filhos, de modo a impor um fardo sobre elas, de modo a naturalizar a sobrecarga e a perpetuar expectativas que podem limitar sua autonomia.

Em resumo, é possível ver que ora a mulher é retratada como crítica, como alguém relevante para o contexto político da época, bem como para momentos posteriores, como foi no caso da escolha da resenha acerca de Quarto de Despejo, publicada no Revisa Goiás. Esse resumo crítico fornece uma descrição apropriada do livro e destaca alguns de seus elementos mais notáveis, como a escrita delicada de Carolina e sua crítica social, ora se presta a reforçar estereótipos, ao colocar a mulher como uma princesa, a qual está solitária e pode ser facilmente influenciada por meio de bens materiais, como um celular, ora a coloca como alguém que deve se ocupar de atividades mais produtivas, porquanto as mulheres devem ser mais duras, mais resilientes, e devem somente desfrutar do ócio.

Diante dos pontos abordados, entendemos que é importante que o professor, ao utilizar tais materiais em sala de aula, faça a devida problematização dos diferentes aspectos relacionados às representações nessas obras. Logo, uma perspectiva mais crítica e contextualizada, a partir da crítica feminista (Oliveira; Silva, 2021), por exemplo, enriqueceria o material para os alunos, possibilitando que eles não só compreendessem o conteúdo do trabalho, mas também ponderassem sobre sua pertinência no contexto atual.

Para atingir tal objetivo, é aconselhável que a avaliação do trabalho seja complementada com perguntas que estimulem os estudantes a associarem os obstáculos que Carolina Maria de Jesus enfrentou com as questões sociais atuais. O material pedagógico também pode incluir textos adicionais que discutam a função da literatura como documento histórico e instrumento de denúncia social, possibilitando que os alunos compreendam o verdadeiro impacto da obra e sua relevância para a formação cidadã. Ademais, podem ser realizadas atividades interdisciplinares para expandir a compreensão

da obra em variados cenários educacionais, fomentando discussões mais profundas e relevantes.

Diante desses pontos, entende-se que a representação das mulheres no material do Revisa Goiás, apesar de destacar alguns pontos relevantes, ainda há necessidade de favorecer maiores discussões sobre essa representação. Nesse sentido, é importante pensar sobre os impactos das escolhas pedagógicas na formação crítica dos estudantes, o que se propõe a seguir.

3.3 IMPACTOS DAS ESCOLHAS PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO CRÍTICA DOS ESTUDANTES

Nos últimos anos, o Brasil passou a adotar estratégias de reformulação de políticas públicas em todos os setores, iniciativa está influenciada principalmente por fundações e grupos empresariais neoliberais, e que teve maior incremento a partir dos anos 1990 (Assis; Santos, 2022). Com a educação, é claro, não foi diferente: foram aprovados alguns documentos e diretrizes que apontam para o delineamento de processos no cerne das (contra)reformas. Assim, é preciso entender que a educação passa por um cenário em que vêm sendo formuladas novas políticas curriculares.

Consideramos importante salientar que a prática curricular não é restrita somente ao âmbito dos conteúdos que serão trabalhados em cada uma das grades ou das metodologias adotadas, mas perpassa também pela escolha dos materiais que serão usados ao longo desse processo. Escolher o livro didático é uma das tarefas desempenhadas pelos professores e uma das etapas do PNLD. Nesse sentido, os próximos parágrafos versarão sobre a importância dessa escolha, das responsabilidades a ela inerentes e dos impactos que ela produz na formação crítica dos discentes.

Escolher os materiais didáticos não é uma tarefa banal: demanda tempo e consciência, pois esses materiais acompanharão tanto o planejamento do professor quanto os estudos do aluno (Amaral *et. al*, 2024). É, portanto, uma ação que influencia diretamente na qualidade do ensino que será ofertado ao longo de todo o ano letivo. E, quando se tem em mente todas as discussões feitas nos capítulos anteriores deste trabalho, isto é, das abordagens apresentadas nos livros didáticos e como essas abordagens refletem, por vezes, pensamentos preconceituosos, a dimensão da importância do livro didático como formador do pensamento crítico se torna ainda mais nítida.

Os professores, no início desse processo de seleção, se veem diante de uma alta quantidade de obras, o que se deve fundamentalmente à existência do PNLD. De acordo com Amaral *et. al* (2024), nos anos de 2023 (anos iniciais do ensino fundamental) e 2024 (anos finais do ensino fundamental), por exemplo, foram aprovadas, respectivamente, 19 e 13 coleções, sendo que cada coleção dos anos finais possui 5 livros e, dos anos finais, 4. Essa ampla gama de materiais a serem analisados e escolhidos aumenta os níveis de criteriosidade do processo, demandando, além de uma visão crítica, o conhecimento do contexto que envolve a comunidade na qual os materiais serão implementados.

Concordamos com Amaral *et. al* (2024) quando estes consideram que é responsabilidade dos professores selecionar os livros a serem usados, pois esses profissionais “conhecem as subjetividades dos alunos, as especificidades de sua realidade escolar, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, os projetos que são e serão desenvolvidos etc.” (Amaral *et. al*, 2024). Isto é, os professores detêm os requisitos necessários para entender quais materiais devem ser eleitos. Com isso, os livros didáticos precisam contemplar as perspectivas que esses professores detêm a respeito do ensino. Isso não exclui, é claro, a necessidade da participação das Secretarias de Educação nessa escolha, tendo em vista que é responsabilidade desses órgãos promover eventos formativos com vistas a orientar os gestores e coordenadores pedagógicos sobre quais os procedimentos a serem adotados e os pontos que sofreram modificações do PNLD com relação aos editais anteriores.

No caso específico da Língua Portuguesa, é importante ter em mente que, assim como no caso de outras disciplinas, o processo de ensino-aprendizagem é discutido a partir de variadas perspectivas e tendo em vista, a partir de abordagens feitas por inúmeros teóricos e linguistas, os principais problemas que envolvem a educação nesse interim. Quando se trata do livro didático, um dos principais temas de debate é a decisão sobre o uso ou não dos materiais ofertados pelo governo federal às escolas públicas a nível fundamental e médio, bem como a qualidade desse material (Tagliani, 2009).

Essa oposição que, de certa forma, ainda se mantém com relação ao livro didático, não nasceu no século XXI: ela vem desde o final do século XX, mais especificamente a partir dos anos 80, momento em que o livro didático era visto, de acordo com Rojo e Batista (2003) como

uma tecnologia pouco adequada aos processos efetivos de aprendizado; como resultado de interesses econômicos envolvidos em sua produção e comercialização; e identificado aos efeitos de controle que exerce sobre a ação

docente e sobre o currículo. Assim, percebe-se que o século XX se findou tendo uma percepção de livro didático como instrumento estruturador da prática docente diante da ampliação dos sistemas de ensino. (Rojo; Batista, 2003, p. 45)

Já no início do século XXI, essa concepção passou por algumas transformações importantes que refletem uma tentativa de alinhar o material didático às demandas contemporâneas da educação e às políticas públicas vigentes, que, como vimos, também se encontram em um cenário de mudanças.

Historicamente, conforme supracitado através da argumentação de Rojo e Batista (2003), o livro didático sofria críticas por ser visto como um instrumento pouco ou nada adequado aos processos efetivos de aprendizagem, e por estar associado a certos interesses econômicos. Era, ainda, visto como uma ferramenta de controle sobre a ação docente e sobre o currículo. Contudo, a partir dos anos 2000, a partir da implementação do PNDL, esse ponto de vista começou a ser reconfigurado, com vistas, sobretudo, à promoção de uma distribuição mais equânime e criteriosa dos materiais nas escolas.

No contexto do ensino de Língua Portuguesa, essa reconfiguração fez com que o livro didático assumisse um papel central na mediação entre os conhecimentos linguísticos e literários dos alunos. No entendimento de Silva e Souza (2022), apesar das críticas, esse material é um recurso muito importante na prática pedagógica, pois serve como guia para professores e alunos. Todavia, os autores argumentam que a eficácia depende da capacidade de diálogo com as realidades socioculturais dos alunos e de promoção de uma aprendizagem significativa.

A partir do ano de 2016, com as reformulações do PNDL, foi dada maior ênfase à qualidade e à relevância dos conteúdos apresentados nos livros didáticos, segundo o estudo de Silva (2024). A autora também alega que as produções acadêmicas a respeito do PNDL entre 2016 e 2023 estiveram focadas na análise crítica dos materiais distribuídos, avaliando sua adequação às diretrizes curriculares e às necessidades dos alunos. O mesmo estudo também ressalta a importância de uma seleção que seja realmente criteriosa, e que os conteúdos devem ir além da mera reprodução de informações e estimular o pensamento crítico e reflexivo dos alunos (Silva, 2024).

A respeito dessa formação crítica dos alunos, não se pode deixar de considerar que o livro didático de Língua Portuguesa assume a tarefa de transcender a abordagem tradicional e incorporar práticas que buscam promover a análise crítica dos textos e o desenvolvimento da competência leitora. Essa análise crítica é construída a partir da

inclusão de gêneros textuais variados, que refletem a diversidade cultural e linguística tão característica de nosso país, bem como a proposição de atividades com vistas à reflexão a respeito de questões sociais e políticas.

Para Amorim (2017), os editais do PNLD influenciam a produção e a seleção dos livros didáticos e impactam diretamente a formação dos estudantes. Isso porque, como visto anteriormente, esses editais são compostos de um alto número de coleções, cada qual também integrada por vários livros, e tudo isso exige um intenso trabalho por parte dos professores, tendo em vista que a análise desses materiais precisa ser detalhada. Essa necessidade se torna ainda mais eminente quando se considera o contexto atual, em que há uma preocupação muito maior com questões que dizem respeito aos direitos de grupos minoritários, e o livro didático, como instrumento social, precisa estar em consonância com esses fatores.

Tagliani (2009) considera que o livro didático atua como um mediador de caráter frutífero no ensino-aprendizagem, principalmente quando está alinhado a abordagens pedagógicas que dialogam com a produção textual e a interação discursiva, pois, para o autor, incorporando atividades que potencializam a expressão e a argumentação, o material fomenta a autonomia intelectual dos alunos e os incentiva a posicionarem-se criticamente face a diferentes contextos comunicativos.

Ora, a sociedade vivencia uma era em que as notícias surgem e são divulgadas em uma velocidade nunca vista. Diante de tudo isso, as pessoas como um todo têm acesso a vários dados em tempo recorde, fato que, ao mesmo tempo em que beneficia pelo fato de diminuir o tempo em que se busca por informações, pode ser prejudicial quando se considera o nível de veracidade dessas informações. Com isso, torna-se ainda mais importante que os alunos aprendam a ter um senso crítico e desenvolver seus próprios pontos de vista a partir da análise do que é ou não verídico.

Apolônio e Bessa (2023) apontam que, na contramão dessa demanda, e mesmo diante dos avanços na qualidade dos livros de Língua Portuguesa, ainda há críticas quanto à sua capacidade de promover práticas pedagógicas inovadoras, tendo em vista que muitos materiais ainda reproduzem metodologias tradicionais, pouco contribuindo para a formação de leitores críticos, e isso é um entrave à formação dos alunos. Um exemplo de material que padece desse problema é a coleção *Trajetórias Língua Portuguesa*, que é aprovada pelo PNLD 2024, pois esse material, embora busque desenvolver conhecimentos de língua, texto, gênero e norma-padrão, ainda prioriza abordagens tradicionais de ensino de gramática em detrimento de práticas pedagógicas novas.

Em adição, também é preciso considerar a forma como os professores utilizam o livro didático em sala de aula, pois o livro por si só não produz efeitos: ele precisa ser empregado em comunhão com uma metodologia que realmente atue em prol do aprendizado do aluno. Batista (2019) apoia a ideia de Tagliani (2009) ao também considerar o livro didático como responsável pela mediação do processo de ensino-aprendizagem, mas incrementa o debate dizendo que o referido material, quando segue uma sequência didática pautada em uma organização lógica dos conteúdos, auxilia na construção progressiva do conhecimento, abrindo novas possibilidades para que os alunos assimilem os temas de forma mais estruturada.

Entretanto, conforme ressaltado anteriormente, é muito importante que os professores usem o livro didático de forma crítica e reflexiva. Para Rangel (2020), embora o referido material forneça uma base, o professor precisa adaptar e complementar os conteúdos conforme as necessidades específicas das turmas. Essa postura adotada pelo professor é bastante necessária, pois confere ao próprio livro didático um caráter mais contextualizado e assegura sua flexibilidade, elemento que, na concepção de Bunzen (2020), é também de grande relevância. Este autor entende que o professor não pode se limitar ao conteúdo apresentado no material: ele deve também integrar outros recursos pedagógicos que favoreçam o ensino e despertem o aluno para uma postura mais autônoma. Nesse interim, material e metodologia precisam colaborar para o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno. Essa questão, entretanto, ainda é um problema, pois

o ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas brasileiras tem apontado uma realidade que desfavorece a formação crítica do discente, visto que é recorrente a manifestação do ensino tradicional, desvinculado da realidade do educando, com foco na gramática em detrimento a outros fatores mais significativos, sem contar o desinteresse e a insatisfação do aluno durante essas aulas. O Letramento Crítico, nessa perspectiva, mostra-se como uma abordagem promissora e eficaz no que tange à ressignificação e à reorientação desse ensino para o alcance da formação crítica do estudante. É sabido que os documentos oficiais salientam a importância das práticas de letramento nas aulas de linguagens, códigos e suas tecnologias com o objetivo de incitar a criticidade e promover a autonomia dos discentes como sujeitos e cidadãos perante a sociedade (Britto; Carvalho, 2021, p. 1.416).

Defendendo essa ideia, as autoras falam sobre uma questão muito importante dentro da perspectiva analítica nas aulas de Língua Portuguesa: o letramento crítico, que tem uma relação direta com a temática aqui trabalhada, pois dialoga com a capacidade que os alunos têm (ou não) de interpretar textos de forma mais reflexiva, através do ato

de questionar discursos, ideologias e estruturas sociais presentes nas produções linguísticas.

A concepção de letramento passou a ganhar força a partir dos anos 70, e foi abrindo caminhos para o desenvolvimento de novas e mais amplas discussões, tornando-se, assim, uma grande referência para as práticas de leitura e escrita na esfera da sociedade (Britto; Carvalho, 2021). Esse mesmo pensamento é ratificado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino médio (PCNEM), que ressaltam que “[...] o estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na sociedade” (Brasil, 2000, p. 16). Em consonância, a BNCC (Brasil, 2017, p. 48) alega que os alunos “devem desenvolver uma compreensão e análises mais aprofundadas do funcionamento das diferentes linguagens”. Nesse interim, “o Letramento cumpre com os posicionamentos requeridos pelos documentos oficiais que norteiam a educação brasileira” (Britto; Carvalho, 2021, p. 1.418).

Tendo em vista que o letramento percorre caminhos entre os conteúdos ideológicos pelos quais a linguagem também passa, entendemos que a língua não é parcial e, portanto, é necessário entender as ideologias transmitidas através dela. Esse é o objetivo pelo qual o letramento crítico foi desenvolvido. Sobre isso, Janks (2016, p. 21) declara que “a língua pode ser usada por diferentes propósitos. Saber que textos não são neutros nos conchama a desenvolver caminhos nos quais eles vêm e reconhecem como são designados por nós, os leitores”. Esse letramento busca pavimentar o caminho para que, na Língua Portuguesa, os alunos compreendam e sejam capazes de perceber que “textos têm efeitos sociais, construídos para dar uma versão da verdade” (Janks, 2016, p. 21). Que verdade é essa? Ela é única, ou depende do ponto de vista de cada um? Esses questionamentos precisam orientar o direcionamento crítico do professor.

Para Rojo (2009), trabalhar com textos críticos nas escolas é assumir uma postura que busca expandir a consciência social, o que significa proporcionar experiências educativas que os ajudem a observar criticamente a sociedade, a realidade em que vivem, reconhecendo, através dessa nova e mais ampla perspectiva, desigualdades, diferenças culturais e múltiplas perspectivas históricas e sociais. Esse processo envolve o incentivo a reflexões sobre justiça, direitos humanos e cidadania, e, em adição, estimula a empatia e o pensamento crítico diante das estruturas sociais.

Quando os alunos são desafiados a questionar normas vigentes e a analisar discursos presentes em tudo à sua volta (inclusive, nos materiais didáticos, na mídia e na sociedade), acabam por desenvolver posturas mais responsáveis, menos passivas, e

tornar-se cidadãos capazes de lutarem mais por transformações sociais. Sobre isso, ainda na concepção de Rojo (2009, p. 120),

uma abordagem não meramente formal ou conteudista dos textos, mas discursiva, localizando o texto em seu espaço histórico, ideológico e desvelando seus efeitos de sentido, replicando a ele e com ele dialogando, inclina-se em reconhecer a relevância de se formar um aluno ético democrático, crítico, isento de preconceitos e disposto a ser multicultural em sua cultura e a lidar com as diferenças socioculturais.

A partir dessa ideia defendida por Rojo (2009), entendemos que a escola precisa ir além de uma abordagem mecânica e conteudista, e buscar inserir os alunos em seu contexto social, histórico e ideológico. A leitura não pode e nem deve ser vista apenas como um exercício técnico de decodificação de palavras, mas sim como um ato de interpretação e construção de sentidos, onde o leitor dialoga com o texto e suas implicações. Dessa maneira, ao analisar discursos presentes nas produções textuais, os alunos compreendem melhor as estruturas de poder, bem como os valores e as ideologias que atravessam a linguagem.

Essa perspectiva tem muito a contribuir para a formação de sujeitos que consigam refletir sobre a sociedade de maneira ética e democrática, e instruí-los a reconhecer a importância do respeito às diferenças e da valorização da diversidade cultural, promovendo um diálogo com múltiplas vozes e experiências. É através desse diálogo que os alunos questionam preconceitos e estereótipos e se tornam leitores mais ativos, mais conscientes. A grande contribuição desse processo reside no fato de que ele capacita os sujeitos a uma interação argumentativa em múltiplos contextos, clareando a ideia de que a linguagem não é neutra, mas carregada de intenções e sentidos socialmente construídos.

Reforçamos que a constituição da formação crítica dos estudantes em Língua Portuguesa passa, inevitavelmente, pela seleção e pelo uso de materiais didáticos em sala de aula. Para Rojo (2022, p. 87), “a concepção de língua que sustenta os materiais didáticos influencia diretamente a formação do estudante, podendo promover uma visão reducionista ou emancipadora da linguagem”. É nesse aspecto que reside a importância de que os livros didáticos sejam analisados não apenas sob a ótica dos conteúdos apresentados, mas também quanto à abordagem crítica e sociocultural que oferecem aos alunos.

Um dos desafios elementares de todo esse trabalho está na tendência que os materiais apresentam de perpetuarem um modelo normativo da língua, desconsiderando a heterogeneidade linguística e as práticas sociais do uso da língua. Isso faz com que o que popularmente se conhece como preconceito linguístico (quando se desvaloriza, por diversas razões, a linguagem empregada por alguém). Para Kleiman (2022, p. 103), “os livros didáticos, ao enfatizarem uma visão estruturalista da língua, tendem a negligenciar as práticas discursivas autênticas e reais dos falantes”. E é exatamente isso que ocorre: uma negligência da autenticidade humana. Ora, isso acaba por reduzir as possibilidades de construção de um pensamento crítico, pois a linguagem é vista como uma ferramenta limitada e segregadora.

O fator da inclusão de conteúdos que levem em conta as diversidades culturais e sociais dos alunos é muito importante e precisa ser considerada no processo de escolha dos materiais didáticos, pois é preciso que esses materiais sejam um espaço de encontro entre diferentes vozes, e que permitam que os alunos se reconheçam naquilo que estudam e ampliem suas concepções sobre o outro. O material precisa incorporar a pluralidade das experiências humanas (Kleiman, 2022).

A presença dessa diversidade nos materiais didáticos integra o caminho que conduz à construção de um ensino que seja mais consciente das múltiplas realidades que compõem o todo social. Entendemos que a exposição de diferentes narrativas, perspectivas e vivências enriquece o processo de ensino-aprendizagem e estimula o respeito às diferenças, promovendo, por conseguinte, o diálogo entre culturas.

Também defendemos, apoiados nas ideias de Kleiman (2022), que um material didático que contempla a pluralidade social, além de ampliar os horizontes dos estudantes, os convida a questionar discursos hegemônicos, a refletir sobre desigualdades e a atuar, de forma crítica, no mundo em que vivem.

Essa questão pode ser transposta para a forma como a mulher é representada nos livros didáticos, perpetrando estereótipos de gênero que acentuam desigualdades históricas e sociais que, como já discutimos, sempre existiram. Adotando essa perspectiva, o que ocorre é, na verdade, um movimento contrário às lutas contra a misoginia. Ribeiro (2023, p. 89) diz que “os materiais didáticos ainda refletem padrões patriarcais, apresentando representações femininas limitadas ao espaço doméstico e à maternidade, enquanto os homens são retratados em papéis de liderança e autoridade”. Além disso, essa abordagem limita as possibilidades de identificação e projeção dos alunos em diferentes esferas da sociedade.

Além disso, não se pode deixar de considerar o potencial que o livro didático tem de ser tanto um agente de estímulo ao pensamento crítico quanto um obstáculo a ele, dependendo de sua abordagem pedagógica e dos conceitos que prioriza. Quando esses materiais apresentam conteúdo de uma maneira dogmática, isto é, sem espaço para questionamentos e debates, acabam limitando a autonomia intelectual dos alunos e, por conseguinte, tornando-os menos receptores de informação (Silva, 2024). Assim, o livro não pode simplesmente expor os fatos: é preciso incentivar a análise, o debate e a problematização a respeito deles.

Em contrapartida, quando os materiais incorporam a abordagem dialógica e interdisciplinar, um novo passo é dado para que haja um ensino mais crítico, pois, segundo Menezes (2023), os materiais que propõem atividades que estimulem a argumentação, a interpretação e a confrontação de diferentes perspectivas favorecem a construção do pensamento crítico dos estudantes. Isso significa dizer que um dos critérios mais importantes a serem levados em conta pelos professores na hora da seleção dos materiais didáticos é justamente a capacidade destes de fomentar a curiosidade intelectual, a criatividade e a autonomia no aprendizado.

No entrelaçar das páginas e das palavras, o livro didático pode ser uma janela ou um muro, um espelho ou um véu. Se bem concebido, abre horizontes, desafia certezas, convida à descoberta. Se limitado, enclausura ideias, repete discursos, silencia vozes. Entre suas linhas, esconde-se o poder de moldar mundos – alguns já conhecidos, outros ainda por inventar. Cabe a nós, educadores, leitores e autores, decidir se esses materiais serão apenas um relicário do passado ou um convite para desbravar o novo, para que, nas mãos dos alunos, eles não sejam um fim, mas um começo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho em questão buscou analisar como as mulheres eram representadas no livro *Se liga nas linguagens* e no material didático do *Revisa Goiás*.

A partir do que foi analisado no primeiro capítulo, foi possível entender que as representações de gênero nos livros didáticos não são neutras; elas refletem e, ao mesmo tempo, moldam valores sociais e culturais. Desse modo, a pesquisa aqui empreendida permitiu a compreensão de que a mulher está presente em espaços que influenciam diretamente a produção de conhecimento e a formação de identidades pode ser impactada por diferentes barreiras.

Não obstante, conforme o que foi visto no material didático “Se liga nas linguagens”, essa representação é marcada pela idealização da figura feminina, frequentemente retratada como frágil, pura e destinada ao casamento e à maternidade. Além disso, em alguns momentos, a mulher é retratada como angelical, destinada ao amor romântico. Esse padrão, amplamente presente na literatura romântica e reafirmado no material didático reforça estereótipos de gênero que a vinculam à dependência emocional, ao sacrifício e à ausência de autonomia.

Além da narrativa em si, as atividades propostas no livro didático não incentivam uma leitura crítica dessa construção. Ao contrário, questões como aparecem na figura 2 sugerem uma interpretação que mantém essa representação feminina idealizada e sem agência. Isso reforça um modelo de mulher que, em vez de incentivar o questionamento, cristaliza uma visão normativa sobre o seu papel na sociedade.

Nessa atividade, foi possível ver o reforço dado à concepção romântica da mulher, sem, contudo, propor uma reflexão que vá além dessa visão. Além disso, não se explora, por exemplo, as diferenças de representações feita entre os gêneros, já que a mulher é colocada como a “fada” ou ainda como a “minha lavadeira”, o que reforça sua posição passiva na sociedade da época. Desse modo, ao não trazer para uma problematização, a atividade tão somente permite a reproduções dos padrões já observados.

Essa tendência na escolha dos textos literários e na abordagem didática não ocorre de forma isolada. Ao longo da história, os livros escolares foram instrumentos de reprodução de valores culturais dominantes, nos quais a mulher era frequentemente apresentada como objeto da narrativa e não como sujeito de sua própria história.

A partir dessa visualização, entendeu-se que essa construção literária reforça os padrões tradicionais que limitaram a representação das mulheres, especialmente em materiais educacionais. Nesse sentido, observou-se que há ausência de criticidade para a abordagem dessa situação, o que contribui para a continuidade da invisibilização de autoras e para a perpetuação de um modelo de feminilidade que não contempla a diversidade das experiências das mulheres. Por conseguinte, entendeu-se que o resgate e a valorização da produção de mulheres escritoras são fundamentais para romper com essa estrutura excludente e oferecer uma formação literária mais diversa e representativa.

Já no segundo capítulo, foi possível compreender que o livro “*Se liga nas linguagens*” é um material que exige do docente a capacidade de promover a problematização necessária acerca das representações das mulheres presentes nele. Isso

porque, uma vez que as mulheridades são excluídas nesse exemplar, há uma necessidade da discussão e do questionamento acerca de tudo aquilo que constitui a mulher.

Entendeu-se, também, que a figura da mulher é alvo dos mais diversos tipos de estereótipos, especialmente quando se coloca em pauta seu comportamento perante os homens e suas habilidades domésticas.

Por outro lado, percebeu-se que os homens são frequentemente associados a funções de maior valor econômico e social (Drummond, 2020), centradas em atividades públicas, enquanto às mulheres são atribuídas funções menos valorizadas e mais voltadas ao ambiente doméstico (Caixeta; Barbato, 2004). Como resultado, as condições e direitos iguais para homens e mulheres nem sempre são considerados de maneira equitativa.

Isso ficou evidente em *Se Liga nas Linguagens*, material em que as representações de mulheres são, na maior parte, associadas ao cuidado e à esfera doméstica, enquanto os homens são mostrados em posições de destaque, frequentemente em atividades externas, de liderança ou em contextos profissionais. Além disso, o livro tende a reforçar estereótipos de gênero ao apresentar poucas figuras femininas em papéis de protagonismo em comparação aos personagens masculinos.

Assim, por meio da análise e de diferentes estudos foi possível inferir que os estereótipos de gênero continuam prevalentes nos materiais didáticos, o que pode afetar profundamente a autoimagem e as aspirações das estudantes, especialmente aquelas que pertencem a grupos minoritários racialmente marginalizados, de modo a gerar expectativas.

Isso foi visto, por exemplo, na escolha da música Xico, de Luísa Sobral, que explora a multiplicidade de papéis da mulher de maneira poética. Nesse contexto, o material didático “*Se liga nas linguagens*” parecia, à primeira vista, oferecer uma representação positiva e ampla da identidade feminina. No entanto, ao reforçar o ideal da “mulher forte” que suporta todas as responsabilidades familiares e profissionais, incorreu-se em uma perpetuação dos estereótipos tradicionais de gênero.

Essas expectativas limitam e definem, em diversos graus, os espaços de atuação reservados a homens e mulheres: as tarefas associadas às supostas “habilidades naturais” femininas geralmente ocorrem no ambiente privado, com menos visibilidade e menor reconhecimento social, enquanto as habilidades atribuídas aos homens frequentemente se manifestam em contextos públicos, com maior valorização social e remuneração mais elevada.

Por fim, no terceiro capítulo, foi possível ver que ora a mulher é retratada como crítica, como alguém relevante para diferentes momentos históricos, ora se presta a reforçar estereótipos, ao colocar a mulher como uma princesa, a qual está solitária e pode ser facilmente influenciada por meio de bens materiais, como um celular, ora a coloca como alguém que deve se ocupar de atividades mais produtivas, porquanto as mulheres devem ser mais duras, mais resilientes, e devem somente desfrutar do ócio.

Uma questão que chamou a atenção, nesse ponto do trabalho, foi a desconsideração das mulheridades. Ao trazer somente a tirinha e exigir dos estudantes que falem quais são os elementos constitutivos do gênero, sem, todavia, discorrer sobre as mulheridades, observou-se, mais uma vez, a reprodução de estereótipos. Nesse sentido, de acordo com o que foi apresentado, a mulher não deve vivenciar o ócio, não deve relaxar, mas deve constantemente estar trabalhando, fazendo algo.

Diante desses pontos, entende-se que, no *Se liga nas linguagens*, além de representar as mulheres dentro de uma perspectiva romântica, seja por meio do uso de textos trovadorescos, também as colocam como aquelas que estão vinculadas ao espaço do lar. Isso ficou evidente no excerto sobre a música Xico, de Luísa Sobral, tal como na imagem escolhida para se referir ao seu *clip*. Por outro lado, foi possível ver que a representação masculina, neste material didático, enaltece o questionamento, a crítica, uma vez que discorre em um texto à parte sobre a contribuição de diferentes bandas (compostas por homens) para os debates na sociedade.

Já no Revisa Goiás, foi possível ver representações conflituosas, como, por exemplo, a da mulher indefesa, a que é manipulável, a que está solitária, à espera de um príncipe encantado, além daquela que deve constantemente estar exercendo um trabalho, estar se esforçando, de modo que não tem o direito nem sequer de assistir a uma série, porquanto é julgada até mesmo por outra mulher. Diante desses achados, pôde-se observar que há reforços das representações estereotipadas.

Todavia, apesar disso, observa-se, também, um avanço em alguns sentidos, pois há, aos poucos, uma inserção de textos de autoria feminina nos materiais didáticos. Nesse sentido, ao veicular um texto de Carolina Maria de Jesus, por exemplo, esses materiais permitem lançar um olhar a produções autorais femininas, o que se mostra interessante para uma melhor representação futura. Não obstante, conforme dito na primeira parte do texto, ainda há muito o que se conquistar, haja visto que as mulheres ainda não possuem um espaço igualitário em diferentes lugares, como é o caso da Academia Brasileira de Letras, entidade que possui majoritariamente homens ocupando as cadeiras.

Além disso, pôde-se pensar a respeito do papel dos livros didáticos e, de igual modo, das escolas na reprodução de valores e de preconceitos. Nesse sentido, entendeu-se, a partir de diferentes teóricos, que existe uma necessidade de promover uma formação docente que seja capaz de realizar os questionamentos necessários e, dessa forma, favorecer um trabalho de problematização não somente dos materiais que são utilizados nas aulas de língua portuguesa, mas das condições de vida que circundam as mulheres há tanto tempo.

Como forma de romper com essas representações estereotipadas, é necessário que sejam trabalhados, em aulas de língua portuguesa, textos que abordem outras perspectivas acerca das mulheridades, de modo a romper com os padrões binários ainda tão presentes nos livros didáticos. Ademais, fazem-se necessárias, também, discussões acerca da corpolítica, de maneira que os estudantes possam também se enxergar como parte do processo de produção do conhecimento.

Apesar dos avanços aqui conquistados, ainda são necessárias outras pesquisas que abordem a temática, uma vez que, apesar de haver um interesse pela discussão a respeito de livros didáticos, por exemplo, pouco se fala sobre as representações. Nesse sentido, pesquisas que busquem identificar a corpolítica em trabalhos, assim como aquelas que verifiquem sobre as mulheridades em livros e materiais didáticos podem ajudar na quebra do padrão binário de representação em materiais institucionais.

REFERÊNCIAS

- AGÊNCIA BRASÍLIA. **Espaço Empreende Mais Mulher reúne comunidade de Taguatinga**. 2019. Disponível em <https://agenciabrasilia.df.gov.br/2019/07/30/espaco-empreende-mais-mulher-reune-comunidade-de-taguatinga/>. Acesso em: 02 jul. 2024.
- ALTMANN, H. Diversidade Sexual e Educação: desafios para a formação docente. Sexualidad, Salud y Sociedad - **Revista Latinoamericana**, [S.l.], n. 13, p. 69-82, abr. 2013. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/SexualidadSaludySociedad/article/view/4227/3969>. Acesso em 6 jul. 2024.
- AMARAL, R. B.; MAZZI, L. C.; PEROVANO, A. P.; ANDRADE, L. V. A escolha do livro didático como prática curricular do professor. **Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (REMat)**, São Paulo, v. 21, p. 01-31, 2024.
- AMORIM, M. As ciências humanas e sua especificidade discursiva. In: RODRIGUES, R. H.; PEREIRA, R. A. (org.). **Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em Linguística Aplicada**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016. p. 17-45.
- APOLÔNIO, J. S.; BESSA, J. C. R. A apropriação da noção de gêneros do discurso bakhtiniana em produções científicas nacionais sobre ensino de língua materna. **Revista Cocar**, 2023.
- ASSIS, C. S. F. R. de.; SANTOS, M. A. R. dos. O impacto das políticas curriculares na formação docente e a quebra da autonomia do(a) educador(a): uma análise crítica à luz da perspectiva freireana. **Revista Teias**, v. 23, n. 71, out./dez. 2022.
- BADINTER, E. XY: **Sobre a identidade masculina**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993
- BANDEIRA, L.; BATISTA, A. S. Preconceito e discriminação como expressões de violência. **Revista Estudos Feministas**, vol. 10, n. 1. Florianópolis, 2002. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2002000100007. Acesso em: 02 jul. 2024.
- BARROS, E. M. D. D. Vozes e temas que perpassam o discurso curricular do curso de Letras. **Acta Sci. Lang. Cult.**, v. 32, n. 2, p. 199-213. 2010.
- BARROS, A. G. **Contribuições da obra de Guacira Lopes Louro para pensar a educação sexual como categoria de formação docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2023.
- BARROS, J.; SANTOS, M. Investigando identidades sociais de gênero no livro didático de espanhol por meio da análise crítica do discurso. In: FERREIRA, A. de J. (org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 185-204.

BATISTA, R. O Ensino de língua, livros didáticos e história: relações vistas pela Historiografia da Linguística. **Linha D'Água**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 155-174, jan./abril, p. 155-179, 2019.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

BELTRÃO, E. S.; GORDILHO, T. **Trajetórias Língua Portuguesa**. 1. ed. São Paulo: FTD Educação, 2024. Editor responsável: Marcos Rogério Morelli. Disponível em:

BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 33-47.

BOCCATO, V. R. C. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274.

BORGES, L. S.; GONÇALVES, E.; PINTO, J. P. Imagens que falam, silêncios que organizam: sexualidade e marcas de homofobia em Livros Didáticos brasileiros. **Currículos sem fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 35-61, Jan/abr., 2013.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMT, 2000.

BRASIL. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação - SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRIGOLLA, F. de C.; FERREIRA, A. de J. A representação de gênero em Livros Didáticos de Língua Inglesa. **Revista Uniabeu**, v. 6, n. 14, set-dez, 2013.

BRITTO, K. S. de.; CARVALHO, P. da S. Letramento crítico no livro didático de Língua Portuguesa: uma análise de textos e atividades. **Revista Philologus**, ano 27, n. 81, set./dez. 2021.

BUNZEN, C. Reflexões sobre práticas de letramento digital nos livros didáticos de Português para o Ensino Fundamental II. In: BUNZEN, C. (org.). **Livro didático de português: políticas, produção e ensino**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020. p. 107-128.

CAIXETA, J. E.; BARBATO, S. B. Identidade feminina: um conceito complexo. **Paideia**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 1, maio/ago. 2004.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. São Paulo: Unesp, 1997.

CHARTIER, R. Textos, Impressos e Leituras. In: CHARTIER, R. **A História Cultural – Entre Práticas e Representações**. Algés, Editora Denominação Social Sede Social, 2002.

CHOPPIN, Al. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. [online] **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2024.

COELHO, T. da S. **Gênero e poder no livro didático: uma análise crítica**. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

COELHO, T. O eco de fantasmas: perpetuação da misoginia no cânone. **Revista Estudos Feministas**, vol. 27, n. 1. Florianópolis, 2019. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104026X2019000100802&lng=es&nrm=iso&tlng=es. Acesso em 10 ago. 2020.

CORRÊA, R. L. T. O livro escolar como fonte de pesquisa em História da Educação. **Cadernos Cedes**, ano XX, p. 11-24, n. 52, nov.2000

COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. Apresentação. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p.7-12.

DALCASTAGNÈ, R. Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. **Iberic@ I**, n. 2, p. 13-18, 2012.

DIEH, B. T.; SENNA, T. da S. A construção da identidade da mulher no espaço público: um processo relacionado ao poder. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 31, n. 1, jan/jun. 2016.

DRUMMOND, D. R. **A quarta onda do movimento feminista no jornalismo brasileiro e português: um estudo sobre as coberturas jornalísticas da Folha de S. Paulo e do Público (2013-2018)**. Curitiba, 2020. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, 2020.

FARIA, A. L. G. da. **Ideologia no livro didático**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAS, N. K.; RODRIGUES, M. H. O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 3, n. 5, pp. 300-307, 2008.

FURLANI, J. Sexos, Sexualidades e gêneros: monstruosidades no currículo da Educação Sexual. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46, p. 269-285, dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/5nNjC3xKQxqKZMXVLFrdQdh/abstract/?lang=pt>. Acesso em 6 jul. 2024.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A, 2002.

GOMES, C. de M. O corpo importa: corpos falantes e a produção discursiva do sexo. **Revista dos Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 28, n. 3, 2020.

GONTIJO, M. A. **Teoria da atividade de estudo e a recomposição da aprendizagem pós-pandemia**: o projeto Revisa Goiás na perspectiva da teoria do ensino desenvolvimental. 2024. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2024.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HALL, S. Etnicidade: identidade e diferença. Tradução de Ana Carolina Cernicchiaro. **Crítica Cultural- Critic**, Palhoça, Santa Catarina, v. 11, n. 2, jul./dez. 2016a.

HALL, S. **Cultura e representação**. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio/Apicuri, 2016.

IBGE-INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. 2018. **Rendimento médio real por gênero**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 01 jul. 2024.

ITUASSU, A. Hall, comunicação e política do real. In: HALL, S. **Cultura e representação**. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio/Apicuri, 2016.

JANKS, H. Panorama sobre letramento crítico. In: JESUS, D. M. de; CARBONIERI, D. **Práticas de Multiletramentos e Letramento Crítico**: outros sentidos para a sala de aula de línguas. Campinas: Pontes, 2016. p. 21-3

JODELET, D. Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. **Espacios en Blanco - Serie indagaciones**, n. 21, p.133-154, jun. 2011.

JOVINO, I. da S. Representações de negros e negras num livro didático de Espanhol: alguns apontamentos. In: FERREIRA, A. de J. (Org.). **As políticas do livro didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 121-141.

KLEIMAN, A. **Leitura e formação crítica**: desafios e possibilidades. Campinas: Mercado de Letras, 2022

LANDULFO, C. Letramento feminista. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (orgs.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Volume II. Campinas: Pontes Editores, 2024, pp. 153-162.

LANDULFO, C.; MATOS, D. (orgs.). **Suleando conceitos em linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Volume II. Campinas: Pontes Editores, 2024.

LAQUEUR, T. **Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud.** Trad. Vera Whately. Rio de Janeiro: Relume-Dumara, 2001.

LÊDO, A. C. de O. **Representações de gênero social no livro didático de língua portuguesa.** 2017.

LERNER, G. **A criação do patriarcado: história da opressão das mulheres pelos homens.** São Paulo: Cultrix, 2019.

LIMA, R. de L. de. O imaginário judaico-cristão e a submissão das mulheres. **Fazendo Gênero - Diásporas, Diversidades, Deslocamentos.** Florianópolis, 2010. Disponível em http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277853385_ARQUIVO_comunicoraltrabcompletoGenero.pdf. Acesso em: 01 jul. 2024.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V.; MARCO, F. de (Orgs.). **Teoria da atividade de Estudo: contribuições do grupo de Moscou.** Bauru: MireVeja, 2023.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis: Vozes, 1997.

MARCUSCHI, B.; CAVALCANTE, M. Atividades de escrita em livros didáticos de língua portuguesa: perspectivas convergentes e divergentes. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 237-260.

MARTINS, E. de F.; HOFFMAN, Z. Os papéis de gênero nos livros didáticos de Ciências. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências.** v. 9, n. 1, p. 132-151, 2007.

MATOS, M. Quarta onda feminista e o Campo crítico-emancipatório das diferenças no Brasil: entre a destradicionalização social e o neoconservadorismo político. *In: Encontro Anual Da Anpocs, 2014. Anais.* Caxambu, 2014.

MATTOS, C.; HERGESEL, P. **Representações culturais e identidades em tempos de globalização.** São Paulo: Cortez, 2023.

MENEZES, C. **Ensino crítico e interdisciplinaridade.** Rio de Janeiro: Vozes, 2023

MOITA LOPES, L. P. da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais: investigações em psicologia social.** Petrópolis: Vozes, 2003.

NEGRÃO, E. V.; AMADO, T. **A imagem da mulher no livro didático: estado da arte.** São Paulo: DPE/FCC, 1989.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa - características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração,** São Paulo, v. 1, n. 3, 1996.

OLIVEIRA, S. Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira. **Trabalhos em linguística aplicada.** Campinas, v. 47, n. 1, p. 91-117.

Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/tla/a/Rc7rsYSmF8DZXhsHtjV69dn/?format=pdf&lang=pt>.
 Acesso em 30 abr. 2025.

OLIVEIRA, W. S. A imagem da mulher nos livros didáticos e relações de gênero. **Revista Fórum Identidades**. Itabaiana: Gepiadde, v.9, p.139-149, jan.\jun.2011.

PINTO, R. M. F.; MICHELETTI, F. A. B. de O.; BERNARDES, L. M.; FERNANDES, J. M. P. A.; MONTEIRO, G. V.; SILVA, M. L. N. Condição feminina de mulheres chefes de família em situação de vulnerabilidade social. **Serviço Social e Sociedade**, n. 105. São Paulo, jan./ mar. 2011. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282011000100010. Acesso em 29 jun. 2024.

PRANDINI, B. F.; PACHECO, E. G. Por uma educação fora do armário: um olhar para o gênero, o sexo, a sexualidade e a binaridade. **Revista da Fundarte**, n. 52, 2022.

RANGEL, E. Livro Didático de Língua Portuguesa para a Educação Básica: problemas e perspectivas. In: BUNZEN, C. (org.). **Livro Didático de Português: políticas, produção e ensino**. São Paulo: Pedro e João Editores, 2020. p. 17-38.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, Escola e Inclusão Social**. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas e mediação pedagógica**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ROSSINI, T. **Binaridade, historicidade e feminismo**. 2018. 23f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Psicologia), Universidade Federal Fluminense, Volta Redonda- RJ, 2018.

ROVAI, M. G. de. As histórias das mulheridades e feminilidades no livro didático: o que nos falta perguntar. In: JÚNIOR, J. P. de F.; ROVAI, M. G. de. O.; SILVA, G. J. da. **Livros didáticos e ensino de História**. Teresina: EDUFPI, 2024.

SAFFIOTI, H. I. B. Rearticulando Gênero e Classe Social. In: BRUSCHINI, C.; COSTA, A. de O. **Uma questão de Gênero**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.

SANTANA, I. M. **A História da Mulher na Filosofia**. Disponível em <<https://www.infoescola.com/sociedade/a-historia-da-mulher-na-filosofia/>>. Acesso em: 29 jun. 2024.

SANTOS, A. P. dos. O papel da escola na perpetuação ou ruptura de estereótipos relativos a gênero. In: SILVA, A. P. S. da. *et. al.* **Revista Primeira Evolução**. São Paulo: Edições Livro Alternativo, 2024, pp. 31-36.

SANTOS, A. G. de A.; NOLETO, S. de O. B. Aproximações conceituais sobre o método praxiológico de Pierre Bordieu. **Revelli**, v. 16, 2024. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/16185/11248#:~:text=A%20an>

[%C3%A1lise%20da%20realidade%2C%20a,constituem%2C%20se%20d%C3%A3o%20em%20rela%C3%A7%C3%B5es](#). Acesso em 15 jul. 2025.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, L. H. M. da. **Feminismo e educação**: desafios da Pedagogia na construção de uma formação mais equânime. 2020. 13f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia), Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo- RS, 2020.

SILVA, M. A. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 37, n. 3, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/20373>. Acesso em: 29 mar. 2025.

SILVA, A. T. da. Competências socioemocionais no livro didático de Língua Portuguesa. In: ESTAGIAR - Encontro do Estágio de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa. **Anais**, v. 1, n. 6, 2024.

SPAZIANI, R. B.; IMBRIZI, J. M.; DOMINGUES, A. R. Mulheridades em Projetos de Extensão na Psicologia. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 44, p. 1-15. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/grwffQhLC7qzMrZdhc9b9fP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2025.

STRAY, C. Quia Nominor Leo: Vers une sociologie historique du manuel. In: CHOPPIN, Alain (org.) **Histoire de l'éducation**. nº 58 (numéro spécial). Manuels scolaires, États et sociétés. XIXe-XXe siècles, Ed. INRP, 1993.

TAGLIANI, D. C. O processo de escolha do Livro Didático de Língua Portuguesa. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça-SC, v. 9, n. 2, pp. 303-320, maio/ago. 2009.

TEDESCHI, L. A. **As mulheres e a história**: uma introdução teórico metodológica. Dourados, MS: UFGD, 2012. 144 p.

TEIXEIRA, N. R. B. R. Entre o público e o privado: Imprensa e Representação Feminina. **Revista Encuentros**, Universidad Autónoma del Caribe. 2014, p. 79-92.

VAN DIJK, T. **Discurso, notícia e ideologia**: estudos de Análise Crítica do Discurso. Campo das Letras, Porto: 2005.

VOZES DA EDUCAÇÃO. **Intervenções Curriculares na pandemia**: um olhar para quinze territórios. 2022. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2022/08/versaoexecutiva-priorizacao-curricular.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2025.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 12^a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.7-72.

ZANELLO, V. **Saúde mental, gênero e dispositivos**: cultura e processos de subjetivação. Appris, 2018.

BAGETTI ZEIFERT, Anna Paula; AGNOLETTI, Vitória. O pensamento descolonial e a teoria crítica dos direitos humanos: saberes e dignidade nas sociedades latino-americanas. **Revista Húmus**, v. 9, n. 26, 13 Set 2019 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/revistahumus/article/view/12077>. Acesso em: 17 jul 2025.

ANEXOS

ANEXO 1- EXCERTO DO REVISIA GOIÁS



Revisa Goiás

3ª Série

**Língua Portuguesa
e Matemática**

Professor

Agosto/Setembro - 2024



SEDUC
Secretaria de Estado
da Educação

GOVERNO DE
GOIÁS
O ESTADO QUE DÁ CERTO

SEDUC
Secretaria de Estado
de Educação

APRESENTAÇÃO

O REVISIA GOIÁS é um material didático estruturado e articulado para apoiar as ações de recomposição das aprendizagens. A elaboração desse material tem como base os Documentos Curriculares, a Matriz de Referência SAEB, bem como os resultados das avaliações externas, uma vez que é importante identificar pontos de atenção nesses resultados, objetivando desenvolver uma aprendizagem efetiva. Na elaboração das atividades propostas, são consideradas as habilidades de cada ano/série e, ainda, por se tratar de um material que visa a recomposição da aprendizagem, considera-se, também, as habilidades básicas dos anos/séries anteriores.

O material é elaborado bimestralmente e apresenta, de modo intencional, uma gradação como um caminho para que, com a mediação do(a) professor(a), o(a) estudante tenha a oportunidade de desenvolver as atividades propostas e, dessa forma, aprender cada vez mais e avançar em proficiência. Além disso, o uso do material otimiza o tempo do(a) professor(a) durante o planejamento de suas aulas. Nessa perspectiva, é de grande relevância o trabalho do(a) professor(a) para que a aplicabilidade deste material seja concretizada com êxito.

O REVISIA GOIÁS será enviado em quatro volumes. Assim, uma versão digitalizada de todo o material será disponibilizada para que o(a) professor(a) utilize esse material em seu planejamento. O material de Língua Portuguesa e Matemática, do(a) estudante, será impresso para o 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e para todas as séries do Ensino Médio. O REVISIA de Ciências da Natureza e Ciências Humanas do 9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio será apenas em formato digital.

Nessa perspectiva, seguimos com esta importante ação na rede Estadual de Educação de Goiás, cientes da necessidade de um ensino que desenvolva as habilidades curriculares para continuar avançando em proficiência, com foco no(a) estudante como sujeito desse processo.

Desejamos a todos um excelente trabalho!

Núcleo de Recursos Didáticos (NUREDI)
Secretaria de Estado da Educação de Goiás (SEDUC-GO)

Você também pode baixar o material pelo link:

<https://drive.google.com/drive/folders/146Uv6vgeD54CF2CA-fpwYsZnDIA78fyMX?usp=sharing>

Explicando: série de documentário da Netflix aborda temas importantes da atualidade no formato audiovisual (Netflix/Reprodução)

TEXTO II: FILME



Disponível em: <https://www.coeihonocinema.com.br/2020/09/netflix-o-dilema-das-redes-social.html>. Acesso em 9 de abr. 2024.

Netflix – O Dilema das Redes (The Social Dilemma)

- Você sabe o que é um produto cultural? Converse com seus(suas) colegas sobre o que pode ser um “produto cultural”.
- Você já assistiu algum desses produtos das imagens? Se você assistiu, o que achou?
- Você se lembra qual foi o último produto cultural que você adquiriu? Valeu a pena? Por quê?
- Antes de consumir um produto cultural você costuma pesquisar e buscar informações sobre esse produto?
- No dia a dia temos muitas situações nas quais precisamos nos comunicar e em muitas dessas situações fazemos uso de gêneros textuais. Você já ouviu falar no gênero Resenha Crítica?
- Você sabe em que veículos de comunicação as resenhas são publicadas?
- Você sabe qual é a diferença de Resenha Crítica e Resumo?

► Conhecendo o gênero textual

A **Resenha Crítica** é um texto do campo jornalístico-midiático que tem como principal característica a apresentação e análise crítica de uma obra (produto cultural). Ela tem como finalidade avaliar expondo a opinião do autor da resenha sobre um determinado produto cultural, como um livro, um filme entre outros. É um texto que busca persuadir o leitor/consumidor a aceitar/adquirir/consumir ou não, esse produto. Para isso, faz uso de argumentos e informações para defender um ponto de vista. É possível encontrar a resenha crítica tanto em textos escritos veiculados em jornais impressos ou mídias digitais quanto em podcasts ou publicações audiovisuais nas redes sociais ou

em serviços de mensagem instantânea. Esse tipo de texto é predominantemente argumentativo no qual o autor defende um ponto de vista sobre um filme, uma série, um show etc., a fim de convencer o leitor. Por ser um texto de base argumentativa, prevalecem nele a concisão, a linguagem denotativa e o uso da norma-padrão da língua.

Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/resenha-critica.htm>. Acesso em 8 de abr. 2024 (adaptado).

Estrutura de uma resenha crítica

Apresentação: o autor faz um breve resumo da obra a ser analisada tanto com informações técnicas quanto com informações sobre o conteúdo (do livro, do filme etc.).

Análise: é nessa parte que o autor interpretará e analisará as informações descritas/argumentativas. Isso vale para análise de obras literárias ou filmes, ou seja, é preciso dizer ao leitor quais pontos serão destacados sobre aquela produção (sejam positivos, sejam negativos).

Conclusão: aqui, o autor pode dar um parecer final sobre a obra ou mesmo retomar os principais tópicos abordados sobre ela.

Disponível em: <https://www.portugues.com.br/redacao/o-resenha-critica-um-genero-ambito-jornalístico.html#:~:text=Resenha%20cr%C3%ADtica%20%C3%A9%20um%20texto,s%C3%A9rie%20antes%20de%20consumir%20os,2024> (adaptado).

Leia os textos.

Texto I



Título original: Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada

Autora: Carolina Maria de Jesus

Editora: Ática

Gênero: Biográfico

Nota: 5

Sinopse: O diário da catadora de papel Carolina Maria de Jesus deu origem a este livro, que relata o cotidiano triste e cruel da vida na favela. A linguagem simples, mas contundente, comove o leitor pelo realismo e pelo olhar sensível na hora de contar o que viu, viveu e sentiu nos anos em que morou na comunidade do Canindé, em São Paulo, com três filhos.



Para saber mais

No ano de 2020, o Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada escrito por Carolina Maria de Jesus, uma mulher preta, que só teve dois anos de estudo - somente o suficiente para aprender a ler e a escrever

- e que viveu na extinta favela do Canindé, na cidade de São Paulo – completou 60 anos de publicação. Foi traduzido para vários idiomas. Atualmente, cerca de 40 países conhecem essa obra. A autora, portanto, conquistou lugar de destaque na literatura e na história nacional.

TEXTO II

RESENHA: QUARTO DO DESPEJO - DIÁRIO DE UMA FAVELADA

Como o próprio nome diz, a obra foi escrita em formato de diário. Nele, a autora vai relatando o seu sofrimento em ter que viver às margens da sociedade, dividindo o seu barraco com seus 3 filhos, Vera Eunice, José Carlos e João José. Carolina, que era mãe solteira, sustentava sua família com o dinheiro que conseguia catando papelão nas ruas de São Paulo.

Muitas coisas neste livro me chamaram atenção. Apesar de só ter estudado formalmente por 2 anos, Carolina escrevia seus textos de forma simples, mas com muita sensibilidade. Os textos foram publicados da mesma forma como foram escritos e portanto existem inúmeras palavras que estão grafadas fora da norma culta da língua portuguesa, mas isso não tira o brilho do trabalho dessa mulher, ao contrário, traz ainda mais sensibilidade ao texto.

Outra coisa que muito me chama a atenção, é a capacidade da autora de analisar as situações de forma muito crítica. Ela faz comentários sobre políticos da época, sobre o quanto a favela é um espaço esquecido dentro da cidade. E aproveitando o gancho, é possível perceber que mesmo 60 anos depois, muita coisa continua do mesmo jeito que ela relata no livro.[...]

São muitos os momentos em que a escritora traz relatos de fome. Não só a sua fome, mas a fome de outras pessoas, dos filhos, vizinhos, e de outros catadores de papel. Em alguns relatos, ela expõe a triste realidade de quem não tem o que comer e acaba comendo comidas já impróprias.

Apesar de não gostar da favela, da fome, da pobreza, Carolina também tem um traço muito forte de solidariedade para com as pessoas que vivem na comunidade. Em muitos momentos ela e seus filhos são hostilizados pelos vizinhos, mas mesmo assim, em muitos outros momentos ela presta ajuda a esses mesmos vizinhos.

Embora não tenha conhecimentos acadêmicos ou escolares, a autora demonstra uma visão crítica muito lúcida acerca do papel dos governos da época. Ela faz algumas críticas que vão além do senso comum.

A violência enfrentada pela população periférica fica explícita desde o começo. Não só a violência física, mas a violência social, moral e claro, física também. É triste olhar para essa história que já tem 60 anos e ver

que a situação dessa população que vive às margens da sociedade continua tão ruim e até pior do que era nessa época.

Finalizo com uma quote dessa obra maravilhosa:

“Sempre ouvi dizer que o rico não tem tranquilidade de espírito. Mas o pobre também não tem, porque luta para arranjar dinheiro para comer.”

Disponível em <https://www.queriestar lendo.com.br/2020/11/resenha-quarto-do-despejo-diario-de-uma.html>. Acesso em: 10 abr. 2024 (adaptado).

2. O gênero “resenha crítica” é um texto proveniente do universo jornalístico, de caráter opinativo, no qual o autor tem como principal objetivo apresentar e analisar com criticidade uma determinada produção cultural a fim de influenciar o interlocutor a consumir esse produto, que muitas vezes pode ser ou não, recomendado. No texto em estudo, qual é a obra resenhada?

A obra resenhada é: “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada”, da escritora Carolina Maria de Jesus.

3. Considerando a forma composicional do gênero resenha crítica, isto é, a estrutura, o que pode ser observado no primeiro parágrafo? Marque as alternativas que respondam esse questionamento.

Apresentação da obra resenhada (produto cultural).

Pontos positivos e negativos do produto apresentado.

Descrição dos aspectos principais que asseguram o tema geral da obra resenhada.

Avaliação geral do produto resenhado e indicação para que a obra seja consumida.

4. Na construção desse gênero são utilizados argumentos, informações que sustentam, de modo persuasivo, a defesa de um ponto de vista sobre o produto resenhado. No texto predominam sequências

(a) descritivas, uma vez que apresentam, objetivamente, as características da obra “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada”.

(b) argumentativas, pois emitem juízo de valor, ou seja, há opinião, posicionamento a respeito da obra “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada”.

Resposta: Letra b.

5. Os substantivos são elementos de uma das classes de palavras que compõem a gramática da língua portuguesa e caracterizam-se por nomear seres animados, como pessoas e animais, e inanimados, como objetos, lugares, estados, ações, qualidades etc. O termo surgiu a partir do latim “substantivus”, que quer dizer “o que há de substancial e real em algo”. Pode-se interpretar por meio desse significado que os substantivos são partes fundamentais de um texto. No trecho: “São muitos os momentos em que a escritora traz relatos de fome.

Não só a sua fome, mas a fome de outras pessoas, dos filhos, vizinhos, e de outros catadores de papel.”, quais são os “substantivos”, que estão nomeando os seres e contribuindo com o sentido do texto?

Os substantivos são: ‘momentos’/‘escritora’/‘relatos’/‘fome’/‘pessoas’/‘filhos’/‘vizinhos’/‘catadores’.

6. No trecho da atividade anterior, o substantivo ‘fome’ aparece três vezes assumindo um sentido, pois a intenção dessa repetição é

- (a) amenizar o fato de que a fome atingia toda a vizinhança.
- (b) enfatizar que a fome atingia outras pessoas além da escritora.

Resposta: Letra b.

Semana 2 - Agosto

GRUPO DE ATIVIDADES 3



SISTEMATIZANDO OS CONHECIMENTOS

Prática de Leitura / Análise Linguística e Semiótica

7. Defina o que é uma resenha crítica, justificando as principais características desse gênero.

Sugestão de resposta.

O gênero resenha crítica é um texto do campo jornalístico-midiático e tem como finalidade avaliar expondo um ponto de vista sobre uma determinada obra (produto cultural). Esse texto é persuasivo, uma vez que faz com que o leitor/ consumidor aceite/adquira ou não, o produto apresentado. Para tanto, utiliza argumentos e informações para defender esse ponto de vista.

8. O texto oferece ao leitor informações sobre a obra que são apresentadas pelo autor da resenha e somadas às avaliações pessoais dele. Esse recurso linguístico, próprio das resenhas, está exemplificado em:

(X) “Os textos foram publicados da mesma forma como foram escritos e portanto existem inúmeras palavras que estão grafadas fora da norma culta da língua portuguesa, mas isso não tira o brilho do trabalho dessa mulher, ao contrário, traz ainda mais sensibilidade ao texto.”

() “Nele, a autora vai relatando o seu sofrimento em ter que viver às margens da sociedade, dividindo o seu barraco com seus 3 filhos, Vera Eunice, José Carlos e João José. Carolina, que era mãe solteira, sustentava sua família com o dinheiro que conseguia catando papelão nas ruas de São Paulo.”

9. A finalidade dessa resenha crítica é:

- (A) Avaliar expondo um ponto de vista sobre o livro “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada”, da escritora Carolina Maria de Jesus.
- (B) Narrar a história da vida da escritora “Carolina Maria de Jesus”, bem como as dificuldades pelas quais passaram seus filhos e vizinhos.
- (C) Relatar que a escritora “Carolina Maria de Jesus” estudou apenas 2 anos e ainda assim, publicou livros importantes em língua portuguesa.
- (D) Instruir os leitores da obra: “Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada”, da escritora Carolina Maria de Jesus, a lerem a obra com sensibilidade.
- (E) Noticiar os acontecimentos reais e concretos quando a escritora “Carolina Maria de Jesus” morava em um barraco com seus 3 filhos e catava papelão nas ruas de São Paulo.

Gabarito A.

10. No texto em estudo, considerando a composição do gênero, predominam sequências descritivas/objetivas ou argumentativas/subjetivas? Responda justificando e sustente a sua resposta transcrevendo um trecho do texto.

No texto, predominam sequências argumentativas/subjetivas, uma vez que a “argumentação e a subjetividade” são características do gênero resenha crítica. Nesse gênero é feita uma avaliação analítica com opiniões e julgamentos sobre a obra. Esse aspecto pode ser sustentado no seguinte trecho: “É triste olhar para essa história que já tem 60 anos e ver que a situação dessa população que vive às margens da sociedade continua tão ruim e até pior do que era nessa época.”

11. Existem palavras/termos/expressões nos textos que articulam as ideias, as orações, como: as conjunções concessivas e adversativas, recursos linguísticos que podem ser utilizados para estabelecer relações de contraste, oposição ou concessão entre ideias e fatos. O uso dos termos destacados no fragmento: “**Apesar de** só ter estudado formalmente por 2 anos, Carolina escrevia seus textos de forma simples, **mas** com muita sensibilidade.”, gera inclusive uma quebra de expectativa no leitor. Nesse contexto, essas palavras podem ser substituídas no trecho, respectivamente, sem alteração de sentido por:

- (A) Embora/portanto.
- (B) Por que/também.
- (C) Visto que/entretanto.
- (D) Não obstante/porém.
- (E) Dessa forma/porquanto.

Gabarito D.

12. Os discursos, ou seja, as falas/exposições/explicações podem apresentar “modalização,” que tem o papel de exprimir a posição do enunciador em relação àquilo que ele diz. No trecho: “E aproveitando o gancho, **é possível perceber que** mesmo 60 anos depois, muita coisa continua do mesmo jeito que ela relata no livro.”, a expressão destacada evidencia que o emissor da mensagem revela uma atitude relativa ao conteúdo que ele enuncia. Esse enunciador se posiciona modalizando o seu discurso sugerindo uma

- (A) proibição.
- (B) obrigação.
- (C) subjetividade.
- (D) situação de dever.
- (E) condição de verdade.

Gabarito E

GRUPO DE ATIVIDADES 3



SISTEMATIZANDO OS CONHECIMENTOS

Prática de Leitura / Análise Linguística e Semiótica

Professor(a), chegou o momento de “sistematizar os conhecimentos”, refletir e analisar sobre o que os(as) estudantes já aprenderam. Para tanto, é necessário retomar alguns pontos da Prática de Oralidade/Leitura/Análise Linguística e Semiótica (Contextualizando o gênero, o tema e o campo) e a parte do (Ampliando os conhecimentos) na prática de Leitura/Análise Linguística e Semiótica. Afinal, para que os(as) estudantes aprendam de modo efetivo, é fundamental observar as intenções/repetições/retomadas propositais a serviço do desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem da língua/linguagem.

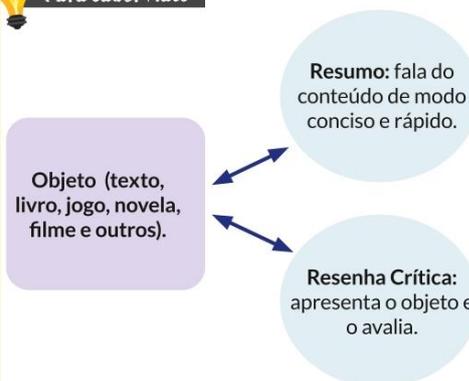
É imprescindível trabalhar com os(as) estudantes a diferença entre “Resenha Crítica” e “Resumo”. O resumo de texto é um procedimento em que se apontam somente as ideias principais de um texto fonte, de maneira que é produzido um novo texto, entretanto, de modo resumido, abreviado ou sintetizado. A resenha crítica é um texto que avalia e apresenta o conteúdo de uma determinada produção, seja ela literária, uma obra de arte, um artigo científico, filme entre outros. Esse gênero prioriza a argumentação que é sustentada na defesa de um ponto de vista. Para Fiorin e Savioli (1999), resenhar é o mesmo que fazer o levantamento do que é mais importante de determinada obra, descrever os aspectos relevantes que a envolvem, sempre de acordo com a avaliação do resenhador.

Professor(a), a seguir, será apresentado o resumo da obra: “O Cortiço” de Aluísio Azevedo. Aproveite para rever com os(as) estudantes alguns aspectos da literatura naturalista, do contexto histórico, social e cultural dessa época. Reforce com eles(as) a diferença do gênero “resumo e resenha crítica”, diferenças importantes para a caracterização desses gêneros, porém é necessário considerar que um “bebe na fonte do outro”, os aspectos se misturam, como por exemplo, há sequências descritivas e objetivas no gênero “resenha crítica”, mas o que predomina e contribui com a definição/caracterização desse gênero são as “sequências argumentativas”.

Caro(a) estudante, continuamos juntos(as) para aprender cada vez mais! Agora que você estudou o gênero Resenha Crítica, vamos ver a diferença entre “Resenha Crítica” e “Resumo”.



Para saber mais



O resumo caracteriza-se por ser seletivo, objetivo e isento de comentário/julgamento de quem o produz. Já a resenha crítica, obrigatoriamente, apresenta análises do resenhista.

Resumo da Obra



Dono do Cortiço, João Romão é um português ambicioso que explora seus empregados. Além de proprietário da habitação coletiva, ele é dono de uma pedreira e uma taverna.

Ainda que não seja o personagem principal da trama, muitas passagens do romance revelam sua ascensão social.

Ao mesmo tempo, é demonstrada a degradação social dos menos favorecidos que vivem no cortiço.

ANEXO 2- SE LIGA NAS LINGUAGENS



WILTON ORMUNDO

Bacharel e licenciado em Letras (habilitação Português/Linguística) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mestre em Letras (Literatura Brasileira) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Diretor pedagógico e educacional (responsável pela orientação de famílias e de estudantes do Ensino Médio). Gestor cultural e professor de Português e de disciplinas especiais de formação de adolescentes em escolas em São Paulo por 23 anos.

CRISTIANE SINISCALCHI

Bacharela e licenciada em Letras (habilitação Português) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas e pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mestra em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada) pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professora de Português e coordenadora de Língua Portuguesa em escolas de Ensino Médio em São Paulo por 27 anos. Autora de livros didáticos e paradidáticos.

SE LIGA NAS LINGUAGENS PORTUGUÊS

**OBRA ESPECÍFICA:
LÍNGUA PORTUGUESA**

Área do conhecimento:
Linguagens e suas Tecnologias

MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição

São Paulo, 2020



Dica de professor

Não confunda romancista com romântico (ou românticista). **Romancista** é aquele que escreve romances, um gênero textual caracterizado por ser uma narrativa longa, entre outros aspectos. **Romântico** é o artista vinculado à escola literária Romantismo. Victor Hugo, por exemplo, é um romancista romântico, enquanto Eça de Queirós, que você estudará no Capítulo 8, é um romancista realista.

6. A cor local

Para os românticos, a beleza residia justamente no que era *característico, exclusivo*, e não nos elementos gerais, por isso era preciso buscar, nos romances e poemas, a “cor local” do que era retratado, ou seja, as particularidades de uma região, o pitoresco de uma paisagem, a descrição de costumes ou da língua de certas comunidades. O comum, o trivial, deveria ser evitado pelos bons autores.

Observe esta tela do pintor francês Eugène Delacroix (1798-1863) e responda às questões.



DELACROIX, Eugène. *As mulheres de Argel em seus aposentos*. 1834. Óleo sobre tela, 180 x 229 cm. Museu do Louvre, Paris.

1. São representadas quatro mulheres em ambiente íntimo, retratadas em um momento de descontração. A postura das que estão sentadas no chão revela relaxamento, e mesmo a que está em pé, provavelmente uma serviçal, não revela incômodo ou fadiga. A posição dos corpos, principalmente a cabeça e os pés da moça negra, sugere movimento.

1. A cena retratada revela serenidade e espontaneidade, como se captasse um momento da rotina das mulheres argelinas. Como essa atmosfera foi construída?
2. Quais elementos do ambiente em que estão as quatro mulheres revelam a influência árabe? *Os azulejos, a tapeçaria e alguns dos enfeites contêm grafismos e estampas que revelam a influência árabe.*
3. Que elementos presentes na representação das mulheres indica o desejo de captar a “cor local”? *O detalhamento na representação das roupas, joias e penteados, bem como a representação do tipo físico marcam o desejo de enfatizar particularidades do povo árabe.* Além da oferta de novidade, os românticos se interessaram por áreas não europeias como forma de escapismo. Eles buscavam fugir do mal-estar, que tinha como uma de suas causas a incompatibilidade com os valores da sociedade europeia.



Desafio de linguagem

Produção de podcast

Leia orientações no **Suplemento para o Professor**.

Você estudou características centrais do Romantismo. Agora, em grupo, escolham uma das características do movimento e produzam um texto mostrando como aparecia na arte romântica e como seria recontextualizada hoje. Como faria, por exemplo, um artista que quisesse expressar o escapismo (fuga)? Incluam exemplos, pensem nas formas atuais de divulgação das artes, considerem as possibilidades criadas pela tecnologia atual etc. O texto deverá ser apresentado em formato de *podcast*, com duração de 1 a 3 minutos. Vocês devem produzi-lo usando recursos que o tornem adequado a essa forma de divulgação: o público ouve o texto, sem acesso a recursos visuais. Cuide do ritmo da fala e da pronúncia das palavras.

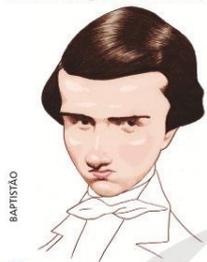
A faceta lírica de Gonçalves Dias

Além da faceta indianista, o poeta também apresentou um lado lírico, abordando, em seus versos, a natureza associada à presença de Deus, o saudosismo ligado à pátria e à mulher amada, o amor, a solidão e a morte, entre outros temas. Um dos poemas mais conhecidos da língua portuguesa, "Canção do exílio", pertence a essa faceta lírica de Gonçalves Dias.

1a. Uma caravela que se aproxima — a selva "sem folhas" (referência aos mastros), com "brancas asas" abertas (as velas), sustentada "por baixo" por um "negro monstro" (o casco).

1b. Como os europeus ainda não haviam chegado ao continente, a embarcação que estão usando é desconhecida, restando ao pajé valer-se de seu repertório para interpretar o que vê.

1c. A interjeição e as perguntas enfatizam o medo e a surpresa do pajé diante da imagem monstruosa que vê.



BAPTISTO

1 Sugierimos, para aprofundar o estudo do autor, a leitura do texto "Os tipos de belo em Álvares de Azevedo", de Luiz Roncari (*Literatura brasileira: dos primeiros cronistas aos últimos românticos*. São Paulo: Edusp, 1995. p. 419-423. (Didática: 2)).

Lânguida: terna, suave.

Fronte: rosto, face.

Orvalha: umedece.

Tépido: fraco, sem força.

Ressona: respira regularmente no sono.

Porvir: aquilo que ainda não veio, o futuro.

A obra *Lira dos vinte anos* está dividida em três partes. A primeira e a terceira tratam, com traços de idealização e sentimentalismo, do amor e da mulher, principalmente. A segunda mostra tom sarcástico e um apelo mais realista.

1. O poema tem o objetivo de retratar o impacto sobre os indígenas da chegada dos portugueses.

- Nas três primeiras estrofes, o pajé descreve o que vê. O que está descrevendo?
- O que explica a maneira como o pajé entende o que está vendo?
- Qual é o efeito de sentido produzido pela interjeição "Oh!", que abre a quarta estrofe, e pelas duas perguntas que a seguem?

2. Aquilo que vem pelo mar é comparado com um monstro. O que justifica essa comparação?

O fato de ser algo que chega para destruir o povo indígena. Os europeus mataram guerreiros, roubaram suas filhas e mulheres e trarão "cruza" e "impiedade", além de desrespeitar as crenças e os costumes indígenas.

3. Esse poema de Gonçalves Dias usa métrica fixa.

- Qual é essa métrica? O poema usa métrica eneassilaba (nove sílabas).
- Leia os versos em voz alta, prestando atenção à distribuição das sílabas tônicas (fortes) e átonas (fracas). Qual padrão você observa? Espera-se que os alunos notem que as sílabas mais fortes ocupam a terceira, a sexta e a nona sílabas.
- Qual efeito esse padrão promove no texto? Esse padrão cria um ritmo que contribui para a solenidade que envolve as palavras proféticas do pajé.

O tema indígena ganha, com Gonçalves Dias, uma nova perspectiva: é o nativo que observa o branco, e não o contrário. Essa visão acaba por destacar, de um lado, os aspectos trágicos que envolveram a chegada do europeu ao continente americano e, de outro, as particularidades culturais e a nobreza dos nativos, valorizando-os.

Segunda geração: os ultrarromânticos

Uma das faces do Romantismo, como já vimos, foi o "mal do século". Tendo o poeta inglês Lord Byron (1788-1824) como seu expoente, essa vertente literária, também chamada de byronismo, caracterizou a segunda fase do movimento romântico no Brasil, após a década de 1840. Foi cultivada pelos poetas Junqueira Freire, Casimiro de Abreu e Fagundes Varela e teve como principal representante Álvares de Azevedo.

Álvares de Azevedo: o caráter romântico

O paulista Álvares de Azevedo (1831-1852) morreu precocemente em consequência da tuberculose, e suas obras foram publicadas postumamente. Seguidor dos modismos românticos, seus poemas mostram o ideal de pureza do amor, com a recusa da realização física. O alvo do sentimento é a donzela divinizada, que parece nascida do sonho, e não da realidade.

Leia um dos poemas mais conhecidos da primeira parte da *Lira dos vinte anos*, a principal obra desse poeta.

Quando à noite no leito perfumado
Lânguida fronte no sonhar reclinas,
No vapor da ilusão por que te orvalha
Pranto de amor as pálpebras divinas?

E, quando eu te contemplo adormecida
Solto o cabelo no suave leito,
Por que um suspiro tépido ressona
E desmaia suavíssimo em teu peito?

Virgem do meu amor, o beijo a furto
Que pouso em tua face adormecida
Não te lembra no peito os meus amores
E a febre do sonhar de minha vida?

Dorme, ó anjo de amor! no teu silêncio
O meu peito se afoga de ternura...
E sinto que o porvir não vale um beijo
E o céu um teu suspiro de ventura!

Um beijo divinal que acende as veias,
Que de encantos os olhos ilumina,
Colhido a medo, como flor da noite,
Do teu lábio na rosa purpurina...

E um volver de teus olhos transparentes,
Um olhar dessa pálpebra sombria
Talvez pudessem reviver-me n'alma
As santas ilusões de que eu vivia!

AZEVEDO, Álvares de. In: BUENO, Alexei (org.). *Álvares de Azevedo: obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000.

Um movimento de muitas faces

Os textos românticos possuem características variadas e uma grande pluralidade temática. Observe, a seguir, algumas faces da arte romântica.

1. A supervalorização do “eu”

No Romantismo, a ênfase do “eu”, isto é, o **egocentrismo** constituiu uma mudança de mentalidade em relação à percepção que o homem tinha dele mesmo até então. A estética romântica representou uma verdadeira revolução cultural, baseada nos princípios da liberdade e da individualidade. O indivíduo passou a ser o centro do Universo, fato que teve como consequências o interesse do artista pelos mistérios de sua alma e, ao mesmo tempo, uma sensação de profunda solidão e de incompatibilidade com o mundo.

2. O fim das regras

Os românticos se colocaram frontalmente contra a rígida divisão dos gêneros literários proposta por Aristóteles em sua *Poética* (tal como vimos no Capítulo 2). As regras e os modelos, tão cultuados pelos clássicos, foram substituídos pela **liberdade artística** e pela **originalidade**. Os artistas buscavam a forma que melhor expressava as razões do coração.

3. “Mal do século” e escapismo

O mergulho dos românticos em seu mundo interior resultou no “mal do século”, uma espécie de culto ao sofrimento. Para lidar com ele, os artistas criavam situações ficcionais que permitiam escapar do mal-estar por diferentes vias:

- pela **morte**, que passa a ser desejada;
- pela adesão à vida boêmia e desregrada;
- pela descrição de **terras exóticas**, distantes de sua frustrante realidade, em busca de povos pitorescos e antigas civilizações;
- pela recordação de uma **infância** idealizada e feliz;
- pela alusão a **forças ocultas**, à **loucura** e a **visões fantasmagóricas**, que se contrapõem ao mundo real;
- pela relação sentimental com a **natureza**, que, personificada, atua como um “reflexo do eu”;
- pelo **retorno à Idade Média**, marcada pela religiosidade cristã, que se apresentava como contraponto ideal ao mundo greco-latino.

4. A crítica à realidade

São muitas as obras românticas ligadas às causas sociais. Os artistas, estimulados pelos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade (ideais da Revolução Francesa), defendiam ideais patrióticos e uma sociedade mais justa. No Brasil, tais ideias se traduzem, por exemplo, na literatura de Castro Alves, que inspirou a luta pela libertação dos escravizados. Na França, a figura do herói honrado e virtuoso é criada como contraponto àqueles que se deixam corromper. É o caso do personagem Jean Valjean, do romance *Os miseráveis*, de Victor Hugo, que luta por justiça após ter ficado preso por dezenove anos por roubar um pão para alimentar a família.

5. A beleza da feiura e o fascínio do terror

Em consonância com os artistas barrocos e em oposição aos classicistas e aos árcaques, os românticos questionaram a noção clássica do *belo* e elevaram o grotesco a uma categoria estética a ser cultivada, e não desprezada. Inspirados pela obra *Sobre a arte trágica* (1792), de Schiller, um dos principais representantes do romantismo na Alemanha, defendiam que não é somente o belo que nos fascina, mas também o triste, o terrível, o horrendo, o doloroso.

Foram os românticos os responsáveis pela popularização do **romance gótico**. Nesse gênero — que tem como cenários castelos, ruínas e monastérios —, fantasmas, monstros e crimes são temas comuns. Em obras inglesas como o clássico *Frankenstein* (1818), de Mary Shelley, o feio toma primeiro plano.

Fala aí! Estimule os alunos a justificar sua posição e instigue-os a pensar no aparente paradoxo entre a sensação de “solidão” e “vazio” e a possibilidade de comunicação rápida e global propiciada pelas redes sociais.

Fala aí!

Embora não estejamos mais vivendo o “mal do século” romântico, há pensadores que defendem que, em nosso século XXI, é forte o sentimento de mal-estar diante da realidade. Nas palavras do filósofo francês contemporâneo Lipovetsky, nossa época é marcada pela solidão, pelo vazio e pela dificuldade de sentir. Você concorda com essa análise?

Sabia?

Alguns dos artistas românticos optaram pela vida boêmia como forma de marcar sua incompatibilidade com o mundo ao redor. Nesse caso, o mal do século transfere-se da literatura para a existência real.

! Caso queira saber mais sobre o tema, sugerimos a leitura do capítulo “O resgate romântico do feio”, em *A história da feiura*, do semiótico italiano Umberto Eco (Rio de Janeiro: Record, 2007. p. 270-281).

Sabia?

O estilo **grotesco** é aquele que representa figuras fantásticas, distorcidas e insólitas. Surgiu em antigas decorações romanas, usadas em monumentos subterrâneos.



O Romantismo no Brasil EM AÇÃO

1. Você vai ler dois textos. O primeiro é a letra da canção “Chegança”, do artista pernambucano Antônio Nóbrega. O segundo é um poema da escritora indígena Eliane Potiguara.

Texto 1

Chegança

Sou Pataxó,
sou Xavante e Cariri,
lanomâmi, sou Tupi
Guarani, sou Carajá.
Sou Pancararu,
Carijó, Tupinajé,
Potiguar, sou Caeté,
Ful-ni-ô, Tupinambá.

Depois que os mares dividiram
os continentes
quis ver terras diferentes.
Eu pensei: “vou procurar
um mundo novo,
lá depois do horizonte,
levo a rede balançante
pra no sol me espreguiçar”.

Eu atraquei
num porto muito seguro,
céu azul, paz e ar puro...
botei as pernas pro ar.

NÓBREGA, Antônio; FREIRE, Wilson. Chegança. Intérprete: Antônio Nóbrega. In: NÓBREGA, Antônio. *Madeira que cupim não rói*. São Paulo: Eldorado, 1997. 1 CD. Faixa 3.

Texto 2

Brasil

Que faço com a minha cara de índia?
E meus cabelos
E minhas rugas
E minha história
E meus segredos?
Que faço com a minha cara de índia?
E meus espíritos
E minha força
E meu Tupã
E meus círculos?
Que faço com a minha cara de índia?
E meu Toré
E meu sagrado
E meus “cabôcos”
E minha Terra
Que faço com a minha cara de índia?
E meu sangue
E minha consciência

E minha luta
E nossos filhos?
Brasil, o que faço com a minha cara
[de índia?

Não sou violência
Ou estupro
Eu sou história
Eu sou cunhã
Barriga brasileira
Ventre sagrado
Povo brasileiro
Ventre que gerou
O povo brasileiro
Hoje está só ...
A barriga da mãe fecunda
E os cânticos que outrora cantava
Hoje são gritos de guerra
Contra o massacre imundo

POTIGUARA, Eliane. *Metade cara, metade máscara*. São Paulo: Global, 2010.

! As atividades desta seção põem em diálogo obras produzidas em diferentes contextos para estimular a reflexão acerca das assimilações, continuidades e rupturas na literatura brasileira. Além de favorecer a percepção da historicidade de matrizes e procedimentos estéticos, como prevê a habilidade EM13LP48, destacam as relações interdiscursivas entre diferentes autores de um mesmo momento histórico e de momentos históricos diferentes, como prevê a habilidade EM13LP50. Por meio dessas relações, permitem, ainda, a análise de diferentes posicionamentos e perspectivas, como indica a habilidade EM13LP03.

Borduna: arma utilizada pelos indígenas para defesa, ataque ou caça.

Biblioteca cultural



MARISA CAUDURO/FOLHAPRES

Você pode conhecer a história do músico, ator e dançarino Antônio Nóbrega acessando: <https://tvcultura.com.br/videos/28589_a-historia-de-antonio-nobrega.html> (acesso em: 27 jul. 2020).

Cunhã: do tupi, mulher.

! Se achar conveniente, remeta os alunos para a p. 272, em que há outro poema da autora, acompanhado por um boxe explicativo.

1b. É possível estabelecer um diálogo com o poema de Gonçalves Dias, pois, em ambos os textos, o eu lírico antevê que a chegada da armada portuguesa traria prejuízos para sua gente: "De grande-nau, / um branco de barba escura, / vestindo uma armadura / me apontou pra me pegar." ("Chegança") e "Vem matar vossos bravos guerreiros/Vem roubar-vos a filha, a mulher!" ("Canto do Piaga").



Eliane Potiguara em cerimônia de entrega das medalhas da Ordem do Mérito Cultural, Brasília, 2014.

1a. Identificando-se como Pataxó, Xavante, Cariri, Ianomâmi, Tupi etc., o eu lírico sugere que está representando a variedade de povos indígenas do Brasil, sem reduzi-los a um único grupo homogêneo.

Águas-furtadas: espécie de sôtãos habitáveis.

Morfeu: deus grego dos sonhos.

Ferro do engomado: ferro de passar roupa.

Maviosa: delicada, graciosa.

Otelo: personagem de famosa tragédia de mesmo nome do dramaturgo inglês William Shakespeare.

Cioso: cuidadoso; com zelo.

Rol: lista, relação.

Werther e Carlota: famosos personagens do romance ultrarromântico de Goethe, *Os sofrimentos do jovem Werther*, que fez muito sucesso na Alemanha do século XVIII.

Laura e Beatriz: musas famosas dos poetas renascentistas italianos Francisco Petrarca e Dante Alighieri, respectivamente.

1g. Iracema morre, enquanto a indígena assume uma perspectiva de luta ("E os cânticos que outrora cantava / Hoje são gritos de guerra").

Finalize mostrando que, no romance de Alencar, a violência é simbólica e corresponde à perda de identidade, enquanto no poema essa violência é direta, estando representada por "estupro" e "massacre".

- a) Infira: Por que, na primeira estrofe, o eu lírico da canção "Chegança" afirma ser vários povos indígenas?
- b) Da quarta estrofe em diante, os versos da canção dialogam com o "Canto do Piaga", de Gonçalves Dias (página 63). Justifique essa afirmação.
- c) A canção de Nóbrega e o poema de Potiguara situam o encontro entre os povos brancos e indígenas em diferentes tempos históricos. Explique essa afirmação.
- d) Qual estado de espírito o eu lírico expressa em "Brasil" por meio da repetição da pergunta "Que faço com a minha cara de índia?"? *Revolta, indignação.*
- e) Essa pergunta é repetida cinco vezes no poema. Qual é o efeito expressivo da introdução da apóstrofe, na quinta repetição?
- f) A poeta estabelece um diálogo com o romance indianista *Iracema*, de José de Alencar (página 67). Qual metáfora comum é utilizada pelos dois autores para identificar o papel da mulher indígena? *Em ambos os textos, a indígena é colocada como ventre que gerou os brasileiros.*
- g) *Iracema* e o eu lírico de "Brasil" são vítimas de diferentes formas de violência. Quais são as consequências dessa violência para cada uma?

2. A poesia amorosa do Romantismo não se limitou à representação do amor idealizado. Os autores inovaram ora pela representação do cômico ora pela erotização da mulher. Observe como esses traços aparecem em poemas de Álvares de Azevedo e de Castro Alves.

1c. A canção trata do primeiro encontro entre os povos, remetendo ao século XVI, enquanto o poema trata dos efeitos desse encontro na contemporaneidade.

Texto 1

É ela! É ela! É ela! É ela!

É ela! é ela! — murmurei tremendo,
E o eco ao longe murmurou — é ela!
Eu a vi minha fada aérea e pura —
A minha lavadeira na janela!

Dessas águas-furtadas onde eu moro
Eu a vejo estendendo no telhado
Os vestidos de chita, as saias brancas;
Eu a vejo e suspiro enamorado!

Esta noite eu ousei mais atrevido
Nas telhas que estalavam nos meus passos
Ir espiar seu venturoso sono,
Vê-la mais bela de Morfeu nos braços!

Como dormia! que profundo sono!...
Tinha na mão o ferro do engomado...
Como roncava maviosa e pura!...
Quase caí na rua desmaiado!

Afastei a janela, entrei medroso:
Palpitava-lhe o seio adormecido...
Fui beijá-la... roubei do seio dela
Um bilhete que estava ali metido...

Oh! De certo... (pensei) é doce página
Onde a alma derramou gentis amores;
São versos dela... que amanhã decerto
Ela me enviará cheios de flores...

Tremi de febre! Venturosa folha!
Quem pousasse contigo neste seio!
Como Otelo beijando a sua esposa,
Eu bejei-a a tremer de devaneio...

É ela! é ela! — repeti tremendo;
Mas cantou nesse instante uma coruja...
Abri cioso a página secreta...
Oh! meu Deus! era um rol de roupa suja!

Mas se Werther morreu por ver Carlota
Dando pão com manteiga às criancinhas,
Se achou-a assim mais bela, — eu mais te adoro
Sonhando-te a lavar as camisinhas!

É ela! é ela! meu amor, minh'alma,
A Laura, a Beatriz que o céu revela...
É ela! é ela! — murmurei tremendo,
E o eco ao longe suspirou — é ela!

AZEVEDO, Álvares de. Lira dos vinte anos. In: BUENO, Alexei (org.). *Álvares de Azevedo: obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2000.

Dica de professor

O Romantismo descartava o uso de modelos rígidos de composição. Note como Álvares de Azevedo une práticas poéticas muito diferentes em seu poema: mantém as referências à idealização da moça, por quem suspira "enamorado", mas inclui também elementos realistas. Em movimentos anteriores, isso não ocorria. Por exemplo, as três facetas de Gregório de Matos — poesia lírica, satírica e religiosa —, como vimos no Capítulo 5, não se misturavam.

2a. Os três primeiros versos revelam a idealização da amada, rompida no quarto verso, que a identifica como uma mulher real, uma lavadeira.

2b. O eu lírico contempla o sono de sua amada, como é típico na convenção romântica, mas rompe tal idealismo ao incluir elementos realistas — o ronco e o ferro de passar roupa.

Texto 2

O “adeus” de Teresa

A vez primeira que eu fitei Teresa,
Como as plantas que arrasta a correnteza,
A valsa nos levou nos giros seus...
E amamos juntos... E depois na sala
“Adeus” eu disse-lhe a tremer co’ a fala...

E ela, corando, murmurou-me: “adeus.”

Uma noite... Entreabriu-se um reposteiro...
E da alcova saía um cavaleiro
Inda beijando uma mulher sem véus...
Era eu... Era a pálida Teresa!
“Adeus” lhe disse conservando-a presa...

E ela entre beijos murmurou-me: “adeus!”

Passaram tempos... Sec’los de delírio
Prazeres divinais... Gozos do Empíreo...
... Mas um dia volvi aos lares meus.

Partindo eu disse — “Voltarei!... Descansa!...”
Ela, chorando mais que uma criança,

Ela em soluços murmurou-me: “adeus!”

Quando voltei... Era o palácio em festa!...
E a voz d’Ela e de um homem lá na orquestra
Preenchiam de amor o azul dos céus.
Entre!... Ela me olhou branca... surpresa!
Foi a última vez que eu vi Teresa!...

E ela arquejando murmurou-me: “adeus!”

SIMPSON, Pablo; MARQUES, Pedro (org.). *Antologia da poesia romântica brasileira*. São Paulo: Companhia Editora Nacional; Lazuli Editora, 2008.

- a) Que concepção romântica da mulher apresentam os três primeiros versos do texto 1? Por que o quarto verso quebra a expectativa do leitor?
- b) Na terceira quadra, o eu lírico realiza outra ação típica nos poemas românticos. Em seguida, rompe novamente a convenção. Explique essas afirmações.
- c) Da quinta à oitava quadra, os contrastes são ampliados com a narração de um episódio envolvendo um bilhete roubado do seio da amada. Sintetize esse trecho, enfatizando a oposição entre os elementos idealizados e os realistas.
- d) O poema “O ‘adeus’ de Teresa” é composto por quatro diferentes momentos. Como é a relação entre o eu lírico e a moça em cada um deles?
- e) Que nuances do comportamento de Teresa são revelados pelos monósticos, que se repetem com poucas modificações?
- f) A figura de Teresa é muito distinta daquela vista no poema “Quando à noite no leito perfumado” (página 64), de Álvares de Azevedo. Identifique essas diferenças.
3. Veja, agora, a parte XI do poema “Árias pequenas. Para bandolim”, da poeta contemporânea Hilda Hilst (1930-2004).

XI

Antes que o mundo acabe, Túlio,
Deita-te e prova
Esse milagre do gosto
Que se fez na minha boca
Enquanto o mundo grita
Belicoso. E ao meu lado

Te fazes árabe, me faço israelita
E nos cobrimos de beijos
E de flores
Antes que o mundo se acabe
Antes que acabe em nós
Nosso desejo.

HILST, Hilda. *Da poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

- a) O poema vale-se de imagens que mostram o contraste entre o mundo íntimo e o mundo exterior. O que caracteriza esse mundo exterior? Que oportunidade é criada pelo íntimo?
- b) Para o eu lírico, o que é o “fim do mundo”? O término do desejo entre ela e Túlio.
- c) Nesse poema, a temática do amor ganha elementos que não são vistos nos poemas de Álvares de Azevedo e de Castro Alves que estudamos. Que diferença há na representação feminina?



Desafio de linguagem Produção de playlist

Leia orientações no **Suplemento para o professor**.

Parte desta atividade deverá ser feita apenas pelas meninas. Cada grupo de garotas deve criar uma *playlist* com cinco canções que representem suas demandas como mulher: O que as incomoda? Como querem ser tratadas? O que esperam para seu futuro? O que o mundo espera delas?

As *playlists* serão apresentadas para a turma e todos discutirão os temas levantados.

3c. A mulher não é apenas objeto do desejo, como nos poemas de Azevedo, nem se limita a deixar o amor transparecer em gestos, como no de Castro Alves. Ela expressa seu desejo e convida o amante para o momento íntimo.

2c. O eu lírico beija a amada que dorme e rouba de seus seios um bilhete, julgando que seja uma “doce página” contendo versos para ele. De posse da folha de papel, treme pensando que estivera pousada no seio da moça e, por isso, beija o papel. Toda essa narrativa apresenta elementos típicos das idealizações românticas. Em contraste com esse cenário, ouve-se um pio de coruja — ave de mau agouro — e o bilhete se revela um “roi de roupa suja”.



Reposteiro: cortinado que faz as vezes de porta de alguns cômodos.

2d. O primeiro momento trata do encontro entre o eu lírico e Teresa em um baile no qual se apaixonaram; no segundo, já com mais intimidade, eles se relacionam fisicamente; no terceiro, ele parte para a casa de sua família; no quarto, encontra Teresa amando outro homem.

2e. Teresa, a princípio, mostra-se tímida ao despedir-se; depois revela naturalidade e desejo ao beijar o eu lírico; na sequência, sofre com a partida dele; por fim, respira com dificuldade devido ao reencontro inesperado.

2f. A moça que aparece no poema de Álvares de Azevedo é idealizada, sendo alvo de contemplação do eu lírico e, estando adormecida, não expressa reações diante do desejo dele. Teresa, por sua vez, é uma mulher real, sensual, que expressa e realiza seus desejos, inclusive os físicos.



Hilda Hilst em 1988.

3a. O aspecto belicoso caracteriza o mundo exterior. Ele pode ser anulado pelo mundo íntimo, como sugere a representação do eu lírico e de seu amado, respectivamente, como israelita e árabe que se beijam. Leia sugestão de atividade complementar de encerramento do capítulo no **Suplemento para o Professor**.