

Cores que marcam: relações de gênero em livros didáticos de Língua Portuguesa

Colors that mark: gender relations in Portuguese Language textbooks

Colores que marcan: relaciones de género en los libro de texto en Lengua Portuguesa

Rosa Virgínia Oliveira Soares de Melo¹ 

¹ Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, Brasil.

Autor correspondente:

Rosa Virgínia Oliveira Soares de Melo
Email: rosavirginiaaju@academico.ufs.br

Como citar: Melo, R. V. O. S. (2024). Cores que marcam: relações de gênero em livros didáticos de Língua Portuguesa. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 17(36), e19616. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v17i36.19516>

RESUMO

Tomando como norte a importância dos livros didáticos (doravante LD) enquanto artefatos de produção das subjetividades, concordando que eles são utilizados expressivamente em salas de aula brasileiras, e admitindo seu potencial de persuasão em relação ao público a que se destinam, este texto faz parte da minha pesquisa de mestrado (De Melo, 2020), e observa como as relações de gênero são trazidas nas imagens, textos e exercícios propostos em duas coleções didáticas de língua portuguesa, aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2019. Assim, observamos a quantidade de vezes em que modos de ser homem/mulher, pessoas trans e agêneros são citadas nessas coleções didáticas; quantas vezes as cores rosa/azul e seus semelhantes servem como marcador de generificação; que objetos, brinquedos e brincadeiras se mostram como exemplificação daquilo que é adequado ao feminino/masculino; e que esportes e demais características são apontadas como aquelas típicas desses modos de ser mulher/ homem através desses LD.

Palavras-chave: Gênero. Língua Portuguesa. Livro Didático.

ABSTRACT

Taking as a guide the importance of textbooks (hereinafter LD) as artifacts for the production of subjectivities, agreeing that they are used expressively in Brazilian classrooms, and admitting their potential for persuasion in relation to the public for which they are intended, this text is part of my master's research (DE MELO, 2020), and observes how gender relations are brought in the images, texts and exercises proposed in two didactic collections in Portuguese, approved in the National Textbook Program (PNLD) of the year 2019. Thus, we observed the number of times in which ways of being a man/ woman, transgender and agender people are cited in these didactic

collections; how often pink/blue colors and the like serve as markers of gender; that objects, toys and games are examples of what is appropriate for the feminine/masculine; and that sports and other characteristics are pointed out as those typical of these ways of being a woman/man through these textbooks.

Keywords: Gender. Portuguese Language. Textbook.

RESUMEN

Tomando como guía la importancia de los libros de texto (en adelante LD) como artefactos para la producción de subjetividades, concordando que son utilizados expresivamente en las aulas brasileñas, y admitiendo su potencial de persuasión en relación al público al que están destinados, este texto es parte de mi investigación de maestría (DE MELO, 2020), y observa cómo se traen las relaciones de género en las imágenes, textos y ejercicios propuestos en dos colecciones didácticas en portugués, aprobadas en el Programa Nacional de Libros de Texto (PNLD) del año 2019. Así, observamos la cantidad de veces en que formas de ser hombre/ en estas colecciones didácticas se citan mujeres, personas transgénero y agénero; con qué frecuencia los colores rosa/azul y similares sirven como marcadores de género; que los objetos, juguetes y juegos son ejemplos de lo que es apropiado para lo femenino/masculino; y que el deporte y otras características son señaladas como propias de estas formas de ser mujer/hombre a través de estos libros de texto.

Palabras clave: Género. Lengua portuguesa. Libro de texto.

INTRODUÇÃO

É muito comum que desde o ventre já seja designado a um indivíduo o que ele pode/deve ser na vida, quando várias especulações já nos enquadram na possibilidade binária menino/menina, reafirmada com o sexo biológico que trazemos no nascimento. Nasceu! Então pronto: se tem vagina, é menina; se pênis, menino! E não, não para por aí! À medida que o tempo passa, aquilo que é reafirmado pelo sexo biológico legitima que nossos comportamentos, desejos, modos de ser, sejam vigiados a todo momento para que sigamos o continuum heteronormativo entre sexo x gênero x sexualidade.

Assim, aprendemos desde muito cedo, como é adequado ser/se comportar enquanto mulher ou homem, e isso acontece de diferentes maneiras, em diferentes lugares, seja em casa, com a família, ou na escola, em espaços de lazer, através das mídias e tecnologias, entre outras atividades. Em casa, nossa família se encarrega de nos heteronormatizar através do nosso modo de vestir, na escolha dos nossos brinquedos, na decoração dos nossos quartos e nas tarefas domésticas. A mídia, por sua vez, induz moldes de ser/ estar/fazer considerados adequados e desejáveis para os diferentes gêneros, por meio de jornais impressos, televisão, filmes, internet e publicidade, dentre outros.

Na escola, nossas relações, aquilo que aprendemos, que vemos ou que lemos se embasam em um currículo que reafirma ainda mais essa classificação binária homem/mulher através de moldes padrão de feminilidades e masculinidades, reiterando marcas aceitas na sociedade. Para isso, ele se utiliza de inúmeras estratégias que visam garantir o controle sobre a sexualidade das crianças, sobre seus corpos e sobre o disciplinamento de suas condutas. Assim, os discursos que permeiam esses currículos escolares, os livros didáticos e seus textos e exemplos, os filmes, as práticas escolares, operam de modo que as crianças entendam e copiem a maneira como devem proceder, como devem se vestir e se comportar e a quem devem obedecer.

Tomando como norte a importância dos livros didáticos (doravante LD) enquanto artefatos de produção das subjetividades, concordando que eles são utilizados expressivamente em salas de aula brasileiras, sendo muitas vezes o único material de leitura a que têm acesso, e admitindo seu potencial de persuasão em relação ao público a que se destinam, este texto faz parte da minha pesquisa de mestrado (De Melo, 2020) e observa o modo como as relações de gênero são trazidas

nas imagens, textos e exercícios propostos em duas coleções didáticas de língua portuguesa, selecionadas aleatoriamente, dentre as coleções aprovadas no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2019. O recorte que analisamos refere-se às obras destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), sendo as coleções selecionadas: Ápis – Língua Portuguesa – Editora Ática, a qual denominamos coleção AP, e Buriti Mais – Português – Editora Moderna, coleção BM.

Partindo do raciocínio generificado condutor das práticas curriculares, através das quais meninos e meninas recebem tratamentos distintos e cobranças diferenciadas, onde se ensina que menino é e deve ser diferente de menina, e que, também se admitem determinadas condutas de meninos que não se admitem das meninas, observamos a quantidade de vezes em que os modos de ser homem/mulher, pessoas trans e agêneros são citadas durante as imagens, os textos e exercícios; quantas vezes as cores rosa/azul e seus semelhantes servem como marcador de generificação; que objetos, brinquedos e brincadeiras se mostram como exemplificação daquilo que é adequado ao feminino/masculino; e que esportes e demais características são apontadas como aquelas típicas desses modos de ser mulher/ homem através desses LD.

GÊNERO E CURRÍCULO

O conceito de gênero tem sua progênie ligada às lutas dos movimentos sociais, em especial do movimento feminista, que atuou na busca da equidade dos grupos minoritários, e serviu como amplo instrumento político e analítico das desigualdades sociais, além de ser utilizado, também, para analisar possíveis atribuições sociais dos corpos masculinos e femininos. Segundo Louro (2001) falar de gênero é falar da maneira como as chamadas diferenças sexuais são representadas e valorizadas; é referir-se àquilo que se diz ou pensa sobre tais diferenças em determinada sociedade, determinado grupo e em determinado conceito.

Concordamos com Scott (1995), ao tomar gênero como elemento constitutivo de relações sociais com base nas diferenças percebidas entre os sexos, e, também com Butler (2010), ao afirmar que gênero é a inscrição cultural de significado em um sexo dado previamente dado. Aqui, admitimos que o gênero é elaborado nas relações sociais, quando as características sexuais ganham sentido e representabilidade, sendo o modo como se identifica dentre os locais, isto é, como a pessoa se vê entre as possibilidades de ser homem ou mulher, podendo ou não ser reflexo do sexo, sendo essa subjetividade “performativamente constituída, pelas próprias ‘expressões’ tidas como seus resultados” (Butler, 2010, p. 48). Os sujeitos se ocasionam mulheres e homens numa operação dinâmica e continuada desde o nascimento, de modo que, no dizer de Schwengber (2004), nada é dado e acabado, “mas construído em práticas sociais feminilizantes e masculinizantes” (Schwengber, 2004, p. 80).

Segundo Meyer (2000), as representações hegemônicas de gênero fixam padrões nos quais se institui o que é ser homem e mulher, como se educam meninos e meninas e, conseqüentemente, o que podem e devem fazer da vida. Assim como em qualquer instância social, a escola é um espaço sexualizado e generificado e nela estão atuantes as concepções de gênero e sexuais que histórica e socialmente constituem uma determinada sociedade. Com isso, as instituições formativas se valem de um discurso heteronormativo e “conferem inteligibilidade de gênero aos corpos que se conformam ou se aproximam de seus ideais, marcam e regulam aqueles que apresentam performance que destoam, distanciam e rompem com seus saberes” (Oliveira *et al*, 2017, p. 2).

Para Stephanou (1998), o que os estudantes têm oportunidade de aprender na escola, oculta ou explicitamente, bem como aquilo que não lhes é oportunizado, porque excluído, constituem o currículo. Concordando com ela, e reafirmando a perspectiva dos estudos pós-críticos, tomamos o currículo como tudo aquilo que advém das salas de aula, de influências familiares, da mídia e seus personagens, bem como dos professores e seus processos formativos, sendo um “artefato cultural

que ensina, educa e produz sujeitos, que está em muitos espaços desdobrando-se em diferentes pedagogias” (Paraíso, 2010a, p. 11), para diferenciar e hierarquizar as pessoas desde muito cedo.

Para Paraíso, o currículo é um espaço de produções de subjetividades e atua como “território de proliferação de sentidos e multiplicação dos significados” e o que está em jogo para ele “é a construção de modos de vida” (Paraíso, 2010b, p. 588). No dizer de Silva (2008), o conhecimento corporificado do currículo não opera como algo fixo, mas artefato social e histórico, sujeito a mudanças e flutuações, e o discurso pedagógico aí utilizado muitas vezes está circundado numa lógica de saberes que alicerçam a teoria e a prática e validam o que acontece no cotidiano escolar. Esse mesmo discurso, na maioria das vezes é “tomado como verdade e repassado em ambiente escolar sem indagação alguma”, do mesmo modo, que expressa “a forma como certas questões são definidas como problemas sociais” (Silva, 2008, p. 9).

Tomando a escola como ferramenta de disciplinamento e segurança necessário à garantia da coerência, da solidez e da permanência das normas dominantes, e considerando que os mecanismos pedagógicos por ela aplicados em seu cotidiano, sejam práticas discursivas ou não, designam as subjetividades dos seres; considerando, ainda, o currículo (e aqui estão inclusos os LD) enquanto poderosíssimo instrumento de subjetivação, ferramenta pela qual a escola constituirá as subjetividades alinhadas aos interesses do padrão normativo, seja classificando como normais e como anormais determinados comportamentos e desempenhos que cobram atitudes diferenciadas de meninas e meninos, seja usando “técnicas diferenciadas para governar meninos e meninas nas escolas” (Paraíso, 2016, p. 19), traremos, aqui, como tais subjetividades aparecem em cenas do cotidiano, como se refletem numericamente as produções de feminilidades e masculinidades em textos, exercícios, sugestões de leitura e autores/as de textos, e que práticas esportivas são dadas como aptas para ser exercidas pelas feminilidades e masculinidades.

GÊNERO EM LD: SEGREGAÇÃO EM CORES

Para cada gênero, suas cores, seus jeitos e suas ações. Assim vão se configurando divisões, encaixes, padronizações e engendramentos de gênero nas análises empreendidas das coleções de LD de LP selecionadas como objeto deste estudo. Ao observarmos, inicialmente as cinco capas das duas coleções, verificamos que os meninos ainda estão em maioria, sendo que seis delas trazem meninos e quatro, meninas, o que, em termos de porcentagem representa 60% de capas com sujeitos que estampam o masculino e 40% para a representação do feminino. Observamos, de igual maneira que, normalmente, as vestimentas que se referem à masculinidade tendem ao azul e verde. As meninas, por sua vez, quando não apresentam vestimentas nas cores rosa, vermelho ou lilás, trazem nas mesmas florezinhas e coraçõezinhos, ou tem sua feminilidade demarcada ao apresentar algo, principalmente nas cores rosa ou vermelha, como tiaras, pulseiras, prendedores de cabelo, sapatos, mochila, cinto ou xale, no caso de uma vovó (AP02, p 144).

Segundo Xavier Filha (2011, p. 596), “a afirmação de que a menina tem de usar o rosa e o menino, azul, extrapola a questão ligada ao gosto pessoal das cores”. Tais cores “trazem marcas identitárias, não permitindo pensar em outras formas de se fazer homem e de se fazer mulher. Ao contrário, demarcam a única forma de ser masculino e feminino” (Xavier Filha, 2011, p. 596). Se as roupas de ambos são multicoloridas, por exemplo, o lápis do menino é azul e o da menina vermelho (AP01, p. 12). Ou ainda, se todos estão de uniforme, os tênis dos meninos são de cor cinza, enquanto os das meninas vermelhos, lilás ou rosas (AP01, p. 15), o que colocam as crianças “imersas em representações hegemônicas de feminilidades e masculinidades” (Xavier Filha, 2011, p. 602), e vestir, nesses moldes, esse corpos femininos e masculinos resulta em “uma identificação e um sentimento de pertencimento diferenciado de acordo com o gênero” (Carvalho, 2009, p. 71).

Essa forma de ordenação e classificação encontra-se “disseminada por todo o tecido social, como um modo de pensar e de organizar as práticas cotidianas, como uma racionalidade que produz

desejos, emoções, ações e que convoca os sujeitos” (Reis & Paraíso, 2013, p. 1250). Assim, observamos que, nas duas coleções, tem-se um total de 1881 imagens, sendo 799 da coleção AP e 1082 da coleção BM. Delas, 754 representam meninas ou mulheres (40,08%), sendo 357 da Coleção AP e 397 da coleção BM; e 1127 referem-se a meninos ou homens, correspondendo a um percentual de 59,92%, sendo 442 da coleção AP, e 685 da coleção BM.

Em quase todos os volumes, as imagens masculinas ainda estão em maioria, apesar de componentes curriculares relacionados às linguagens e à docência serem caracterizados como disciplinas de meninas. Especialmente em língua portuguesa, projeta-se e são criadas expectativas de efetiva progressão das meninas nessa área, e, “o lugar de quem apresenta baixo desempenho na leitura e na escrita é considerado muito mais esperado dos meninos” (Paraíso, 2016, p. 220). Isso nos leva a pensar que a inserção de figuras masculinas nas referidas áreas tem como escopo endereçá-las aos meninos, melhorando, por conseguinte, seus índices de alfabetização, já que são vistos no ambiente escolar “como mais indisciplinados, rebeldes e desobedientes. E tais comportamentos são considerados dificultadores da aprendizagem da leitura e da escrita” (Paraíso, 2016, p. 220).

A partir dessa suspeita, fizemos uma pesquisa superficial em relação às capas dos livros didáticos de matemática, área destinada comumente aos meninos, das mesmas editoras cujos livros de língua portuguesa aqui analisamos. No dizer de Walkerdine (2007, p. 12), a matemática é tomada como “desenvolvimento da mente lógica e racional” e, tal como a racionalidade, é ligada aos meninos. Nas capas, observamos o contrário do que ocorre com os livros de língua portuguesa, nos quais os meninos vieram em maioria, já que as meninas são retratadas em 60% das imagens, enquanto os meninos em 40%. Com isso, não queremos afirmar que nossa suposição se confirma, mas levantar questões que podem ser pesquisadas em outras oportunidades.

Assim vai se perpetuando a reprodução de “desigualdades de gênero existentes na sociedade, a partir de concepções essencialistas pautadas em uma natureza capaz de determinar irremediavelmente os comportamentos masculinos e femininos” (Felipe & Guizzo, 2004, p. 32). Como mostramos no quadro abaixo, por exemplo, em AP04, o número de imagens masculinas foi mais que o dobro; em BM05 foi o dobro, enquanto apenas em AP02, as imagens femininas vêm em um maior número; e em BM02 as imagens masculinas tiveram apenas uma imagem a mais que as femininas.

Dentre o total de imagens femininas, as vezes em que as meninas ou mulheres estavam vinculadas às cores rosa ou vermelho compreenderam um total de 494, representando um percentual de 65,52%, sendo 256 da coleção AP e 238 da coleção BM; enquanto apenas 216 (28,65%), sendo 86 da coleção AP, e 130 da coleção BM, não apresentavam nenhum acessório nas referidas cores. O restante das imagens, 5,83%, traziam a representação de sujeitos femininos em preto e branco ou em sombreado. Essa separação “desde cedo para as crianças de forma tão natural tem importantes efeitos de gênero e sexualidade sobre os comportamentos e sobre as identidades das crianças” (Carvalho, 2010, p. 35), de modo que a diferenciação dessas vestimentas e acessórios e demais objetos acaba supondo uma natureza ideal para cada gênero.

Em relação a meninos ou homens, 607 vinham sempre representados usando alguma vestimenta de roupa azul ou verde (53,86%), sendo 283 da coleção AP, e 324 da coleção BM; enquanto apenas 39 usavam algum acessório rosa (3,46%), sendo 27 da coleção AP, e 12 da coleção BM o que reitera o máximo afastamento destinado aos meninos em relação à “forma de ser e estar no mundo considerado feminino” (Carvalho, 2009, p. 94), aqui concentrada nas vestimentas de cor rosa. O restante, 42,94%, veio representado com vestimentas de cores neutras, como cinza ou marrom, ou estavam representados em preto e branco, ou sombreados. Todos esses dados acima estão discriminados no quadro abaixo:

Quadro 01 - Quantitativo de imagens

COLEÇÃO AP	AP01	AP02	AP03	AP04	AP05	TOTAL
MENINAS/MULHERES	116	88	75	31	47	357
Meninas/mulheres com acessório rosa/vermelho	81	62	49	12	22	
Meninas/mulheres sem acessório rosa/vermelho	20	14	15	14	23	
MENINOS/HOMENS	135	80	92	64	71	442
Meninos/homens com acessório verde/azul	82	69	52	41	39	
Meninos/homens com acessório rosa	15	00	07	03	02	

COLEÇÃO BM	BM01	BM02	BM03	BM04	BM05	TOTAL
MENINAS/MULHERES	92	84	76	80	65	685
Meninas/mulheres com acessório rosa/vermelho	64	47	36	47	44	
Meninas/mulheres sem acessório rosa/vermelho	24	31	33	21	21	
MENINOS/HOMENS	123	85	116	130	131	397
Meninos/homens com Acessório verde/azul	86	45	42	75	76	
Meninos/homens com Acessório rosa	04	04	01	01	02	

Fonte: De Melo (2020).

Mesmo que estivessem se referindo a animais, quando estes representavam o masculino ou feminino, as imagens se enquadravam nesses moldes, trazendo paletós, chapéus, blusas e sapatos em cores neutras (BM03, p. 13) azuis ou verdes para o masculino, e xales, saias, vestidos, laços, sapatos ou bolsas na cor rosa (AP01, p. 94, 113 e 116; BM01, p. 85) ou vermelho (BM02, p. 41), para o feminino. Este é um dos exemplos de antropomorfização, que no dizer de Cardoso (2012, p. 196) é uma “mistura, oscilação entre cultura e natureza” através da linguagem, e a natureza, apesar de concebida sem interferência nos moldes culturais, acaba sendo relacionada com as construções de gênero, na tentativa convencer a todos/as a organizarem seus modos de ser e “suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e ‘natural’ da heterossexualidade” (Miskolci, 2007, p. 06).

Em relação aos brinquedos, cômodos da casa (especialmente os quartos) e outros utensílios, percebemos que se reitera o padrão hegemônico que designa brinquedos como bonecas e ursos (BM03, p. 131 e p. 164; BM02, p. 78 e p. 89), e utensílios domésticos, como ferro de passar roupas (BM02, p. 78), sempre na cor rosa ou na cor vermelha (AP02 – Capa), ou acessórios como um caderno cheio de florezinhas ou corações (AP02, p. 10; BM03, p. 109), como adequados para os sujeitos que representam o feminino. Esses brinquedos destinados ao feminino não estão voltados apenas para o divertimento, mas para o incentivo às tarefas que ‘normalmente’, de acordo com os padrões, elas deverão exercer quando adultas (Xavier Filha, 2009). E, mesmo na unidade que traz como estudo o relato pessoal, quando as imagens estavam em tons azulados, representando pensamento ou imaginação (AP02, p. 154 e 155), a feminilidade estava cravada pela flor vermelha no cabelo, única coisa que se destacava dentre as imagens, e que aparecia inúmeras vezes, já que a criança estava retratada em diferentes versões nestas mesmas páginas. Além disso, os quartos das meninas eram sempre nas cores rosa e lilás, estando impecavelmente organizado (BM05, p. 190 e p. 191), deixando a bagunça como algo inerente ao masculino.

Essa generificação enraizada e normalizada opera no processo de formação das subjetividades e se materializa nas diferenças entre brinquedos e materiais oferecidos a meninas e meninos (Carvalho, 2010), de modo que, para os sujeitos representantes do masculino, foram designados apropriados brinquedos como carrinhos diversos (BM04, p. 196), cavalinhos, rolimãs, bolas, videogame, aviões, cataventos, piões e pipas (BM04, p. 196), foguetes, robôs, espadas, animais, barcos (BM02, p. 30 e p. 31), insetos (BM02, p. 197), boliche (BM03, p. 180), além de instrumentos musicais como piano (BM01, p. 78 e p. 79), bateria (BM02, p. 66) e viola (BM02, p.

36), ou acessórios, como chuteiras (BM02, p. 197) e telas de pintura (BM02, p. 196). Além disso, todas as vezes em que um menino apareceu em seu quarto, este era todo azul (ou quase todo), desde abajur, paredes, brinquedos, pijamas, e trazem quadro de super-heróis ou de motos (AP01, p. 90 e 91), ou ainda, de dinossauros (AP04, p. 174 e 175).

Para Nascimento (2014), essa “divisão generificada de brinquedos, pré-determinada socialmente, já está impregnada nos adultos” e, assim, se transmite às “crianças aquilo que é tido como o correto, levando-as a acreditar que cada um/a deve brincar com os brinquedos definidos para seu gênero, caso contrário são repreendidas e corrigidas” (Nascimento, 2014 p. 19). Assim, os brinquedos utilizados pelas crianças do sexo masculino, também são azuis (AP01 – Capa), bem como os livros que eles leem (AP05, p. 40 e 41), ou seus lápis e agendas (AP05 – Capa), seus instrumentos de trabalho, como, por exemplo, o fogão azul e verde, a mesa azul e o livro de receitas azul do menino cozinheiro (BM03 – Capa); ou ainda, quando homens utilizam uma xícara ou caneca (AP01, p.34 e p. 48). Quando as crianças (dois meninos e uma menina) estavam escrevendo um poema (AP05, p. 15), a cor do papel utilizado por um dos meninos era verde e a do outro, amarelo, enquanto a cor do papel da menina era rosa, de modo que percebamos no currículo que norteia os LD a continuidade dos “binarismos de gênero sobre a égide da heteronormatividade” (Cardoso, 2011, p. 04).

Faziam parte dos brinquedos comuns a meninos e meninas quebra-cabeças e petecas multicoloridos, bicicletas, patinetes, patins e skate, sendo que estes quatro últimos sempre eram cor de rosa (AP04, p. 90; BM01, p. 146) para as meninas (elas também apareciam em número bem menor nas imagens) e azuis ou verdes para os meninos. De acordo com Casagrande e Carvalho (2006, p. 08), essa “representação de meninas e meninos desenvolvendo as mesmas brincadeiras e brincando juntos apresenta-se como uma excelente oportunidade para desconstruir a imagem de que existem brincadeiras para meninas e outras para meninos”, além de incentivar a interação entre elas.

Seguindo esse aspecto do coletivismo, no tocante a brincadeiras, são comuns às feminilidades e masculinidades as que envolvem bolhas de sabão (BM02, p. 54 e 55), telefone sem fio (BM02, p. 40), esconde-esconde (BM01, p. 37 e p. 56; BM02, p. 113 e p. 148), o ato de andar de bicicleta, corridas ou escorregamento em dunas (AP01, p. 109; BM01, p. 22, p. 24 e p. 27; BM03, p. 154), sendo que nestas três últimas, brincadeiras de agilidade, os meninos estão em maioria e sempre à frente das meninas. Para Louro (2001, p. 91), “parece ser especialmente evidente em um processo de educação masculina que a competição integra a maior parte dessas atividades”. O mesmo ocorre em parques eletrônicos (BM05, p. 168 e p. 169) ou videogames, nos quais, por exemplo, uma menina chora por não conseguir jogar tão bem como o menino que joga com ela (BM05, p. 30); ou em uma pescaria de quermesse (BM01, p. 93), na qual três meninos pescam e uma menina apenas observa; também ao brincarem de barco, a menina é a marinheira e o menino, o comandante (AP01, p. 11), ou de astronauta, o menino conduz e a menina parece apenas uma observadora curiosa do ‘passeio’ (AP04, p. 15); ressaltamos em brincadeiras com a bola, os meninos estão em maioria (AP01, p. 23), mesmo que seja uma dinâmica de sala de aula (BM03, p. 148), na qual dois meninos participam e a menina só aplaude, na tentativa de reafirmar que mulheres sejam “fisicamente menos capazes do que os homens” (Louro, 2001, p. 73).

As brincadeiras para o feminino nos fazem perceber a permanência do engendramento de gênero, e a típica divisão do que seria adequado a elas, e não aos meninos, trazem como adequadas as brincadeiras de roda (BM01, p. 14), escravos de Jó, balanço, gangorra, pular corda, amarelinha, peteca, onde meninas são a maioria, embora em algumas dessas encontremos figuras masculinas, como pulando corda e brincando de amarelinha (BM01, p. 37 e p. 42) ou em brincadeiras de mão tipo adoleta (BM02, p. 20) e adedonha (BM01, p. 61). As meninas ainda cantam (BM04, p. 196) ou brincam de dançar. Já as brincadeiras dos meninos são bem diversas, de preferência as que demonstrem agilidade ou heroísmo, que, de acordo com Reis e Paraíso (2013, p. 1247), “o ideal do

corpo masculino forte, corajoso e agressivo é divulgado e reiterado, convocando aqueles que são considerados meninos-alunos a ocuparem a posição de sujeito menino-aluno-guerreiro”. Assim eles podiam ser condutores de barco (AP04, p. 14), jogadores de futebol (AP01, p. 103; AP04, p. 56 e p. 61 e AP05, p. 196), super-heróis (BM03, p. 81), bombeiros (AP05, p. 287), fazem grafite (BM02, p. 32), acampam (BM02, p. 175) e fazem trilha com o pai (BM05, p. 120).

Em relação à prática de esportes, temos o ballet, o vôlei (BM01, p. 148) e o tênis (BM01, p. 146) para as meninas. Algumas vezes as encontramos jogando futebol (AP05, p. 125; AP04, p. 61; BM01, p. 146), sendo goleiras (BM02, p. 52), ainda que toda de rosa; jogando basquete (AP05, p. 142; BM01, p. 146), no judô (BM04, p. 132 e p. 143), ainda que com florzinha no cabelo ou que seja realçada a vitória nas olimpíadas de 2015, como no caso da judoca brasileira Rafaela Silva (BM04, p. 143); aparecem também surfando em uma prancha toda cheia de florezinhas (BM02, p. 66), ainda que em uma tímida quantidade e que se precise tanto reforçar a feminilidade seja pela cor das vestimentas ou dos acessórios por elas utilizados na prática de atividades outrora tipicamente masculinas. Para o masculino temos o basquete (BM01, p. 145), judô (BM01, p. 135, pag. 148 e p. 149; BM03, p. 45 e BM05, p. 120), natação (BM01, p. 146 e p. 148; BM04, p. 38), a prática de remo (BM01, p. 46), de musculação (BM03, p. 53), o golf (BM05, p. 123), o tênis (BM04, p. 134), o hipismo (BM01, p. 148), o futebol (BM01, p. 146 e p. 149; BM03, p. 176); eles também velejam (BM01, p. 148) e praticam atletismo (BM01, p. 148), sendo que neste último, mesmo na unidade denominada ‘Temporada de Esportes’, se mostra como atividade tipicamente masculina, afinal, essa natureza “dura, forjada no esporte e na competição” (Louro, 2010, p. 17) interessa somente à participação de meninos (BM05, p. 123).

Em relação às generificações, permanecem as meninas como princesas. Outras vezes, as meninas imitam a vida adulta, ao andar no salto alto da mãe (AP02, p. 170), imitar a mãe nos afazeres da casa ao construir um fogão de brinquedo (AP05, p. 102), se importam com a beleza e ganham maquiagem e livro – porque tem que ser bonita, mas ter conteúdo (BM05, p. 190). Além disso, escrevem diários (AP04, p. 46; BM03, p. 89), são solidárias a um projeto de doação de roupas (BM01, p. 161), prezam pela amizade, como algo comum entre meninas (BM03, p. 112). Outras vezes, são caracterizadas como medrosas em relação a insetos, como baratas (AP02, p. 32; AP05, p. 65), choronas, ao tropeçar no cadarço (AP03, p. 90) e fofoqueiras, sejam jovens (AP02, p. 92 e p. 93; AP05, p. 65), idosas (BM02, p. 45) ou mesmo sendo animais, como patas de laço e bolsa (AP03, p. 224).

Essa característica de fofoca ou tagarelice está corriqueiramente relacionada ao comportamento feminino (Sabat, 2002; Cardoso, 2016), como já abordamos na seção anterior. Isso acaba indo de encontro ao padrão estabelecido para as feminilidades, enquanto afeitas ao bom comportamento e obedientes, já que o ato de fofocar ou tagarelar não é um comportamento desejável, sendo, portanto uma característica dispensável a elas (Carvalho, 2010).

Por sua vez, os homens apareceram como marqueses (BM01, p. 60), guerreiros (BM03, p. 150), imperadores (BM04, p. 12), bobo da corte (AP05, p. 250), bruxo (BM01, p. 97) e heróis (BM03, p. 127 e p. 271). Apareceram também quando descobriam as primeiras palavras (AP01, p. 12), melhores na matemática que as meninas (AP05, p. 134) ou fazendo receita com a mãe (AP01, p. 231). Atribuíram-se ao masculino as características, como cabeça-dura, tinoso, marrudo, rabugento, metido, melequento, pestinha, bagunceiro, pirracento, chulé (AP03, p. 132), além de aparecerem brigando no recreio (BM04, p. 58), sendo fofoqueiros (AP02, p. 92 e p. 93), travessos (BM03, p. 112), malvados ao judiar e tentar matar um sapo (AP03, p. 140), na qual reitera-se a ideia do masculino como forte, agressivo e dominador; ou, ainda, quanto se falava em bagunça no quarto (BM04, p. 124).

Para Butler (2010), essa “prática repetida de nomear a diferença sexual criou essa aparência de divisão natural” (Butler, 2010, p. 168). Desse modo, pudemos observar que, para a conduta das masculinidades quase sempre lhes são atribuídas características como desorganização, agitação,

agressividade e virilidade, sejam na prática de atividades que exijam força, agilidade ou, até mesmo quando um viking se mostra incomodado com a forma dos escudos dos colegas (animais e estrelas), por talvez, esses detalhes refletirem caprichos e preferências femininas (AP04, p. 164).

Em relação aos esportes, os meninos vieram ligados ao futebol sendo artilheiros (AP04, p. 201), quando aparece como preferência nacional em relação ao judô nas olimpíadas de 2016 (BM04, p. 134), ou quando a opinião de um pai na tirinha de Ziraldo diz que um menino que não tem tempo para o futebol não pode ser um bom homem (AP03, p. 43). No caso do futebol notamos que o mesmo é quase obrigatoriamente tido como preferência masculina, de modo que o não gostar, não querer ou não se identificar com essa prática possa sinalizar atributos classificados como desviantes. No dizer de Louro (2001, p. 79), “gostar de futebol é considerado quase uma ‘obrigação’ para qualquer garoto ‘normal’ e ‘sadio’”. Além disso, os meninos praticam corrida (AP04, p. 187), ensinam basebol a uma menina (AP04, p. 259) ou jogam golf (AP05, p. 206). As meninas aparecem apenas praticando o vôlei (AP04, p. 187).

Nos exercícios, os meninos são pilotos de F1 (BM03, p. 30), goleiros (BM03, p. 20) ou jogador famoso de futebol (BM01, p. 132), além de bailarino (BM01, p. 75). As meninas surgiram apenas sendo goleiras (BM02, p. 52). Outrossim, foram comuns a textos e exercícios os meninos jogando futebol (Textos: AP03, p. 19; AP04, p. 187; BM04, p. 110/ Exercícios: BM04, p. 32) ou sendo nadadores (Textos: BM05, p. 91/ Exercícios: BM04, p. 98), legitimando comportamentos próprios para cada gênero e naturalizando no esporte certas preferências para meninos e meninas, onde meninos são ligados ao futebol, ao judô e à natação e as meninas aparecem como exceções, mas ainda assim, precisamos celebrá-las.

No tocante a brincadeiras e habilidades, os textos trouxeram os meninos como jogadores de xadrez (AP01, p. 187; BM05, p. 66), andando de bicicleta (AP02, p. 109), pescando (AP03, p. 149) ou sendo experts em vídeo-game, mas o pai o aconselha a praticar algo ativo (AP04, p. 49). Além disso, apareceram como especialistas em peteca (AP04, p. 277). As meninas apareceram em brincadeiras como pular corda (AP04, p. 187) ou brincando de pelúcia (AP05, p. 95). Esses brinquedos já normalizados como adequados às feminilidades são bem descritos no dizer da autora Ruth Rocha (AP05, p. 166), que observa o surgimento de bonecos para meninos brincarem nos últimos anos, sendo que eles “são geralmente super-heróis. Para as meninas surgiram bonecas ‘mocinhas’, com vestido para trocar, casinha e automóveis para brincar de gente grande”.

Algumas vezes, as meninas irmãs brincavam de casinha sendo que, uma hora uma é mãe e outra a filha ou o marido; outra hora, o irmão é o filho, mas ele não gosta desse tipo de brincadeira (BM05, p. 45), ou, enquanto os meninos soltavam pipa (BM04, p. 158; BM05, p. 40), a menina estava preocupada com as atividades da escola. Há aqui, mais uma vez a reiteração da binaridade dos gêneros e suas posições/conduas em pólos necessariamente opostos. Em relação a essa divisão de brinquedos destinados a um e a outro, em AP05, p. 36, sugere-se que sejam elencados dentre os brinquedos exemplificados, aqueles adequados ou preferidos por meninas em um lado, e por meninos em outro, o que performativamente impõe pelas práticas reguladoras a partir do gênero (Butler, 2010).

Percebemos de maneira implícita que nas brincadeiras ligadas às feminilidades, como já mencionamos aqui anteriormente, atuam para um possível desenvolvimento de condutas que serão comuns à vida adulta, e assim, elas precisam brincar com utensílios afeitos ao serviço doméstico, à maternidade, simbolizada nos LD pela boneca, pelos animais ou pelo irmãozinho, e, no dizer de Martins e Hoffmann (2007, p. 139) “estar sempre em espaços próximos ao lar” (Martins & Hoffman, 2007, p. 139). Vimos que, também as brincadeiras são tomadas como marcador de gênero. Ainda segundo tais autoras,

A menina brinca bem próxima à sua casa, implicando a ideia de controle. Ela, em função do gênero, deve ser vigiada e regulada. Já o menino deve ser independente e aprender isso desde

cedo. Certos brinquedos destinados ao menino, tais como a pipa e o cavalo, entre outros, representam o direcionamento a espaços externos e abertos. O menino deve ser levado a conhecer e dominar os espaços e ambientes mais distantes do lar, reproduzindo o que lhe é esperado quando crescer: ir pra rua em busca do sustento da família (Martins & Hoffman, 2007, p. 140).

Assim, desde cedo meninos brincam e recebem estímulos para atividades que demandem aventuras para desbravar o desconhecido, e, talvez por isso eles apareçam em maioria nas atividades ligadas a invenções, aventuras, às pesquisas e à ciência, como pudemos observar nesta pesquisa. Do outro lado, as feminilidades são reproduzidas como afeitas ao mundo do lar ou da maternidade, como se para elas viessem esse treinamento para a maturidade, enquanto aos meninos, se voltassem questões de qualificação, hobbies e diversão.

CONCLUSÃO

É notório que escola e currículo são extremamente importantes para a formação das subjetividades, pois neles veiculam inúmeros discursos que reificam, muitas vezes, o padrão normativo das relações de gênero, mas também permitem outras possibilidades de resistência ao tomado como dado e rematado. No contexto escolar, os LD se destacam como material que apoia e suplementa o cotidiano dos/as docentes, além de se constituir como local privilegiado de veiculação/instituição de valores e performatividades através da linguagem, seja verbal, nos textos, exercícios, ou visual, nas imagens e ilustrações de modo que haja a contínua reiteração das normas.

Através dos recursos utilizados por esses LD, são reproduzidos discursos que situam normativamente os modos de ser de cada indivíduo na sociedade. Tanto seus textos, suas ilustrações e exercícios, quanto os documentos que o embasam, como os editais do PNLD e as leis que o regem (De Melo, 2020) segregam modos de ser e ações adequadas a homens/ mulheres, implicando possíveis identificações ao público a que se destinam.

Notamos que as ilustrações se utilizaram das cores das vestimentas, utensílios e brinquedos como marcadores de gênero, assim como designaram modos de ser, condutas, brincadeiras e atividades laborativas distintas para meninas/mulheres ou meninos/homens, de modo sejam estereotipadas e estigmatizadas demandas socialmente aceitas como adequadas a cada gênero. O uso dos corpos como recurso de comunicação e convivência, questiona até que ponto meninos e meninas escolhem seus modos de ser, a maneira de se “portar, vestir e falar, ou se já estariam também capturados pelos diferentes modos de consumo da estética, da ciência e da tecnologia, que não deixam de ser novos códigos de disciplina e de controle para os corpos” (Rosa, 2004, p. 23).

Assim, o modo como estão representadas as feminilidades, sempre ligadas ao rosa, com adereços e florezinhas, educadas, dóceis e dedicadas, acabam sugerindo que as masculinidades não devem se portar da mesma maneira, sob pena de serem enquadrados na homossexualidade, anormal e patológica para a norma. Do mesmo modo, as meninas podem se identificar com a passividade nas mais diversas situações, por ser a agilidade, a força e a tomada de decisões características e atributos representados pelos masculinos e reiterados nos LD analisados.

Esperamos que as análises por nós empreendidas auxiliem na percepção desses processos de generificação, na reflexão sobre as abordagens de gênero e sexualidade que já são tratadas na escola e nos LD, e que, do mesmo modo que em nós foi provocado, possamos questionar o pensamento binário oposicional com o qual estamos acostumados a lidar e que passemos a pensar em pluralidade no que respeita a constituição dos sujeitos. É urgente que percebamos o currículo e, em especial os LD, como veículos de novas e inúmeras possibilidades, seja na vida ou na sociedade. Faz-se mister tomar as subjetividades como plurais, múltiplas subjetividades que se transformam, não sendo fixas ou permanentes, de modo que o binarismo hegemônico masculino/feminino seja perturbado, as hierarquias entre sujeitos desse binarismo e suas

perspectivas desiguais sejam desestabilizadas, e que se resignifique a legitimidade da heterossexualidade como única forma de sexualidade. Propondo-se plurais, podemos pensar em multiplicidades de possibilidades, sem taxá-las como normais ou anormais, ruins ou boas, erradas ou certas, apenas possibilidades de se chacoalhar os engendramentos, as separações, as generificações.

Contribuição de autoria: Melo, R. V. O. S.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. A autora leu e aprovou a versão final do manuscrito.

Aprovação Ética: Não aplicável

Agradecimentos: Não aplicável.

REFERÊNCIAS

Butler, J. (2010). Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. 3a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Cardoso, L. de R. (2011). Conflitos de uma bruta flor: governo e quereres de gênero e sexualidade no currículo do fazer experimental. In: BRASIL. Secretaria de Políticas para as Mulheres. (Org.). *7º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero*. 1a ed. Brasília: Presidência da República, v. 1, p. 35-56.

Cardoso, L. de R. (2016). Relações de gênero, ciência e tecnologia no currículo de filmes de animação. *Revista de Estudos Feministas*, 24, 63-484.

Carvalho, D. L. (2009). Relações de gênero no currículo da educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos. 2009. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Carvalho, D. L. (2010). Currículo da Educação Infantil: sexualidades e heteronormatividades na produção de identidades. In: Paraíso, M. A. (Org.). Curitiba: Ed. CRV, 31-52.

Casagrande, L. S. & Carvalho, M. G. de. (2006). Educando as novas gerações: representações de gênero nos livros didáticos de matemática. *GT: n.23*, Agência Financiadora/sem financiamento, p. 01-17. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT23-2066--Int.pdf>.

De Melo, R. V. O. S. (2020). Singular ao plural: as relações de gênero nos livros didáticos aprovados pelo PNLD 2019. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão.

Felipe, J. & Guizzo, B. S. (2004). Entre batons, esmaltes e fantasias. In: Meyer, D. E. E. & Soares, R. de F. R. (Org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Porto Alegre: Mediação.

Louro, G. L. (2001). Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes.

Martins, E. de F. & Hoffmann, Z. (2007). Os papéis de gênero nos livros didáticos de ciências. *Revista Ensaio*, 9(1), 132-151.

Meyer, D. E. E. (2000). Cultura Teuto-Brasileiro-Evangélica no Rio Grande do Sul: articulando gênero com raça, classe, nação e religião. *Educação & Realidade*, 25(1), 135-161.

Miskolci, R. (2007). A teoria Queer e a questão das diferenças: por uma analítica da normalização. *16º Congresso de Leituras do Brasil (Cole)*. Campinas.

Nascimento, D. L. do. (2014). Relações de gênero em atividades lúdicas: produções generificadas em um currículo da educação infantil. Trabalho de conclusão de curso (Pedagogia). Universidade Federal de Sergipe: Itabaiana.

Oliveira, D. A. de; Dias, A. F. & Cardoso, H. de M. (2017). Normas de gênero e heteronormatividade no currículo escolar. *Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos)*, Florianópolis.

Paraíso, M. A. (2010a) Apresentação. In: Paraíso, M. A. (Org.). *Pesquisas sobre Currículos e Culturas: temas, embates, problemas e possibilidades*. Curitiba: Editora CRV, 11-14.

Paraíso, M. A. (2010b). Diferença no currículo. *Cadernos de Pesquisa*, 40, 587-604.

Paraíso, M. A. (2016). Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Revista Linhas*, 17(33), 206-237.

Rosa, G. F. da. (2004). O corpo feito cenário. In: Meyer, D. E. E. & Soares, R. de F. R. (Org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Porto Alegre: Mediação.

Sabat, R. (2002). Filmes infantis como máquinas de ensinar. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. GT Educação e Comunicação. Caxambu.

Schwengber, M. S. V. Professora, cadê seu corpo? (2004). In: Meyer, D. E. E. & Soares, R. de F. R. (Org.). *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Porto Alegre: Mediação.

Scott, J. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20 (2), 71-99.

Silva, T. T. (2008). A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, T. T. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ, 73-102.

Stephanou, M. (1998). Currículo escolar e educação da saúde: um pouco da história do presente. In: Meyer, D. E. E.; Zen, M. I. D. & Xavier, M. L. M. de F. (Org.). *Saúde e Sexualidade na Escola*. Porto Alegre: Mediação.

Walkerdine, V. (1995). O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação e Realidade*. 20(2), 207-226.

Xavier Filha, C. (Org.). (2009). *Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual*. Campo Grande: Editora da UFMS.

Xavier Filha, C. (2011). Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de ações de gênero nas narra gênero nas narrativas de crianças. *Revista de Estudos Feministas*, 19(2), 591-603.

Recebido: 9 de agosto de 2024 | **Aceito:** 2 de abril de 2024 | **Publicado:** 13 de setembro de 2024



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.