

**PONTIFÍCA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PUC/SP**

**VIVIANE MIRIAM CARDOSO CRUZ**

**AS RELAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS:  
ICONOGRAFIA DE COMPÊNDIOS DO CICLO FUNDAMENTAL I E II**

**SÃO PAULO  
2010**

**PONTIFÍCA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO PUC/SP**

**VIVIANE MIRIAM CARDOSO CRUZ**

**AS RELAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS:  
ICONOGRAFIA DE COMPÊNDIOS DO CICLO FUNDAMENTAL I E II**

**Monografia do curso Magistério do Ensino Superior, da Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE) da PUC/SP, como exigência parcial para a obtenção do título de especialista.  
Professora Orientadora: Dra. Silvana Santos Garcia**

**SÃO PAULO  
2010**

**VIVIANE MIRIAM CARDOSO CRUZ**

**AS RELAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS:  
ICONOGRAFIA DE COMPÊNDIOS DO CICLO FUNDAMENTAL I E II**

Aprovado em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_.

Nota: \_\_\_\_\_

---

Professora Dra. Silvana Santos Garcia

**SÃO PAULO  
2010**

## DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado as mulheres que fazem parte da minha vida:

Minhas avós D. Iracema e D. Esther que me criaram, educaram e me amaram  
como só as avós sabem fazer;

A minha mãe D. Neusa que enfrentou todos os preconceitos possíveis para me  
proporcionar uma vida digna;

As minhas irmãs Valquíria e Valdirene; companheiras para vida inteira;

A minha sogra D. Bernadete que para mim é um exemplo de bondade;

A minha filha Amaralina que me ensina a cada dia que o amor não tem limites;

A minha nora Ana Carolina sua delicadeza e seu afeto me emocionam;

A minha grande amiga Virgínia; pessoa que posso contar sempre;

As minhas professoras; trago comigo uma parte de todas elas;

Conviver com estas mulheres me fez a mulher que sou hoje.

## **AGRADECIMENTOS**

À Pontifícia Universidade Católica, pela oportunidade;

Ao Marco, pela paciência e aprendizagem diária na nossa história de amor;

Ao meu filho Renan, pelo carinho;

Ao Thiago e o Ju (Hamilton), pelo incentivo e confiança nos meus projetos;

Aos colegas de caminhada, em especial ao Reginaldo e José Eduardo,  
pela amizade;

À professora orientadora Dra. Silvana Santos Garcia, que me proporcionou esta  
experiência.

## RESUMO

A identidade de uma pessoa constrói-se após o nascimento, num processo contínuo com as figuras parentais, em interação com o meio, até expressar-se com individualidade em atitudes e sentimentos sobre o eu.

Sendo assim, a menina é vista como espelho da mãe, aprendendo a ser mulher, cuidar de crianças, cuidar da casa e do marido, ser dócil, passiva, carinhosa e delicada. O menino, por outro lado, aprende que ser homem é ter a seu comando as mulheres, é poder tomar decisões por todo um grupamento social como a família, é ser corajoso, esperto e rebelde.

Os pais esperam que estas atitudes e comportamentos sejam cumpridos, para o processo da formação de seus filhos.

Na escola, as primeiras concepções acerca do papel da menina, traduzem como ser boa aluna, educada, obediente, sentimental, frágil, aplicada, entretanto, menos pragmática, facilmente conduzida por regras, normas, portanto, mais voltada às ciências humanas, às letras e às artes. Nos meninos são encorajadas a liderança, a criatividade, a praticidade e a ousadia, qualidades, dentre outras, requeridas para profissões 'ditas' masculinas como dirigente de empresas, engenheiro, pesquisador, entre outros. É nesse contexto que abordamos a discussão sobre gênero.

Esta pesquisa tem o livro didático como objeto de estudo, mais especificamente suas ilustrações. Evidenciamos as imagens como forma de linguagem que expressa ideologia e preconceito. Partindo das análises das ilustrações contidas nos livros didáticos podemos refletir e compreender como as relações de gênero estão veiculadas nos mesmos, permitindo adotarmos uma postura mais crítica e libertadora diante deste material educativo.

Palavras Chave: Gênero, Imagem, Educação, Livro didático.

## **ABSTRACT**

The people's identity is made up after the birth, in a continuing process with the parent's figures, with the world interaction, until it expresses the individuality in their attitude and feeling about themselves.

In this way, the girls are seen as the mother's mirror, learning to be a woman, to take care of the husband and home, to be cute, passive, careful and dedicated. The boy on the other hand should learn that the men are the ones who control the women, they learn that they have to take decisions for the family, for a group of people, to be brave, smart and rebel.

Parents expect that these attitude and behavior are fulfilled in their children.

At school the conception under the girls rules are to be a good student, educated, polite, sentimental, fragile, easily conducted to the rules, laws and therefore more focused on the humans science, to the lectures and writings, to the arts. The boys are encouraged to the leaderships, the creativity, the practicality, the unexpected attitudes and others related to the males' occupations as the leaders, directors, managers... and these are the context to be discussed in this essay.

This essay has the course book as the object of studying, more specifically the images. It is seen that the images are a way of language that expresses ideologies and prejudices. From these books' images analyses, we can analyze and understand that the gender relations are shown and passed by the books, and from these analyses we can have a more liberated and critical posture of these educational material.

Key words: Gender, Image, Education, Course Book.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

CNLD	Conselho nacional do Livro Didático
FAE	Fundação de Assistência ao Estudante
INL	Instituto Nacional do Livro
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
UNESCO	Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 - Livro Criar e Aprender – Editora FTD.....	49
Figura 2 - Livro Criar e Aprender – Editora FTD.....	50
Figura 3 - Livro Matemática com Alegria – Editora Positivo.....	50
Figura 4 - Livro Ciências Naturais – Editora Moderna.....	51
Figura 5 - Livro Criar e Aprender – Editora FTD.....	51
Figura 6 - Livro Ciências Naturais – Editora Moderna.....	52
Figura 7 - Livro Ciências Naturais – Editora Moderna.....	53
Figura 8 - Livro Ciências Naturais – Editora Moderna.....	53
Figura 9 - Livro Criar e Aprender – Editora FTD.....	54
Figura 10 Livro A História é Nossa – Editora - Scipione.....	54
Figura 11 Livro Geocontexto – Editora - IBEP.....	55
Figura 12 Livro Infância Feliz – Editora Escala - Educacional.....	55
Figura 13 Livro Pensar e Viver – Editora - Ática.....	56
Figura 14 Livro Estação Ciências - Editora do - Brasil.....	57
Figura 15 Livro Matemática com Alegria – Editora - Positivo.....	58

Figura 16	Livro Conhecer o Mundo – Editora Moderna.....	58
Figura 17	Livro Conhecer e Crescer – Editora Escala Educacional.....	59
Figura 18	Livro Projeto Presente – Editora Moderna.....	60
Figura 19	Livro Para Conhecer o Mundo – Editora Moderna.....	62
Figura 20	Livro Para Conhecer o Mundo – Editora Moderna.....	62

## SUMÁRIO

INTRUDUÇÃO.....	1
...	1
CAPITULO I - OS DIVERSOS OLHARES SOBRE GÊNERO: EPISTEMOLOGIA DA PESQUISA.....	1
	3

1.1 DESVELANDO O FENÔMENO: CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	2 3
<b>CAPÍTULO II - MENINOS, MENINAS E GÊNERO: UM ENFOQUE CRÍTICO.....</b>	2 9
2.1 PERCURSOS DOS COMPÊNDIOS: HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL.....	3 8
<b>CAPÍTULO III - OLHARES: UMA LEITURA ICONOGRÁFICA DAS IMAGENS NOS COMPÊNDIOS..</b>	4 5
3.1 BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS E CORES.....	4 9
3.2 HISTÓRIA DE MULHER.....	5 6
<b>CONSIDERAÇÕES</b>	6
<b>FINAIS.....</b>	3
<b>REFERÊNCIAS</b>	6
<b>BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	5

## INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema abordado surge com questionamentos próprios quanto ao que é ser menino e menina; o que é ser homem ou mulher em nossa sociedade. Em minha experiência de vida senti o peso da responsabilidade de ser mulher e sempre soube o que minha família esperava em relação a isto. Fui criada para o casamento, desde cedo, em uma família essencialmente dominada por mulheres, estas me cerceavam para uma vida já planejada onde o casamento; filhos e constituição de família eram inevitáveis. E como era de se esperar me casei, tive filhos, constituí uma família nos moldes em que fui educada e fiz mais, estudei, trabalhei, cresci individualmente como ser humano sem ficar a sombra do meu companheiro.



O SONHO - PABLO PICASSO

Desde então passei a observar em meu cotidiano como as relações de gênero podem influenciar as crianças no ambiente escolar, através da relação criança x criança e adulto x adulto.

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica, na legislação brasileira. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases), de 1996, garante o direito das crianças de 0 a 6 anos serem educadas fora de casa, na esfera pública. Considera-se que as relações entre as crianças nas creches e pré-escolas apresentam-se como formas de introdução de meninos e meninas na vida social, pois, quando em ambientes coletivos e intencionalmente organizados, passam a conhecer e aprender sistemas, regras e valores, interagindo e participando nas construções sociais.

Pouco se fala a respeito de relações de gênero, porém essas diferenciações devido ao sexo começam desde o nascimento, depois são reforçadas pela sociedade, onde as crianças

são treinadas a desenvolver papéis e habilidades diferenciadas, e que irão influenciar nas suas escolhas ao longo da vida.

O objetivo desta pesquisa é verificar as imagens existentes nos livros didáticos, e mais especificamente fazer uma análise crítica dessas imagens relacionando-as com a temática; gênero.

Ao analisar as imagens impressas nos livros didáticos meu interesse é mostrar que os estereótipos dos papéis sexuais das crianças, os comportamentos, os preconceitos e discriminações são construções culturais; que existem nas relações dos adultos, e que podem vir a contaminar a cultura da criança, portanto, são os adultos que esperam que as meninas sejam de um jeito e os meninos de outro.

Porém, não podemos generalizar este fato, pois as crianças atualmente acabam pulando fases ou etapas de suas vidas devido à influência que a mídia exerce sobre elas, fazendo com que mudem o comportamento e comecem a se portar de forma 'inadequada' a sua idade, algumas vezes independentemente da ação do adulto.

A discussão das questões de gênero nos livros didáticos busca e possibilita uma educação mais igualitária, que respeite os alunos na construção de suas identidades e que favoreça desde as primeiras relações a constituição de pessoas sem práticas sexistas.

Dessa forma, é necessário identificar as formas de discriminação, para agir sobre elas e exercer a cidadania de fato. A escola pode incorporar em suas práticas educativas, iniciativas que introduzam, de forma planejada e consciente, a meta de igualdade de gênero e de extinção de práticas sexistas.

Com esforço mútuo, certamente os alunos aprenderão que, meninos e meninas, embora diferentes fisicamente, são iguais em muitas situações, merecendo direitos, oportunidades e respeito de forma igualitária. Um princípio importante para um relacionamento mais harmonioso entre eles é que, certamente, irá colaborar para a formação de cidadãos conscientes.

## **CAPITULO I**

### **OS DIVERSOS OLHARES SOBRE GÊNERO: EPISTEMOLOGIA DA PESQUISA.**





"MULHER" - RENE MAGRITTE

Relações de gênero é um tema pouco abordado pelos profissionais da educação, porém, trata-se de um assunto de grande interesse para os mesmos.

A meta de igualdade de gênero foi trazida para agenda das políticas públicas pelo movimento feminista. Principalmente a partir de 1990, os movimentos de mulheres pela obtenção e exercício de direitos, articulando um novo espaço de intervenção.

Entende-se por relação de gênero a forma como as crianças se relacionam o que fazem quanto estão juntas, quando não estão e os conhecimentos que os educadores mobilizam para cuidar das crianças e educá-las.

As relações de gênero são construídas socialmente, isso significa que estas relações acontecem de forma diferente entre uma cultura e outra, e em épocas diferentes dentro de uma mesma sociedade.

Segundo FINCO (2003), em casa, junto aos pais, a educação da criança acontece de forma individual e privada; já a creche e a pré-escola possibilitam uma educação coletiva, o que garante à criança diferentes experiências, possíveis através da convivência com as diferenças de: sexo, idade, etnia, religião.

As instituições de Educação são locais onde as crianças encontram a possibilidade de experiências diferentes das que vivenciam em sua casa, possibilitando assim o seu direito de interagir em um espaço coletivo, de exercer sua capacidade de estabelecer múltiplas relações e de construir desse modo, sua autonomia e suas identidades. A criança tem potencial, plasticidade, curiosidade, capacidade de maravilhar-se e o desejo de relacionar-se com outras pessoas e de comunicar-se.

Segundo FINCO (2003), as crianças ainda não possuem práticas sexistas em suas brincadeiras e, portanto, não reproduzem o sexismo presente no mundo adulto. Dessa forma é possível verificar que as crianças vão aprendendo a hierarquia e a oposição dos sexos ao longo do tempo que permanecem na escola.

As relações de gênero referem-se à construção social das identidades feminina e masculina e à forma de relação social que se estabelece entre mulheres e homens, entre mulheres entre si e homens entre si.

De acordo com SIEBERT (1998), os adultos criam, muitas vezes, restrições as atividades infantis, ao dispor os objetos, os móveis, os enfeites, sob a sua perspectiva, deixando em segundo plano a perspectiva das crianças. Desde o nascimento do bebê, a partir do momento que é anunciado seu sexo, há uma expectativa com relação à sua identidade social. Ao visitar um recém-nascido, por exemplo, quem não ouviu algo assim: ‘É uma menina; será uma companhia para a mãe!’. Dentre outros, não se espera que um menino seja companhia para a mãe, porque ele espera-se que ‘ganhe a estrada’. Muitos pais preocupam-se com a adequação do comportamento sexual de seus filhos. Geralmente, aos 5 as crianças já conhecem os interesses e comportamentos adequados ao seu sexo. E a maioria delas entre 3 e 5 anos escolhe brinquedos, objetos e atividades apropriadas ao seu sexo.

É comum que brincadeiras sejam classificadas de acordo com o sexo da criança, ‘menino brinca com bola e carrinho, menina com boneca e panelinha’. E assim, desde os primeiros anos de vida, na observação de como se dão as relações de gênero dentro de casa e fora dela, na orientação que recebem quanto a brinquedos e brincadeiras, roupas, e modos tidos como adequados a cada gênero, as crianças são ‘treinadas’ a desenvolver papéis e habilidades diferenciadas e que irão influenciar nas suas escolhas e possibilidades concretas ao longo da vida.

Os meninos são incentivados a imitar o comportamento paterno e as meninas devem agir de modo semelhante ao comportamento materno. Irmãos mais velhos também influenciam crianças pequenas quanto ao papel sexual, servindo de modelos assim como os pais.

A pesquisa de GOBBI (1996) investigou as relações de gênero através de desenhos de meninos e meninas na faixa etária de 4 anos, frequentando uma Escola Municipal de Educação Infantil. Aponta em seus resultados para a questão de transição, das possíveis mudanças nas relações sociais, quando ressalta em sua pesquisa e resistência de meninos a afirmações ultrapassadas: lápis vermelho é de mulherzinha.

Será que, quando dividimos as crianças na fila de entrada, por exemplo, estamos refletindo um reforço da discriminação em relação ao gênero? Aliás, porque dividimos meninos e meninas? O mesmo pode acontecer quando, mecanicamente, montamos times de garotas contra garotos: agindo assim, podemos reforçar a competitividade entre eles que, normalmente, não deveria existir. Se prestarmos atenção, até a expressão que usamos soa estranha: ‘meninos contra meninas’.

CECHIN (1997), em sua dissertação de mestrado, faz um estudo sobre o cotidiano de uma escola infantil, buscando compreender as relações entre as vivências e a construção de uma identidade de gênero nas crianças. É possível perceber que a pesquisadora centraliza a discussão nos comportamentos diferenciados das brincadeiras de meninos e meninas, reforçando o modelo pré-estabelecido.

*“O comportamento das crianças durante as brincadeiras mostrava características distintas, conforme o gênero. Enquanto as meninas elegiam um canto da sala para brincar, os meninos movimentavam-se pela sala correndo, andando de quatro, sem restringir-se a um determinado local. A preferência dos meninos por jogos e brinquedos quem envolvem a movimentação do corpo em espaços mais amplos e a preferência das meninas por brincadeiras mais calmas, que imitam o cotidiano doméstico”. (CECHIN, 1997, p. 227)*

Essas questões nos fazem recordar algumas cenas do cotidiano escolar. As brincadeiras de meninos e meninas no intervalo entre aulas. Elas brincam de professoras, cozinheiras, cabeleireiras, fadas, mamãezinhas, enfermeiras ou bailarinas. Eles brincam de índios, bandidos, policiais, super-heróis, tigres ou qualquer outro elemento agressivo em oposição à passividade das brincadeiras femininas. Essa divisão, passiva e agressiva não é natural, ela está ligada ao conceito predominantemente do que é ser menino e menina em nossa sociedade e se reflete, muitas vezes, na função social assumida pela escola e nas relações escolares.

O profissional da Educação tem papel fundamental para que essas relações possam acontecer de forma livre, sem cobranças quanto a um papel sexual pré-determinado, é preciso tornar o ambiente propício para o não sexismo.

É importante que o profissional que trabalha na educação de crianças pequenas tenha consciência deste potencial para, desse modo, recompensar sua prática educativa (FINCO 2003).

A escola deve incorporar, em suas práticas educativas, iniciativas que introduzam conscientemente, como estratégia de socialização, a meta de igualdade de gênero e de extinção de práticas sexistas.

O conceito principal de gênero que a criança tem, surge desde o nascimento, ao se rotular a criança como menino ou menina, a partir de então essa criança será esperada de acordo com o sexo. Se for menina seu quarto, suas roupas, e os demais utensílios serão na cor rosa, já se for menino o que mudará será a cor, que passará a ser azul, porém o ritual é o mesmo.

Depois de alguns meses, as crianças começam a ganhar brinquedos de acordo com o sexo e mais para frente, o menino fará atividades com seu pai, como jogar bola, lavar o carro, empinar pipa, tarefas que as meninas 'não' podem fazer, pois aprenderão junto com a mãe, tarefas domésticas como arrumar a casa, cozinhar, etc.

Esses são valores que os adultos e a sociedade impõem para que as crianças já cresçam sabendo seus papéis sexuais, somos nós que esperamos que as meninas tenham características femininas: fragilidade, passividade, sensibilidade, meiguice, cooperatividade, maior preocupação com problemas familiares, quanto aos meninos devem prevalecer às características masculinas: coragem, força, racionalidade, competitividade, preocupação com a carreira profissional. Há uma pressão do grupo social quanto ao comportamento esperado.

Os adultos educam as crianças marcando diferenças bem concretas entre meninas e meninos. A educação diferenciada dá bola e caminhãozinho para os meninos e boneca e

fogãozinho para as meninas, exige formas diferentes de vestir, contar histórias em que os papéis dos personagens homens e mulheres são sempre muito diferentes. Outras diferenças aparecem de modo mais sutil, por aspectos menos visíveis, como atitudes e formas de expressão verbal.

Educados assim, meninos e meninas adquirem características e atribuições correspondentes aos considerados papéis femininos e masculinos. As crianças são levadas a se identificar com modelos do que é feminino e masculino para melhor se situarem nos lugares que a sociedade lhe destina.

No longa-metragem *Minha vida em cor de rosa* (*Ma vie en rose*, 1997, dirigido pelo belga, Alain Berliner), os pais do protagonista entram em desespero quando o filho Ludovic toma gosto por vestimentas femininas e maquiagem, passando a agir como uma menina. O que para ele é sua absolutamente normal causa repulsa por parte da vizinhança e conflitos com sua família. Podemos notar o preconceito estampado em cenas deste filme.

O livro de curioso título 'Por que meninos têm pés grandes e meninas têm pés pequenos?', de autoria de Sandra Branco (2004), vem questionar as restrições e deveres que a sociedade define e nos impõe. Desde que nascemos, ao escolher a cor de nossas roupas, a mãe é norteadora por estes padrões.

Será que nossa estrutura corporal, nossos pés grandes ou pequenos definem nossa identidade? Mas e as meninas que têm pés grandes e gostam de usar chuteiras? E os meninos que têm pés pequenos e gostam de usar sandálias? Estão errados, nasceram tortos, ficaram

malucos? Nada disso. O que a autora Sandra Branco pretende é justamente questionar a posição que homens e mulheres ocupam no mundo e nos libertar, desde pequenos destes padrões, pois acredita que esta liberdade é um grande passo para se alcançar a felicidade.

Entre as crianças, os preconceitos são menores por parte dos pequenos, mas os adultos já olham com temor o filho que se junta com as meninas para brincar de bonecas ou a menina que adora jogar futebol ou brincar de carrinhos com os meninos. Quando crescem, sofrem críticas os homens que têm interesse por decoração e moda, bem como as mulheres que gostam de lutar boxe ou jiu-jitsu.

Na escola, infelizmente existem profissionais que não estão acostumados a lidar com as relações de gênero, normalmente existe preconceito quando às brincadeiras de meninos que não podem e não devem ser a mesma das meninas, devido a isso os educadores acabam separando as crianças por sexo, por brincadeiras e até mesmo os brinquedos de uso são diferentes uns dos outros.

Lembrando que escola, desde seu início, exerceu uma prática distintiva, incumbindo-se de separar os sujeitos: separando adultos de crianças, católicos de protestantes, ricos de pobres e imediatamente separou os meninos das meninas. A instituição escolar foi por muito tempo espaço só de meninos. As meninas conquistaram o direito de serem educadas, mas recebiam uma educação diferenciada.

Segundo AUAD (2006), as construções sociais sobre o masculino, assim como as idéias relativas ao que esperar de um menino, podem conter dados que associem os meninos à

imagem de ‘bagunceiros’ ou ‘ameaçadores da ordem’. Em relação às meninas, buscar autonomia e independência, ou mesmo se distanciar espacialmente dos adultos, podem ser atitudes percebidas como algo que não combina com o feminino.

E, de acordo com VIANA (1998), a escola não ensina as garotas a lutar pelo que querem e as poupa de tomar atitudes que lhes serão impostas pelo mundo. “Elas são invisíveis tanto como boas quanto como más alunas. Sempre tem um ‘mas’ na opinião das professoras. É estudiosa, mas muito calada ou pouco participativa”.

A seguir, quadro comparativo baseado na obra de BELLOTI (1975), o que é tradicionalmente esperado de meninas e meninos:

<b>MENINAS</b>	<b>MENINOS</b>
<b>Apáticas, Tranquilas, Dóceis e Servis</b>	<b>Dinâmicos, Barulhentos e Agressivos.</b>
<b>Disciplinadas e Obedientes</b>	<b>Indisciplinados e Desobedientes</b>
<b>Metódicas e Cuidadas são Perseverantes</b>	<b>Negligentes, não são aplicados</b>
<b>Arrumadas, Conservam-se Limpinhas e Asseadas</b>	<b>Escrevem devagar, são desarrumados e sujos</b>
<b>Dependentes do Conceito da professora, pedem aprovação e ajuda com frequência</b>	<b>Autônomos, não Dependem, com Constância de Afeto, Aprovação e Auxílio.</b>

<b>Chorona e emotivas</b>	<b>Seguros não Choram com Facilidade</b>
<b>Fracas e caráter e pouco solidárias com as colegas</b>	<b>Solidários com outros do mesmo sexo e com aguçado senso de amizade</b>

As descrições acima são representações e, como tal, acentuam e exageram até deformar os traços considerados característicos e profissionais.

Desse modo, as práticas escolares, ora confirmam-se ora afastam-se desse modelo. Um consenso na área médica, que se alastrou na educação, é o de que meninos dominam com mais facilidade conceitos das ciências exatas e noções espaciais, ao passo que as meninas teriam mais desenvoltura nas áreas de expressão, como linguagem e artes.

As regiões do cérebro envolvidas nas habilidades de linguagem se formam mais cedo no cérebro das meninas, que tem um número maior de conexões entre o hemisfério esquerdo e direito. Já os meninos, têm as áreas envolvidas em habilidades geométricas e espaciais amadurecidas mais cedo. São tendências, mas não são determinantes.

É comum os educadores separar as crianças nas filas, fazendo uma de meninos e outra de meninas e não uma fila mista. Devido a tudo isso, até as próprias crianças já tem receio de fazer algo que não esteja dentro dos padrões da 'normalidade'.

E, segundo FINCO (2003), a forma como o educador organiza sua prática, deixando disponível e dando acesso a uma diversidade de brinquedos para as crianças experimentarem

e conhecerem diferentes possibilidades favorece que não sejam determinados papéis específicos em função do sexo.

As indústrias de brinquedos por sua vez já sabem através de pesquisas quais são os brinquedos preferidos por meninos e meninas, fazendo com que haja sempre novos modelos, cada vez mais sofisticados, a fim de atrair o público infantil consumidor. Sendo que antigamente os brinquedos eram confeccionados pelas próprias crianças. Atualmente as brincadeiras são bem diferentes de outras décadas, pois a tecnologia invadiu o cotidiano das crianças, com computadores, jogos eletrônicos, ‘cozinhas’ e bonecas mecanizadas, mantendo assim, as crianças mais dentro de seus lares, enfim as brincadeiras de rua como ‘pega-pega’, ‘amarelinha’ praticamente sumiram do universo infantil.

O sexismo presente nos materiais didáticos é uma temática que vem sendo pesquisada há muito tempo, sem que se tenha conseguido um grande avanço no que se refere a mudanças de padrões do feminino e do masculino presente nesses materiais.

Segundo BOCCHINI (2001), o preconceito sexista nesses livros está nos estereótipos de subalternidade para as personagens femininas. Meninos aparecem lendo livros especializados, fazendo experiências, usando aparelhos e instrumentos, como binóculos e microscópios. Meninas aparecem ajudando o menino protagonista, estendendo a ele os objetos necessários para a experiência. Enquanto o menino usa o binóculo para observar pássaros com objetividade e postura científica, meninas sem binóculo apenas se distraem com o vôo ondulado de borboletinhas que enfeitam o cenário.

Assim, os livros didáticos representam verdadeiros modelos para meninos e meninas e garantem, no interior do sistema educativo, lugar de destaque para as desigualdades. Nesses livros, mulheres, meninas ainda estão sub-representadas. Tais materiais didáticos acabam sendo mais um modo de reforçar imagens e práticas hierarquicamente diferenciadas entre o masculino e o feminino.

A partir deste conceito, ler as imagens que os livros didáticos apresentam com olhares investigativos e críticos pode se tornar um elemento enriquecedor no processo de ensino-aprendizagem. E nos indagamos: por que não utilizar a imagem como ferramenta educativa. A mídia e sua linguagem visual podem ser utilizadas como uma oportunidade de reavaliar as formas de pensamento e ampliar nossa concepção de conhecimento. Assim, a leitura das imagens nos livros didáticos para a interpretação das relações de gênero pode contribuir para um analfabetismo crítico sobre as imagens do cotidiano, para a interpretação dos sentidos produzidos na linguagem imagética e para o entendimento das relações entre homens e mulheres em nossa sociedade.

A mídia também exerce grande influência na vida das crianças, seja por meio de novelas, programas de TV, rádio, etc., surgem muitas propagandas para estimular o consumo de brinquedos, vestuários, calçados, acessórios, produtos de higiene e limpeza, alimentos, livros, afetando na construção das entidades infantis, especialmente em relação ao gênero e à sexualidade. É possível verificar que a representação da pureza e ingenuidade, suscitadas pelas imagens infantis, veiculadas pela mídia, tem sido substituídas por outras extremamente erotizadas, principalmente em relação às meninas.

O conceito gênero, por sua vez, surgiu para se contrapor à idéia de uma essência masculina ou feminina, natural, universal e imutável. Enfatizando os processos de construção e formação histórica, linguística e socialmente determinadas. A constituição de cada pessoa dever ser pensada como um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida em diferentes tempos e espaços.

Algumas vezes, o gênero tem sido utilizado como sinônimo de papéis. Entretanto, esse conceito não deve ser visto apenas como se referindo à construção de papéis masculinos ou femininos, uma vez que a idéia de papéis remete-nos às regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros, onde é definido seu comportamento, vestimenta e atitudes, ou seja, mascarando o que a sociedade espera de seus membros, definindo em uma palavra o ‘certo’ e o ‘errado’ do que é ser ‘homem’ ou ‘mulher’ para nossa sociedade.

Em estudo recente sobre as possíveis relações entre educação e gênero nas investigações brasileiras, ROSEMBERG (2001) chama a atenção para a ausência de reflexões sistematizadas sobre a relação entre os sexos, assim como os significados sobre masculinidade e feminilidade com base nas relações de gênero. “Elas insistem em ver a escola como uma esfera perpassada quase exclusivamente por diferenças de classe, desconsiderando dimensões como gênero, geração, etnia e raça. Ficariam em exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir o ‘papel menina’ e o ‘papel menino’, bem como complexas redes de poder que constituem hierarquia entre os gêneros”.

## **1.1 DESVELANDO O FENÔMENO: CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA**

A pesquisa proporciona ao pesquisador a construção do conhecimento. Através dela podemos refletir, investigar, questionar, criticar, compreender e transformar. A pesquisa também é um processo de desconstrução, pois permite que confrontemos outros valores e novos conhecimentos que trazemos impressos na nossa história de vida e de conhecimento.

Esta pesquisa responde a uma questão um tanto particular. Parte de uma realidade que não pode ser quantificada. Ela está imersa num universo de significados, valores e atitudes, e por isso é denominada uma pesquisa qualitativa. Segundo BOGDAN E BIKLEN (1994, p.33), o objetivo da pesquisa qualitativa é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Para os autores, os pesquisadores qualitativos buscam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados, assim como descrever em que consistem estes mesmos significados para, a partir de então, construir o conhecimento e não simplesmente emitir opiniões sobre determinado assunto ou contexto. “A utilidade de determinado estudo é a capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão”. Os autores acreditam que o simples fato de determinado estudo conduzir à acusação de alguém por determinado estado de coisas ou à rotulagem como ‘bom’ ou ‘ruim’, ou ainda, à apresentação de uma análise prejudicial, pode levar a considerá-lo superficial. Por isso, os pesquisadores qualitativos acreditam que as situações são complexas, e, deste modo, tentam descrever muitas dimensões e não restringir o campo de observação.

Esta pesquisa privilegia a pesquisa bibliográfica de cunho diagnóstico-avaliativo. Para tanto, a pesquisa bibliográfica:

*“Tem como base fundamental conduzir o leitor a determinado assunto e à produção, coleção, armazenamento, reprodução, utilização e comunicação das informações coletadas para o desempenho da pesquisa” FACHIN (2001, p. 125).*

Tal pesquisa constitui o ato de ler, selecionar, organizar tópicos de interesse para a pesquisa em pauta. Essas investigações podem trazer uma nova interpretação em determinadas situações, pessoas, temas e sociedades.

Como minha pesquisa é de cunho diagnóstico-avaliativo, busco examinar o conteúdo de forma crítica e avaliar com cuidado, pois todo processo de avaliação requer ir além de um simples julgamento. Diante disso, avalio a partir da compreensão, visão de mundo e de valores, buscando interpretar os significados de cada imagem lançando sobre elas um olhar cheio de intenções, mas distanciado dos paradigmas clássicos quem sempre norteiam o nosso pensar e agir, para poder desvelar os significados, compreendê-los e depois descrevê-los.

A pesquisa diagnóstica avaliativa, parte da premissa que um banco de dados jamais se finaliza, considerando que a realidade é dinâmica e mutável. Propõe avaliação com critérios participativos acerca de um fato, fenômeno de dados, além de uma ação pedagógica ao estado da arte. Seu caráter avaliativo não implica apontar culpados ou inocentes, mas fundamentalmente, é uma verificação dos processos desenvolvidos com seus resultados, na qual permite novas orientações das ações para superação dos limites visando à manutenção das potencialidades.

Esta pesquisa também trilha o caminho da fenomenologia. Tal metodologia trata de um fazer comprometido, que precede o contemplar, o feito, para a partir dele descobrir fenômenos que poderão vir se dar a conhecer. Não admite apenas contemplar um dado

fenômeno, mas implica a tensão de ver o geral e o singular, sem ser genérico e reducionista. Nesta perspectiva homens e mulheres são concebidos como seres universais, cada qual com sua identidade e universos distintos.

A Fenomenologia requer compreender fenômenos dos quais somos parte pessoal ou coletiva, situados diante de um olhar carregado de intencionalidade. E a partir desta inserção perguntar-se-á sem medos; que tipo de lentes usamos para ver o mundo e descrevê-lo e contá-lo aos outros, dizendo por que ele é assim.

Baseados nesses pressupostos partimos para o desafio de compreender a tensão existentes nas relações de gênero impressas nos livros didáticos através de imagens muitas vezes não traduzidas, escondidas, camufladas.

Para tanto, busco um aporte teórico que me possibilitou esse entendimento e permitiu o vislumbre de mudanças no sentido de que os livros podem e devem retratar imagens onde homens desempenhem tarefas relacionadas aos cuidados domésticos, assim como mulheres desempenhando atividades antes reservadas somente ao universo masculino.

Penso ser esse o caminho que escritores e editoras deveriam considerar, mostrando que não existem mundos separados para homens e mulheres, e sim um só onde todos podem viver respeitando-se mutuamente e contribuindo para a construção de um mundo melhor. Ou então, que professores ao utilizar livros em que as imagens reproduzem estereótipos em relação à mulher ou ao homem façam uma leitura crítica com os estudantes no sentido de desmistificar falsos conceitos, fazendo-os compreender como surgiram tais pensamentos opressores e discriminatórios levando-os a construir novos valores e atitudes mais solidários.

Para esta pesquisa foram utilizados livros didáticos do 1º ao 9º ano, de diversas áreas do conhecimento, entre eles; Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências, das seguintes editoras; Saraiva, Positivo, Ática, Moderna, FTD, IBEP, Quinteto Editorial, Escala e Brasil. Perfazendo um total de 150 livros.

Os livros foram analisados observando suas imagens (ilustrações, gravuras, figuras e fotografias) as quais reproduzem algum estereótipo em relação à mulher e como estes apresentam a relação de gênero. Busco interpretar as imagens, levando em consideração o método qualitativo. Para o autor (GIL, 2002) tal método “evoca a subjetividade, não busca verdades, mas interpretações. Também não acredita em padronizações e permite que os resultados gerem novos conceitos”.

Ao examinar os livros foi constatado que há coleções que primam pelo esmero na apresentação das imagens e outras que colocam as figuras de forma a apenas ilustrar as páginas, sem nenhum significado para com o contexto das atividades ou do texto explicativo, ou seja, apenas para preencher vazios. Em minha pesquisa direciono o olhar às páginas do livro didático com o intuito de interpretar suas ilustrações, fotografias, desenhos e pinturas. São esses os tipos de imagem apresentados nesta pesquisa.

COSTA (2005) agrupa as imagens como tradicionais e técnicas. A diferença está no predomínio dos fatores humanos sobre os mecanismos técnicos de produção. As imagens tradicionais são aquelas que resultam de atividades manuais, e as técnicas surgem do uso predominante de equipamentos técnicos. Para SANTAELLA (1997), existem três paradigmas no processo evolutivo de produção da imagem: o pré-fotográfico, o fotográfico e o pós-

fotográfico. De modo parecido com o apresentado por Costa, ela classifica as imagens partindo do processo de produção.

As imagens que dependem da habilidade manual do homem para plasmar o visível são classificadas como pré-fotográficas, as que são produzidas por captação física e que dependem de uma máquina de registro são classificadas como fotográficas. E finalmente as imagens sintéticas ou infográficas (calculadas por computação gráfica), são pós-fotográficas.

Assim, podemos dizer que o desenho e a pintura são imagens tradicionais ou pré-fotográficas, que as fotografias são imagens técnicas ou fotográficas, e as gravuras podem também ser técnicas ou pós-fotográfica, uma vez que muitas delas são produzidas a partir de computação gráfica.

No caso desta pesquisa apresento imagens técnicas ou fotográficas, pois são as que mais predominam nos livros didáticos analisados. Ambos os autores (COSTA e SANTAELLA) se baseiam na compreensão de que toda mudança no modo de produzir imagens provoca mudança no modo como percebemos o mundo e, mais ainda, na imagem que temos do mundo. Com isso, busco interpretar as ilustrações selecionadas nos livros didáticos, considerando somente a mensagem visual passada para o aluno, seja ela clara ou implícita, não procuro ligar o contexto no qual ela está inserida, ou seja, não analiso uma relação entre a imagem e a atividade proposta.

O processo de análise das imagens se deu da seguinte forma: primeiramente foram escolhidas as imagens que, estão imbuídas de falsos conceitos ou paradigmas para serem questionadas. A preferência foi dada a imagens que passam mensagens ideológicas que servem para naturalizar a mensagem conotada. Por isto, acredito ser preciso interpretá-las compreendendo a conotação das imagens, desvelando esse processo de naturalização.

Após esta etapa as imagens foram avaliadas e classificadas conforme conceitos históricos de gênero, no firme propósito de entender como as imagens são um forte apelo para crianças ainda em formação e como estas podem influenciar em escolhas futuras, tanto em relação a coisas simples do cotidiano, como por exemplo a escolha da cor de uma roupa, quanto a questões mais importantes como a escolha de uma profissão.

Em principio algumas imagens despertam admiração, pois parecem pouco relacionadas com o conteúdo geral da atividade proposta. Ao dar maior atenção às ilustrações, percebemos que elas não estão ali por acaso. Não possuem neutralidade. Assim sendo, aguçamos mais o nosso olhar, tornando-o mais crítico. Depois de selecionadas, buscamos perceber quais mensagens as imagens poderiam passar ou deixar de passar para as pessoas que utilizam os livros didáticos. Dentre as selecionadas estão as que transmitem a idéia de que cuidar de casa, dos filhos é coisa de mulher. Que a profissão ideal da mulher é ser professora. Que menino brinca de bola e menina de boneca. Estas imagens foram as que selecionamos e buscamos avaliá-las considerando os conceitos históricos de gênero para entender a dominação masculina sob a vida das mulheres.

Com base neste conceito os livros didáticos foram analisados sem a intenção de classificá-los como bons ou ruins. Busco nesta pesquisa, que é, além de tudo, reflexiva e questionadora, apontar os falsos paradigmas que norteiam o nosso modo de agir e pensar.

## CAPÍTULO II

### MENINOS, MENINAS E GÊNERO: UM ENFOQUE CRÍTICO.



BARBIE GLAMOUR



Os dualismos hierárquicos privilegiando a mente (isto é, o masculino) e seus preconceitos contra o corpo e a matéria (isto é, o feminino) estão baseados na epistemologia ocidental.

Tal epistemologia valoriza mais o conhecimento científico do que outras formas do saber, e se eleva a uma posição de primazia e de independência em relação aos outros saberes. Esse modelo de conhecimento teve origem na Grécia Antiga, onde a razão era algo de maior valor, porque é elevada, mental, ordenada, moderada, controlada e objetiva, todos fatos positivos, associados a idéias, à masculinidade (WILSHIRE, 1997).

Aristóteles escreveu que o conhecimento racional é a mais alta conquista humana e, portanto, os homens são superiores e mais divinos do que as mulheres. Para ele, as mulheres grávidas deveriam tomar conta de seus corpos, mas manter sua mente quieta. Considerava a inferioridade da mulher como algo natural.

*“O mundo de Aristóteles é caracterizado por dualismos, em torno dos quais se agrupam tantas atitudes e práticas da modernidade e da pós-modernidade, onde há sempre o domínio de um sobre o outro: a alma tem domínio sobre o corpo, à razão sobre a emoção, o masculino sobre o feminino” (BOFF, 2002 p. 51).*

A história da civilização ocidental exalta e mantém no centro de sua teorização, o dualismo hierárquico que despreza o corpo humano, considerando o corpo feminino pecaminoso, culpando Eva e todas as mulheres subsequentes, pela queda do Homem, pelo pecado original e tudo mais. Durante a revolução científica ainda percebemos a visão dualista, onde a alma e a mente só podiam se realizar em seres masculinos. Foi Descartes, na Idade Moderna, que no contexto filosófico da episteme separou corpo e mente. Para ele, a mente humana era um espírito que nada tem a ver com a matéria ou o corpo. Associava a mente masculina à divindade, e a alma a qualidades que o humano partilha com Deus. Foi à primeira tentativa em libertar o conhecimento e a razão de qualquer contaminação corporal, da Mãe-Terra e de todas as coisas femininas (GEBARA, 1997).

Dessa forma, foram se formando o sistema de pensamento excludente, sexista, dualista e preconceituoso que perpetuou posturas degradantes durante séculos. A sociedade testemunhou a dominação masculina que sempre existiu sobre as mulheres.

Para BOFF (2002), o desafio atual consiste em desmontar a lógica de pensamento que perdura há séculos: a dominação dos homens sobre as mulheres. Tal atitude desumanizou a ambos, mas principalmente, as mulheres, mediante símbolos, linguagens, formas de exercício de poder, instituições, visões de mundo, valores e religiões que levam a marca do antifeminismo e da continuada exclusão da mulher nos processos de decisão.

Para pensar na complexa relação social de homens e mulheres, é necessário refletir a condição pessoal, a pensar na relação com o outro. É necessário uma nova forma de olhar o mundo, fundamentada na complexidade das relações sociais de homens e mulheres.

Clamam por espaços plurais de homens e mulheres situados no mundo, acreditando que, mais do que carga genética de corpos vazios, a Educação deve revelar as expressões culturais de corpos transbordantes. É possível que até hoje apenas um olho seja utilizado para o mundo – o olho masculino. Mas o uso dos dois olhos (masculino e feminino) possibilita melhor visão do mundo, seus impactos, seus desafios e também suas esperanças.

A epistemologia feminina, procura discutir e desconstruir o pensamento opressor, sexista, excludente, compartilhando a idéia de que o sistema cartesiano é fundamentalmente inadequado. Tal sistema possui:

*“Uma visão de mundo obsoleta e auto-ilusória, necessitando urgentemente de reconstrução e revisão. Rejeitando essa estrutura, o feminismo vale-se de conceitos de outras tradições, incluindo o historicismo marxista, a teoria psicanalítica, a teoria literária e a sociologia do conhecimento” (JAGGAR e BORDO 1997, p. 10).*

O termo gênero foi inicialmente utilizado pelas feministas americanas que queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. A palavra indicava uma rejeição ao determinismo biológico (que justificava as diferenças entre homens e mulheres, tomando os aspectos biológicos de cada, como por exemplo, o fato de que a mulher tem a capacidade para dar à luz e de que o homem tem uma força muscular superior) implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual.

Feministas preocupadas pelo fato de que a produção de estudos sobre mulheres referia-se a elas de maneira isolada, procuraram introduzir uma noção relacional das definições normativas da feminilidade, buscando compreender a importância dos sexos, isto é, dos grupos de gênero no passado histórico. Surge o pensamento de que seria necessário não somente reconstruir uma nova história de mulheres, mas também uma nova história, incluindo a experiência das mulheres e ampliando as discussões para a política e a economia.

O termo gênero também foi utilizado como sinônimo de mulheres. Os livros e artigos que tinham como tema a história das mulheres substituíram o termo mulheres por gênero, com uma conotação mais neutra dissociando-se assim da política, onde as mulheres são sujeitos históricos e representavam ameaça para o modelo em que a figura masculina é que dominava os espaços públicos. Percebe-se a existência de uma preocupação em desvincular a política do movimento feminista, e ao mesmo tempo procurando ajustar-se à terminologia científica das ciências sociais. “Esse uso do termo gênero constitui um dos aspectos daquilo que se poderia chamar de busca de legitimidade acadêmica para os estudos feministas, nos anos 80” (SCOTT, 1990, p.75).

A partir daí, ocorre uma mudança significativa no olhar sobre a questão da mulher, no sentido de dar maior visibilidade a ela enquanto sujeito social e histórico. Os textos acadêmicos começavam a ensaiar explicações, e a promover articulações com paradigmas ou quadros teóricos clássicos ou emergentes, propondo novos paradigmas. Para (SCOTT, 1990) existem três posições teóricas na análise de gênero.

**TEORIA DO PATRIARCADO** - As feministas desta corrente acreditam que a subordinação das mulheres é explicada por uma necessidade masculina de dominar as mulheres, como o efeito do desejo dos homens de transcender sua alienação dos meios de produção da espécie.

A reprodução era a chave do patriarcado, mas para algumas a resposta às diferenças se encontra na sexualidade. Para elas, a sexualidade está para o feminismo assim como o trabalho está para o marxismo, é aquilo que nos pertence e o que, todavia nos é mais subtraído.

A mulher, segundo a teoria do patriarcado, é submissa e deve permanecer em espaços privados, sem direito de sentir prazer e de possuir postura política. A sua tarefa é cuidar de filhos e de afazeres domésticos. A crítica em relação a essa corrente teórica é que ela se baseia em uma variável única: a diferença sexual. Assume um caráter universal e imutável. Pressupõe um significado permanente para o corpo humano, desconsiderando a construção social ou cultural.

**TEORIA DAS FEMINISTAS MARXISTA** - Apresentam uma teoria da história tratando o termo gênero como um subproduto de estruturas econômicas. A relação entre os sexos opera de acordo com e através das estruturas sócio-econômicas. A crítica a essa corrente é que o caráter social era mais enfatizado do que o caráter sexual e era concebido em termos de relações econômicas de produção, portanto não histórico, ao desconsiderar as relações que se estabelecem além das estruturas sociais.

**TEORIA PSICANALÍTICA** – As feministas que se baseiam na teoria psicanalítica apresentam diferentes abordagens. Algumas nos processos pelos quais a identidade do sujeito é criada e centram nas primeiras etapas do desenvolvimento da criança, a fim de encontrar pistas sobre a formação do gênero. Outras enfatizam a influência da experiência concreta. Baseiam-se na produção de identidade de gênero e a gênese da transformação em estruturas de interação, limitando-as à esfera da família e à experiência doméstica. Percebe-se a limitação ao romper tais experiências com outros sistemas sociais (políticos, econômicos, culturais), restringindo-as ao espaço doméstico. Outras feministas, já enfatizam o papel central da linguagem na comunicação, na interpretação e na representação do gênero.

Tomam o falo (representação do pênis, adorado pelos antigos como símbolo da fecundidade da natureza) como o significante central da diferença sexual. Essa corrente considera que o sujeito está em constante processo de construção, mas esse processo é generificado, previsível, pois essa teoria não introduz uma noção de especificidade e de variabilidade histórica entre homens e mulheres, já que o falo é o único significante.

Até então, o termo gênero apresentava caráter descritivo, referindo-se à existência de fenômenos ou de realidades sem nenhuma interpretação mais concreta. A preocupação teórica com o gênero como uma categoria analítica, só emergiu no fim do século XX. Como categoria analítica, busca-se compreender a realidade, rever antigas formulações e promover mudanças. Surgem outras vertentes que buscam algumas reflexões para o estudo de gênero.

Entre elas, o ecofeminismo, que supõe que as mulheres e a natureza possuem características semelhantes, desde que ambas foram exploradas e dominadas pelos homens. Baseia-se na aceitação de que é uma nova forma política de identidades que contesta as identidades fixas

Uma análise das dominações inter-relacionadas da natureza, psique e sexualidade, opressão humana e natureza não humana e da posição histórica das mulheres em relação a essas formas de dominação são o ponto de partida da teoria ecofeminista. Ainda nestas abordagens, há aqueles que consideram que a natureza e a mulher sempre foram exploradas pelo poder masculino. Desta identidade oprimida, este enfoque busca a liberdade alegando que as mulheres ‘cuidam’ melhor da natureza por compreender a opressão.

No Brasil, os estudos sobre gênero surgiram no contexto da luta de mulheres, na década de 60 e 70 que saíram às ruas, invadiram espaços de direitos públicos e reivindicaram

reconhecimento e direitos até então legados apenas aos homens. Assim como as mulheres, os negros, homossexuais e estudantes foram um marco referencial na ruptura do modelo hierárquico de mundo, em que o homem, adulto e branco era a referência. A discussão sobre gênero carrega as marcas dessa luta política, do debate e da crítica, indispensáveis para o desenvolvimento de qualquer teoria. A partir de então, novas trilhas nas relações de gênero foram abertas para construção da idéia de que temos que aceitar as diferenças existentes entre as mulheres e os homens, sem pensá-las como oposição, nem procurando justificá-las como tratamento desigual.

O movimento feminista colaborou para um avanço sobre as discussões que se firmavam sobre a diferença entre os sexos e os princípios masculino/feminino. Feministas também se propuseram a criar grupos de consciência, por intermédio da qual as mulheres rompem as barreiras da privacidade nas relações de gênero, quando trocam experiências com as demais participantes.

*“Uma das bases do movimento era que ao tornar público tudo que fica oculto na subjetividade, ou recluso entre as quatro paredes da vida cotidiana, institui uma proposta de construção de nova identidade da mulher brasileira, não apenas como perspectiva individual, mas também como projeto coletivo” (AGUIAR, 1997, p. 12).*

Como um movimento social organizado o movimento feminista é usualmente remetido ao século XIX. Entre os séculos XVIII e XIX, as manifestações contrárias à discriminação feminina adquiriram uma visibilidade maior no chamado sufrágio (LOURO, 1997). Esse movimento ficou conhecido como ‘primeira onda’ do feminismo, e tinha como maior objetivo de luta o direito do voto às mulheres. Nessa época predominava o modelo de sociedade patriarcal, onde a mulher era vista como ideal de feminilidade passivo, um ser maternal, submisso e assexuado.

*“Encerradas no espaço doméstico e no cuidado com os filhos, elas simplesmente não podiam passar pela experiência da paixão sexual e encontrar palavras e imagens próprias para exprimir seus sentimentos” (NUNES, 1998, p. 238).*

Na visão da autora o instinto maternal era relacionado com uma vocação biológica da mulher para a maternidade. A ela era reservada uma vida de renúncia, aceitação, sacrifício, já que sua existência estava condicionada aos cuidados maternos e domésticos, sendo-lhe negada a participação em assuntos políticos, econômicos, sociais, ou seja, sua participação a assuntos da esfera pública não era permitida. Tal forma de pensar e agir refletiam as idéias do modelo patriarcal vigente na sociedade.

*“O drama da cultura patriarcal reside no fato de ela ter usurpado o princípio masculino somente para o homem, fazendo com que este se julgasse o único detentor da racionalidade, do mando e da construção da sociedade, relegando para a privacidade e para tarefas de dependência a mulher, não raro considerada um apêndice, objeto de adorno e satisfação. Ao não integrar o feminismo em si, o homem se*

*enrijeceu e se desumanizou. Por outra parte, o patriarcado identificou o feminismo como à mulher, impedindo-a de uma realização mais completa, com a inserção do masculino e dos seus valores no seu processo de personalização e socialização”. (BOFF, 2002, p. 77)*

Percebe-se que essa forma de pensar e agir fez com que homens e mulheres vissem um ao outro como seres opostos, negando-lhes uma convivência democrática, cooperativa. A idéia de que, por natureza, o homem pertence ao mundo exterior e a mulher ao mundo interior e que existe uma superioridade de um sexo sobre o outro vem impregnando fortemente muitas gerações. As idéias difundidas e reforçadas pela teoria do patriarcado, pela Igreja e até mesmo pela educação, contribuíram fortemente para que isso acontecesse.

A Igreja por sua vez apresentando um discurso religioso e pregando os méritos de que ser professora seria a profissão ideal para as mulheres, pois, tal profissão equivalia ao papel de ser mãe, considerando o magistério como uma consequência natural da mulher.

*“O cuidado com crianças representava a continuação da missão maternal da mulher, nos moldes propostos pelos positivistas e higienistas no século XIX” (ALMEIDA, 1998, p.87).*

Esse pensamento deu origem ao movimento chamado ‘feminilização do magistério’, uma vez que a atividade docente passa a ser exercida por mulheres. A educação por sua vez, também apresentava reflexos da teoria do patriarcado. Era comum a existência de escolas para estudantes do sexo masculino e escolas para estudantes do sexo feminino, separando meninos e meninas, negando-lhes a oportunidade de conviverem e de aprenderem uns com os outros.

Existiam também disciplinas específicas para homens e mulheres. Enquanto os meninos tinham no currículo a disciplina técnicas de práticas agrícolas, em que aprendiam técnicas de cuidado com o cultivo de hortas e plantas, as meninas possuíam a disciplina práticas do lar, onde aprendiam noções de como cuidar de casa, cozinha, bordados, pintura, etc.

Autores contemporâneos como, (BOFF, 2002), entre outros, discutem gênero considerando o ser humano e todas as relações que se estabelecem no meio em que ele vive o que demonstra a ruptura com o pensamento opressor da teoria do patriarcado que muito influenciou/influencia os modos de ser e agir de homens e mulheres, por muitas gerações. Acreditam que a identidade de gênero vai sendo construída através da prática social, e de seus múltiplos referenciais teóricos. Para os autores, Gênero é uma construção histórica formada pelos papéis e pelas relações culturais entre homens e mulheres, que não são determinados pelo sexo com o qual nascemos, mas pelo contexto social, político e econômico em que vamos crescer, ser educados, trabalhar, amar e sentir prazer.

Ao tratar a questão, (BOFF, 2002) comenta que, apesar de diferentes, homens e mulheres podem conviver complementando-se mutuamente, aprendendo um com o outro. Com isso, na visão do autor, “potencializamos a lei básica do universo que é exatamente a relação de todos com todos e a cooperação de uns com os outros”.

## 2.1 PERCURSOS DOS COMPÊNDIOS: HISTÓRIA DO LIVRO

### DIDÁTICO NO BRASIL.

A atenção aos livros didáticos surgiu após a Segunda Guerra Mundial, quando grupos pacifistas apontaram que os espaços dedicados às propagandas militares deveriam ser reduzidas. As primeiras manifestações internacionais sobre os livros didáticos ocorreram em 1946, com a publicação da UNESCO (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações): ‘Looking at the world through textbooks’ (Analisando o mundo através dos livros didáticos).

Segundo (FREITAG, 1993), o livro didático no Brasil não tem história própria. Sua história não passa de decretos, leis e medidas governamentais que se sucederam de forma desarticulada, pois não contou com a participação de setores da sociedade diretamente relacionadas com a educação (professores, alunos, pais e sindicatos). Para a autora foi somente a partir de 1930 que se desenvolveu no Brasil uma política educacional “consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico”. É nesse contexto que surgem as primeiras discussões em relação ao livro didático. As primeiras intenções eram mais de ordem econômica e política, com interesse no comércio livreiro que fazia, e faz girar muito dinheiro aos cofres do governo. No princípio, as decisões eram centralizadas ao órgão competente, mas, aos poucos, críticas foram surgindo denunciando o caráter centralizador e o interesse em utilizar o livro como veículo para controle ideológico.

Em 1938, surgem as primeiras iniciativas desenvolvidas pelo Estado brasileiro para assegurar a divulgação e distribuição de obras de interesse educacional e cultural. Foi criado o INL (Instituto Nacional do Livro) órgão subordinado ao MEC (Ministério da Educação) que possuía uma coordenação para tratar apenas de assuntos relacionados ao livro didático. Tal comissão tinha como função: planejar as atividades relacionadas com o livro didático e estabelecer convênios com órgãos e instituições que assegurassem a produção e distribuição do livro didático. Nesse mesmo ano 1938, foi definido, pela primeira vez, o que deveria ser entendido por livro didático:

*“Compêndios são livros que expõe total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares. Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em sala; tais livros também são chamados de livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático”*  
(FREITAG, 1993, p. 57).

Em 1939, criou-se o Decreto-Lei 1.177, de 29/03/39, aumentando o número dos membros do CNLD (Conselho Nacional do Livro Didático) e regulamentando sua organização e seu funcionamento. Tal comissão tinha como função exercer um controle político ideológico do que propriamente uma função didática. A partir daí, o que ocorre são recriações de comissões e acordos sendo um deles, o que foi firmado entre o governo brasileiro e o governo americano na década de sessenta, que tinha como objetivo tornar disponíveis cerca de 51 milhões de livros para os estudantes brasileiros no período de três anos. Tal acordo foi denunciado por críticos da educação brasileira como um controle

americano do mercado livreiro, especialmente do mercado do livro didático, e também um controle ideológico do processo educacional brasileiro.

*“Até mesmo fundamentação psicopedagógica seguiam as instruções e orientações dos assessores americanos que cuidavam da implantação desse programa de ajuda” (FREITAG, 1993, p. 25).*

Fica claro que em nosso país ao invés de criar seu próprio modelo educacional, baseando na sua realidade, buscava modelos de outros países, especialmente o modelo norte americano.

A década de 60 foi palco de movimentos contraculturais, que reivindicavam contra o mercado hegemônico, contra a política impositiva, contra a sociedade machista. Sindicatos se uniram para exigir mudanças, respeito, inclusão de sujeitos marginalizados pela política castradora dos militares. Mulheres se uniram, exigindo reconhecimento. Nessa mesma onda, os intelectuais da educação clamavam por uma educação mais libertadora, mais crítica e transformadora, nesse contexto, surgiram vários estudos sobre a produção didática brasileira, denunciando a falta de qualidade dos livros didáticos, seu caráter ideológico e discriminatório, incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas. Surgiu a preocupação com os livros, que muitas vezes de baixa qualidade, terminavam por constituir, para parte significativa da escola brasileira, o principal impresso utilizado por educadores e educandos. A partir deste período, o livro didático se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta para professores e alunos. Tornou-se, sobretudo:

*“Um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula” (BATISTA 2003, p.28).*

Em 1983, é criada a FAE (Fundação de Assistência ao Estudante) que incorpora o plano do livro didático da educação fundamental. Esse programa propõe a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental. Vemos que, a partir daí, buscou-se uma descentralização da política em torno do livro didático, até então, centralizada em mãos de representantes do governo.

Em 1985 é editado o Decreto 91.542, de 19/8/85, criando-se o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), que traz várias mudanças, entre elas, a garantia da participação do professor na escolha do livro, a abolição do livro descartável e a implantação de livros reutilizáveis, extinguindo a participação financeira dos estados e passando o controle do processo decisório para a FAE.

O PNLD é uma iniciativa do MEC, seus principais objetivos são; a aquisição e a distribuição gratuita e universal de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental. A partir de 1996, o Programa desenvolve um processo de avaliação dos livros nele inscritos, com o intuito de debater com os diferentes setores envolvidos em sua produção e consumo, as suas características, funções e qualidade.

Somente a partir dos anos 1990 o MEC passa a participar mais direta e sistematicamente das discussões sobre a qualidade do livro escolar. Em 1993, por meio do Plano Decenal de Educação para todos (Brasil, 1993), o MEC assume como diretrizes, ao lado do aprimoramento da distribuição e das características físicas do livro didático adquirindo, capacitar adequadamente o professor para avaliar e selecionar o manual a ser utilizado e melhorar a qualidade desse livro, por intermédio da definição de uma nova política do livro no Brasil. Também nesse mesmo ano, o Ministério forma uma comissão de especialistas encarregada de duas principais tarefas: avaliar a qualidade dos livros mais solicitados ao Ministério e estabelecer critérios para a avaliação das novas aquisições. Essa comissão apresentou os resultados desse trabalho avaliativo publicado em 1994 (FAE, 1994), evidenciando as principais inadequações editoriais, conceituais e metodológicas dos livros didáticos e estabelecendo os requisitos mínimos que devem preencher um manual escolar de boa qualidade.

As repercussões desse estudo somente surgiram a partir de 1996, quando o Ministério instituiu a análise e avaliação pedagógica dos livros a serem escolhidos pelas escolas e distribuídos pelo PNLD. Os critérios foram estabelecidos no sentido de verificar a adequação didática e pedagógica, a qualidade editorial e gráfica, a pertinência do manual do professor para uma correta utilização do livro didático e para a atualização do docente. Definiu-se que os livros não poderiam expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação e também não poderiam induzir ao erro ou conter erros graves relativos ao conteúdo da área, como por exemplo, erros conceituais.

No decorrer desses anos, o livro didático passou a ser um modelo de manual escolar. Esse modelo teria como principal função estruturar o trabalho pedagógico em sala de aula. Buscando assumir essa função, os livros didáticos pareciam mais um caderno de atividades para expor, desenvolver e fixar o conteúdo. Desse modo:

*“Eram mais um material que condiciona, orienta e organiza a ação docente, determinando uma seleção de conteúdos, um modo de abordagem desses conteúdos, uma forma de progressão, em suma, uma metodologia de ensino, no sentido amplo da palavra” (BATISTA 2003, p. 47).*

Para OLIVEIRA (1984), o surgimento dessa concepção de livro didático como estruturador das práticas docentes está associado com a intensa ampliação do sistema de ensino, ao longo dos anos 60 e 70, e com processos de recrutamento docentes mais amplos e menos seletivos. Essa visão do livro didático como estruturador, levou os educadores a desenvolverem enorme dependência por este material.

A intensidade da presença do material didático na escola e na sala de aula sempre existiu se pensarmos em termos históricos.

*“O livro didático existe desde que existe a escola e foi se tornando mais presente na medida em que a clientela da escola se amplia e que, correspondente a isto, a formação dos professores e as condições de trabalho do professor vão se tornando mais difíceis” (SOARES 1996, p. 84).*

Então, surge à necessidade do material pedagógico, e entre eles o livro didático, para apoio ao professor e ao ensino. AMÂNCIO (2002) comenta, em sua pesquisa sobre o uso da cartilha na alfabetização, a sua preocupação com o espaço ocupado por esta na prática pedagógica das professoras alfabetizadoras. Apesar de seu trabalho estar voltado para a cartilha, material didático utilizado para a alfabetização, que difere do nosso objeto de estudo que é o livro didático de 1ª à 9ª série, é interessante a abordagem que ela faz no que diz respeito à dependência do professor a este material. A autora pôde concluir das entrevistas realizadas com as professoras alfabetizadoras que, ao se referirem à cartilha apenas como um meio ou um suporte são contraditórias, pois ao observar a prática pedagógica das mesmas, constatou-se que elas seguem rigorosamente tal material.

Essa dependência traz resultados negativos para o processo ensino aprendizagem. Além do professor perder o seu espaço para a cartilha, ele deixa de ser pesquisador, de criar seu próprio caminho.

*“O professor deixa de exercer, o seu papel de organizar, selecionar, intervir, conduzir, enfim, as atividades, porque tudo está definido a priori pela cartilha que absorve este espaço, tudo gira em torno de suas propostas. Os educandos por sua vez, perdem a oportunidade de vivenciarem aulas mais dinâmicas e próximas à sua realidade, deixando de questionar, emitir opiniões, relatar sua própria vivência uma vez que o conteúdo da cartilha já está pronto” (AMÂNCIO, 2002, p. 180).*

Para compreender esta forte ligação existente entre o educador e o livro didático, faz-se necessário refletir sobre a construção social e histórica das diferentes identidades dos mesmos. Em GERALDI (1991) encontramos referência à formação do professor, que até os inícios da modernidade, eram os responsáveis pela produção e transmissão do conhecimento. Nos primórdios do mercantilismo é que surge uma nova identidade, em função da divisão social do trabalho: “o mestre não se constitui pelo saber que produz, mas por um saber produzido que ele transmite”.

Essa nova configuração introduz na relação entre a atividade de produção de conhecimentos e a atividade de ensino, uma nova realidade: a produção, em alta escala, de material didático posto à disposição dos professores para sua tarefa de transmissão – de produtor do conhecimento a repassador, de repassador a controlador da aprendizagem, ditado pelo livro didático (AMÂNCIO, 2002).

O que não podemos nos esquecer é de que o livro não pode ser analisado isoladamente, é preciso levar em consideração as condições sociais, políticas e econômicas. Aí está a complexidade do livro didático. Por isso entende-se que não basta julgá-los ou qualificá-los como bons ou ruins. Ao conhecer o seu processo histórico, percebemos que ele tem vários significados, dependendo de quem o utiliza. Para as editoras e o governo ele é visto como mercadoria, para a maioria dos professores o livro didático representa um refúgio seguro onde todas as respostas estão prontas e o planejamento das aulas fica somente ao delimitar o número de páginas a serem trabalhadas diariamente e finalmente para os educandos o livro é o único material escolar possível, que esperam ansiosamente, desde o

primeiro dia de aula, no qual eles verão/lerão textos e imagens que podem levá-los a mundos desconhecidos, na maioria das vezes, tão distantes de sua realidade.

Os livros didáticos podem determinar os métodos, os conteúdos e as dimensões do processo educacional, dependendo da decisão do professor em como utilizá-lo, atribuindo valor aos textos e imagens nele veiculados. O livro didático é um poderoso instrumento, que pode disseminar as informações necessárias quando utilizado corretamente. Entretanto, seu uso excessivo reflete uma metodologia centralizada no professor, tornando o sistema educacional autoritário e sem criatividade, sendo esta essencial no processo ensino aprendizagem.

### **CAPÍTULO III**

#### **OLHARES: UMA LEITURA ICONOGRÁFICA DAS IMAGENS NOS COMPÊNDIOS.**



"FALSO OLHAR" - RENE MAGRITTE



A grande maioria de nós possui uma relação forte com as imagens. Desde pequenos aprendemos a conviver com elas, nossa impressão do mundo é sempre uma interpretação de sua visualidade. Dessa forma, ao longo de nossa existência, vamos criando um arquivo de imagens que nos são próximas por terem passado por nossa visão, reflexão e domínio do que tem significado para nós.

A escola sendo um espaço de aprendizagem, muitas vezes desconsidera a vida cotidiana como espaço privilegiado de aprendizagem, deixa-se levar pelo paradigma da escrita, que sempre dominou e ainda domina este ambiente. Muito se discute sobre a vida

cotidiana dos estudantes, alguns educadores menos conservadores utilizam a imagem como recurso educativo obtendo muito sucesso em suas aulas.

Para (COSTA, 2005) é possível utilizar imagens nas práticas pedagógicas: “é possível fazer uso da leitura de imagens como fonte de informação ou como elemento de sensibilização para a apresentação de conteúdos educativos”. Diante dessa possibilidade o educador pode selecionar as melhores imagens tendo em vista enriquecer sua explanação aos alunos dos conteúdos a serem estudados, encontram-se atualmente a disposição dos professores um vasto repertório de imagens em revistas, jornais, na internet, ou ainda nos próprios livros didáticos.

As imagens que mais aparecem nos livros didáticos são compostas em sua maioria por fotografias, figuras e principalmente desenhos. Em alguns livros percebe-se muitos exageros na reprodução de imagens, o que acarreta em uma poluição visual extrema. Algumas imagens não tem ligação com o enunciado da atividade proposta, ficando assim uma lacuna entre o que o enunciado pede e o que se vê na imagem.

Por outro lado percebemos que o tema gênero é tratado somente em livros de ciências em blocos de aprendizagem que denominam a reprodução humana, principalmente no que se refere à vida no ventre e as diferenças entre o corpo do homem e da mulher. Mas, apesar de se falar explicitamente do tema em lições de ciências, os livros apresentam em outras disciplinas relações de gênero incontestáveis como a escolha de brinquedos, brincadeiras, ou de cores para cada sexo.

BELMIRO (2003) comenta a diferença entre o olho e o olhar, dizendo que é preciso desconfiar dos olhos que captam uma realidade por vezes enganosa, distorcida pela ilusão ótica. Reforçando que o hábito, a atenção e a experiência poderão nos auxiliar no conhecimento da verdade, e todo este processo se realizará com o auxílio das diferentes faculdades humanas concretizadas através dos sentidos. Assim sendo, não basta à contemplação para compreender uma mensagem que uma imagem tem a nos transmitir, é preciso decifrar, interpretar, compreender a ação que ela exerce sobre as pessoas principalmente no que se refere a escolhas que fazemos depois de internalizarmos as mensagens contidas nas imagens.

A imagem é um recurso de expressão importante desde o período da pré-história, quando os homens das cavernas projetavam nas paredes o que viam e viviam. A partir de então, as manifestações visuais foram sendo produzidas tanto pela chamada ‘cultura erudita’ quanto pela ‘cultura popular’, cada qual com seus valores. Tanto uma quanto a outra; “resultam de uma mesma competência e de um processo cognitivo de idêntica complexidade, sendo igualmente portadoras de conhecimento e valores” (COSTA, 2005). Algumas dessas manifestações tiveram como referência preceitos eruditos e acadêmicos de arte, outras se orientam pelas crenças religiosas, pelas comemorações festivas ou pela necessidade da produção material da sociedade.

Assim, foram surgindo às representações gráficas e a humanidade foi compartilhando significados, crenças e valores que se tornaram coletivos, cada cultura sentindo-se intimamente identificada com as imagens que produzia.

Ao final do século XIX e no início do século XX, a educação e a ciência se voltaram para a compreensão das imagens. Entretanto, foi o desenvolvimento dos meios de

comunicação e em especial das tecnologias de registro de imagens como a fotografia e o cinema, que abriu espaço para o estudo das imagens.

No Brasil, as imagens ganharam maior relevância a partir de 1920, com a produção do cinema brasileiro, das revistas em quadrinhos em 1960, e finalmente com a TV. Nas escolas as imagens só foram introduzidas nos fins dos anos 60 e predominantemente nos anos 70.

*“Quando os livros didáticos dão visibilidade aos princípios da Teoria da Comunicação através da incorporação de toda sorte de imagem para diferentes práticas de leitura” (BELMIRO 2003, p.307).*

Atualmente a imagem ocupa espaço considerável em nosso cotidiano. Livros, revistas, televisão, cinema, outdoors, Internet, vídeos, são fontes que produzem imagens e todos são meios ao alcance da maioria da população brasileira. Somos bombardeados pela grande quantidade de informação escrita, falada, mas acabamos estabelecendo uma relação mais íntima com as imagens. Para BUORO (2003, p. 34) nos tornamos “espectadores passivos, temos por hábito consumir toda e qualquer produção imagética, sem tempo para deter sobre ela um olhar mais reflexivo”. Por ter um forte poder de sedução sobre nós, muitas vezes sequer contamos com elementos para questionar esse intrincado processo de enredamento e submissão.

Nossa experiência docente nos mostra o quanto à imagem seduz os alunos. Ao receber o livro didático, a primeira atitude deles é ‘olhar’ as figuras, ignorando o texto escrito. Ficam encantados com as cores com os diferentes mundos a eles apresentados através das ilustrações. Mas, muitos professores não percebem o quanto os alunos gostam das imagens do livro e deixam de explorá-las, perdendo assim valioso instrumento de aprendizagem.

As imagens impõem presenças que não podem ser ignoradas ou subestimadas por educadores e nem por editores. Elas “devem ser devidamente exploradas e lidas, o que implicaria ganho evidente para o processo educacional” (BUORO, 2003).

Ao pesquisar sobre a historicidade da presença das imagens nos livros escolares no Brasil, percebemos que elas invadiram todas as áreas do conhecimento sem que tivéssemos aprendido a tirar proveito de seus potenciais comunicativos.

*“As imagens que aparecem majoritariamente como função intransitiva de mera decoração nos livros de ensino fundamental e da educação infantil surgiu assim como que parcialmente emudecidas e, portanto incapacitadas para fornecer significados a professores e crianças, e, mais ainda, para encaminhá-los no sentido de sua apropriação como poderoso recurso a serviço da prática pedagógica” (BUORO, 2003, p. 34).*

Este capítulo é dedicado essencialmente a análise das imagens captadas nos livros didáticos pesquisados.

### **3.1 BRINQUEDOS, BRINCADEIRAS E CORES**

Ao observar a figura abaixo vemos um menino diante de nove brinquedos, ao listar o que há dentro da caixa encontramos; skate, blocos de montar, bola, carrinho, moto e



Figura 2

raciocínio e abstração. Observamos que as bonecas pertencem à menina ‘Luma’ e os carrinhos pertencem ao menino ‘André’, novamente a criança é obrigada a imaginar os brinquedos ‘certos’ para seu gênero.

O principal objetivo desta atividade é que o aluno faça comparações entre a quantidade de um quadro a outro.

Analisando os dois quadros verificamos que para o quadro da menina temos; boneca, dado, panela, caixa colorida, berço e um jogo de dominó. Vamos nos imaginar brincando com estes brinquedos, nenhum deles requer muito esforço ou um espaço específico, portanto, a menina pode brincar dentro do seu quarto ou no máximo dentro de sua casa, ou seja, em um ambiente protegido digno de meninas, pois estas são consideradas mais ‘frágeis’. O berço juntamente com a boneca, já reporta a responsabilidade e cuidados com a futura maternidade; o esperado para todas as mulheres. A panela indica que as atividades futuras com pertencem à

No verificamos conceito de skate, pião, pipa, brinquedos que

livre e nenhum



Figura 1

trenzinho. A figura nos reporta ao que é definido socialmente como brinquedos ‘certos’ para meninos, portanto uma boneca ou um fogãozinho dentro da caixa seria totalmente fora do contexto para o sexo masculino.

O objetivo da atividade proposta no livro é desenvolver as habilidades de



Figura 3

relação à cozinha mulher.

quadro do menino, não ênfase ou referência ao responsabilidade, pois bola e um caminhão. São necessitam de espaço, preferencialmente ao ar deles faz referência a

funções do futuro do menino como homem adulto quanto os brinquedos da menina.

Devemos observar também as cores utilizadas para delimitar cada quadro, o azul para o menino e o rosa para a menina, cores que a sociedade já adotou como adequadas para cada sexo.

Na foto abaixo temos duas crianças, apesar de juntas no mesmo ambiente não estão brincando juntas. Porque será? Primeiramente meninas não brincam sentadas no chão, elas são consideradas frágeis e o chão é lugar de impurezas que podem levar a alguma doença. Em segundo lugar, os brinquedos de ambos nada tem de conexão um com o outro, bonecas e carrinhos não interagem juntos.

A atividade proposta para a imagem ao lado é de que as crianças reconheçam culturas diferentes da nossa.

Na figura dois garotos brincam de soltar pipas, o menino da esquerda é um garoto chinês e o menino da direita é um garoto brasileiro, ao analisar a figura atentamente percebemos que a imagem se divide ao meio indicando passado e

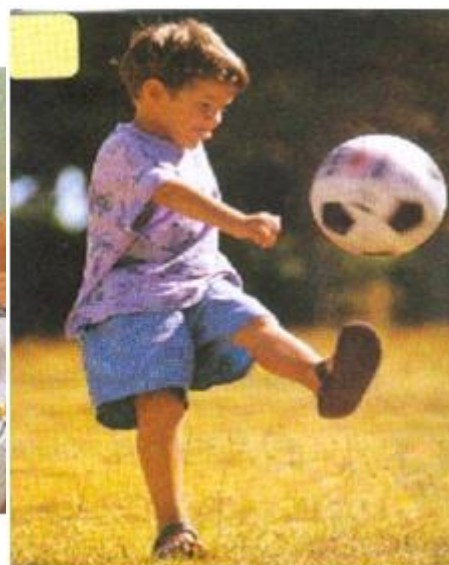


Figura 6

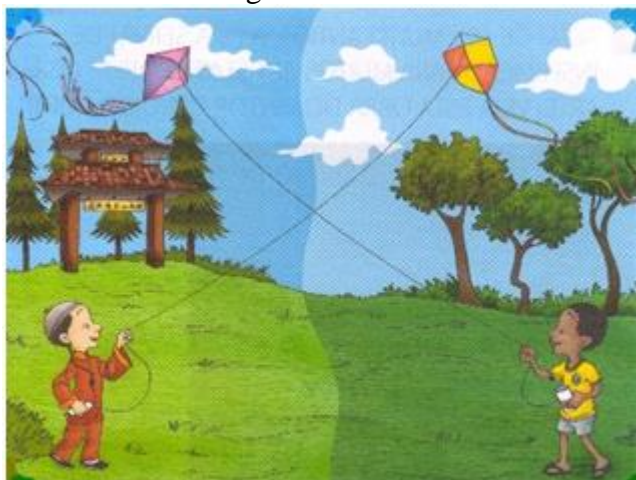


Figura 5

presente; o menino chinês esta no passado e o brasileiro esta no presente.

Meninos empinam pipas, pois este é uma brincadeira considerada masculina, a maioria das pessoas não conhece a história da pipa, quando foi criada e por quem, mas, sua criação e uso explicam o porquê de ser uma brincadeira tipicamente masculina.

As pipas nasceram na China antiga, por volta do ano 1200 a.C., eram utilizadas como dispositivo de sinalização militar. Os movimentos e as cores das pipas eram mensagens transmitidas à distância entre destacamentos militares. Portanto somente os homens se utilizavam de pipas, e atualmente somente meninos

brincam de solta-las.

Na figura ao lado temos um menino jogando futebol, em todos os livros pesquisados somente os meninos aparecem jogando futebol.

Não é certa nem isenta de polémica a atribuição a uma cultura ou país da invenção do [futebol](#). Sabe-se entretanto que as primeiras manifestações do chamado *football* (do inglês *foot*, pé; e *ball*, bola) surgiram entre [3.000](#) e [2.500 a.C](#), na [China](#).

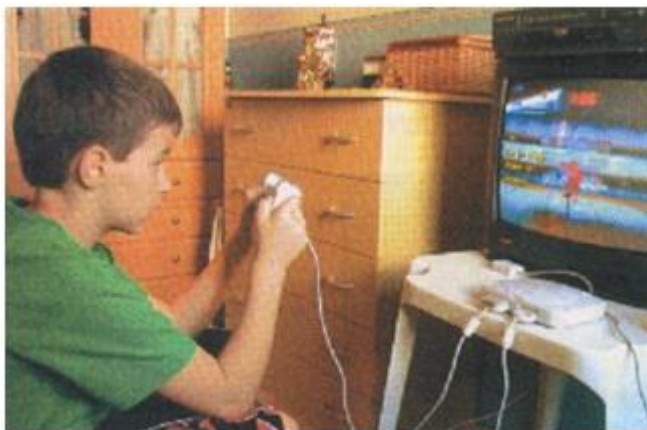


Figura 7

Durante a dinastia do imperador chinês [Huang-ti](#), era costume chutar os [crânios](#) dos inimigos derrotados. Os crânios, que mais tarde viriam a ser substituídos por bolas de [couro](#), tinham que ser chutados pelos soldados chineses por entre duas estacas cravadas no chão, no primeiro indício de traves. O esporte era chamado de *tsu-chu*, que em [chinês](#), significa ‘lançar com o pé’ (*tsu*) uma ‘bola recheada feita de couro’ (*chu*). O esporte foi criado para fins de treinamento militar, por [Yang-Tsé](#), integrante da guarda do Imperador, na dinastia [Xia](#), em [2.197 a.C](#).

Portanto, uma brincadeira tão agressiva assim só poderia ser para meninos, no entanto, hoje temos vários times de futebol femininos, dismistificando que o jogo seria somente para meninos.

Na foto temos um menino jogando videogame. Em todos os livros pesquisados apenas meninos aparecem jogando.

A história dos videogames envolve o desenvolvimento dos jogos eletrônicos, que começaram a ser populares na [década de 1970](#), inicialmente em [computadores](#).

Em sua maioria são jogos violentos onde sangue e morte são comuns, alguns pesquisadores afirmam que este tipo de brincadeira leva a criança a ter menos criatividade, pois se o brinquedo brinca sozinho não há muito o que fazer, outro ponto negativo é que crianças que ficam muito tempo jogando tendem a ganhar mais peso pela falta de se exercitar e são menos sociáveis. Por outro lado, crianças que tem acesso a jogos eletrônicos tendem a ter o raciocínio mais rápido.

Nesta foto temos um grupo de crianças jogando vídeo-game.

Ao analisar a foto percebemos que dois meninos jogam e que as meninas somente estão na cena como expectadoras. Reforçando a idéia de que esta brincadeira por ter cenas violentas e que requer certa destreza não seria para meninas.



Figura 8

O título da atividade é: Bruno gosta muito de brincar no parque.

O objetivo da atividade é trabalhar conceitos de lateralidade, onde o aluno é questionado sobre quais objetos ou pessoas estão a sua direita e esquerda.

Ao observar a figura percebemos que o menino aproveita a oportunidade no parque; sorvete para se deliciar, uma bola e um cãozinho para brincar.

Quanto à menina resta-lhe somente o banco do parque e um livro, para que devidamente grandes divertimento, pois meninas são frágeis podendo se

facilmente principalmente em locais abertos. Esta idéia é completamente errada, pois meninas e meninos têm a mesma capacidade física e mental para brincar e interagir em ambientes abertos sem que com isto qualquer um deles venha a se machucar.

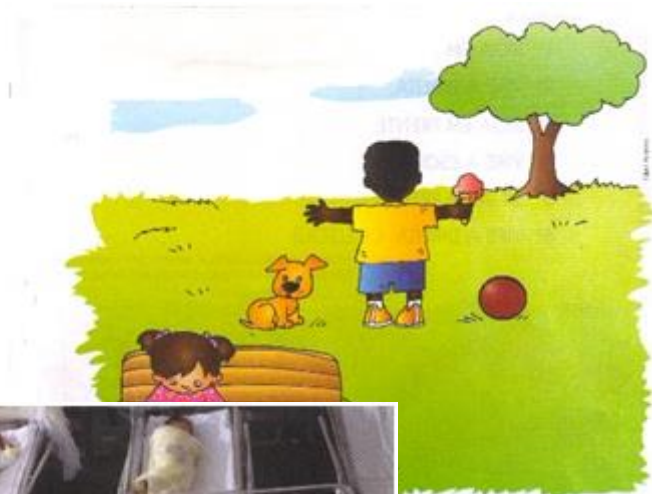


Figura 11

esta fique sentada sem expectativas de em nossa cultura e delicadas, machucar

O tema da figura no livro didático é ‘Meninas brincando em árvores’, a professora deve conversar com os alunos a respeito das diversas brincadeiras possíveis para crianças.



Figura 10

Ao analisar a figura observamos que três meninas tentam subir em uma árvore, parecem se divertir, se olharmos atentamente vamos perceber que as meninas são da nação indígena.

Portanto acostumadas a brincadeiras ao ar livre e principalmente brincadeiras que não estão divididas por gênero, coisa que acontece na cultura branca. A imagem também desmistifica que meninas são frágeis e por isto não podem brincar em certos locais ou em brincadeiras que exigem força física.

As cores predominantemente determinadas para meninos e meninas em nossa cultura são o azul para meninos e o rosa para as meninas. A seguir vamos analisar imagens que aparecem nos livros didáticos que nos indicam o sexo da criança a partir da cor de roupa usada por ela. Em muitas imagens dos livros pesquisados a cor sempre aparece claramente determinada conforme o sexo da criança. A seguir algumas imagens que levam ao aluno a esta percepção.

Na foto acima temos seis recém nascidos, quatro bebês não conseguiríamos identificar seu sexo através das roupas que vestem, mas isto já não acontece como os outros dois bebês, um menino vestido de azul no canto superior esquerdo da imagem e uma menina no canto inferior direito da imagem; inteiramente vestida de rosa. Qualquer criança que veja esta imagem logo vai perceber somente pela cor da vestimenta quem é menino e quem é menina, a imagem é uma clara indução a criança em escolher as cores segundo a sociedade determina.

Nesta foto temos uma criança sendo vacinada, não há como errar a touca na cabeça indica que ser uma menina. A maioria de nossa sociedade já se acostumou com estas determinações e nem pensam em contestar os modelos de vida determinados. Mas, alguns de nós criticam estas atitudes tendo em vista que o ser humano deve ser livre em suas escolhas e gostos pessoais.

Atualmente empresas especializadas em produtos para crianças investem muito dinheiro, apostando na escolha de mães e crianças em cores corretas para cada sexo. Um exemplo disso é o famoso brinquedo Lego, recentemente a indústria destes brinquedos elaborou uma linha de Lego para meninas, onde tudo gira em torno do rosa e de cavalos alados e fadas. Mas, a quem se sinta incomodado com esta determinação e já temos mães militando a favor da livre escolha de suas filhas, é o caso de duas mães britânicas Emma e Abi Moore, que estão numa campanha contra a ‘rosificação’.

*“Queremos abrir os olhos das pessoas para o que esta se passando no marketing dirigido às crianças. Queremos que as meninas saibam que podem ser tudo que quiserem ser, independente do que os fabricantes queiram vender para elas” (MOORE, 2010, apud PRESSE, 2010).*

### 3.2 HISTÓRIA DE MULHER



Figura 12



Figura 13

Na figura acima o aluno deve fazer analogias entre o modo de vida do homem no passado e no presente, principalmente no que se refere ao termo moradia. Nela vemos dois homens, um menino, e uma mulher em volta de uma fogueira, ao reparar na figura feminina percebemos sua posição subserviente, ou seja, ela parece aguardar a ação dos homens sua postura demonstra que ela nesta sociedade seria a última a receber o produto do cozimento na fogueira. Ao reparar ainda melhor a imagem a mulher e o menino são representados de forma semelhante, ambos preteridos na ação. O que seria uma maneira errônea de apresentar uma sociedade humana que viveu nos primórdios do homem.

Sabe-se através de achados arqueológicos que a mulher na Pré-História era importante nas sociedades de todo o mundo. Algumas viviam em comunidades



Figura 14

matriarcais onde todo o poder era centrado na mulher. Assim, para o homem pré-histórico que não conseguia explicar a habilidade da mulher em procriar, estas eram elevadas à categoria de divindades. Vestígios paleolíticos revelam que o feminino ocupava um lugar primordial, pois deste período foram encontradas estatuetas femininas, pinturas e objetos, que cultuavam a mulher como um ser sagrado. A divisão do trabalho nas sociedades primitivas ocorreu entre os dois sexos, cabendo ao homem a caça e a pesca, e à mulher a coleta de frutos, evoluindo posteriormente para a cultura da terra. Portanto, a imagem não traduz a posição efetiva da mulher dentro da sociedade Pré-Histórica, mas sim leva o aluno a fixar o papel da mulher como ser inferiorizado.

Para esta figura o aluno deve perceber o quanto a ‘descoberta’ do fogo foi importante para o desenvolvimento do ser humano.

Ao analisar a figura vemos três homens e uma mulher segurando uma criança de colo, a ação principal, ou seja, o fogo aceso dentro da caverna na função de cozinhar o alimento e aquecer o ambiente é nitidamente atribuído aos homens, a mulher esta destinada a cuidar da criança. As duas tarefas não deixam de ser importantes, mas o aluno que vê a imagem logo vai imaginar que a descoberta do fogo foi feita por um homem e não por uma mulher. Tal idéia não é verídica, pois não se comprova quem dominou primeiro o fogo, o termo utilizado no livro sobre descoberta também esta errado, pois o fogo já era observado pelo homem quando havia incêndios espontâneos ou raios atingiam árvores.

O título desta atividade é: Lucas esta sempre brincando e Ângela gosta de desenhar. O objetivo da atividade é que o aluno observe e responda oralmente onde estão os brinquedos;



Figura 15

no chão (em baixo) ou na mesa (em cima). Observando a imagem temos o menino brincando à vontade no chão com seu carrinho, suas duas outras opções de brinquedos são o avião e o cãozinho, talvez a bola que esta fixa em baixo da cadeira; ele veste azul a cor determinada a meninos.

Sentada à mesa a menina esta desenhando, a sua volta ela tem bonecas como brinquedos, mas a que mais nos chama a atenção é o berço com a boneca muito parecida com a própria menina, novamente percebemos a intenção implícita em treinar meninas desde cedo para responsabilidade da maternidade e

cuidados com bebes. Ela veste rosa a cor determinada para meninas, seu penteado, brincos e postura já lembram uma mulher adulta.



Figura 16

O objetivo da atividade é que o aluno coloque as crianças segundo a ordem de chegada à cantina.

Ao observar a figura vemos uma fila de crianças esperando para serem atendidas pela merendeira escolar, notem que a merendeira é uma mulher, reforçando o ditado popular; 'lugar de mulher é na cozinha'.

Um conceito totalmente ultrapassado, pois atualmente as grandes empresas de alimentação em massa contratam em sua grande maioria homens para a função de cozinheiros, além da força física exigida para trabalhar com panelas muito grandes e pesadas os homens nestas empresas tem menos folgas mensais, sendo interessante para tais empresas a contratação masculina para o trabalho de cozinheiro.

A atividade referente à imagem ao lado é a reflexão dos alunos de como as pessoas aprendem, o professor deve levar o aluno a percepção de que aprendemos não somente na escola, mas principalmente com nossa família.

O aluno quando é levado a refletir sobre a aprendizagem em família ao ver a imagem acima logo irá perceber que a figura materna é a que mais ensina, pois a mulher tem a responsabilidade de cuidar dos filhos enquanto o homem trabalha.

Esta concepção é totalmente equivocada, pois o cuidado dos filhos não é somente responsabilidade da mulher, assim como é errado imaginar que os homens só trabalham fora do ambiente doméstico sem nenhuma contribuição para o aprendizado dos filhos e a manutenção do lar.

As imagens que tratam de profissões são as que mais aparecem nos livros pesquisados, foram tantas as figuras que houve a necessidade de se fazer uma seleção das mais relevantes, pois seu número facilmente ultrapassou a marca dos 100 itens.

Estão relacionadas às profissões exercidas por homens e mulheres em nossa sociedade, sabe-se que o pensamento dominante é de que determinadas profissões são para homens, eles seriam os mais 'indicados' para exercê-las, assim como outras profissões também são 'indicadas' para as mulheres.

No caso específico de profissões ditas masculinas temos; médicos, engenheiros, mecânicos, metalúrgicos, motoristas, policiais. São profissões em que a mulher já atua com grande sucesso, mas que ainda são dominadas pelos homens.



Figura 17

A foto abaixo aparece em um dos livros pesquisados, ela se apresenta exatamente desta maneira (próximas), ao analisar a foto percebemos a mensagem implícita nela; mulher professora, homem médico.



Figura 18

Para as profissões onde a mulher seria mais indicada temos, enfermeiras, cozinheiras, secretárias, mas dentre as profissões, a que tem maior frequência de imagens é a profissão de professora, sendo a campeã das aparições em nossas figuras, dos 150 livros pesquisados todos os que se utilizaram da imagem do profissional docente usaram somente mulheres para representar esta profissão. E qual seria o motivo disto? Talvez se explique pelo fato de que a mulher com todas as características femininas atribuídas a ela ao longo de séculos e séculos de exploração machista tais como; ser calma, cuidadosa, tranquila, organizada, metódica, disciplinada entre tantas qualidades exigidas para educar e principalmente cuidar de seus alunos.

A carreira docente passou a ser uma das opções mais viáveis para escolha de uma carreira no âmbito feminino. E os livros didáticos reforçam esta idéia quando em suas páginas vemos tantas professoras, representadas das mais variadas formas, ensinando, aconselhando, cuidando. E mais, as representações também não deixam nenhuma lacuna, representam as professoras em todas as faixas etárias, e em todas as raças possíveis. Paulo Freire em seu livro *Professora Sim, Tia Não*, enfatiza o cunho político do ser professora em nosso país;

*“Identificar professora como tia, o que foi e vem sendo ainda enfatizado, sobretudo na rede privada em todo país, quase como proclamar que professoras, como boas tias, não devem brigar, não devem rebelar-se, não devem fazer greve. Quem já viu dez mil “tias” fazendo greve, sacrificando seus sobrinhos, prejudicando-os no seu aprendizado?” (FREIRE, 1997, pg.10).*

Outra percepção interessante desta temática é que ao analisar a atribuição dada à professora/tia seria mais um capítulo da luta contra a tendência à desvalorização profissional representada pelo hábito, que se cristaliza há cerca de três décadas, de transformar a professora num parente postiço.

Outro ponto importante a se considerar e que não podemos deixar de citar são os pais; que se sentem mais tranquilos e confortáveis quando uma mulher é professora de seus filhos. Sim, em seu âmago pais e responsáveis pelas crianças que estão na escola gostam quando lidam com uma professora ao invés de um professor, acham mais fácil, pensam que a mulher é mais maleável não sendo tão exigente e compreendendo problemas familiares que vão desde o desemprego até o divórcio.



Figura 19

Na figura acima temos uma professora (negra), e na figura abaixo outra professora (branca), as representações de professoras foram tantas nos livros que os ilustradores tiveram a preocupação de colocar todas as raças e bio-tipos possíveis. Ao analisar as figuras que representam as professoras percebemos a clara intenção em fazer com que os estudantes se identifiquem com as docentes. Mas, a mensagem subliminar nesta prática é a de que uma das melhores profissões para mulheres exercerem seria sem dúvida a de professora.

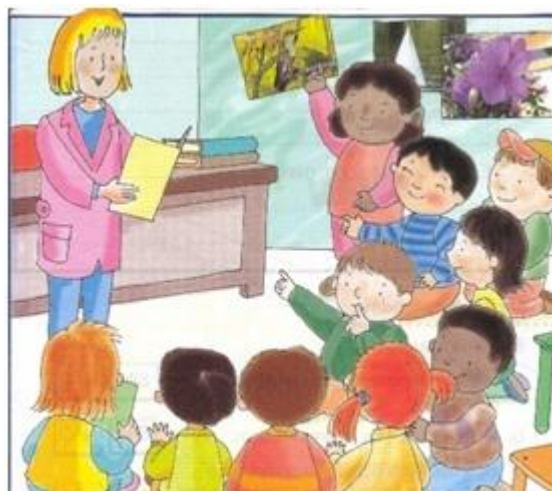


Figura 20

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esta pesquisa muitas coisas foram descobertas, construídas e outras foram desconstruídas. O nosso olhar crítico deve estar sempre questionando o que vê, assim como os nossos ouvidos devem indagar o que ouvem. Devemos nos utilizar de todas as nossas sensações e emoções durante nossa vida cotidiana, para não sermos presas fáceis das

armadilhas dos falsos paradigmas existentes no meio em que vivemos. Ao lançarmos o olhar sobre as imagens nos livros didáticos verificamos que por elas muitos estereótipos são veiculados e, na maioria das vezes, internalizados pelas pessoas que o utilizam, pensamos que é necessário questionar o uso deste material. Não deixando aqui de dizer que os livros didáticos são material importante no auxílio do trabalho pedagógico.

Contudo, o que esta pesquisa revela é que o livro didático ainda traz inadequações de gênero e conceitos equivocados. No que se refere às imagens, observa-se que muitas delas contribuem para reforçar conceitos impostos pela sociedade patriarcal, tais como: lugar de mulher é em casa; cuidando dos filhos, da casa, da cozinha. Se a mulher for trabalhar fora do âmbito familiar à melhor profissão para ela é a de professora ou enfermeira ou secretária ou estão empregada doméstica. Encontramos ainda nos livros outros conceitos com relação a brinquedos, brincadeiras e cores adequadas para cada sexo. São idéias que as imagens passam a quem as vê, e que precisam ser discutidas com nossos alunos para que desconstruam essa lógica de pensamento secular.

As imagens também deveriam tratar as relações de gênero como relações que se estabelecem entre homens e mulheres. Relações que podem conter contradições e que se constroem cada qual com seu olhar. Percebemos que elas ainda reforçam as diferenças entre os sexos, enquanto deveriam repassar imagens que traduzem que, apesar delas existirem, podemos conviver harmonicamente.

Nosso olhar e nossa mente são guiados não só por aquilo que vemos, mas também por aquilo que a imagem nos sugere.

*“O processo de interpretação de uma imagem, é no fundo, a busca de explicação para os sentimentos que ela nos desperta e, por isso, ele é sempre, também, autoconhecimento” (COSTA, 2005, p. 66).*

É necessário desenvolver em nossos alunos a noção de que olhar é a nossa primeira forma de intervenção na realidade, é fazer um recorte, selecionar e transformar. A escola é um espaço onde isso pode ser feito. Se o exercício for coletivo, possibilitando a troca de informações, fará com que os alunos percebam que existem vários olhares além do seu.

A percepção dessa diferença de olhares possibilita também o exercício da cooperatividade, tolerância e respeito que homens e mulheres devem cultivar entre si. As imagens já fazem parte do cotidiano escolar, cabe ao professor criar o hábito de procurar, selecionar e incorporá-las às suas atividades, relacionando-as com os conteúdos a serem ensinados, tornando sua abordagem criativa e prazerosa aos alunos.

Segundo (COSTA, 2005), “as maiores dificuldades não estão na escolha de imagens e no trabalho interpretativo que elas requerem, mas no esforço por romper com nossas inseguranças”. Muitos professores ainda sentem-se inseguros em trabalhar com as imagens, junto a isto o professor também é ainda muito dependente do livro didático, que o condiciona e o escraviza, fazendo-o cego a outras alternativas de aprendizagem.

Percebemos o quanto é necessário que a prática pedagógica esteja voltada para as pluralidades e singularidades presentes no dia a dia do fazer escolar, nesse sentido, os educadores devem estar abertos às novas formas de educar. É necessário nos libertarmos do educar baseados na palavra e texto escrito ao percebermos que podemos educar utilizando

outros recursos, programando ações dirigidas e vigorosas, a fim de intervir na relação dos educandos com o mundo interno e o externo, construindo competências com e para eles, tanto quanto para nós mesmos. Isto é, ensinando e aprendendo numa relação dialética e em um eterno re-fazer, re-construir e re-aprender.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, N. Para uma revisão das ciências Humanas no Brasil. In: AGUIAR, N. (org.) **Gênero e Ciências Humanas: desafio às ciências desde a perspectiva das mulheres**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997.

ALMEIDA, J.S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

AMÂNCIO, L. N. de B. **Cartilhas para quê?** Cuiabá: EDUFMT, 2002.

ATZINGEN, Maria Cristina Von. **A História do Brinquedo: para as crianças conhecerem e os adultos se lembrarem**. São Paulo, Alegro, 2001.

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. 1ªed. São Paulo: Contexto, 2006.

BATISTA, A.A.G. **A avaliação dos livros didáticos: para entender o Programa Nacional do Livro didático (PNLD)**. In: ROJO, R.; BATISTA, A.A.G. (orgs). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

BELMIRO, C.A.A. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de português. **Educação e Sociedade**. Ano XXI, nº.72. Campinas: Cedes, 2003.

BELOTTI, Elena G. **Educar para submissão**. Petrópolis: Vozes, 1975.

BOCCHINI, Maria O. – Relações de Gênero dos livros didáticos. *Folha Feminista* São Paulo: SOF, n.27, set.2001.

BOFF, L.; MURARO, R.M. **Feminino e Masculino**. São Paulo: Sextante, 2002.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teorias e métodos**. Porto Alegre: Porto Editora, 1994.

BONJORNO, J.R.; BONJORNO, R.F.S.A. **Pode Contar Comigo**. São Paulo: FTD, 2008.

BRANCO, Sandra. **Por que meninos tem pés grandes e meninas tem pés pequenos?** 1ed. São Paulo: Cortez, 2004.

BUORO A. B. **Olhos que pintam: a leitura da imagem da arte.** São Paulo: Educ./Fapesp/Cortez, 2003.

CARMO, Cristina. **Matemática com alegria.** Curitiba: Editora Positivo, 2008.

CECHIN Andréa F. **O cotidiano de uma escola de educação infantil e a construção de identidade de gênero das crianças.** (Dissertação de mestrado), Porto Alegre, PUCRGS, 1997.

COELHO, Geslie; ANDREOTTI, Miriam. **Ciências Naturais.** São Paulo: Editora Moderna, 2004.

CONGER, John J.; KAGAN, Jerome; MUSSEN, Paul H. **Desenvolvimento e personalidade da criança.** 4ed. São Paulo: Harbra, 1997.

CORTEZ, M. **Geocontexto.** São Paulo: IBEP, 2005.

COSTA, C. **Educação, imagem e mídias.** São Paulo: Cortez, 2005. Coleção Aprender e ensinar com textos; v. 12.

COZER, R. Crianças de hoje têm QI maior e são mais ágeis. **Folha online**, São Paulo, 12 out. 2003. Disponível em:  
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/equilibrio/noticias/ult263u2906.shtml>. Acesso em 25 mai. 2010.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia.** São Paulo: Saraiva, 2001.

FAE. **Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos.** Brasília: MEC/FAE, 1994.

FERNANDES, Maria. **Criando e Recriando.** São Paulo: Escala Educacional, 2001.

FINCO Daniela. **Pro-posições, Dossiê; Educação infantil e gênero.** vol. 14, nº 3, nov/2003.

\_\_\_\_\_. **Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher:** relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na pré- escola. (Dissertação de mestrado), Campinas, SP – FE – Unicamp, 2003.

FREIRE, P. **Educação como prática de Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

\_\_\_\_\_. **Professora Sim, Tia Não:** cartas de quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

FREITAG, B.; MOTTA, V.; COSTA, W. **O livro didático em questão.** São Paulo: Cortez, 1993.

GERABA, I. **Teologia ecofeminista:** ensaio para repensar o conhecimento e a religião. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GERALDI, J. W. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GIL, A. C. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

GOBBI, Márcia A. **Lápis vermelho é coisa de mulherzinha:** Desenho infantil, relações de gênero e educação infantil. (Dissertação de mestrado), Campinas, SP: FE-Unicamp, 1997.

IMENES, Luiz Márcio; LELLIS, Marcelo; MILANI, Estela. **Matemática para conhecer o mundo.** São Paulo: Moderna, 2008.

JAGGAR, A.M.; BORDO, S.R. **Gênero, Corpo, Conhecimento.** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1997. Coleção Gênero.

JOANILHO, André Luiz; MOREIRA, C.R.B.S.; VASCONCELOS, José Antônio. **Hoje é dia de História.** Curitiba: Editora Positivo, 2007.

LIMA, Maria Aparecida Barroso de. **Registrando Descobertas Matemática.** São Paulo: FTD, 2008.

LOUREIRO, Luciana Rodrigues; RODRIGUES, Renata Soares. **Brasileira** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2008.

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

MARTINI, Fernanda; INAFUCO, Júlio; SHUDO, Regina. **Criar e Aprender.** São Paulo: FTD, 2008.

NUNES, S. A. **A mulher, o masoquismo e a feminilidade.** In: BRUSCHINI, C.; HOLLANDA, H. B. de (orgs). **Horizontes plurais:** novos estudos de gênero no Brasil. São Paulo: FCC Editora, 1998.

OLIVEIRA, J. B. A. **A política do livro didático**. Campinas: Editora da Unicamp/Summus, 1984.

PAIVA, E. F. **História & imagens**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PIFFER, O. **Geocontexto**. São Paulo: IBEP, 2005.

PRESSE, F. Mães combatem a ditadura do rosa imposta às meninas. **Folha online**, São Paulo, 22 dez. 2009. Disponível em:

<http://www1.folha.uol.com.br/folha/equilibrio/noticias/ult263u670032.shtml>. Acesso em: 21abr. 2010.

REGO, Ana Lúcia Gravato Bordeaux. **Estação Matemática**. São Paulo: Editora do Brasil, 2007.

ROSEMBERG Fulvia. **A escola e as diferenças sexuais Caderno de pesquisas**. São Paulo, n. 15, 1975.

SAFFIOTTI, HELEIETH I.B. **O poder do macho**. São Paulo: Editora Moderna, 1987.

SANTAELLA, L. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

SANTOS, Alaide; PEREIRA, Katia; MOSTACHIO, Meiry. **Estação História**. São Paulo: Editora do Brasil, 2008.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, v. 15, nº. 2, jul./dez. 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SIERBERT Raquel; VILA NOVA, Luiz C. **Pedagogia – masculino e feminino: Plural**. In: Revista Educação, São Paulo, n. 109, p. 42 – 50, mai.2006.

SILLOS, A.; KUCERA, I.; KUCERA, L. **Estação Ciências**. São Paulo: Editora do Brasil, 2007.

SOARES, M. B. **Um olhar sobre o livro didático**. Belo Horizonte: Dimensão, 1996.

SOUZA, Joanita; GIANINI, Eloísa Bombonatti; NERY, Salvador Barletta. **Brincando com História, Geografia e Ciências**. São Paulo: Editora do Brasil, 2007.

\_\_\_\_\_. **Brincando com as palavras.** São Paulo: Editora do Brasil, 2007.

SUCENA, Ivone Silveira. **Infância Feliz.** São Paulo: Escala Educacional, 2007.

TOSSATO, Carla Cristina; TOSSATO, Cláudia Miriam; PERACCHI, Edilaine do Pilar F. **Hoje é dia de Matemática.** Curitiba: Editora Positivo, 2007.

VENÂNCIO, Adriana; ZENUN, Katsue; MARKUNAS, Mônica; RIBEIRO, Mônica. **Conhecer e Crescer.** São Paulo: Editora Escala Educacional, 2006, p. 94, 100.

VESENTINI, José William; SILVA, Dora Martins Dias e; PÉCORRA, Marlene. **Vivência e Construção.** São Paulo: Editora Ática, 2005.

VIANA, Claudia P.; RIDENTI, S. G. U. **Relações de gênero e escola: das diferenças ao preconceito.** In: AQUINO, Júlio G. (org). **Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo v. 1, 1998.

WILSHIRE, D. Os usos do mito, da imagem e do corpo da mulher na re-imaginação do conhecimento. In: JAGGAR, A. M.; BORDO, S. R. **Gênero, corpo, conhecimento.** Rio de janeiro: Rosa dos Tempos, 1999.