



Gender and LD of Portuguese language: collections structure, compliance with the BNCC and gender possibilities in guidelines to teachers

Gênero e LD de língua portuguesa: estrutura de coleções, adequações à BNCC e possibilidades de gênero em orientações a docentes

Género y ld del lenguaje portugués: estructura de colección, aptitud al bncc y posibilidades de género en las directrices para profesores

Rosa Virgínia Oliveira Soares de Melo¹ , Livia de Rezende Cardoso¹ 

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

Autor correspondente:

Rosa Virgínia Oliveira Soares de Melo
E-mail: rosavirginia.aju@gmail.com

Como citar: De Melo, R. V. O. S., & Cardoso, L. R. (2021). Gender and LD of Portuguese language: collections structure, compliance with the BNCC and gender possibilities in guidelines to teachers. *Journal of Research and Knowledge Spreading*, 2(1), e12258. <https://doi.org/10.20952/jrks2112258>

ABSTRACT

Considering the importance that the curriculum (and here books and teaching materials are included) exert in the process of training subjects, anchored in scholars, such as Butler (2010), Louro (2001; 2010), Paraíso (2004; 2010), among other authors, based on my own master's research (De Melo, 2020), which analyzed notices from the National Textbook Program (PNLD) and gender relations in Portuguese Language (LP) textbooks (LD); and, also, the research by Cardoso (2018), which analyzed the same relationships in the science curricular materials, this article intends to observe how the didactic collections of LP are structured, to pay attention to how they fit the BNCC guidelines, and what were the possibilities of problematizing gender relations in the guidelines for teachers present in these LD.

Keywords: Gender. Portuguese language. Textbook.

RESUMO

Considerando a importância que o currículo (e aqui se incluem os livros e materiais didáticos) exercem no processo de formação dos sujeitos, ancorados em estudiosos, como Butler (2010), Louro (2001; 2010), Paraíso (2004; 2010), entre outros autores, tomando como base a minha própria pesquisa de mestrado (De Melo, 2020), que analisou editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e as relações de gênero em livros didáticos (LD) de Língua Portuguesa

(LP); e, também, a pesquisa de Cardoso (2018), que analisou as mesmas relações nos materiais curriculares de ciências, este artigo pretende observar como estão estruturadas as coleções didáticas de LP, atentar para o modo como elas se adequam às diretrizes da BNCC, e quais foram as possibilidades de problematização das relações de gênero nas orientações aos docentes presentes nesses LD.

Palavras-chave: Gênero. Livro didático. Língua portuguesa.

RESUMEN

Considerando la importancia que el currículo (y aquí se incluyen libros y materiales didácticos) ejerce en el proceso de formación de asignaturas, anclado en académicos, como Butler (2010), Louro (2001; 2010), Paraíso (2004; 2010), entre otros autores, basado en mi propia investigación de maestría (De Melo, 2020), que analizó avisos del Programa Nacional de Libros de Texto (PNLD) y las relaciones de género en los libros de texto de Lengua Portuguesa (LP) (LD); y, también, la investigación de Cardoso (2018), que analizó las mismas relaciones en los materiales curriculares de ciencia, este artículo pretende observar cómo se estructuran las colecciones didácticas de LP, prestar atención a cómo se ajustan a los lineamientos del BNCC, y qué fueron las posibilidades de problematizar las relaciones de género en los lineamientos para los profesores presentes en estos LD.

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

INTRODUÇÃO

A sexualidade e as relações de gênero são constituídas ao longo da vida das pessoas, sob os influxos da escola e do currículo, que permeia este espaço, e isso pode ser observado, seja através das vivências, de práticas, intenções, livros e materiais didáticos, ou em atividades que demarquem desde formas de organização e funcionamento da escola, maneiras de ser ou de se portar dos sujeitos, ou até coisas que tais sujeitos devem ou não aprender. Segundo Louro (2000, p. 89), a escola opera não apenas como possibilitadora de conhecimentos, nem apenas os produz, mas forma, também, sujeitos e subjetividades, quer sejam de gênero, étnicas, de classe etc, tratando de coisas e lidando com figuras culturais eleitas como “dignas pela sociedade de integrar o currículo”.

Essa forte influência do social e das relações de poder na escola acabou por produzir nela e na educação como um todo mecanismos de exclusão através da reprodução da cultura dominante, reiterando, segundo Cardoso (2011, p. 1) “efeitos generificados, a depender dos discursos que passam a atuar nesse currículo”. Tal cultura utiliza várias estratégias e táticas para fixar a identidade binária de gênero, sexo e corpo de maneira normal e natural, de modo que o único paradigma de identidade sexual seja a heterossexual e que a única representação de família seja a “constituída de um pai e uma mãe, usualmente, dois filhos, um menino e uma menina”, (Louro, 2000, p. 70). Assim, padroniza-se um “sistema heteronormativo onde caberiam apenas duas identidades de sexo/gênero/desejo: masculino e feminino” (Cardoso, 2011, p. 04), e, além disso, reduz-se “o sexo à sua função reprodutiva e heterossexual e adulta e a sua legitimidade matrimonial” (Foucault, 2010, p. 114).

Para Louro (2000), o processo de fabricação de sujeitos é continuado e quase sempre muito sutil, e atua de maneira quase imperceptível. Todos do contexto escolar e familiar participam da elaboração de subjetividades, entretanto, especialmente em âmbito escolar, a constituição das de gênero parece, muitas vezes, ser feita através de discursos implícitos. Ou seja, o corpo é educado para seguir o padrão normativo vigente e os desviantes da norma sofrem as punições e julgamentos sociais inerentes. Desse modo, ao desconsiderar as singularidades e tratar os diferentes como iguais, pautando-se na norma, a escola promove a exclusão e produz as diferenças sobre as quais os discursos produzirão efeitos.

Termos ligados a identidade, gênero, sexo, sexualidade e orientação sexual causam bastante desassossego. Uma evidência disso foi a exclusão dos mesmos da 3ª versão da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental – BNCC, documento condutor da educação básica no Brasil, que serviu de baliza para a elaboração de novos currículos educacionais a nível nacional nas esferas pública e privada. Após pressões de setores conservadores da sociedade, o MEC, atendeu àquela solicitação, excluiu tais termos e passou a utilizar gênero apenas no respeito à diversidade e ao preconceito relacionado às diferenças biológicas entre homem e mulher.

Inicialmente, quando os Parâmetros curriculares Nacionais (PCN) tomaram “a pluralidade cultural como tema transversal, criaram um território, um lugar para a contenção dos temas postos na educação” (Rodrigues & Aramowicz, 2013, p. 22). Posteriormente, trechos que falavam sobre orientação sexual, equidade de gênero e respeito à diversidade sexual também foram retirados da versão final do Plano Nacional de Educação (2014-2024) – PNE, após um projeto de lei do senado, além de se suprimir de tal versão a flexão de gênero, ou seja, tomou-se o masculino como universal – a começar pela linguagem –, caracterizando-se assim mais um instrumento da opressão.

A retirada destes termos da BNCC e do PNE caracterizou não só um desrespeito aos direitos humanos e ao princípio de igualdade previsto na Constituição, mas, sobretudo, desdenha os altos graus de violência aos quais a população LGBT é exposta diariamente. Ao não se falar a respeito de tais questões, talvez se almeje que os indivíduos tomem conhecimento e que possam se interessar por elas. Segundo Louro (2000), “o silenciamento — a ausência da fala — aparece como uma espécie de garantia da ‘norma’” (p. 68). Sobre isso, Caldeira (2018, p. 57) observou, no que ela mesma chama de *Técnica do apagamento*, que “questões relativas ao gênero parecem não ganhar asas nas políticas de alfabetização”, de modo que, especialmente na área de Língua Portuguesa – cuja escolha ocorreu devido à afinidade com minha área de formação – garantir a apropriação do sistema de escrita e “conhecimentos e saberes relativos ao aprender a ler e a escrever ganham destaque no currículo de formação docente”.

Diante disso, considerando a importância do currículo (e aqui se incluem os livros e materiais didáticos) no processo de formação dos sujeitos, tomando como base a minha própria pesquisa de mestrado (De Melo, 2020) – na qual analisamos os editais do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) disponíveis para consulta no endereço eletrônico do Ministério da Educação (MEC) nos anos de 2006 a 2020, e também observamos as relações de gênero apresentadas em duas coleções de livros didáticos (LD) de Língua Portuguesa (LP) aprovados pelo PNLD – e, também, a pesquisa de Cardoso (2018), que analisou as mesmas relações nos materiais curriculares de ciências, além de observar a imensidão do referido programa, este artigo pretende observar como estão estruturadas as coleções didáticas aqui analisadas, atentar para o modo como elas se adequam às diretrizes da BNCC, e quais foram as possibilidades de problematização das relações de gênero nas orientações aos docentes presentes nesses LD.

De acordo com Cardoso (2018), o PNLD é visto como uma das mais importantes linhas de ação do Estado brasileiro na área de educação, com a responsabilidade de avaliar, selecionar e regular saberes e subjetividades nos currículos brasileiros. Partindo disso, tomamos como recorte obras destinadas aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) aprovadas no edital do PNLD 2019, selecionando de maneira aleatória duas coleções da área de LP aprovadas ali aprovadas, quais sejam: Coleção Ápis (AP) – Língua Portuguesa – Editora Ática e Coleção Buriti Mais (BM) – Português – Editora Moderna. Cada coleção é composta de cinco exemplares do manual digital do professor, que traz em seguida, o exemplar do LD. Além desse LD, analisamos as orientações ao professor – frisando que o manual a ele destinado não deve ser tomado como livro-resposta, mas precisa conter informações que agreguem valor à atualização do docente, auxiliando-o no planejamento das atividades pedagógicas.

Os métodos de pesquisa aqui adotados tiveram uma natureza qualitativa, cuja abordagem se guiou em um processo de obtenção de dados descritivos mediante o objeto de estudo. Foi feita uma análise de cunho descritivo e explicativo a partir da interpretação iconográfica e textual, e atribuição de significados às relações de gênero encontradas nas figuras, textos e exercícios dos LD de Língua Portuguesa. Sobre isso, observamos, outrossim, as orientações dos LD, manuais do professor e as influências desse material na construção de subjetividades. Ao observarmos os conteúdos dos textos, imagens e exercícios dos referidos LD, tivemos uma espécie de mapeamento condutor a uma percepção de como essas relações de gênero vêm sendo apresentadas em idade escolar e de que forma são disseminados os significados sobre elas e assim produzidas as subjetividades. Além disso, observamos, também, se houve nos discursos dos LD alguma colaboração para a reprodução e manutenção dos preconceitos e desigualdades relacionadas ao fator gênero a serem disseminados no espaço escolar.

GÊNERO E CURRÍCULO

Partindo da assertiva que a categoria gênero não deve ser usada apenas como termo ou dimensão, e exaltando que ela tem adquirido amplitude nas pesquisas em educação, nos ancoramos em estudiosos da área, Butler (2010), Louro (2001; 2010; 2015), Paraíso (2004; 2010), entre outros, para tomar gênero como todas as formas de construção social, cultural e linguística implicadas em processos que diferenciam mulheres e homens, incluindo aqueles processos que produzem seus corpos para distingui-los e nomeá-los como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade.

Para Butler (2010, p. 24), gênero seriam os “significados culturais assumidos pelos corpos sexuados”, ou seja, “um significado assumido por um corpo já diferenciado sexualmente” (p. 31). Assim, gênero seria uma condição sócio-histórico-cultural que vai além da condição estabelecida biologicamente através do sexo masculino ou feminino, que necessita de uma “prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (p. 154). Vale realçar que os sujeitos se ocasionam mulheres e homens numa operação dinâmica e continuada desde o nascimento, e, em âmbito escolar, geralmente não se deixam possíveis outras formas de feminilidades e masculinidades, engendrando-se e reafirmando aquelas já padronizadas e tomadas como referência, classificando desde cedo hábitos das pessoas como adequados para mulheres e homens. No dizer de Dias (2013), no processo educativo, o sujeito é educado de modo a controlar sua sexualidade, seus desejos, e para que desenvolvam papéis sociais adequados à masculinidade e à feminilidade.

Desse modo, tomamos o LD de LP como objeto de estudo, pois enquanto currículo, o LD transmite inúmeros conhecimentos substanciais na formação das subjetividades. Aqui, tomamos o currículo como um instrumento poderoso de subjetivação, pois ele é a ferramenta por meio da qual a escola constituirá as subjetividades alinhadas aos interesses do padrão normativo (De Melo, 2020). Ou, seja, ele é um “artefato cultural que ensina, educa e produz sujeitos, que está em muitos espaços desdobrando-se em diferentes pedagogias” (Paraíso, 2010, p. 11), e, de maneira estratégica, “os grupos dominantes sempre falaram sobre os demais grupos e construíram representações que tiveram e têm efeitos de poder e de verdade” (Paraíso, 2004, p. 60). Dessa forma, concordamos com Simon (2008), que sugere que as políticas de currículo, as condições de ensino e as práticas pedagógicas se embasam na política convencional dos governos. Também chamadas por este autor de Tecnologias culturais, esse conjunto de práticas organizacionais, curriculares e pedagógicas contribuem para definir as formas pelas quais o significado é produzido, pelas quais as subjetividades são moldadas e os valores contestados ou preservados.

Em relação aos LD de LP, área escopo desse artigo, percebemos que as questões de gênero são contempladas quando, através da linguagem dos textos escritos e da oralidade

permite-se problematizar preconceitos sociais que podem permeá-los. Segundo Caldeira (2018, p. 58), “a linguagem e os textos são considerados veículos que podem carregar consigo preconceitos de diferentes ordens (de gênero, raciais, culturais, de geração, etc.)”. Assim, baseando em tudo até aqui exposto, observamos atentamente como se estruturaram as duas coleções selecionadas para empreender nossa análise, como elas se adequam às diretrizes da BNCC e quais foram as possibilidades de problematizar as relações de gênero nas orientações ao/à professor/a.

ESTRUTURA DAS COLEÇÕES, ADEQUAÇÕES À BNCC E POSSIBILIDADES DE GÊNERO NAS ORIENTAÇÕES A DOCENTES

O material digital do/a professor/a da coleção AP dispõe das seguintes partes: i. Orientações gerais para o ano letivo; ii. Quadros bimestrais com os objetivos de conhecimento e habilidades a serem desenvolvidas; iii. Sugestões de atividades que favorecem o trabalho com as habilidades propostas para cada ano; iv. Orientações para a gestão em sala de aula; v. Propostas de projetos integradores para o trabalho com os diferentes componentes curriculares; vi. Sequência didática para ampliação do trabalho em sala de aula; vii. Proposta de avaliação e fichas de acompanhamento.

Na parte geral, essa coleção assume como princípio a urgência que a educação brasileira tem de reverter o quadro de carências na formação da criança, principalmente no que diz respeito à maior autonomia para se desenvolver em relação ao conhecimento e com competência comunicativa suficiente para enfrentar as necessidades decorrentes das variadas situações de interação. Segundo ela, o papel da escola nesse processo é fundamental e o estudo de LP, por sua vez, constitui-se como instrumento de apoio para o desenvolvimento pessoal, social e cognitivo do indivíduo. Para tanto, a coleção enfatiza o desenvolvimento de atividade em torno de textos de circulação social real – gêneros do discurso diversificados – nos quais se baseiam os aspectos de apropriação do sistema de escrita, bem como a reflexão sobre os usos oral e escrito da língua.

O material digital da coleção BM se estrutura com as seguintes seções: i. Introdução; ii. Como o cérebro aprende a ler e a escrever; iii. Concepção de leitura e de escrita; iv. Gestão em sala de aula; v. Seleção de textos; vi. Leitura; vii. Gêneros orais e oralidade; viii. A arte de contar histórias; ix. Escrita; x. BNCC; xi. Organização dos livros; xii. Correspondência entre conteúdos, objetos de conhecimento e habilidades; xiii. Sugestões de leitura para o professor; e xiv. Bibliografia. Tal coleção apresenta, primeiramente, a proposta didática da obra, questionando a idade apropriada para se alfabetizar as crianças e tenta justificar sua opinião ancorada na neurociência, sobre como funciona internamente os processos de aprender a ler e a escrever. De um lado, defende que aos seis anos o ensino formal extrapolaria o cognitivo da criança, esvaziando-lhe o que é próprio da infância. De outro, sustenta a alfabetização nos moldes tradicionais, já que as linguagens e seus diferentes modos estão presentes em inúmeros contextos das crianças desde muito cedo.

Assim, tal coleção defende que se pense na alfabetização sob uma perspectiva da ludicidade, e que, também, se ofereça um trabalho sistemático de modo a garantir às crianças o contato com a linguagem e a ampliação dos conhecimentos construídos dentro e fora da escola. Além disso, admite que a criança pense a linguagem bem antes de sua apresentação formal de modo que o trabalho pedagógico deve aproveitar e ampliar essa vivência, adequando-a nessa fase de alfabetização.

Ambas as coleções visam formar usuários hábeis na leitura e escrita, e que vivenciem os usos da linguagem com vistas a valorizá-los como necessários à participação social. Além disso, citam a BNCC como possibilidade de uniformização e sedimentação da alfabetização, e de elaboração de um único currículo em território nacional. Desse modo, as duas coleções se estruturam em torno de cinco eixos organizadores que realçam o modo como se alinham ao

desenvolvimento de práticas e conteúdos expressos no texto da BNCC. No eixo da oralidade, focam no desenvolvimento de competências gerais e específicas dos objetivos de conhecimento e habilidades através de propostas de atividades que envolvam situações reais de intercâmbio oral, além de desenvolver práticas diversas de fala e escrita. No eixo da leitura, tomam o texto como centro das práticas de linguagem em suas modalidades – verbal, visual, gestual, sonoro – multimodalidades de linguagem. Os gêneros textuais são contextualizados em situações comunicativas reais, tendo a leitura como tema central das práticas de ensino de LP – compreensão e interpretação, fluência, apropriação e produção de textos.

No eixo escrita, apresentam estratégias para sistematizar a produção de diferentes gêneros textuais. No eixo de conhecimentos linguísticos e gramaticais, assumem que visam favorecer o desenvolvimento contextualizado das atividades em situações reais, consolidar a apropriação do sistema alfabético de forma gradual, progressiva e sistemática ao longo dos 05 volumes, promovendo a reflexão sobre conteúdos linguísticos e gramaticais que auxiliem na apropriação da leitura, da escrita e da língua falada. Por fim, no eixo da educação literária, buscam formar um leitor literário de modo que aprecie textos literários locais e universais.

Curiosamente, ambas trazem a mesma citação da terceira versão da BNCC para relatar os princípios básicos da docência:

(...) A meta de trabalho com língua portuguesa, ao longo do ensino fundamental é a de que as crianças, adolescentes, jovens e adultos aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas; a apropriar-se de conhecimentos e recursos linguísticos – textuais, discursivos, expressivos e estéticos – que contribuam para o uso adequado da língua oral e da língua escrita na diversidade das situações comunicativas de que participam (Brasil, 2016, p. 63).

Em seguida, são apresentados por elas os fundamentos teóricos que trazem os gêneros textuais como centralidade no ensino de LP, com o objetivo de formar um leitor fluente e proficiente, pensando a alfabetização a partir do letramento, das práticas de oralidade, de escuta e de escrita, além de abordar demais conhecimentos sobre a língua e estudos gramaticais. As coleções frisam a importância da interdisciplinaridade e intertextualidade, justificando que, para isso, o projeto didático se estrutura em sequências didáticas que propiciam uma sistematização de um ensino progressivo da escrita alfabética e do emprego da linguagem oral, tanto em cada unidade, quanto em cada volume, além de operarem para a imersão dos/as alunos/as em reflexões que desenvolvam os princípios éticos, de autovalorização e respeito pelo entorno onde vivem/convivem.

Posteriormente, cada coleção exibe sua estrutura geral e o modo como estão organizados os volumes. No caso da coleção AP, tem-se introdução, abertura, desenvolvimento e seções das unidades dispostos em um quadro expositivo com a quantidade de unidades e assuntos por cada volume. Em seguida, cada volume é descrito em relação à leitura e à prática de oralidade, à produção de textos orais e escritos, aos estudos sobre a língua e à autoavaliação. Tal coleção traz, ainda, a ampliação de leitura e complementos para o 1º e 2º anos, com recortes para as atividades do volume e faz sugestões de leitura para aprofundamento da/o professora/r, justificando a necessidade de ampliação das reflexões sobre os aspectos abordados e traz, também, coordenadas para a elaboração de um projeto de leitura, sendo que, ao todo, são descritas as atividades suficientes à elaboração de 04 projetos nesses moldes, finaliza com outro quadro demonstrativo com os objetos de conhecimento e respectivas habilidades de LP para cada volume, agrupados pelos eixos organizadores presentes na BNCC e a bibliografia utilizada.

A coleção BM também traz a organização de cada volume a partir das habilidades, bem como a organização de cada livro por unidade, a correspondência entre os conteúdos, os objetos de conhecimento e as habilidades propostas na BNCC separadas por eixo estruturante, as

sugestões de leitura para o professor, referências bibliográficas e textos complementares para a unidade. Além disso, fala sobre o exercício da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação, de modo que se promova o respeito com o outro, o acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupo sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem veicularem preconceitos de origem, etnia, gênero, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer.

Ao descrevermos essa estruturação das obras didáticas aqui analisadas, observamos que tais coleções coincidem na maioria dos aspectos, inclusive no reforço maçante de a todo custo, unidade por unidade, exercício por exercício, demonstrar que estão alinhadas às competências e habilidades da Língua Portuguesa preconizadas pela BNCC. Notamos que a coleção AP se limita um pouco às preocupações relacionadas às áreas da linguagem, da gramática e da linguística, visando formar leitores assíduos e bons escritores, o que, obviamente, parece ser escopo ao se ensinar a língua portuguesa. No entanto, tomando identidade e diferença como atos de criação linguística (Silva, 2008), como elementos não essenciais que não esperam simplesmente sua revelação ou tolerância, mas que necessitam ser ativamente produzidos, percebemos que, em se tratando de uma área de linguagem, outras questões relativas às subjetividades, como a generificação poderiam ser melhor discutidas. Já notamos alguma preocupação na coleção BM, por exemplo, que cita a empatia, a valorização da diversidade dos indivíduos e de grupos sociais de modo a se comprometer com o bem da coletividade, como defendem, mas ressaltamos que isso não é suficiente, visto que, antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso aclarar como ela é ativamente realizada. Além disso, apesar de não garantir que tais discussões ocorram, o fato de se sugerir nos LD que sejam discutidos alguns desses assuntos, acaba dando mais segurança ao docente em tais abordagens, já que o fato de estar no LD torna essa uma ação 'legítima'.

Assim, ao observarmos as orientações dadas ao professor e às possibilidades de discussões relacionadas às questões de gênero, percebemos que, tais sugestões, em sua maioria visam o domínio da língua portuguesa, abarcando os diferentes tipos textuais, atividades para aquisição ou aperfeiçoamento da leitura e da escrita, atividades para memória visual, além de outras que abordem e possibilitem as comunicações oral e escrita.

Diante disso, poucas foram as possibilidades de problematização acerca das relações de gênero, de modo que trouxemos aqui as situações abarcadas em cada coleção separadamente. Em AP01, p. 51, encontramos sugestões para que o/a professor/a estimulasse as experiências de vida, com relatos de perdas ou sobre viver com família de pais separados, "de modo acolhedor", evitando estereótipos e levando em consideração as várias configurações de família da sociedade hodierna. Essa é uma discussão importante, já que a cada dia são resignificadas as possibilidades de se constituir uma família.

Para Assis et al. (2012, p. 199):

A família agora tem como principal fundamento a afetividade, onde não há mais a necessidade de um vínculo presente no papel, ou seja, o casamento não é mais a base única dessa família. A hierarquia entre seus membros foi substituída pelo princípio de igualdade. Esses novos conceitos, uma nova concepção de família toma corpo no ordenamento jurídico brasileiro, pode-se afirmar a existência de um modelo jurídico plural de família.

Refletir sobre o pluralismo das relações familiares é extremamente necessário. Graças a esse pluralismo não se deve tomar o casamento como marco identificador da família. Admitimos famílias cujo precípua valor é da ordem do sentimento e do vínculo afetivo e junto a elas celebramos o fato de isso possivelmente implicar que se deixe de restringi-las aos paradigmas do casamento, do sexo e com fins à procriação. Em seguida, a página 110, sugeriu-se uma roda de conversa sobre semelhança e diferença entre as pessoas, seus modos de ser, seus gostos, escolhas e preferências, sobre como agiram ao perceber pessoas diferentes, de

modo que o/a docente estimulasse a percepção, que se compreendesse a necessidade de aceitação, tolerância e respeito, além da necessidade de diálogo que possibilitasse uma convivência tranquila entre os diferentes. Na página 119, sugeriu-se que fossem retomados aspectos e características que formam a identidade e a tornam preciosa por ser singular, sempre visando a convivência harmoniosa entre os diferentes. Apesar de se utilizar de um discurso apaziguador que preze pelo respeito e pela convivência pautada na tolerância, as possibilidades dessa discussão são inúmeras. Segundo Silva (2008, p. 80), “Por mais edificantes e desejáveis que possam parecer, esses nobres sentimentos impedem que vejamos a identidade e a diferença como processos de produção social, como processos que envolvem relações de poder”. Ainda de acordo com o mesmo autor, esse estímulo ao cultivo de bons sentimentos e de boa vontade com a diversidade acaba produzindo novas dicotomias, na qual há o lado “do dominante tolerante e do dominado tolerado ou da identidade hegemônica, mas benevolente, e da identidade subalterna, mas ‘respeitada” (Silva, 2008, p. 81), e tal abordagem deixam de questionar as relações de poder e o modo como são produzidos esses processos de diferenciação que constituem a identidade e a diferença.

Tais questões são importantíssimas, mas também se constituem um campo-minado a depender de como docentes e outras funções ligadas ao campo da educação conduzem tais discussões. Eles, que lidam cotidianamente com crianças e adolescentes, e que muitas vezes são desafiados a encaminhar, acolher ou ser resolutivos em relação a dúvidas, perguntas e situações trazidas pelos/as discentes. Muitas vezes as relações de gênero passam por preconceitos e estereótipos, que, ao ser naturalizados, se tornam quase imperceptíveis. Segundo Louro (2011, p. 63), essas noções estão arraigadas em nossa cultura, “em nossas escolas, na nossa família ou, até mesmo, dentro de nós. As consequências políticas de noções desse tipo são demasiadamente importantes para que possam ser desprezadas”.

Em AP03, p. 167, as orientações foram a respeito de estimular os alunos/as a pensar sentimentos que causassem desconforto, além de possibilitar a valorização individual de situações que ressaltassem as próprias qualidades. Na página 189, as sugestões eram acerca da diversidade étnica, de modo que o/a discente percebesse que não há pessoas iguais, não apenas por causa de origem ou etnia, mas também por suas características e preferências. Na página 194, sugeriu-se discutir sobre a ideia de diversidade e respeito às diferenças, a partir de relatos que possibilitassem às crianças o sentimento de aceitação, tornando-as felizes e incluídas, independente de origens, características físicas e modos de ser. Mesmo realçando a diversidade em relação a origem e etnias, essa discussão também permite problematizações em relação às diversidades de gênero.

Esse discurso da necessidade de reconhecimento e do respeito à diversidade cultural, de classes, raças e etnias surge como uma possibilidade de superação de conflitos. No entanto, segundo Vianna (2015), ao tomarmos essa ideia de diversidade, sobretudo para o contexto de diversidade sexual, legitimam-se, aparentemente, as múltiplas formas de expressão de subjetividades e práticas da orientação sexual e expressões das subjetividades de gênero, mas se marca a conservação de um termo que mascara significativamente a desigualdade social. Nesse sentido, algumas “ações do Estado parecem querer valorizar a diversidade sexual sem considerar as relações de poder que a heteronormatividade chancela” (Vianna, 2015, p. 802).

Qualquer normalização camufla a ação do poder no campo da identidade e da diferença, elegendo uma identidade parâmetro em relação à qual as outras identidades são hierarquizadas, comparadas. No contexto histórico da sociedade brasileira, produziu-se uma norma a partir do homem branco, heterossexual, de classe média urbana e cristão, e essa referência, muitas vezes nem é mencionada, mas está subentendida. Por isso, para Louro (2011, p. 65) “os ‘outros’, os sujeitos ‘diferentes’, os ‘alternativos’ ou os ‘problemáticos’ serão, em princípio, as mulheres, as pessoas não brancas, as não heterossexuais ou não-cristãs. Isso precisa ser perturbado. Precisamos colocar em xeque essa “hierarquia, a classificação e os

conflitos que existem entre os vários grupos” e sacudir “as relações de poder em funcionamento” (Louro, 2011, p. 66).

Desse modo, notamos, em BM01, p. 15, a sugestão para que o/a professor/a estimulasse os/as discentes a falar sobre seus gostos, medos, percepções como indivíduo com vontades, gostos, sentimentos próprios e assim auxiliá-los/as na construção da própria identidade. Na página 71, propôs-se discutir sobre a imagem de uma menina com um animal, de modo que se estimulasse nos/as alunos a percepção de como a figura transmite carinho e ternura, tipicamente utilizadas como características das feminilidades. Na página 102, recomendou-se o estímulo à empatia, colaboração e solidariedade, e na página 141, trouxe-se a moral como revelação da natureza humana, ensinando soluções para a convivência entre os/as homens/mulheres.

Em BM02, p. 11, as orientações são sobre uma atividade que divide as preferências pessoais em relação à diversão. Na página 59, propôs-se que se conversasse sobre o entendimento dos/as discentes acerca do respeito, se eles se sentiam respeitados nos locais que frequentam e se já presenciaram desrespeito e se identificavam a falta de respeito, a exemplo de deboches, em relação a grupos e crenças. Além disso, sugeriu-se que o/a docente citasse como exemplo de falta de respeito ao coletivo o fato de ‘furar’ uma fila ou a depredação de patrimônio público.

Em BM03, p. 34, retoma-se as discussões sobre preferências pessoais em relação a brincadeiras; na página 45, sugeriram-se discussões sobre todos/as terem direitos e deveres; e, na página 159, orientou-se a discussão acerca da importância da solidariedade. Em BM04, p. 61, recomendou-se que o/a docente orientasse uma atividade de pesquisa sobre homens e mulheres exploradores/as ou inventores/as, trazendo exemplos como o inventor Jacques Yves Cousteau, o explorador Marco Polo, e a montanhista Fanny Bullock Workman. Todos esses exemplos expostos podem e devem suscitar discussões sobre as demandas generificadas e a formação das subjetividades, de modo que se ressignifiquem brincadeiras, brinquedos, gostos e modos de ser, sem segregá-los entre adequados às masculinidades e feminilidades, além de refletir o avanço de questões de gênero, reflexo do debate e conquista nas lutas pela igualdade de gênero que já permeiam o campo educacional, inclusive na construção/produção dos LD.

Algumas vezes, as questões de gênero são subaproveitadas, silenciadas ou reforçadas, de modo que se constituem “possibilidades performativas de proliferação das configurações de gênero” (Butler, 2010, p. 201), pois quando se silencia sobre algo ou quanto só se demonstram exemplos que poderiam ser seguidos, reificam-se os padrões estabelecidos como norma. Por exemplo, em um texto que aborda as diversas composições de família, ao retratar a família formada a partir do segundo casamento da mãe, o que se sugere como discussão é apenas definir o que seja meio-irmão (AP01, p. 49), sem problematizar, no entanto, questões, como a possibilidade legal de casamento e adoção de crianças por casais homoafetivos.

Outro exemplo ocorreu em BM03, p. 195, no qual, em um texto sobre semelhanças e diferenças, o exercício solicitava, somente, que fossem copiadas as palavras com M e N, reduzindo a discussão a um conteúdo estritamente gramatical, quando se poderiam ter sido discutidas e problematizadas tantas outras coisas relacionadas à diferença. O reforço de papéis de gênero se dá, por exemplo, em um texto sobre a Competição Beach Run (BM04, p. 150), na cidade do Rio de Janeiro, o título dos ganhadores era ‘Rei’ e ‘Rainha’ do mar. O ser rei, assim como os heróis, atua no discurso da ação veiculado por “filmes, desenhos e brinquedos, juntamente com outros discursos que circulam na nossa cultura ocidental sobre masculinidade, disponibilizam e reforçam identidades de meninos ‘fortes’ e ‘corajosos’” (Carvalho, 2009, p. 85). Já as rainhas, assim como as princesas, sugerem “atitudes como a bondade, o afeto, a meiguice, a tranquilidade, o cuidado com os outros e com o próprio corpo” (Carvalho, 2009, p. 86).

Também em um dos exercícios, quando se pediu que fossem pintados capacetes de pilotos de corrida, as opções de cores eram só verde e azul (BM03, p. 30), como se essa fosse

uma profissão ligada às masculinidades, já que tais cores são atribuídas a elas. Isso reforça, de acordo Felipe & Guizo (2004, p. 34), que meninos e meninas sigam “suas vidas aprendendo que devem estar em mundos separados, que suas experiências não devem ser compartilhadas com o que consideram sexo oposto”.

Em relação à linguagem utilizada no enunciado das questões ou nas orientações ao professor, no geral notamos a adoção do masculino universal, mesmo que a imagem usada como exemplo fosse de uma professora. Para Alvarenga (2012, p. 419), esse uso predominante do masculino genérico opera “como limite à expansão de perspectiva de igualdade de gênero na educação brasileira”. Segundo Louro (2001, p. 67), “a linguagem institui e demarca lugares dos gêneros [...] pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos” e, através delas, “vê-se circular discursos, reiterar heteronormatividades, construir performatividade de gênero” (Cardoso, 2011, p. 6).

Desse modo, nas análises, a exceção foi a coleção AP, que nos exercícios e enunciados, referiu-se à professora (AP01, 13; AP02, p. 29; AP03, p. 39; AP04, p. 200 e AP05, p. 245). Isso reflete a questão da feminização dessa profissão, dando continuidade a essa tendência de diferenciação homens e mulheres nas trajetórias de magistério, na qual, principalmente a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, são destinadas a professoras por serem dedicadas, afetuosas e maternais.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir de tudo que analisamos até aqui, importa (e isso traz bastante inquietação), que o material digital do professor venha mais fundamentado e propositivo para problematizar e discutir as tão necessárias e presentes relações de gênero, já que, muitas vezes os docentes, público dessas coleções, não tem formação nem em gênero, em raças, ou em etnias, por exemplo. Isso nos desperta para a ausência de tais questões na formação de professores/as, e para a necessidade de uma maior discussão sobre elas nessas instituições de formação docente, principalmente para que seja possível melhor abordá-las e melhor problematizá-las, sem o desconforto que provocam.

A pesquisa de Dal’Igna et al. (2017), mostra que os trabalhos que abordam a formação de professores de forma articulada aos conceitos de gênero e/ou sexualidade têm se concentrado, sobretudo nos últimos dez anos e, mesmo que a produção sobre tal discussão ainda seja pequena, tem se mantido constante. Isso deve porque, acima de tudo, o currículo de formação de professores opera como um espaço onde experiências e subjetividades são constituídas, de modo que tais discussões não podem ser deslocadas da constituição do ‘ser professor’.

Sobre isso, Paraíso (2011), que toma o currículo de formação de professores como artefatos generificados, mostra que, mesmo que eles não priorizem a preocupação com a realização de discussões sobre gênero e sexualidade, de alguma maneira tais discussões surgem, atravessam e dimensionam esses artefatos, quer sob uma tendência de normatizá-los, quer na tentativa de silenciar a diferença, quanto nas possibilidades de subversão, ou seja, “mesmo que esse currículo não se proponha a abordar esses temas, o silenciamento também ensina sobre gênero e sexualidade” (Dal’Igna et al., 2017, p. 645).

AGRADECIMENTOS: Não aplicável.

CONTRIBUIÇÕES DOS AUTORES: De Melo, R. V. O. S.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica de conteúdo intelectual importante; Cardoso, L. R.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica de conteúdo intelectual importante. As autoras leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

CONFLITOS DE INTERESSE: As autoras declaram que não há conflitos de interesse.

REFERÊNCIAS

- Alvarenga, C. F. (2012). Saberes, vivências e sentimentos de professores/as sobre gênero e diversidade sexual na educação infantil. In: Ribeiro, C. M. (Org.). Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos de Educação Infantil. Lavras: UFLA, p. 191-215.
- Assis, S. A. F., Castanheira, M. A. M., Faria, L. M. C., & Paulino, A. G. (2012). Reconfigurando famílias: as mudanças na sociedade e na legislação desencadeando novas práticas pedagógicas. In: Ribeiro, C. M. (Org.). Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos de Educação Infantil. Lavras: UFLA, p. 250-261.
- Borgatto, A. M. T., Bertin, T. C. H., & Marchezi, V. L. C. (2017). Ápis Língua Portuguesa 1º ano. São Paulo: Ática.
- Borgatto, A. M. T., Bertin, T. C. H., & Marchezi, V. L. C. (2017). Ápis Língua Portuguesa 2º ano. São Paulo: Ática.
- Borgatto, A. M. T., Bertin, T. C. H., & Marchezi, V. L. C. (2017). Ápis Língua Portuguesa 3º ano. São Paulo: Ática.
- Borgatto, A. M. T., Bertin, T. C. H., & Marchezi, V. L. C. (2017). Ápis Língua Portuguesa 4º ano. São Paulo: Ática.
- Borgatto, A. M. T., Bertin, T. C. H., & Marchezi, V. L. C. (2017). Ápis Língua Portuguesa 5º ano. São Paulo: Ática.
- Brasil (2016). Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Segunda versão revista. Recuperado de: <http://www.consed.org.br/download/base-nacional-comum-curricular-2a-versao-revista>
- Brasil (2017). Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD 2019. Recuperado de: <https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019>
- Butler, J. (2010). Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Caldeira, M. C. S. (2018). Relações de gênero no currículo da formação de professoras para a alfabetização: uma análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). In: Paraíso, M. A., & Caldeira, M. C. S. (Orgs.). Pesquisas sobre currículos, gênero e sexualidades. Belo Horizonte: Mazza, p. 53-72.
- Cardoso, L. R. (2011). Conflitos de uma bruta flor: governo e quereres de gênero e sexualidade no currículo do fazer experimental. In: Brasil. Secretaria de Políticas para as Mulheres. (Org.). 7º Prêmio Construindo a Igualdade de Gênero. Brasília: Presidência da República, p. 35-56.
- Cardoso, L. R. (2018). Relações de gênero nos materiais curriculares de Ciências: o Programa Nacional de Livro Didático de Ciências em questão. In: Paraíso, M. A., & Caldeira, M. C. S. (Orgs.). Pesquisas sobre Currículos, Gêneros e Sexualidades. Belo Horizonte: Mazza, p. 93-114.
- Carvalho, D. L. (2009). Relações de gênero no currículo da educação infantil: a produção das identidades de princesas, heróis e sapos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.
- Dal'Igna, M. C., Scherer, R. P., & Cruz, E. (2017). Gênero, sexualidade e formação de professores: uma análise a partir da produção acadêmica da ANPED. *Inter-Ação*, 42(3), 632-655. <https://doi.org/10.5216/ia.v42i3.48941>
- De Melo, R. V. O. S. (2020). Singular ao Plural: As relações de gênero nos livros didáticos de língua portuguesa aprovados pelo PNLD 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, Brasil.
- Dias, A. F. (2013). Educando corpos, produzindo diferenças: um debate sobre gênero nas práticas pedagógicas. *Revista TOMO*, 23(2), 237-258. <https://doi.org/10.21669/tomo.v0i23.2111>
- Felipe, J., & Guizzo, B. S. (2004). Entre batons, esmaltes e fantasias. In: Meyer, D. E. E., & Soares, R. F. R. (Orgs.). Corpo, Gênero e Sexualidade. Porto Alegre: Mediação, p. 31-40.
- Foucault, M. (2010). História da Sexualidade I: o uso dos prazeres. São Paulo: Graal.
- Louro, G. L. (2001). Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes.
- Louro, G. L. (2010). Pedagogias da Sexualidade. In: Louro, G. L. (Org.). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, p. 7-34.
- Louro, G. L. (2011). Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. *Formação Docente*, 3(4), 62-70.
- Paraíso, M. A. (2004). Contribuições dos Estudos Culturais para o currículo. *Presença Pedagógica*, 10(55), 53-61.
- Paraíso, M. A. (2011). Raciocínios generificados no currículo escolar e possibilidades de aprender. In: Leite, C., Pacheco, J. A., Moreira, A. F., & Mouraz, A. (Orgs.). Políticas, fundamentos e práticas do currículo. Porto: Porto Editora, p. 147-160.

Rodrigues, T. C., & Abramowicz, A. (2013). O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 15-30. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000100002>

Sanchez, M. M. (2017). *Buriti Mais: Português 1º ano*. São Paulo: Moderna.

Sanchez, M. M. (2017). *Buriti Mais: Português 2º ano*. São Paulo: Moderna.

Sanchez, M. M. (2017). *Buriti Mais: Português 3º ano*. São Paulo: Moderna.

Sanchez, M. M. (2017). *Buriti Mais: Português 4º ano*. São Paulo: Moderna.

Sanchez, M. M. (2017). *Buriti Mais: Português 5º ano*. São Paulo: Moderna.

Silva, T. T. (2008). A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, T. T., Hall, S., & Woodward, K. (Orgs.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, p. 73-102.

Simon, R. L. (2008). A pedagogia como uma tecnologia cultural. In: Silva, T. T. (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis: Vozes, p. 61-84.

Vianna, C. P. (2015). O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. *Educação e Pesquisa*, 41(3), 791-806. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022015031914>

Recebido: 30 de março de 2021 | **Aceito:** 20 de abril de 2021 | **Publicado:** 2 de maio de 2021



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