

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

NEIDE CARDOSO DE MOURA

**RELAÇÕES DE GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS**

**DOUTORADO
PSICOLOGIA SOCIAL**

**SÃO PAULO
2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

NEIDE CARDOSO DE MOURA

**RELAÇÕES DE GÊNERO EM LIVROS DIDÁTICOS DE
LÍNGUA PORTUGUESA: PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS**

Tese apresentada à Banca Examinadora
da Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, como exigência parcial para
obtenção do título de Doutor(a) em
Psicologia Social, sob a orientação da
Profª Drª Fúlvia Rosemberg

**DOUTORADO
PSICOLOGIA SOCIAL**

SÃO PAULO

2007

Banca Examinadora

Dedicatória
Às mulheres e aos homens
deste e de outros planetas ...

AGRADECIMENTOS

Meu reconhecimento e agradecimento a todos (as) que direta e indiretamente contribuíram para que este estudo se concluísse.

Em especial, e com profundo respeito, à minha orientadora, Fúlvia Rosemberg, pela orientação paciente, rigorosa e segura, além da competência humana e profissional, ao oferecer condições para que esta tese fosse concluída a contento. Deixo aqui registrado meu enorme apreço pelo seu cabedal de conhecimentos teóricos que, com sabedoria e discernimento, são evidenciados na sua prática cotidiana. Bom seria se tivéssemos várias Fúlvias na educação!

À grande médica de mulheres/homens e de almas, querida Dra Meta;

À querida Miriam Bizzochi, pelas infindáveis verificações e organizações das tabelas, por seu talento estatístico, além da excelente pessoa e amiga;

Ao Dr. Oscar Miguelis, que me auxilia a enxergar criticamente as limitações e os avanços dessa empreitada humana;

À Márcia, que entre cafés das madrugadas, tanto auxiliou na organização redacional deste estudo;

À Vanda pelas atenciosas correções e os socorros de última hora;

Ao Vadinho, amigo e companheiro, na luta para que tudo desse certo;

À Karina, pelas fotos tiradas, em meio a mil escolhas, e ao Glauco, pela inovação gráfica na apresentação desta tese;

Aos amigos Paulo e Gisele, pelos e-mails, pela acolhida, pela parceria;

Ao Centro Universitário UNIFIEO e aos (às) professores(as) que compartilharam comigo as angústias que permeiam os caminhos desafiadores, divididos entre o trabalho docente e a formação acadêmica necessária;

Aos(às) colegas da Universidade São Judas Tadeu por ouvirem e compartilharem da elaboração desta pesquisa.

Aos(às) professores(as), aos(às) colegas, à solidária Marlene, do Programa de Estudos Pós-graduados em Psicologia Social, bem como aos colegas do Negri, pela torcida.

Enfim... se pudesse arrolaria um número infindável de pessoas amigas, mas tenho certeza de que, nas entrelinhas, cada uma há de se colocar, pois como todos(as) sabemos, é o não dito que expressa as melhores passagens de uma luta!

RESUMO

Esta tese teve como propósito a análise, na perspectiva das discriminações de gênero, de livros didáticos de Língua Portuguesa endereçados a alunos(as) e professores(as), da quarta série do ensino fundamental, publicados no período entre 1975 e 2003. A análise foi produzida nos contextos interpretativos da teoria da ideologia (Thompson, 1995), amparou-se no conceito de gênero proposto por (Scott, 1995), na teoria sobre as relações de idade de (Rosemberg, 1996), bem como nos estudos contemporâneos sobre discriminações de gênero/mulheres. Esses conhecimentos proporcionaram condições de apreensão em termos de permanências e mudanças dessas discriminações, no período considerado, adotando, para tanto, uma perspectiva diacrônica. Com esse intento incorporou-se a perspectiva metodológica de Thompson (1995), envolvendo três etapas. A primeira foi a análise sócio-histórica, tendo como finalidade analisar os contextos específicos e socialmente estruturados onde as formas simbólicas, aqui consideradas como livros didáticos, foram produzidas, construídas e reproduzidas. A segunda etapa, a análise formal ou discursiva, consistiu na análise interna a essas formas simbólicas, pautando-se na análise de conteúdo. A terceira etapa, na interpretação/reinterpretação da ideologia de gênero como processo de síntese no qual se buscou articular os resultados das fases anteriores. Para análise quantitativa foi utilizada uma amostra de trinta e três livros didáticos de Língua Portuguesa, dos quais foram selecionadas duzentas e cinquenta e uma unidades de leitura, nas quais foram observadas mil trezentas e setenta e duas de suas personagens. Nas ilustrações dessas mesmas unidades observamos seiscentas e cinquenta personagens e cento e vinte das ilustradas nas capas. A análise do contexto de produção dos livros didáticos, bem como a análise formal, possibilitou desenvolver a tese de que, a despeito de toda movimentação no campo da produção desses livros; do incremento da temática “sexo/gênero” na agenda das políticas públicas representadas na diversidade legislativa educacional; das avaliações promovidas pelo Ministério da Educação/MEC, representado pelo PNLD, o livro didático permanece como veículo das discriminações de gênero, apesar de apresentar mudanças, mesmo que, ainda insuficientes.

Palavras chave: relações de gênero – livros didáticos –mulheres – feminismo – educação.

ABSTRACT

This thesis had as purpose the analysis, in the perspective of gender discriminations, in Portuguese Language textbooks for students and teachers of the fourth degree of elementary schools, published in the period between 1975 and 2003. The analysis was produced in the interpretative contexts of the theory of ideology (Thompson, 1995), supported in the concept of gender proposed by (Scott, 1995), in Rosemberg's theory on age relations (1996), as well as in the contemporary studies on gender/women. This knowledge provides apprehension conditions in terms of permanencies and changes of these discriminations in the considered period, adopting, for that, a diachronic perspective. With this intent one adopted the methodological perspective of Thompson (1995), involving three stages. The first one was the sociohistorical analysis, having as purpose to analyze the specific contexts and socially structured where the symbolical forms here considered as textbooks, were produced, constructed and reproduced. The second stage, the formal analysis or discursive one, consisted of an internal analysis of these symbolical forms, through the analyses of the content. In the third one, in the interpretation/reinterpretation of the gender ideology as a process of synthesis in which one searched to articulate the results of the former steps. For the quantitative analysis it was used as sample thirty-three textbooks of Portuguese language, from which it was selected two hundred and fifty one reading units, with one thousand and three hundred seventy two characters. In the illustrations of the same units we observed six hundred fifty characters and one hundred twenty illustrated in the book covers. The contexts' analyses of the textbooks production as well as the formal analyses, enabled to develop the thesis that, spite the whole movement in the field of the production of these books; of the increment of the sex/gender theme in the agenda of the public politics represented in the legislative educational diversity; of the evaluations made by The Ministry of Education/MEC, represented by PNLD, the text book remains as a means of gender discriminations, in spite of presenting changes, even though, still insufficient.

Key words: Gender relations-textbooks-women-feminism-education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modos e estratégias de operação da ideologia.....	14
Quadro 2 – Bases de dados consultadas	29
Quadro 3 – Estados da arte consultados	30
Quadro 4 – Descritores utilizados para as pesquisas	30
Quadro 5 – Cronologia das principais iniciativas políticas para os livros didáticos	44
Quadro 6 – Abrangência de atendimento e recursos aplicados no PNLD (1995-2006)	56
Quadro 7 – Percentual de menções atribuídas pelo PNLD em 1998-2001-2004	60
Quadro 8 – Características prevalentes de 233 teses/dissertações sobre educação da mulher e relações de gênero: 1981-1998	66
Quadro 9 – Constituição do Distrito Federal e Leis Orgânicas Municipais	75
Quadro 10 – Critérios eliminatórios sobre a “construção da cidadania” – PNLD	97
Quadro 11 – Critérios eliminatórios “construção da cidadania” – Guias de Livros Didáticos (1ª a 4ª séries)	99
Quadro 12 – Títulos listados e sorteados por períodos, critérios e fontes	107
Quadro 13 – Datas de sorteio e da edição analisada, por períodos.....	109
Quadro 14 – Categorias utilizadas para codificar os livros didáticos da amostra.....	114
Quadro 15 – Categorias utilizadas para codificar dados catalográficos das unidades de leitura	115
Quadro 16 – Categorias utilizadas para descrever as personagens nos textos.....	116
Quadro 17 – Categorias utilizadas para descrever as personagens na ilustração	116
Quadro 18 – Informações sobre as amostras	118
Quadro 19 – Número de unidades de leitura por livro.....	121
Quadro 20 – Características predominantes de autoria por tipo de análise	122
Quadro 21 – Distribuição de frequência das ocupações dos(as) profissionais envolvidos na produção de livros didáticos, por sexo	123
Quadro 22 – Autores(as) mais frequentes das unidades de leitura, por período.....	124
Quadro 23 – Gênero literário e origem das unidades de leitura	125
Quadro 24 – Índice de indeterminação na caracterização de personagens.....	126
Quadro 25 – Características predominantes quanto a natureza e individualidade das personagens no texto.....	127
Quadro 26 – Frequência de personagens no texto, por sexo, cor/etnia e idade	128
Quadro 27 – Índice de indeterminação por sexo, cor/etnia e idade da personagem no texto.....	130

Quadro 28 – Índice de masculinidade por livro	132
Quadro 29 – Atributos predominantes quanto à importância ficcional por personagem	135
Quadro 30 – Atributos prevalentes de personagens por suporte	136
Quadro 31 – Informações gerais sobre as unidades de análise dos períodos.....	139
Quadro 32 – Características predominantes dos(as) autores(as) de livros didáticos por período.....	140
Quadro 33 – Características predominantes dos(as) autores(as) das unidades de leitura por período.....	141
Quadro 34 – Características predominantes das narrativas das unidades de leitura por período	141
Quadro 35 – Atributos predominantes dos(as) narradores(as) por período	142
Quadro 36 – Caracterização do sexo, idade e cor/etnia das personagens por período	143
Quadro 37 – Atributos referentes à importância das personagens por período	144
Quadro 38 – Atributos referentes ao contexto social de personagens por período	145
Quadro 39 – Atributos referentes à ocupação de personagens por período	146
Quadro 40 – Índices de masculinidade de diferentes atributos das personagens por período	151
Quadro 41 – Índices de masculinidade de diferentes atributos por nível e período	152
Quadro 42 – Percentual de personagens por variáveis, suporte e pesquisa	164
Quadro 43 – Percentual de personagens com relações familiares	166
Quadro 44 – Índices de masculinidade por pesquisa	167

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de livros didáticos incluídos na amostra por editora	121
Tabela 2 – Distribuição de frequência das fontes das unidades de leitura.....	123
Tabela 3 – Frequência de personagens no texto por categorias para identificar o sexo e gênero gramatical.....	129
Tabela 4 – Frequência das personagens por grupo etário, sexo e cor/etnia	131
Tabela 5 – Bases de porcentagens usadas	144
Tabela 6 – Frequência de ocupações exercidas por personagens por sexo e período.....	197

LISTA DE GRÁFICOS E ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Ilustrações das capas dos livros didáticos	150
Gráfico 2 – Ilustrações das unidades de leitura.....	150
Ilustração 1 – Guias de livros didáticos: 1996 – 1998 – 2000 – 2004 - 2007.....	102
Ilustração 2 – Para você, criança – Livro Língua Portuguesa.....	137
Ilustração 3 – Olá amigo, amiga – Livro Construindo a escrita	138
Ilustração 4 – Livro – Conversar, Ler e Escrever	154
Ilustração 5 – Livro – Ponto de Partida em Comunicação.....	154
Ilustração 6 – Livro – Pense, Imagine e Escreva	155
Ilustração 7 – Livro – Que boa idéia!	155
Ilustração 8 – Livro – Que boa idéia!	156
Ilustração 9 – Livro – Língua Portuguesa: Com certeza.....	156
Ilustração 10 – Livro – Aprendo com Outras Palavras	157
Ilustração 11 – Livro – Conversar, Ler e Escrever	157
Ilustração 12 – Livro – Língua Portuguesa com Certeza.....	159
Ilustração 13 – Livro – Língua Portuguesa com Certeza.....	159
Ilustração 14 – Livro – Letra, Palavra e Texto.....	159
Ilustração 15 – Livro – Letra, Palavra e Texto.....	160

LISTA DE SIGLAS UTILIZADAS

ATPCE – Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional
APEOESP – Associação Paulista do Ensino do Estado de São Paulo
ABRALE – Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos
BN – Biblioteca Nacional
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE – Centro de Alfabetização e Língua Portuguesa, Leitura e Escrita
CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação
CF - Constituição Federal
CFE – Conselho Federal de Educação
CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático 17/9/2007
COLTED – Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático
CEDAW - Comitê da Convenção para Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Mulheres (sigla em língua inglesa)
CNDM - Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres
DAP – Diretoria de Apoio Pedagógico
FAE – Fundação de Auxílio ao Estudante
FENAME – Fundação Nacional de Material Escolar
FNDE – Fundação Nacional do Desenvolvimento da Educação
INL – Instituto Nacional do Livro
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOGSE – Ley Orgánica General del Sistema Educativo de España
MEC – Ministério da Educação
MJ - Ministério da Justiça
ONU - Organização das Nações Unidas
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PLIDEF – Programa do Livro Didático do Ensino Fundamental
PLIDEM – Programa do Livro Didático do Ensino Médio
PLIDESU – Programa do Livro Didático do Ensino Supletivo
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PSEC – Plano Setorial de Educação e Cultura
PUC/RJ – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEB – Secretaria da Educação Básica
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEE/SP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SEEF – Secretaria do Ensino Fundamental
SNEL – Sindicato Nacional dos Editores de Livros
UFF – Universidade Federal Fluminense
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UNB – Universidade de Brasília
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
USP – Universidade de São Paulo
USAID – United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO 1 - TEORIA E MÉTODO	09
1.1 APORTE DE JOHN B. THOMPSON	09
1.2 TEORIA DE GÊNERO DE J. W. SCOTT	19
CAPÍTULO 2 - O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DE PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO	29
2.1 LIVRO DIDÁTICO	30
2.2 EDUCAÇÃO E GÊNERO	62
CAPÍTULO 3 - ANÁLISE FORMAL DAS FORMAS SIMBÓLICAS.....	103
3.1 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	103
3.2 RESULTADOS E INTERPRETAÇÕES	118
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	170
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	175
ANEXOS.....	186

INTRODUÇÃO

Esta tese, que tem como tema geral as relações de gênero em livros didáticos brasileiros de Língua Portuguesa, para a 4ª série do ensino fundamental (1975-2003), constitui um elo de longa corrente de pesquisas que vêm sendo realizadas ou coordenadas por minha orientadora no contexto de seu trabalho na Fundação Carlos Chagas e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Ser um elo de uma longa corrente traz vantagens e inconvenientes.

Dentre as vantagens, é indiscutível o aporte de se iniciar um projeto dispondo de um repertório de enfoques teóricos e metodológicos de alguma forma consolidados e legitimados em diferentes espaços de apresentação pública. Parte-se de um terreno mais seguro e dispõe-se de múltiplos interlocutores "da casa". Isto significa certa facilidade de acesso a fontes bibliográficas, aos próprios textos produzidos, a um acervo de memória não só "lida", mas vivida. Não se trata, pois, de uma experiência "solo", nem solitária.

Por outro lado (e o outro lado quase sempre é evocado), tem-se a impressão de que o que se dispõe é muito, demasiado, que sufoca e se aspira a um percurso próprio, sem as vantagens e o peso do passado, da trajetória percorrida, do que já se sabe. A busca de originalidade, de individualidade, de pensar com a própria cabeça tensiona o porto seguro.

Outro elo dessa corrente é o Núcleo de Estudos de Gênero, Raça e Idade (Negri), do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social da PUC/SP. A meta principal do Negri é compreender a construção social da categoria infância com base no estudo das relações de gênero, raça e idade. Para tanto, na última década, vem desenvolvendo linhas de pesquisas complementares que analisam, sob o enfoque da teoria de ideologia de Thompson (1995), discursos associados à infância em três grandes perspectivas:

- discursos proferidos por adultos(as) para crianças;
- discursos proferidos por adultos(as) sobre crianças;
- discursos proferidos por crianças.

A estas três grandes perspectivas vêm se integrar outros interesses específicos dos(as) pós-graduandos(as), a saber: relações de gênero e relações étnico-raciais e o referencial teórico sobre ideologia de Thompson (1975).

Minha tese se integra à perspectiva de analisar os discursos proferidos por adultos(as) para crianças nesses livros tendo uma relação mais direta com trio de pesquisas sobre a literatura infanto-juvenil brasileira produzida entre 1975 e 1994 por Bazilli (1999), Escanfella (1999) e Nogueira (2001) e, ainda mais estreita, com a tese de doutorado de Silva (2005).

Ocorre, porém, que no caso deste estudo dialogo também com um tema relevante, que marca a trajetória de pesquisadora de minha orientadora na Fundação Carlos Chagas: educação e relações de gênero. Tal diálogo, no contexto de pesquisas do Negri, abre novas trocas com teses e dissertações que extrapolaram o campo específico do tema “construção social da infância” e estreitaram o enfoque no estudo das relações de gênero: Piza (1995), Brandão (2000) e Nogueira (2001).

No conjunto de trabalhos acadêmicos realizados no Negri, meu principal companheiro de jornada foi Paulo V. B. Silva (2005), com quem dividi a realização desta pesquisa coletiva; ele trabalhou na perspectiva das relações raciais; e eu, na perspectiva das relações de gênero. Arcamos conjuntamente com a delimitação do período, a localização dos livros de leitura, a confecção das grades de análise dos 33 livros didáticos, bem como sua aplicação nas 251 unidades de leitura analisadas. Compartilhar a realização de uma pesquisa coletiva significou tomar uma série de decisões conjuntas, dividir o trabalho, mas também, procurar manter a individualidade do próprio trajeto. Para Paulo V. B. Silva, talvez este último aspecto tenha sido mais fácil. Para mim, ele constituiu um desafio.

No tocante à pesquisa bibliográfica, suporte para a construção do capítulo sobre o contexto sócio-histórico de produção dos livros didáticos, utilizei, em parte, o mesmo referencial sistematizado por Silva (2005), para apoiar a síntese sobre a “política do livro didático”. Porém, trilhei outros caminhos que se cruzam com pesquisas e escritos sobre educação e gênero (Rosemberg, Piza, Montenegro 1990; Rosemberg, 1996, 2001a, 2005; Vianna e Unbenhaum, 2004, 2006) e livro didático/literatura infantil e gênero (Nogueira, 2001; Amado e Negrão, 1989; Pinto 1981).

Um dos lemas de trabalho do Negri é “evitar a dispersão”. Isso se observa no esforço de integração dos projetos individuais em projetos coletivos e em linhas de pesquisa. Mas também se observa no esforço de revisitar temas já tratados em pesquisas anteriores, o que nos orienta, por vezes, para pesquisas em perspectiva diacrônica. No meu trabalho, a perspectiva diacrônica está presente não apenas ao fixar um longo período para análise – 1975 a 2003 – como também em termos encetados (Paulo V. B. Silva e eu mesma) a dar uma certa continuidade à dissertação de mestrado de Regina P. Pinto (1981) sobre *O livro didático e a democratização da escola*. Isso nos levou a escolher livros didáticos da mesma disciplina (Língua Portuguesa), para a mesma série do ensino fundamental (4ª série) e a elaborar grades de análise, se não idênticas, pelo menos muito próximas.

Deste relato de parcerias e filiações, retiro elementos que permitem, agora, precisar meu objeto de investigação (e não apenas o tema): analisar configurações do(s) masculino(s) e do(s)

feminino(s) em livros didáticos brasileiros de Língua Portuguesa para a 4ª série do ensino fundamental, em perspectiva diacrônica, à luz das teorias de ideologia, de relações de gênero e de idade.

O período delimitado para este estudo foi muito rico no plano da mobilização da sociedade e educação brasileiras, inclusive feminista. Entre nós, foi quando se organizou o chamado neofeminismo (Sarti, 2004) e quando as “questões das mulheres” ou da “condição feminina”, de início, e da “igualdade de oportunidades de gênero”, posteriormente, adentraram à agenda de políticas públicas, no debate acadêmico, na mídia e na ação militante partidária, sindical, religiosa ou comunitária. Dentre as recomendações e propostas da agenda feminista, o combate à discriminação contra as mulheres, no plano simbólico, ocupou lugar de relevo e, entre os veículos de produção simbólica, os livros didáticos tiveram destaque (Farah, 2004). Por outro lado, foi um período de consolidação da política nacional do livro didático, acompanhando a intensa expansão do ensino fundamental e, para alguns, os interesses privados do mercado editorial (Munakata, 1997).

Um bom parâmetro para localizar as mudanças no período (e situar a relevância social desta pesquisa) é o montante de livros didáticos comprados e distribuídos pelo MEC: a estimativa para 1975 (início do período focalizado por esta tese) de livros comprados e distribuídos pelo MEC, efetuada por Munakata (1997: 50) utilizando fontes diversas, atingia a cifra de 10,7 milhões. Texto divulgado na internet pela Associação Brasileira de Editores de Livros informa que o “FNDE compra 102,5 milhões de livros didáticos para 2007”¹.

No plano das relações de gênero, mudanças notáveis foram observadas no Brasil no período, tanto nas práticas sociais quanto nos discursos. Tivemos um salto na educação das mulheres e na sua participação no mercado de trabalho; estamos entrando em ocupações que eram nichos masculinos. Conseguimos mudanças importantes no Código Civil, inclusive em sua redação: a substituição do genérico masculino para “pessoa”. Notamos, porém, tendência simultânea à manutenção de padrões tradicionais discriminatórios: persistem guetos ocupacionais e diferenças nos salários de homens e mulheres. Continuamos a assumir a dupla jornada de trabalho; entretanto, os homens adultos relutam em tomar para si atividades de cuidado para com a prole, afora o provimento econômico. Além disso, denúncias de violência contra mulheres adultas têm sido frequentes. Por outro lado, os indicadores de esperança de vida e de acesso e permanência no sistema educacional são favoráveis às mulheres.

Daí o interesse em saber se tal movimentação é perceptível na configuração do(s) feminino(s) e do(s) masculino(s) nos livros de Língua Portuguesa publicados durante o período e, em momentos anteriores, ao confrontarmos com o que fora observado por outras pesquisadoras, especialmente Pinto (1981).

¹ Disponível em <www.abrelivros.org.br> Acesso em 19 jun. 2007.

O livro didático, no contexto desta tese, poderia ter sido “um acidente de percurso”, porém, focalizar um tema na área da Educação adquire mais sentido ao situar minha trajetória educacional e profissional. A formação universitária foi em Pedagogia e o mestrado foi realizado, também, no Programa de Psicologia da Educação da PUC-SP (Moura, 1996), sob a orientação de Mitzuko Antunes. Além disso, atuo como professora do ensino superior, ministrando as disciplinas de Metodologia da Língua Portuguesa/Alfabetização e Estudos Avançados (gênero, raça, classe social e idade) no curso de Pedagogia da Universidade São Judas Tadeu e no Centro Universitário FIEO, da Fundação Instituto de Ensino para Osasco.

Este perfil e esta trajetória, construídos na Educação, criaram o ensejo para o diálogo, nesta tese, com a produção de Fúlvia Rosemberg. Em seu memorial para o concurso de professora titular em Psicologia Social da Faculdade de Psicologia da PUC-SP, Rosemberg (1993) afirma

É este desenho que busquei neste período: trazer para o campo da Educação o debate sobre subordinação gênero, raça e idade; levar para o campo do debate sobre gênero, raça e idade a importância do debate sobre Educação, buscando indícios de fissura no pensamento hegemônico (p. 8).

E quais seriam essas fissuras destacadas pela autora em 1993? Um rompimento com “os paradigmas estruturalistas e reprodutivistas”, buscando apreender “sujeitos históricos, concretos, interagindo com e nas instituições, negociando...” (p.2); a “preocupação com a inter-relação entre as dinâmicas de classe, gênero e raça – e (...) as de idade – , afirmando a não redutibilidade de uma a outra” (Rosemberg, 1993: 6), entender a “educação de forma articulada a outras esferas da vida social – e não apenas ao trabalho – , e a escola como cenário e trama de variadas relações sociais...” (p. 7). Deste conjunto de “fissuras”, destaquei duas que permitiram aprofundar a construção do problema que norteou esta pesquisa: “...as omissões do movimento de mulheres, das teorias feministas ou dos estudos sobre gênero na atenção às subordinações de idade” (p.17), e o conceito de não sincronia, “intra-institucional, interinstitucional, nas trajetórias histórica, política dos movimentos sociais e das pessoas na construção de conhecimentos” (p. 6) e de outras experiências (Rosemberg, 2006).

As contradições entre as dinâmicas de gênero e de idade foram objeto do ensaio “Relações de gênero e subordinações de idade” (Rosemberg, 1996) e tratadas em profundidade por Piza (1995), que procurou interpretar a introdução de personagens femininas negras na literatura infanto-juvenil brasileira. Piza (1995) propõe-se a observar as fissuras e contradições nas relações de gênero, raça e idade na análise da personagem negra de livros infanto-juvenis brasileiros contemporâneos escritos por mulheres brancas.

Ao realizar esta pesquisa em conjunto com Silva (2005), consideramos ser possível apreender, também, eventuais fissuras, contradições, heterocronias (ou não sincronias). Se não, vejamos: Silva (2005), em consonância com a produção acadêmica internacional e nacional, observa a expressão do racismo no sistema educacional brasileiro, tanto no plano do acesso, permanência e sucesso da população negra às oportunidades escolares quanto em sua construção simbólica nos livros didáticos analisados. Observou perfeita convergência entre os planos estrutural e simbólico: negros(as) (pretos(as) e pardos(as) apresentam piores indicadores educacionais que brancos(as) e são representados(as) de modo estigmatizado, como um grupo inferior a brancos(as).

O mesmo, porém, parece não ocorrer no que diz respeito à perspectiva de gênero: como Rosemberg e colaboradoras (2005) e outros (Henriques, 1999; Brasil, 2000) têm mostrado, as mulheres brasileiras vêm apresentando melhores indicadores educacionais do que os homens, em todos os níveis de ensino e nos vários segmentos étnico-raciais (com exceção do amarelo), mas especialmente na população de renda mais baixa.

Entretanto, nesta tese, observamos que persistem certas discriminações em relação às personagens femininas: mulheres sub-representadas enquanto personagens no texto, na ilustração e na capa, certa polaridade família-trabalho profissional são padrões que permanecem. Portanto, até o momento desta pesquisa, não encontramos evidências da convergência entre os planos estrutural e simbólico apontada por Silva (2005). As mulheres ostentam melhores indicadores educacionais, mas, ainda, são representadas como seres não equivalentes aos homens. Nos livros didáticos, a metáfora do homem como “representante da espécie humana” continua prevalecendo.

Nesta tese, nosso olhar foi orientado pela busca de permanências e mudanças, semelhanças e diferenças na configuração do(s) masculino(s) e do(s) feminino(s) no livro didático. Nossa perspectiva não é a de realizar um estudo sobre o impacto dos livros didáticos na construção da identidade de gênero de crianças, meninos e meninas. Nosso foco é apreender visões de mundo – no caso, configurações dos masculinos e dos femininos – construídas e veiculadas por adultos(as) e destinadas a crianças em idade escolar e a suas(seus) professoras(es).

Procuramos aqui acolher os cuidados assinalados por Rosemberg (2000) no manuscrito preparado para orientar a dissertação de Nogueira (2001).

(...) é necessário que cuidados sejam tomados para não cairmos na “armadilha reducionista de um modelo linear”, com análises centradas no “impacto negativo ou positivo de permanências ou mudanças no padrão de homem e mulher apresentado e criado pela literatura infanto-juvenil e pelos livros didáticos” (p. 5). Nestas análises, as crianças são consideradas como receptoras passivas. Para escaparmos disso, as pesquisas realizadas pelo Negri “não se referem a impacto, a efeito possível da

literatura infanto-juvenil na manutenção de padrões sexistas”, estudamos este material como “informante de relações sociais” (p. 6). Apostamos, ao realizarmos nossos estudos, “no plano da ética: banimento do preconceito e da discriminação nas relações entre adulto e crianças e exposição das crianças a uma multiplicidade ou diversidade de experiências” (Nogueira, 2001: 14).

Nossa busca por permanências e mudanças nas configurações do(s) masculino(s) e feminino(s) adotou duas perspectivas de análise: em perspectiva diacrônica, procuramos também captar permanências e mudanças nos estudos sobre Educação e gênero, sobretudo aqueles referentes aos livros didáticos e de literatura infantil; na integração da perspectiva de gênero nas políticas educacionais, especialmente nas do livro didático; e na própria configuração das personagens masculinas e femininas nos livros didáticos de Língua Portuguesa para a 4ª série do ensino fundamental. Para esta última análise, nos baseamos também na recuperação de dados e interpretações de Regina Pahim Pinto (1981) para os anos de 1941 a 1975. Isso permitiu a construção de um longo período – 1941 a 2003 – para captar permanências e mudanças na configuração de personagens masculinas e femininas nos livros didáticos.

A análise sincrônica comparou os achados sobre as configurações de personagens masculinas e femininas nos livros didáticos de Língua Portuguesa, que fizeram parte de nossa pesquisa, com aqueles apreendidos por Nogueira (2001) em livros de literatura infanto-juvenil brasileira no período 1975-1994, uma vez que a literatura infantil constitui o principal reservatório de textos para os livros didáticos. Aqui, permanências e mudanças não se referem à linha do tempo, mas ao veículo impresso: o livro didático e o livro de literatura infanto-juvenil. Também, nesta perspectiva, efetuamos comparações com as interpretações de Silva (2005) sobre a construção de personagens brancas e negras.

Para esta empreitada, no plano teórico e metodológico, fomos orientadas por Thompson (1995), que contribui com a teoria de ideologia, a importância da mediação da cultura moderna e a proposta metodológica da hermenêutica de profundidade. Em Scott (1995) buscamos a orientação teórica para focalizar as relações de gênero. E, em Rosemberg (1985, 1996, 2006), ao apoiar as reflexões sobre relações de idade e o conceito de heterocronia.

É necessário explicitar algumas opções referentes à linguagem adotada nesta tese. Por se tratar de uma tese que analisa a linguagem, por adotarmos teorias que não só lidam com ela, mas também a situam como construtora da realidade, nos defrontamos com os desafios de uso de uma linguagem coerente com nossos pressupostos metateóricos e políticos. Evitamos, na medida do possível, o uso do genérico masculino, mesmo correndo o risco de alguns deslizes. Optamos pelo uso do termo “a personagem”, por ser gramaticalmente

aceita em português. Aprendemos com as observações de Nogueira (2001), ao atentar não apenas para o uso do feminino ao lado do masculino, mas também para evitar a sequência rígida masculino-feminino na construção de frases.

Adotamos o termo sexo para nos referir à variável que permite identificar se a personagem é masculina e feminina, apoiando-nos em Izquierdo (1991), e a expressão cor/etnia, e não cor/raça, para descrever personagens, conforme orientação de Silva (2005) sobre a mudança de denominação adotada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Evitamos o uso da expressão “representação de personagens”, para que o(a) leitor(a) não associasse esta tese com pesquisas referidas às teorias de representação social.

As áreas de conhecimento pelas quais circulamos usam o termo gênero em diferentes acepções: na Literatura, para referir-se a gêneros literários, de linguagem ou textuais. Neste estudo, optamos pela expressão gêneros textuais (romance, ficção científica, entre outros). Na Gramática, usa-se gênero para diferenciar palavras femininas de masculinas. Como analisamos livros de Língua Portuguesa, por vezes tivemos de oferecer exemplos de gêneros gramaticais usados, então, dessa forma no texto. E, finalmente, o conceito gênero que provém de teorias feministas e que se refere às construções sociais do masculino e do feminino com base em diferenças percebidas (ou significadas) entre os sexos.

A tese estruturou-se em três capítulos. No primeiro, apresentamos uma síntese das teorias que nos orientaram, bem como a metodologia hermenêutica de profundidade. Adotando esta metodologia, o segundo capítulo focaliza o contexto sócio-histórico de produção, circulação e recepção dos livros didáticos. Este é dividido em dois grandes tópicos: o primeiro trata dos estudos e das políticas dos livros didáticos; o segundo faz uma sistematização reflexiva sobre a produção relativa a Educação e gênero. Em ambos, procuramos apreender permanências e mudanças. Observamos o interesse progressivo pelo tema e a busca pelo controle da produção, circulação e recepção dos livros didáticos por diferentes atores sociais.

O terceiro capítulo destina-se à análise das formas simbólicas. Ele também se subdivide em dois grandes tópicos: o primeiro contém a descrição dos procedimentos para localizar os 33 livros de Língua Portuguesa analisados, bem como os procedimentos adotados para descrevê-los, juntamente com as 251 unidades de leitura e as 1.372 personagens localizadas no texto, bem como as 626 personagens nas ilustrações e as 120 nas capas. No segundo tópico apresentam-se os resultados dessa análise. Com base nas descrições, foram efetuadas comparações com os estudos de Pinto (1981), Nogueira (2001) e Silva (2005).

Uma tese não é uma peça de ficção que necessita sustentar a atenção do(a) leitor(a) pela “busca ansiosa do desenlace”. Portanto, ela não precisa (ou não deve) manter mistério sobre suas interpretações, conclusões, ou considerações finais. Explicitar aonde se chegou pode permitir ao(à) leitor(a) acompanhar argumentos com maior precisão. Portanto, avançamos, aqui, em nossos principais achados e interpretações: percebe-se, no geral, que as permanências ainda se fazem presentes, embora consigamos, também, notar algumas tendências a mudanças. São perceptíveis as transformações dos livros didáticos em relação à sua construção, mas ainda com marcas explícitas e implícitas de discriminação de gênero. Ao que tudo indica, parece que nem todos os avanços em termos das lutas e conquistas femininas foram incorporadas pelos(as) profissionais encarregados(as) da elaboração dos livros didáticos de Língua Portuguesa destinados à 4ª série do ensino fundamental cujo público-alvo são professores(as) e alunos(as).

A despeito do maior interesse pelo tema relações do gênero, evidenciado por diferentes atores sociais (os movimentos sociais, a academia e o Estado), as mudanças observadas na configuração das personagens femininas e masculinas no período de 1975 a 2003 e no período de 1961 a 2003 parecem tênues. Colocamos como questão final: que tipo de mudanças esperamos? Para quem? Talvez tenha sido a possibilidade de efetuar novas perguntas a esta questão social visitada sistematicamente desde os anos 1970 a maior contribuição desta tese.

CAPÍTULO 1

TEORIAS E MÉTODO

Esta tese foi apoiada pelos aportes teóricos e metodológicos de três autores(as): John B. Thompson (1995), Joan W. Scott (1995) e Fúlvia Rosemberg (1996a). Tais autores(as) nos forneceram as bases para teorias e conceitos de ideologia nas sociedades modernas (Thompson, 1995), gênero (Scott 1995) e relações de idade e heterocronia (Rosemberg, 1996a).

1.1 APORTE DE JOHN B. THOMPSON

Recorremos, fundamentalmente, a obra de Thompson (1995) "Ideologia e Cultura Moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa" que sistematiza sua teoria sobre ideologia e a importância de seu estudo nas sociedades modernas.

No entender de Thompson (1995), o legado de alguns teóricos, como Marx, Weber, Durkheim, Simmel, Mannheim e outros do século XIX e início do século XX, muito contribuiu para a compreensão das transformações sociais e das insurreições políticas que acompanharam o desenvolvimento do capitalismo industrial, ao elaborar uma série de conceitos e teorias importantes para as situações sociais e políticas de final do século XX. Mas, para o autor, essas contribuições devem ser revistas, recolocadas e criticadas à luz dos desenvolvimentos que estão em curso na sociedade atual. Essa preocupação se torna pertinente, pois o contexto em que tais teorias foram elaboradas já se alterou por mudanças sociais e estruturais. E, para esse empreendimento, seu ponto de partida será o resgate do conceito e da teoria da ideologia, visto que “o conceito e a teoria de ideologia definem um campo de análise que permanece central às ciências sociais contemporâneas e que constitui um espaço para um debate teórico contínuo e animado” (Thompson, 1995:10).

Em seu resgate histórico, Thompson (1995) afirma que o conceito de ideologia ocupou um lugar central no desenvolvimento do pensamento social e político. Como outros(as) autores(as), Eagleton, (1997), e Chauí, (2003), que discutem o conceito e as teorias de ideologia, Thompson volta-se para a longa e complexa trajetória histórica do conceito no campo das ciências humanas e sociais, desde sua formulação inicial por Destutt de Tracy na França do século XVIII.

Nessa reconstrução – que passa por sua reformulação em Napoleão, Marx e diversos autores marxistas, como Lenin e Lucaks, e, também, por teóricos que não fazem parte da tradição crítica, como no caso de Mannheim –, o autor apreende, em um terreno marcado por contraposições e ambigüidades, duas formas antagônicas de sua conceituação: uma neutra e outra pejorativa ou crítica.

As concepções neutras consideram a ideologia um sistema de idéias, sem atribuição de serem ilusórias ou falsas, sem ligá-las a interesses de algum grupo em particular. Nesse sentido, ideologia é um aspecto da vida social, entre outros. Tais concepções retiram do conceito seu sentido crítico e negativo.

Em contraposição, as concepções críticas atribuem ao conceito de ideologia um sentido crítico e negativo, portanto

[...] o fenômeno caracterizado como ideologia – ou como ideológico – é enganador, ilusório ou parcial; e a própria caracterização de fenômenos como ideologia carrega consigo um criticismo implícito ou a própria condenação desses fenômenos. (Thompson, 1995:73)

Thompson (1995) filia-se à corrente de conceituação crítica de ideologia, tendo se apoiado, sobretudo, naquela formulada por Marx. Esclarece que, na obra desse autor, são perceptíveis três concepções distintas de ideologia, todas críticas:

[...] a concepção polêmica, que concebe a ideologia como uma doutrina teórica e uma atividade que percebe erroneamente as idéias como autônomas e eficazes, sem a capacidade de compreender as condições concretas e as características da vida sócio-histórica;

[...] a concepção epifenomênica, que entende ideologia como dependente e derivada das condições econômicas, das relações de classe e das relações de produção de classe, compreendida como um sistema de idéias que expressa os interesses da classe dominante, mas que representa essas relações de forma ilusória;

[...] a concepção latente que interpreta ideologia como um sistema de representações que servem para sustentar relações existentes de dominação de classes através da orientação de pessoas para o passado, em vez de para o futuro, ou para imagens e ideais que escondem as relações de classe e desviam da busca coletiva de mudança social. (Thompson, 1995:51-54-58)

Tendo por base, principalmente, a concepção “latente” de Marx, o autor formula sua proposição sobre o conceito de ideologia. Em sua concepção, a análise da ideologia está primeiramente interessada nas “maneiras como as formas simbólicas se entrecruzam com relações de poder, isto é, como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação” (Thompson, 1995:75-76).

No que se refere à concepção latente do conceito de ideologia em Marx, Thompson (1995) resgata a análise da importância das imagens e idéias do passado

histórico francês. De acordo com o autor, seria em o Dezoito Brumário de Luís Bonaparte que Marx previu a importância dos significados simbólicos que figuravam no imaginário coletivo com base nos quais os camponeses franceses foram convencidos a apoiar a revolução francesa, pois “estavam prisioneiros da lenda de Napoleão, eles estavam fascinados pela figura que se apresentava a si mesma como salvadora, adotando costumes do antigo herói” (Thompson, 1995:61).

Nesse sentido, o autor identifica, nessa obra de Marx, uma concepção de formas simbólicas como sendo capazes de envolver um povo com base no imaginário construído em tempos anteriores, imobilizando-o para propostas de mudanças. E, acrescenta

[...] se Marx subestimou o significado da dimensão simbólica da vida social, ele, contudo, entreviu suas consequências no contexto dos meados do século XIX na França ao realçar as maneiras como as palavras e imagens podem reativar uma tradição, servindo para sustentar uma ordem social opressiva e impedir o caminho para a mudança social e abriu um espaço teórico para uma nova concepção de ideologia. (p.61)

Na visão de Thompson, essa nova abordagem sobre a ideologia propõe um desvio de atenção a respeito das propostas iniciais voltadas para as idéias abstratas de doutrinas filosóficas e teóricas, focando o olhar nas maneiras como os símbolos são usados e transformados em contextos sociais específicos. Segundo o autor, a mudança de foco está no sentido de examinar como as relações sociais são criadas e sustentadas por formas simbólicas que circulam socialmente e aprisionam as pessoas, orientando-as para determinadas direções.

Para esse autor, as formas simbólicas são construções significativas e reconhecidas em contextos socialmente estruturados, podendo ser lingüísticas, não-lingüísticas ou mistas, compreendendo falas e ações, imagens e escritos, numa ampla acepção, referente a manifestações verbais, não-verbais, textuais, artísticas, gestuais e outras.

Em sua reformulação do conceito, Thompson (1995) alerta para o fato de que, além de se apoiar na concepção latente de Marx, mantém como uma característica definidora de ideologia, de forma modificada, o critério de negatividade, isto é, o aspecto de sustentação das relações de dominação, no qual a ideologia pode ocultar ou mascarar as relações sociais, mas como possibilidades contingentes e não como características inerentes, conforme acreditava Marx.

Com base nessas considerações, Thompson (1995) propõe conceituar ideologia:

[...] em termos das maneiras como o sentido mobilizado pelas formas simbólicas, serve para estabelecer e sustentar relações de dominação: estabelecer, querendo significar que o sentido pode criar

ativamente e instituir relações de dominação; sustentar, querendo significar que o sentido pode servir para manter e reproduzir relações de dominação através de um contínuo processo de produção e recepção das formas simbólicas. (p.79)

Portanto, afirma que podemos falar de dominação quando as relações de poder se apresentam sistematicamente assimétricas. Para o autor, uma forma simbólica é ideológica quando, em circunstâncias particulares, serve para estabelecer e sustentar relações de dominação ou, como denomina de forma mais ampla, é “o sentido a serviço do poder” (1995:16). Elucida, ainda, que o sentido sobre o qual está interessado é o sentido das formas simbólicas que estão inseridas nos contextos sociais e circulam no mundo social.

Outro aspecto que merece destaque na formulação de Thompson refere-se à importância do que denominou de aspecto “contextual”, o qual indica que as formas simbólicas estão sempre inseridas em contextos e processos socialmente estruturados, onde as pessoas ocupam posições sociais diferentes e, em razão disso, podem ter diferentes graus de acesso aos recursos materiais e culturais disponíveis.

O autor problematiza a concepção de ideologia de Marx, ao destacar que ela se atinha a questões ligadas à falsidade ou à veracidade dos fenômenos, contrapondo que:

O que nos interessa aqui não é, principalmente, nem inicialmente, a verdade ou a falsidade das formas simbólicas; antes, interessam-nos as maneiras como essas formas servem, em circunstâncias particulares, para estabelecer e sustentar relações de dominação. [...] e não somente devido ao fato de serem errôneas, ilusórias ou falsas. (Thompson, 1995:77)

Na sua concepção de ideologia, considera as formas simbólicas e seu sentido como constitutivos da realidade social, ativamente envolvidos tanto em criar como em manter relações de dominação entre indivíduos e grupos. Não considera as formas simbólicas como meras representações que servem para articular ou obscurecer relações sociais, mas, ao contrário, que estão contínua e criativamente implicadas na constituição das relações sociais concretas, fomentadas pela objetividade e subjetividade das circunstâncias sócio-históricas específicas.

Diferentemente de Marx, que concebia as relações de dominação e de subordinação de classe como eixo principal da desigualdade e exploração nas sociedades humanas, Thompson considera que as relações de classe são apenas uma das formas de dominação e subordinação nas sociedades contemporâneas. O autor destaca outros eixos igualmente importantes, tais como: as relações de gênero, entre os grupos étnicos, entre as idades, entre indivíduos e o Estado, entre Estado-Nação, blocos de Estado-Nação. E conclui que “ao estudar a ideologia, podemos nos interessar pelas maneiras como o

sentido mantém relações de dominação de classe, mas devemos, também, interessar-nos por outros tipos de dominação” (Thompson, 1995:78).

Ao discutir os mecanismos de produção da ideologia, esclarece que há inúmeros modos em que o sentido pode servir, em condições sócio-históricas específicas, para manter relações de dominação. Entre eles, destaca cinco modos de operação da ideologia – a legitimação, a dissimulação, a unificação, a fragmentação e a reificação – e indica algumas das maneiras como podem estar ligados, em circunstâncias específicas, com estratégias típicas de construção simbólica. Alerta para o fato de não ter a pretensão de apresentar uma teoria que contemple todas as formas pelas quais os sentidos podem atuar no estabelecimento e sustentação de relações de poder, mas esboça um quadro em que focaliza esses modos de operação da ideologia, bem como as estratégias típicas de cada um. Acrescenta, também, que esses modos podem sobrepor-se e reforçar-se mutuamente e que, em situações específicas, a ideologia poderá operar de modos distintos. Nesse sentido, explica que

[...] o máximo que se pode dizer é que certas estratégias estão tipicamente associadas com certos modos, embora reconhecendo que, em circunstâncias particulares, toda estratégia dada pode servir a outros propósitos, e todo modo apresentado pode ser atualizado de outras maneiras. (Thompson, 1995:82)

Adverte, ainda, que nenhuma das estratégias é intrinsecamente ideológica e que essa interpretação vai depender de como a forma simbólica construída e recebida, por meio de determinada estratégia, é usada e entendida, em circunstâncias particulares e concretas, isto é, se a forma simbólica assim construída está servindo para manter ou subverter, estabelecer ou minar as relações de dominação em contextos sociais estruturados. Thompson pondera que essas são considerações preliminares de um terreno que deve ser explorado por meio de uma análise mais acurada que possibilite desvelar as maneiras pelas quais as formas simbólicas podem mobilizar relações de poder entre as pessoas que as produzem e as recebem, em contextos socialmente estruturados da vida cotidiana. Portanto, que a análise do contexto de produção e recepção são fundamentais.

O Quadro 1, a seguir, sintetiza os modos gerais de operação da ideologia, relacionando-os com as estratégias típicas de construção simbólica, conforme Thompson (1995).

O modo de operação da legitimação se expressa nas relações de dominação que podem ser estabelecidas e sustentadas por ser representadas como legítimas, justas e dignas de apoio. Sua argumentação apóia-se em Weber, que distinguiu três tipos de fundamentos em que a legitimação pode estar baseada:

Em fundamentos racionais (que fazem apelo à legalidade de regras dadas), fundamentos tradicionais (que fazem apelo à sacralidade de tradições imemoriais) e fundamentos carismáticos (que fazem apelo ao caráter excepcional de uma pessoa individual que exerça autoridade). (Weber, 1978, apud Thompson, 1995:82)

Tais fundamentos podem ser representados em formas simbólicas por meio de certas estratégias típicas de construção simbólica. A legitimação pode ser expressa pelas seguintes estratégias: racionalização (argumentação racional que procura justificar as relações ou instituições sociais tendo por objetivo de persuadir e receber apoio); universalização (interesses de alguns apresentados como de todos); narrativização (valorizar, em narrativas, o passado, e tratar o presente como parte de uma tradição eterna).

Outro modo de operação é a dissimulação, isto é, formas simbólicas que ocultam, negam ou obscurecem as relações de dominação. Pode ser expressa pelas estratégias de deslocamento (conotação positiva ou negativa de algo ou alguém é transferida para outro objeto ou pessoa); de eufemização (ações, instituições ou relações sociais são descritas ou reescritas com valoração positiva); de tropo (uso de figuras de linguagem como sinédoque, metonímia e metáfora).

A unificação é o modo pelo

qual as formas simbólicas criam uma identidade coletiva, independentemente das diferenças e divisões individuais e sociais que possam separá-las. Como estratégias de unificação, Thompson apresenta a standardização (padronização das formas simbólicas adaptáveis a um referencial de padrão aceito e partilhado por todos; por exemplo, o uso de uma linguagem nacional); e a simbolização da unidade (construção de símbolos de unidade, de identidade e de identificação coletiva; por exemplo, bandeiras, hinos, emblemas nacionais).

Quadro 1 - Modos e estratégias de operação da ideologia

Modos Gerais	Algumas estratégias típicas de construção simbólica
Legitimação	• Racionalização
	• Universalização
	• Narrativização
Dissimulação	• Deslocamento
	• Eufemização
	• Tropo (sinédoque, metonímia, metáfora)
Unificação	• Standardização
	• Simbolização da unidade
Fragmentação	• Diferenciação
	• Expurgo do outro
Reificação	• Naturalização
	• Eternalização
	• Nominalização / passivização

Fonte: Thompson (1995:81).

A fragmentação, ao contrário da unificação, é um modo de operação da ideologia em que as formas simbólicas segmentam indivíduos e grupos que podem representar ameaça aos grupos dominantes. Uma das estratégias que se articula à fragmentação é a diferenciação (fomento das diferenças e divisões entre pessoas e grupos ao enfatizar características de desunião); outra estratégia pode ser descrita como expurgo do outro (construção de um inimigo interno ou externo concebido como perigoso e ameaçador).

A reificação refere-se às formas simbólicas que retratam as situações históricas como permanentes e atemporais. Os processos descritos são retratados como coisas, subtraindo-lhes o caráter social, transitório e histórico. Esse modo de operação se expressa por meio da naturalização (processos histórico-sociais são compreendidos como naturais) e da eternalização (os fenômenos são apresentados como permanentes e imutáveis, esvaziando-se seu caráter histórico). A reificação também pode ser expressa por meio de vários recursos gramaticais e sintáticos, tais como a nominalização e a passivização (representando processos como coisas, diluindo atores e ações).

Para fundamentar a importância da análise da ideologia na atualidade, Thompson (1995) assinala que devemos estar atentos(as) à natureza e à centralidade dos meios de comunicação de massa nas sociedades modernas, isto é, ao crescimento das formas simbólicas e sua repercussão na vida das pessoas.

O autor constata a proliferação de instituições ligadas à comunicação de massa e sua responsabilidade pela veiculação e mercantilização das formas simbólicas, denominando esse processo de

[...] mediação da cultura moderna – isto é, as maneiras como as formas simbólicas, nas sociedades modernas, tornaram-se crescentemente mediadas pelos mecanismos e instituições da comunicação de massa são uma característica central da vida social moderna. (Thompson, 1995:104-105)

Em seu ponto de vista, esse crescimento, associado ao surgimento das sociedades modernas, é uma das transformações-chave. Destaca que vivemos, hoje, em sociedades onde a produção, transmissão e recepção das formas simbólicas são constantemente mediadas por interesses institucionais, o que demanda examinar a natureza dessas formas simbólicas e sua relação em contextos sócio-históricos específicos dentro dos quais são produzidas, transmitidas e recebidas.

Esse fenômeno de crescimento das instituições e processos de comunicação de massa acompanha tanto as preocupações de Thompson como as nossas, pesquisadores(as) do Negri, por assumirem importância central nas sociedades atuais. O estudioso alerta ainda que “nenhuma teoria da ideologia e da cultura moderna pode dar-se ao luxo de ignorá-las” (Thompson, 1995:113).

Ao tomar o marco referencial de Thompson (1995) e sua discussão sobre os meios de comunicação de massa, remetemo-nos à pesquisa de Silva (2005) que define o livro didático como uma produção para as massas, por atingir um número sempre crescente do público escolar: professores(as), alunos(as), pais, diretores(as) etc. O autor aponta os dados relativos ao volume de livros destinados a esse mercado (educacional) e chama a atenção para a gigantesca produção de livros didáticos.

Outros(as) autores(as) endossam tal perspectiva, como Castro (1996), Gatti Jr. (1998), Bittencourt (1993). Essa última autora destaca ainda que, com o desenvolvimento da lógica da indústria cultural, pode-se considerar o livro didático uma mercadoria.

Além da teoria da ideologia e da importância de seu estudo em decorrência da mediação das sociedades modernas, Thompson (1995) contribui, nesta tese, com sua proposta metodológica: a hermenêutica de profundidade.

Sua proposta metodológica inova ao considerar a hermenêutica de profundidade um referencial metodológico geral, importante para a análise das formas simbólicas como construções significativas que exigem interpretação. Seu debate nos possibilita apreender que a investigação social deve ter como meta o conhecimento das múltiplas facetas que constituem e de que são constituídas as formas simbólicas, que são produzidas e recebidas no mundo sócio-histórico, tendo por fundamento a relação intrínseca entre sujeito e objeto.

Thompson (1995) argumenta que todas as áreas científicas levantam problemas de compreensão e interpretação. Adverte que, no caso específico da investigação social, “o objeto de nossas investigações é, ele mesmo, um território pré-interpretado” (1995:358), é uma construção sócio-histórica; por isso, deve ser considerado ao mesmo tempo como campo-objeto e campo-sujeito, pois o próprio objeto foi construído por indivíduos que atribuem sentido às ações, falas e acontecimentos do contexto onde estão inseridos. Assim, conclui que, quando os(as) analistas sociais procuram interpretar uma forma simbólica, estão reinterpretando um campo pré-interpretado pelos sujeitos que constroem o mundo sócio-histórico do qual o(a) próprio(a) cientista social é partícipe, sendo capazes também de compreender, refletir e agir sobre e no campo-objeto do qual fazem parte indispensável.

Desse modo, o autor esclarece que a hermenêutica de profundidade deve levar em consideração “a interpretação pelos sujeitos que constituem o campo-sujeito-objeto, ou, como, a hermenêutica da vida quotidiana é um ponto de partida primordial e inevitável do enfoque da HP” (1995:363).

Ao processo de elucidar as maneiras como as formas simbólicas são interpretadas pelos indivíduos que as produzem e as recebem, no contexto de suas vidas cotidianas, o autor denomina interpretação da doxa, que equivale a uma interpretação das opiniões, crenças e compreensões que são sustentadas e compartilhadas pelas pessoas que constituem o mundo social. Adverte, contudo, que não devemos nos limitar à interpretação da doxa. Sua proposta é a de ir além desse nível de análise, para além dos indivíduos que as produzem e recebem. Nesse sentido, afirma a importância da análise do contexto em que as formas simbólicas são produzidas e recebidas pelos indivíduos.

Sua posição é a de que devemos nos engajar em tipos de análise que permitam não esgotar, mas estudar e interpretar as formas simbólicas. Para tanto, propõe um referencial metodológico amplo, compreendido por três fases distintas da investigação hermenêutica para o estudo das formas simbólicas e, em seguida, adapta esse enfoque aos objetivos da interpretação da ideologia. Assim, o autor sistematiza a hermenêutica de profundidade em três fases ou procedimentos principais, isto é, em fases distintas de análise, mas complementares de um processo interpretativo complexo. São elas: análise sócio-histórica, análise formal ou discursiva, interpretação e reinterpretação.

Primeira fase – A análise sócio-histórica tem por objetivo “reconstruir as condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas” (1995:366). Faz parte desse processo descrever as situações espaço-temporais específicas em que as formas simbólicas são produzidas e recebidas; os campos de interação, como o espaço onde ocorrem as relações e as diferentes oportunidades entre as pessoas; as instituições sociais, como um conjunto de regras e recursos e relações que as constituem; a estrutura social que abriga as assimetrias e diferenças que caracterizam essas relações e os meios técnicos que permitem a construção, transmissão e recepção das mensagens de que são portadoras as formas simbólicas, conferindo-lhes características específicas. Portanto, ao(a) pesquisador(a) caberia analisar esses aspectos do contexto de produção e recepção que têm implicações diretas na produção das formas simbólicas e que devem ser consideradas em sua análise. Nesta tese, essa fase será explicitada no capítulo 2.

Segunda fase – Análise formal ou discursiva. Esta fase exige um tipo de análise das formas simbólicas como produtos com características estruturais internas, regras, padrões e relações, pois, para ele, essas estruturas têm a condição e o objetivo de dizer algo. Segundo Thompson (1995), tal análise pode ser feita por meio do uso de diversos aportes teóricos e metodológicos, como a semiótica, análise do discurso, análise sintática, narrativa, argumentativa.

No caso desta tese, amparadas pela abertura teórico-metodológica do autor, acrescentamos a análise de conteúdo, com base em Bardin (2004).

Terceira fase – Interpretação e reinterpretação. Esta fase é mediada pelas duas anteriores: a análise sócio-histórica e a análise formal e discursiva. Nesta terceira fase, o intuito será estabelecer a articulação das duas fases anteriores e, ao mesmo tempo, transcendê-las, isto é, realizar uma síntese, uma construção criativa do significado. Thompson considera esse momento como um processo reinterpretativo, pois...

[...] as formas simbólicas que são o objeto de interpretação são parte de um campo pré-interpretado; elas já são interpretadas pelos sujeitos que constituem o mundo sócio-histórico. [...] estamos reinterpretando um campo pré-interpretado. [...] que pode divergir do significado construído pelos sujeitos [...]. (1995:376)

Esse é, segundo o autor, um processo potencialmente conflituoso que pode comportar divergências, sendo, portanto, aberto à discussão, inerente à interpretação tanto dos analistas quanto dos sujeitos que integram o mundo sócio-histórico, o qual é descrito como o potencial crítico da interpretação.

Segundo Thompson (1995), cada fase tem por objetivo aprofundar, trazer à tona um momento específico do processo interpretativo, de um objeto de análise. Em síntese, o autor destaca que os métodos de análise das condições sócio-históricas e formal-discursivas devem ter um caráter de complementaridade para melhor amparar a interpretação/reinterpretação das formas simbólicas, evitando o que denomina de “falácia do reducionismo e do internalismo” (p. 377).

Para a construção desta tese, seguiu-se de perto a proposta metodológica do autor, o que permitiu delinear a seguinte estrutura de análise: o contexto histórico, político e social de produção e estudo de livros didáticos; a análise de conteúdo das unidades de leitura tendo como lente a proposta de Rosemberg (1981) e Bardin (2004); e a síntese com a finalidade de interpretar/reinterpretar a forma simbólica concretizada no livro didático.

Com relação aos aspectos selecionados da teoria formulada por Thompson sobre a análise da ideologia, percebe-se que a transposição de seus preceitos teóricos tanto na dimensão epistemológica como sócio-histórica servirá de guia para a interpretação das configurações de gênero observadas nas unidades de leitura que compõem os livros didáticos de Língua Portuguesa para a 4ª série do ensino fundamental.

Outra dimensão fundamental que nos leva à adoção da perspectiva teórica e metodológica de Thompson (1995) decorre de sua concepção de sociedade e sujeito. Para o autor, a sociedade é constituída de conflitos e relações assimétricas que envolvem poder de classe social, gênero, raça,

idade, entre outros planos; que os indivíduos inseridos nesses campos de força são ativos e que resistem, em algum nível, a essas pressões e conflitos. Nesta pesquisa, o foco central são as relações de gênero como um campo de sustentação, estabelecimento, manutenção e construção de relações sociais assimétricas entre o masculino e o feminino. Nesse sentido, a teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa, proposta por esse autor, auxiliará a interpretação desse plano de relações sociais, por meio de inovadora conceituação teórica e metodológica.

Subsidiar os indivíduos imersos nesses contextos sociais é uma das funções das pesquisas científicas, desenvolvidas com o propósito de contribuir com a produção e divulgação do conhecimento tanto sobre a produção de sentidos a serviço do poder quanto sobre as resistências e amenizações; no nosso caso, das desigualdades de gênero.

1.2 TEORIA DE GÊNERO DE J. W. SCOTT

Para o objetivo desta tese de analisar livros didáticos brasileiros de Língua Portuguesa, destinados à 4ª série do ensino fundamental, na perspectiva da ideologia de gênero, recorreremos à teoria e ao conceito de gênero propostos por Scott (1995). As discussões e propostas teóricas sobre o uso do conceito de gênero permeiam os estudos das Ciências Humanas e Sociais, estendendo-se, recentemente, segundo Louro (2000), às Ciências da Educação. As contribuições de Scott, para esse debate, representam um auxílio com base em sua proposição, para um novo paradigma teórico que passa a considerar gênero como uma construção social e histórica das diferenças percebidas entre os sexos e, como uma forma primária de dar significado às relações de poder..

Antes de me ater ao conceito de gênero de Scott (1995), vale ressaltar algumas similaridades entre as concepções dessa autora e de Thompson (1995), o que justifica a aproximação teórica que se realiza neste capítulo.

Tanto Thompson (1995) quanto Scott (1995) podem ser definidos como autores(as) com abordagens sociais críticas, que concebem a sociedade como palco de conflitos e o sujeito como ser ativo. Para ambos autores, as condições estruturais e simbólicas são concebidas como constituintes e construtoras da sociedade. Assim como Thompson postula que as relações assimétricas são construções sociais e são apresentadas simbolicamente como naturais, Scott questiona a naturalização das relações assimétricas de gênero, rerepresentando-as como construções sociais.

Em seu ensaio pioneiro de 1986, *Gender: a useful category of historical analysis*, posteriormente transformado em artigo, com tradução revisada e publicado no Brasil (Scott, 1995), a autora colocou um desafio fundamental à profissão de historiador(a): incorporar a

categoria analítica gênero nos estudos e formulações teóricas, o que implicaria revisão dos paradigmas com base na ótica de gênero.

Na direção de uma mudança paradigmática, Scott propõe a busca para o significado do lugar que a mulher ocupa na vida social, não como um produto do que ela faz, mas do significado que adquire por meio das interações sociais historicamente construídas. Propõe, igualmente, a necessária articulação do sujeito individual, no caso, as mulheres, com a organização social mais ampla, assim como a identificação da natureza de suas inter-relações, objetivando compreender como funciona o gênero e como ocorre a mudança, incluindo, assim, a noção do político, das instituições, da organização social, para poder examinar como são construídas as identidades subjetivas de gênero.

Como estamos no campo das relações assimétricas de poder social, a autora coloca a necessidade de rever tal noção, pois a concepção de que o poder social é unificado, coerente e centralizado, imobiliza qualquer tentativa inovadora e com possibilidades reinterpretações. Para isso, apóia-se no conceito de poder de Michel Foucault, entendido como constelações dispersas de relações desiguais, discursivamente constituídas em diferentes campos de força sociais. Esses campos, entendidos por Scott (1995) como processos e estruturas, abrigam o conceito, utilizado por Foucault, de agência humana: capacidade do ser humano de se autogerenciar no embate constante com as múltiplas circunstâncias de vida – uma tentativa de

[...] construir uma identidade, uma vida, um conjunto de relações, uma sociedade estabelecida dentro de certos limites e dotada de uma linguagem – uma linguagem conceitual que estabeleça fronteiras e contenha, ao mesmo tempo, a possibilidade de negação, da resistência, da reinterpretação e permita o jogo da invenção metafórica e da imaginação. (Scott, 1995:86)

Para Scott, a questão da dominação de gênero não deve ser encarada ou interpretada como algo natural, ou simplesmente explicável. No interior de cada situação social e histórica, podem-se identificar resistência e múltiplas versões que, para a autora, são mantidas, transformadas ou sustentadas, dependendo do aprofundamento teórico empregado como lente para interpretar, avançar e elucidar essa dominação.

Como instrumento teórico fértil para os estudos feministas, pauta-se na definição de desconstrução, baseada em Jacques Derrida, para realizar a crítica aos estudos que postulam uma oposição binária entre masculino e feminino, homem e mulher, levando em conta o contexto, a forma pela qual opera, reproduz e se mantém qualquer oposição binária, desvelando sua construção hierárquica, em vez de aceitá-la como real ou evidente, ou como fazendo parte da natureza das coisas.

Para a autora, duas questões são importantes para analisar criticamente o discurso e as práticas ligadas à questão de gênero: Como o gênero funciona nas relações sociais humanas? Como o gênero dá sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico? Pondera que as respostas a essas questões dependem de uma discussão e um aprofundamento acerca do conceito de gênero como categoria analítica.

Para enfrentar essa tarefa, a autora analisa a história do uso do conceito gênero e suas implicações, deixando claro que, como historiadora feminista, reconhece os esforços, ao longo dos anos, para compreender, interpretar e recusar as construções socialmente hierárquicas entre homens e mulheres, como também para desenvolver o conceito de gênero como uma categoria analítica, preocupada em desconstruir verdades até então inquestionáveis ou pouco refletidas. A seguir, será apresentada uma síntese da história e da crítica desenvolvida por Scott aos usos do conceito gênero.

Scott (1995), ao apresentar a história da discussão e o uso do conceito de gênero, afirma que no processo histórico, como categoria analítica, o conceito esteve ausente das principais abordagens de teoria social, formuladas desde o século XVIII até o começo do século XX. Ressalta que houve algumas formulações teóricas com base nas analogias da oposição entre o masculino e o feminino e outras que reconheceram uma questão feminina, com a formulação da identidade sexual subjetiva, sendo que o conceito de gênero como forma de falar sobre sistemas de relações sociais e sexuais ainda não tinha sido proposta.

Inicialmente, a autora assinala que o conceito gênero parece ter sido incorporado pelas feministas americanas que buscavam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, indicando uma aversão ao determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou “diferença sexual” e enfatizando o aspecto relacional das definições normativas da feminilidade.

As teorias utilizadas pelas feministas contemporâneas explicitam a dificuldade que tiveram para incorporar o conceito gênero às abordagens teóricas existentes e de convencer os adeptos de diferentes escolas teóricas de que gênero fazia parte de seu vocabulário. Diante disso, Scott (1995) conclui que

O termo “gênero” faz parte da tentativa empreendida pelas feministas contemporâneas para reivindicar um certo terreno de definição, para sublinhar a incapacidade das teorias existentes para explicar as persistentes desigualdades entre as mulheres e os homens. (p. 85)

A ênfase a essa nova abordagem e ao uso do conceito gênero, pelas feministas, deve-se ao fato de que elas estavam preocupadas com a produção dos estudos sobre mulheres, que deveria

ter como foco também a noção relacional que o termo abriga. Assim, afirma Scott “segundo esta visão, as mulheres e os homens eram definidos em termos recíprocos e não se poderia compreender qualquer um dos sexos por meio de um estudo inteiramente separado” (Scott, 1995:72).

Scott também se refere à preocupação das pesquisadoras feministas de escrever a história das mulheres como possibilidade de mudar os paradigmas disciplinares, fato que não só acrescentaria novos temas, mas que imporiam um novo exame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente. A afirmação de três historiadoras feministas – Ann D. Gordon, Mari Juo Buhle e Nancy Shrom Dye – citadas por Scott, esclarece

[...] que inscrever as mulheres na história implica necessariamente a redefinição e o alargamento das noções tradicionais daquilo que é historicamente importante, para incluir tanto a experiência pessoal e subjetiva quanto as atividades públicas e políticas. Não é demais dizer que ainda que as tentativas iniciais tenham sido hesitantes, uma tal metodologia implica não somente uma nova história de mulheres, mas também uma nova história. (Scott, 1995:73)

Essa nova história tinha também como proposta, na ótica das pesquisadoras, a inclusão de outras categorias, além do gênero, como cruciais para a escrita de uma nova história. Desse modo, Scott explica que

Aqui as analogias com a classe e com a raça eram explícitas; de fato as pesquisadoras feministas que tinham uma visão mais global invocavam regularmente as três categorias como cruciais para a escrita de uma nova história. O interesse pelas categorias de classe, raça e de gênero assinalava, em primeiro lugar, o envolvimento do/a pesquisador/a com uma história que incluía as narrativas dos/as oprimidos/as e uma análise do sentido e da natureza de sua opressão e, em segundo lugar, uma compreensão de que as desigualdades de poder estão organizadas ao longo de, no mínimo, três eixos. (Scott, 1995:73)

Nessa direção, Scott adverte que a trilogia socialmente apontada como de classe-raça-gênero sugere

uma paridade entre os três termos, mas, na verdade, eles não têm um estatuto equivalente. Enquanto a categoria ‘classe’ tem seu fundamento na elaborada teoria de Marx (e seus desenvolvimentos ulteriores) sobre a determinação econômica e a mudança histórica, “raça” e “gênero” não carregam associações semelhantes. (Scott, 1995:73)

De um lado, há as teóricas que afirmam a transparência dos fatos e as que sustentam ser toda a realidade interpretada e construída; de outro, existem as que defendem o livre arbítrio do ser humano na sua trajetória de vida e outras que questionam essa liberdade do “homem”. Scott (1995:85) alerta para que essa abertura teórico-conceitual tome outro rumo:

em vez da busca de origens únicas, temos que pensar nos processos como estando tão interconectados que não podem ser separados.

Scott (1995), ao analisar os estudos que utilizaram a categoria gênero, ressalta que “[...] seu uso implicou uma gama tanto de posições teóricas quanto de simples referências descritivas às relações entre os sexos” (1995:76) e afirma que, em muitos casos, seu emprego foi essencialmente descritivo, tendência superada por outras abordagens teóricas feministas para compreensão das relações de gênero, como as ligadas à explicação sobre as origens do patriarcado; as de tradição marxista, em busca de uma explicação material para o conceito de gênero; e as fundamentadas na psicanálise, representada pelas correntes estruturalista e pós-estruturalista pautadas em Freud e Lacan.

Apresentarei, a seguir, a crítica realizada pela autora às diversas abordagens, e, posteriormente, sua definição para o conceito de gênero. Em relação aos limites das abordagens descritivas de gênero, a autora afirma que esses estudos não problematizam os conceitos, de modo a abalar a compreensão da história e suas implicações sócio-históricas. A abordagem descritiva refere-se à descrição da existência de fenômenos ou de realidades sem interpretar, explicar ou atribuir uma causalidade. Assinala, ainda, que livros e artigos, que tinham como tema a história das mulheres, substituíram nos seus títulos o termo “mulheres” por gênero, sugerindo uma pretensa seriedade dos trabalhos, pois gênero tem uma conotação mais objetiva e neutra do que “mulheres”. Assim procedendo,

Nessa utilização, o termo “gênero” não implica necessariamente uma tomada de posição sobre a desigualdade ou o poder, nem tampouco designa a parte lesada (e até hoje invisível). [...] o termo gênero inclui as mulheres, sem nomeá-las, e parece, assim, não constituir uma forte ameaça. Esse uso do termo “gênero” constitui um dos aspectos que se poderia chamar de busca de legitimidade acadêmica para os estudos feministas, nos anos 80. (Scott, 1995:75)

Além de substituto para o termo “mulheres”, o conceito de gênero foi também utilizado para indicar que as informações sobre as mulheres são, necessariamente, informação sobre os homens, que umas implicam o estudo de outras, rejeitando a interpretação de esferas separadas. Além disso, o conceito também é empregado para designar as relações sociais entre os sexos e rejeita explicitamente as explicações biológicas. Ou seja, o conceito torna-se uma forma de indicar construções culturais, isto é, a criação social de idéias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres.

Para Scott (1995), esse uso é uma forma de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas de homens e mulheres. Gênero é, segundo essa definição,

“uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado”. E acrescenta que “[...] com a proliferação de estudos sobre sexo e sexualidade, o termo gênero tornou-se uma palavra útil, pois oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis sexuais atribuídos aos homens e às mulheres” (p. 75).

Nesse sentido, Scott problematiza, ainda que “[...] nessa utilização, o termo gênero sublinhe o fato de que as relações entre os sexos são sociais, ele nada diz sobre as razões pelas quais essas relações são construídas, como são, não diz como elas funcionam, ou como elas mudam” (Scott, 1995:76).

Resumindo sua crítica às conceituações dos usos descritivos do conceito, podemos afirmar que gênero, nessa perspectiva, foi (ou é), um conceito associado ao estudo de coisas relativas às mulheres, um novo tema para a pesquisa histórica, mas ainda não tem poder analítico suficiente para questionar os paradigmas históricos.

A autora aponta que os(as) historiadores(as), conscientes da limitação do uso descritivo da categoria gênero, partem para o que denominou de segunda abordagem de ordem causal, que procura a teorização dos fenômenos na busca da compreensão do como e por que eles tomam a forma que têm, na tentativa de se implantar uma abordagem teórica mais consistente, lançando mão de algumas teorias fundamentadas nas origens do patriarcado, de tradição marxista e nas diferentes escolas da psicanálise (estruturalismo e pós-estruturalismo). Todavia, para a autora os resultados desse empreendimento também foram pouco promissores. Suas análises e críticas focalizam três aspectos teóricos feministas principais, destacados a seguir.

Uma primeira tentativa feminista é a que se empenha em explicar as origens do patriarcado como uma justificativa para a subordinação feminina pela necessidade masculina de dominação. Pelo desejo dos homens em transcender sua alienação dos meios de reprodução da espécie, a libertação das mulheres estaria atrelada a uma compreensão adequada do processo de reprodução. Essa explicação leva-nos a perceber a manutenção da hierarquia de poder, isto é, as mulheres devem compreender a frustração masculina diante de uma “suposta” superioridade da genética humana, que favorece as mulheres no domínio da reprodução da espécie.

A segunda posição teórica que Scott focaliza é a das feministas marxistas, que, apesar de terem uma abordagem mais histórica – por serem historiadoras –, apresentam explicações restritas a uma visão materialista. Para a autora, o problema é que as questões de gênero foram tratadas como um subproduto de estruturas econômicas mutantes e que o gênero não apresentava, na proposta marxista, um *status* analítico próprio e independente.

A terceira posição teórica focalizada refere-se a duas vertentes da psicanálise: a escola anglo-americana, que trabalha nos termos das teorias de relação de objeto, tendo, nos Estados Unidos, Nancy Chodorow como sua mais conhecida representante; a escola francesa, fundamentada nas leituras estruturalistas e pós-estruturalistas de Freud e nas teorias da linguagem de Lacan. Para Scott (1995), ambas estão preocupadas com os processos de formação da identidade do sujeito e suas implicações sobre a constituição da identidade de gênero. Contudo, as teóricas das relações de objeto enfatizam a influência da experiência concreta da criança, enquanto as pós-estruturalistas destacam o papel central da linguagem na comunicação, interpretação e representação do gênero.

A autora critica a visão universalista e essencialista sobre a construção das identidades de gênero e elabora uma breve justificativa sobre as insuficiências dessas teorias, apontando as limitações de cada uma delas.

Seu ponto de vista quanto à teoria das relações de objeto é que essa limita a interpretação oferecida ao conceito de gênero à esfera da família, fato que, para os(as) historiadores(as) e outras(as) cientistas sociais, não abre perspectiva de uso desse conceito na compreensão de outras instituições sociais, econômicas ou políticas que, sem dúvida, são importantes na e para a constituição dos indivíduos como um todo.

Por outro lado, na perspectiva crítica à teoria lacaniana, Scott (1995) argumenta que essa teoria centra-se no sujeito individual e em sua identificação subjetiva conflituosa entre o feminino e o masculino, que dependerá não de uma fixação, mas das utilizações contextuais. A autora considera interessante, nessa teoria, o papel da linguagem como um objeto apropriado de interpretação sobre a construção do masculino e do feminino, mas alerta para o fato da universalização e individualização que ambas apresentam para o entendimento da constituição das identidades generificadas, ao sinalizar que “temos necessidade de uma rejeição do caráter fixo e permanente da oposição binária, de uma historicização e de uma desconstrução genuínas dos termos da diferença sexual” (Scott, 1995:84).

Com base na crítica ao uso da categoria gênero por essas diversas perspectivas teóricas, Scott propõe sua definição de gênero como categoria analítica. O núcleo da definição da autora tem por sustentação a conexão integral entre duas proposições: para a primeira, “o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e, a segunda, ao propor que o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995:86).

Para a primeira proposição, a autora destaca quatro elementos que se inter-relacionam e fazem parte do processo de construção do gênero na sociedade como um todo que são: as representações simbólicas, os conceitos normativos, a descoberta da permanência intemporal na representação binária e fixa de gênero e a identidade subjetiva.

O primeiro elemento refere-se aos símbolos – que evocam representações simbólicas, às vezes, contraditórias. Por exemplo, na tradição cristã ocidental, a santa e a devassa, que são, ao mesmo tempo, mitos de luz e escuridão, inocência e corrupção. Scott ressalta que, para os(as) historiadores(as), a questão importante é saber que tipos de representações sobre as mulheres são invocados.

O segundo elemento é composto pelos conceitos normativos que expressam interpretações sobre os significados dos símbolos e que limitam e reduzem suas possibilidades metafóricas, sendo expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas ou jurídicas, e que tornam fixa a oposição binária do significado do homem e da mulher, do masculino e do feminino.

O terceiro elemento é a descoberta da permanência intemporal na representação binária e fixa do gênero masculino e feminino no âmbito da política, das instituições e das organizações sociais.

O quarto e último elemento se refere à identidade subjetiva sem a pretensão universalista da psicanálise quanto à construção da identidade generificada. Sinaliza para a busca de como as identidades se constroem, relacionando-as com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente específicas. Acrescenta à descrição desses quatro elementos o fato de considerar as relações entre eles e o modo como se manifestam social e institucionalmente.

Em relação à segunda parte de sua proposição, Scott conceitua gênero como uma forma primária de dar significado às relações de poder, pois esclarece ser “o gênero um campo primário no interior do qual ou por meio do qual, o poder é articulado” (Scott, 1995:88). Em continuidade, ressalta que gênero não é o único campo em que o poder é articulado (destaca classe, raça e etnicidade), mas que tem sido uma forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no Ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas.

A autora conclui sua argumentação afirmando que gênero, estabelecido como um conjunto objetivo de referências, estrutura a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Afirma, ainda, que “na medida em que essas referências estabelecem distribuições de poder, o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder” (1995:88).

Na sua discussão, “o conceito de gênero auxilia na interpretação das relações sociais baseadas na diferença sexual e fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre várias formas de interação humana” (1995:89). Propõe que se elucidem as maneiras pelas quais o conceito de gênero pode sustentar, legitimar e construir as relações sociais baseadas na posição de poder. Assim, percebemos o destaque da autora para as formas particulares e contextualizadas nas e pelas quais o gênero constrói a política, e a política constrói o gênero em específicas circunstâncias históricas e sociais. E complementa sua argumentação, referindo-se à conexão implícita entre gênero e poder como compreensão crucial da igualdade e da desigualdade das relações tidas como naturais entre homem e mulher, que possibilite o convívio de “indivíduos sociais”, que sejam diferentes, mas não desiguais.

Porém, às vezes – a condicional se faz necessária –, há algo que precisa ser problematizado na proposta de Scott: sua discussão sobre gênero é realizada da perspectiva adulta, sem que as relações de idade sejam consideradas. Ao postular, apenas que as relações de poder nas dimensões de classe, gênero e raça não são aditivas, mas se articulam de forma complexa, esquece-se das relações que envolvem grupos etários como uma das dimensões constitutivas dessa teia complexa de poder na realidade social. Rosenberg (1996a) assinala o quanto as teorias feministas contemporâneas naturalizam e a-historizam a infância. Para elas, infância estaria mais no reino da natureza que no da cultura. A autora complementa sua reflexão apontando um desafio: “desigualdade de gênero e identidade de gênero são duas faces da mesma moeda?” (Rosenberg, 2004:5)

Alguns estudos, tais como os de Piza (1995) e Rosenberg (1996a), revelam que as assimetrias de gênero e raça não funcionam do mesmo jeito, nem de forma sincrônica, na infância e na idade adulta. Por exemplo, dados mostram que, na escola, o grupo de meninas pode ser privilegiado em detrimento do grupo de meninos, o que pode levar à repetência e exclusão de um maior número de meninos (Rosenberg, 2001c). Portanto, pode-se postular que há uma complexa articulação de classe, raça e gênero e, também, de idade na produção de relações assimétricas, bem como na heterocronia de sua articulação, conforme propõe Rosenberg, (2001c), podendo, por vezes, apreender que, em processos de afirmação de um determinado grupo, este se apóia na reprodução de desigualdades em outro grupo, conforme observou Piza (1995).

Nesse sentido Rosenberg (2004) sinaliza que

Os diferentes movimentos sociais de combate à desigualdade se organizaram em diferentes momentos da história social: os movimentos operários precederam os das mulheres que precederam os étnicos-raciais. As instituições sociais - igrejas, sindicatos, partidos políticos, governos, empresas, escola - tiveram e têm seus tempos próprios para reagir às mobilizações dos movimentos sociais nas diferentes instituições e que reivindicam igualdade de oportunidades. Se no Brasil temos mulheres governantes, não as temos sacerdotizas. Se temos sacerdotes

negros e provenientes da classe operária, não os temos mulheres. As mulheres conseguiram o direito de freqüentar a escola antes do direito ao voto, antes do direito a manter seu nome de solteira quando casada, antes do direito ao aborto. Esses são alguns exemplos do que Hicks denomina de heterocronia no plano social. Eu tenho acrescentado, também, o plano da história de vida. Meu pressuposto é que as diferentes formas de desigualdade social não atingem as pessoas durante sua trajetória de vida da mesma forma e com o mesmo impacto. Neste ponto introduzo a noção de etapas da vida, base para a construção social das relações de idade. (p.3)

Quando por exemplo, as sociedades demarcam azul e cor-de-rosa, carrinho e boneca, cabelo curto e cabelo longo, etc, como padrões diferenciadores de homens e mulheres, adultos e crianças, estaríamos marcando também desigualdade de gênero ou apenas identidades de gênero? “O que se pretende com a luta feminista: uma sociedade sem desigualdade de gênero e/ou uma sociedade sem diferenciação simbólica entre o masculino e o feminino?” (Rosemberg, 2004:5). Guiadas pelas reflexões desses(as) autores(as) empreendemos as análises sobre as configurações do masculino e do feminino nos livros didáticos de Língua Portuguesa destinados à 4ª série do ensino fundamental. Nossa primeira análise focalizou o contexto sócio-histórico de produção, circulação e recepção do livro didático, objeto do próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

O CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DE PRODUÇÃO, CIRCULAÇÃO E RECEPÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO

Ao adotarmos a hermenêutica de profundidade como método de pesquisa, tal como proposta por Thompson (1995), a tarefa que nos cabe, neste capítulo, é a de analisar o contexto sócio-histórico de produção, circulação e recepção da forma simbólica que elegemos – o livro didático –, que será, ela mesma, objeto de análise no capítulo 3. A caracterização do contexto sócio-histórico, efetuada mediante uma síntese reflexiva da produção bibliográfica, fornecerá componentes para descrever e interpretar, posteriormente, o conteúdo dos livros didáticos de uma perspectiva das relações de gênero. É esta síntese reflexiva que nos permitirá, também, apreender permanências e mudanças na produção acadêmica, bem como nas políticas públicas referente ao livro didático.

Para tanto, o suporte do capítulo foi uma revisão da literatura e de documentos que se baseou em consulta a diversas bases de dados (relacionadas no Quadro 2), a bibliografias e estados da arte (relacionadas no Quadro 3), orientada por descritores (relacionados no Quadro 4).

Quadro 2 - Bases de dados consultadas

Acervus – Banco de dados bibliográficos do Sistema de Bibliotecas da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp);	<i>Revista Educação e Pesquisa</i> – USP; Revista do Conselho Estadual dos Direitos da Mulher (Cedim) (São Paulo, Rio de Janeiro, Paraíba);
Athenas – Banco de dados bibliográficos do Sistema de Bibliotecas da Universidade Estadual de São Paulo (Unesp);	<i>Revista do Instituto de Estudos Brasileiros</i> ;
Base de Teses – Capes;	<i>Revista Gênero</i> – Portal Feminista;
Biblioteca Ana Maria Poppovic – Fundação Carlos Chagas (FCC);	<i>Revista de Estudos Feministas</i> ;
Biblioteca Nadir Gouveia Kfourie – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP);	<i>Revista Pesquisa Fapesp</i> – Ciência e Tecnologia no Brasil;
<i>Cadernos de Pesquisa</i> – FCC;	Revista do Conselho Estadual da Condição Feminina (CECF) (São Paulo);
<i>Caderno Espaço Feminino</i> ;	Sistema de Bibliotecas/SBU – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS);
CD-ROM – Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd);	Sistema de Teses Brasileiras / Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT);
Dedalus – Banco de dados bibliográficos do Sistema de Bibliotecas da Universidade de São Paulo (USP);	Sites: MEC, Inep, FNDE;
Plataforma Lattes – Conselho Nacional de Ciência e Pesquisa (CNPQ);	Sistema de Bibliotecas – Universidade Federal do Paraná;
	Sistema de Bibliotecas e Informação – Centro de Ciências Humanas (CCH), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP).

Quadro 3 - Estados da arte consultados

Tema	Referência
Livro didático	Batista e Roxo (2005) Choppin (2004) Freitag, Motta e Costa (1987)
Livro didático e análise de conteúdo	Rosemberg (1976) Rosemberg, Bazilli e Silva (2001)
Educação e gênero	Rosemberg, Piza e Montenegro (1990) Rosemberg (2001 e 2002)
Livro didático e gênero/mulher	Negrão e Amado (1989)

Quadro 4 - Descritores utilizados para as pesquisas

Descritores utilizados	Livro(s) didático(s), mulher (es), feminismo(s), feminista, gênero, educação, escola(s), preconceito(s), discriminação(ões), estereótipo(s), relação(ões) de gênero.
-------------------------------	--

A síntese ora apresentada foi organizada em torno de três grandes tópicos: livro didático, educação e gênero, livros didáticos e gênero.

2.1 LIVRO DIDÁTICO

A revisão da literatura sobre livro didático procurou apropriar-se do estado do conhecimento sobre o tema em cenário internacional e nacional, das políticas do livro didático no Brasil, com destaque ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e das particularidades do livro didático para o ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa.

2.1.1 O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O LIVRO DIDÁTICO

Nas últimas décadas, a comunidade acadêmica vem mostrando crescente interesse pelo estudo do livro didático, tanto no cenário internacional quanto no nacional.

Dois estados da arte recém publicados – Choppin (2004) e Batista e Rojo (2005) – foram nossos principais guias para a empreitada a que nos propusemos neste primeiro tópico.

Em Choppin (2004), temos uma síntese valiosa sobre o estado do conhecimento internacional a respeito do livro didático (especialmente na ótica da História) que será usada em diferentes momentos deste capítulo. Constata, inicialmente, que o interesse acadêmico pelo tema foi despertado e vivificado nos últimos trinta anos constituindo “um domínio de pesquisa em pleno desenvolvimento” (p. 549). O desenvolvimento de pesquisas, nos últimos anos, sobre o livro didático, é de tal monta que Choppin (2004) o considera uma das dificuldades para constituir tal estado da arte. Além disso, destaca o caráter recente dos estudos: no banco de dados que constituiu (com mais de 2.000 títulos referentes a aproximadamente 50 países), mais da metade das referências são posteriores a 1990 (Choppin, 2004:550).

Ao refletir sobre as razões deste interesse, o autor destaca causas conjunturais e estruturais. Inicialmente, salienta a “onipresença” de livros didáticos e o “peso considerável que o setor escolar assume na economia editorial nesses dois últimos séculos” (p. 551); em segundo lugar, enfoca o interesse crescente de historiadores pelos livros didáticos, “manifestado pelos que se interessam pela história ou por historiadores profissionais em relação às questões da educação, área cuja demanda social se torna cada vez maior” (p. 552).

O pesquisador evoca, ainda, o impacto da descolonização na recuperação ou criação de identidades nacionais, bem como “o recrudescimento de aspirações regionalistas e o desenvolvimento de reivindicações provenientes de grupos minoritários” (p. 552).

Além das razões políticas acima, Choppin (2004) aponta dimensões institucionais: o desenvolvimento de equipes de pesquisa e de técnicas, os avanços no armazenamento de informações e a “ameaça” ao livro impresso decorrente das novas tecnologias educacionais.

Dentre as causas estruturais que justificariam “essa atividade científica tão abundante”, assinala: “a complexidade do objeto ‘livro didático’, a multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve” (p. 552). Apresentaremos uma síntese dessas “causas estruturais”, uma vez que as reflexões de Choppin (2004) permitem acompanhar a construção deste capítulo e, em parte, desta tese.

Quanto à complexidade do livro didático, o autor destaca o fato de a literatura escolar situar-se “no cruzamento de três gêneros [no sentido textual] que participam, cada um em seu próprio meio, do processo educativo”: a literatura religiosa; a literatura didática, técnica ou profissional; a literatura “de lazer”, “tanto a de caráter moral quanto a de recreação ou de vulgarização, que inicialmente se mantém separada do universo escolar, mas à

qual os livros didáticos mais recentes e em vários países incorporaram seu dinamismo e características essenciais” (Choppin, 2004:552)².

Como veremos adiante (neste capítulo e no próximo), os livros didáticos de Língua Portuguesa brasileiros que incluem, no mais das vezes, um conjunto de textos (as leituras) provenientes das mais diversas fontes: literatura infantil, jornais, revistas, literatura adulta (especialmente crônicas), publicidade, internet, entre outras. Tal particularidade, e o predomínio de excertos de literatura infantil nos livros brasileiros de Língua Portuguesa, levaram-nos a lançar também, na revisão bibliográfica, um olhar sobre a literatura infanto-juvenil.

Choppin (2004) destaca, dentre as causas estruturais que explicariam a abundância da produção contemporânea relativa ao tema, as múltiplas funções do livro didático, sintetizadas a seguir.

Função referencial (curricular ou programática), isto é: o livro didático “constitui o suporte privilegiado aos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações” (Choppin, 2004:553).

Função instrumental, isto é, colocar “em prática métodos de aprendizagem” que variam conforme o contexto: memorização, aquisição de “competências disciplinares ou transversais”, de habilidades, métodos de análise ou de resolução de problemas (p. 553).

Função documental, surgida recentemente, em “ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia” e que consiste no fornecimento, pelo livro didático, de “um conjunto de documentos”, textuais e icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno” (p. 553).

Função ideológica e cultural, considerada por Choppin (2004) como “a mais antiga”. Por ser a função privilegiada por esta tese, procedemos à transcrição integral de sua conceituação.

Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar – e, em certos casos, a doutrinar – as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz (p. 553).

Esta pesquisa destaca, portanto, a função ideológica do livro de Língua Portuguesa na perspectiva de Thompson (1995), pois Choppin não a conceitua.

² Atualmente, observa-se uma discussão, no Brasil, se os livros didáticos não constituiriam um gênero linguístico específico. Ver Bunzen e Rojo (2005).

Ainda dentro das “causas estruturais” que explicariam a abundância de pesquisas acadêmicas contemporâneas sobre o livro didático, Choppin (2004) aponta sua coexistência com outros suportes educativos e “a multiplicidade dos agentes envolvidos em cada uma das etapas que marca a vida de um livro escolar” (p. 553). Esta última “causa estrutural” é, também, de grande relevância para esta tese, pois ela permite, inclusive, situar a pesquisa e os (as) pesquisadores (as) entre tais agentes.

A atenção aos múltiplos agentes estará presente, neste capítulo, ao destacarmos não apenas o papel do Estado (especialmente da legislação), mas também da mídia, dos movimentos sociais (especialmente feministas) e da produção acadêmica que, por meio de suas pesquisas, geralmente críticas quanto ao conteúdo dos livros didáticos, têm participado da própria modificação do livro didático.

Portanto, esta concepção de múltiplos agentes interferindo na produção, circulação e recepção do livro didático nos afasta da idéia de uma autoria individual ou, mesmo, de equipe. Rosemberg (1985) já havia assinalado esta dimensão ao estudar a literatura infanto-juvenil brasileira, porém destacando um aspecto negligenciado por Choppin (2004): tais agentes relacionados à produção (editores, escritores, ilustradores, críticos, diagramadores, técnicos da administração pública) são adultos; e os principais (ou, pelo menos, explícitos) agentes da recepção são crianças (ou jovens), cujas vozes raramente são ouvidas na avaliação dos livros didáticos. Assim, as narrativas produzidas e veiculadas pelos livros didáticos são da lavra de adultos. Para Rosemberg (1985), o poder adulto sobre o(a) leitor(a) criança, no caso do livro didático, é o mais intenso, pois o(a) escolar não dispõe, nem mesmo, do direito à recusa de ser leitor(a), direito intrínseco à leitura de lazer. Trata-se de uma leitura compulsória, de um “leitor(a) cativo(a)” (Rosemberg, 1985).

O estado da arte elaborado por Choppin (2004) assinala, ainda, que o principal e mais antigo foco dos estudos sobre o livro didático é o conteúdo dos “manuais escolares nacionais”. A articulação entre a constituição dos Estados nacionais, a produção e a análise do conteúdo de livros didáticos, apesar de seu interesse e riqueza na construção do artigo de Choppin (2004), não será tratada aqui.

O autor assinala que a “análise do conteúdo” ideológico constitui o principal enfoque das pesquisas nos últimos vinte anos em cenário internacional. Seus temas são diversificados e “trazem respostas ou ao menos esclarecimentos às questões que a sociedade contemporânea se coloca” (Choppin, 2004:556). Dentre os temas privilegiados destacam-se a formação de identidade nacional³ e as questões “que se relacionam

3 Lembramos que uma das primeiras pesquisas brasileiras sobre o tema foi a de Dante Moreira Leite (1950).

com a inserção social, desde a aprendizagem de regras de boas maneiras até a educação para a cidadania, ou ainda as referentes à aprendizagem da leitura”, além de temas de atualidade (Choppin, 2004: 556).

O autor é bastante perspicaz na atenção não apenas aos temas privilegiados, mas também aos silenciados. “Essas escolhas e esses silêncios remetem à delicada questão do papel do pesquisador e de sua impossível objetividade, sendo, portanto, impossível estabelecer critérios inequívocos de avaliação”.

Concordando com os pressupostos epistemológicos do autor, alertamos que nesta tese, os “critérios de avaliação” do conteúdo se operacionalizam nas grades de análise dos livros didáticos, elaboradas a partir de uma concepção de gênero como construção social e que remete a relações de poder e dominação. Neste sentido, estivemos atentas não apenas aos conteúdos manifestos, mas também aos implícitos, sub-reptícios além dos silêncios e das omissões. Com efeito, como mostrou Rosemberg (1985), a literatura infanto-juvenil brasileira opera numa dupla moralidade: de um lado, exorta, no plano manifesto, os grandes ideais morais de igualdade e respeito ao outro; de outro, na construção de personagens e de narrativas, observam-se nuances de discriminações sociais.

Do extenso e rico artigo de Choppin (2004) – do qual omitimos inúmeros aspectos –, destacamos um último: o estado de organização das fontes, das coleções, dos acervos. No caso brasileiro, como já foi mencionado por vários (as) pesquisadores (as), inclusive do Negri (Escanfella, 1999; Andrade, 2001; Silva, 2005), podemos afirmar que ele é lastimável, a despeito dos esforços recentes.

Com efeito, Choppin (2004) salienta o papel desempenhado, em vários países do mundo, por equipes de pesquisa que, nos últimos 25 anos, têm se empenhado em “contabilizar de forma exaustiva toda ou parte da literatura escolar de seu país” (p. 562). Dentre essas equipes, cita nominalmente o Centro de Memória da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Segundo o autor, a disponibilidade desses centros permitiria ao “pesquisador que trabalha com a literatura escolar [se ver] dispensado de se dedicar a um trabalho prévio individual, fastidioso, cronométrico, freqüentemente lacunar e, nesse sentido, dissuasivo” (p. 563).

Como veremos no capítulo 3, o esforço para localização dos títulos que compõem a amostra de livros aqui analisados foi estenuante, porém não nos dissuadiu da empreitada. Também, como veremos neste capítulo, alguns documentos (como o edital para a compra de livros didáticos de 1998) não foram localizados, a despeito de nossos esforços.

Tais obstáculos e dificuldades acabam por limitar expectativas de pesquisadores (as). Porém, não impedem que a área da pesquisa sobre o livro didático no Brasil esteja, também, em plena progressão, como atestam os estados da arte brasileiros, questão tratada no próximo tópico.

2.1.2 PESQUISAS BRASILEIRAS SOBRE LIVROS DIDÁTICOS

A revisão da literatura permitiu que localizássemos três pesquisas de fôlego, focalizando o estado da arte de investigações sobre o livro didático brasileiro. São elas: a de Freitag, Motta e Costa (1987); a realizada no contexto institucional da Unicamp (1989), ambas tratando da produção brasileira até a década de 1980 (pesquisas, documentos governamentais e em uma delas artigos da grande imprensa); e a mais recente, de Batista e Rojo (2005), que focalizou a produção “acadêmico-científica”, produzida no período 1975-2003.

Nos três estudos, considerou-se como *livro escolar* o material impresso (no suporte livro ou em outros suportes) produzido para servir a processos de ensino-aprendizado na educação básica (isto é, na educação infantil, fundamental e média) e em cursos livres (no caso de obras voltadas para o ensino de línguas estrangeiras modernas). (Batista, Rojo, 2005: 14, grifos no original)

Destacamos algumas das principais tendências apontadas pelas pesquisas, especialmente no que diz respeito ao foco desta tese: o estudo da dimensão (ou função, como quer Choppin, 2005) ideológica do livro didático e que se traduz pela análise de seu conteúdo.

Do ponto de vista do volume da produção acadêmica, Batista e Rojo (2005), consultando a Plataforma Lattes em janeiro de 2004, e adotando filtros que permitissem captar pesquisas completas sobre livros didáticos, identificaram 1927 títulos. Uma primeira observação refere-se ao aumento da produção a partir dos anos 1990, data em que a coleta é mais segura, em decorrência da implantação da Plataforma Lattes. O aumento da produção nos últimos anos é de tal monta que o período correspondente a 2000-2003 “é responsável pela metade da produção” (Batista, Rojo, 2005:19).

Procurando interpretar aumento tão significativo, levantam hipóteses metodológicas (“progressiva capacidade de a Plataforma Lattes rever a informação sobre a pesquisa no país, a partir de sua criação”, p. 18) e às mudanças das políticas estatais para o livro didático introduzidas pelo PNLD.

Para a grande maioria dos trabalhos, a circulação foi nacional (96%), tendo sido produzidos especialmente nos Estados de São Paulo e Minas Gerais e no Distrito Federal, unidades federadas que concentram a circulação de 60% das referências.

No conjunto de títulos, identificaram seis tipos de trabalho diferentes, sendo que os mais freqüentes foram as comunicações (44%) e o que denominam publicações científicas (artigos, livros, capítulos de livros). Teses e dissertações representam 8% da produção, percentual equivalente ao obtido pelos documentos públicos (p. 20). Tais estudos foram produzidos principalmente na grande área Ciências da Linguagem (37,2%), seguida da Educação (29,3%). Batista e Rojo (2005) notam uma reduzida participação da Psicologia, área que albergou apenas 1,1% dos trabalhos (p. 21).

Esses autores observam, ainda, que as pesquisas em perspectiva diacrônica são pouco freqüentes (4,5%). Dentre as pesquisas sincrônicas, a maioria (73%) analisa o livro didático em si mesmo, do ponto-de-vista de seus conteúdos ou da metodologia. Nesse conjunto de trabalhos, “*a análise de conteúdos ideológicos* é o menos expressivo (4%). É importante destacar, porém, a forte atenção ao estudo de questões ligadas à raça, sobretudo aos modos de representação do negro no livro didático” (Batista, Rojo, 2005:23, grifos no original).

Com efeito, como apontaram Rosemberg, Bazilli e Silva (2003), no Brasil, os livros didáticos constituem o veículo mais escrutinado pelos estudos sobre discursos racistas na mídia: a partir de revisão de pesquisas brasileiras sobre racismo na mídia (período 1987-2002), os(as) autores(as) localizaram 182 títulos, dos quais, 47 (25,8%) referem-se ao livro didático.

No estudo de Batista e Rojo (2005) não há referência ao tema “livro didático e gênero e/ou mulher”, tema que, mesmo de passagem, foi tratado pelo estado da arte de Freitag, Motta e Costa (1987:58).

A estratégia adotada por Batista e Rojo (2005) na confecção do estado da arte implicou o tratamento, em separado, em maior profundidade, de teses e dissertações (valendo-se, neste caso, do Banco de Teses da Capes), defendidas entre 1987 e 2001 e que “tomavam o livro escolar como *objeto* de estudo” (p.27, grifo no original). Adotando este critério, localizaram 229 títulos, dentre os quais 91% “são dissertações de mestrado e apenas 9% são teses de doutorado” (p. 28). Não localizaram nenhuma tese de livre docência ou de concurso para professor titular.

Aqui, também, notam um aumento progressivo dos títulos, especialmente a partir de 1990. Porém, como não efetuam uma análise comparada a outros temas, ou o cálculo do percentual no conjunto de títulos acolhidos pelo Banco de Teses, a interpretação do aumento

é problemática: representa um aumento do interesse pelo tema ou, simplesmente, acompanha o crescimento da pós-graduação brasileira? Tais teses e dissertações foram defendidas em 37 instituições, especialmente localizadas no Sudeste, destacando-se: Universidade de São Paulo (12%), Unicamp (9%), Universidade Federal de Minas Gerais (8%), Universidade Federal Fluminense (7%), Pontifícias Universidades Católicas de São Paulo (6,5%) e do Rio de Janeiro (6%) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (5%).

Uma observação sobre o fluxo de produção converge para reflexões já efetuadas por Silva (2005) sobre livro didático e relações raciais e por Rosemberg (2001) sobre o tema Educação e gênero: dispõem-se de fortes indícios de que essas áreas integram, raramente, verdadeiros núcleos ou grupos de pesquisa. O mais freqüentemente são produções isoladas no mestrado, que não prosseguem no doutorado ou que não se associam a outras pesquisas orientadas pelo(a) mesmo(a) professor(a).

Diferentemente do que observaram para os estudos no geral, teses e dissertações se concentram em Educação (responsável pela metade da produção) e uma boa parte volta-se para o “conteúdo ideológico” dos livros didáticos. Com efeito, destacam que se o tema “conteúdo e metodologia do ensino” açambarca mais da metade dos títulos, o tema “conteúdo ideológico” responde por 10,48% nesses trabalhos (Batista, Rojo, 2005:34)⁴.

A atenção da pesquisa brasileira sobre “conteúdo ideológico” do livro didático já havia sido apreendida por Rosemberg (1976), Pinto (1981) e (lamentada) Freitag, Motta e Costa (1987:58)⁵.

Em 1976, em suplemento à revista *Cadernos de Pesquisa*, Rosemberg assinalava, tanto em âmbito nacional quanto internacional, uma atenção mais intensa ao conteúdo de livros didáticos e de literatura infanto-juvenil. Naquele momento, identificava duas tendências em cenário internacional: a primeira, mais acadêmica, apoiava-se na análise do livro como ponto-de-partida para uma reflexão mais ampla sobre a sociedade em geral ou a instituição escolar (exemplos, Bonazi, 1974; Dandurand, 1972; Mollo, 1970, todas referências estrangeiras). Uma segunda tendência, especialmente norte-americana e européia, vinculava-se a atuação de movimentos sociais “igualitaristas” assumindo um estilo mais panfletário.

Pinto (1981) retomou as reflexões de Rosemberg (1975) na introdução de sua dissertação de mestrado ao comentar que

4 Dentre os estudos sobre o “conteúdo ideológico” do livro didático, a maioria se concentra na análise do texto, sendo praticamente ausentes os que se voltam para as imagens.

5 Uma síntese específica da produção sobre os temas “representação da mulher” e “relações de gênero” nos livros didáticos e de literatura infantil, será efetuada ao final deste capítulo.

Esses textos críticos, via de regra, se particularizam por seu caráter de denúncia, o que transparece na ausência de suporte teórico em seu estudo quase ou mesmo panfletário. Percebe-se, portanto, que o objetivo de tais publicações é o de funcionarem como instrumento de ação e reivindicação, o que, se de um lado empobrece a reflexão teórica, por outro favorece, sua divulgação e consumo (...) Valendo-se de uma metodologia que tem possibilitado explorar os diversos ângulos e as diversas maneiras pelas quais a discriminação se manifesta, tais estudos mostram que os conteúdos dos livros valorizam diferentemente as categorias sociais e delas vinculam “imagens estereotipadas e simplificadas. (Gast, 1965, apud Pinto, 1981:8)

A autora ao voltar-se para a produção brasileira (que se inicia em 1950), aponta a predominância acadêmica e a preocupação dos autores (como Dante Moreira Leite, Bazzanella, Rego, Nosella, Lajolo, Faria) com os valores e/ou ideologia. Em estilo de apurada elegância, menciona também a literatura militante, feminista e “outras que absorvem o ideário da luta de classes” (Nosella, 1978; Faria, 1980 apud Pinto, 1981:9).

Dez anos depois do suplemento dos *Cadernos de Pesquisa*, Freitag, Motta e Costa (1987), em seu estado da arte sobre as pesquisas referentes aos livros didáticos no Brasil, apreendem este interesse pelo conteúdo.

Em cada tópico até aqui discutido, destacamos o fato de que poucos estudos haviam tratado da dimensão histórica, política e econômica do livro didático. Ao voltarmos nossa atenção para o estudo dos conteúdos, o problema se inverte. Praticamente todos os estudos realizados no Brasil sobre o livro didático têm como dimensão de análise, o seu conteúdo, com as mais variadas ênfases. (p. 49)

Ao adentrarem as principais tendências dos estudos até meados da década de 1980 (a partir de 1940) interessadas “nos aspectos ideológicos”, as autoras salientam, em primeiro lugar, um certo descaso com o “debate psico-pedagógico e empírico” (Freitag, Motta e Costa, 1987).

Até agora, são poucos os críticos da ideologia do livro didático que se dão conta de que a ideologia está implícita também, e talvez, mais radicalmente na forma de apresentação do livro (seu aspecto físico, suas gravuras, o método de apresentação escolhido, a forma de programação do aprendizado, o tom confidencial das instruções, etc). Até agora, a maioria dos críticos e dos analistas têm se ocupado dos conteúdos veiculados pelo livro, por meio dos textos. Assim, denunciam seja a ausência dos temas do aluno carente, do conflito de classe, da discriminação racial, seja a presença de estereótipos machistas autoritários e ufanistas (1987:63-64).

Apesar de reconhecerem a diversidade temática, as autoras efetuam duras críticas ao enfoque das pesquisas da década de 1980, especialmente daquelas que adotavam a perspectiva teórica althusseriana, gramsciana e reprodutivista. Identificam, mesmo sem nomear, um uso inadequado do conceito de ideologia, uma adoção da vulgata marxista, a presença de uma “vertente populista do livro didático, defendendo um livro para as classes oprimidas” e o descaso para a atuação “do professor”.

Não há pior inimigo do marxismo que o marxismo vulgar. Fazemos votos para que esses autores, inegavelmente sérios e competentes, se informem um pouco melhor sobre a filosofia da história de Walter Benjamin, preocupado em salvar os conteúdos verdadeiros contidos na tradição, e os trabalhos da Escola de Frankfurt, para a qual “patrulhar” nosso passado cultural é a melhor maneira de impedir que seus momentos críticos venham a funcionar como fatores de transformação do presente (p. 76).

Batista e Rojo (2005:25) também identificam, nas décadas de 1970 e 1980, uma perspectiva denunciasta – “bem pouco específica ou especializada e que denunciava constantemente os preconceitos de raça, cor, gênero e os conteúdos ideológicos dos livros”. Porém, apontam um movimento em direção a

uma análise mais criteriosa dos conteúdos – também ideológicos, mas principalmente específicos de área – e a elaboração de critérios de avaliação e de seleção dos livros por parte da escola, nos anos iniciais de 90, e que chega hoje a uma abordagem mais intensa das políticas que regem o universo do livro escolar no Brasil e de suas condições de produção e de circulação. Nesse momento histórico, o PNLD parece ter representado um ponto de inflexão (p. 25).

Como observaram Choppin (2005) em cenário mundial, e Batista e Rojo (2005) em cenário nacional, pesquisas sobre as formas como os livros didáticos representam as relações étnico-raciais têm merecido certa atenção (Destaque 1).

No Negri foram realizadas três pesquisas nesta perspectiva: de Piza (1995), de Bazilli (1999) sobre relações raciais na literatura infanto juvenil e de Silva (2005) sobre relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa⁶. Tratarei de mais detalhes na pesquisa de Silva (2005), meu parceiro no projeto de pesquisa coletivo que deu origem a esta tese.

Silva (2005) insere sua pesquisa no tema geral de compreensão do racismo à brasileira e cuja conceituação, para o autor, apresenta duas faces complementares: uma dimensão estrutural e uma dimensão simbólica. Ao focalizar as relações raciais na educação, ele mostra como os indicadores educacionais de negros (pretos e pardos) atestam sua maior dificuldade de acesso, permanência e sucesso no sistema educacional brasileiro. Ou seja, o autor aponta o quanto o sistema educacional discrimina os negros.

No plano simbólico, voltou-se para a análise de livros didáticos, adotando metodologia que foi elaborada por pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas no final da década de 1970 (Fundação Carlos Chagas, 1979), que havia sido usada por Regina Pahim Pinto em sua dissertação de mestrado (1981) e, no contexto do Negri, por Escanfella (1999), Bazilli (1999) e Nogueira (2001), bem como nesta tese.

⁶ Está em andamento a pesquisa de Elisangela Jesus sobre relações raciais em material didático veiculado pela internet.

Silva (2005) observa, também no plano simbólico, discriminação contra personagens negras. Analisando 33 livros, 251 unidades de leitura, 1372 personagens no texto e 770 nas ilustrações, o autor nota, entre vários outros indicadores, a intensa (porque não, espetacular!) disparidade na representação de personagens brancas, negras e indígenas no texto, na ilustração e na capa (Destaque 1).

Destaque 1 - Algumas características detectadas pelos estudos sobre representações das categorias étnico-raciais em livros didáticos brasileiros

Em vários indicadores da importância dos personagens, tanto no contexto como na ilustração, os negros aparecem em posição inferior. São menos frequentes que os brancos (Pinto, 1987; Silva, 1987); em menor proporção que os brancos recebem nome próprio (Pinto, 1987; Silva, 1987; Santos, 1987), aparecem como personagens principais (Pinto, 1987), são ilustradas em locais diferenciados do livro (Pinto, 1987) ou em posição proeminente quando em grupo (Pinto, 1987; Triumpho, 1987), aparecem como vivos (Pinto, 1987), brancos são representantes da espécie (Pinto, 1987), são famosos ou históricos (Pinto, 1987).
• Negros são representados de modo grotesco e caricato (Pinto, 1987; Silva, 1987), de modo a perpetuar estereótipos (Pinto, 1987; Silva, 1987; Triumpho, 1987), ou de modo negativo (Pinto, 1987; Silva, 1987; Triumpho, 1987).
• Negros raramente aparecem em contexto familiar (Pinto, 1987; Silva, 1987). Quando presente, a família negra invariavelmente é pobre (Triumpho, 1987).
• Personagens negros desempenham poucas profissões, em geral as mais humildes e mais desprestigiadas (Pinto, 1987; Silva, 1987; Triumpho, 1987).
• Os livros omitem a participação dos negros na história e na construção do país (Triumpho, 1987; Silva, 1987).
• Os livros omitem o processo de resistência desenvolvido pelo negro durante a escravidão (Triumpho, 1987).
• Os livros omitem o processo histórico que engendrou atual situação de marginalidade do negro (Silva, 1987; Triumpho, 1987).

Fonte: Pinto (1992:50) apud Rosemberg, Bazilli e Silva (2003:134-135).

No que se refere à análise diacrônica, contemplando três subperíodos, Silva (2005) observa, simultaneamente, mudanças e permanências. Mudanças quanto a: incremento da presença de autoras mulheres tanto nos livros quanto nas unidades de leitura; porém, ainda os autores são maioria nas unidades de leitura; rejuvenescimento dos(as) autores(as) nas unidades de leitura; maior diversidade de gêneros textuais nas unidades de leitura, incluindo excertos da grande mídia escrita, apesar de a literatura infanto-juvenil predominar. Na construção da personagem no texto e na ilustração, observou permanência da supremacia branca, masculina e adulta nos três períodos, tanto no texto quanto na capa e ilustrações, porém um aumento relativo de personagens negras nas capas e ilustrações. Usando o referencial de Thompson (1995), interpreta tal aumento como uma estratégia ideológica de dissimulação (p.83).

As conclusões de Silva (2005) e as recomendações pautadas em Beisiegel (2001) contemplam “sugestão que as equipes de avaliadores incorporem pesquisadores com capacidade de análise de desigualdades raciais e de gênero e militantes dos movimentos sociais de negros e mulheres, com o intuito de agregar às avaliações critérios de representatividade de negros e mulheres que têm sido relegados” (Silva, 2005:184).

Como veremos no transcorrer do capítulo, esta tem sido, também, a conclusão de boa parte das pesquisas que focalizaram as relações de gênero nos livros didáticos e na literatura infantil: mudanças lentas e mitigadas a despeito da mobilização dos movimentos sociais e das iniciativas da administração educacional.

Apesar de muitas das pesquisas dos anos 1970-1980, do ponto-de-vista acadêmico, serem frágeis, normativas, merecerem o epíteto de panfletárias, talvez tenham sido elas que receberam o maior número de edições⁷ e tenham, de fato, penetrado nos cursos de Pedagogia. É possível que tenham contribuído para que a atenção com os valores, preconceitos e estereótipos fosse um dos critérios de avaliação da política estatal do livro didático, tema do próximo tópico.

2.1.3 AS POLÍTICAS DO LIVRO DIDÁTICO

Para iniciar este tópico reparou-se, com cautela teórica, a conveniência de apresentarmos algumas das conceituações propostas por teóricos acerca do que é livro didático. Molina (1987) considera-o uma obra escrita com a finalidade específica de ser utilizada numa situação didática estruturada, com o objetivo de ensinar algo a alguém. No contexto educacional da década de 1980, o “ensino” era o foco das preocupações pedagógicas.

Mais recentemente, Lajolo (2000) o definiu como um livro que é usado de forma sistemática no processo de ensino e aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento. Dessa forma, amplia o conceito para a dimensão da aprendizagem, revelando a preocupação didático-pedagógica do contexto educacional da década de 1990, a qual anunciava mudanças conceituais na forma de ensinar e aprender os conteúdos escolares.

Essas duas definições, considerando a distância do tempo que as separam, apontam para o cerne de uma definição: os livros didáticos são um dos meios pelos quais se ensinam e se aprendem significados sobre a produção do conhecimento humano.

⁷ O livro *A Ideologia no Livro Didático*, de Ana Lucia de Faria, está na sua 15ª edição.

Gatti Junior (1998) elaborou um levantamento sobre diferentes concepções do que sejam os livros didáticos. Como professor de História, mergulhou na busca dos conceitos de diferentes autores. Pelo seu trabalho, percebemos que, as conceituações convergem para a compreensão de que o livro didático tem como objetivo básico o processo de ensino e aprendizagem, seja dos conteúdos abordados, seja de seus significados, isto é, dos valores, comportamentos, padrões transmitidos, como insumo pedagógico. Enfim, é um material considerado pelo MEC como produzido e divulgado para ser usado nas escolas brasileiras, mesmo que contenham unidades internas que não tenham sido preparadas para esta finalidade.

Alain Choppin (1992, apud Batista e Rojo, 2005) oferece a melhor conceituação com que nos defrontamos. Livro ou manual didático constitui um dos quatro tipos de livro escolar (os demais são livros paradidáticos ou paraescolares, livros de referência e edições escolares de clássicos),

[...] utilitários da sala de aula obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos (em sala de aula), quanto individuais (em casa ou em sala de aula). (p. 15)

Operacionalmente, nesta pesquisa, consideramos livro didático aquele categorizado como tal, pelas editoras, pelo MEC e pela Biblioteca Nacional, isto é, material didático para uso em sala de aula.

A produção de livros didáticos, no Brasil, iniciou-se em 1808 com a Imprensa Régia, órgão oficial que produzia os manuais para os cursos criados por D. João VI (Bittencourt, 1993). Após 1822, com o término do monopólio da Imprensa Régia, editoras particulares foram sendo montadas no Brasil. Bittencourt informa que

[...] em 1885, três empresas que se destacaram na confecção do texto escolar, B. L. Garnier, E. & H. Laemmert e Nicolau Alves & CIA, responsáveis por 44,2% da produção, representam uma tendência monopolista que teve continuidade nos anos seguintes, à medida que se expandia a rede escolar e, conseqüentemente, o público consumidor. (1993: 81)

Ainda no século XIX, as grandes editoras de livros didáticos iniciaram a articulação com os dirigentes da educação. No final da primeira década do século XX, a Editora Francisco Alves (que havia comprado a Laemmert) dominava a produção, seguida da FTD, criada anos antes em São Paulo, e da Garnier, já com a produção estagnada (Bittencourt, 1993).

De acordo com Gatti Junior (1998), até cerca de 1920, a maior parte dos livros didáticos no Brasil era de autores(as) estrangeiros(as) e publicados no exterior, especialmente na França e em Portugal. A partir de 1930, cresce a produção de autores(as) brasileiros(as), permanecendo,

porém, sua produção nas mãos de grandes editoras. O autor destaca, também, que entre 1930 e 1960, o livro didático apresentava algumas características comuns: o título permanecia por longos anos no mercado; seus autores eram personalidades provindas de contextos de “alta cultura”, como o Colégio D. Pedro II; sua linguagem não era adaptada para diferentes faixas etárias; e era publicado por poucas editoras, que, freqüentemente, não o tinham como mercadoria mais importante. Em alguns aspectos, o cenário contemporâneo foi modificado após a implantação do PNLD: o livro didático constitui um dos principais itens da produção livreira do Brasil.

Assim, ainda conforme esse autor, após 1960, tais características passaram a se modificar mais significativamente. Os acordos entre as políticas educacionais do regime militar e o governo dos Estados Unidos foram possíveis determinantes de uma nova fase de produção do livro didático no Brasil. O início das modificações mais significativas no processo de produção, ao final dos anos 1960, coincide com a vigência do acordo entre o MEC, o Sindicato Nacional dos Editores de Livros e a United States Agency for International Development (MEC-SNEL/USAID), a qual subsidiou a produção de livros didáticos para o incremento dos programas assistenciais, com empréstimos internacionais.

Entre 1967 e 1997, a produção de livros didáticos⁸ passou por profundas modificações: de produção artesanal a indústria editorial, da autoria individual a equipe técnica responsável, e de uso na escola de elite para uso na escola das massas. Algumas características que a expansão do sistema educacional assumiu, nos anos 1970, contribuíram para que o livro didático se tornasse um objeto privilegiado na educação brasileira, convertendo-se em portador, organizador e divulgador de conteúdos explícitos, implícitos e selecionados das atividades pedagógicas. Em contrapartida, a ausência de formação adequada e de condições de trabalho levou os(as) professores(as) a se tornarem dependentes dos livros didáticos (Gatti Junior, 1998)⁹.

Uma das expressões das políticas públicas relacionadas ao livro didático se concretiza na legislação. A consulta ao periódico *Documenta/Brasília* (n. 466), de julho de 2000, permite que se apreenda a atenção dada pela legislação brasileira ao livro didático. A análise dos textos legais aponta para dois grandes eixos de preocupação do Estado brasileiro para com o livro didático: seu fornecimento aos escolares sendo (de início para os(as) “carentes” apenas e posteriormente, para sua universalização nas escolas públicas de ensino fundamental), e com a avaliação.

8 Kazumi Munakata (1997) discute o processo de produção e as diversas atribuições envolvidas na editoração de livros didáticos.

9 Silva (2005) destacou que a indústria cultural passou por modificações no que se refere às formas de produção, entre os anos de 1960 e 1990, em parte impulsionadas pelas políticas estatais do livro didático. Nesse período, o processo de expansão da indústria brasileira de livros, diante da diversificação e segmentação do mercado e da profissionalização dos agentes envolvidos na produção e distribuição, tornou esse ramo industrial bastante promissor.

Assim, observa-se que o livro didático foi assunto polêmico desde a Constituinte de 1823, quando se propunha discutir um material didático que servisse à juventude estudantil. Entretanto, se esse foi um cuidado dessa Constituinte, o mesmo não aconteceu com as de 1824 e de 1891, que passaram ao largo do assunto.

A Constituição de 1934 foi o primeiro texto constitucional a explicitar a presença de material didático: no Art. 157 parágrafo 2º, lê-se que a fonte dos fundos da educação viria dos patrimônios territoriais. “Assim sendo, parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar” (apud Documenta 2000, s/p). Porém, na Constituição de 1937, quando se implanta o Estado Novo, não há menção ao fornecimento de nenhum tipo de material escolar.

A Constituição de 1946 veicula a preocupação com qualquer forma de preconceito ou de incitamento à violência que possa estar presente nos livros didáticos, e, em seu Art. 172, estabelece a obrigação de os sistemas de ensino oferecerem serviços de assistência escolar aos alunos necessitados.

Na seqüência histórica, a Constituição Federal de 1988, em seu Art. 208, parágrafo 7, estabelece que

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Brasil, 2001)

A partir da Constituição de 1988, observa-se uma ampliação da atenção do Estado brasileiro para com o livro didático uma vez que ele passou a ser o comprador desses livros para as escolas públicas: inicialmente de ensino fundamental e, posteriormente, estendendo-se para outros níveis e modalidades de ensino. Tal função assumida pelo Estado foi acompanhada de regulamentações de diversos tipos (Quadro 5).

Quadro 5 - Cronologia das principais iniciativas políticas para os livros didáticos

Ano	Fontes	Propostas governamentais
1929	-----	Criação do Instituto Nacional do Livro
1938	Decreto-Lei n.1.006 de 30/12/1938	Instituição pelo Estado da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no país.
1945	Decreto-Lei n.8.460 de 26/12/1945	Consolidação da legislação sobre a produção, importação e utilização do livro didático.
1966	Decreto n.59.355 de 4/10/1966	Acordo MEC/USAID: a criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED).
1970	Portaria n.35 de 11/3/1970	Implementação, pelo MEC, do sistema de co-edição de livros com as editoras nacionais, com recursos de INL.
1971	Decreto n. 68.728 de 8/6/1971	Extinção da COLTED e o desenvolvimento, pelo INL, do Programa do Livro Didático (PLID). Término do convênio MEC/USAID.

Quadro 5 - Cronologia das principais iniciativas políticas para os livros didáticos (*continuação*)

	Ano	Fontes	Propostas governamentais
1º período **	1976	Decreto-Lei n.77.107 de 4/2/1976	Extinção do INL. A Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME) torna-se responsável pela execução do Programa, com os recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Insuficiência de recursos leva à exclusão da grande maioria das escolas municipais.
	1983	Lei n.7.091 de abril de 1983	Em substituição à FENAME, é criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) – que incorpora o PLIDEF. Propostas de participação dos professores na escolha dos livros e ampliação do programa para as demais séries do ensino fundamental.
2º período **	1985	Decreto n. 91.542 de 19/8/1985 com procedimentos estabelecidos na Portaria FAE n.863, de 30/10/1985	Substituição do PLIDEF pelo PNLD com as seguintes mudanças: indicação dos livros pelos professores, reutilização dos livros, implantação de bancos de livros didáticos, universalização do atendimento, ou seja, a oferta de livros a todos os alunos de 1ª e 2ª séries do ensino fundamental.
	1992	FNDE	Limites à distribuição do livro até a quarta série do ensino fundamental devido a restrições orçamentárias.
	1993	Resolução do FNDE n.6 de 13/7/1993	Estabelecimento de um fluxo regular de verbas para a aquisição e distribuição dos livros didáticos. Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos, elaborados por equipe contratada pela FAE, e publicados em 1994.
	Ano	Fontes	Propostas governamentais
3º período **	1995	FNDE	Volta, de forma gradativa, a universalização do atendimento (pelo PNLD) ao ensino fundamental. Análise e avaliação pedagógica dos livros a serem escolhidos pelas escolas. Entrega do Guia de Livro Didático (PNLD/1996) às escolas.
	1996	FNDE	Início do processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD/1997. Avaliação dos livros didáticos disponibilizados pelas editoras e elaboração de catálogos com classificação para escolha dos professores e a inclusão dos livros de ciências.
	1997	FNDE	Transferência integral da responsabilidade de distribuição do livro para o FNDE, devido à extinção da FAE. Ampliação do programa. O MEC passa a adquirir livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais (história e geografia) para todos os alunos (1ª a 8ª série) do ensino fundamental público. Configura-se o PNLD 1998.
	2000	Resolução/FNDE n 7 de 22 /3/1999*	Distribuição de dicionários da língua portuguesa para alunos da 1ª a 4ª série. Os livros didáticos passam a ser entregues um ano antes do ano letivo. Instituição de cronograma de atendimento do PNLD.
	2001	FNDE	Ampliação do PNLD/2001 aos alunos portadores de deficiência visual: distribuição de livro didático em braille. 1ª avaliação dos dicionários distribuídos aos alunos do Ensino Fundamental.
	2002	FNDE	O MEC realiza a avaliação dos livros didáticos em parceria com as universidades. Distribuição de dicionários aos alunos da 5ª e 6ª séries.

Quadro 5 Cronologia das principais iniciativas políticas para os livros didáticos (*continuação*)

	Ano	Fontes	Propostas governamentais
3º período **	2003	Resolução FNDE nº 14, de 20/5 de 2003.	Distribuição de dicionários aos alunos da 7ª e 8ª séries. Dispõe sobre a execução do processo de Avaliação Pedagógica das Obras Didáticas inscritas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD.
	2004	Resolução nº 40, de 24/08/2004	Ampliação da distribuição de livros aos portadores de necessidades especiais, abrangendo os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e dicionários, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático.
	2005	-----	São distribuídos livros didáticos de todos os componentes curriculares de 1ª série, 2ª a 4ª série reposição e complementação e a todos os alunos de 5ª a 8ª série.
	2006	Resolução nº 30 de 4/8/2006	Objetivo do PNLD: entregar em tempo hábil livros didáticos de qualidade aos alunos e professores das escolas públicas visando contribuir para a educação de qualidade de todos os educandos brasileiros.

Fonte: adaptado de <http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html#historico> Acesso em 6 jul. 2006.

* De acordo com as Recomendações para uma Política Pública de Livros Didáticos (MEC/Brasília 2001); essa Resolução do FNDE convalidou o PNLD/98, PNLD/99, PNLD/2000 e o PNLD/2001.

** Assinalados os períodos que interessam a esta pesquisa.

Como se observa, a política do livro didático brasileiro tem sido regida por uma seqüência de decretos, leis, resoluções que se sucederam a partir da década de 1930.

Percebemos a forma desordenada nos avanços legislativos. A esses textos legais, poder-se-ia acrescentar, ainda, acordos internacionais de diferentes naturezas, firmados pelo Brasil e que tratam, direta ou indiretamente, da produção do livro didático. Rosenberg, Bazilli e Silva (2003) rememoram, a partir do estudo de Hollanda (1957), que uma das primeiras ações do governo brasileiro de combate à xenofobia em livros didáticos ocorreu em 1933, por meio de convênio firmado entre Brasil, Argentina e México para que se expurgassem “os textos de ensino daqueles tópicos que recordam paixões pretéritas. Para tanto, foi criada, em 1936, no Itamarati, a Comissão Brasileira Revisora dos Textos de História e Geografia”, precursora da Comissão Nacional do Livro Didático, criada em 1938. A partir de 1976, período que interessa a esta tese, verificamos a formalização progressiva de algumas tendências que caracterizam a política estatal do livro didático: diferentes órgãos ocupando um papel importante no financiamento da política do livro didático; participação dos(as) professores(as) na escolha dos livros; progressão da universalização do atendimento no ensino fundamental; exigência da reutilização de livros; estabelecimento de critérios de avaliação;

regularização e estabilização das fontes de recurso; avaliação pedagógica; ampliação do programa e aumento dos recursos alocados.

O projeto do Plano Nacional de Educação de 1936, desenvolvido no Estado Novo, destacava, no Art. 479, entre outras coisas, que os(as) alunos(as) necessitados teriam direito ao “fornecimento gratuito de material escolar, inclusive os livros didáticos indicados pelos professores” (Documenta 2000, s/p). Assim, foi sob o comando do ministro Gustavo Capanema que se criou, pelo Decreto-Lei n. 93/37, o Instituto Nacional do Livro, responsável por planejar e estabelecer convênios com órgãos e instituições que assegurassem a produção e distribuição dos livros didáticos. Em 1938, pelo Decreto-Lei n. 1006 de 30/12/1938, foi composta uma Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) que estabelecia as condições para a produção, importação e utilização de livros didáticos que, segundo Bomény (apud Freitag, Motta, Costa 1987), tinha mais a função de um controle político-ideológico que propriamente uma função didática.

Com o final da gestão de Capanema em 1945, vozes críticas questionaram a legitimidade dessa comissão. No entanto, pelo Decreto-Lei n. 8.460 de 26/12/1945, ficou deliberado o processo de autorização para adoção e uso, atualização e substituição e precauções em relação à especulação comercial dos livros didáticos. Em outubro de 1947, o então ministro Clemente Mariani solicitou, sem muito sucesso, um parecer jurídico a respeito da legalidade, ou não, da Comissão Nacional do Livro Didático: a Comissão seguiu ileso em seus plenos poderes, sem que fossem resolvidos os vários impasses decorrentes da centralização de poder, do risco de censura, de manipulação política e das acusações de especulação comercial relacionadas ao livro didático (Freitag, Motta, Costa, 1987).

Na década de 1960, já durante o regime militar, foram assinados os já mencionados acordos MEC/USAID (entre o governo brasileiro e o norte-americano). Como fruto desses acordos (e firmado pelo Decreto n. 59.355 de 4/10/1966), criou-se a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (Colted) “que iniciou um ambicioso programa de livros aos Estados mais carentes” (Beiseigel, s/d, p. 18). Esses acordos tiveram como objetivo distribuir gratuitamente 51 milhões de livros para estudantes brasileiros(as), no período de três anos. Essa aliança não ficou impune às críticas de educadores (as) brasileiros(as) ao denunciarem o controle norte-americano do mercado livreiro didático (Freitag, Motta, Costa, 1987).

A LDB n. 4024/61 propunha que, nos gastos com os serviços educacionais, fosse incluída a produção de material didático. Pelo parecer n. 235/65 do Conselho Federal de Educação/CFE, evidenciou-se a substituição freqüente e não reutilizável de livros didáticos,

o que denota, sobretudo, uma preocupação com os recursos do Estado e não com a qualidade do material a ser utilizado pelos alunos.

A LDB n. 5.692/71, no Art. 62, também incluiu, entre os serviços de assistência, a aquisição de material escolar¹⁰. A partir de 1972, o Plano Setorial de Educação e Cultura/PSEC subsequente ao Plano Nacional de Desenvolvimento (1º PND), ao estabelecer diretrizes para os programas do livro didático, insistiu no acesso e na qualidade do livro didático como instrumento eficiente de comunicação e ação pedagógica. Essas mudanças estiveram ligadas a pressões dos movimentos sociais, entre eles o movimento feminista.

Após a extinção da Colted, a responsabilidade da administração federal pela política do livro didático foi assumida por diferentes órgãos, que se sucederam: INL, Fename, FAE e, a partir de 1998, FNDE.

Pelo Decreto-Lei n. 77.107 de 4/2/1976, a Fundação Nacional de Material Escolar (Fename) ficou encarregada de assumir e executar o Programa do Livro Didático e ter como competência a definição das diretrizes para a produção de material escolar e didático, bem como assegurar sua distribuição no território nacional, formular programa editorial, cooperar com instituições educacionais, científicas e culturais públicas e privadas (Freitag, Motta e Costa, 1987).

Na década de 1980, foram lançadas as diretrizes básicas propostas na Lei n. 7.091 de abril de 1983 do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), acrescido pelo Programa do Livro Didático para o Ensino Médio (Plidem) e pelo Programa do Livro Didático do Ensino Supletivo (Plidesu), enfatizando-se a assistência aos(as) alunos(as) carentes. Com a criação da FAE, em substituição à Fename, foram centralizadas, nessa instituição, outras programas de assistência governamental, tais como Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Plidef, programas editoriais, entre outros, sob críticas dessa centralização da política assistencialista governamental (Freitag, Motta, Costa, 1987).

Com o governo da denominada Nova República, uma nova legislação instituída pelo Decreto-Lei n. 91.542, em 1985, deu nova forma às preocupações com o livro didático com a implantação do PNLD, em substituição ao Plidef, com o objetivo de universalizar o atendimento e efetuar a seleção dos livros didáticos pelo(a) professor(a). A partir de então, estas passaram a ser metas constantes do PNLD (Freitag, Motta, Costa, 1987).

A Resolução do FNDE n. 6 de 13/7/1993 do FNDE/MEC, em sua ementa, destinou recursos do orçamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação para aquisição de livros didáticos para os(as) alunos(as) da rede pública de ensino fundamental (e não mais apenas para as

10 Os textos constitucionais de 1969 a 1988 não alteraram essa formulação (Castro, 1996).

escolas carentes) e estabeleceu um fluxo regular de verbas para sua aquisição e distribuição e definiu critérios para sua avaliação, elaborados por equipe contratada pela FAE, e publicados em 1994.

Percebe-se, pois, que em 1993, as tendências atuais do processo de avaliação já estavam sendo gestadas para, em 1994, a avaliação ser implantada por via da análise e avaliação pedagógica, realizada por “equipes”¹¹ contratadas pelo MEC para apreciação da qualidade dos livros. A classificação didático-pedagógica do material analisado é divulgada, até os dias atuais, por meio dos Guias de Livros Didáticos, distribuídos pelo MEC às escolas (também disponível na internet) e que constituem os instrumentos para que os(as) professores(as) efetuem suas escolhas.

O cuidado com a produção dos livros didáticos se estendeu para a avaliação, ampliou o número dos atores envolvidos (movimento feminista e negro, entre outros), para além de professores(as), especialistas, intelectuais, autores(as), editores e distribuidores, em função dos problemas denunciados pelos meios de comunicação (Silva, 2005). A autorização efetuada pela Portaria n. 82 de 11/1/2000 estabeleceu a periodização do processo avaliativo dos livros, que deveria ser elaborada a cada três anos.

Assim, esse processo avaliativo foi se intensificando a partir da década de 1970, movido por questionamentos sobre a produção, compra e utilização dos livros didáticos. Segundo pesquisas envolvidas com o tema, como as de Castro (1996), Gatti Junior (1998) e Batista (2000), foi a partir de 1980 que esse processo questionador se avolumou em razão das pressões dos movimentos sociais, do aumento do atendimento do ensino público e do reconhecimento do papel social e político do livro didático.

Desde 1996, ocorre a mesma sistemática de avaliação dos livros didáticos comprados e distribuídos pelo MEC

Essa avaliação se orientou, desde seu início, por critérios de natureza conceitual (as obras devem ser isentas de erros ou de indução a erros) e política (devem ser isentas de preconceito, discriminação, estereótipos e de proleísmo político e religioso). Com a distribuição de livros para o ano de 1999, incluem-se um terceiro critério, de natureza metodológica, de acordo com o qual as obras devem propiciar situações de ensino-aprendizagem adequadas, coerentes e que envolvam o desenvolvimento e o emprego de diferentes procedimentos cognitivos (...) (Batista et al., 2005:50).

Outro documento a ser considerado foi o Plano Nacional de Educação, instituído pelo Projeto de Lei n. 4.173, de 1998, que propõe em seus objetivos e metas:

11 Beisiegel (2000) reivindica que as equipes responsáveis pelas avaliações incluam pesquisadores especialistas na investigação de estereótipos, preconceitos e discriminações, ou que pelo menos incorporem as perspectivas desses pesquisadores nos processos de avaliação.

11. Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio.

12. Elevar de quatro para cinco o número de livros didáticos oferecidos aos alunos das quatro séries iniciais do ensino fundamental, de forma a cobrir as áreas que compõem as Diretrizes Curriculares do ensino fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

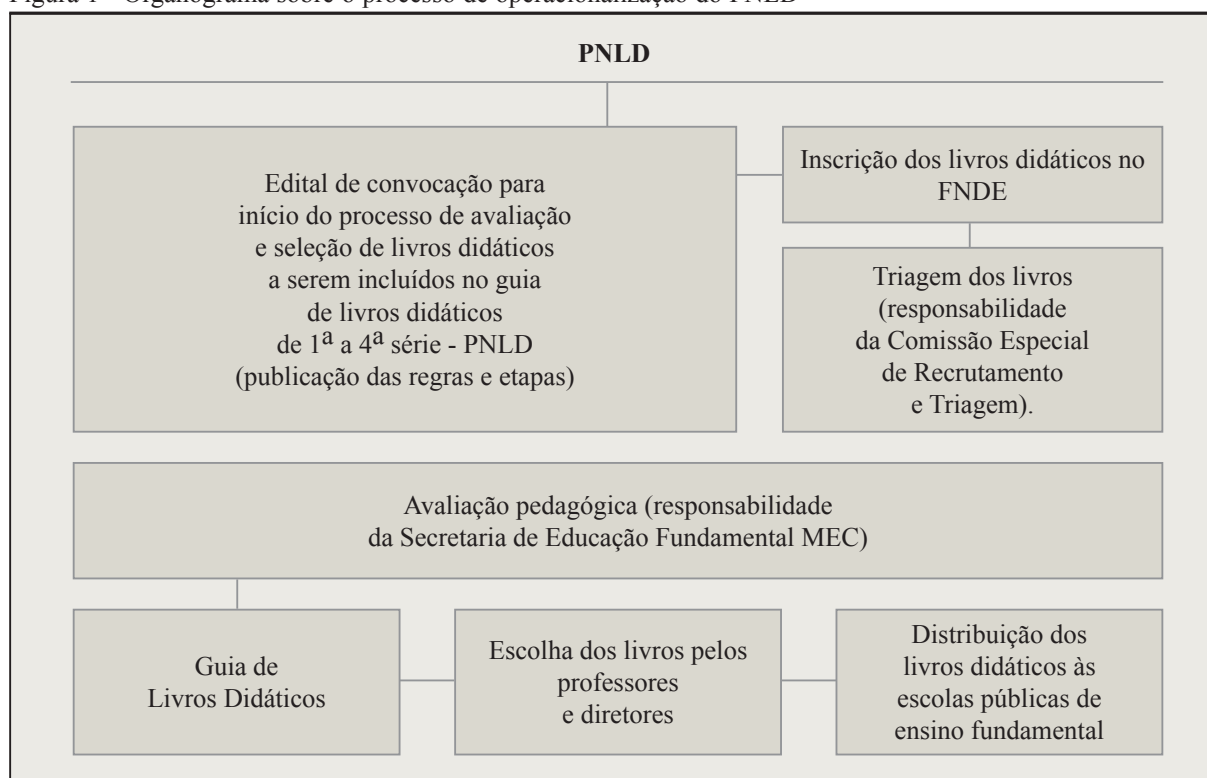
13. Ampliar progressivamente a oferta de livros didáticos a todos os alunos das quatro séries finais do ensino fundamental, com prioridade para as regiões nas quais o acesso dos alunos ao material escrito seja particularmente deficiente.

14. Prover de literatura, textos científicos, obras básicas de referência e livros didático-pedagógicos de apoio ao professor das escolas do ensino fundamental (PNE 2000).

A partir do PNLD/2002, a avaliação passou a ser realizada pelas seguintes universidades: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que avalia livros de Alfabetização e Língua Portuguesa; Universidade de São Paulo (USP), os de Ciências; Universidade do Estado de São Paulo (Unesp) – os de Geografia e História; Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), os de Matemática.

Em 2003, foram acrescentadas, às propostas do PNLD, a distribuição de dicionários para os alunos da 1ª à 8ª séries e a extensão do programa a alunos(as) com necessidades especiais. Na figura 1 apresentamos o organograma que informa os caminhos percorridos pelo PNLD, do edital de convocação à distribuição dos livros didáticos para as escolas brasileiras.

Figura 1 - Organograma sobre o processo de operacionalização do PNLD



O primeiro passo na execução do PNLD é a publicação de edital no Diário Oficial da União, divulgando, à sociedade em geral e aos detentores de direitos autorais em particular, as regras estabelecidas, bem como todas as etapas para a aplicação do programa. O edital também determina o prazo para a apresentação das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais. Em seguida, faz sua triagem, sob a responsabilidade da Comissão Especial de Recepção e Triagem, nomeada pelo FNDE. Essa comissão verifica a conformidade dos exemplares inscritos com as especificações do edital, isto é, se as obras apresentadas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital. Para isso, o FNDE tem parceria com o Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT), que é responsável pela coleta de amostras e pelas análises das características físicas dos livros, de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados. Em seguida, os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Ensino Fundamental do MEC (SEF), atual Secretaria do Ensino Básico (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Os livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático. Finda a avaliação, os especialistas elaboram resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o Guia do Livro Didático¹².

Uma das contrapartidas do investimento maciço de recursos públicos na compra de livros didáticos produzidos pelo setor privado é o direito de o Estado zelar pela qualidade do produto adquirido, nem que seja pelas regras de jogo do mercado. Nessa lógica, e também (ou, sobretudo) por seu zelo no controle de cidadãos e em resposta a pressões de outros atores sociais as instâncias governamentais competentes vêm elaborando e aplicando critérios de avaliação do livro didático. O percurso feito pelo Estado brasileiro para formalizar uma sistemática de avaliação do livro didático foi longo e sinuoso.

Esta política oficial sempre envolveu alguma forma de exame do livro didático por comissões constituídas pelo governo. Na primeira fase, entre 1938 e 1945, o exame era realizado a partir de critérios derivados de doutrinas defendidas pelo Estado Novo. Depois, os critérios de avaliação dos livros (...) mudaram com alguma frequência (Beisiegel, s/d:18)

Segundo Castro (1996), a Fename, em 1976, como responsável pela execução dos programas de livros didáticos, passou a ter como atribuição a aquisição de livros, e isto deveria ocorrer

¹² No período anterior às avaliações eram assistemáticas, feitas por comissões que pouco ou nada interferiram na seleção de obras a serem adquiridas pelo MEC (Batista, 2001).

após seleção efetuada pelas secretarias de educação das unidades federadas, seguindo critérios próprios. Porém, até a década de 1980, as unidades federadas estiveram mais atentas à distribuição e ao suprimento das escolas públicas e à proveniência dos recursos financeiros para tal investimento, principalmente com o término do convênio MEC/SNEL/USAID. A preocupação com uma avaliação efetiva ainda ficava em segundo plano. A preocupação com a avaliação se acentuou com a incorporação do Plidef pela FAE, em 1983, para em 1985 sob a designar-se PNLD, quando os(as) professores(as) passaram a participar na escolha do livro didático comprado e distribuído pelo MEC. Apesar de as principais diretrizes terem-se mantido, significativas mudanças foram introduzidas, entre elas, a instituição de um grupo de trabalho com a finalidade de analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e dos aspectos pedagógico-metodológicos dos livros didáticos.

Assim, pela Portaria n. 1.230 de 5 de agosto de 1993, o MEC formou um grupo de trabalho para implantar a definição de critérios de avaliação dos livros didáticos de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental (MEC/FAE, 1994). Essa avaliação foi realizada pelos grupos de forma independente, e seus critérios foram distintos para cada disciplina escolar. A comissão analisou os dez livros de cada disciplina mais solicitados pelos(as) professores(as) das escolas públicas. Evidenciou-se que o MEC vinha comprando e distribuindo, para a rede pública de ensino, livros didáticos com erros conceituais, “preconceituosos” (“estereótipos” de raça, gênero, idade, classe social e/ou religião), desatualizados no tocante aos conteúdos e que omitiam informações sobre autores, edição, fontes, observando-se, ainda, inadequação no tipo de papel e na encadernação. As conclusões e recomendações desse grupo de trabalho não ultrapassaram as questões lingüísticas e metodológicas, sem menção à presença de preconceitos de qualquer ponto de vista social.

Silva (2005) procedeu à análise muito interessante sobre os bastidores desses avanços na sistemática de avaliação da dimensão ideológica dos livros didáticos, destacando a participação dos movimentos sociais. Em entrevista com Rita de Cássia Freitas Coelho, obteve a informação de que seminários realizados no final da década de 1980 e início da década de 1990 foram importantes para a reestruturação do PNLD. Na década de 1980, o maior programa de assistência da FAE, o Programa de Alimentação Escolar (PAE), foi reorganizado tendo por objetivo diminuir o poder de influência das grandes empresas de alimentação. Após a bem-sucedida tarefa e o conseqüente aumento de poder do MEC sobre esse programa, atitude similar foi encetada com relação ao PNLD, para melhorar a qualidade do livro didático, visando a diminuir o poder das grandes editoras. Ao iniciar esse processo de contraposição às editoras, o MEC recorreu aos movimentos sociais, e, em 1987, foram assinados protocolos entre as lideranças representativas do movimento de mulheres e negros e a FAE. Considera, assim, Silva (2005), que a avaliação de 1993 foi o passo inicial para um novo processo de avaliação.

Em certa medida a avaliação tem relações com os movimentos sociais. Os temas racismo e sexismo nos livros didáticos aparecem citados diversas vezes e os critérios utilizados para a avaliação demonstram a clara preocupação com formas de discriminações explícitas e implícitas. Ao mesmo tempo, a avaliação marca a passagem para uma nova fase, na qual os movimentos sociais deixam de ser partícipes nos eventos relacionados ao PNLD (Silva, 2005:101).

Esse novo processo, segundo o autor, esteve ligado com os resultados dessa avaliação (1993) que apontavam uma quantidade enorme de problemas nos livros didáticos. Uma das estratégias foi divulgar a avaliação na imprensa a respeito de erros conceituais grosseiros. Essa estratégia fez com que as editoras acatassem a definição de critérios para a avaliação dos livros didáticos (Brasil, 1994, apud Silva, 2005). A partir de então, os eventos passaram a ser com representantes de editores e de autores(as), e a aliança com os movimentos negros e de mulheres deixou de ser importante. De acordo com Silva (2005), esse fato acarretou o afastamento desses movimentos sociais do PNLD, e as ações desses movimentos passaram a ser tangenciais, embora ainda apontando a necessidade de modificação nos livros didáticos.

A repercussão dessa análise só ocorreu em 1995¹³, quando da universalização do atendimento pelo PNLD e de sua extensão ao conjunto de disciplinas obrigatórias (Português, Matemática, Ciências e Estudos Sociais) do currículo do ensino fundamental da 1ª à 4ª série. Na ocasião, o MEC apresentou às editoras a definição dos critérios para avaliação dos livros didáticos, que ocorreria por meio de comissões das áreas do conhecimento, compostas, em sua maioria, por professores universitários, sob a coordenação da então Secretaria de Ensino Fundamental/SEF e com assessoria do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação/Cenpec.

A avaliação dos livros foi elaborada com critérios comuns de análise – adequação didática e pedagógica, qualidade editorial e gráfica, pertinência do manual do professor. Foram definidos dois critérios eliminatórios: os livros não poderiam expressar “preconceitos” de origem, raça, sexo, cor, idade ou quaisquer outras formas de discriminação; e não poderiam induzir ao erro ou conter erros graves relativos ao conteúdo da área, como, por exemplo, erros conceituais. Na prática, os aspectos sobre a qualidade editorial e gráfica foram os primeiros critérios de exclusão de títulos, visto que, antes de serem encaminhados para as comissões, tais aspectos dos livros já haviam sido examinados por técnicos do FNDE. Livros sem identificação editorial, com erros de impressão, com formato, encadernação ou papel em desacordo com as normas pré-estabelecidas eram excluídos. Em relação aos conteúdos, os livros foram classificados em quatro níveis: “recomendados”, “recomendados com ressalvas”, “não-recomendados”, “excluídos” (Brasil, 1996).

13 O edital para o PNLD de 2007 apresenta novidade no que diz respeito à “construção da cidadania”. Além do critério negativo (“não poderá veicular preconceito...”), incluiu um critério positivo que será discutido adiante.

Como resultado dessa avaliação, o MEC organizou os Guias de Livros Didáticos. Acompanhava esses guias um catálogo incluindo até mesmo os livros classificados como “não recomendados” e que também poderiam ser escolhidos pelos(as) professores(as), à exceção dos categorizados como “excluídos”. No ano seguinte, foi acrescentado outro nível de classificação, “recomendado com distinção”, e as categorias passaram a ser identificadas: com uma estrela para os “recomendados com ressalvas”; duas estrelas para os “recomendados”; e três estrelas para os “recomendados com distinção”. Na avaliação de 1999, eliminou-se a categoria dos “não recomendados” e acrescentou-se, aos critérios de exclusão, outro critério: a incorreção e incoerência metodológicas (Batista, 2001)¹⁴.

Assim, a partir do PNLD de 1999, os critérios eliminatórios passaram a ser três: “conceitos e informações básicas incorretas”; “incorreção e inadequação metodológicas”; “prejuízo à construção da cidadania”. Neste último tópico, a redação explicativa foi: “o livro didático não poderá: veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero¹⁵ e qualquer outra forma de discriminação; fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público” (Brasil/MEC, 1999:15-16)¹⁶.

A mudança foi significativa. Segundo dados do MEC (Brasil, 2000), 71% dos livros, em 1997, foram classificados como “não recomendados”; em 1998, a porcentagem caiu para 48%. De acordo com o MEC (Brasil 2006), nesses dois anos, foi permitido aos(as) professores(as) optar por um livro “não recomendado”. Esse fato caracteriza uma situação extremamente complexa. No PNLD de 1999, a maioria das escolhas recaiu sobre os livros “recomendados com ressalvas”, correspondendo a 41% das opções.

Outro ponto a destacar é que do PNLD de 1997 aos de 2003, 2004 e 2006 a iconografia com estrelas deixou de ser utilizada, por considerar-se que isso influenciava os(as) professores(as), fazendo com que muitos(as) deles(as) não lessem as resenhas dos livros didáticos a serem escolhidos.

Os PNLDs de 1997 a 2004 incluíram categorias “excluídos”, “não recomendados”, “recomendados com ressalvas”, “recomendados”, “recomendados com distinção”. A partir de 2005, as classificações passaram a ser “aprovados” e “excluídos”, restringindo as categorias classificatórias.

14 Podemos inferir que parte das obras que eram classificadas nos anos anteriores como “não recomendadas” passou para a categoria “recomendadas com ressalvas” e continuou a ser escolhida pelos professores(as). No entanto, parte dos livros com piores avaliações não pode mais ser escolhida pelos professores (as), pois passaram à categoria de “excluídos”.

15 Interessante observar que a mudança da designação de sexo para gênero não é explicada em nenhum dos documentos relativos ao PNLD a que tivemos acesso. De forma análoga, Silva (2005) observou mudança nesse item, nas denominações de cor/raça para cor/etnia.

16 Também, em 1999, os pareceres dos livros “excluídos” deixaram de ser enviados aos editores, o que havia sido feito nas avaliações anteriores.

Desde 1997, a avaliação dos livros didáticos de Alfabetização é realizada pelo Centro de Alfabetização e Língua Portuguesa, Leitura e Escrita (CEALE), órgão da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais/UFGM, criado em 1990, com a finalidade de integrar grupos interinstitucionais de pesquisa, ação educacional e documentação na área da alfabetização e do ensino de Português. A partir de 2002, o Centro passou a avaliar, também, dicionários e livros de Língua Portuguesa para o ensino fundamental (de 1ª a 8ª séries).

As normas de execução do PNLD, atualmente em vigor, permitem que o programa seja executado de forma centralizada ou descentralizada. Na execução centralizada, todas as ações relativas ao PNLD são desenvolvidas pelo FNDE, desde a inscrição dos livros até a sua aquisição e distribuição nas escolas. No sistema descentralizado, o FNDE repassa recursos à Secretaria de Educação do Estado, que se responsabiliza por todo o processo de execução do programa.

Desde 1995, o Estado de São Paulo optou pelo sistema descentralizado. Com isso, o Estado tem seu próprio PNLD/SP, e a compra de livros é feita pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, mediante convênio com o MEC/FNDE. Nessa esfera é permitida a oferta de títulos de livros não só didáticos, mas também de ficção e de não-ficção (paradidáticos).

Hofling (2000) sugere que o processo de descentralização tem sido, desde a década de 1980 e em atenção às reivindicações dos movimentos sociais, uma proposta importante nos debates sobre a política do livro didático.

A forte presença de setores privados no âmbito de decisão e definição da política pública para o livro didático, pode comprometer uma política social mais democrática. Castro (1996) sinaliza nessa direção, ao denunciar que a organização das decisões sobre os quantitativos adquiridos na Diretoria de Apoio Didático-Pedagógico (DADP) foi realizada em reuniões “fechadas” entre os(as) burocratas especialistas da FAE e os(as) representantes das editoras, “fato que permitiu a manutenção e entrelaçamento das conexões entre a indústria livreira especializada na produção de livros didáticos e os dirigentes da FAE” (1996:37).

A formalização e expansão do PNLD podem ser evidenciadas pelas estatísticas de 2006: o montante de recursos utilizados foi da ordem de R\$ 352,8 milhões, destinados à aquisição de 72,6 milhões de livros, distribuídos a 165,5 mil escolas e que atendiam a 33,5 milhões de alunos(as) (Quadro 6); em 2007 para os três programas do livro didático do governo federal (PNLD; PNLEM, para o ensino médio; PNLA para a alfabetização de jovens e adultos), o orçamento previsto foi de R\$ 850 milhões, sendo R\$ 620 milhões exclusivamente destinados ao PNLD¹⁷.

17 Disponível em: <www.fn.de.gov.br> Acesso em 28 jun. 2007.

Quadro 6 - Abrangência de atendimento e recursos aplicados no PNLD (1995-2006)

Programa/ano	Aquisição e distribuição	Total de livros adquiridos	Recursos em R\$	Alunos beneficiados	Escolas beneficiadas
PNLD/1995	94/95	56.973.686	125.655.576	-----	-----
DISCIPLINAS: Língua Portuguesa e Matemática (1ª e 4ª série); Estudos Sociais e Ciências (2ª a 4ª série)					
PNLD/1996	95/96	80.267.799	196.408.626	29.423.376	179.953
DISCIPLINAS: Língua Portuguesa e Matemática (1ª e 4ª série); Língua Portuguesa, Matemática e Ciências (5ª a 8ª série)					
PNLD/1997	96/97	84.732.227	223.251.105	30.565.229	179.133
DISCIPLINAS: Cartilha, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais (1ª série); Estudos Sociais e Ciências (2ª a 4ª série); História e Geografia (5ª a 8ª série)					
PNLD/1998	97/98	84.254.768	253.871.511	22.920.522	169.953
DISCIPLINAS: Cartilha, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais (1ª a 4ª série)					
PNLD/1999	98/99	109.159.542	373.008.768	32.927.703	169.949
DISCIPLINAS: Cartilha, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais (1ª a 4ª série); Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia (5ª a 8ª série)					
PNLD/2000	99/2000	72.616.050	249.053.552	33.459.900	165.495
DISCIPLINAS: Cartilha, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais (1ª série - Todos os Alunos); Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais (2ª a 4ª série - Complementação de Matrículas); Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia (5ª a 8ª série - Complementação de Matrículas)					
PNLD/2001	2.000	130.283.354	474.334.699	32.523.493	163.368
DISCIPLINAS: Dicionários, Cartilha, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais (1ª a 4ª série - Todos os Alunos); Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia (5ª a 8ª série - Complementação de Matrículas)					
PNLD/2002	2.001	120.695.592	539.040.870	31.942.076	162.39
DISCIPLINAS: Dicionários (1ª e 6ª série - Todos os Alunos); Cartilha, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais (1ª série - Todos os Alunos); Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e Estudos Sociais (2ª a 4ª série - Complementação de Matrículas); Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia (5ª a 8ª série - Todos os Alunos)					
PNLD/2003	2.002	57.024.873	266.128.366	31.966.753	159.228
DISCIPLINAS: Dicionário, Cartilha, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História (1ª série - Todos os Alunos); Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História (2ª a 8ª série - Complementação de Matrículas)					
PNLD/2004	2003/2004	119.287.883	574.839.852	31.911.098	153.696
PNLD/2005	2004/2005	111.189.126	619.247.203	30.837.947	149.968
DISCIPLINAS: Dicionário, Cartilha, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia (1ª série - Todos os Alunos); Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia (2ª a 4ª série - Todos os Alunos); Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia (5ª a 8ª série - Complementação de Matrículas) Cartilha, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História (1ª série - Todos os Alunos); Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia (2ª a 4ª série - Complementação de Matrículas); Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia (5ª a 8ª série - Todos os Alunos)					

Quadro 6 - Abrangência de atendimento e recursos aplicados no PNLD (1995-2006) (*continuação*)

Programa/ano	Aquisição e distribuição	Total de livros adquiridos	Recursos em R\$	Alunos beneficiados	Escolas beneficiadas
PNLD/2006	2005/2007	50.649.055	352.797.577	29.864.445	147.729
DISCIPLINAS: Cartilha, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História (1ª série – Todos os Alunos); Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História (2ª a 8ª série - Complementação de Matrículas); Dicionário de Língua Portuguesa (salas de aulas de 1ª a 8ª série)					
TOTAL/MÉDIA	-----	1.077.133.955	4.247.637.706	30.758.413	163.715

Fonte: Adaptado do MEC/FNDE <http://www1.fnde.gov.br/home/livro_didatico/abragencia_recursos_aplicados.PDF> Acessado em 20 mai. 2007.

O fato de o livro didático ser produzido por instituições privadas (as editoras), utilizar expressivos recursos públicos, ser instrumento central na relação ensino-aprendizagem e atingir o universo de escolas públicas, de seus alunos(as) e professores(as) tem suscitado questões entre pesquisadores(as), ativistas e cidadãos(ãs): a parte do interesse comercial, as prioridades na definição de recursos públicos, a extensão da cobertura, sua conseqüente dimensão de massa e as implicações no plano da produção e sustentação de ideologias.

2.1.4 LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA E DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL

Este tópico encerrará a primeira parte de análise do contexto sócio-histórico de produção, circulação e recepção das formas simbólicas. Como serão analisados livros de Língua Portuguesa destinados à 4ª série do ensino fundamental, e como observamos, nesta tese e na de Silva (2005), que grande parte das unidades de leitura que compõem a amostra provêm da literatura infanto-juvenil, pareceu-nos de bom alvívrio efetuarmos uma breve síntese sobre as principais tendências apontadas pelas pesquisas e documentos não só dos livros didáticos, mas também dessa produção.

O período focalizado por esta tese, 1975 a 2003, convive com intenso dinamismo da educação brasileira que se iniciara em décadas anteriores, especialmente as de 1950 e 1960, decorrente do que se convencionou denominar de modernização do país. Dois aspectos têm chamado a atenção dos(as) estudiosos(as): a expansão e democratização do acesso ao ensino fundamental e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A expansão e democratização do ensino fundamental acarretou uma alteração no perfil da clientela discente e docente, tanto nos planos econômico e cultural quanto lingüístico

(variações dialetais), que, de certa forma, impulsionaram modificações nas propostas curriculares de ensino do Português.

Souza (2006), entre outros(as), atribui (parcialmente) às reformas e à democratização do ensino, o impulso observado, na década posterior, à leitura e à literatura infantil. “A Lei de Diretrizes e Bases torna o uso de textos literários obrigatório para o ensino de Língua Portuguesa nas escolas, o que amplia o número de leituras e leitores” (Souza, 2006, p. 90). Da mesma forma, Bunzen e Rojo (2005) identificam tais aspectos como impulsionadores da formação atual do livro de Língua Portuguesa.

Com efeito, o formato atual do livro de Língua Portuguesa é produto de uma longa história e que vem sendo objeto de investigação de vários grupos de pesquisa e pesquisadores(as) (Batista et al., 2004).

O ensino da língua materna foi, durante alguns séculos, feito por meio de cartilhas e livros de leitura nas séries iniciais (Pfromm et al, 1974; Batista et al., 2004) e por meio de antologias (seletas, florilégios), gramáticas e manuais de Retórica e Poética, nas séries mais avançadas.

O novo perfil cultural do alunado, por exemplo, acarreta heterogeneidade nos letramentos e nas variedades dialetais (Bunzen, Rojo, 2005:77).

Foi a LDB 1971 que alterou a denominação da disciplina Português para Comunicação e Expressão (da 1ª a 4ª séries do ensino fundamental) e Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa da 5ª a 8ª séries.

Dois impactos importantes dessas mudanças foram observados na configuração do livro didático de Português: a integração, em um único suporte, de outros gêneros textuais (a antologia, a gramática e a aula), uma vez que o livro didático passou, também, a ser pensado para o(a) professor(a) “de novo tipo”. Nesse sentido, este novo livro didático não apresenta “somente os conteúdos, mas também as atividades didáticas, organizando-se conforme a divisão do tempo escolar, em série/volumes e meses ou bimestre/unidades, por exemplo” (Bunzen, Rojo, 2005:79).

A nova denominação da disciplina – Comunicação e Expressão – diminuiu o “beletrismo”, preocupou-se mais com a “realidade prática”, enfatizando os gêneros textuais mais habituais na comunicação de massa. Como informa Lajolo (2000), a partir da red denominação da disciplina ocorreu, “não por acaso, simultânea inclusão, em livros e práticas escolares, de textos jornalísticos e publicitários, e da quadrinização de narrativas. Tudo isso testemunha a tolerância da escola face a outras linguagens que não a literária” (p. 15). Tal onda ampliou o espaço, também, para autores(as) contemporâneos(as) de literatura infanto-juvenil no livro didático.

Justamente, nesse período, na passagem da década de 1960 para 1970, a literatura infanto-juvenil brasileira passava por intensas modificações (Zilberman, Lajolo, 1988). Com efeito, ao reconstruírem uma história da literatura infantil brasileira, as autoras demarcam um quarto período entre 1965 e 1980, quando se nota maior diversidade de títulos e de projetos, mais intensa articulação com o sistema escolar, introdução de temas sociais de uma perspectiva crítica e afastamento do ruralismo.

Assim, a década de 1970 é considerada como início do *boom* da literatura infanto-juvenil, com renovação na confecção material do livro, na abertura temática, na multiplicação de títulos, na renovação do quadro de escritores(as) e ilustradores(as), na contestação.

[...] nesse momento, surge na literatura para crianças e jovens um número grande de escritores, com consciência nova de seu papel social: reclamam a identidade de artista e desejam que suas obras sejam compreendidas enquanto objeto estético, abandonando, assim, o papel de moralistas ou “pedagogos” que até então fora reservado a quem escrevesse para a área infanto-juvenil. (Perrotti, 1990:26)

Mudanças significativas ocorrem na narrativa, na construção dos personagens infantis.

Retratam-se crianças e adolescentes com seu mundo interior, seus dilemas, atuando de forma crítica, participantes como se pode apreender na produção de Lygia Bajunga Nunes. Ocorre uma apropriação de elementos da cultura de massa, claramente observável no surgimento de livros de ficção científica e policial (João Carlos Marinho, por exemplo). Inovam-se nos procedimentos literários, como metalinguagem e intertextualidade. (Escanfella, 1999:67)

Escanfella (1999), ao analisar uma amostra de 124 livros infantis produzidos no Brasil entre 1975 e 1996, nota intensas modificações quando comparados aos de períodos anteriores¹⁸: um rejuvenescimento e feminização dos(as) autores(as) que se dedicam predominantemente à literatura infantil ou juvenil; uma laicização da literatura e diminuição nítida das narrativas morais; uma ampliação de narrativas sobre a vida cotidiana, e uma complexificação da trama, entre outros aspectos.

Pôde-se perceber que a literatura infanto-juvenil das duas últimas décadas diferenciou-se daquela da pesquisa de 75, por meio de temas que tratam da vida cotidiana (em sua dinâmica cultural, social, política, nas implicações que dela decorrem, e, às vezes, na reconstrução simbólica de fatos, sem constituir uma trama), ou pelo aumento de textos destinados ao lazer (policiais e aventuras) com o receio de textos morais, históricos e religiosos. Num processo de laicização, as tramas situam-se, principalmente em um tempo presente e contexto brasileiro urbano, com grande mobilidade de espaço vivenciado pelos protagonistas. Diferenciou-se, também, pela utilização maior de recursos narrativos que complexificaram a trama e que buscaram a aproximação com o leitor. (Escanfella, 1999:137)

¹⁸ Estudo realizado por pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas que deu origem ao livro *Literatura Infantil e Ideologia* (Rosemberg, 1985).

Parte dessa literatura infantil contemporânea, ao lado de gêneros textuais de outras mídias, compõem os livros de Língua Portuguesa analisados nesta tese. Eles constroem e narram uma das versões brasileiras de relações de gênero e que circulam nas escolas públicas brasileiras. A cada ano, aproximadamente 33.282.663 milhões de alunos(as) que frequentam a 4ª série do ensino fundamental e seus(as) professores(as) recebem gratuitamente seu exemplar novo (ou usado) de livro de Língua Portuguesa.

Quais os impactos das avaliações na produção de novos livros didáticos de Língua Portuguesa submetidos ao crivo do MEC?

Localizamos duas pesquisas, produzidas em momentos diferentes da implantação do PNLD: a de Beisiegel (s/d) que analisa o PNLD de 1998 (Português de 1ª a 4ª séries) e a de Val e Castanheira (2005) sobre o PNLD de 2004, também de 1ª a 4ª séries. Apesar dessa última pesquisa se estender para todos os critérios de avaliação, detivemos nossa atenção apenas no critério de “formação para a cidadania” (o que inclui a avaliação de “preconceitos de gênero”) por ser o que interessa a esta tese. Iniciamos com as apreciações das autoras sobre os dados transcritos na Quadro 7 e que se referem às últimas avaliações disponíveis dos PNLD.

Quadro 7 - Percentual de menções atribuídas pelo PNLD em 1998, 2001 e 2004 a livros de Língua Portuguesa

Menções	Ano do PNLD		
	1998	2001	2004
Excluído	08%	54%	31%
Não recomendado	59%	-----	-----
Recomendado com reserva	19%	31%	33%
Recomendado	10%	09%	24%
Recomendado com distinção	04%	06%	12%

Fonte: Val e Castanheira (2005:149)

Tal padrão de avaliação estimulou as autoras a emitirem juízos muito positivos relativos aos livros de Língua Portuguesa e Alfabetização avaliados em 2004. A citação é extensa, porém necessária.

Nenhuma das obras avaliadas foi excluída por apresentar preconceitos de qualquer tipo, inclusive lingüístico, fato que, por si só, é indicativo de que os autores e editores estão atentos a esse critério de eliminação. Em contraposição, deve-se ressaltar que, no conjunto das obras analisadas, ainda se encontram aquelas que se limitam a não veicular preconceitos, deixando de focalizar contradições sociais cujo debate é necessário à formação de cidadãos informados, reflexivos e críticos da realidade em que vivem. Entretanto, a maioria se mostra propositiva no tratamento dessas temáticas. Essa tendência é nítida nos livros aprovados (com RR, REC ou RD) e se manifesta até em alguns excluídos.

Em alguns casos, embora os autores não façam propostas explícitas de tratamento de temas polêmicos em sala de aula, ou as façam esporadicamente, a coletânea de textos ou as imagens selecionadas oferecem recursos para que o professor possa problematizar e discutir com seus alunos questões presentes no cotidiano da família, do bairro, da cidade ou do País. A maioria das obras de Alfabetização e Língua Portuguesa propõe um trabalho sistematizado de problemas sociais que demandam reflexão e posicionamento dos alunos como cidadãos. A listagem de alguns dos temas contemplados permite ver a diversidade de questões colocadas em discussão: trabalho infantil; papéis e expectativas reservados a meninos e meninas; preservação da natureza – animais em extinção, queimadas, preservação da água e florestas; estereótipos e preconceitos étnico-raciais e lingüísticos; atendimento e relacionamento com pessoas idosas ou portadores de necessidades especiais; direitos humanos e direitos das crianças e dos adolescentes; pobreza e concentração de renda. O debate desses tópicos, em geral, aparece organizado em unidades temáticas, mas há livros que se destacam por propor atividades que implicam a tomada de ação por parte dos alunos, orientando-os a fazerem campanhas sociais. (Val e Castanheira, 2005:151)

De fato, na amostra de livros que analisamos (até 2003), também encontramos unidades de leitura específicas sobre trabalho infantil e discriminação de gênero. Porém, não entraremos em tais meandros do conteúdo dos livros, mas sim nas estratégias de avaliação que foram analisadas por Beisiegel (s/d). O autor examinou uma amostra de 59 pareceres de livros didáticos “excluídos” (21) e “não recomendados” (38) de várias disciplinas, inclusive de Língua Portuguesa. Nesse exame observa que, “não obstante o rigor da análise realizada pelas equipes de especialistas”, “estereótipos, discriminações ou preconceitos” sustentaram “apenas excepcionalmente” as classificações atribuídas aos livros, apesar de sua presença ser apontada em alguns dos pareceres, como nos livros de Alfabetização.

Os pareceres que apontaram a presença de estereótipos forneceram as seguintes explicações: 1) as ilustrações eram estereotipadas por reproduzirem somente figuras de adultos; 2) os textos continham expressões estereotipadas de comportamentos recomendados como adequados para as crianças; 3) o livro apresentava uma visão estereotipada de família, de criança, de escola e da própria linguagem; 4) o livro apresentava uma visão estereotipada de família: o pai trabalhava fora, a mãe cuidava da casa, os filhos não participavam dos afazeres domésticos, havia harmonia e o padrão de vida era inacessível à maioria da população brasileira. Não obstante a maior acuidade observada nestas últimas observações, este parecer não denunciava, com segurança, a ocorrência de estereótipos ou discriminação de gênero. Assim, os pareceres incluídos na amostra não declaravam encontrar estereótipos, preconceitos ou discriminações de gênero ou raça. (Beisiegel, s/d, p. 26)

Nos pareceres sobre os livros de Língua Portuguesa, as menções sobre “estereótipos” são mais nuanciadas.

(...) 1) as ilustrações “eram sempre redundantes ao texto”; 2) o texto revelava uma visão piegas e estereotipada de criança, infância, escola e professora; 3) o mundo infantil era apresentado como coisa simplificada e homogênea; 4) havia sempre o mesmo padrão gráfico em todas as lições. Três pareceres incluídos na amostra não apresentaram justificativas para os estereótipos que identificaram nos livros examinados. Aqui também não foi registrada a presença de preconceitos, discriminações ou estereótipos desfavoráveis à mulher ou ao negro. (Beisiegel, s/d: 27)

Porém, na maioria das vezes, os pareceres não assinalam “preconceitos e discriminações”. Para o autor, “ressalvadas as poucas exceções [...], os pareceres do PNLD, nos itens sobre etnia e gênero, retornam aos pontos de partida da análise de livros didáticos nas décadas de 50 e 60, limitando-se à captação das manifestações explícitas dos fenômenos” (Beisiegel, s/d, p. 29), olvidando-se que “os preconceitos e as discriminações raramente aparecem de maneira explícita” (idem, ibidem). Isso nos lembra as observações de Rosenberg (1979) sobre a literatura infantil.

Se bondade, fraternidade, honestidade, respeito mútuo, controle de impulsos primários constituem princípios judiciosamente externados, discriminação, opressão, negação e violentação constituem princípios-guia na criação de personagens.

Se, de um lado, a caça ao índio é explicitamente condenada, a narrativa apresenta, por outro, um personagem índio próximo da animalidade. Se a crítica ao preconceito racial é objeto de longo discurso, o negro é tratado como objeto.

Detectamos, percebemos e denunciemos, a ocorrência de preconceito acintoso e revoltante – sexual, étnico-racial e econômico – ao lado de um discurso educativo, emulador de altos princípios éticos. O mais comum, aquilo que constitui quase a matéria prima, porém, é a discriminação insidiosa e persistente, às vezes pouco perceptível a olho nu, pouco assimilável ao nível da consciência e que nos devolve nosso dia-a-dia, o cotidiano de uma sociedade assentada sobre a existência de opressores e oprimidos e que não questiona sua legitimidade. (Rosenberg, 1985:77)

Beisiegel (s/d, p. 30) conclui: “[...] não obstante o muito que se avançou, os resultados ainda são insatisfatórios (...) sob esta perspectiva, ainda há muito espaço de atuação para os movimentos de mulheres e de negros no campo específico da produção de livros didáticos”

Discutiremos, no próximo tópico, quais as mudanças e permanências da discussão da perspectiva de gênero no âmbito da educação para nela situarmos o debate sobre livro didático e gênero.

2.2 EDUCAÇÃO E GÊNERO

Adotaremos, neste tópico, a mesma estrutura utilizada no tópico anterior: iniciaremos com uma síntese do estado do conhecimento sobre Educação e gênero no Brasil; prosseguiremos apresentando os principais pontos das políticas educacionais na busca de igualdade de gênero; terminaremos com um balanço dos principais achados e tendências de pesquisas e documentos referentes ao livro didático (e por vezes da literatura infanto-juvenil) na perspectiva de gênero. Em cada um dos tópicos procuraremos destacar mudanças e permanências. Isto é, nossa estratégia de construção do texto parte do mais amplo para acercar-se do mais específico e próximo ao objeto desta tese.

2.2.1 O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE EDUCAÇÃO E GÊNERO

O estado do conhecimento acadêmico sobre educação e gênero, no Brasil e no período que interessa a esta tese, foi objeto de duas sínteses realizadas por Fúlvia Rosenberg, uma delas em colaboração com colegas do Negri: a primeira, *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia* (Rosenberg, Piza e Montenegro, 1990), cobriu o período 1975-1989. A segunda, apesar de voltada para o período posterior, apresenta certa sobreposição por analisar, em maior profundidade, o catálogo de dissertações e teses da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação/ANPEd no período 1981 a 1998 (Rosenberg, 2001a). Porém, esse estudo de Rosenberg do início dos anos 2000 vai além que o anterior, uma vez que focalizou, também, o tratamento dado pelas políticas públicas ao tema, bem como efetua um balanço da situação de homens e mulheres no sistema de ensino, a partir de uma análise de dados macro (Rosenberg, 2000, Rosenberg, 2002).

Período de 1975 a 1989. Referenciando 755 trabalhos sobre “educação de mulheres” produzidos, grosso modo, entre 1975 e 1989, Rosenberg, Piza e Montenegro (1990:13) apresentam um balanço pouco auspicioso sobre o estado do conhecimento para tal produção, usando entre outros, os qualificativos “incipiente”, “literatura díspare e guetizada” .

As autoras fundamentaram tais qualificativos com uma série de argumentos, seja no plano da descrição, seja no plano da compreensão das condições de produção desses conhecimentos em Educação. Destacam, inicialmente, a restrição temática e de enfoques, a dificuldade de o conceito gênero penetrar o campo de estudos – que se manteve, como em período anterior, articulado ao estudo da educação das mulheres –, as barreiras para a circulação de idéias. Assinalam que

Em educação – disciplina feminina e pouco prezada na hierarquia acadêmica – alguns interlocutores ainda se respaldam em enfoques naturalizados ou, se de formação machista, dificilmente acertam pensar a educação também sobre a perspectiva das relações de gênero. E mais: as primeiras análises empíricas, a partir de dados macro, apontaram para um sistema educacional aparentemente não discriminatório, pois as mulheres eram tão numerosas quanto os homens, apresentando mesmo, por vezes, melhor aproveitamento escolar. Esta constatação enquadrou uma série de reações que, de certa forma, orientaram parte das produções na área: passividade (não há mais nada a se estudar, pois não há denúncia a ser feita); negação (alguns trabalhos, ainda na década de 80, produzidos em outras áreas continuaram a afirmar que o sistema de ensino brasileiro interpunha barreiras mais acentuadas ao acesso das mulheres), denunciar a escola como reprodutiva da ideologia dominante; ir à busca do específico feminino para dar-lhe visibilidade. (Rosenberg, Piza, Montenegro, 1990:3)

As autoras ressentem a ausência de temas e enfoques epistemológicos que articulem os novos estudos sobre gênero à Educação e à produção de outras subordinações sociais, como as de classe, raça e idade, questão que será cada vez mais acentuada nos estudos posteriores de

Rosemberg (2002, 2006). O novo enfoque epistemológico a que aspiram deveria levar em consideração não apenas o conceito de gênero que vinha sendo introduzido no Brasil, “relações sociais construídas no contexto de sociedades patriarcais a partir de atributos sexuais” (Rosemberg, Piza, Montenegro, 1990: 4), mas também a articulação entre as esferas do privado e do público e o papel ativo dos sujeitos sociais.

Como outros(as) analistas da produção brasileira em Educação (Silva, 1989, apud Rosemberg, Piza, Montenegro, 1990) e dos estudos sobre mulher (Sarti, 1988), as autoras apreendem que parte das restrições apontadas decorre da forte penetração do marxismo (e de sua vulgata) nas Ciências Sociais brasileiras, inclusive na Educação, até pelo menos o final dos anos 1980.

Apoiando-se em Arnot (1984), as autoras reconhecem que, no Brasil também, “os teóricos neomarxistas em Educação se utilizam apenas do paradigma do trabalho assalariado” (Rosemberg, Piza, Montenegro, 1990:5). Nessa perspectiva, a esfera pública, definida pelo trabalho, é reservada ao mundo masculino, e a esfera privada, reservada às mulheres e às crianças.

(...) a não ser para analisar a relação professor(a)-aluno(a), e o sexismo em livros de leitura, pouco se escreveu sobre a educação de meninos e meninas na pré-escola ou no 1º grau. É como se o campo de estudos sobre estes graus escolares fosse delimitado pela imagem de “criança esponja”: o importante é conhecer quem diferencia os altos índices de expulsão e repetência (pesquisas sobre magistério) e “como se faz a cabeça da criança” (pesquisas sobre ideologia). A criança é vista como uma massa amorfa distante da imagem de mensageira (Gobetwee) entre a cultura escolar e familiar, como salienta Arnot (1984). (Rosemberg, Piza, Montenegro, 1990:5)

Assim, as autoras observaram nos enfoques teóricos da produção bibliográfica brasileira sobre educação e mulheres/gênero a pequena entrada das teorias de resistência que procuram apreender as interações entre as múltiplas contradições que estruturam as relações sociais, isto é, as contradições/subordinações de gênero, classe, raça e idade. Citando Jean Anyon (1984), as autoras apontam como a construção da identidade de gênero de meninas estudantes implica enfrentamento de “mensagens” contraditórias sobre como devem ser hoje e amanhã, neste embricamento de relações sociais. Tal mote irá percorrer a produção posterior de Rosemberg (1996, 2002, 2006), quando sugere o conceito analítico de não-sincronia (ou heterocronia) para a compreensão da produção de desigualdades sociais.

Na busca de compreensão dessa “produção [acadêmica] incipiente”, as autoras assinalam, entre outras causas, a circulação restrita de obras (seja pela pobreza das bibliotecas ou pelo fato de teses e dissertações pouco se transformarem em artigos), a desarticulação relativa entre as áreas de estudos sobre a mulher/gênero e educação.

Apoiando-se em indicadores numéricos construídos com base nos cadastros em ambos os campos de estudos, as autoras apontam, então, um estranhamento recíproco, possivelmente determinado, em parte, pela organização da pós-graduação no Brasil, locus privilegiado da produção de pesquisa. Lembram que “por ser a pós-graduação compartimentada em disciplinas, sendo baseada essencialmente em cursos com programação curricular relativamente rígida, limitada as oportunidades de pesquisas interdisciplinares” (Rosemberg, Piza, Montenegro, 1990:12).

A despeito de sua avaliação bastante crítica do conjunto de produção, as autoras, ao apresentarem os grandes temas em torno dos quais agrupam as sínteses das obras referidas – História, escolaridade, trabalho e corpo –, não apenas destacam as lacunas, mas, também, resgatam “trabalhos que apontam para novas direções”.

Nesse estado da arte, o tema do livro didático merece atenção, tendo sido tratado no capítulo sobre “Escolaridade”. Suas idéias principais ajudarão a compor, nesta tese, o tópico sobre livro didático e gênero, que será apresentado adiante.

Década de 1990 A produção acadêmica sobre Educação e gênero foi revisitada posteriormente por Rosemberg (2001a:49), orientada pela pergunta “teria a década de 1990 alterado o cenário descrito anteriormente?”

Para responder à pergunta, baseou-se na análise de três tipos de fontes: “a base de teses e dissertações defendidas em programas de pós-graduação filiados à ANPEd; o diretório ‘Quem pesquisa o quê em Educação’, elaborado pela ANPEd; e seis coleções de revistas especializadas em Educação e em Estudos Feministas (ou de gênero ou sobre mulher)” (Rosemberg, 2001:49).

Sua síntese sobre a produção acadêmica no período destaca: “a persistência de uma rejeição mútua entre os campos de conhecimento – a produção feminista ignora a educação, a educação ignora os avanços dos debates teóricos e do conhecimento empírico sobre relações de gênero” (2001:65).

Nota, ainda, uma tendência de a produção sobre Educação e gênero ser “generalista”, ou seja, tratar de “modo genérico a condição feminina” e pouco focar o específico da educação. Tal observação, inspirada em pesquisa realizada na USP por Sponchiado (1997 apud Rosemberg, 2000), será utilizada para interpretar a ausência ou “insuficiência” no tratamento de certos temas pela academia. A autora destaca, de início, que teses e dissertações sobre “educação mulheres/gênero” podem ter sido realizadas em programas de pós-graduação de outras disciplinas não filiadas à ANPEd (como é o caso desta tese), bem como programas de Educação filiados à ANPEd podem acolher teses e dissertações sobre mulher/gênero que não tenham relação com a Educação.

Utilizando mais de 40 descritores como localizador, a autora identificou 233 teses/dissertações “referindo-se ou tratando de mulheres/relações de gênero” (p. 51) no período 1981-1998, ou seja, 2,7% do total de 8688 teses/dissertações catalogadas pela ANPED. Se, em termos de números absolutos, ocorreu um aumento da produção no período (de 5 em 1981 para 24 em 1998), este aumento apenas refletiu o crescimento da produção acadêmica da Educação pois a mesma evolução se percebe na proporção de títulos sobre outros temas.

Rosemberg (2001:53-54) aponta algumas particularidades no tocante às condições de produção dessas teses/dissertações: a grande maioria de dissertações (88,8%) é de autoria de mulheres (92,3%), tendo sido orientadas por mulheres (70,0%) e produzidas nas regiões sudeste e sul (67,3%). Mostra, ainda, que foram defendidas em 30 das 38 universidades catalogadas pela ANPED (81,1%), sendo que a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi aquela que abrigou o maior número de títulos (32, ou 13,7%). A PUC-SP ocupa a terceira posição (20 teses/dissertações abrigadas pelos programas de pós-graduação em Educação), evidenciando um privilegiamento do tema, pois esta não ocupa posição de maior destaque, em termos quantitativos, entre as universidades que abrigam dissertações de mestrados e teses de doutorado em Educação.

Quadro 8 - Características prevalentes de 233 teses/dissertações sobre educação da mulher e relações de gênero: 1981-1998

Categorias	N	%
Dissertações	207	88,8
Autoria de mulher	215	92,3
Orientação de mulher	163	70,0
Universidades do Sudeste/Sul	157	67,3

Fonte: ANPED (1999, apud Rosemberg, 2001:53).

Para Rosemberg (2001a), há indícios não só de que o tema “tenha se infiltrado na universidade” (o que já acontecera na década anterior), mas também de que estão se constituindo especialistas, ou seja: notam-se núcleos/grupos com produção continuada. Para a autora, é relevante a preocupação com a progressão acadêmica de pesquisadores(as) sobre o tema, visando à consolidação de linhas de pesquisa, condição *sine qua non*, para o acúmulo de conhecimentos (Rosemberg, 2001:56).

Além das condições de produção, a autora destaca aspectos do conteúdo das teses/dissertações, alertando que se trata de um “olhar impressionista” uma vez que se baseou na leitura e análise de resumos indexados pelo banco de dados. Como outras pesquisadoras (cita Sponchiado, 1997), atenta para

a dispersão de temas e a abrangências disciplinar de teses/dissertações realizadas em programas de pós-graduação em Educação (...) “se me permitem a metáfora, vários programas de Educação poderiam se configurar como “úteros de aluguel”. Nessa categoria, os assuntos que prevalecem são aqueles que também prevalecem na área de estudos da mulher/relações de gênero produzidos fora dos programas de pós-graduação em Educação, temas valorizados ainda, pela prática militante (Sarti, 1988): trabalho, saúde, sexualidade, violência, cultura, movimentos sociais e identidade. (Rosemberg, 2001:57-58)

Nesse balanço de teses/dissertações, a autora nota, ainda, o interesse por temas que “têm mobilizado ONGs, organizações multilaterais e mídia” (crianças e adolescentes em situação de rua e gravidez adolescente), mas pouca atenção a temas que mobilizam o debate feminista, entre eles, o “sexismo” no currículo e no livro didático e a condição da criança. Sinaliza que

Raríssimos estudos parecem ter ido à busca do lugar da infância na construção social das relações de gênero no sistema educacional. Ora, 61% da população estudantil brasileira é composta por crianças e adolescentes com até 14 anos de idade. E é essa faixa etária que vem a “hora da verdade” da educação brasileira. (Fonte PNAD 99, apud Rosemberg, 2001a:57)¹⁹

Quanto ao perfil de pesquisadores(as) e aos temas apreendidos na análise do diretório de pesquisadores(as) da ANPEd, assinala os mesmos traços apreendidos na análise de teses/dissertações: “predominância de mulheres pesquisadoras, distribuição em poucas universidades e grande dispersão temática, com abertura para o conceito de educação em seu sentido amplo” (Rosemberg, 2001:60).

Este panorama da produção acadêmica dos anos 1990 foi complementado pela análise de revistas especializadas em Educação e Estudos Feministas de 1994 a 1998. Foram duas suas principais observações:

nas revistas feministas/estudos de gênero, os resultados foram pífios: pouquíssimos artigos sobre Educação; nas revistas especializadas em Educação, os estudos sobre gênero tendem a ser generalistas: ao retirar da massa de produção em Educação os estudos e as pesquisas sobre mulher e relações sociais de sexo/gênero no geral, reduzo sensivelmente (pela metade), a produção específica em Educação” (Rosemberg, 2001a: 62-63).

Para Rosemberg, o caráter generalista de boa parte da produção acadêmica em educação–gênero pode explicar a pequena entrada de artigos produzidos no campo acadêmico de educação nas revistas feministas. Tal produção teria menor “valor no mercado acadêmico”

¹⁹ A autora assinala, em nota, algumas iniciativas inovadoras de revistas consagradas em Educação que produziram números especiais sobre infância no início dos anos 2000.

diante de outras produções oriundas dos “grandes” campos disciplinares (Antropologia, Sociologia, Estudos Culturais)²⁰.

Aponta, ainda “timidamente e com muita precaução” (p. 64), outra pista: “a auto-referência”, o “adultocentrismo” nas pesquisas sobre mulher/gênero/feminismo, dentro e fora do campo da Educação.

Se o sujeito do feminismo brasileiro foi, em seu início, a mulher trabalhadora (Sarti, 1988), talvez seja possível afirmar que, desde então, mesmo com a ampliação de recortes (saúde/direitos reprodutivos, violência, cultura, identidade/subjetividade), o foco continua sendo a mulher adulta ou as relações de gênero da ótica da vida adulta, com abertura, atual, para a terceira idade, o envelhecimento. Daí o uso do qualificativo auto-referência: a inovação dos anos 1970, nos termos fixados como sujeito-objeto de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, deu visibilidade a nós mesmas, mulheres adultas. Quando mulheres adultas brancas feministas abriram espaço para a diversidade, ela veio por intermédio de mulheres negras e homens... adultos. (Rosemberg, 2001a:64-65)

Para Rosemberg (2001), a relativa pobreza que observa no tratamento acadêmico dado ao tema educação e gênero decorre, também em parte, do desafio à compreensão, no quadro de referência do ativismo feminista, das particularidades da educação: melhores indicadores educacionais das mulheres que de homens, situação diversa da encontrada em outras instituições sociais (como no mercado de trabalho), que apresentam piores indicadores para as mulheres do que para os homens.

Essa pesquisa não incluiu a revisão de comunicações e outros trabalhos apresentados nos Congressos “Fazendo Gênero”, evento internacional realizado a cada dois anos pelo Núcleo Interdisciplinar de Educação de Gênero (Nieg) da Universidade Federal de Santa Catarina.

Levantamento preliminar dessa produção foi efetuado por Machado (2007) e orientado por Marília P. Carvalho. O trabalho “O lugar da Educação nos Encontros Fazendo Gênero”, no período 2000 a 2006, preencheu a lacuna observada no estado da arte de Rosemberg (2001a), tanto do ponto de vista do fluxo da produção sobre Educação e gênero, quanto de novos enfoques. Da análise de Machado (2007) a respeito dos quatro congressos (2000, 2002, 2004 e 2006), depreende-se um aumento quase que gradual do número de trabalhos apresentados em Educação, que passaram de 13 em 2000 para 107 em 2006, quando então o último “Fazendo Gênero” tratou da temática “Gênero e Preconceito”.

Focalizando mais de perto o último congresso, a autora se propõe a “um exercício analítico” sobre “perspectivas, ausências e enfoques” dos trabalhos apontados. Ali retoma a discussão de Rosemberg (2002) sobre o caráter “generalista” da produção acadêmica sobre

20 Versão desse balanço sobre Educação e gênero foi publicada em Rosemberg (2001), na revista *Estudos Feministas* (v. 9, n. 2, 2001), cujo tema central é, exatamente, Educação.

Educação e gênero, identificando que a “compreensão ampliada do conceito de educação” esteve presente em dois dos grupos de trabalho que adotaram enfoques “pós-estruturalistas, centralizados na análise da linguagem, do discurso e de representações sociais” (Machado, 2007:20).

Particularmente interessante é sua análise sobre os focos centrais das pesquisas apresentadas nos simpósios temáticos, em que se percebe um privilegiamento das alunas (45 em 107 apresentações) e um desinteresse relativo pelo tema que interessa a esta tese: apenas 13 dos 107 trabalhos foram apresentados acerca dos PCN, material didático e mídia. Nota, ainda, um interesse novo – meninos e pais homens –, possivelmente trazido pela nova área temática introduzida no Brasil na segunda metade dos anos 1990: a masculinidade.

Com efeito, a busca exaustiva no *Caderno de Programação do VII “Fazendo Gênero”* (o mesmo analisado por Machado, 2007) indicou apenas quatro trabalhos tratando do tema “gênero e livros didáticos”, nos simpósios temáticos em Educação, porém maior interesse do Congresso no que diz respeito à análise de literatura infantil, que compôs um simpósio específico: “Questões de gênero na literatura e na produção cultural para crianças”. Nesse simpósio, boa parte dos trabalhos se refere à literatura infanto-juvenil, destacando-se a análise de gênero (ou mulheres) na obra de autores(as) clássicos – Lobato, Lispector – ou de *best-sellers* (Harry Potter).

A conclusão a que temos chegado, ao estudar e refletir sobre essa produção acadêmica, compartilha com o desencanto de Rosemberg (2001), quando destaca que tal produção de conhecimento pouco respaldo oferece à construção da agenda de políticas educacionais que contribuam para diminuir as gritantes desigualdades do sistema educacional brasileiro. Rosemberg (2001) e outras pesquisadoras (Carvalho 2002; Brito, 2006) apontam que os meninos e rapazes têm enfrentado maiores dificuldades no sistema educacional brasileiro. Tal tema foi focalizado em recente estudo de autoria de Vianna e Unbehaum (2004) que destacam, em suas análises, os primeiros anos do segundo milênio, questão que será tratada mais adiante.

Com efeito, nosso sistema educacional, como o de outros países desenvolvidos e em desenvolvimento, vem, nas últimas duas décadas, ampliando as oportunidades de acesso, permanência e sucesso das mulheres em todos os níveis de ensino, inclusive no superior. Isso tem-se refletido em melhores indicadores educacionais para as mulheres que para os homens, desde o pré-escolar até a universidade (Baudelot Establet, 1990; Rosemberg, 2001).

As características apontadas da produção acadêmica sobre educação e gênero no Brasil contemporâneo têm dificultado, segundo as autoras, a compreensão de um aparente paradoxo: o melhor desempenho e a trajetória escolares de meninas adolescentes, jovens mulheres, especialmente as de *status* econômicos com piores rendimentos e as dos segmentos étnico-raciais não-brancos.

Como todos sabemos, o nível educacional da população brasileira situa-se em patamar bastante baixo (uma média de 6,2 anos de estudo)²¹, sendo que, já na metade da década de 1990, os anos médios de estudo das mulheres havia suplantado o dos homens. Em 1996, os anos médios de estudos das mulheres tendo 5 anos e mais eram 6 e dos homens 5,7.

Porém, na população brasileira, encontramos um número ligeiramente superior de estudantes homens. Rosenberg (2001) explica o “aparente paradoxo”

pelos pequenos diferenciais na progressão das carreiras [escolares] de homens e mulheres. Com efeito, a progressão escolar das mulheres é um pouco mais regular que a dos homens, compondo uma pirâmide educacional ligeiramente mais achatada, portanto, um pouco menos seletiva tendência que se acentuou na década de 1990. (p. 521)

Resumiremos, a seguir, os principais achados referentes à escolaridade de homens e mulheres apontados pela autora.

- Os índices de alfabetização das mulheres são melhores que os dos homens, com exceção da população mais idosa, quando ocorre inversão.
- O índice de adequação série-idade é melhor para as mulheres que para os homens, indicando que a progressão escolar das mulheres é mais rápida e menos acidentada que a dos homens.
- A maior presença masculina no ensino fundamental é decorrente de maior índice de reprovação e evasão dos homens e não porque as mulheres estejam fora da escola.
- O melhor desempenho escolar das meninas começa muito cedo: Rosenberg (1999) encontrou que o índice de reprovação de meninos na pré-escola (quando isto foi relativamente freqüente no Brasil) era maior que o de meninas.
- O melhor desempenho escolar das mulheres é mais intenso nos grupos de renda inferior.
- Os mesmos diferenciais são percebidos na população branca, negra (preta e parda), indígena (desde os anos 2000), mas não entre amarelos(as).
- Homens e mulheres não seguem as mesmas carreiras escolares, observam carreiras com grande predominância masculina, especialmente nas engenharias, e carreiras predominantemente femininas, especialmente economia doméstica, serviço social e enfermagem. Nota-se, porém, nas últimas décadas, que certas carreiras antes masculinas (como odontologia)

21 Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao.html>> Acesso em 4 fev. 2007.

estão se feminilizando. O mesmo não ocorreu com as carreiras femininas: não se notam indícios de “masculinização”.

- O magistério, desde a creche até o ensino médio, é predominantemente feminino.
- As mulheres têm melhor desempenho escolar em língua portuguesa e os homens em matemática. Porém, o diferencial em favor das mulheres em provas de Português da 4ª série do ensino fundamental é nitidamente superior ao melhor desempenho dos homens em matemática na mesma série.

Rosemberg (2001) conclui:

Portanto, o Brasil apresenta configuração semelhante, mas não igual, à de países desenvolvidos: de um lado, progressão ligeiramente melhor das mulheres na escola [...] associada a certa persistência na separação masculino-feminino entre os ramos de ensino, de outro, progressão interrompida e acidentada para mulheres e homens de estratos sociais subordinados. Esse é um tópico importante para montar uma agenda de pesquisas e propostas na perspectiva da igualdade de gênero. (p. 524)

O quadro aqui sumarizado sugere que as desigualdades de gênero apontadas em outras esferas da vida social, quando os indicadores são desfavoráveis às mulheres, não apresentam a mesma configuração na Educação. Portanto, as dinâmicas institucionais na produção e sustentação das desigualdades sociais no geral, e educacionais no específico, não podem ser redutíveis entre si. Rosemberg (2006) chama a atenção para a especificidade dessas dinâmicas institucionais e sobre o equívoco de se pensar a Educação sob a ótica do que ocorre no mercado de trabalho, aspectos já destacados no tópico anterior.

Além disso, da mesma forma que Scott (1995), a autora assinala que as desigualdades de gênero, raça e classe podem não ser sincrônicas. Sumarizando as discussões captadas na literatura internacional sobre o melhor desempenho das mulheres na Educação, a autora afirma:

Enguita e Baudelot e Establet assumem claramente a posição de que, diante do mercado de trabalho e da família, a escola seria uma instituição menos sexista. Este modelo interpretativo assume pelo menos dois componentes que me parecem contracorrente: que as instituições sociais podem ser regidas por lógicas não idênticas, que as relações de dominação de classe, raça, gênero e idade podem atuar de modo não sincrônico na história social de modo geral, de uma instituição em particular, ou na vida da pessoa. (Rosemberg, 2001:526)

Em textos mais recentes, nos quais efetua análise simultânea de desigualdades de gênero, raça e idade, no Brasil, Rosemberg (2006) propõe uma pergunta instigante: identidade de gênero e desigualdade de gênero são construções isomorfas? Identidade de gênero acarreta ou se associa, inexoravelmente, a desigualdade de gênero? Para sustentar esta indagação foca a atenção sobre a criança:

apesar de a criança nascer em sociedade fortemente marcada por identidade de gênero bi-polar, não é possível afirmar que nas sociedades ocidentais ocorram desigualdades de gênero no plano material desde a pequena infância, diferentemente do que ocorreria para desigualdades de classe e de raça. Isto é, o fato mesmo antes do nascimento já se constituírem expectativas de gênero sobre o nascituro e/ou sobre a criança que se tornará, não significa que nascituro de sexo feminino ou meninas tenham menor acesso aos bens socialmente produzidos. Porém, resta a pergunta desta tese: o mesmo ocorre no plano simbólico? (Rosemberg, 2006:3)

2.2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO E GÊNERO

Estudiosas do tema políticas públicas e igualdade de oportunidades de gênero apontam que a questão entra na agenda feminista a partir da segunda metade dos anos 1970, após a constituição do que se convencionou denominar de neo-feminismo brasileiro (que incluiu o combate à “educação diferenciada” em sua pauta, ao lado da reivindicação por igualdade de condições laborais) e a abertura política ao final dos governos militares (Vianna, Unbehaum, 2006; Rosemberg, 2005). Com efeito, no Estado de São Paulo, o governo André Franco Montoro (1983 a 1987) – uma das primeiras experiências de redemocratização do país – introduziu uma novidade: “a criação de Conselhos da Comunidade Negra, do Menor e da Condição Feminina como instâncias mistas, articulando a participação da sociedade civil em instâncias de governo” (Rosemberg, 2005:12).

Porém, foi o processo da Constituinte e a promulgação da Constituição de 1988 – a denominada “Constituição Cidadã” – que legitimaram e legislaram sobre igualdade legal para os grupos sociais subalternos.

A Constituição Federal de 1988 ofereceu a base para que as políticas de igualdade passassem a constar da pauta das políticas públicas, ao ressaltar a defesa ampla dos direitos “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (Brasil, 1988, Art. 3 apud Vianna e Unbehaum, 2006)

Para as autoras, a despeito desses avanços, a inclusão da perspectiva de gênero no setor das políticas educacionais é mais recente e menos incisiva do que se observa em outros setores, como, por exemplo, nos campos do trabalho e da saúde.

Como vimos, para Rosemberg (2005), isto decorre, em parte, porque os indicadores de acesso, permanência e sucesso na Educação são melhores para as mulheres que para os homens, e pela “pobreza relativa” da retaguarda da produção acadêmica. Além disso, pode-se apontar que “A Educação não tem sido um campo privilegiado pelas reivindicações do movimento de mulheres, com exceção da luta por creches e pela educação infantil (...)”. (Vianna, Unbehaum, 2006:4).

Por seu lado, Rosemberg (2001) assinala, ainda, a insuficiência ou inadequação da agenda das cinco conferências internacionais promovidas pela Organização das Nações Unidas (ONU), durante a década de 1990, que foi orientada pela ótica de atingir a igualdade de acesso a homens e mulheres ao sistema educacional e, conseqüentemente, correção do *gender gap*: o hiato que separa os indicadores educacionais femininos dos masculinos, sempre orientados pela lógica (como vimos, não válida para o Brasil) de que os indicadores femininos são piores, também, na Educação.

Para a autora,

O enfoque na discriminação contra as mulheres e a persistência de indicadores globais e fragmentados, sem nuançar diferenças quanto à região, composição étnico/racial, bi ou multilingüismo e idade (como indicador de geração), nesse tipo de balanço produzido sobre educação, tem levado à adoção de metas tão uniformes quanto pouco eficientes e mesmo equivocadas sobre políticas educacionais e dominação de gênero [...].

Se atentarmos para os objetivos e compromissos dessas conferências e seus indicadores, o governo brasileiro teria cumprido todos eles (como vários outros governos), com exceção talvez, do relativo a adolescentes grávidas e jovens mães. Teríamos poucos desafios a enfrentar além de propor mudanças nos currículos (temas transversais) e livros didáticos, demandas mais recorrentes das organizações feministas (ou de mulheres) no Brasil no campo da educação, como identificou Farah. (Rosemberg, 2001:517-518)

O Brasil tem sido signatário de várias cartas e acordos internacionais relacionados às oportunidades educacionais e à igualdade de oportunidades de gênero. Na década de 2000, destacam-se o Relatório Nacional Brasileiro ao Comitê da Convenção para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher (Cedaw) (Brasil, 2002, apud Vianna, Unbehaum, 2006:3); a ratificação da “Declaração de Jomtien” realizada durante a Cúpula Mundial Educação para Todos realizada em Dakar (Senegal); e o Projeto Milênio da ONU. Tais documentos serviram de baliza para Vianna e Unbehaum (2006) analisarem como “a perspectiva de gênero” tem sido contemplada pelas políticas de educação infantil e do ensino fundamental.

Para tanto, as autoras analisam a forma como as questões de gênero são tratadas na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), no Plano Nacional de Educação e, posteriormente, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Tendo como referência teórico/conceitual principal o aporte de Scott (1995) – o mesmo adotado nesta tese –, as autoras apreendem três formas de tratar a questão de gênero: linguagem, os direitos e o desvelamento da questão. Vejamos cada uma delas.

Linguagem. Um primeiro aspecto que lhes chama a atenção é o uso do genérico masculino “para nomear indivíduos de ambos os sexos”, ou, como qualificam, uma linguagem androcêntrica. “Tal androcentrismo não pode (nem deve) ser aceito como inquestionável ou como mera questão de norma lingüística” (2004:10). Para as autoras, o uso recorrente do genérico masculino “dá margem para ocultar as desigualdades de gênero” (idem, ibidem)... “se queremos construir novos significados para a prática social, precisamos reconstruir nossa linguagem, despojá-la da ideologia androcêntrica” (idem, ibidem).

Observamos o mesmo uso do genérico masculino nos textos governamentais referentes aos livros didáticos, tanto nos Guias de Livros Didáticos quanto nos Editais para submeter livros à avaliação do MEC.

Direitos. Para as autoras, outra forma de os documentos fazerem referência a gênero é por via do tratamento da “questão dos direitos”, mesmo que o tema esteja apenas subentendido e tenha merecido uma atenção velada.

As autoras apontam que tanto a Constituição Federal quanto a LDB não tratam especialmente de gênero no que se refere à educação. A Constituição Federal explicita apenas os “direitos relativos entre as diferenças de sexo”, no preâmbulo.

Nenhuma referência à palavra gênero aparece na CF (1988), o que também se deve ao contexto da época. Naquele momento, gênero não era um conceito familiar às mulheres dos movimentos populares, tampouco aos políticos do Congresso.

Até mesmo entre as feministas daquele período a distinção entre sexo e gênero estava sendo forjada. Assim, quando tratamos da presença ou ausência de gênero na Carta Magna, reportamo-nos a qualquer alusão às mulheres e seus direitos, ou a diferenças entre os sexos (Vianna, Unbehau, 2004:11).

A LDB, promulgada oito anos após a Constituição, portanto em outro momento do debate acadêmico/ativista sobre a questão de gênero, também não faz referência explícita ao enfoque. Porém, as autoras ponderam que a defesa da educação como direito enfatizada na LDB (como na Constituição Federal), bem como o destaque aos princípios de liberdade e solidariedade que devem inspirar a educação, acrescidos dos princípios de igualdade de condições de acesso, de respeito à liberdade e “apeço” à tolerância, permitem apreender um tratamento velado à questão de gênero na ótica dos direitos humanos.

Uma análise das Constituições Estaduais e das Leis Orgânicas Municipais aponta, porém, que o tema gênero ou direitos à educação diferenciada ou discriminatória, inclusive nos livros didáticos, encontra guarida em várias unidades federadas, como discutiremos com mais detalhe no próximo tópico.

Quadro 9 - Constituição do Distrito Federal e Leis Orgânicas Municipais - livro didático

Educação não diferenciada para ambos os sexos (...) não só nos currículos escolares como no material didático (...) (Lei Orgânica do Município de Salvador, Art. 195, Capítulo II Da Educação).
Vedação da adoção de livro didático que dissuma qualquer forma de discriminação ou preconceito (Constituição do Distrito Federal, Inciso IV, Art. 276, Capítulo X Da Mulher e Das Minorias).
É vedada a adoção de livro didático que dissuma qualquer forma de discriminação ou preconceito (Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte, 84º, Art. 163, Capítulo V Da Educação).
Garantia da educação igualitária, com eliminação de estereótipos sexuais, racistas e sociais dos livros didáticos, atividades curriculares e extra-curriculares (Lei Orgânica do Município de Teresina, Inciso IX, Art. 215, Capítulo II Da Educação).
Educação igualitária, eliminando estereótipos sexistas, racistas e sociais das aulas, cursos, livros didáticos ou de leitura complementar e manuais escolares (Lei Orgânica do Município do Rio de Janeiro, Inciso VIII, Art. 321, Capítulo IV Do Desenvolvimento Social).
Educação igualitária, desenvolvendo o espírito crítico em relação a estereótipos sexuais, raciais e sociais das aulas, cursos, livros didáticos, manuais escolares e literatura (Lei Orgânica do Município de São Paulo, Inciso II, Art. 203, Capítulo I da Educação).

Fonte: Hédio Silva Jr. (2002).

Gênero desvelado. O Plano Nacional de Educação (PNE), por sua vez, constitui um dos documentos em que a questão do gênero é tratada de modo aberto, não velado, porém não na introdução geral, mas em tópicos específicos.

As autoras destacam referências explícitas ao termo/questão gênero nos seguintes tópicos:

- nas “Diretrizes do Ensino Superior” (item 12), ao estabelecerem a inclusão de diretrizes curriculares relacionadas aos temas transversais para a formação docente;
- no “Financiamento e Orçamento do Ensino Superior” (item 3) quando se prevê a inserção de “questões relevantes para a formulação e políticas de gênero nas informações coletadas anualmente por meio do questionário anexo ao exame nacional de cursos;
- nas “Diretrizes para a Formação de Professores”, o PNE reafirma a inclusão das questões relativas à educação dos(as) alunos(as) com necessidades especiais e das questões de gênero e de etnia nos programas de formação;
- no “diagnóstico sobre acesso de meninos e meninas ao ensino fundamental”, apesar do equívoco de interpretação (atribuindo o diferencial em favor dos meninos como vantagem);
- e no tópico sobre “Objetivos e Metas para o Ensino Fundamental”, quando trata do tema que interessa a esta tese: o livro didático. (Vianna, Unbehaum, 2004:13)

Apesar de ser apenas uma pequena e única menção entre “os 30 itens que constam dos objetivos e metas do PNE aprovados para o ensino fundamental” (idem, ibidem, p. 13), vale a pena sua transcrição. Assim,

como um dos critérios do programa de avaliação do livro didático (...), a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio. (Vianna e Unbehaum, 2004:13)

Nota-se, pois, que a perspectiva de gênero entra no debate sobre o livro didático o que amplia o foco apontado nas normas de avaliação do PNLD: adotou-se os termos discriminação e estereótipo, além de preconceito.

É nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que as autoras encontram o maior número de referências ao termo gênero. Qualificando o tratamento ao tema gênero de “acanhado”, “sutil” e “escasso”, as autoras apontam que é nos volumes sobre “Temas Transversais” que a questão é mais tratada, especialmente naquele que se refere à Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, onde um dos eixos para nortear a intervenção do(a) professor(a) são as “Relações de Gênero” (os demais são Corpo Humano e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/Aids).

... é no tópico de Orientação Sexual que o gênero ganha grande relevo. Assumem-se como objetivos combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação incentivando, nas relações escolares, a “diversidade de comportamento de homens e mulheres”, o “respeito pelo outro sexo” e pelas “variadas expressões do feminino e do masculino”. (Brasil, 1997c, v. 10, p. 144-146, apud Vianna, Unbehaum, 2004:16)

Apesar de serem tratados em apenas três páginas dos PCN (p. 144-146), tais parâmetros constituem um grande avanço uma vez que orientam não apenas as práticas de professores(as), mas também a produção de livros didáticos.

González Jiménez e colaboradoras (2000) destacam a importância das correntes contraculturais na proposta de temas transversais como estratégia de enfrentamento das “reações perversas do industrialismo e da cultura androcêntrica” (p.176). Segundo as autoras, para Tedesco (1996) “os eixos transversais (...) são a aposta curricular que pretende enfrentar as profundas transformações que o mundo enfrenta nos últimos tempos”, destacando, entre outros, a “globalização”, o “déficit de socialização” provocado pelos novos arranjos familiares, a “imprudência da mídia” e o “posicionamento político de diferentes agentes”, entre os quais, o feminismo (González et al., 2000:176). Os eixos (ou temas) transversais são considerados instrumentos para a construção de uma “nova cultura cidadã que pretende oferecer alternativas não excludentes, pacifistas e tolerantes na educação” (...) (González et al., 2000:176-177).

Beisiegel (s/d) destaca a importância da divulgação dos PCN, efetuada pela Secretaria de Ensino Fundamental: “A Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação encontraria no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) um dos principais instrumentos de implementação das orientações então fixadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais” (p. 18). Porém, o autor remonta esta trajetória ao Protocolo de Cooperação celebrado entre o Ministério da Justiça (MJ) e o MEC em 8 de março de 1996. Por este Protocolo, o MJ e o MEC

Se obrigam a colaborar no sentido de assegurar que o processo educativo se constitua em instrumento eficaz para combater todas as formas de discriminação contra as mulheres, promovendo o reconhecimento de sua dignidade, igualdade e de sua cidadania plena (Beisiegel s/d:17).

O Protocolo dispunha, ainda, sobre os órgãos federais que ficam responsáveis pelas ações e que ao MEC caberia, por intermédio da SEF, entre outras ações.

considerar como um dos critérios para a seleção dos livros a serem adquiridos e indicados para as escolas de primeiro e de segundo graus, o conteúdo não discriminatório em relação à mulher [...]. (Protocolo de Cooperação... Brasília, 8/03/1996, apud Beisiegel, s/d:17)

Se Beisiegel (s/d) aponta impactos do PCN na formulação das políticas para os livros didáticos, Vianna e Unbehaum (2006) destacam seu pequeno impacto na prática docente, o que levou o MEC a implantar o “PCN em Ação”, programa de formação docente no final da década de 1990. Porém, nesta estratégia, o tema gênero não foi contemplado.

Adentrando o início do milênio, Vianna e Unbehaum (2006) destacam ações desenvolvidas por redes municipais de Educação, em parceria com ONGs e universidades, visando à formação docente especificamente no trato do tema gênero. Assinalam, por exemplo, o trabalho das Secretarias Municipais de Educação de João Pessoa e de São Paulo.

Novo alento, na ótica das pesquisadoras, teria sido estimulado pela criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, com estatuto de ministério pelo governo federal, pela declaração em 2004, também pelo governo federal, como Ano da Mulher; a realização da 1ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres e a elaboração do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres. No Plano Nacional incluiu-se um tópico – Educação inclusiva e não sexista – que apresenta metas e planos de ação (análise a ser efetuada adiante neste capítulo).

Seja em decorrência da atenção histórica do movimento feminista/de mulheres ao tema “educação diferenciada”, seja em decorrência mais direta dos PCNs, observamos que “o combate ao preconceito ou à discriminação de sexo e/ou gênero” foi incorporado

pelo PNLD, desde 1998, sendo contemplados nos “critérios para a construção da cidadania” e que serão analisados em maior detalhe no próximo tópico.

Em consulta à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) por correio eletrônico, em 20 de agosto de 2007, obteve-se a seguinte resposta: “Observa-se, pois, que a despeito da inclusão e permanência do tema (educação inclusiva e não sexista) na agenda do movimento de mulheres/ feministas e das políticas educacionais brasileiras, a operacionalização da avaliação dos livros didáticos da ótica das relações de gênero não tem sido efetuada por especialistas ou ativistas”.

2.2.3 LIVRO DIDÁTICO, MULHERES E GÊNERO

A preocupação com a participação do livro didático na construção e sustentação das desigualdades ou identidades de gênero se manifesta nas sociedades ocidentais a partir dos anos 1960 em duas vertentes relacionadas: o ativismo feminista e a pesquisa em contexto acadêmico. No Brasil, a questão incita a atenção pública a partir de 1975 (Lafer, 1975; Rosenberg, 1975), tanto de feministas e acadêmicas, quanto de órgãos governamentais.

A revisão da literatura efetuada para esta síntese, utilizando intensamente o estado da arte de Negrão e Amado (1989) e subsidiariamente o Banco de Teses da Capes (acionado em 13 de julho de 2007), sugere que o tema suscitou atenção mitigada entre as(os) acadêmicas(os) (o número de teses e dissertações é reduzido), apesar de sua inclusão na agenda do movimento de mulheres/feminista desde 1975 até a contemporaneidade, além de constituir observação onipresente em análises e reflexões acerca da construção de identidades e desigualdades de gênero. Porém, em cenário internacional, o tema parece ainda despertar interesse, haja visto o número de trabalhos acadêmicos e as iniciativas militantes, governamentais e de agências internacionais, nos mais diversos países, regiões e continentes: de Montenegro à Espanha; da Costa do Marfim à África do Sul; de Marrocos à Índia; da Argentina ao Canadá.

Sem ter a pretensão de um mapeamento exaustivo, localizamos sete teses/dissertações brasileiras que trataram direta ou indiretamente do tema no estado da arte de Negrão e Amado (1989) – cujo período coberto é 1972-1987 – e vinte e seis no Banco de Teses da Capes para o período 1987-2006²².

22 Para essa busca, foram incluídos os descritores: livro didático gênero, livro didático sexismo, livro didático mulher.

Consultas sistemáticas a coleções de revistas brasileiras especializadas em gênero/feminismo ou Educação²³ também não foram profícuas na localização de referências. Subsidiariamente, efetuamos uma pesquisa, também no Banco de Teses da Capes, sobre literatura infantil gênero/mulher, onde localizamos poucas referências e que serão tratadas oportunamente. No CD da ANPED, nos grupos de trabalho e pôsteres de 1999 a 2006, encontramos oitenta e sete trabalhos que versaram sobre o tema Educação/Livro Didático e gênero (incluindo em 2006 o GT Afro-Brasileiro e Educação por constar a pesquisa de nosso parceiro Paulo V. B. Silva).

Para além de teses e dissertações, o tema foi objeto de artigos (acadêmicos ou não), de comunicações em congressos, especialmente em “Fazendo Gênero”, e contemplado em textos de síntese sobre educação e gênero, como no de Louro (2000).

Não foi possível consultar toda a bibliografia acadêmica localizada, especialmente em decorrência dos custos para sua reprodução, tendo em vista sua dispersão e o fato de que o tema não foi capaz de suscitar interesse suficiente para a criação de um centro de documentação especializado. A Biblioteca Ana Maria Poppovic, da Fundação Carlos Chagas, dispõe de um rico acervo até os anos 1990, que não foi sistematicamente atualizado nas décadas posteriores, possivelmente em decorrência de reorganização temática das linhas de pesquisa.

Do que nos falam, então, os textos sobre livro didático mulher/gênero? As primeiras manifestações públicas do feminismo brasileiro contemporâneo têm 1975²⁴ como marco, pois esse ano foi considerado pela ONU como Ano Internacional da Mulher, evento legitimador do ressurgimento do feminismo brasileiro. Nas quatro manifestações públicas que lançaram o debate sobre a “condição da mulher” em 1975, o tema do livro didático, associado à “socialização diferenciada”, esteve presente. Por exemplo, no seminário “Pesquisa sobre o papel e o comportamento da mulher brasileira”, patrocinado pelas Nações Unidas no Brasil e pela Associação Brasileira de Imprensa (Rio de Janeiro, 30/06 a 6/7/1975), o tema foi tratado, indiretamente por Guiomar Namó de Mello (“Os estereótipos sexuais na escola”) e diretamente por Fúlvia Rosenberg (“A mulher na literatura infanto-juvenil: revisão e perspectivas”).

Rosenberg (1975), baseando-se em revisão de literatura internacional e no único artigo brasileiro que localizou na época (o de Betty M. Lafer, “Meninos e Meninas”, 1975), assinalava:

23 As coleções consultadas foram: *Revista Brasileira de Educação* (1996-2006); *Revista Pesquisa Fapesp* (1999-2005); *Revista Educação e Pesquisa* (1999-2007); *Revista de Estudos Feministas* (2001-1007), *Caderno Espaço Feminino* (2004-2006).

24 Foram elas: o seminário organizado pela ABI, no Rio de Janeiro em junho/julho 1975; a XVII reunião da SBPC, realizada em julho em Belo Horizonte; o número 15 da revista *Cadernos de Pesquisa*; e o número especial da *Revista Serasp* (1975).

Os movimentos de libertação feminina e a aceitação de suas teses contribuíram, de forma significativa, para o recrudescimento de pesquisas sobre os papéis sexuais nos livros de lazer e manuais escolares para crianças. Atualmente, praticamente todo estudo ou ensaio, sobre socialização dos sexos aponta a influência do livro, reivindicando transformações nos textos. (Lafer, 1975; N.E.A., 1973) Uma revisão das pesquisas mais significativas mostra que os resultados de praticamente todos os estudos são concordes: os papéis sexuais são representados de maneira estereotipada na literatura, ocupando uma posição inferior. (p. 138-139)

Seu texto termina apelando para a responsabilidade daqueles que assumem a produção (“escritores(as), editores(as)”), circulação (“pais, professores(as), pedagogos(as) e bibliotecários(as)”) e psicólogos(as) que estudam a aprendizagem de papéis sexuais “na apresentação de estereótipos sexuais” e não da “realidade vivida”. O artigo adota os conceitos da época: papéis e estereótipos sexuais. O foco é o impacto da forma simbólica na formação ou socialização da criança, por meio da aprendizagem de papéis sexuais. A notar, também, no texto, a ausência de uma proposta (ou sugestão) para o Estado, para as políticas públicas²⁵ e a omissão quanto à associação entre “estereótipos sexuais” e raciais. Tais lacunas foram sendo preenchidas nos anos subsequentes.

Em cenário internacional, especialmente norte-americano e francês, os textos sobre “sexismo no livro didático” se iniciaram nos anos 1960, sendo possível localizar artigos sobre o tema em revistas prestigiadas, como *Temps Modernes* (1963) ou o *American Journal of Sociology* (1972), além de já estarem disponíveis, nos EUA, listas de livros não sexistas (Rosemberg, 1975), especificamente em literatura infantil.

Fontanini (2007) identifica a “Declaração das Nações Unidas sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres”, de 1964, como o ponto de partida, ao recomendar a eliminação de “toda concepção estereotipada dos papéis do homem e da mulher em todos os níveis e em todas as formas de ensino” (s/p). Em 1975, o recém-criado “Conseil du statut de la femme de Quebec” (Canadá), inicia um estudo para eliminar os “estereótipos” veiculados pelos livros didáticos. Wainerman e Raijman (1984) mencionam uma revisão de literatura norte-americana publicada em 1978 (Kingston, Lovelace, 1978) que já identificara, naquele país, 78 artigos sobre o tema.

O artigo publicado em 1972 pelo *American Journal of Sociology* de autoria de Lenore Weitzman e um grupo de colaboradoras, é considerado, pelo bem e pelo mal, como o ponto de partida da visibilidade do tema nos EUA, apesar de ter se voltado para a análise de livros de literatura infantil premiados. Pelo bem, na medida em que inicia, naquele país (e com a abrangência atingida pela língua e respeitabilidade da revista), estudo extensivo de livros premiados e metodologia acadêmica explicitada. Pelo mal, porque seu enfoque, em acordo com o feminismo liberal predominante da época,

25 A mesma ausência é notada no texto de Mello (1975).

desconsiderava as diferenciações internas na “condição das mulheres” com base nas posições de classe, raça e idade. Neste sentido, o estudo pioneiro de Weitzman e colaboradoras (1972) impregnou boa parte da produção norte-americana posterior (apud Clark, Kulkin, Clancy, 1999: 72).

No geral, as principais constatações das pesquisas iniciais são muito convergentes, a saber:

- sub-representação de personagens femininas quando comparadas às masculinas;
- personagens femininas mais associadas ao pólo da passividade e domesticidade e personagens masculinas ao mundo do trabalho e da atividade;
- diferenças mais acentuadas quanto aos “estereótipos sexuais” em personagens adultas que entre personagens infantis.

Na segunda metade da década de 1970, uma equipe de pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas, com financiamento do Inep, realizou uma pesquisa sobre "Modelos Culturais na Literatura Infanto-Juvenil Brasileira" (1979) e que deu origem, nessa instituição, a uma linha de pesquisa sobre produção cultural para crianças à luz das “variáveis idade, sexo e etnia”²⁶.

Ela foi realizada em momento de renovação da literatura infanto-juvenil brasileira, como vimos no tópico anterior, e retomou a tradição inaugurada por Dante Moreira Leite (1950), ao trazer para a análise de livros um olhar das Ciências Sociais, e não da Literatura. Elaboraram uma metodologia de análise de conteúdo dos livros que combinava procedimentos quantitativos e qualitativos na descrição das condições de produção dos livros, da narrativa, das personagens no texto e na ilustração. As descrições e interpretações tiveram por base uma amostra de 168 livros brasileiros publicados entre 1950 e 1975. Parte dos(as) autores(as) de literatura infantil desse período constam dos livros didáticos de Língua Portuguesa que analisamos nesta tese.

Os resultados da pesquisa foram divulgados por diferentes canais, tiveram certa repercussão na mídia²⁷. No que concerne à representação de personagens masculinas e femininas, vamos encontrar componentes muito próximos aos que vinham sendo enunciados pela literatura estrangeira: o homem branco e adulto como o representante da espécie, tanto no texto quanto na ilustração; sub-representação de personagens femininas, especialmente entre personagens adultas; uma associação mais intensa do feminino à passividade e domesticidade; o masculino associado a uma atividade mais intensa ao mundo fora de casa, ao trabalho profissional e à fama e notoriedade; discriminações intensas contra a personagem feminina negra, tanto crianças (praticamente inexistentes), quando adultas.

²⁶ A pesquisa coordenada por Fúlvia Rosenberg contou com a participação de Regina Pahim Pinto, Esmeralda Vailati Negrão, Silvia Lustig, Maria Lúcia Puppo Tavares e Ana Maria Caleiro. Uma síntese foi publicada em *Literatura Infantil e Ideologia* (Rosenberg, 1985).

²⁷ Depoimento de Fúlvia Rosenberg (2007).

Literalmente, mulheres e meninas desaparecem [da literatura infantil], pois, da metade, sabiamente atingida pela natureza, passamos a constituir apenas 1/3 da humanidade contida nos livros infanto-juvenis. Cifra fatídica esta proporção de 1 mulher para 3 homens. Aparece com a repetição ritualística da Cabala. Monotonamente: na ilustração apareceu 1 personagem feminina para 3 masculinas; no texto apareceu 1 personagem feminina para 3 masculinas; na análise dos comportamentos encontramos 1 emissora feminina para 3 masculinas; na estória enumeramos 1 heroína para 3 heróis. (Rosemberg, 1985:90)

Esse estudo, ao introduzir e consolidar a linha de pesquisa na Fundação Carlos Chagas, estimulou outros trabalhos, merecendo destaque a já mencionada dissertação de mestrado de Pinto (1981) sobre livros didáticos de Língua Portuguesa e, posteriormente, a realização de projetos de pesquisas coletivas do Negri, no Programa de Estudos Pós-graduados da PUC-SP: a tese de doutorado de Piza (1995) acerca de personagens femininas negras em livros de escritoras brancas, as dissertações de mestrado sobre literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea (Escanfella, 1999; Bazilli, 1999; Nogueira, 2001), a tese de doutorado de Silva (2005) e esta tese, a respeito de livros didáticos de Língua Portuguesa.

As pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas que integravam o Coletivo de Pesquisas sobre a Mulher participaram como outras feministas, das efervescentes manifestações dos movimentos feministas e de mulheres dos anos 1980, decorrentes do processo de abertura política, da criação de conselhos estaduais e do conselho nacional dos direitos da mulher ou da condição feminina, da realização de congressos feministas, da criação de núcleos ou centros de pesquisa, da publicação em jornais e da mobilização pela Constituinte e conseqüente elaboração e aprovação da nova Constituição. (Sarti, 1988)

Tal movimentação se efetuava em torno de uma agenda de reivindicações.

A agenda formulada pelo movimento ligado a gênero no Brasil, nos anos 70, constituiu-se inicialmente integrada a uma agenda mais abrangente, que tinha como eixo a democratização e a noção de direitos. No final dos anos 80, a agenda de gênero já discriminara, sendo formulada por um momento não mais unitário, o que significou também que, com relação à própria agenda, deixava de haver uma visão de consenso”. (Farah, 1998:26)

Ao levantar as pautas dessa agenda (até os anos 1990), Farah (1998) aponta nove temas: educação, violência, saúde, meninas-adolescentes, trabalho, acesso a recursos públicos, geração de emprego e renda, infra-estrutura urbana²⁸.

28 A pauta foi elaborada a partir da consulta a programas/projetos implementados por organizações de mulheres feministas.

A agenda da educação é assim apresentada por Farah (1998:28).

Reformulação de livros didáticos e de conteúdos programáticos de forma a eliminar referência discriminatória sobre a mulher. Há ainda propostas de inclusão de conteúdos programáticos relativos, de um lado, à sexualidade, à contracepção, e, de outro, à própria discriminação. (p. 24)

Essa movimentação do período no combate às “discriminações contra as mulheres” pode ser apreendida no estado da arte elaborado por Negrão e Amado (1989). Assim, “no Estado de São Paulo, apreende-se a presença de um frágil e pequeno grupo na Associação Paulista do Ensino do Estado de São Paulo (Apeoesp) que discute a questão da mulher; documentos e relatórios do Conselho Estadual da Condição Feminina do Estado de São Paulo, enfatizando a questão da imagem da menina e da mulher negras no material didático” (Negrão, Amado, 1989:12); publicação e seminários sobre ideologia no livro didático e que “um deles discutiu especificamente a questão da imagem feminina” (idem, ibidem) e a empreitada alentada da Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional no projeto Mulher e Educação (SESP/ATPCE, 1987 apud Negrão e Amado, 1989:37).

Tal empreitada consistiu na divulgação e acompanhamento, no sistema estadual de educação de São Paulo, de material produzido pelo então Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e Inep para discussão do sexismo na escola. A ATPCE/SEESP coletou e organizou “depoimentos de docentes e discentes, pais e mães, membros da comunidade, às vezes visivelmente chamados pela primeira vez para refletir e se manifestar sobre o papel da mulher na sociedade” (Negrão, Amado, 1989:37)²⁹. Além das atividades paulistas, apreende-se em outras localidades nacionais.

Essas informações, mesmo que esparsas, sugerem uma certa mobilização em torno dos “estereótipos sexuais nos livros didáticos”. Tal mobilização provocou a inclusão, em algumas Constituições estaduais e leis orgânicas municipais (pós-Constituição de 1988), de artigos, parágrafos ou incisos específicos de combate aos “estereótipos, preconceitos ou discriminações” de sexo em livros didáticos.

Para a sustentação desta ação militante e governamental, parece ter contribuído a produção acadêmica que, apesar de reduzida, conheceu certo alento entre 1972 e 1987. Negrão e Amado (1989) mencionam seis teses/dissertações (a maioria tendo originado, posteriormente, artigos ou livros) que trataram, direta ou indiretamente, do tema “imagem da mulher no livro didático”. Foram elas, em sua quase totalidade, de autoria de mulheres. Destacamos, algumas delas:

- Paulo de Tarso Oliveira (1972), *Livros Didáticos de Leitura e Interesses de Escolares em Leitura*, a mais antiga que ao analisar “34 livros de leitura de 2ª à 4ª séries”, observou maior

²⁹ Sentimos falta, na elaboração desta tese, de sistematizações históricas sobre o período. O recente trabalho de Vianna e Umbehaum (2006) focaliza mais o período pós-Constituição de 1988.

presença masculina entre personagens “aludindo apenas que possa estar retratando uma sociedade cujas responsabilidades maiores são desempenhadas por homens” (Negrão, Amado, 1989: 29).

• Maria Filomena Rego (1976). *Leituras de Comunicação e Expressão: análise de conteúdo* também analisou livros de Comunicação e Expressão para 3ª e 4ª séries (18 títulos) adotados por escolas de três municípios do interior fluminense. A “imagem feminina” foi analisada a partir do tema família, “ressaltando-se a submissão e domesticidade da mãe – à qual se associa, por incorporação de atributos e funções, a imagem da professora” O conceito aqui privilegiado foi a ideologia que “prega a subordinação, a obediência e a dependência” (Amado e Negrão, 1989, p. 34).

• Zoya Dias Ribeiro (1981), *Falas e Silêncios no Discurso Pedagógico dos Textos Didáticos: análise aos estereótipos comportamentais masculinos e femininos vinculados pelos livros de Comunicação e Expressão – 1º Grau*. A autora realizou uma análise de 36 títulos, em parte distribuídos pelo Plidef às escolas públicas em 1980, sendo os mais usados em escolas públicas de Fortaleza.

A resenha elaborada por Negrão e Amado (1989) é bastante elogiosa, destacando que as autoras estavam atentas não só aos discursos explícitos, mas também aos silêncios, aos “estereótipos comportamentais” femininos e masculinos.

A discriminação estereotipada é evidenciada no perfil masculino que recebe inegável valoração positiva, nos estilos lúdicos em que o feminino prima pela possuidade, ou na domesticidade preponderante das atribuições femininas [...] não se trata, pois, de pregar uma simples troca de papéis, mas de representar os papéis sexuais na prática educativa”... (Negrão, Amado, 1989:33).

• Regina Pahim Pinto (1981), *O Livro Didático e a Democratização da Escola*, adotou, em sua dissertação, a perspectiva diacrônica (1941-1975) ao analisar livros de Comunicação e Expressão para a 4ª série do primeiro grau (Destaque 2). Como informamos, a dissertação de Pinto (1981), por sua posição privilegiada nesta tese, será discutida em detalhes no capítulo 3.

Destaque 2 - Regina Pahim Pinto (1981), *O Livro Didático e a Democratização da Escola*

A pesquisadora analisou 48 livros de leitura indicados anualmente para uso da 4ª série das escolas primárias do Estado de São Paulo, no período de 1941 a 1975. Seus principais resultados foram:
<ul style="list-style-type: none"> • praticamente todos os indicadores, suscetíveis de captar uma posição de destaque na ilustração e no texto, privilegiam as personagens masculinas em detrimento das femininas;
<ul style="list-style-type: none"> • na ilustração e no texto as personagens masculinas são representadas mais freqüentemente como profissionais, desempenhando uma gama mais diversificada e prestigiada de ocupações;
<ul style="list-style-type: none"> • as personagens masculinas são ilustradas e descritas mais freqüentemente como ativas, agressivas e em contexto externo; as femininas tendem a ser ilustradas e descritas em contextos mais protegidos e em atitudes mais passivas e afetivas.
<ul style="list-style-type: none"> • a autora conclui: “enquanto o homem aparece como um ser voltado para o mundo, contando com o espaço de atuação físico, temporal, profissional e cultural amplo, a mulher tem uma atuação mais restrita e voltada, sobretudo para a família e a vida doméstica”. (Rosemberg, Piza e Montenegro, 1990:54-55).

Dentre as demais teses/dissertações resenhadas por Negrão e Amado (1989) encontram-se aquelas que tratam apenas indiretamente do tema, entre elas as que conheceram grande popularidade, como as de Faria (1984) e Nosella (1979) no campo da educação, e a de Lajolo (1982) em Literatura. Em seu conjunto, os 35 textos arrolados entre 1972 e 1987 compõem um quadro das principais tendências de “estereótipos ou imagens” masculinas e femininas nos livros didáticos do período. A notar que, em nenhum momento, o texto usa o termo gênero, apesar de algumas referências e observações estarem atentas para o masculino e o feminino, não apenas para as mulheres. O estado da arte, porém, já inclui referências específicas sobre a personagem negra no livro didático (Jesus, 1986 e 1987; Jesus de Oliveira, 1986). Os resultados conduzem Negrão e Amado (1989) a comporem uma lista de algumas categorias transcritas abaixo.

Frequência de aparecimento: a imagem do homem branco é concebida como representante da espécie humana (os/as negros/as aparecem em reduzida frequência), as personagens femininas são menos frequentes nas ilustrações e nos textos do que as masculinas.

Importância da personagem nas ilustrações: as personagens masculinas são majoritárias. Nas ilustrações em que aparecem as figuras femininas são ilustradas com acessórios domésticos enquanto que as masculinas com acessórios agressivos e profissionais.

Importância da personagem no texto: as personagens femininas desenvolvem uma atuação menos importante, menos elaborada e mais indeterminada do que a complexidade que envolve as personagens masculinas.

Identificação da personagem: a maioria das personagens femininas é designada pela sua função familiar; em relação às personagens negras não recebem nome e quando recebem são apelidos pejorativos. As personagens femininas indígenas aparecem padronizadas sem a consideração da multiplicidade de culturas indígenas.

Contexto: as personagens femininas são apresentadas quase sempre “no lar”, em contexto doméstico.

Caracterização: os atributos menos valorizados são utilizados para caracterizar mulheres adultas e crianças (ex: frágil, ignorante, lenta). São caracterizadas como desinformadas; é sempre ela quem pergunta, a personagem masculina é quem responde. A mulher índia é apresentada como infantil, sensual, promíscua, tola: deixa-se seduzir por um punhado de contas de vidro.

Comportamento: o comportamento das personagens femininas é, frequentemente, passivo, estático, inexpressivo, submisso e servil enquanto que as masculinas mais ousadas e atuantes.

Papéis na família: a imagem do pai como provedor da família e da mãe como abnegada, afetiva, sacrificada e mártir (um misto de fada, santa e rainha); arca sozinha com as tarefas domésticas que, aos olhos dos demais membros da família, aparecem misteriosamente prontas.

Atividades: as funções domésticas (a mulher negra sempre como empregada doméstica); ocupações mal remuneradas são as que prevalecem para a personagem feminina; atividades ligadas ao trabalho, estudo são desempenhadas pela personagem masculina. Aparece com isso a separação dos universos: do dizer feminino x o do fazer masculino.

Lazer: às personagens femininas cabe como lazer o auxílio nas atividades domésticas sendo o lazer artístico e intelectual privilégio das personagens masculinas. (Adaptado de Negrão, Amado, 1989:19-21)

No tópico sobre o livro didático no estado da arte sobre educação, gênero/mulher, Rosenberg, Piza e Montenegro (1990) assinalam o viés do olhar dos(as) pesquisadores(as) e equívocos decorrentes da metodologia usada em algumas pesquisas. “Percebe-se um maniqueísmo latente em boa parte desta produção, canhestra, ainda, no manejo de teorias e pouca atenta ao uso de técnicas ditas objetivas, que receberam, em certos círculos, o epíteto de positivistas” (p. 52).

Tanto na linguagem de Negrão e Amado (1989), quanto nos textos resenhados, apreende-se um olhar que, à cata de estereótipos, não só encontra bi-polaridade de gênero, como também não problematiza este olhar. As conclusões e recomendações de Negrão e Amado (1989) são instigantes e prenunciam algumas propostas contemporâneas. Assim, sugerem a adoção de medidas práticas, como a elaboração de suplementos anexos aos livros didáticos, que explicitariam as discriminações de sexo e cor/etnia. Outra proposta seria incluir, no currículo da formação de professores(as), temas ligados às diferentes discriminações sociais.³⁰

Sendo a distribuição de exemplares pelas editoras um canal eficiente de comunicação com os(as) professores(as), por que não utilizá-lo para transmitir informações alternativas. Um exemplo de tal uso seria a produção de encartes, oferecendo sugestões de como trabalhar, com os(as) alunos(as), as imagens discriminatórias veiculadas pelos próprios livros. Uma vez que o Estado vem se tornando um grande comprador de livros didáticos, teria, nessa qualidade, poder de barganha suficiente para propor às editoras das quais adquirir exemplares a incorporação de tal suplemento nos livros. (Negrão, Amado, 1989:55)

Alertam para a necessidade de disseminação das informações coletadas pelas pesquisas, assegurando a plena distribuição desses materiais para todos os tipos de entidades multiplicadoras. E, chamam a atenção para a importância da atualização dos dados já levantados pelas pesquisas, tendo por objetivo realimentar os estudos já efetuados e trazer à tona novas respostas que poderão apontar outros caminhos, na busca de estratégias para se repensar o papel do livro didático nas escolas brasileiras (Negrão, Amado, 1989).

Além disso,

Instrumentar o(a) professor(a) não significa esquecer a reivindicação última: a transformação dos materiais didáticos. Para tanto, poder-se-ia atuar no sentido da criação de uma Comissão Mista junto ao Ministério da Educação com o fim de avaliar livros didáticos. Além disso, meios de incentivar a produção de materiais alternativos precisam ser buscados. Como por exemplo, o patrocínio de concursos para a produção de materiais que assumam uma postura de respeito para com as diversidades sexuais, étnicas e culturais. Ao reconhecer os estereótipos e denunciá-los, estamos somente a meio caminho da co-educação. Como será o livro que substituirá o que aí está? Para esta pergunta as respostas são ainda mais difíceis. E aqui, a reflexão final. A socióloga catalã Maria Subirats, citada no artigo “Muñecas y fútbol” (De Francisco, 1985), alerta para o perigo que ocorre a co-educação ao tomar a palavra igualdade como generalização do mundo masculino, e não como a fusão dos valores e concepções do mundo feminino e masculino, ambos, então valorizados. (Negrão, Amado, 1989: 55)

30 As autoras mencionam a inclusão, no currículo dos cursos de Pedagogia, do tópico “sexismo nos livros didáticos”; assim como outras discriminações sociais que se fazem urgentes nos dias atuais.

Algumas dessas sugestões permanecem enquanto tal até hoje, e outras foram implementadas nos anos 1990, em decorrência de mudanças nas políticas educacionais, especialmente a LDB, os PCN e o PNLD.

Rosemberg, Piza e Montenegro (1990) ao mesmo tempo em que assinalam lacunas na produção acadêmica, analisam seu impacto na ação militante e governamental.

As pesquisas sobre estereótipos em livros didáticos foram realizadas objetivando a explicitação e denúncia de discriminações; desempenharam uma função explicativa na argumentação sobre manutenção de comportamentos tradicionais e passivos entre as mulheres; algumas raras (como a de Regina P. Pinto, 1981) contribuíram para avançar o conhecimento sobre a escola e muitas delas serviram como ponto de apoio para sensibilização do magistério quanto ao que se vem denominando no Brasil de “educação diferenciada”.

Este amplo uso de resultados de pesquisas sobre sexismo em livros didáticos através de sua divulgação oral e escrita via debates, palestras, artigos na grande imprensa, programas de televisão, que ocorre ainda nos dias de hoje, pode ser atribuída à assimilação imediata de seu conteúdo, pois o livro é o material pedagógico mais usualmente empregado pelo magistério, e ao caráter semi-caricato dos estereótipos veiculados pelos materiais brasileiros. Possivelmente, ocorre uma forma de identificação distanciada do público feminino com os estereótipos descritos – o que aparece nos livros é próximo e distante da própria experiência de mulher – o que gera adesão suficiente para manifestar indignação. Organismos oficiais [...] organizaram seminários e materiais críticos sobre a questão (Pernambuco, 1989). Apesar disto, a nível da pesquisa, permanecem algumas lacunas: o uso que fazem deste material professores(as) e alunos(as); as dificuldades de criação de material alternativo e o que isto significa na sociedade brasileira; as formas de utilização contra-corrente destes produtos sexistas; as implicações do fato de o Estado ser hoje, no Brasil, o maior comprador de livro didático (e, na verdade, o sustentador das grandes editoras). Apesar de o tema ainda mobilizar algumas ações de sensibilização, a produção de material educacional alternativo não discriminatório é reduzida e canhestra. (p. 55)

E informam (em nota) que o então Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM) não atribuiu o prêmio Nísia Floresta (apenas uma menção honrosa), dada a baixa qualidade dos livros concorrentes.

Em cenário internacional, as décadas de 1970 e 1980 continuaram a assistir o interesse pelo tema. Na América Latina, registram-se várias pesquisas: a de Wainerman e Rajman (1984), que analisa 100 anos de história do livro didático argentino da perspectiva da divisão sexual do trabalho; a de Anderson e Herencia (1983) no Peru; a de Piñeda (1985) na República Dominicana, entre outras. Stromquist (2000:31) assim se refere às pesquisas latino-americanas.

A análise de conteúdo de livros escolares produziu achados muito semelhantes nestes países em relação a estereótipos sexuais transmitidos pelas mensagens e ilustrações. Os estudos encontravam que a mulher é descrita em geral como passiva, quem cuida, subordinada, recatada e com iniciativa limitada. (p.31)

As organizações multilaterais passaram a se interessar mais pelo tema a partir da década de 1980. Assim, a Unesco, após a Conferência Mundial das Mulheres de Copenhague (1980), iniciou uma série de estudos nacionais e incitou os governos a tomarem todas as medidas para eliminar do material didático, em todos os níveis de ensino, “estereótipos de sexo”. Uma de suas medidas foi a publicação e tradução, em diversas línguas, inclusive em português, do livro organizado por Andrée Michel, *“Não aos estereótipos”* (1989).

Em 1979, foi publicado na França o livro “Enquanto papai lê, mamãe costura: os livros escolares em azul e rosa” (Decroux-Masson, 1979). Nesse país, a então Ministra dos Direitos da Mulher, Yvette Roudy, propõe uma política voluntarista de “limpeza” dos conteúdos sexistas em textos escolares (especialmente da leitura) tendo sido promulgado, em 1982, o primeiro decreto oficial sobre a questão: *Action éducative contre les préjugés sexistes* (Fontanini, 2007, s/p).

O período 1990-2006, no plano da produção acadêmica brasileira sobre o livro didático em perspectiva de gênero (ou das mulheres), assistiu a um certo aumento de interesse, atestado pelo incremento, em números absolutos, de teses e dissertações. Assim, na consulta ao Banco de Teses da Capes, foram identificadas duas teses de doutorado e 18 dissertações de mestrado, envolvendo uma gama diversificada de disciplinas e locais de produção. A maioria de teses/dissertações (12) foram defendidas a partir de 2000, em diferentes universidades, especialmente UnB e UFRGS. Além disso, analisaram livros didáticos de diferentes disciplinas, como História, Geografia, Matemática, Inglês, Francês e Língua Portuguesa, focalizando tanto o texto quanto a ilustração. Algumas privilegiam o estudo da “mulher” ou das “mulheres”, mas já se percebe a utilização do termo/conceito de gênero e um olhar complementar direcionado ao masculino (ou homem) e ao feminino (ou mulher). Estabelecem diálogos com a Lingüística, a Educação, a Psicologia, a Geografia e os Estudos Culturais. Algumas delas se propõem, também, a articular às análises de gênero, as de raça (ou etnia), classe social e idade (ou geração). A perspectiva continua sendo o processo de socialização e/ou a construção da identidade de gênero.

Diferentemente do que Rosemberg, Piza e Montenegro (1990) observaram, na revisão que ora efetuamos, foi possível identificar pesquisas que focaram livros para pré-escolares. Porém, consideramos poder aplicar o atributo “canhestras” empregado por Rosemberg, Piza e Montenegro (1990) para algumas das pesquisas das décadas anteriores. Persiste o olhar em busca de estereótipos masculinos e femininos de uma ótica bipolar, procedimentos que confrontam (ou pinçam) exemplos que se adequam aos pólos em oposição, sem que se disponha de informações sobre o conjunto do texto ou das ilustrações.

Tivemos a impressão, muitas vezes, que o material empírico é usado para ilustrar interpretações e conclusões, e não o contrário, para provocá-las ou sustentá-las. Um outra particularidade é não termos claro o referencial ou o contra-modelo: a crítica ao livro didático tanto pode ser efetuada com

base no que se aproxima tanto no que se afasta da realidade. Por exemplo, no artigo de Casagrande e Carvalho (2005) apresentado no I Simpósio Brasileiro Gênero e Mídia (2005), com base na dissertação de mestrado de Casagrande (2004), ao analisar ilustrações de livros de Matemática, encontra-se a seguinte crítica: “Desde a mais tenra idade, a mesma apreende, **prazerosamente** (grifo no original), as funções que a sociedade espera que ela desempenhe na vida adulta”, a respeito de uma ilustração com menina cuidando de flores. Logo em seguida, encontra-se a passagem de que:

Não se encontrou enunciados e tampouco ilustrações que apresentassem meninas brincando de boneca e de casinha, brincadeiras estas que as meninas são incentivadas a desenvolver desde muito pequenas de seu convívio e realizadas por muitas delas no seu dia-a-dia. (p. 4)

Expressões como “normalmente”, “mais ou menos” para qualificar textos e ilustrações sem que se saiba de onde partiram e como ali chegaram não são raras em artigos e comunicações que localizamos como por exemplo: Salete e Carvalho (2007) e Ribeiro (2007).

Destacarei, para síntese mais pormenorizada, a dissertação de Pires (2002) “Representações de Gênero” em ilustrações de Livros Didáticos, por adotar uma perspectiva diacrônica (1980 a 2002) e focalizar livros para a 4ª série do ensino fundamental (Destaque 3).

Destaque 3 - Suyan Maria Ferreira Pires (2002), “Representações de Gênero” em ilustrações de livros didáticos

A questão básica da pesquisa da autora foi: de que formas o masculino e o feminino são representados, por meio de imagens, nos livros didáticos e que identidades são reforçadas e legitimadas a partir disso? Por meio dos livros didáticos da década de 1980 e 1990 procurou nas imagens selecionadas agrupar nas categorias: profissões, esportes, brincadeiras e aparências essas representações. Seus principais resultados apontaram que:

- Na categoria “profissões”, por meio de 41 (imagens) do início da década de 1980 percebe a segregação profissional: 27 figuras masculinas exercendo as profissões de bombeiro, cantor, soldado, professor; 14 femininas representadas como cozinheira, gari, sapateira, acompanhadas da professora do ensino fundamental. Na sequência analisa 8 livros da década de 1990 que contemplaram 85 imagens relativas às profissões. Destas 70 foram masculinas e expressando destreza e força: motorista, operário e de status social como professor, médico, detetive e outros. Apenas 15 foram femininas.

- Na categoria “esportes”, na década de 1980, não se encontram figuras femininas praticando esportes; já na de 1990, encontrou-as discretamente (das 13 ilustrações apenas 3 são de meninas). Destaca que embora, o masculino, ainda seja dominante, o feminino já adquire espaço e legitimidade.

- Em relação à categoria “brinquedos e brincadeiras”, na década de 1980, nota uma “divisão de por gênero” evidente: oito brincadeiras masculinas e quatro femininas. Na década de 1990 observa um certo equilíbrio pela presença de três tipos de brincadeiras que envolvem ambos os sexos, assim como nas representações das brincadeiras.

- Na categoria “aparência” dos/as personagens dos livros didáticos de 1980, nota que, ainda prevalece a aparência feminina ligada à proteção, ao cuidado e a masculina à ação e aventura. Nos livros didáticos atuais percebe um crescente número de ilustrações femininas, porém, como já havia observado, em figuras acompanhadas, às vezes, de tons jocosos e depreciadores.

A autora conclui que as análises dessas categorias permitem maior visibilidade das personagens masculinas, tanto nos textos quanto nas ilustrações, contribuindo para reforçar as desigualdades de gênero. Ressalta que as imagens das mulheres como leves, meigas, comportadas e dos homens como explosivos, astutos, ainda fazem parte do mundo “humano-didático” apresentado nos contextos escolares. E mais, apesar da modernidade na ilustração das mulheres (indumentária e adereços), ainda permanecem ações consideradas tradicionalmente femininas.

Uma síntese, bastante precária, porque em boa parte é baseada em resumos, sugere persistência de padrões tradicionais ou anteriores, ao lado de certa mudanças. Assim, na imagem da família, nos livros didáticos, Amaral (2004) percebe a convivência de valores “modernizantes” e “antigos”. Tonini (2002) apreende a “reafirmação da polaridade”, uma separação espacial que “captura homens e mulheres em territórios opostos”; Casagrande (2005) relata a persistência de “papéis dicotomizados”, a “não-incorporação” pelos livros didáticos de “mudanças nas relações de gênero ocorridas nesta virada de milênio”; Moreno (2003) conclui que os livros didáticos não sinalizam para a possibilidade de transformação e nota “a presença freqüente de estereótipos”.

Em suma, a produção acadêmica aqui relatada parece indicar tendências a mudanças associadas a permanências nas configurações do feminino e do masculino nos livros didáticos brasileiros.

A literatura infanto-juvenil também foi objeto de investigações na perspectiva do gênero, inclusive por pesquisadoras do Negri (Piza, 1995; Nogueira, 2001).

Rosemberg e Piza (1995) elaboraram a comunicação “As meninas na literatura infanto-juvenil brasileira”, apresentada no Congresso “O Rosto Feminino da Expansão Portuguesa”. A comunicação procura integrar uma dupla perspectiva no enfoque da literatura infanto-juvenil: essa literatura realiza um sincretismo temporal, pois é parcialmente destinada à criança de hoje (na sua posição de dominada) e ao adulto que será. Assim:

Estas articulações e contradições na socialização da criança, enquanto classe de idade na relação com o adulto hoje e enquanto adulto amanhã, não parecem ter sido consideradas na análise do sexismo na literatura infanto-juvenil internacional. (Rosemberg, Piza, 1995:604)

Adotando esse enfoque, propõem uma tipologia da literatura infanto-juvenil brasileira quanto ao tratamento dado à personagem feminina “evidenciando as tensões entre as dinâmicas liberação da infância e liberação da mulher” (p. 215).

1. Literatura pedagógica e mulheres tradicionais. Personagens femininos criados à imagem e semelhança dos estereótipos sexistas, assumindo o pólo da passividade e domesticidade, convivem com representação de infância como futuro adulto.
2. Literatura realista e novas mulheres brancas. Personagens femininas brancas usadas para veicular teses feministas dos anos 70, evidenciando a incorporação mecânica do inverso dos estereótipos sexistas denunciados pelos estudos empíricos. Literatura à tese como a anterior, que não desbarata, através do ato criador, as relações de subordinação adulto x criança.
3. Mulheres negras como símbolo sexual. Na trajetória de uma modernização da representação de infância e adolescência, o tema da sexualidade é introduzido na literatura infanto-juvenil brasileira através da mulher (menina, jovem e adulta) negra. A literatura infanto-juvenil, para romper com o estereótipo da “criança protegida”, se apóia no estereótipo da sexualidade descontrolada da mulher negra, característico da literatura brasileira para adultos. (Rosemberg, Piza, 1995:215)

Com efeito, a tese de doutorado de Piza (1995) tratou, em profundidade, da introdução da sexualidade e sensualidade femininas na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea por via da personagem feminina negra, uma espécie de segunda forma de “exportação da personagem mulata”: a literatura infanto-juvenil brasileira, dessexualizada até os anos 1980, rompe tabus arcaicos no que diz respeito ao que é permitido narrar às crianças e reforça estereótipos raciais, até então exclusivos do universo adulto.

Quanto ao terceiro tipo, as autoras fazem referência ao que Perrotti (1990) denominou de “utilitarismo às avessas” na literatura infanto-juvenil contemporânea (a partir dos anos 1980).

A nova literatura infanto-juvenil brasileira dos anos 80 também tematiza a nova mulher branca. Ao lado da crítica, foram surgindo contra-modelos de literatura não sexista, sob diversas formas: guias para a produção de livros, listas de livros recomendáveis, recuperação de contos folclóricos com modelos femininos mais vigorosos e adaptação de histórias tradicionais, alterando traços de personalidade de heróis e heroínas que não mais se casam e nem têm muitos filhos.

No entanto, esta produção alternativa de textos para crianças e jovens, revestiu-se, por vezes, de componentes grotescamente canhestros. O personagem feminino aparece aí como um rolo-compressor, agressivo, hipercrítico, ultracompetidor – correspondendo, sem dúvida, à crítica primária contra a feminista (a mesma que queima sutiãs). Outras vezes, a incorporação da crítica à produção anterior foi mais epidérmica, fazendo irromper ora e vez, fora do tempo e do espaço, um discurso (no sentido antigo) “igualitário” geralmente para conferir à mulher o direito ao trabalho profissional.

O desalento progride, porém, quando se analisam certos livros ditos feministas: o resultado é uma construção em torno de algumas teses feministas até certo ponto igualitárias e antidiscriminatórias, mas que não atinge a totalidade do acto criador. Percebe-se apenas uma tentativa de ajustamento entre o novo e o velho, a transposição de um antimodelo de homem e de mulher às estruturas narrativas tradicionais, a incorporação mecânica do inverso dos estereótipos denunciados pelos estudos empíricos. O resultado é um só: livros missionários, dogmáticos, que nem sempre divergem, em sua armadura, das produções mais tradicionais. (Rosemberg, e Piza, 1995:611)

As autoras identificam o que seria “uma possibilidade de ruptura” na obra de Lygia Bojunga Nunes (que recebeu o prêmio Hans Christian Andersen, reconhecimento máximo internacional na literatura infanto-juvenil), pois, “a presença do narrador-criança, a transposição simbólica do conflito, a prerrogativa da ação sobre o verbo são algumas marcas distintivas desses textos produzidos por uma mulher branca, adulta, tentando, e muitas vezes, pensamos nós, conseguindo falar com e não para ou sobre a criança” (Rosemberg, Piza, 1995:612).

É, principalmente, a produção dessas autoras que vem passando pelo escrutínio de teses e dissertações localizadas no Banco de Teses da Capes sobre literatura infanto-juvenil e gênero/mulher. Também, parte da produção dessas autoras (e de outros autores) vem sendo integrada aos livros de Língua Portuguesa destinados à 4ª série do ensino fundamental.

Diferentemente do que se apontou na recente produção sobre gênero/mulher e livro didático, aparentemente, a ruptura com padrões tradicionais estava ocorrendo na literatura infanto-juvenil. Assim, Oliveira (2006 apud Amaral) identifica na produção de Ana Maria Machado, “personagens que rompem com as imposições ‘gendradas’”, isto é, “figuras femininas ativas e questionadoras”; as obras de Ana Maria Machado, Lygia Bojunga Nunes e Marina Colassanti indicariam a “busca de uma nova representação feminina”. Ao contrário dos textos tradicionais suas obras revelam que tanto o discurso quanto a representação da mulher passam por maior visibilidade e possíveis reformulações, já que problematizam as relações de dominação masculina. Tendência mais “tradicional” foi observada por Amaral (2004:25) “Embora a literatura infantil [anos 1980 a 1990] manifeste certa ruptura em relação aos padrões tradicionais associados aos dois gêneros, está longe de apontar uma proporção de equivalência entre ambos, contribuindo, assim, para manter a distância que os separa”.

Pesquisa extensiva realizada no Negri por Dione Nogueira (2001) sobre personagens da literatura infanto-juvenil brasileira resultou na dissertação de mestrado *Um olhar sobre discriminações sexuais na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea*, em que a autora efetuou uma comparação com a pesquisa da Fundação Carlos Chagas (Rosemberg et al., 1979) que analisara livros brasileiros publicados no período de 1955 a 1974. Suas conclusões estão sumarizadas no (Destaque 4).

Destaque 4 - Principais características das personagens na literatura infanto-juvenil brasileira, a partir de Dione Nogueira

O estudo de Nogueira (2001) “Um olhar sobre discriminações sexuais na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea”, do período de 1975 a 1994, teve como foco de análise foi apreender se os textos, por meio da construção das personagens, veiculavam, recriavam e sustentavam relações de dominação de gênero. Buscou analisar um aspecto da ideologia de gênero, o sexismo, por meio da descrição e interpretação dos atributos das personagens de sexo feminino e masculino que vivem as histórias narradas em uma amostra de 41 livros infanto-juvenis.
Seus principais resultados revelaram que (55%) desses livros é de autoria feminina e nascidos(as) entre 1930 e final de 1940, dedicam-se exclusivamente à ficção infanto-juvenil.
As características predominantes das histórias são: narradas na terceira pessoa, contemporâneas, de contexto geográfico urbano e brasileiro representadas em narrativas de vida cotidiana.
As personagens mais representadas foram as masculinas, (embora com diferenças atenuadas na representatividade entre os grupos de personagens femininos e masculinos em relação à frequência de aparecimento, importância, desempenho ocupacional), tratadas com maior complexidade no plano ficcional e social, mais proeminentes no contexto exterior à família e com um leque profissional diversificado.
Essas atenuações apontam para a tensão entre certa mudança segurada por uma forte tendência à manutenção de padrões tradicionais. Nota que a partir de seus resultados, ainda, “o mundo social narrado a crianças e adolescentes é aquele onde há predomínio do masculino sobre o feminino...” (Nogueira, 2001:118).

Em cenário internacional, o interesse pelo tema do “sexismo” na literatura infantil e nos livros didáticos se reacendeu nos anos de 1990-2000. Na França, por exemplo, o então primeiro ministro Alain Juppé encomendou um relatório à senadora Simone Rignault e ao deputado Philippe Richert sobre o masculino e feminino nos livros didáticos franceses. Para elaborar o relatório, os(as) legisladores(as) franceses organizaram audiências públicas, das quais participaram professores(as), editores(as) e acadêmicos(as), entre eles Alain Choppin. A leitura do relatório permite que se apreendam avanços e estagnação das medidas governamentais, bem como seu impacto nos livros didáticos.

O relatório informa que após uma série de medidas nos anos 1980, levadas a cabo sob a iniciativa de autores(as) e editoras, “os estereótipos sexistas mais escandalosos e os mais gritantes foram eliminados progressivamente” (Rignault, Richert, 1997:5). Entretanto “a despeito das medidas tomadas há mais de 10 anos, os estereótipos sexistas ainda existem nos livros escolares” (p.20), assumindo uma conotação menos evidente. Assim, observaram: um “desequilíbrio numérico” entre personagens femininas e masculinas; as representações das mulheres não são, na maioria das vezes, nem destacadas, nem valorizadas pelos autores(as); o lugar da mulher na sociedade é reduzido a seu papel de mãe e esposa; a mulher objeto, valorizada especialmente pela imagem predominante de seu corpo; o poder é geralmente exercido por personagens masculinas; predominância da representação do trabalho feminino em ocupações tradicionais e não valorizadas. Em suma, “os modelos de identificação propostos às meninas são pouco numerosos, estereotipados e omitem figuras femininas importantes”. O modelo determinante e valorizado continua sendo o masculino. Convém destacar uma conclusão importante “a missão consultou obras que não continham, nem evidentes, nem escondidos, o que indica que esta demanda é realizável” (Rignault, Richert, 1997:30).

O relatório termina com recomendações, explicitando os obstáculos: “Os principais obstáculos são aqui, como em muitos outros domínios, nosso conservadorismo” (idem, p. 32). Tal conservadorismo dificulta a apreensão dos “estereótipos” e a definição de uma meta. O relatório levanta questão importante, e toma posição: o que os livros escolares devem veicular, “refletir a sociedade com todos os seus bloqueios” ou “ajudar a diminuir a ignorância mostrando uma sociedade mais justa”. O livro reflete a realidade ou a recria? Apresenta modelos ou uma imagem “realista”?

Historicamente o livro escolar se apresenta como o vetor de uma sociedade ideal, pois ele oculta aspectos sobre os quais não desejamos falar e silencia sobre acontecimentos conflituosos. Ele não deve, de qualquer modo, estar em atraso em relação a seu tempo. (Rignault, Richert, 1997:38)

Pelo documento, e por outros localizados, apreende-se a movimentação da União Européia em torno da questão, especialmente no contexto do Programa Igualdade de Oportunidades para Homens e Mulheres no Trabalho e na Família. Tal movimentação se expressa na realização de pesquisas, seminários e revisão da língua em que os documentos são escritos. Dentre outros, merece destaque o código de auto-regulação de editores de livros escolares italianos, o projeto Polite (Pari Opportunità e Libri di Testo):

Pelo qual os editores italianos associados à AIE se comprometem a elaborar um código de autoregulação que tem por objetivo garantir que, nos projetos e na execução de manuais escolares e material didático destinados à escola, seja dada atenção sobre o desenvolvimento da identidade de gênero entendida como fator decisivo no contexto da educação global dos sujeitos em formação.³¹

Pela leitura desses estudos, que se espalham por vários países, apreendem-se o uso de metodologias quantitativas e qualitativas integradas, a manutenção dos conceitos estereótipo e sexismo, mas renovados, e, nos resultados, a persistência de padrões tradicionais, associados a certas inovações na representação de personagens femininas e masculinas. Vejamos alguns deles em detalhe.

Destacamos, inicialmente, a pesquisa realizada pelo Centro de Educação para Mulheres (Zinec), de Montenegro, que analisou “estereótipos de gênero em livros escolares para a escola elementar”. A pesquisa analisa dez títulos aprovados para uso nas escolas de Montenegro, publicados nas décadas de 1990 e 2000, de diferentes disciplinas. Os livros são descritos a partir de uma grade de análise que focaliza texto e ilustrações, usando abordagem quantitativa (seis pontos para a descrição numérica) e qualitativa, com seis pontos em formato de perguntas, tais como: quem resolve os problemas e como? A História poderia ser contada se os papéis fossem trocados? A auto-estima das meninas/mulheres foi incluída? Que gênero gramatical o(a) autor(a) do livro usa? Cada livro é analisado obedecendo à grade e, ao final, são apresentadas tabelas, conclusões e recomendações. Chegam à conclusão recorrente de que os livros, com raras exceções, apresentam imagens de papéis masculinos e femininos estereotipadas, especialmente entre personagens adultas. Predominância de personagens masculinas adultas (81,25%), quase igualdade (48% de femininas) entre personagens infantis; predominância de representação de professoras nas ilustrações, entre outros aspectos. O artigo termina com uma lista para autores(as) de livros checarem o viés de gênero (*gender bias*).

31 Disponível em: <www.sovoirsetlivertesdocument11> Acesso em 28 jul. 2007 (tradução nossa).

Na Argentina, Wainerman e Heredia (1996) retomaram a extensa pesquisa que haviam realizado durante os anos 1980 a respeito da divisão sexual de trabalho em livros de leitura. Ao final da pesquisa de 1980, as autoras afirmavam: “O traço mais notável deste estudo não é tanto o conteúdo de idéias que os livros de leitura transmitem sobre o papel da mulher na sociedade, mas a imutabilidade desses conteúdos” (p. 93). Observam, porém, uma pequena mudança introduzida por uma editora, então recente no mercado editorial argentino (Aique Grupo Editor), a qual, nos anos 1970-1980, já não tratava “os jovens leitores” como “adultos em miniatura” (p.85), que publicava livros que valorizavam o “humor e a alegria”, que não pretendiam “moralizar” e, nos quais, “dentro da família prevalece o companheirismo e não a autoridade”. Em um dos livros publicados em 1983, além dos pais, inclusive da mãe, exercer atividade profissional “moderna”, encontra duas lições que foram consideradas novidade: uma delas pergunta “Uma mãe pode ou não pode?”, por exemplo, ser pintora de parede; e a outra pergunta “Um pai pode ou não pode?”, por exemplo, trocar fraldas.

Tais mudanças, que apenas se prenunciavam na metade dos anos 1980, parecem ter-se sedimentado nos livros que analisaram dez anos depois. Segundo Wainerman (2003), ocorreram intensas transformações na representação do trabalho feminino nos livros didáticos, que passaram, então, a incorporar ocupações contemporâneas.

A permanência foi o traço marcante de extensa pesquisa espanhola realizada entre 1999 e 2000, encomendada pelo Instituto de la Mujer, que, na Espanha, é subordinado à Secretaria General de Políticas de Igualdade del Ministério de Trabajo y Asuntos Sociales. A pesquisa, coordenada por Gimeno (1999), analisou livros de diversas disciplinas para o ensino primário e secundário. O texto sobre a pesquisa não informa a extensão da amostra de livros, mas de personagens analisadas: 100 mil, o que lhe confere posição de destaque decorrente de sua extensão (nesta tese analisamos 1372 personagens). As coleções foram descritas a partir de uma grade de análise, que focalizou texto e ilustração de livros e cadernos de exercício (neste caso, apenas para o primário).

Destaca, inicialmente, o gênero gramatical usado pelos livros para se referirem ao aluno e ao professorado. Quanto ao alunado, observa “um importante esforço em evitar o uso de palavras com gênero” (p.3), mais intenso nos livros para o primário que para o secundário; quanto ao professorado, esta última tendência se mantém, porém com predomínio do genérico masculino: em 47% das vezes que aparecem coletivos de mulheres e homens no primário e 62% no secundário, usa-se o genérico masculino, sendo raras às vezes em que se utilizam ambos os gêneros gramaticais.

Analisa 30 mil ilustrações nas quais observa predomínio de personagens masculinas: no ensino primário (45%) e no secundário (48%); no texto, das 26 mil denominações identificadas nos livros (60%) para o primário e (66%) no secundário se referem a um homem. Observa, também, que a maneira de nomear a homens e mulheres varia: a denominação profissional é menos usada para mulheres (6%) que para os homens (15% no primário e 21% no secundário). Nota, em suma, que as personagens femininas são menos freqüentes; referidas por suas qualidades estéticas; e raramente se lhes atribuem qualidades negativas na aprendizagem; sociabilidade, afetividade, melancolia “são qualidades e atitudes que pesam acentuadamente em seus estereótipos”; são personagens às quais se aludem com maior freqüência sua condição familiar.

O relatório conclui:

O texto escolar parece debater-se entre a pressão normativa que estabelece a LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo de España)³² para que a linguagem e os conteúdos educativos apresentem uma imagem não estereotipada em homens e mulheres, e a inércia sociocultural, que, mais que uma ideologia é uma impregnação do androcentralismo que domina o universo de nossos hábitos e representações socioculturais. (Gimeno, 1999:15)

No Brasil, a exortação ou meta de transformações das discriminações de gênero no currículo, em geral, e nos livros didáticos, em particular, continuou presente nas agendas governamental e militante do início do milênio. Assim, Vianna e Unbehaum (2006) assinalam que os PCN estão atentos aos “estereótipos de gênero”.

Vários análisis ya mostraron que en la mayoría de los libros didácticos, por ejemplo la mujer es presentada solamente como ama de casa y madre, mientras el hombre participa del mundo del trabajo extra-doméstico y nunca aparece en situaciones de afectividad con los hijos u ocupado con los cuidados de la casa. En esse ejemplo, queda sobreentendida la concepción a respecto del papel que debe ser desempeñado por los diferentes sexos. (Vianna, Unbehaum, 2006:152)

A inclusão da perspectiva de gênero no critério “construção da cidadania” para avaliação dos livros didáticos comprados pelo MEC no contexto do PNLD também atesta uma inovação. Com efeito, tanto nos editais para as editoras submeterem seus títulos à avaliação do PNLD, quanto nos Guias de Livros Didáticos; tanto nos critérios gerais quanto nos critérios para Língua Portuguesa; tanto em aspectos relativos ao texto quanto em aspectos relativos à ilustração, o PNLD afirma estar atento a “preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e

32 Essa lei foi promulgada em 3/10/1990. Disponível em: <http://www.mec.es/mecd/atencion/educacion/hojas/E_SistemaEduc/e-12-4.htm> Acesso em 19 ago. 2007.

quaisquer outras formas de discriminação” (FNDE, 1998, grifo nosso), ou a “preconceitos de (...) gênero” com base no edital e nos Guias de Livros Didáticos de 2000 (Quadros 10 e 11).

Uma análise do quadro 10 e 11 e dos Guias de Livros Didáticos apontam para aspectos interessantes que podem apoiar na compreensão do lento processo de modificação do conteúdo dos livros didáticos que temos observado no Brasil.

Quadro 10 - Critérios eliminatórios sobre a “construção da cidadania” Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

Edital PNLD ³³	Critérios Eliminatórios Gerais ³⁴	Critérios Eliminatórios da Língua Portuguesa
2000	Contribuição para a construção da cidadania: Em respeito à Constituição do Brasil e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, o livro didático não poderá ³⁵ :	Contribuição para a construção da cidadania: Contribuir para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social e à construção da cidadania, no LD de Língua Portuguesa, significa:
	• Veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero e qualquer outra forma de discriminação;	• Não veicular, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo;
	• Fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público.	• Não fazer do LD um instrumento de propaganda e doutrinação religiosas;
	Qualquer desrespeito a esse critério é discriminatório e, portanto, socialmente nocivo.	• Estimular, nos dois meios já referidos, o convívio social e a tolerância, abordando a diversidade da experiência humana, inclusive no que diz respeito à diversidade lingüística, com respeito e interesse.
2004	Contribuição para a construção da cidadania: Em respeito à Constituição do Brasil e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, a obra didática não poderá:	Critérios relativos à construção da cidadania: Contribuir para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social e à cidadania, no LD de Língua Portuguesa, significa:
	• Veicular preconceitos de origem, cor, condição, econômico-social, etnia, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação;	• Não veicular, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo, incluindo-se aí preconceitos contra variedades lingüísticas não-dominantes (dialetos, registros, etc.);
	• Fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público;	• Não fazer do LD um instrumento de propaganda e doutrinação religiosas;
	• Utilizar o material escolar como veículo de publicidade e difusão de marcas, produtos e serviços comerciais.	• Não fazer do LD um veículo de publicidade e difusão de marcas, produtos e serviços comerciais;
	Além dos critérios eliminatórios comuns, a área de Ciências possui um quarto critério, também eliminatório, que se encontra descrito no item dedicado à área.	• Estimular, sempre que possível, o convívio social e a tolerância, abordando a diversidade da experiência humana com respeito e interesse;
		• Colaborar para a construção da ética democrática e plural (atitudes e valores), sempre que questões éticas estiverem envolvidas nos textos e ilustrações.

33 Com relação aos editais anteriores ao PNLD/2000, obtivemos a informação, via e-mail, em 12/02/2007, encaminhada pelo Sr. Edmundo B. Silva, representante da Assessoria/CGPLI/FNDE, que nos arquivos do FNDE, só foram encontrados os editais referentes ao PNLD de 2000, o qual nos foi enviado.

34 Os critérios eliminatórios gerais (todas as disciplinas) e específicos (Língua Portuguesa) foram transcritos na íntegra. Observamos que, de ano para ano, ocorrem alguns acréscimos e/ou transformações nos mesmos, nos parece pertinente, para este estudo, registrá-los literalmente.

35 Os “grifos” foram transpostos dos originais. Fonte: <www.abrelivros.org.br> Acesso em: 8 out. 2006 e 12 mar. 2007.

Quadro 10 - Critérios eliminatórios sobre a “construção da cidadania” Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (continuação)

Edital PNLD	Critérios Eliminatórios Gerais	Critérios Eliminatórios da Língua Portuguesa
2007	Preceitos éticos: Em respeito à Constituição do Brasil e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, a obra didática não poderá:	Preceitos éticos: Contribuir para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social e à cidadania, no LD de Língua Portuguesa, significa:
	• Veicular preconceitos de condição econômico-social, étnico-racial, gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação;	• Não veicular, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo, incluindo-se aí preconceitos contra variedades linguísticas não dominantes (dialetos, registros etc.);
	• Fazer doutrinação religiosa ou política, desrespeitando o caráter laico e autônomo do ensino público;	• Não fazer do LD um instrumento de propaganda e doutrinação religiosas ou de qualquer outro tipo;
	• Utilizar o material escolar como veículo de publicidade e difusão de marcas, produtos ou serviços comerciais.	• Não fazer do LD um veículo de publicidade e difusão de marcas, produtos e serviços comerciais;
	Além desses critérios, cada área poderá estabelecer critérios eliminatórios específicos.	• Estimular, sempre que possível, o convívio social e a tolerância, abordando a diversidade da experiência humana com respeito e interesse;
	Critérios de Qualificação: As coleções diferem-se em maior ou menor grau no que diz respeito aos aspectos teórico, metodológicos ou de conteúdo. Para melhor orientar os professores no momento da escolha, utilizam-se critérios de qualificação comuns, os quais permitem distinguir, entre si, as coleções selecionadas.	• Colaborar para a construção da ética democrática e plural (atitudes e valores), sempre que questões éticas estiverem envolvidas nos textos e ilustrações.
	São os seguintes os critérios de qualificação.	
	Quanto à construção de uma sociedade cidadã, espera-se que o livro didático:	
	• Promova positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder;	
	• Aborde a temática de gênero, da não violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária;	
	• Promova a imagem da mulher através da linguagem escrita dos livros didáticos, reforçando sua visibilidade;	
	• Promova positivamente a imagem de afrodescendentes e descendentes das etnias indígenas brasileiras, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder;	
	• Promova positivamente a cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, dando visibilidade aos seus valores;	
	• Aborde a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, visando à construção de uma sociedade anti-racista, justa e igualitária.	

Quadro 11 - Critérios eliminatórios “construção da cidadania” *Guias de Livros Didáticos* (1ª a 4ª séries)

Guias Livros Didáticos	Critérios Eliminatórios Gerais	Critérios Eliminatórios da Língua Portuguesa
1996	<ul style="list-style-type: none"> • Os livros não podem expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; • E não podem conter ou induzir a erros graves relativos ao conteúdo da área, como por exemplo erros conceituais. 	Não há menção.
1998	<ul style="list-style-type: none"> • Os livros didáticos não podem expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação; • E não podem ser desatualizados, nem conter ou induzir a erros graves relativos ao conteúdo da área, como, por exemplo, erros conceituais. 	Não há menção.
2000	<p>Prejuízo à construção da cidadania:</p> <p>Em respeito à Constituição brasileira e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, o livro didático não poderá:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia, gênero e qualquer outra forma de discriminação; • Fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público. <p>Qualquer desrespeito a esses critérios é discriminatório e, portanto, socialmente nocivo.</p>	<p>Prejuízo à construção da cidadania:</p> <p>Contribuir para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social e à construção da cidadania, no livro didático de Língua Portuguesa significa:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Não veicular, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo; • Não fazer do livro didático um instrumento de propaganda e doutrinação religiosas; não fazer o livro didático um instrumento de propaganda e doutrinação religiosas; • Estimular, nos dois meios já referidos, o convívio social e a tolerância, abordando a diversidade da experiência humana com respeito e interesse.

Notamos que tais critérios são construídos, inicialmente, pela negativa (“não podem” “não veicular”) e apenas posterior e, circunstancialmente, pela positiva: “estimular, sempre que possível, o convívio social e a tolerância, abordando a diversidade da experiência humana (...) (Edital e Guia de livros didáticos de 2004; grifos nossos). O que os critérios interditam? No caso de textos e ilustrações, preconceitos e não estereótipos ou outras expressões de discursos discriminatórios ou inferiorizantes a segmentos e grupos sociais.

Quadro 11 - Critérios eliminatórios “construção da cidadania” *Guias de Livros Didáticos* (1ª a 4ª séries) (continuação)

Guias Livros Didáticos	Critérios Eliminatórios Gerais	Critérios Eliminatórios da Língua Portuguesa
2004	Contribuição para a construção da cidadania	Prejuízo à construção da cidadania
	“Em respeito à Constituição do Brasil e para contribuir efetivamente para a construção da ética necessária ao convívio social e à cidadania, a obra didática não poderá:	“Contribuir para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social e à construção cidadania, no livro didático de Língua Portuguesa, significa:
	• Veicular preconceitos de origem, cor, condição econômico-social, etnia;	• Não veicular, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo, especialmente no que diz respeito aos diferentes falares regionais e sociais;
	• Gênero, linguagem e qualquer outra forma de discriminação;	• Não fazer do livro didático um instrumento de propaganda e doutrinação religiosas;
	• Fazer doutrinação religiosa, desrespeitando o caráter leigo do ensino público.	• Não fazer do livro didático um veículo de publicidade e difusão de marcas, produtos e serviços comerciais;
	Qualquer desrespeito a esses critérios é discriminatório e, portanto, socialmente nocivo”.	• Estimular o convívio social e a tolerância, abordando a diversidade da experiência humana, com respeito e interesse, inclusive no que se refere à diversidade linguística”.
2007	Não há menção.	Preceitos éticos
		Contribuir para o desenvolvimento da ética necessária ao convívio social e à construção da cidadania, no livro didático de Língua Portuguesa, significa:
		• Não veicular, nos textos e nas ilustrações, preconceitos que levem a discriminações de qualquer tipo, especialmente no que diz respeito aos diferentes falares regionais e sociais;
		• Não fazer do livro didático um instrumento de propaganda e doutrinação;
		• Não fazer do livro didático um veículo de publicidade e difusão de marcas, produtos e serviços comerciais;
		• Estimular o convívio social e a tolerância, abordando a diversidade da experiência humana, com respeito e interesse, inclusive no que se refere à diversidade linguística;
		• Colaborar para a construção da ética democrática e plural (formação de atitudes e valores), sempre que questões éticas...*

* No guia de livros didáticos/2007 esse preceito ético está incompleto.

Fonte: Guia de Livros Didáticos (1ª a 4ª série) PNLD 96 - MEC/SEF. p. 12. Guia de Livros Didáticos (1ª a 4ª série) PNLD 2000/2001 - MEC/SEF. s/p. Guia de Livros Didáticos PNLD 2004 e Guia do Livro Didático PNLD 2007 <www.abrelivros.org.br e ftp://ftp.fnde.gov.br/web/livro_didatico/guias_pnld_2007_linguaportuguesa.pdf> Acesso em: 8 out. 2006 e 12 mar. 2007.

Ora, como a literatura sobejamente evidenciou (e esta tese também mostra), práticas discursivas discriminatórias podem ser pervasivas, adotando formas para além de preconceitos explícitos. A introdução de estilo “politicamente correto” acentua, ainda mais, o caráter incidiioso de discursos discriminatórios. Portanto, se o debate sobre “educação diferenciada” atingiu o PNDL, ele alcançou sua prática de modo mitigado até o Edital de 2007, que apresenta novidade: dentre os critérios de avaliação, encontram-se

Quanto à construção de uma sociedade cidadã espera-se que o livro didático:

- 1) promova positivamente a imagem da mulher, considerando sua participação em diferentes trabalhos e profissões e espaços de poder;
- 2) aborde a temática de gênero, da não violência contra a mulher, visando à construção de uma sociedade não sexista, justa e igualitária;
- 3) promova a imagem da mulher através da linguagem escrita dos livros didáticos, reforçando sua visibilidade (PNLD, Edital 2007) .

Tal tensão entre mudança e resistência à mudança sustentou a posição da Plataforma Política Feminista de 2004 e do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (Brasil, SPM, 2004). No plano de ação do Plano Nacional de Políticas para Mulheres encontra-se a prioridade: “Promover ações no processo educacional para a equidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual”.

Selecionar os livros didáticos e paradidáticos da rede pública de ensino garantindo o cumprimento adequado dos critérios de seleção referentes à não-discriminação de gênero, raça, etnia e orientação sexual.

Incluir nas comissões de avaliação e seleção dos livros didáticos e paradidáticos especialistas nas temáticas de gênero, raça, etnia e orientação sexual.

Implantar projeto-piloto de acompanhamento e avaliação permanente da qualidade da linguagem nos materiais didáticos e pedagógicos, garantindo conteúdo não discriminatório.

Apoiar a elaboração e distribuição de materiais didáticos e paradidáticos cujo conteúdo respeite e valorize a equidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual.

Elaborar material didático para educadores(as) e alunos(as) com temas relacionados às questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, gravidez na adolescência, diversidade sexual e prevenção da DST/Aids.

Revisar os parâmetros curriculares no Ensino Básico visando intensificar e qualificar o tratamento da temática de gênero, raça, etnia e orientação sexual. (p. 57)

A síntese proposta neste capítulo sobre o contexto de produção, circulação e recepção de discursos acadêmicos, ativistas, profissionais e governamentais referentes às relações de gênero nos livros didáticos permite esboçar um quadro complexo, eivado de tensões provocadas pela multiplicidade de atores sociais, instituições, agendas e interesses envolvidos. Muito poucas vezes encontramos vozes dos(as) usuários(as), especialmente, as dos(as) alunos(as) e também dos(as) professores(as).

No sentido de observarmos as mudanças na apresentação gráfica dos Guias dos Livros Didáticos selecionamos as capas dos seguintes anos de edição: 1996 - 1998 - 2000 - 2004 - 2007.

Ilustração 1



Sinais de mudança convivem com muitos sinais de permanência, de manutenção. Se encontramos uma certa consistência na crítica, raramente encontramos proposições positivas, ou quando presentes, como no Edital e Guia de Livros Didáticos de 2007, não encontramos modelos para a criação de novos livros. Na produção brasileira a não ser recomendações de Negrão e Amado (1989) e Rosenberg (1975; 1987), e que são gerais, não encontramos diálogo, sugestões, ou outras estratégias direcionadas a autores(as), ilustradores(as) ou editores(as), como vimos em Montenegro, na Itália, na França e no Canadá. Isto dificulta saber, no Brasil, o que seria um livro “não sexista” que recebesse a unanimidade dos atores envolvidos. Como seria um livro que promovesse a “dignidade da mulher”? Queremos retratar ou recriar a “realidade” social nos livros didáticos? A realidade de quem? Dos(as) alunos(as), dos(as) professores(as), de mães e de pais? Nosso objetivo é mostrar padrões brasileiros de relações de gênero e efetuar sua crítica? Como preencher os silêncios?

Na ausência de modelos propositivos, nossos procedimentos de análise, relatados no próximo capítulo, se inspiraram na crítica, procurando, porém, apreender não só o dito como também o não dito.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE FORMAL DAS FORMAS SIMBÓLICAS

De acordo com a proposta metodológica da hermenêutica de profundidade, neste capítulo efetuaremos a análise formal das formas simbólicas, corporificadas, nesta tese, em livros didáticos brasileiros de Língua Portuguesa destinados à 4ª série do ensino fundamental e publicados entre 1975 e 2003. Para tanto, serão apresentados os procedimentos de análise e os resultados obtidos com base em dados coletados nos 33 livros didáticos que compõem a amostra.

3.1 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

As duas pesquisas, que compõem o projeto coletivo do qual participo, adotaram os mesmos procedimentos para a definição, localização e delimitação das amostras, construção das grades de análise e parte do processamento dos dados coletados.

Trabalhamos com três unidades de análise complementares: o livro, a unidade de leitura e a personagem³⁶. Isto é: um livro de leitura de Língua Portuguesa é composto por várias unidades de leitura (as antigas lições), que colocam em cena diferentes personagens. As unidades de leitura podem ser de gêneros textuais diversos (ficção, prosa, poesia, fragmento de imprensa, etc.), escritas por diferentes autores(as) e em diferentes épocas. Em decorrência de tal diversidade, foi necessário considerá-las como uma das unidades de análise, e não apenas o livro em si. Complementarmente, cada unidade de leitura contém várias ilustrações, que são unidades de análise úteis para se apreender as configurações do masculino e feminino, ou seja, em que aspectos se aproximam e se diferenciam. A análise de personagens permite captar nuances que se escondem em formulações propositivas, e vem sendo um dos procedimentos consagrados em análise do conteúdo de texto e ilustração.

As etapas cruciais no planejamento e uso de procedimentos visando a análise formal foram:

- selecionar e localizar uma amostra de livros recomendados pelos diferentes programas do livro didático (Plidef/PNLD) no período 1975 a 2003;

36 Segundo o *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*, o termo “personagem” é um substantivo de dois gêneros gramaticais. Optou-se, neste estudo, pelo uso do gênero feminino.

- constituir uma amostra de unidades de leitura compatível com os procedimentos de análise previstos;

- elaborar e aplicar grades de análise para descrever as condições de produção dos livros, das unidades de leitura e os atributos das personagens apreendidas nos textos, nas ilustrações e nas capas;

- efetuar uma análise qualitativa;

- organizar, sistematizar, descrever e interpretar os dados coletados.

A seguir, descreveremos cada uma das etapas.

3.1.1 CONSTITUIÇÃO DAS AMOSTRAS

A amostra da pesquisa constitui-se de 33 livros didáticos que comportam 794 unidades de leitura, das quais analisamos 251 (32%)³⁷. Portanto, analisamos apenas os textos para leitura, não incluindo os exercícios. Nas unidades de leitura, foram individuadas 1.372 personagens no texto e 626 personagens nas ilustrações. Além disso, foram analisadas 120 personagens que constaram nas capas dos livros.

Estabelecer marcos de análise foi um dos pontos importantes em nossas pesquisas: delimitamos o período de 1975 a 2003, por ser o período político de implantação e execução dos programas do livro didático para o ensino fundamental (Plidef – 1975 a 1984 e PNLD - 1985 a 2003), acreditando em modificações educacionais, de avaliações e de produção de livros didáticos ocorridas nesse período, além de ser possível estabelecer um extenso contínuo (de 1941 a 2003) quando integramos resultados da dissertação de mestrado de Regina Pahim Pinto (1981) como fonte secundária para subsidiar o período 1941 a 1975.

Tendo por objetivo melhor apreender permanências e mudanças nos livros didáticos em perspectiva diacrônica, estabeleceu-se a delimitação de três períodos relacionados às políticas federais para o livro didático, a saber:

- primeiro período, de 1975 a 1984, corresponde à execução do Programa do Livro Didático de Ensino Fundamental – Plidef;

- segundo período, de 1985 a 1993, inicia-se a implantação do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD (para melhor compreensão de leitura, denominamos de PNLD 1);

³⁷ Os exercícios foram lidos e raramente objeto de análise qualitativa, como aqueles referentes ao gênero gramatical.

- terceiro período, de 1994 a 2003, em função da publicação, em 1994, da avaliação dos livros comprados pelo PNLD (BRASIL, 1994), tem início o processo de avaliação sistemática que passou a ocorrer a partir de 1996 (denominamos de PNLD 2).

O intuito inicial era o de analisar livros indicados para a compra pelos programas do livro didático, nos três períodos. No entanto, não encontramos listagens equivalentes nos diferentes períodos, fato que nos levou a utilizar critérios múltiplos de delimitação da amostra. Esta foi a primeira dificuldade em longa e trabalhosa empreitada para localizar listas, informações e livros para constituir a amostra. Apesar do maior interesse acadêmico pelos livros didáticos, maior transparência nas informações relativas ao PNLD e da constituição de acervos e coleções, nossa experiência evidenciou que há muito ainda por se fazer.

Segundo informações que coletamos, nos dois primeiros períodos (1975 a 1993), não eram definidas ou divulgadas listas de indicação de livros para a compra. De acordo com Castro (1996), durante o Plidef, a definição dos livros e dos montantes a serem adquiridos ocorria em reuniões entre representantes dos(a) produtores(as) e técnicos(as) da FAE. Tal procedimento, ainda se mantém, embora, após 1985 (PNLD 1) tenha sido implementada a indicação, pelos(as) professores(as), de livros a serem adquiridos. Portanto, foi mantida a prática das reuniões entre técnicos(as) do MEC e representantes das editoras, nas quais eram definidos os quantitativos de compras, a participação de cada editora e os preços. As compras dos livros indicados pelos(as) professores(as) foram paulatinamente implementadas, levando em conta outras questões, além da indicação, como a capacidade de produção das editoras e os problemas relacionados à distribuição dos livros.

A ausência de listas de livros indicados levou-nos a tentar obter listagens dos títulos de Língua Portuguesa que foram adquiridos pelo MEC nos dois primeiros períodos. Não obtivemos acesso às listas, apesar de diversos contatos telefônicos com funcionários e bibliotecários(as) do FNDE e com a Secretaria de Ensino Fundamental (SEEFF) do MEC.

Em Castro (1996:64-66), encontramos as listagens e os montantes de livros de todas as editoras que venderam para o MEC entre 1977-1984 e 1985-1991. Como esses períodos se aproximavam dos previamente definidos para nosso estudo, utilizamos tal listagem de editoras como parâmetro para localizar os títulos do primeiro e segundo períodos. As tabelas organizadas por esse autor apresentaram as editoras que venderam para os programas do livro didático, mas não informam os títulos. Em função disso, resolvemos recorrer ao depósito legal dos livros na Biblioteca Nacional (BN).

A BN publicava relatórios com listagens de todos os títulos depositados, de 1970 a 1982, na coleção denominada “Boletim Bibliográfico” e editada em volume e número único (com exceção de 1980 e 1981, quando foram editados dois números para os respectivos volumes).

Entre 1982 e 1996, a coleção passou a ser chamada de “Bibliografia Brasileira” e foi editada em quatro números que compõem cada volume anual. A partir de 1996, os relatórios anuais deixaram de ser impressos, tendo-se iniciado o processo de digitalização das informações catalográficas. Escanfella (1999) já apontara as dificuldades para localizar os diversos números que, amiúde, estão dispersos em coleções incompletas em várias bibliotecas. Silva (2005) iniciou, sem sucesso, a busca dos relatórios da BN pela biblioteca do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Entretanto, nessa biblioteca, os periódicos foram retirados do acervo e, embora suas informações catalográficas constassem ainda da base de dados, já não estavam disponíveis.

Efetuamos outras buscas em diferentes bibliotecas de São Paulo e Curitiba e tentativas de levantamento de dados por via eletrônica, no site da BN. Num primeiro momento, eu e Paulo V. B. Silva não conseguíamos recuperar os dados catalográficos dos livros didáticos depositados na BN. As respostas para as buscas apresentavam poucas entradas, visivelmente incompletas. Orientados(as) por bibliotecária da BN, passamos a utilizar uma base de dados alternativa (<http://consorcio.bn/consorcios/bases.html>), obtendo acesso aos índices dos livros didáticos de Língua Portuguesa.

Essa busca levou-nos ao índice geral de Língua Portuguesa que apresentou 4.689 entradas. Ao apurar a busca, encontramos os subíndices específicos: “Língua Portuguesa (primário)”, com 31 entradas de títulos que foram depositados antes da LDB n. 5692/71; “Língua Portuguesa (1º grau)”, com 1.493 entradas de depósitos feitos após a LDB n. 5692/71 e anteriores à aprovação da LDB e mudança na nomenclatura; “Língua Portuguesa (ensino fundamental)”, com 571 entradas; “Língua Portuguesa (ensino fundamental) estudo e ensino”, com 329 entradas (depósitos pós LDB). Com base nessas entradas, foram separadas as referências de livros voltados para a 4ª série, excluindo-se as repetições dos títulos com dados catalográficos iguais. Chegamos, então, a uma listagem com 190 referências de livros didáticos de Língua Portuguesa, para a 4ª série, depositados na BN entre 1975 e 1993.

Organizamos, em um quadro, os títulos depositados na BN nos dois períodos iniciais (1975 a 1984 e 1985 a 1993). Em seguida, consideramos somente os livros didáticos publicados por editoras que venderam para o MEC nos respectivos períodos, cruzando nossos dados aos fornecidos por Castro (1996). De cada um dos períodos, foram eliminadas as repetições de entradas

(anos de depósito diferentes, mas mesmo título, autor e editora), com a intenção de diversificar ao máximo a amostra dos livros. Chegamos a um total de 35 títulos de livros didáticos de Língua Portuguesa destinados à 4ª série e depositados, entre 1975 e 1984, por editoras que, nesse período, venderam para o então Plidef. Para o período seguinte, 1985 a 1993, o total foi de 43 títulos.

Nossa estratégia para o terceiro período (1994–2003) foi dupla. Usamos as listagens publicadas pelos Guias de Livros Didáticos de Língua Portuguesa a partir de 1996 até o final do período, incluindo os títulos que obtiveram as classificações “recomendados com ressalva”, “recomendado” e “recomendado com distinção”. Portanto, nossa amostra não contém livros que receberam a classificação “excluídos”. Para os anos de 1994 e 1995 (anteriores à publicação do Guia de Livros Didáticos), utilizamos a lista de livros de Língua Portuguesa para a 4ª série do ensino fundamental que foram analisados para a definição de critérios de avaliação (Brasil/FAE, 1994).

A seguir, o Quadro 12 apresenta os quantitativos de títulos listados e sorteados, por período, o programa de compra e distribuição do livro didático correspondente, critérios e fontes utilizados.

Quadro 12 - Títulos listados e sorteados por períodos, critérios e fontes

Períodos / Programas	Critérios	Fontes	Anos	Quantidade	Sorteio
1975-1984 PLIDEF	Editora vendeu para PLIDEF	Depósitos na Biblioteca Nacional	1975	2	1
			1976	0	-
			1977	1	-
			1978	3	1
			1979	2	1
			1980	1	-
			1981	4	1
			1982	8	1
			1983	11	3
			1984	3	1
TOTAL PARCIAL				35	9
1985-1993 PNLD 1	Editora vendeu para PLIDEF	Depósitos na Biblioteca Nacional	1985	10	4
			1986	11	2
			1987	5	1
			1988	6	1
			1989	3	2
			1990	4	1
			1991	1	-
			1992	1	-
			1993	1	-
TOTAL PARCIAL				43	11

Quadro 12 - Títulos listados e sorteados por períodos, critérios e fontes (*continuação*)

Períodos / Programas	Critérios	Fontes	Anos	Quantidade	Sorteio
1994-2003 PNLD 2	a) Avaliado e comprado pelo PNLD	Definição de critérios para avaliação dos Livros Didáticos	1994	10	1
			1995	-	-
	b) Avaliado e indicado para a compra no PNLD	Guia de Livro Didático 1997			
			1996	6	2
		Guia de Livro Didático 1998			
			1997	6	2
			1998	-	-
		Guia de Livro Didático 2000	1999	-	-
			2000	-	2
			2001	9	-
		Guia de Livro Didático 2004	2002	-	-
2003	23		6		
TOTAL PARCIAL				54	13
TOTAL GERAL				132	33

Os títulos correspondentes a cada período foram dispostos em listas e numerados. Com o auxílio da Tábua de Números Aleatórios, foram sorteados, em ordem cronológica crescente, os títulos que compõem a amostra, correspondendo a 25% do total de livros depositados (para os dois primeiros períodos) ou avaliados (para o terceiro). O número de títulos definidos para a composição da amostra foi de nove para o primeiro período (1975–1984); onze para o segundo (1985–1993) e treze para o terceiro (1994–2003), perfazendo um total de trinta e três títulos.

O Quadro 13 informa, por períodos, os anos de sorteio dos livros didáticos que compuseram a amostra e os anos de edição dos livros analisados. As diferenças entre os anos de sorteio e de edição, quando existiram, são pequenas: a maioria absoluta dos livros analisados foi publicada no mesmo período em que o título foi sorteado. Tal característica é importante para a análise que se empreendeu, pois indica uma maior fidedignidade dos dados coletados em relação aos períodos definidos como marco para a análise diacrônica.

Nota-se que apenas dois dos livros analisados não dispunham de informação sobre a data da edição em curso. A sonegação de informações catalográficas já foi mais intensa em livros destinados a crianças (Pinto, 1981). A explicitação dessas informações, como vimos, é exigência básica do PNLD. O livro (21) *Integrando o Aprender* foi avaliado em 1994, porém não se obteve a classificação.

Quadro 13 - Datas de sorteio e da edição analisada, por períodos

Períodos / Programas	Nº	Títulos e autores(as)	Ano de referência para sorteio	Data da edição analisada
1975-1984 PLIDEF	1	<i>Pense, imagine e escreva - Comunicação e Expressão.</i> Maria do Carmo Maia de Oliveira	1975	1980
	2	<i>Brincando com as palavras, primeiro grau.</i> Joanita Souza	1978	1979
	3	<i>ABC, aprender, brincar, comunicar. Primeiro grau</i> João Teodoro d'Olim Marote	1981	1986
	4	<i>Estude conosco.</i> Ana Luz	1982	1982
	5	<i>Atividades de Comunicação.</i> Hermínio G. Sargentim	1983	S/D
	6	<i>Era uma vez.</i> Therezinha Casasanta	1984	1984
	7	<i>A conquista da linguagem.</i> Zélia Almeida	1979	1979
	8	<i>Aprenda comigo - Comunicação e Expressão 1º grau.</i> Domingos Paschoal Cegalla	1983	1980
	9	<i>Eu gosto de aprender comunicação e expressão.</i> Maria da Glória Mariano Santos e Rosemary Faria Assad	1983	1983
Períodos / Programas	Nº	Títulos e autores(as)	Ano de referência para sorteio	Data da edição analisada
1985-1993 PNLD 1	10	<i>Caminho Suave.</i> Branca Alves de Lima	1985	1984
	11	<i>Texto e contexto.</i> Janice Janet Persuhn	1987	1985
	12	<i>A criança e a comunicação.</i> Rosilda Vargas	1989	S/D
	13	<i>Língua Portuguesa.</i> João Teodoro d'Olim Marote	1989	1990
	14	<i>Ponto de partida em Comunicação e Expressão.</i> Zélia Almeida	1986	1987
	15	<i>Pingos e respingos.</i> Elisa Barbosa Campos	1985	1985
	16	<i>Ler e criar.</i> Eponina Portilho	1985	1985
	17	<i>Que boa idéia!.</i> Gilda Figueiredo Padilha	1988	1988
	18	<i>Conversar, ler e escrever.</i> Hildebrando A. de André	1990	1990
	19	<i>Descobrimos as palavras.</i> Gilio Giacomozzi	1985	1985
	20	<i>Aprendo com outras palavras.</i> Maria Lúcia de Magalhães	1986	1986

Quadro 13 - Datas de sorteio e da edição analisada, por períodos (*continuação*)

QUADRO 13 (continuação)				
Períodos / Programas	Nº	Títulos e autores(as)	Ano de referência para sorteio	Data da edição analisada
1994-2003 PNLD 2	21	<i>Integrando o aprender.</i> Sem Classificação Maria Eugênia Belluci; Luiz Gonzaga Cavalcanti	1994	1990
	22	<i>Da palavra ao mundo.</i> Maria do Rosário Gregolin; Claudete Moreno Ghiraldelo - RR*	1996	1994
	23	<i>Linguagem e interação.</i> Edna Maria Pontes; Elisiani V. Tiepolo; Marlene A. C. Araújo; Reny M. G. Guindaste e Sonia A. M. Medeiros - R*	1996	1996
	24	<i>Desenvolvimento da linguagem.</i> Eloísa Bombonati Gianini; Mara Silvia Avilez e Márcia M. da Silva Prioli - RR*	1997	1993
	25	<i>Produzindo leitura e escrita.</i> Denise Michalosky Rocha; Rosane de Fátima B. Teixeira; Tania Maria F. Garcia - R*	1997	1996
	26	<i>Língua Portuguesa com certeza!</i> Júlia Fraga; Norma Benjamim - RR*	2000	1997
	27	<i>Construindo a escrita - leitura e interpretação de textos.</i> Carmen Silvia Torres de C. Carvalho - RR*	2000	2004
	28	<i>Bem-Te-Li - Língua Portuguesa.</i> Angiolina D. Bragança e Isabella P. de M. Carpaneda - RR*	2003	2000
	29	<i>L.E.R. Leitura, Escrita e Reflexão - Língua Portuguesa.</i> Cristina Mantovani e Leite Bassi; Márcia das Dores - R*	2003	2000
	30	<i>Letra, Palavra e Texto - Língua Portuguesa e Projetos.</i> Mércia Maria Silva Procópio; Jane Maria Araújo Passos; Irvânia Maria de O. Pinto e Tânia Maria da Silva - R*	2003	2001
	31	<i>Língua Portuguesa.</i> Vera Lucia Simoncello; Amália O. de S. Almeida; Angelina Verônica Andrade - R*	2003	2001
	32	<i>Pensar e viver - Língua Portuguesa.</i> Claudia Regina S. Miranda; Maria Luiza D. Rodrigues - RR*	2003	2001
	33	<i>Português na ponta do lápis... e da língua.</i> Rita de Cássia E. Braga; Márcia A. F. de Magalhães; Ilza Maria Tavares Gualberto - RD*	2003	2001

* RR = recomendado com ressalvas; R = recomendado; RD = recomendado com distinção.

Além disso, observa-se que cinco dos livros sorteados no terceiro período (único sobre o qual se dispõe da informação), obtiveram a classificação “recomendado” e apenas um “recomendado com distinção”. Os demais (seis) foram classificados como “Recomendados com Ressalvas”.

3.1.2 LOCALIZAÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS E CONSTITUIÇÃO DAS AMOSTRAS

As buscas iniciaram-se em bibliotecas pública e escolar de São Paulo e Curitiba. De acordo com Silva (2005), o sistema de busca da Biblioteca Pública do Paraná é interligado com as bibliotecas das universidades estaduais, fato que em São Paulo não se repete. A busca mais intensiva feita por Paulo V. B. Silva ocorreu em Curitiba, na Biblioteca das Ciências Humanas e Educação da Universidade Federal do Paraná e na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. As visitas às escolas públicas de Curitiba ocorreram concomitantemente: foram visitadas seis escolas estaduais, oito municipais, uma biblioteca da Fundação Cultural de Curitiba e 15 bibliotecas da rede da “gerência de Faróis do Saber” da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba (Silva, 2005).

Em São Paulo, as buscas, realizadas por mim, englobaram sete escolas municipais, três estaduais e duas particulares, além de três bibliotecas públicas – Mário de Andrade, Bibliotecas infanto-juvenis Clarice Lispector e Monteiro Lobato – com pouco sucesso. As visitas às escolas também não foram proveitosas; na maioria das bibliotecas escolares, somente alguns livros da nossa amostra estavam à disposição, por serem livros da última série do ensino fundamental (4ª série). Segundo relatos da direção e de professoras, eles são doados aos(as) alunos(as), mesmo os não consumíveis. Os livros de que precisávamos não foram encontrados, sem contar a situação precária das bibliotecas³⁸.

Em razão dessas dificuldades, optamos por fazer algumas buscas por telefone. Silva (2005) entrou em contato com a Biblioteca do FNDE. Como informado, com a reformulação institucional do MEC, em 1997, o FNDE incorporou as finalidades básicas da FAE. Com isso, essa biblioteca recebeu somente uma pequena parte do acervo da biblioteca da FAE, cuja maior parte teve destino incerto. Em visita a essa biblioteca, localizamos apenas três livros de nossa amostra.

A seguir, as buscas foram direcionadas para os bancos de dados da Universidade de Campinas (Unicamp), da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (Pucamp) e da USP. Na Biblioteca do Livro Didático da USP, fui recebida pela professora Circe Bittencourt, coordenadora da referida biblioteca, que nos ofereceu ajuda, indicando um bibliotecário que se empenhou na busca, a qual resultou na localização de um único livro da amostra.

38 Encontrei apenas depósitos de livros, sem uma estrutura adequada para apreciação e consulta, tanto para professores(as) como para alunos(as).

Mesmo assim, as buscas para localizar os sete livros ainda não localizados pareciam infrutíferas. Pensou-se na BN, mas esta se encontrava fechada em razão da greve de funcionários do Ministério da Cultura. Obtivemos informação de que havia sido constituído um acervo com os livros didáticos comprados pela FAE para o PNLD, entre os anos de 1986 e 1993, na biblioteca do Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro (IRHJP), em Belo Horizonte, que deixou de existir em 2003. Paulo V. B. Silva procurou localizar esse acervo, sem sucesso, pois parte dele fora distribuída entre diversas bibliotecas e a outra parte, incluindo os livros didáticos, doada ou abandonada.

Em virtude dessas dificuldades, entramos em contato com a Divisão de Informação Documental da Biblioteca Nacional (quando a greve terminou) e agendou-se uma visita para trabalhar in loco; porém, para Paulo V. B. Silva e eu pesquisarmos os seis volumes faltantes, seria dispendioso. Resolvemos que ele iria à BN e eu ficaria colhendo os dados dos livros que tínhamos em mãos.

Para nossa satisfação, fomos autorizados a fotografar, na própria BN, as capas e as unidades de leitura dos livros didáticos faltantes. Utilizou-se tripé e câmara digital (resolução máxima de 5.0 mega-pixel e zoom ótico de 4x) para o registro fotográfico. Posteriormente, utilizamos essas fotografias (o que facilitou a pesquisa) para proceder às análises. Tal procedimento, porém, não permitiu que dispuséssemos do original completo para todos os livros da amostra.

Para selecionar a amostra das unidades de leitura de cada livro, novamente com o auxílio da Tábua de Números Aleatórios, foram sorteadas as unidades de leitura para análise. Das unidades de leitura analisamos o texto e as ilustrações a elas referente e contíguas, geralmente publicada na mesma página.

3.1.3 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DO CONTEÚDO

Esta pesquisa, como a de Silva (2005), adotou estratégias de análise de conteúdo conforme propostas por Bardin (2004) e Rosemberg (1981). Nesse sentido, atentamos à consideração de Rosemberg (1981, p. 70) de que a análise se propõe a “... desvendar significados pouco claros ou trazer, para o primeiro plano, aspectos comuns subjacentes e sossobrados na diversidade estilística”, e que “a análise de conteúdo consiste em conjunto de procedimentos que auxiliam a descrever, de forma sistemática e ‘objetivável’, aspectos selecionados” das formas simbólicas.

Como informado, delimitamos três unidades de análise: o livro, a unidade de leitura e a personagem no texto, na capa e na ilustração. Cada unidade de análise comporta a delimitação de uma unidade de contexto e a constituição de uma grade de análise. Para a unidade de análise livro, a unidade de contexto foi o próprio livro, e para algumas informações, como o currículo do autor, utilizamos o “Dicionário Crítico da Literatura Infantil e Juvenil Brasileira”, de Coelho (1995). Para a unidade de leitura, a unidade de contexto foi cada leitura, com as ressalvas efetuadas no caso do livro. Para a unidade de análise personagem, a unidade de contexto foi a unidade de leitura. Desse modo, mesmo que a personagem percorresse várias unidades de leitura, em um único livro, ou em vários, a caracterização da personagem, no texto e na ilustração, usou apenas os componentes detectados naquela unidade de leitura. Assim, nas unidades de leitura que constituem fragmentos ou excertos de narrativas mais amplas, publicadas em livros infantis ou outros veículos, restringimo-nos a descrever a personagem tal como aparecia na unidade de leitura. Ou seja, não recorremos ao texto original para complementar informações que, por ventura, não estivessem presentes no excerto incluído no livro didático.

A partir dessa organização, foram adaptados os manuais utilizados por Bazilli (1999), Escanfella (1999) e Nogueira (2001) – e que já haviam se originado da pesquisa de Rosemberg e colaboradoras (1979) e Pinto (1981) – às nossas necessidades. As categorias foram definidas e descritas em manuais e resumos, a saber: Manual 1, Dados Catalográficos dos Livros Didáticos; Manual 2, Unidades de Leitura; Manual 3, Personagens no Texto; Manual 4, Personagens nas Ilustrações das Unidades de Leitura e das Capas, que visaram explicitar e uniformizar o procedimento de coleta de dados, tendo em vista que os mesmos foram utilizados por diversos(as) pesquisadores(as). Uma vez que essas grades de análise retomam, em linhas gerais, aquelas elaboradas pela equipe de pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas, inclusive a de Regina Pahim Pinto (1981), dispomos de uma base comum para comparação entre dados coletados por diferentes pesquisadores(as) a respeito de diferentes fontes, em diferentes períodos.

Para efetuarmos a coleta dos dados nos subdividimos: para a codificação dos dados catalográficos, contamos com o auxílio da bolsista de iniciação científica, Elisângela de Farias; a codificação relativa às unidades de leitura e às personagens nos textos, nas capas e nas ilustrações foi realizada, em parceria por esta autora e por Paulo V. B. da Silva. Nos Quadros 14, 15, 16, 17 são apresentadas as sínteses dos manuais utilizados nas pesquisas.

Quadro 14 - Categorias utilizadas para codificar livros didáticos da amostra: Manual 1

1-	Número do arquivo
2-	Número do livro
3-	Número do (a) autor (a)
4-	Sexo do (a) autor (a)
5-	Cor/etnia do (a) autor (a)
6-	Cor/etnia do (a) 2º autor (a)
7-	Cor/etnia do (a) 3º autor (a)
8-	Data de nascimento do (a) autor (a)
9-	Data de nascimento do (a) 2º autor (a)
10-	Data de nascimento do (a) 3º autor (a)
11-	Currículo literário do (a) autor (a)
12-	Número do (a) editor (a)
13-	Sexo do (a) editor (a)
14-	Cor/etnia do (a) editor (a)
15-	Número do (a) editor (a) de texto
16-	Sexo do (a) editor (a) de texto
17-	Cor/etnia do (a) editor (a) de texto
18-	Número do (a) preparador (a) de texto
19-	Sexo do (a) preparador (a) de texto
20-	Cor/etnia do (a) preparador (a) de texto
21-	Número do (a) editor (a) de arte
22-	Sexo do (a) editor (a) de arte
23-	Cor/etnia do (a) editor (a) de arte
24-	Número do (a) ilustrador (a)
25-	Sexo do (a) ilustrador (a)
26-	Cor/etnia do (a) ilustrador (a)
27-	Identificação do (a) capista
28-	Número do (a) capista
29-	Sexo do (a) capista
30-	Cor/etnia do (a) capista
31-	Número do (a) pesquisador (a) iconográfico
32-	Sexo do (a) pesquisador (a) iconográfico
33-	Cor/etnia do (a) pesquisador (a) iconográfico (a)
34-	Diagramação
35-	Sexo do (s) (as) profissional (s) envolvido (s) (as) na diagramação
36-	Cor/etnia do (s) (as) profissional (s) envolvido (s) (as) na diagramação
37-	Número da editora
38-	Co-edição com o governo
39-	Local de publicação
40-	Data de 1ª edição
41-	Data da edição
42-	Data do sorteio
43-	Número de textos de leitura (unidades de leitura)
44-	Informações complementares

Fonte: Manual 1 para análise e codificação dos livros didáticos, adaptado de Bazilli (1999, Escanfella (1999) e Nogueira (2001).

As categorias abaixo possibilitaram o levantamento de informações sobre a constituição das unidades de leitura e sobre o perfil sociodemográfico dos(as) autores(as) dos livros didáticos.

Quadro 15 - Categorias utilizadas para codificar dados catalográficos das unidades de leitura: Manual 2

1-	Número do arquivo
2-	Número do livro
3-	Número das unidades de leitura
4-	Número da unidade de leitura
5-	Número do (a) autor (a)
6-	Sexo do (a) autor (a)
7-	Cor/etnia do (a) autor (a)
8-	Data de nascimento do (a) autor (a) (ou 1 ° autor em co-autoria)
9-	Data de nascimento do (a) 2 ° autor (a)
10-	Currículo literário do (a) autor (a)
11-	Escola literária do (a) autor (a)
12-	Fonte
13-	Gênero literário
14-	Origem
15-	Ponto- de- vista / foco narrativo
16-	Sexo do (a) narrador (a)
17-	Cor/etnia do (a) narrador (a)
18-	Idade do (a) narrador (a)
19-	Gênero do título

Fonte: Manual 2 para análise e codificação da unidade de leitura, adaptado de Bazilli (1999), Escanfella (1999) e Nogueira (2001).

As categorias previstas nos manuais para análise das personagens no texto prevêem agrupamentos que permitem captar sua caracterização quanto à importância que o texto lhes confere e seus atributos demográficos e sociais.

O Quadro 16 arrola as categorias utilizadas para descrição detalhada das personagens no texto das unidades de leitura. A personagem foi definida como o equivalente ficcional de pessoa, podendo assumir naturezas distintas: humana, antropomorfizada, fantástica; “existir” no contexto ficcional ou fora dele, realizar ações ou somente ser mencionada. As personagens individuais foram enumeradas uma única vez, assim como os coletivos. Nos casos em que a personagem se destacou do coletivo, constituiu-se uma nova personagem. Não foram consideradas personagens os seres genéricos indeterminados, os sonhados e os somente evocados que não apresentaram ação própria.

Quadro 16 - Categorias utilizadas para descrever as personagens nos textos: Manual 3

1-	Natureza;
2-	Individualidade;
3-	Sexo;
4-	Cor/etnia;
5-	Idade ou etapa de vida;
6-	Nome;
7-	Nacionalidade;
8-	Estado e/ou região de origem;
9-	Contexto geográfico;
10-	Vida e morte;
11-	Deficiências;
12-	Importância da personagem;
13-	Língua e linguagem;
14-	Religião;
15-	Valor da personagem;
16-	Profissão;
17-	Atividade escolar;
18-	Origem familiar;
19-	Relação conjugal;
20-	Relação de parentesco entre personagens: pais biológicos;
21-	Relação de parentesco entre personagens: pais adotivos;
22-	Relação de parentesco entre personagens: filhos (as) biológicos;
23-	Relação de parentesco entre personagens: filhos (as) adotivos;
24-	Relação de parentesco entre personagens: irmãos (ãs);
25-	Relação de parentesco entre personagens: posição na família: irmãos (ãs);
26-	Relação de parentesco entre personagens: família ampla hierarquicamente superior;
27-	Relação de parentesco entre personagens: família ampla hierarquicamente inferior;
28-	Relação de parentesco entre personagens: família ampla sem hierarquia;
29-	Relação de parentesco entre personagens: família geral;
30-	Informações complementares;
31-	Classificação das ocupações.

Fonte: Manual 3 para análise da personagem no texto adaptado de Bazilli (1999), Escanfella (1999) e Nogueira (2001).

Para análise das personagens nas ilustrações das capas e das unidades de leitura, foi redigido um novo manual (Manual 4), no qual constou reduzido número de categorias (Quadro 17).

Quadro 17 - Categorias utilizadas para descrever as personagens na ilustração: Manual 4

1-	Natureza
2-	Individualidade
3-	Sexo
4-	Cor/etnia
5-	Idade ou etapa da vida

Seguimos, Silva (2005) e eu, o mesmo caminho no processamento das informações. Para cada um dos manuais foram criadas planilhas eletrônicas específicas (programa Excel), nas quais foram anotados, para cada variável, os códigos definidos nos manuais. Em outra fase, esses dados foram tratados, utilizando o programa SPSS, versão 13.0. Para cada uma das unidades de análise e das variáveis foram geradas tabelas de frequência simples. Algumas variáveis foram inicialmente descritas com diversas categorias que, a seguir, foram agrupadas. Por exemplo, numa primeira tabulação, a natureza da personagem foi descrita em nove diferentes categorias, reduzidas, em tabulação posterior, a três:

- “personagens históricas” e “personagens famosas” foram agrupadas com “personagens humanas”;
- “animal, planta e objetos antropomorfizados” foram agrupadas em uma única categoria “antropomorfizadas”;
- “personagens religiosas” foram agrupadas com “personagens fantásticas”.

Em seguida, foram geradas novas tabelas de frequência simples, para os três diferentes períodos, também para cada unidade de análise. Finalmente, para os dados relativos às personagens, foram elaboradas tabelas de cruzamentos da variável sexo com todas as demais³⁹.

Esses procedimentos geraram um elevado número de tabelas com inúmeras categorias. Selecionamos, de tais tabelas, os dados que subsidiam a análise sistematizada. Para tanto, foram elaborados quadros sínteses que transcrevem as características predominantes encontradas com base nas tabulações, integrando-se conjuntos que permitem apreender significados à distribuição de frequência. A intenção era resumir os dados mais relevantes e que permitiam apreender mudanças e permanências de aspectos focalizados nos livros.

Paralelamente à tabulação e análise dos dados coletados a partir das grades de análise, efetuamos, em momentos diferentes, duas leituras abertas dos livros (os que dispúnhamos) e das unidades de leitura (todas). Tais leituras foram guiadas pelo que havíamos sistematizado da revisão de literatura, procurando captar, nos livros, especialmente, silêncios, permanências e mudanças tendo nosso olhar orientado para apreender indícios para além da eventual bipolaridade de gênero. Os principais resultados a que chegamos estão sistematizados no tópico a seguir.

39 Apesar de parte do processamento ter sido comum, a geração de tabelas foi específica para cada uma das pesquisas, o que nos permitiu precisar resultados. Por isso, podem-se observar pequenas diferenças entre os resultados desta análise em relação àquela efetuada por Silva (2005).

3.2 RESULTADOS E INTERPRETAÇÕES

Os resultados e interpretações foram sistematizados em torno de quatro eixos: o contexto de produção das amostras, a importância das personagens, análise por períodos, comparações com a pesquisa de Pinto (1981).

3.2.1 ANÁLISE SINCRÔNICA

Iniciamos a descrição dos dados com informações gerais sobre a amostra de livros e de unidades de leitura (Quadro 18). Foram analisadas 251 unidades de leitura, correspondendo a 31,7% do total de 794 que integram os 33 livros didáticos de Língua Portuguesa para a 4ª série do ensino fundamental publicados entre 1975 e 2003. Nesse conjunto de livros e unidades de leitura, foram identificadas 1372 personagens no texto, 626 nas ilustrações das unidades de leitura e 120 nas capas.

Quadro 18 - Informações sobre as amostras

Período considerado	1975-2003
Número de livros da amostra	33
Número de unidades de leitura na amostra	251
Número de personagens no texto	1372
Número de personagens na ilustração	626
Número de personagens na capa	120

Fonte: Conjunto de tabelas (1), (2), (3), (4) e (9).

Os 33 livros analisados apresentam uma configuração geral muito próxima. O formato de 205 mm por 275 mm, com impressão em retrato⁴⁰, foi o mais freqüente em todos os períodos e passou a ser obrigatório para inscrição no PNLD; portanto, obrigatório para os livros de 1994 em diante (terceiro período). As capas são, geralmente, ilustradas, contendo, ainda, título e autor(es). Na contracapa, encontram-se os mesmos dados, e no seu verso, em geral, ficha catalográfica e créditos da produção do livro, isto é, registro das funções e nomes de profissionais envolvidos(as) na produção do livro didático. Tais informações tornam-se, progressivamente, mais completas, do primeiro ao terceiro período. Na maior parte das vezes, na sequência o livro inclui o sumário ou índice.

40 A única exceção, com a impressão em paisagem, foi "*Descobrindo as palavras*". Em relação ao tamanho das páginas, a única exceção, em tamanho menor, foi "*Vamos ler e escrever bem*" (Silva, 2005: 121).

Alguns livros, do primeiro e segundo períodos, trazem no sumário a listagem dos títulos das unidades de leitura em lugar da divisão em capítulos. Em quase todos os livros, é colocada uma apresentação aos (as) alunos (as) leitores (as) disposta antes ou depois do sumário. Alguns exemplos:

Olá amigo, é muito bom estarmos juntos neste ano! (...) A Déborah, a Sarina e eu desejamos que vocês se tornem grandes escritores, apaixonados pela língua e pela vida Carmen (*“Construindo a escrita”*, livro 27, p. 4).

Apresentação.

Escrevemos este livro pensando em você! (...) Abra o livro sempre com carinho, lembrando que cada página pode ajudá-lo a crescer e pensar numa vida melhor. E, também, divirta-se! Um abraço, As autoras (*“Pensar é viver”*, livro 32, p. 3).

Na maior parte das vezes, a divisão é feita em capítulos ou unidades temáticas. Pudemos, também, verificar que o livro inicia com os textos para a leitura (que denominamos de unidades de leitura). Esses textos, na maioria, são destacados por características próprias de impressão (tipo maior em muitos casos), de paginação e diagramação. Acompanham os textos, freqüentemente, propostas de atividades (interpretação ou compreensão) que abordam temáticas relacionadas com o conteúdo dos textos e exercícios gramaticais⁴¹.

Amiúde notamos, ao final dos exercícios, uma proposta de trabalho apoiada em textos explicativos a respeito dos itens gramaticais presentes na parte específica do livro. Alguns livros trazem, ainda, informações relacionadas aos textos, tais como: biografias dos(as) autores(as), informações históricas, geográficas ou científicas, provérbios e máximas.

Percebeu-se, também, que no primeiro e segundo períodos alguns livros trouxeram glossários, enquanto outros terminavam abruptamente. Os livros do terceiro período apresentaram inovações consideradas obrigatórias pelo PNLD: referências bibliográficas, glossários e indicações de leituras complementares.

As ilustrações diferiram bastante de livro para livro e, particularmente, de período para período. Nos livros do primeiro período encontramos um número limitado de ilustrações e de cores, algumas vezes as ilustrações são coloridas nas capas e nas unidades de leitura; outras vezes, em preto e branco.

No livro *Atividades de Comunicação* (1983), notamos uma estrutura gráfica próxima à dos livros dos períodos posteriores que contêm grande número de fotografias,

41 O livro *“Vamos ler e escrever bem”* foi o único organizado de forma distinta. Em um volume estão compilados uma série de textos, organizados por capítulos. E, em outro (livro de exercícios), foram dispostos os exercícios correlatos às unidades de leitura do outro volume (Silva, 2005:121).

muitas cores e complementação das mensagens do texto por imagens. A edição de 1996 desse mesmo livro (utilizada na amostra) traz as mesmas características da edição de 1983.

No segundo período, o uso de fotografias passou a ser mais comum, ocorreu aumento de ilustrações, de cores e variedade de padrões. Percebeu-se, então, que as ilustrações ganharam em número, complexidade, variedade e importância na confecção dos livros didáticos. Outro aspecto observado é que elas, em geral, são originais, produzidas para o próprio livro didático, o que não acontece no texto de leitura que, na maioria absoluta, são transcrições de textos publicados na 1ª edição por outras fontes: textos de ficção, trechos históricos, narrativas informativas, biografias, poesias, letras de músicas e provérbios. Isso faz com que o livro didático não reproduza as ilustrações originais dos livros de literatura infantil dos quais foram retirados os excertos que compõem as unidades de leitura (apenas algumas poucas exceções foram observadas).

Quanto à produção gráfica, o terceiro período, de fato, inova, trazendo o livro didático para a estética midiática, por vezes, popular. Wainerman (1999) observou tal mudança nos livros didáticos argentinos, e Pires (2002:55) destaca este aspecto em sua dissertação de mestrado sobre a ilustração de livros brasileiros ao perceber “uma diferença marcante entre as ilustrações dos livros dos anos 80 e dos atuais, é que, atualmente, em termos de imagens, há uma maior variedade de gêneros nas obras”.

Maior diversificação dos textos também foi observada no terceiro período. A partir de 1994, além dos gêneros textuais citados anteriormente, notamos a reprodução de tiras de histórias em quadrinhos, peças publicitárias. Ainda neste período, percebeu-se a justaposição de inúmeros textos e títulos, frases e ilustrações.

O fato de os livros didáticos serem compostos por fragmentos de outros livros, limita e tende a padronizar o tamanho das unidades de leitura e o número de personagens nelas identificadas. Notamos, porém, diferenças na extensão média dos textos para leitura de um período para outro, possivelmente em consonância com recomendações do PNLD que, em seus critérios de avaliação, passou a avaliar a fragmentação dos textos. Assim, a média de caracteres sem espaço nas unidades de leitura, no primeiro período, foi 1207; no segundo, 1035; e no terceiro, 2315. Apesar desse aumento, no terceiro período, da extensão das unidades de leitura, especialistas em Língua Portuguesa efetuam críticas à fragmentação e descontextualização dos textos. Rodrigues (2006), da Faculdade de Educação da UFMG, efetuou uma pesquisa sobre a literatura no livro didático de Língua Portuguesa tendo analisado dois livros que constavam do PNLD de 2004, inclusive um deles integra nossa amostra. Constatou que, “geralmente, os livros didáticos usam narrativas desde o primeiro volume. Inserindo fragmentos descontextualizados que, deixando de lado elementos usados pelo autor, descaracterizam os textos” (p. 2)⁴².

42 Disponível em: <www.fae.ufmg.br/ceale/menu> Acesso em 20 jul. 2007

Quadro 19 - Número de unidades de leitura por livro

Número de unidades de leitura por livro	N	%
11 a 15	2	6,1
16 a 20	1	3,0
21 a 25	14	42,4
26 a 30	5	15,2
31 a 35	8	24,2
36 a 40	3	9,1

Fonte: Conjunto de tabelas (2).

Os livros foram publicados por 16 editoras diferentes, com predomínio daquelas de São Paulo (78,8%), Rio de Janeiro (12,1%) e Belo Horizonte (6,1%). Em nossa amostra de livros, a FTD contribuiu com oito títulos, a Editora do Brasil com cinco e a Ática com quatro. As editoras mais representadas em nossa amostra coincidem, em linhas gerais, com aquelas que mais têm vendido ao PNLD. No levantamento efetuado por Cassiano (2003), FTD, Ática e Editora do Brasil ocupam as cinco primeiras posições. Notamos, apenas, a ausência da Saraiva, em nossa amostra.

Tabela 1 - Número de livros didáticos incluídos na amostra por editora

Editoras	Número de livros	Anos das edições analisadas
FTD	08	1979 - 1982 - 1984 - 1985 - 1987 - 2000
Editora do Brasil	05	1979 - 1983 - 1985 - 1993 - 1997
Ática	04	1986 - 1990 - 2001 - 2004
Ao livro técnico	02	1986 - 1988
Scipione	02	1990 - 2001
IBEP-FAE	02	S/d
Série Cadernos Didáticos	01	1980
Naciinal	01	1980
Caminho Suave	01	1984
Vigília	01	1985
Moderna	01	1990
Atual	01	1994
Módulo	01	1996
Braga	01	1996
Ediouro	01	2001
Dimensão	01	2001
TOTAL	33	

Nossa grade de análise incluiu algumas categorias para descrever o perfil de autores(as) dos livros didáticos e das unidades de leitura (Quadro 20).

Notamos a ausência de informação importante sobre cor/etnia e ano de nascimento especialmente dos autores(as) dos livros. Quando as informações estão disponíveis, os(as) autores(as) de livros e unidades de leitura são predominantemente individuais, brancos(as), nascidos(as) a partir de 1920. As mulheres são maioria na autoria de livros (72,7%), mas são menos representadas na autoria das unidades de leitura (41,4%).

Quadro 20 - Características predominantes da autoria por tipo de análise

Características	Tipo de unidade			
	Livro didático (N=33)		Unidade de leitura (N=251)	
	N	%	N	%
Individual	29	87,9	249	99,2
Sexo feminino	24	72,7	104	41,4
Cor/etnia branca	10	30,3	181	72,1
Cor/etnia indeterminada	23	36,7	67	26,7
Data de nascimento				
até 1919	1	3,0	76	30,3
1920 a 1949	11	33,3	108	43,0
1950 e +	2	6,1	28	11,2
indeterminada	19	57,6	39	15,5
Curriculo literário				
Exclusivamente LD*	29	90,6	20	8,0
Exclusivamente LI*	--	---	56	22,3
Principalmente ficção adulta	--	---	41	16,3

Fonte: Conjunto de tabelas (1) e (2).

*LD=livro didático *LI=literatura infanto-juvenil.

O predomínio de mulheres como autoras de livros didáticos de Língua Portuguesa comprados pelo PNLD já fora apontado por Batista, Rojo e Zuñiga (2005), o que constitui exceção no conjunto de livros didáticos distribuídos pelo PNLD, em que predomina autoria masculina.

Procurando apreender mais de perto a distribuição por sexo de profissionais envolvidos(as) com a produção do livro didático (excluindo autores das unidades de leitura), montamos uma tabela que inclui todas as ocupações identificadas nas informações catalográficas. Notamos, no conjunto, uma predominância feminina (62,6%), porém uma diferenciação nas ocupações: as mulheres estão mais envolvidas em atividades relacionadas ao texto e os homens à produção iconográfica e gráfica. Assim, entre capista, ilustrador(a), editor(a) de arte, diagramador(a) e pesquisador(a) iconográfico(a) identificados, 58,0% são homens. A seguir será apresentado o Quadro 21 que contempla a distribuição de frequência dos(as) profissionais envolvidos na produção dos livros didáticos.

Quadro 21 - Distribuição de frequência das ocupações dos(as) profissionais envolvidos(as) na produção de livros didáticos por sexo

Ocupações	Sexo	
	Feminino	Masculino
1º autor(a)	24	5
2º autor(a)	13	2
3º autor(a)	6	0
editor(a)	7	2
editor(a) texto	5	1
preparador(a)	3	2
editor(a) arte	4	8
ilustrador(a)	6	10
capista	7	13
pesquisador(a) iconográfico (a)	5	1
diagramador(a)	7	8
TOTAL	87	52

Fonte: Conjunto de tabelas (1).

Silva (2005), além de notar um número muito alto de indeterminação na classificação de cor/etnia dos(as) profissionais, constatou a predominância de branco(as) quando a informação estava disponível.

Observa-se que a maioria dos(as) autores(as) de livros didáticos e das unidades de leitura sobre os(as) quais dispomos de informação, nasceu entre 1920 e 1949. Dentre os(as) autores(as) de livros de didático, porém, encontramos um percentual menor de pessoas mais idosas. Isso decorre do fato de que a maioria (71,0%) dos textos para leitura, disponibilizados pelos livros didáticos analisados, é proveniente da literatura infanto-juvenil (tabela 2). Constituem, de modo geral, excertos ou fragmentos de livros infantis. Nesse sentido, os(as) autores(as) de livros didáticos são responsáveis pela escolha de textos já disponíveis no mercado editorial. Além de fragmentos de literatura infanto-juvenil, os livros didáticos utilizam outras fontes textuais. Entre os veículos de mídia impressa, o jornal *Folha de S. Paulo* e seus suplementos, como a *Folhinha*, ocupam frequentemente as páginas dos livros didáticos: 16 dos 19 textos provenientes dessa fonte foram originalmente publicados pela *Folha de S. Paulo*.

Tabela 2 - Distribuição de frequência das fontes das unidades de leitura

Fontes	N	%
Literatura em geral	31	12,3
Literatura infantil	177	71,5
Revista	12	4,8
Outros	3	1,2
Jornal infantil	12	4,8
Jornal	7	6,8
Indeterminado	9	3,6
TOTAL	251	100,0

Fonte: Conjunto de tabelas (2).

Na análise das 251 unidades de leitura, foram computadas 148 autorias distintas, desde clássicos da literatura-infantil (Monteiro Lobato, por exemplo) até contemporâneos. Desses(as) autores(as), a maioria dedicou-se exclusiva ou principalmente à literatura infanto-juvenil. Os(as) autores(as) das unidades de leitura que se dedicaram principalmente aos livros didáticos foram apenas 8%, como apresentado no Quadro 22.

Quadro 22 - Autores(as) mais frequentes nas unidades de leitura por período

Autores(as)	Períodos			
	1º	2º	3º	TOTAL
Monteiro Lobato	7	5	2	14
Ruth Rocha	1	5	1	7
Lygia Bojunga Nunes	2	3	2	7
Branca Alves de Lima	-	7	-	7
Ana Maria Machado	4	1	2	7
Fernanda Lopes de Almeida	3	3	1	6
Erico Verissimo	3	1	2	6
José Mauro de Vasconcelos	4	2	-	6
João Teodoro D'Olim	3	3	-	6
Ganymêdes José	3	3	-	6
Pedro Bloch	3	2	-	5

Fonte: Conjunto de tabelas (11).

Contrariamente, os(as) autores(as) de livros didáticos são especialistas deste mercado editorial, dedicando-se, em sua quase totalidade, exclusivamente a ele. Em nossa amostra, encontramos alguns(mas) autores(as) também participando da amostra de Pinto (1981) para o período 1941-1975: Monteiro Lobato, Erico Verissimo, Graciliano Ramos. Alguns clássicos da literatura escolar, porém, não estão presentes na atualidade (Thales de Andrade, Humberto Campos).

Neste rol de autores(as), encontramos alguns(as) considerados(as) renovadores da literatura infanto-juvenil brasileira, seja na perspectiva literária propriamente dita, seja no tratamento de questões sociais, como por exemplo: Lygia Bojunga Nunes, Ruth Rocha, Ana Maria Machado entre aquelas que procuraram se contrapor a um modelo tradicional de relações de gênero na literatura infantil.

A grande maioria dos(as) autores(as) tiveram seus textos incorporados uma ou duas vezes no conjunto de livros analisados. Os(as) autores(as) mais populares não só tiveram mais textos publicados, como também compareceram em todos os períodos: Monteiro Lobato (14), Ruth Rocha, Lygia Bojunga Nunes, Ana Maria Machado e Fernanda Lopes de Almeida (7) e Erico Verissimo (6). Notar que Branca Alves de Lima constitui uma exceção, pois todos seus textos provêm de um único período, em decorrência de ter sido, também, a autora do livro didático *Caminho Suave: Comunicação e Expressão*, que retoma o título do antigo livro de alfabetização.

O conjunto desses(as) autores(as) mais profícuos(as) é responsável por 29% das unidades de leitura. A dispersão de unidades de leitura por autores(as) deve ser destacada, pois aumenta a segurança nas interpretações, permitindo ampliar sua generalização, uma vez que os conteúdos aqui analisados foram produto de múltiplas autorias. Entretanto, a permanência de autores(as) nos três períodos e com uma produção relativamente abundante pode interpor resistência à mudança.

Analisando a unidade de leitura do ponto de vista da narrativa (gênero literário e origem), observamos que, em sua maioria, são textos originais (77,7%) e pertencentes aos gêneros literários crônica (39,8%) e romance (20,7%). Em contrapartida, são poucos os textos adaptados e filiados ao gênero literário lendas, fábulas ou folclore como observamos no Quadro 23.

Quadro 23 - Gênero literário e origem das unidades de leitura

Gênero literário N = 251		N	%
	Romance	52	20,7
	Crônica da vida cotidiana	100	39,8
	Lendas, fábulas, folclore	27	10,7
	Informativo	21	8,4
	Jornalístico	11	4,4
Origem das unidades de leitura N = 251	Original	195	77,7
	Adaptação	42	16,7

Fonte: Conjunto de tabelas (2).

Entre as unidades de leitura encontramos, freqüentemente, excertos de textos clássicos, consagrados e premiados, de literatura popular e infanto-juvenil brasileira. Alguns exemplos: “Os segredos de Taquara-Póca”, “O meu pé de laranja-lima”, “Ana Terra”, “Memórias de Emília”, “A vida íntima de Laura”, “As muitas mães de Ariel”, “A casa da madrinha”, “A bolsa amarela”, “Maria do céu”, “Raul da ferrugem azul”, “Catapimba e sua turma”, entre outros.

Foram muito raras as histórias morais, tão típicas da produção confessional dos anos 1960 (Pinto, 1981; Rosemberg, 1985; Escanfella, 1999). Mas, mesmo assim, foi possível encontrar, especialmente no primeiro período, alguns exemplos, como a historietta de autoria da Elos Sand, que explica as longas orelhas da lebre como castigo por sua bisbilhotice (“A lebrinha mexeriqueira”). Rosemberg (1985) denomina essa estratégia literária de “pedagogia do terror”: ocorre um processo de naturalização do castigo infringido ao “defeito” ou “pecado”: a bisbilhotice deforma para sempre as orelhas da lebre.

Apesar de utilizar fontes consagradas e reconhecidas, a transposição de fragmentos de textos para os livros didáticos acarreta uma sensação de esvaziamento, de ausência de tensão, de esfumaçamento das personagens. Lembrando as observações de Escanfella (1999),

a literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea se pauta por uma maior profundidade na caracterização da vida psíquica das personagens infantis. A complexidade dessas personagens (que se lembre de Raquel em “A bolsa amarela”) não consegue, porém ser desenvolvida em menos de uma lauda de texto. Assim, se o recurso à literatura infantil amplia o repertório de textos, seu engessamento e empobrecimento nas páginas do livro didático reduzem o impacto exatamente no aspecto em que inovam: a tensão, a complexidade, a subjetividade das personagens.

A caracterização ficcional, demográfica e social das personagens permitiu que se aprendesse, nesta como em outras pesquisas já mencionadas, a configuração do masculino e do feminino nos livros didáticos. Antes, porém, de proceder à esta análise, é necessário evidenciar o quanto a construção das personagens se encontra diluída em decorrência, possivelmente, da fragmentação dos textos acima mencionada. Isso foi previsto nas grades de análise por meio da subcategoria “ausência de informação”, exatamente incluída para que se aprendam os silêncios. O Quadro 24 transcreve dados sobre as ausências de informações sobre os diferentes atributos previstos para caracterizar as personagens.

Quadro 24 - Índice de indeterminação na caracterização de personagens*

Categorias	N	%
Indeterminação do nome	23	16,8
Indeterminação de nacionalidade	146	10,6
Indeterminação de estado ou região de origem	1150	83,8
Indeterminação de país de origem	1330	96,9
Indeterminação do contexto geográfico das personagens	531	38,7
Não se refere a estudo/escola	880	64,1
Profissão/ocupação não especificada	1066	77,7
Indeterminação sobre religião	1116	81,3
Não se refere à relação conjugal	965	70,3
Pai e mãe não são mencionados(as)	1095	79,8
Não possui filhos biológicos	1085	79,1
Não possui filhos adotivos	1222	89,1
Irmãos não são mencionados	1164	84,8
Família extensa não é mencionada	1188	86,6
Não se explicita nenhuma relação de parentesco	1195	87,1

Fonte: Conjunto de tabelas (3).

* Índice de indeterminação é o percentual de ausência de informação relativa ao atributo usando como base, para cada atributo, o total de personagens (1.372).

A alta incidência de indeterminação ou ausência de informação acerca de categorias relacionadas ao contexto social (geográfico, familiar, escolar, laboral) em que se movem as personagens, de um lado gera a sensação de vazio anteriormente explicitada e, de outro, faz com que as comparações entre o masculino e o feminino se efetuem, por vezes, com base em frequências muito reduzidas.

Outra análise preliminar importante refere-se à natureza e individualidade das personagens. As personagens localizadas nas unidades de leitura são predominantemente individuais (75,1%), de natureza humana (74,2%), correspondendo, portanto, à conceituação adotada de personagem: equivalente ficcional de pessoa (Quadro 25).

Quadro 25 - Características predominantes quanto a natureza e individualidade das personagens no texto

Características predominantes	N	%
Personagens individuais	1.031	75,1
Personagens humanas	1.018	74,2
Personagens antropomorfizadas	263	19,2

Fonte: Conjunto de tabelas (3).

A bibliografia já nos informara que romances ou crônicas colocam em cena personagens humanas, diferentemente de lendas, estorietas morais ou de folclore e fábulas, onde abundam personagens antropomorfizadas. Portanto, no conjunto de 1.372 personagens localizadas no texto das 251 unidades de leitura, que em sua maioria provêm de crônicas e romances, predominam personagens humanas e individuais.

A população de personagens que frequenta os livros de leitura é bastante heteróclita e baseada, em grande, parte no repertório da literatura infantil, ao qual foi acrescido parte do repertório de jornais, revistas, histórias em quadrinhos e atualidades (sites educativos). Encontramos príncipes, reis, rainhas, princesas, fadas e bruxas, tradicionais ou modernizadas; papai noel, entidades divinas de diferentes culturas; bonecos(as), homens de lata, seres interplanetários, animais, plantas e objetos antropomorfizados; seres humanos do passado e do presente, adultos, crianças, jovens e idosos (as). Raríssimos bebês.

Teríamos que refletir mais sobre a criação de personagens animais antropomorfizados. Notamos uma tendência a que o sexo da personagem animal antropomorfizada adequa-se ao gênero gramatical do nome do animal: dona lebre e dona cobra; compadre elefante. Brugeilles, Cromer e Cromer (2002:274) alertam sobre as implicações de transposições dos humanos para os animais ante a questão natureza e cultura “as leis animais perenes não são equivalentes às leis humanas históricas e culturais”.

Em decorrência das características predominantes na produção das unidades de leitura, como excertos de textos mais amplos, pouca diferenciação encontramos na distribuição de importância às personagens: 32,8% foram principais; 36,7% secundárias e 29,7% terciárias. É muito possível que a alta frequência de personagens principais seja determinada pela fragmentação textual das unidades de leitura, dificultando que sua predominância transpareça em texto curto.

Quando caracterizamos o contexto ficcional e social onde se movem tais personagens, para aquelas poucas a respeito das quais se dispõe dessas informações, observamos as seguintes características: lidamos com uma maioria de personagens positivas (87,6%), que se expressam na voz ativa (80,4%) e que recebem um nome próprio ou apelido (51,4%). Também, em sua maioria, são brasileiras (60,8%), provenientes ou residentes nos estados do Sudeste, especialmente São Paulo (71,8%). Essas personagens se locomovem predominantemente em universo realista, pois apenas 25,6% provêm de país fantástico. Nesse mesmo universo realista, predominam contextos urbanos, isto é, capitais ou grandes cidades e cidades de tamanho indeterminado. Para a maioria (77,7%) não se explicita se dispõe de ocupação, se estuda ou estudou (82,4%) ou se tem família (68,3%). No conjunto de 1.372 personagens, apenas três (de sexo masculino) são descritas como portadoras de necessidade especial.

É notável a semelhança entre esta simplificação do contexto geográfico e social percebida nos livros que analisamos e o que as pesquisadoras francesas Brugeilles, Cromer e Cromer (2002) encontraram em sua pesquisa sobre álbuns ilustrados franceses contemporâneos pré-escolares. Segundo essas autoras “os álbuns são notáveis pela simplificação de referências históricas, geográficas, culturais e sociais. Livros de aprendizagem, paradoxalmente, se referem muito pouco à densidade do mundo” (p.271). As autoras atribuem tal simplificação e naturalização à globalização: livros a serem vendidos e comprados em mercado globalizado.

No conjunto das 1.372 personagens no texto, é notável a predominância do sexo masculino (59,2%), da idade adulta (53,1%) e da raça/etnia branca (50,9%) (Quadro 26).

Quadro 26 - Frequência de personagens no texto por sexo, cor/etnia e idade

Características predominantes	N	%
Sexo		
Feminino	353	25,7
Masculino	812	59,2
Misto	161	11,7
Idade		
Criança + adolescente	513	37,4
Adulta + idosa	729	53,1
Cor/etnia		
Preta + parda + indígena	72	5,2
Branca	698	50,9
Outras cores/etnias	163	11,9

Fonte: Conjunto de tabelas (3).

No transcorrer de toda a análise sobre a distribuição da frequência de personagens nas variáveis sexo, idade e cor/etnia, observamos intensa convergência nos resultados em dois aspectos: supremacia nítida do sexo masculino e da cor/etnia branca, certa oscilação na supremacia de adultos(as) e idosos(as) com relação a crianças e jovens. Para esta última variável, notamos, por vezes, certas inflexões que serão comentadas oportunamente. A segunda tendência é que os diferenciais seguem uma sequência: são mais intensos quanto à cor/etnia das personagens, menos intensos quanto ao sexo e à idade.

Focalizaremos a caracterização do sexo da personagem. Para controlar eventual ausência de informação sobre o sexo, e captar nuances da atribuição de gênero gramatical, o Manual 3 prevê um número maior de categorias que simplesmente masculino e feminino (tabela 3). Isto é, a grade de análise prevê a captação do genérico masculino, recurso lingüístico que, muitas vezes, ignora ou escamoteia a existência do sexo feminino.

Tabela 3 - Frequência de personagens no texto por categorias para identificar o sexo e gênero gramatical

Categorias	N	%
Especificamente masculino	738	53,8
Genericamente masculino	74	5,4
Especificamente feminino	353	25,7
Misto (para grupos)	161	11,7
Palavras de gênero gramatical masculino, sexo da personagem indeterminado	18	1,3
Palavras de gênero gramatical feminino, sexo da personagem indeterminado	5	0,4
Palavras de gênero gramatical indeterminado, sexo da personagem indeterminado	16	1,2
Não se aplica (seres assexuados)	4	0,3
Indeterminado	3	0,2
TOTAL	1372	100,0

Fonte: Conjunto de tabelas (3).

O primeiro aspecto que pode ser observado na tabela 3 é a predominância do masculino e o uso de genérico masculino para se referir a ambos os sexos. Muito excepcionalmente encontramos, nos livros, uma inclusão do feminino (alunos e alunas), preferindo-se o genérico masculino. As exceções encontradas se localizam exclusivamente nas apresentações dos livros, quando autores(as) podem se referir a “amigos e amigas”.

Em segundo lugar, nota-se que as categorias mais frequentes são as que explicitam se a personagem é de sexo masculino ou feminino, não sendo necessário efetuar-se inferência. Além disso, a incidência de indeterminação é intensamente baixa (3,1%). Situação muito diferente foi observada por Silva (2005) na caracterização da cor/etnia das personagens. Portanto, narrativas em Língua Portuguesa sexualizam, recorrentemente,

as personagens que envolvem, mas omitem, frequentemente, marcadores de cor/etnia. Uma certa fluidez foi, também, observada na identificação da idade das personagens. Por isto, empreendemos uma análise da incidência de indeterminação na caracterização da personagem no texto (Quadro 27).

Quadro 27 - Índice de indeterminação por sexo, cor/etnia e idade da personagem no texto

Variáveis	N	%
Sexo	43	3,1
Cor/etnia	439	32,9
Idade	114	8,3

Fonte: Conjunto de tabelas (3).

Evocamos Scott (1995), porém com cuidado, pois estamos nos referindo a identificação (e não identidade) de sexo (e não de gênero): a primazia desta variável na construção simbólica, especialmente em português. Com efeito, dentre as três variáveis, o sexo é a que apresenta o menor percentual de indeterminação. Mesmo quando a personagem não recebe nome, cedo ou tarde, o texto efetua um acordo gramatical de gênero. As outras variáveis não dispõem de marcadores gramaticais. Sua identificação depende de construções textuais mais complexas, complexidade acentuada no caso da caracterização da cor/etnia.

Sexo, cor/etnia e idade, porém, são atributos que convergem na demarcação da importância da personagem: a frequência de aparecimento é nitidamente superior para personagens masculinas, brancas e adultas (tabela 4)⁴³.

No texto, identificamos:

- 17,6% de personagens adultas brancas de sexo masculino;
- 13,2% de personagens crianças/jovens brancas de sexo masculino;
- 8,1% de personagens adultas brancas de sexo feminino;
- 6,1% de personagens crianças/jovens brancas de sexo feminino;
- 2,0% de personagens adultas negras de sexo masculino;
- 0,9% de personagens crianças/jovens pretas + pardas + indígenas de sexo masculino;
- 0,1% de personagens crianças/jovens pretas + pardas + indígenas de sexo feminino.

⁴³ A partir desta tabela, salvo menção em contrário, as categorias especificamente masculina e genericamente masculina foram agrupadas.

Tabela 4 - Frequência das personagens por grupo etário, sexo e cor/etnia

Idade	Sexo	Cor/etnia	N	%
Criança + jovem	Masculino	branca	181	13,2
		preta+parda+indígena	12	0,9
		indeterminada	87	6,3
	Feminino	branca	84	6,1
		preta+parda+indígena	2	0,1
		indeterminada	40	2,9
	Misto/indeterminado	branca	32	2,3
		preta+parda+indígena	6	0,4
		indeterminada	61	4,4
Adulta+idosa	Masculino	branca	241	17,6
		preta+parda+indígena	27	2,0
		indeterminada	206	15,0
	Feminino	branca	111	8,1
		preta+parda+indígena	12	0,9
		indeterminada	83	6,0
	Misto/indeterminado	branca	24	1,7
		preta+parda+indígena	5	0,4
		indeterminada	28	2,0
Indeterminada	Masculino	branca	12	0,9
		preta+parda+indígena	3	0,2
		indeterminada	43	3,1
	Feminino	branca	4	0,3
		indeterminada	17	1,2
		branca	9	0,7
	Misto/indeterminado	preta+parda+indígena	5	0,4
		indeterminada	37	2,7
TOTAL			1372	100

* H= homem; M= mulher; B= branco(a); N+I= negro(a) e indígena; C= criança e jovem; A= adulto(a) e idoso(a).

A seqüência não é linear. No conjunto de personagens pretas, pardas, e indígenas, personagens adultas prevalecem com relação a personagens infantis. Aqui, portanto, foi possível observar tendência diversa daquela apontada por Rosemberg (2006) quanto ao acesso de homens e mulheres por cor/etnia na educação brasileira. Com efeito, a distribuição de dados sobre a educação da população brasileira mostra que mulheres, dos três segmentos de cor-etnia (branco, negro e indígena), evidenciam melhores resultados escolares que os homens, dos três segmentos. A seqüência estabelecida pelos dados da educação seria MB, HB, MN, HN. Em nossos dados, a seqüência observada é HAB, HCB, MAB, MCB, HAN+I, MAN+I, HCN+I, MCN+I. No caso da personagem menina não branca, ocorre de modo convergente, o impacto das discriminações de idade, sexo e cor/etnia. Em 1.372 personagens foram localizadas apenas duas meninas pretas + pardas + indígenas.

Recorreremos à descrição de Silva (2005) para apreender quem são essas duas personagens crianças-jovens negras ou indígenas: uma é Laurinha, “A menina do leite”, personagem transposta da fábula da moça que põe seu sonho a perder no caminho do mercado para vender o leite de sua vaca (texto 10, livro 21 - *Integrando o Aprender* p. 42).

A outra é uma personagem grupal, meninas “de cinco anos em média que carregam em suas costas pesados sacos de açúcar, de “Uganda ao Quênia” (Silva, 2005:158).

A predominância de personagens masculinas é notável. Destacamos três de suas manifestações. Dentre as 1.372 personagens, 583 (42,5%) recebem nome próprios (ou apelido): Raquel, Raul, Pedrinho, Emília, para citarmos personagens conhecidas da literatura infantil. Dentre as personagens nomeadas, 65,2% são de sexo masculino. A grade de análise para descrever personagem no texto é longa, prevê 190 categorias diversas (excetuando-se as “não se aplica”). Pois bem, nesse amplo conjunto de categorias, em apenas 24 encontramos um maior ou igual número de personagens femininas que de masculinas. Vejamos algumas poucas situações em que há predomínio de personagens femininas sobre masculinas: plantas antropomorfizadas (flores), indígenas com atributos positivos, personagens idosas (a vovó e a “velhinha”) e bebês, em algumas condições de personagem secundárias e em cinco das categorias relacionadas à família. A metáfora do “homem como representante da espécie” adequadamente traduz a população de personagens nos livros didáticos.

Analisando, em seguida, a frequência de personagens por sexo e por livro, notamos: em 29 deles, maior presença de masculinas; em três, maior presença de femininas e, em um deles, o mesmo número de personagens. A melhor forma para expressar esta distribuição, a nosso ver, é por meio de índices de masculinidade, recurso usado em demografia, bem como em pesquisas que analisam conteúdo (Pinto, 1981; Bazilli, 1999; Nogueira, 2001; Silva, 2005). O índice consiste, simplesmente, no cálculo da razão entre número de personagens masculinas e número de personagens femininas, conforme exposto no quadro ao lado.

Em 29 livros o índice de masculinidade é superior a um, sendo o mais freqüente a presença de 1 personagem feminina para 1,6 a 2,0 personagens masculinas por livro.

Os extremos encontrados foram: 0,8 (em três livros, ou seja, 1 personagem feminina para 0,8 masculinas); 1 personagem feminina para 31 masculinas (livro 33 do primeiro período); 1 feminina para 7 masculinas (livro 2 primeiro período 1); 1 feminina para 6,20 masculinas (livros 30 e 31 do terceiro período) e 1 feminina para 5,7 masculinas (livro 26 do terceiro período).

Quadro 28 - Índice de masculinidade por livro

Valor do índice*	Número de livros
Inferior a 1,0	3
1,0 a 1,5	4
1,6 a 2,0	10
2,1 a 2,5	5
2,6 a 3,0	1
3,1 a 3,5	5
3,6 a 4,0	1
4,1 e mais	4

*Nota: Índice calculado para o conjunto de personagens humanas e antropomorfizadas.

Em todos os livros da amostra, identificamos pelo menos uma personagem feminina. Portanto, não encontramos livros com ausência total de personagens femininas. Entretanto, foi possível observar em algumas unidades de leitura de nossa amostra, nos três períodos, a ausência de personagens femininas, conforme veremos abaixo.

Unidades de leitura do primeiro período:

- Os segredos de Taquara-Pocá; Menino do engenho; Fragmento do O meu pé de laranja lima (livro 1 – *Pense Imagine e Escreva*);
- A história do urso; O fantasma; O pastorzinho adormecido; O pequeno engraxate; Os vasos preciosos (livro 2 – *Brincando com as Palavras*);
- O rei e o lenhador; Meu cajueiro (livro 3 – *ABC - Aprender, Brincar, Comunicar*);
- O carnaval de lataria (livro 4 – *Estude Conosco*);
- O rei e o mar; Negócio de menino (livro 6 – *Era uma Vez*);
- Um caixeiro inesperado (livro 8 – *Aprenda Comigo*);
- Severino faz chover; Veludinho, uma lição de vida (livro 9 – *Eu Gosto de Aprender*).

Unidades de leitura do segundo período:

- Régulo vai aprender a falar (livro 10 – *Caminho Suave – Comunicação e Expressão*);
- O joelho de Juvenal; Como se fosse dinheiro (livro 11 – *Texto e Contexto*);
- Quando Deus fez o mundo; Saíra – Pereira; Um traquinas castigado; Xisto e o pássaro cósmico (livro 12 – *A Criança e a Comunicação*);
- Quem fez o carrinho; Esta aconteceu comigo; O dono da bola (livro 13 – *Língua Portuguesa Coleção Aquarela*);
- A cidade e o menino (livro 14 – *Ponto de Partida em Comunicação e Expressão*);
- Carta a D. Pedro; Os três obreiros (livro 16 – *Vamos Ler e Escrever bem*);
- O Tico-Tico; O cicerone de Ouro Preto (livro 17 – *Que Boa Idéia*);
- O menino e o Tui; Cala a boca! (livro 18 – *Conversar, Ler e Escrever*);
- Na fazenda (livro 19 – *Descobrimos as palavras*);
- Muitas árvores; Doidinho, Sócrates; Um personagem chamado Pedrinho; Os cavalinhos de Platiplanto; Amigos (livro 20 – *Aprendo com Outras Palavras*).

Unidades de leitura do terceiro período:

- Meu primeiro dragão (livro 21 – *Integrando a Aprender*);
- Liga-Desliga; Cervantes, o homem da luta e da escrita (livro 22 – *Da Palavra ao Mundo*);
- Encontro com o gnomo; Nordeste tem novas “espécies humanas” (livro 23 – *Linguagem e Interação*);
- O dono da bola; Os colegas; Pivete (livro 24 – *Português – Desenvolvimento da Linguagem*);
- O bife lá da esquina; Raiva engolida, garganta atingida (livro 26 – *Língua Portuguesa com certeza*);
- Uma história de Dom Quixote; Barba suja (livro 27 – *Construindo a escrita*);
- Se eu fosse um super-herói..., O segredo; O trabalho do vereador; No país do futebol (livro 28 – *Bem-Te-Li*);
- No restaurante; Diálogo de todo dia; O rei do mar (livro 29 – *Ler, Leitura, Escrita e Reflexão*);

- Estética é remédio; A idade adulta, a velhice; Observe mais uma reprodução de Van Gogh (livro 30 – *Letra, Palavra e Texto*);
- Batuque contra a miséria (livro 31 – *Língua Portuguesa*);
- O futebol é uma escola; Pessoas guardam dinheiro em bancos há séculos (livro 32 – *Pensar e Viver Língua Portuguesa*);
- Uma língua chamada Krenak (livro 33 – *Português na ponta do lápis... e da Língua*).

Vejamos alguns exemplos de como se cria, no texto, a predominância de personagens masculinas.

Negócio de Menino

Tem dez anos, é filho de um amigo, e nos encontros na praia.

- Papai me disse que o senhor tem muito passarinho... (Texto 10, livro 6, primeiro período – Rubem Braga, p. 65)

Na Fazenda

Olha lá a fazenda. Estamos chegando.

Tato correu os olhos (...) Jair fez um sobrevôo de saudação e várias pessoas surgiram no alpendre (...) e a primeira cabeça a aparecer foi a de seu Totonho (...) Vamos descer, Renato (...) (Texto 9, livro 19, segundo período – José Hamilton Ribeiro, p. 70)

Liga-Desliga

Era uma vez uma televisão que não saía da frente de um menino (...) A Mãetsubishi sempre dizia – Desliga esse menino, TV (...) Um dia o menino ganhou uma bola (...) TV ficou sem saber o que fazer (...) ia assistir o quê? agora? Foi até a janela e viu, ao vivo e em cores, o mundo lá fora. E, nesse mundo, o menino jogando bola com outros meninos. (Texto 9, livro 22, terceiro período, Camila Franco e Marcelo Pires, p. 56)

Desse modo, seja na Terra ou em outros planetas, no reino humano ou animal, no passado ou no presente, predominam personagens masculinas, nas unidades de leitura.

A grande barreira para personagens femininas é entrar no livro didático. Uma vez presentes, não encontramos diferenças quanto a seu destaque ficcional. Assim, proporcionalmente, recebem destaque equivalente na narrativa, com exceção da condição de narradora. Com efeito, nas 251 unidades de leitura, foi possível identificar o sexo do(a) narrador(a) em apenas 54, dentre as quais 43 (79,6%) são narradores de sexo masculino. Porém, desde que presentes na narrativa, não observamos tendência a privilegiamento das personagens masculinas (Quadro 29). Dessa forma, dentro de cada grupo sexual, a proporção das personagens humanas, individualizadas, que recebem nome e utilizam a voz ativa é equivalente, para ambos os sexos, diferentemente do que Silva (2005) observara na comparação entre personagens brancas e negras. Neste caso, personagens negras recebem um tratamento ficcional de menor importância que personagens brancas.

Quadro 29 - Atributos predominantes quanto à importância ficcional por personagem

Atributos	Sexo			
	Feminino		Masculino	
	N	%	N	%
Natureza humana	245	69,4	600	73,9
Natureza antropomorfizada	73	20,7	154	19,0
Indivíduo	312	88,4	685	84,4
Subgrupo saído de multidão	8	2,3	25	3,1
Multidão, grupo	33	9,3	101	12,4
Principal	150	42,5	268	33,0
Secundária	123	34,8	311	38,3
Terciária	77	21,8	230	28,3
Recebe nome ou apelido	189	53,5	380	46,8
Voz ativa	271	76,8	568	70,0
Positiva	310	87,8	665	81,9
Negativa	23	6,5	89	11,0
Base para cálculo da percentagem	353	100,0	812	100,0

Fonte: Conjunto de tabelas (4).

Destacamos, porém, a categoria “subgrupo saído de um grupo ou multidão”. Esta categoria permite apreender o “salto semântico” ou o ocultamento da composição por sexo de expressões genericamente masculinas. Por exemplo, qual a composição sexual de “os alunos de Dona Furquin”? Com uma certa frequência, o texto prossegue e informa: “os meninos...”. Do total de subgrupos saídos de multidão, 75,7% são personagens masculinas. Assim, o discurso se inicia com termo de gênero gramatical masculino, “abrindo a possibilidade de referir-se a homens e mulheres, para fechar, em seguida, a composição sexual do grupo exclusivamente a homens” (Nogueira, 2001:112).

Como, entre personagens masculinas, os grupos e multidões são relativamente mais frequentes que entre as femininas, outros atributos (como nome, posição secundária e terciária, nomeação, voz ativa) apresentam percentuais superiores entre personagens femininas. Além disso, a condição de “representante da espécie”, que acarreta a masculinização de figurantes (personagens terciárias) – “os passantes”, “os alunos”, “o mendigo da esquina” – faz esvanecer sua pregnância ficcional.

O quadro interpretativo se complexifica, porém, quando comparamos a frequência de personagens por sexo, idade e cor/etnia nos diferentes suportes – texto, capa e ilustração. O predomínio masculino branco, adulto se vê ameaçado pela busca da sedução da criança leitora ou consumidora (Quadro 30).

Quadro 30 - Atributos prevalentes de personagens por suporte

Atributos prevalentes	Ilustração N = 626		Capa N = 120		Texto N = 1.372	
	N	%	N	%	N	%
Sexo						
Feminino	165	26,3	46	38,3	353	25,7
Masculino	387	61,3	71	59,1	812	59,2
Idade						
Criança + jovem	336	48,7	100	83,3	505	36,8
Adulta + idosa	278	40,3	19	15,8	729	53,1
Cor/etnia						
Negra + indígena	97	14,1	25	20,8	72	5,2
Branca	471	68,3	88	73,3	698	50,9

Fonte: Conjunto de tabelas (3) e (10).

A configuração geral dos dados é equivalente nos três suportes, não se observando nenhuma inversão da seqüência de privilegiamento que vem sendo apontada no que diz respeito a personagens masculinas brancas. A predominância de personagens masculinas deglute, tal como o buraco negro interestelar, todos os demais atributos por meio dos quais procuramos caracterizar as personagens. A predominância de personagens masculinas é uma conclusão constante das pesquisas sobre a imagem da mulher/gênero em livros didáticos e de literatura infantil, como evidenciado na revisão da literatura (capítulo II) e visto até aqui. Tal predominância levou Rosemberg (1985) a usar a metáfora do homem como “representante da espécie humana”, a qual, do ponto-de-vista dos modos de operação da ideologia (Thompson, 1995: 87), pode ser considerada reificação, isto é, “quando relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pela retratação de uma situação transitória, histórica, como se essa situação fosse permanente, natural, atemporal”.

A predominância masculina na capa, no título, entre protagonistas/narradores(as) e personagens decorre não só da transposição para o livro didático de uma construção ideológica que perpassa as instituições sociais, mas também, de como esta transposição opera no mercado editorial, especialmente o que envolve crianças como consumidoras. Há muito, circula uma regra de que meninas se interessam tanto por livros cujas protagonistas são de sexo feminino quanto masculino; a recíproca não é considerada verdadeira (Rosemberg, 1974).

Pelo mercado editorial, uma obra que atribua posição privilegiada às mulheres na capa, no título, no protagonismo, tende a ser considerada uma obra para público feminino. Tal especificidade pode ser alterada quando são associadas ao sexo feminino a fragilidade, a sedução, a sexualidade e o sensacionalismo. Nesses casos, a feminilidade atua como potencializador desses atributos. Por exemplo, Andrade (2001) observou, na pesquisa sobre prostituição infantil na mídia, o desaparecimento, nas matérias, dos clientes dos serviços sexuais de meninas e adolescentes. Nas matérias, o foco recai sobre essas mulheres, e não sobre os homens.

Neste caso, para essas meninas e adolescentes, convergem duas condições associadas ao sensacionalismo midiático: são mulheres (frágeis, sensuais e sexualizadas) e são “crianças” (frágeis e inocentes).

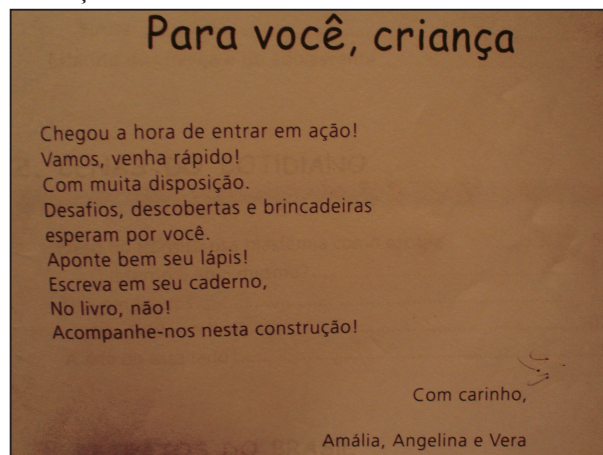
Voltando à análise do quadro 30, nota-se, na ilustração e, especialmente, na capa, uma inflexão da tendência em benefício de crianças-jovens que sobrepujam personagens adultas e idosas, além de uma atenuação nos percentuais referentes a categorias contrastivas (masculina-feminina, branca-não-branca). Assim, o apelo à sedução para que as crianças leiam e estudem o livro controla o privilégio do mundo adulto. Além disso, as ilustrações e as capas são de confecção contemporânea à edição do livro didático, o que nem sempre é verdadeiro para o texto, que, como vimos, em grande parte, faz apelo a histórias para crianças já publicadas, produzidas em períodos anteriores. O texto, que pode oferecer limites à recriação das ilustrações das unidades de leitura, não oferece limites à produção de capas dos livros. Rosenberg (1985) forjou a expressão “contemporaneidade do passado” para descrever a dificuldade de a produção adulta (acadêmica, ativista, educacional e cultural) lidar com a dimensão histórica da infância atual.

Iniciemos as reflexões com o diferencial observado na capa e para a variável sexo: enquanto na ilustração encontramos 1 personagem de sexo feminino para 2,3 masculinas, na capa encontramos 1 personagem feminina para 1,6 masculinas. As capas e as ilustrações são, algumas vezes, ilustradas pelos(as) mesmos(as) profissionais. Foram produzidas na mesma época. Mas desempenham funções diferentes e sofrem restrições e liberdades criativas diferentes. A capa está para a embalagem como as ilustrações internas para o produto. A capa embala o livro para os(as) avaliadores(as) e compradores(as) do MEC, para os(as) professores(as), para os(as) alunos(as). Sua função é seduzir. Silva (2005) evoca a dissimulação como modo de operação dessa construção simbólica ao recorrer à afirmação de Thompson (1995)

Relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem ocultadas, negadas ou obscurecidas, ou pelo fato de serem representadas de uma maneira que desvia nossa atenção, ou passa por cima de relações e processos existentes. (Thompson, 1995: 83)

A capa, ao apontar uma atenuação das relações de poder expressas nas páginas do livro, opera uma eufemização – estratégia ideológica de construção simbólica. Nesse caso, a capa desperta uma “valorização positiva” (Thompson, 1995:84): o livro não apresentaria “preconceitos” ou “estereótipos” de sexo e idade. Seria para “você, criança”. Criança (e não aluno) é o termo evocado no único título de livro personificado: *A criança e a comunicação*.

Ilustração 2



Fonte: *Língua Portuguesa*, Ediouro, 2001, sp.

Em nenhum título se menciona aluno, amigo: são impessoais (*Texto e Contexto, Ler e Criar*, etc). Não por acaso, o termo “criança” é um nome “comum de dois” de gênero gramatical feminino.

Após a capa, é, com efeito, a página de apresentação do livro à criança, à comissão de seleção e aos(as) professores(as) que desempenha essa função de seduzir, que dissimula, que eufemiza. Como observa Pires (2002, p. 46) “é o momento em que o (a) autor (a) tece ‘laços de intimidade’ com o(a) leitor(a)”. E não por acaso, a única vez em que encontramos, no texto, a fuga ao genericamente masculino habitual na Língua Portuguesa, foi na apresentação de dois livros.

Caro(a) aluno(a)

Milton Nascimento canta uma música que diz: “Há um menino, há um moleque/morando sempre no meu coração”.

E foi pensando nesse moleque, que adora bolas de gude e está guardado com carinho em nossos corações, que criamos este livro com muitas brincadeiras, para tentar proporcionar a você alegria e prazer.

Portanto, divirta-se, aprenda, faça sucesso.

Afetuosamente,

Júlia e Norma

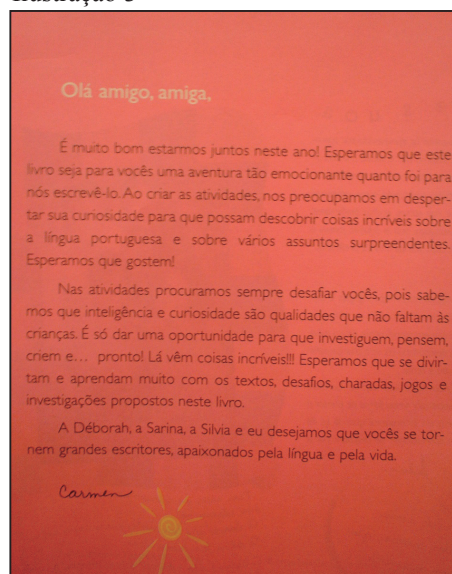
Livro 26 - *Língua Portuguesa com Certeza!* (1997, sp)

A eufemização, aqui, é tripla: estampa sua adesão ao “politicamente correto”, se coloca como igual ao(à) aluno(a), que deixa de ser escolar e passa a ser amigo(a).

Em suma, nesta primeira análise das personagens, pudemos observar predominância daquelas cuja identificação de sexo, idade e cor/etnia as aproxima de segmentos sociais dominantes. Notou-se, também, que para o conjunto de personagens não-brancas essas variáveis produzem um efeito cumulativo, fazendo praticamente desaparecer a personagem menina negra, não tendo se encontrado nenhuma personagem menina indígena.

Reconhecemos, pois, na construção das narrativas, das ilustrações e das capas a metáfora do “homem branco adulto como representante da espécie” que foi interpretada como reificação da supremacia masculina, branca e adulta. Tal supremacia pode ser, aparentemente, abalada quando jogos de sedução com a criança leitora são acionados. Evocamos Rosemberg (1979), quando analisa propaganda para crianças e assinala a “função de embalagem do filme de propaganda para crianças “(...) no filme publicitário, o adulto praticamente desaparece, e quando aparece é um igual, próximo à criança, disponível e extremamente permissivo, sem qualquer traço do ‘educador’” (p.46).

Ilustração 3



Fonte: *Construindo a Escrita*, Ática, (1994, sp.)

Portanto, nesse tópico certas semelhanças e diferenças foram observadas, seja no confronto entre os suportes (texto, ilustração e capa), seja no confronto entre as variáveis (sexo, idade, cor/etnia). Continuamos na busca de semelhanças e diferenças entre as personagens femininas e masculinas, agora na comparação entre os três períodos – ou seja, suas permanências e mudanças – foco do próximo tópico.

3.2.2 ANÁLISE DIACRÔNICA

A análise do conteúdo de livros didáticos em perspectiva diacrônica consistiu na comparação de dados processados com base na tabulação da variável sexo por categorias que descrevem as personagens nas dimensões literárias e sóciodemográficas e por período.

Visando evitar dispersão de dados, esvaziamento de categorias de análise e contaminação da grande disparidade no número de personagens masculinas e femininas, optamos por dois procedimentos: concentrar a análise em personagens humanas e antropomorfizadas, o que reduziu o número de personagens de 1.372 para 1.086; calcular os percentuais, para efeito de comparação, usando como bases o total de personagens para cada sexo em cada período.

Para contextualizar a análise das personagens, iniciamos o tópico sinalizando os períodos a partir de informações gerais sobre textos e unidades de leitura (Quadro 31).

Quadro 31 - Informações gerais sobre as unidades de análise dos períodos

Informações	Períodos		
	1°	2°	3°
Abrangência dos períodos	1975 a 1984	1985 a 1993	1994 a 2003
Número de livros sorteados	9	11	13
Número de unidades de leitura sorteadas	80	81	90
Média de unidades de leitura por livro	8,9	7,4	6,9
Número de personagens no texto (1372)	409	309	654
Média de personagens no texto por livro	45,4	30,9	50,3

Fonte: Conjunto de tabelas (1), (2) e (3).

O terceiro período destaca-se por comparecer com maior número de unidades de leitura (35,8%) que os demais, bem como de personagens (47,7%). O fato de contar com quase metade das personagens sugere que tenhamos uma atenção especial na análise de suas semelhanças e diferenças em relação aos períodos anteriores. Isto é, trata-se do período mais recente, que contou com uma sistemática formalizada e pública de avaliação do conteúdo dos livros didáticos,

inclusive sobre “preconceitos e estereótipos” sexuais e de gênero, além de ser o período que consta, em nossa amostra, com mais livros, unidades de leitura mais longas e número maior de personagens.

Prosseguimos a análise apontando semelhanças e diferenças entre os períodos no que diz respeito ao contexto de produção de livros e unidades de leitura analisados. Iniciemos por características dos(as) autores(as) dos livros (Quadro 32).

Quadro 32 - Características predominantes dos(as) autores(as) de livros didáticos por período

Características predominantes	Períodos					
	1º		2º		3º	
Sexo	N	%	N	%	N	%
Feminino	5	55,6	9	81,8	12	92,3
Masculino	2	22,2	3	27,3	-	-
Cor/etnia						
Branca	5	55,6	3	27,3	2	15,4
Indeterminada	4	44,4	8	72,7	11	84,6
Período de nascimento*						
Até 1919	-	-	1	9,1	-	-1
1920 a 1939	5	55,5	-	-	-	-
1940 a 1949	1	1,11	5	45,5	-	-
1950 e +	1	11,1	1	9,1	-	-
Currículo literário						
Exclusivamente livros didáticos	8	88,9	10	90,9	11	91,7

Fonte: Conjunto de tabelas (5).

*Apesar da insistência nas buscas, não foi possível localizar os anos de nascimento dos autores(as) do terceiro período.

As tendências nos três períodos são próximas: predominância de autoras mulheres e de indeterminação quanto à cor/etnia. Quando esta é informada, ocorre equivalente predomínio de autores(as) brancos(as) nos três períodos.

A informação sobre data de nascimento, quando disponível, indica que, nos três períodos, a maioria nasceu entre 1920 e 1949. Também, de modo similar, nos três períodos, a quase totalidade vem se dedicando exclusivamente ao labor de produzir livros didáticos.

Quando nos voltamos para o contexto de produção das unidades de leitura, notamos uma diferença quanto ao ano de nascimento dos(as) autores(as) nos diferentes períodos (Quadro 33).

O terceiro período se diferencia dos demais por contar com maior contribuição de autores(as) mais jovens (33,2% nascidos a partir de 1950) e também daqueles(as) cujo currículo literário comporta a produção de obras não ficcionais. Também, o currículo literário dos(as) autores(as) do segundo período apresenta certa particularidade, pois aí encontramos o maior percentual de autores(as) das unidades de leitura que se dedicam exclusivamente à produção de livros didáticos. Variações também foram notadas, entre os períodos, no que se diz respeito ao gênero e à origem do texto.

Quadro 33 - Características predominantes dos(as) autores(as) das unidades de leitura por período

Características predominantes	Períodos					
	1°		2°		3°	
Sexo	N	%	N	%	N	%
Feminino	32	40,0	39	48,1	33	36,7
Masculino	48	60,0	40	49,1	44	48,9
Cor/etnia						
Branca	62	77,5	54	68,4	64	71,9
Indeterminada	17	21,3	25	31,6	23	25,8
Período de nascimento						
Até 1919	21	26,3	18	22,1	10	11,4
1920 a 1939	28	35,1	33	40,8	9	10,3
1940 a 1949	10	12,5	18	22,2	14	16,1
1950 e +	16	20,0	6	7,4	29	33,2
Currículo literário						
Exclusivamente LD	6	7,5	11	13,6	3	3,3
Exclusivamente LI	3	3,8	2	2,5	2	2,2
Exclusivamente a ficção infantil	16	20,0	24	31,1	16	17,8
Principalmente obras ficcionais	16	20,0	10	12,3	15	16,7

Fonte: Conjunto de tabelas (6).

Como veremos, a seguir no Quadro 34, é o terceiro período que conta com o maior percentual do gênero textual narrativa informativa.

Quadro 34 - Características predominantes das narrativas das unidades de leitura por período

Características predominantes	Períodos					
	1°		2°		3°	
Gênero textual	N	%	N	%	N	%
Romance	14	17,5	23	28,4	15	16,7
Crônica	39	48,8	39	48,1	22	22,4
Moral	4	5,0	2	2,5	1	1,1
Lendas ou fábulas	7	8,8	10	12,3	10	11,1
Narrativa informativa	2	2,5	1	1,2	18	20,0
Entrevista					1	1,1
Jornalístico			1	1,2	10	11,1
Humorístico	4	5,0	1	1,2	4	4,4
Outros	10	12,4	4	4,9	7	7,7
Origem						
Original	57	71,2	63	77,8	75	83,3
Adaptação LI	15	18,8	6	7,4	15	16,7
Foco narrativo						
Memória, biografia	18	22,5	10	12,4	24	26,7
3ª pessoa	59	73,8	65	80,2	64	71,1

Fonte: Conjunto de tabelas (6).

Quanto à origem e ao foco da narrativa, notamos que as tendências são as mesmas: nos três períodos predominam narrativas na terceira pessoa. Apesar de não alterar a tendência, o segundo período apresenta maior indeterminação quanto à origem das unidades de leitura e maior porcentual de narrativas com foco misto.

Porém, quando analisamos o gênero textual, observamos que o terceiro período se destaca dos demais, com percentual nitidamente superior de narrativas informativas e matérias de jornal. Teríamos então, no terceiro período, maior contribuição de autores(as) mais jovens e maior entrada na atualidade, por meio do recurso a matérias jornalísticas ou narrativas informativas. Com efeito, o percurso pelas unidades de leitura, como informamos, nos colocaram, no terceiro período, diante de temas tais como: ecologia, namoro, uso da internet, acidentes, crianças trabalhadoras, descobertas ou invenções, entre outros.

Alguns gêneros são igualmente pouco representados nos três períodos como as biografias, os contos morais e as narrativas de aventura.

Quanto aos atributos do(a) narrador(a), percebemos que, a despeito da maior indeterminação referente ao sexo, à idade e à cor/etnia notada no segundo período, as tendências são as mesmas nos três períodos: ocorre predomínio de narradores de sexo masculino e brancos (Quadro 35). Portanto, as particularidades do terceiro período não foram suficientes para imprimir mudanças nesse aspecto (e, em outros, como veremos) no conteúdo dos livros didáticos.

Quadro 35 - Atributos predominantes dos(as) narradores(as) por período

Atributos	Períodos					
	1º		2º		3º	
	N	%	N	%	N	%
Sexo						
Feminino	3	3,8	4	4,9	4	4,4
Masculino	16	20,0	7	8,6	20	22,2
Indeterminado	61	76,3	70	86,4	65	73,4
Idade						
Criança + jovem	21	26,3	10	12,3	24	26,7
Adulta + idosa	2	2,5	2	2,5	1	1,1
Cor/etnia						
Branca	12	15,0	7	8,6	17	1,1
Indeterminada	67	83,7	14	91,4	72	18,9

Fonte: Fonte: Conjunto de tabelas (6).

No Quadro 36 foram transpostos os resultados relativos às variáveis sexo, cor/etnia e idade para o conjunto de 1.086 personagens. Nota-se tendência equivalente para as três variáveis, e nos três períodos: o padrão de maior frequência de personagens de sexo masculino, cor/etnia branca e idade adulta se mantém.

Quadro 36 - Caracterização do sexo, idade e cor/etnia das personagens por período

Atributos	Períodos					
	1º		2º		3º	
Sexo	N	%	N	%	N	%
Feminino	92	27,2	90	34,9	136	27,7
Masculino	246	72,8	168	65,1	354	72,2
Idade						
Criança + jovem	125	37,0	114	44,2	151	30,8
Adulta + idosa	200	29,2	118	46,7	304	62,0
Cor/etnia						
Negra + indígena	22	6,5	7	2,7	21	4,3
Branca	152	45,0	179	69,3	257	52,4
Não identificada	123	36,4	26	10,1	165	33,7

Fonte: Conjunto de tabelas (7).

O segundo período é o que apresenta menor diferença entre as categorias internas às variáveis sexo e idade, com maior diferença entre as categorias internas à variável cor/etnia, porém, apresentando menor percentual de indeterminação, corroborando hipótese de Silva (2005): quando a indeterminação na categoria cor/etnia decresce, aumenta o percentual de personagens brancas.

A revisão atenciosa das leituras que compõem o segundo período permitiu que se observasse a transposição, para alguns livros didáticos, de excertos de livros ou de histórias infantis com protagonistas mulheres crianças. Isso pode explicar sua posição peculiar. Assim, no livro “Pingos e respingos” foram transcritos três trechos de “A fada que tinha idéias”, reconhecido livro infantil, de 1978, de Fernanda Lopes de Almeida, que coloca em cena meninas em inúmeros de seus livros, e compareceu, neste período, com três textos e, também, com o mesmo texto no primeiro período no livro ABC – Aprender, Brincar, Comunicar. Outra autora que se destacou foi Ruth Rocha com três textos; selecionamos um deles que coloca em destaque a menina Gabriela.

Gabriela

Gabriela menina, Gabriela levada. Ô, menina encapetada...

Gabriela sapeca:

- Menina, como é que você chama?

- Eu não me chamo, não, os outros é que me chamam Gabriela.

Gabriela serelepe:

- Menina, para onde vai essa rua?

- A rua não vai, não, a gente é que vai nela.

Gabriela na escola:

- Gabriela, quem foi que descobriu o Brasil?

- Ah, professora, isso é fácil, eu queria saber quem foi que cobriu.

(Ruth Rocha – *Livros de Recreio* – 1977:27-28)

Erico Verissimo comparece, neste mesmo livro, com o texto “Rosa Maria”. Em “Aprendendo com outras palavras”, vamos encontrar excertos de “Bia no fundo do mar” de Maria Elisa Costa cuja abertura do texto enfatiza a coragem feminina.

Foi com muita coragem que Bia entrou no segundo portão (Maria Elisa Costa, p. 125)

Passamos, a seguir, a descrever semelhanças e diferenças na construção das personagens a partir de seus atributos textuais e sociais por período. Como anunciamos, efetuamos uma redução e, nesta parte, processamos apenas dados sobre personagens humanas e antropomorfizadas. Além disso, como anunciamos também, usamos como base para o cálculo das porcentagens, o total de personagens para cada subgrupo de sexo e período transcritos na tabela 5 como lembrete ao(à) leitor(a).

Tabela 5 - Bases de porcentagens usadas por sexo e período

Atributos	Períodos			
	1°	2°	3°	Total
Sexo				
Masculino	246	168	354	768
Feminino	92	90	136	318
TOTAL	338	258	490	1086

Fonte: Conjunto de tabelas (7).

Quadro 37 -Atributos referentes a importancia das personagens por período

Atributos	Períodos											
	1°				2°				3°			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Natureza humana	65	70,7	155	63,0	63	70,0	133	79,2	117	86,0	312	88,1
Natureza antropomorfizada	27	29,3	91	36,9	27	30	35	20,8	19	13,9	42	11,8
Individual	80	87,0	229	93,1	82	91,1	156	92,9	120	88,2	264	74,6
Multidão, grupo	11	12,0	16	6,5	6	6,7	8	4,8	11	8,1	70	19,8
Recebe nome	45	48,9	77	31,3	67	74,4	116	69,0	60	44,1	157	44,4
Principal	44	47,8	89	36,2	46	51,1	73	43,5	44	32,4	94	26,6
Secundária	34	37,0	108	43,9	29	32,2	63	37,5	52	38,2	126	35,6
Terciária	13	14,1	48	19,5	13	14,4	30	17,9	40	29,4	134	37,9
TOTAL	92		246		90		168		136		354	

Fonte: Conjunto de tabelas (7).

Não notamos nenhuma diferença, nem em cada período, nem entre os períodos, no sentido de que personagens femininas recebessem um tratamento menos importante ou menos complexo do que as personagens masculinas. Ou seja, em todos os períodos, desde que presentes no texto, variações de tratamento no destaque da personagem parecem decorrer de outras determinações e não da variável sexo.

O único atributo que sugere uma tendência diferente é o aumento significativo, entre as personagens masculinas, de personagens grupais (ou multidão) e terciárias. Propomos uma interpretação fazendo apelo à metáfora do “homem como representante

da espécie”. Personagens grupais (ou multidão), bem como personagens terciárias, são figurantes: “o passante na rua”, “o mendigo”, “o time de futebol”, “o equilibrista”. São figurantes que preenchem espaços, configuram o cenário e trazem a “espécie humana”, ou seja, os homens⁴⁴.

Portanto, as análises desses atributos referentes à importância e complexidade das personagens no texto não nos permitem apreender “preconceitos” ou “estereótipos” sexuais específicos na construção desta dimensão, nem sua alteração entre os períodos, além da sobrerrepresentação masculina.

A releitura das unidades de leitura, sem apoio das grades de análise, deu-nos a impressão de personagens esfumaçadas, diluídas, bem como de tramas mornas, quase sem tensão, como já informamos. Para algumas personagens infantis, se não dispuséssemos de ilustração, do nome, ou de recursos gramaticais para identificar seu sexo (além do conhecimento do texto original), não saberíamos informar se eram meninos ou meninas. Nesse momento da análise, parece-nos possível sugerir que tais impressões decorrem do processo de fabricação das unidades de leitura, extraídas de textos mais longos e complexos em sua inteireza.

Notamos, porém, diferenças quanto à variável sexo na caracterização social das personagens que vão no sentido de uma associação entre o masculino e a esfera do trabalho, e o feminino e a esfera da família (Quadro 38)⁴⁵.

Quadro 38 - Atributos referentes ao contexto social de personagens por período

Atributos	Períodos											
	1º				2º				3º			
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino		Feminino		Masculino	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Estudos												
Estuda ou estudou	20	21,7	26	10,6	16	17,8	32	19,0	22	16,2	44	12,4
Profissão												
Recebe nome de profissão	6	6,5	31	12,6	3	3,3	10	5,9	18	13,2	40	11,3
Exerce ou exerceu profissão	16	17,4	57	23,2	10	10,1	35	20,8	32	23,5	130	36,7
Família												
Descrito como casado(a)	5	5,4	12	4,9	14	15,6	17	10,1	25	7,1	25	7,1
Algum parente é referido	37	40,2	61	24,8	41	45,6	35	20,8	83	23,4	83	23,4
Recebe nome por função familiar	9	9,8	20	8,1	7	7,8	4	2,4	30	8,5	30	8,5
BASE DA PORCENTAGEM	92		246		90		168		136		354	

Fonte: Conjunto de tabelas (7).

44 Como analisamos excertos e não narrativas compostas, é possível que esses grupos ou figurantes tenham se transformado, no decorrer das narrativas originais, em personagens individualizadas ou secundárias.

45 Para construir este quadro, usamos os mesmos procedimentos do anterior, ou seja, a base de cálculo das porcentagens não foi o total de 1.086 personagens, mas os subtotais referentes a cada grupo.

Notam-se algumas tendências persistentes e convergentes que perpassam os períodos nas categorias e que: permitem apreender se a personagem exerce ou exerceu uma profissão/ocupação (mais freqüente entre personagens masculinas); se é descrita como tendo algum tipo de relação familiar ou parentesco (mais freqüente entre personagens femininas) e se é nomeada por uma relação familiar (“a mãe de Maria” ou “minha tia”) e não por um nome próprio, apelido, pertença étnico-racial ou profissão (“o cientista”), o que ocorre com maior freqüência entre personagens femininas, e de modo consistente nos três períodos. A intensidade das diferenças, porém, não aumenta ou não diminui, de modo consistente, conforme avançamos nos períodos. O padrão é de uma certa oscilação entre os períodos. Outra vez, notamos que as novidades introduzidas na política do livro didático, bem como alterações no contexto de sua produção não provocam mudanças nesses aspectos do conteúdo dos livros.

O terceiro período se destaca dos demais por apresentar: um maior percentual de personagens descritas com ocupação para ambos os sexos quando comparado aos períodos anteriores; uma maior diversidade de ocupações tanto para personagens masculinas quanto femininas. Porém, o índice de masculinidade para personagens “ocupadas” é muito próximo nos três períodos (Quadro 39).

Quadro 39 - Atributos referentes à ocupação de personagens por período

Indicadores	Períodos					
	1º		2º		3º	
	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino
Taxa de atividade	16,3	22,3	8,9	17,9	22,1	35,1
Número de ocupações diferentes	6	32	3	25	11	52
Índice de masculinidade entre “ocupadas”	3,6		3,7		4,0	

Fonte: Conjunto de tabelas (8).

Destacamos, a seguir, a configuração das ocupações das personagens. Elencamos 81 categorias ocupacionais diferentes: de reis e rainhas a pipoqueiro; de locutor a lenhador; de escudeiro a general; de brigadeiro a presidente. Três tendências podem ser destacadas: a permanência de ocupações vetustas; uma modernização das ocupações no terceiro período, quando aparecem bibliotecário(a), psicólogo(a), astronauta (com pequena incidência); uma diferenciação na diversidade e no tipo de ocupações entre personagens masculinas e femininas (tabela 6).

Tabela 6 - Frequência de ocupações exercidas por personagens por sexo e período

FEMININAS					
Ocupações mais freqüentes	Períodos			TOTAL	
	1º	2º	3º	N	%
Professoras, diretoras de escola	6	5	10	21	62
Atividades domésticas (empregada, babá, pajem, lavadeira, cozinheira, copeira)	2	2	8	12	2,6
Rainhas	3	1	7	11	20,7
Artista, musicista	3	-	-	3	5,7
Pequena comerciante	-	-	1	1	1,9
Psicóloga	-	-	1	1	1,9
Assistente social	-	-	1	1	1,9
Bibliotecária	-	-	1	1	1,9
Indeterminada	1	-	1	2	3,8
TOTAL	15	8	30	53	100
MASCULINAS					
Ocupações mais freqüentes	Períodos			TOTAL	
	1º	2º	3º	N	%
Rei - Imperador	6	3	14	23	23,7
Jogador de futebol	2	-	18	20	20,6
Pintor - Escultor	2	-	5	7	7,2
Artista sem especificar	-	-	5	5	5,1
Artista- Palhaço	8	-	-	8	8,2
Jornalista - Poeta - escritor	2	-	4	6	6,1
Deputado - Político	-	-	4	4	4,1
Oficial - Comandante - Capitão	3	-	1	4	4,1
Operário	2	1	1	4	4,1
Médico	3	-	-	3	3,1
Presidente	-	-	3	3	3,1
Guerreiros	-	-	3	3	3,1
Diretor de companhia	-	-	3	3	3,1
Professor - Diretor (ensino fundamental)	-	-	2	2	2,1
Professor - Diretor (ensino médio)	-	-	2	2	2,1
TOTAL	28	4	65	97	100

Fonte: Conjunto de tabelas (8).

Notamos consistência no quadro de ocupações entre os três períodos exercidas por personagens masculinas e femininas. Em primeiro lugar, listamos um maior número de ocupações masculinas que femininas, em todos os períodos, com exceção do segundo, em que ocorre uma diminuição das ocupações para ambos os sexos. Em segundo lugar, notamos um privilegiamento de ocupações de prestígio para personagens de ambos sexos, porém mais acentuadamente para as masculinas. Em terceiro lugar, apreendemos destaque das ocupações educacionais, em todos os períodos, para personagens femininas: professoras e diretoras de escola. Finalmente, notamos a ocorrência de variadas ocupações vetustas.

Vejamos alguns exemplos de como as ocupações se insinuam entre personagens masculinas e femininas nos três períodos.

“As muitas mães de Ariel”

Ariel está sentindo quase gostoso. D. Maria Luísa falando, o resto da classe em silêncio e ele desintonizado, pensando pra dentro. (Texto 2, livro 5, primeiro período, Mirna Pinsky, p. 27)

“Lá em casa era assim”

Mamãe, um telegrama. Assine o recibo. O estafeta está esperando (...)

– O telegrama é para seu pai (...) José, eu quero assinar o recibo do telegrama (...) vá depressa ao escritório de seu pai (...). Vou abri-lo “Feliz nos exames, peço condução. Abraços Gabriel”. (...) Vá entregá-lo ao mensageiro. (Texto 10, livro 16, segundo período, Edição Siterosiana, p. 55)

“O Natal de Manuel”

André estava ajudando a mãe dele a arrumar a sala para a festa (...) Tia Marta e Tio Valdemar estavam chegando. Ele estava muito contente e disse: Minha loja está cheia de gente comprando coisas. (Texto 23, livro 11, segundo período, Ana Maria Machado, p. 176)

“Quem fez o carrinho?”

Seu João era carpinteiro aposentado. Sua única riqueza era o neto, Paulinho, um menino de três anos. (Texto 4, livro 13, segundo período, D’Olim Marote, p. 33)

“O primeiro dia de aula de Dona Furquim”

[...] – A partir de hoje, em todas as aulas, vocês me tragam um pequeno texto livre (...) A classe inteira ficou encarando dona Furquim como se ela fosse mulher-maravilha. Será que dona Furquim estava caçoando da gente? – Dez textos do quê, professora?. (Texto 2, livro 12, segundo período, Lourenço Diaféria, p. 10-11)

“Titia em apuros”

Minha tia Valda, uma robusta senhora de 68 anos, gostou de uma camisa pólo que viu na vitrine de uma loja de artigos masculinos. Entrou e pediu para experimentar. – Infelizmente não temos o seu tamanho nessa cor – respondeu o vendedor, solícito. (Texto 10, livro 31, terceiro período, Carlos Eduardo Novaes, p. 70-72)

“Biruta”

Biruta estava lá, deitado bem em cima do travesseiro, com a posta de carne entre as patas, comendo tranquilamente [...] Alonso arrancou-lhe a carne, escondeu-a dentro da caneca e voltou à cozinha. Deteve-se na porta ao ouvir Leduína queixar-se à dona Zulu que a carne desaparecera, aproximava-se a hora do jantar [...]. (Texto 4, livro 31, terceiro período, Lygia Fagundes Telles, p. 44-45)

É notável a presença de professoras/diretoras de escola, entre personagens femininas: quase metade das ocupações (39,6%)! Para quem se editam livros didáticos? Com certeza para alunos(as), mas também para professoras (es). Podemos tanto interpretar esta presença notável de professoras (nos três períodos) como indicador de postura tradicional, mas também de jogo de sedução, à maneira da maior presença de crianças nas capas!

Quanto à referência aos estudos, além de os percentuais serem baixos em todos os períodos e para ambos os grupos de personagens, nota-se uma certa oscilação: no primeiro e no último períodos, proporcionalmente, mais personagens masculinas que femininas são descritas como estudando ou tendo estudado.

Em conclusão: os três períodos considerados apresentam dados consistentes quanto à maior representação de personagens masculinas, brancas e adultas; revelam que as personagens masculinas e as femininas recebem tratamento equivalente quanto ao destaque; mostram um privilegiamento simultâneo da esfera do trabalho (profissão/ocupação) para as personagens masculinas, e da esfera familiar para as personagens femininas; a comparação entre os períodos não evidencia tendência progressiva de mudança, mesmo depois da introdução de processos de avaliação pelo MEC. Notamos apenas ligeiras oscilações entre os períodos.

A comparação entre períodos relativa à representação de personagens na capa e nas ilustrações sugere manifestação das tendências já apontados, ou seja: em todos os períodos, capas e ilustrações veiculam maior número de personagens de sexo masculino e de cor/etnia branca; o diferencial entre as categorias é mais acentuado nas ilustrações que nas capas. Os dados sobre as idades das personagens apresentam outra configuração: personagens crianças jovens são mais representadas nas capas que personagens adultas e idosas, em todos os períodos. Nas ilustrações, porém, nota-se certa atipicidade no primeiro período. Com efeito, no segundo e no terceiro períodos, as ilustrações sobrerrepresentam crianças e jovens, do mesmo modo que as capas; no primeiro, as ilustrações continuam privilegiando personagens adultas e idosas. Para a variável sexo, nas capas não ocorre uma diminuição progressiva do diferencial masculino-feminino conforme se avança nos períodos; nas ilustrações das unidades de leitura do primeiro e do terceiro períodos há uma presença significativa de personagens masculinas. (Gráfico 1 e 2)

Ou seja, em todos os períodos, identificamos estratégias de sedução do(a) aluno(a) pela maior representação de personagens crianças e jovens na capa, bem como pela diminuição dos diferenciais entre as categorias, com exceção do segundo período relativa à variável cor/etnia. Silva (2005:170) oferece uma pista para interpretar a atipicidade do segundo período quanto à cor/etnia “Um livro do segundo período (*Texto e contexto*) apresentou um maior número de personagens na capa, 24 personagens brancos, o que influenciou no aumento do número de personagens brancos do período e na taxa de branquidade”.

Gráfico 1 - Ilustrações das capas dos livros didáticos

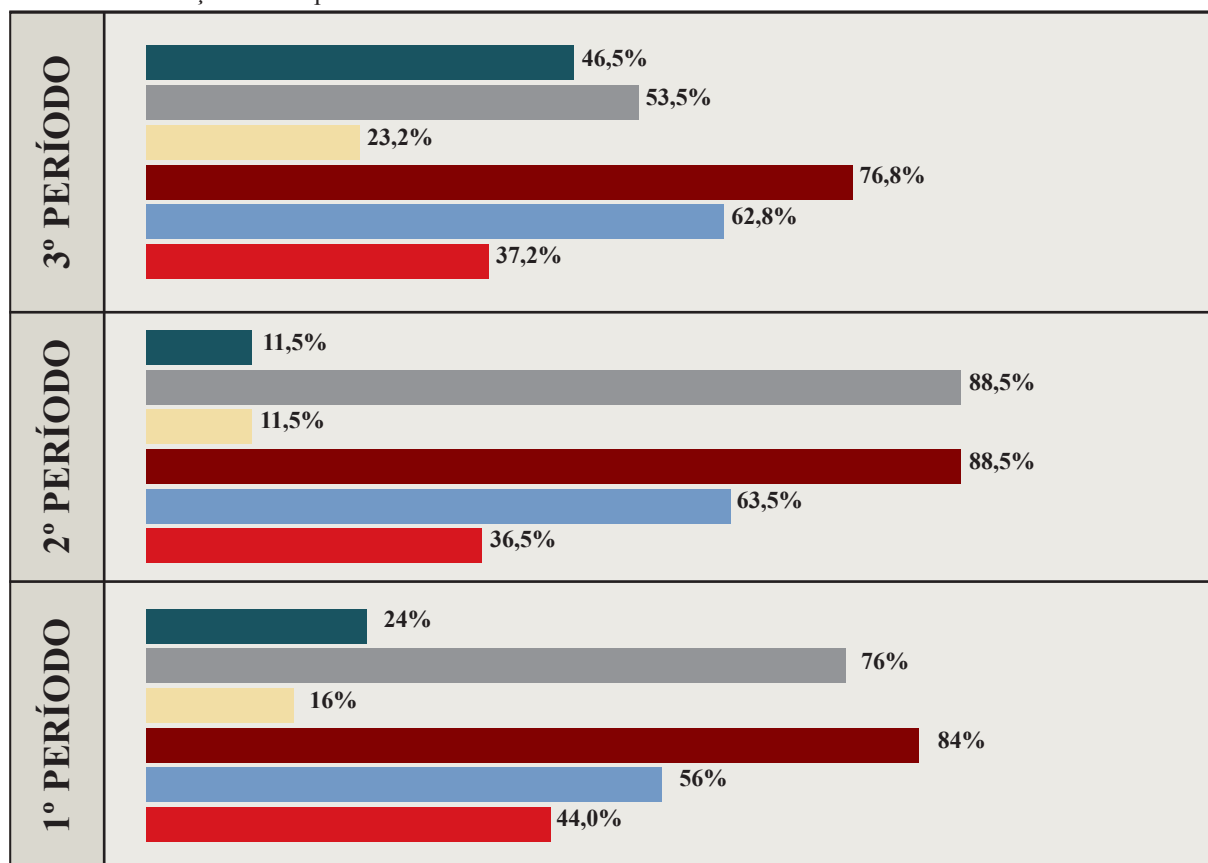
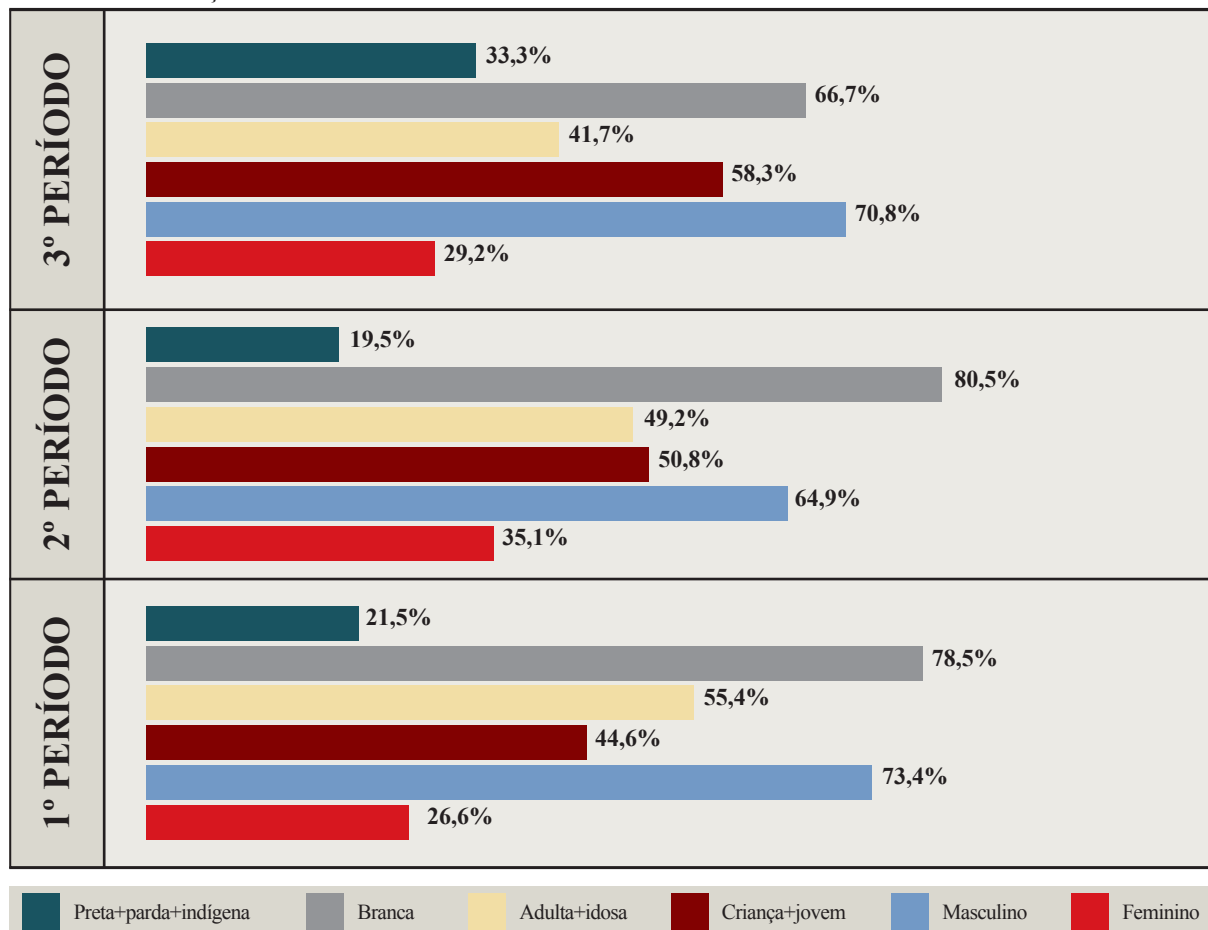


Gráfico 2 - Ilustrações das unidades de leitura dos livros didáticos



Terminamos este tópico apresentando uma análise sobre os índices de masculinidade por período. Tais índices, uma vez que são contrastivos (pois colocam em relação apenas dois termos), permitem uma expressão mais aguda dos diferenciais. Além disso, podem ser colocados em confronto com outros. Assim, poderíamos perguntar: a taxa de masculinidade (personagens masculinas/personagens femininas) nos livros didáticos corresponde à taxa de masculinidade da população brasileira? Se não corresponder, em que direção apontam?

Consideramos, então, que o cálculo desses índices constitui uma boa síntese para encerrar as comparações entre os períodos na configuração das personagens masculinas e femininas nos textos, nas ilustrações e nas capas. Os resultados foram transcritos no quadro 40.

Quadro 40 - Índices de masculinidade de diferentes atributos das personagens por período

MASCULINAS									
Categorias	Períodos								
	1°			2°			3°		
	M	F	IM	M	F	IM	M	F	IM
Adulto + idoso	149	51	3,0	69	49	1,4	220	84	2,6
Criança + adolescente	86	39	2,2	83	31	2,7	107	44	2,4
Branca	108	44	2,4	122	57	2,1	185	72	2,6
Preta + parda + indígena	19	3	6,3	4	3	1,3	14	5	2,8
Humana	155	65	2,4	133	63	2,1	312	117	2,7
Antropomorfizada	91	27	3,3	35	27	1,3	42	19	2,2
Recebe nome	77	45	1,7	116	67	1,8	157	60	2,6
Principal	89	44	2,0	73	46	1,6	94	44	2,1
Secundária	108	34	3,2	63	29	2,2	126	52	2,4
Terciária	48	13	3,7	30	13	2,3	134	40	3,3
Tem profissão	57	15	3,8	35	10	3,5	130	32	4,0
Família geral, possui parentes	61	37	1,7	35	41	1,0	83	64	1,3
Escolaridade: estuda ou estudou no passado	26	20	1,3	32	16	2,0	44	22	2,0
Capas	14	11	1,3	33	19	1,7	27	16	1,7
Ilustrações	130	47	2,8	120	65	1,8	187	77	2,4
Geral	246	92	2,7	168	90	1,9	354	136	2,7
Branquitude	B	N/B		B	N/B		B	N/B	
	152	22	7,0	179	7	25,5	257	19	13,5
Idade	Adulto	Criança		Adulto	Criança		Adulto	Criança	
	200	125	1,6	118	114	1,0	304	151	2,0

* Frequência - ** IM Índice de masculinidade - *** B= branca, N/B= não branca.

Para facilitar a interpretação desses índices de masculinidade, reorganizamos os dados em três níveis: nível 1, incluindo os índices mais baixos, que vão de 1,0 a 1,9 sendo que o índice 1 significa igualdade na representação de personagens masculinas e femininas. O nível 2 integra índices que se situam no intervalo 2,0 a 2,9. E o nível 3 é o que indica maior diferença entre o número de personagens masculinas e femininas (Quadro 41).

Quadro 41 - Índices de masculinidade por diferentes atributos por nível e período

Níveis	Períodos		
1- (1,0 a 1,9)	1°	2°	3°
	Estuda(ou) 1,3	Possui família 1,0	Possui família 1,0
	Capa 1,3	Pers. antropomorfizadas 1,3	Capa 1,7
	Possui família 1,7	Pers.preta+parda+indígena 1,3	
	Recebe nome 1,7	Personagem adulta+idosa 1,4	
		Personagem principal 1,6	
		Capa 1,7	
		Ilustração 1,8	
		Geral 1,9	
2- (2,0 a 2,9)	1°	2°	3°
	Personagem principal 2,0	Estuda(ou) 2,0	Estuda(ou) 2,0
	Criança + adolescente 2,2	Personagem humana 2,1	Personagem principal 2,1
	Personagem humana 2,4	Personagem branca 2,1	Recebe nome 2,2
	Personagem geral 2,7	Personagem secundária 2,2	Antropomorfizada 2,2
	Ilustração 2,8	Personagem terciária 2,3	Ilustração 2,4
		Pers. criança + adolescente 2,7	Personagem terciária 2,4
			Criança + adolescente 2,4
			Adulta+idosa 2,6
			Branca 2,6
			Geral 2,7
			preta+parda+indígena 2,8
3- (3,0 e +)	1°	2°	3°
	Adulta + idosa 3,0	Tem profissão 3,5	Terciária 3,3
	Secundária 3,2		Tem profissão 4,0
	Antropomorfizada 3,3		
	Personagem terciária 3,7		
	Tem profissão 3,8		

Observamos que os três períodos não apresentam a mesma configuração. O segundo período é o que apresenta índices de masculinidade mais baixos, variando de 1,0 a 3,5. É o único período em que uma das categorias (“possui família”) atingiu igualdade na frequência de personagens masculinas e femininas. Além disso, o maior número de suas categorias se situa no primeiro nível e o menor número no último nível. Os índices de masculinidade são muito semelhantes nas capas (1,7), nas ilustrações (1,8) e nos textos (1,9). Também é o período que apresenta a maior proximidade entre personagens infantis e adultos (1,0), porém é o que apresenta o maior índice de branquidade: 1 personagem preta-parda-indígena para 25,5 personagens brancas.

O primeiro período aparece em contraste com o segundo quanto à configuração das taxas de masculinidade: é o período que apresenta o maior número de categorias no nível de maior diferenciação entre totais de personagens masculinas e femininas. Apresenta 1 personagem criança-jovem para 1,6 adultas e seu índice de branquidade é 1 personagem preta-parda-indígena para 7 brancas.

O terceiro período parece ocupar uma posição intermediária, porém mais próxima à do primeiro: seus índices de masculinidade variam de 1,3 a 4,0 (o mais alto limite superior), e quase todas as categorias (11 em 15) se situam entre 2,0 e 2,9. Apresenta 1 personagem criança para 2 personagens adultas e seu índice de branquidade é 13,6 personagens brancas para 1 negra + indígena.

Portanto, nesta sequência confirmamos o que temos visto no transcorrer do tópico: não notamos um padrão de mudança progressiva na frequência de personagens, à medida que avançamos nos períodos, mas de oscilação. Além disso, percebemos algumas constantes nos três períodos: os menores índices de masculinidade foram encontrados na categoria relacionada à família (“possui família”); foi esta a única categoria na qual encontramos um índice igual a 1, ou seja, igualdade na frequência de personagens masculinas e femininas. Os maiores índices de masculinidade foram encontrados na categoria tem profissão/ocupação: 1 personagem feminina para 3,8 masculinas no primeiro período, 1 para 3,5 no segundo período e 1 para 4,0 no terceiro período. Outra constante nos três períodos foi a sequência de menor índice de masculinidade na capa, depois na ilustração e por último no texto. Finalmente, vale destacar que em nenhuma das 15 categorias, o índice de masculinidade foi inferior a 1, isto é, em todas elas ocorreu um predomínio de personagens masculinas.

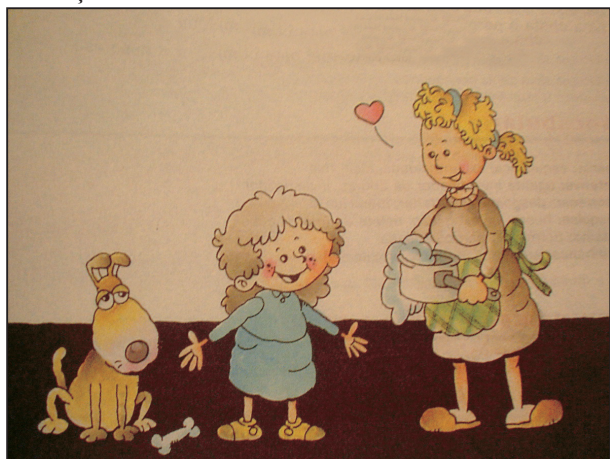
Em suma, esta última análise apenas confirmou o que já havíamos apreendido pela comparação de percentuais, pois, nos três períodos, nota-se: a ratificação do masculino como “representante da espécie humana”; o jogo de sedução, a dissimulação, ao apresentar mais personagens femininas na capa que no interior do livro; uma tendência à maior presença de personagens femininas associadas à família que ao trabalho, complementada pela maior presença de personagens masculinas associadas ao mundo do trabalho que à família. Tais tendências não se alteram com o passar dos anos. A introdução do PNLD (a partir do terceiro período) não imprimiu alterações nas tendências aqui observadas. A inclusão da perspectiva de gênero na avaliação dos livros didáticos não foi suficiente para alterar padrões anteriores na configuração dos masculinos e femininos.

A bibliografia sobre livros didáticos (Pinto, 1981) e de literatura infantil (Rosemberg, 1985) tem mostrado estratégias gráficas e pictóricas de privilegiamento do sexo masculino, como por exemplo, o tamanho menor das meninas em relação aos meninos; a posição central ocupada por homens em representação canônica da imagem (o vértice de um hipotético triângulo); a neutralização da condição masculina tornando-o “representante da espécie” em vinhetas, marcadores espaciais, entre outros ícones. A literatura, também, tem indicado uma

polarização masculina-feminina nas capas e ilustrações no que se refere ao mundo do trabalho e ao mundo da casa, sendo o avental um acessório colado à ilustração de personagens mulheres, mesmo quando elas não estão executando atividades domésticas. Outro elemento de diferenciação da ilustração do masculino-feminino se refere aos pólos da atividade-passividade.

Nossas grades de análise não previram apreender, de modo sistemático, tais aspectos na ilustração das unidades de leitura e nas capas. Procuramos apreender estes e outros sinais de proximidade e diferenciação nas ilustrações a partir de uma análise mais qualitativa.

Ilustração 4



Conversar Ler e Escrever (1990), p. 9.

Personagens masculinas também aparecem com outros acessórios (boné, chapéu, malas) e, no exercício profissional, de avental, (sapateiro, garçom, operário). Porém, o avental vestido por personagens masculinos não aparece no exercício de atividades domésticas.

Algumas vezes, personagens infantis são ilustradas acompanhadas de brinquedos: meninas com bonecas, mas também com bola, patins. Meninos com bola, carrinhos, mas também com bonecos. A polaridade boneco-carrinho aparece em uma capa (sem personagens) e constitui uma chamada de excerto da *Folhinha* sobre a saída da infância “Bye, bye bonecas e carrinhos” (*Bem-Te-Li* - livro 28) em que os meninos e as meninas iniciam um período de descoberta sobre

Personagens masculinas e femininas se diferenciam, nas ilustrações, em todos os períodos, pelas roupas (apesar de meninas usarem calça comprida), por acessórios, tais como brincos, fitas nos cabelos (muito frequentes), bonés para os meninos; e, ainda por vezes, mulheres adultas usam avental, porém, não foram muitas, especialmente no 3º período. Na ilustração de professoras e professores, o acessório privilegiado são os óculos, em todos os períodos.

Ilustração 5

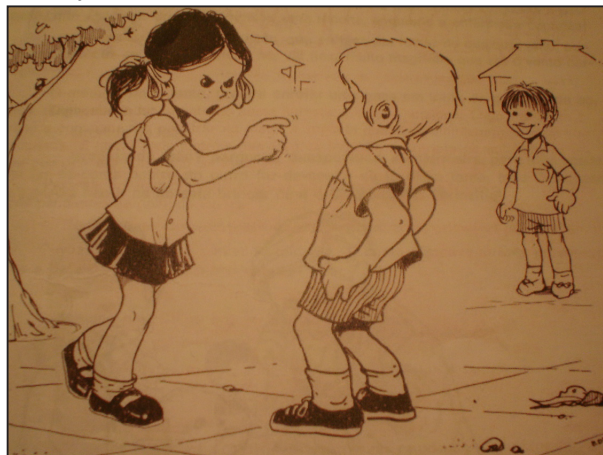


Ponto de Partida em Comunicação e Expressão (1987), p.78.

seus corpos e sua sexualidade. O ritual de passagem da infância para a adolescência é representado pelo abandono das bonecas e dos carrinhos. Tal configuração parece constante nos três períodos.

Outra observação que as leituras dos livros didáticos nos proporcionaram é como ocorrem as relações entre meninos e meninas, algumas durante o recreio. Carvalho (2006) aborda essas relações em sua pesquisa *Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental*. No livro *Pense, Imagine e Escreva* do primeiro período (1980) encontramos, como exemplo, a ilustração ao lado.

Ilustração 6



Pense Imagine e Escreva (1980), p. 7.

Como indica Silva (2005), de fato, os livros contemporâneos incitam os(as) leitores(as) a serem ativos(as), e para isso fazem apelos diretos como “você é o

Ilustração 7



Que boa idéia (1988), p. 4.

autor” (livro 32 *Pensar e Viver- Língua Portuguesa*). Nesse livro, tais chamadas são acompanhadas de vinhetas que ilustram meninos. Porém, no livro 17 – *Que boa idéia*, encontramos vinheta na qual menino e menina são igualmente ilustrados, porém a chamada foi construída no masculino.

Não notamos uma diferenciação sistemática no tamanho de personagens masculinas e femininas ilustradas, especialmente entre crianças. Também não encontramos frequentemente cenas contrastivas em que o menino age e a menina observa. Observamos que meninos e homens adultos foram, na maioria das vezes, ilustrados em ação (nos três períodos). Isso não quer dizer que as personagens femininas estivessem sem ação; mas em razão de personagens masculinas serem muito mais ilustradas, pode-se apreender que ação está associada ao masculino. Notamos, porém, maior atenção com a aparência física das mulheres, algumas vezes apresentadas como mais “graciosas” em determinadas situações.

Ilustração 8



Que Boa Idéia (1988), p. 28.

Nos livros do primeiro período a grande maioria dos textos é composta de personagens antropomorfizadas em situações semelhantes às vividas no cotidiano pelos humanos (relações entre o masculino e o feminino) a representação com adornos também segue a diferenciação humana. Na representação de personagens humanas femininas prevalece: a mãe, a professora, a tia, a empregada, a avó, a fada e a irmã. O lugar do feminino ligado ao mundo da casa e do masculino ao mundo externo. Apesar de um declínio a prática de criação do mundo antropomorfizado para crianças e sua transposição para o livro didático, requer atenção especial, pois a generalização das configurações humanas (portanto socialmente construídas) do masculino e do feminino para plantas, animais, objetos des-historiza-as e, conseqüentemente, universaliza, naturalizando as diferenças entre os sexos.

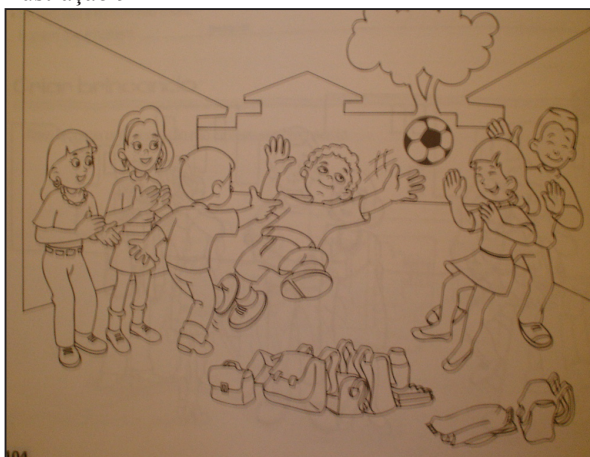
Nos livros do segundo período encontramos situações de representação feminina e masculina semelhantes às do primeiro período. Mesmo que escassas, as situações de resistência feminina parecem crescer. Por exemplo, no livro 15 - *Pingos e Respingos* – o texto, A fada que tinha idéias, também presente no primeiro período, revela a irreverência de Clara Luz diante da mãe que se assusta e diz:

- Mas minha filha... todas as fadas sempre aprenderam por esse livro. Por que você não quer aprender? [...] É que não gosto de mundo parado. (1985:33).

Meninas também estão em ação:

dançam, se irritam, pulam, jogam bola, protestam, entre outras (Ilustração 8). Meninos também são seres representados em situações calmas. Porém, o futebol, é uma referência, tanto no texto quanto na ilustração para todos os períodos. Ocasão para representar personagens masculinas em abundância, e lembrar-se das femininas e das diferenças. A ilustração abaixo, mostra essa inclusão feminina.

Ilustração 9



Lingua Portuguesa: Com Certeza (1997), p. 104.

No livro 17 – *Que Boa Idéia* – foram utilizados vários fragmentos da obra de Lygia Bojunga Nunes – *A Bolsa Amarela* –, transcritos no texto cujo título foi Menino pode... Menina não pode, que traz os reclamos femininos frente à condição social do homem e da mulher:

Eu acho muito melhor ser homem do que mulher. [...] Se eu quero jogar uma pelada... todo mundo faz pouco de mim e diz que é coisa para homem... [...] todo mundo tá sempre dizendo que vocês é que têm que meter as caras no estudo... vão ser chefes de família. [...] Eu acho fogo ter nascido menina. (1988:28)

Portanto, temos duas situações que “naturalizam” os sentidos e significados de gênero, como já observava Scott (1995): percebemos que tanto nas ilustrações em que aparecem meninas e meninos quanto nos textos dessas mesmas ilustrações, o predomínio é do genérico masculino como uma forma lingüística “natural”, nesse sentido o paradoxo se traduz pela invisibilidade visível, como observamos na ilustração 10. Assim, meninas e mulheres se tornam menos visíveis nas histórias contadas aos(as) nossos(as) alunos e alunas.

Não só nos textos ocorre essa menor visibilidade, mas nos exercícios gramaticais a respeito do ensino dos pronomes demonstrativos, também, impera o genérico masculino.

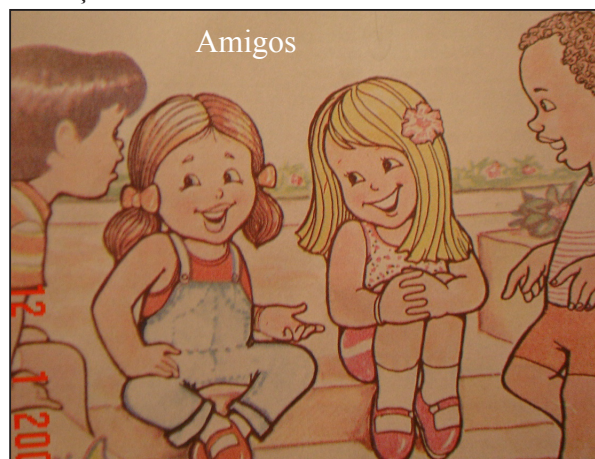
No texto “O menino e o Tuim” a figura feminina na ilustração não faz parte como personagem da história. A ilustração abaixo mostra esse fato.

Ilustração 11



Conversar, Ler e Escrever (1990), p. 37.

Ilustração 10



Aprendo com Outras Palavras (1986), p. 134-135.

Notamos, no terceiro período especialmente, como tinha sido observado por Silva (2005), que, mais recentemente, alguns livros tematizam a discriminação, o racismo, o sexismo, e outras questões sociais. Os livros do terceiro período são mesmo muito diferentes na apresentação gráfica, no acabamento, no uso de cores e na seleção, organização e discussão de textos. São mais atuais. Várias unidades tratam de

temas sociais: a poluição, crianças e adolescentes trabalhadores(as), pobreza, racismo, condição da infância, condição da mulher e relação de gênero. Um tema que é recorrente, no terceiro período, também, é o beijo, o(a) primeiro(a) namorado(a), a passagem para a puberdade.

A referência ao “beijo”, em alguns livros do terceiro período (livro 26 *Língua Portuguesa com certeza!*; livro 29 *Ler, Leitura Escrita e Reflexão* e livro 33 *Português na Ponta do Lápis... e da Língua*) remete-nos diretamente ao enfoque dos “Temas Transversais” dos Parâmetro Curriculares Nacionais, nos quais a ilustração de destaque é a celebre escultura de Rodin “O beijo”.

No livro 23 – *Linguagem e Interação* – no texto “Brincadeiras de Amor” (*Folhinha*) a narrativa é sobre o pega-beijo em que os meninos correm atrás das meninas e vice-versa, mas a ilustração apresenta as meninas correndo atrás dos meninos. Um outro texto, deste mesmo livro “Uma gaúcha nos campos da Itália”, aborda a ascensão de uma jogadora de tênis com teste marcado em Milão, mas que irá com o namorado “para conter sua animação”.

O uso de avental, vinculado aos afazeres domésticos, também esteve presente, neste período como nos anteriores. No livro 24 – *Português: Desenvolvimento da Linguagem*, para além da ilustração o texto “O avental”, apresenta o diálogo que denuncia a dupla jornada de trabalho feminina: o doméstico e o profissional.

- Você não vai ajudar sua mãe, tirando a mesa, Beatriz?
- Ué, eu sozinha? Olha para João
- Já trabalhei tanto hoje, Suzana. Você ainda vai querer espremer minhas últimas forças?
- Deixa de reclamar, João. Toda mulher que trabalha fora também dá expediente em casa e nem por isso tem mais força que os homens. (Lino Albergaria p. 18)

Portanto, têm-se indicadores de inovações. Porém, tais inovações entram bloqueadas na medida em que, em seu conjunto, a construção das personagens, nos textos, nas capas e nas ilustrações, apresenta configurações semelhantes às de períodos anteriores. A inovação não se imiscue na configuração do conjunto de personagens.

O livro 25 – *Produzindo Leitura e Escrita* – apresenta o texto “Ritinha substantiva feminina” (*Folhinha*) em que Ritinha polemiza o uso das palavras no genérico masculino e acaba por generificar todas as palavras usadas em seu diálogo com um vendedor:

- Menina, olhe... não é assim que se fala. Há palavras que não são nem masculinas nem femininas...
- Sei. Tem palavras masculinas e palavras femininas. Assim como tem homem e tem mulher (p.24)

O livro 26 *Língua Portuguesa com Certeza!*, também, inova ao tratar de crianças que trabalham e do primeiro beijo. Por outro lado a unidade “De pai para filho” não tem contraponto “De mãe para filha(o)” ou “De pai para filha”.

Nota-se, porém, uma certa busca de equilíbrio entre o masculino e o feminino: por exemplo, a unidade “O Brasil dá olé” é aberta com uma foto de Pelé e, logo em seguida, com menor destaque, mas assim mesmo lembrada, uma foto e matéria sobre a maratonista Carmen de Oliveira, quando venceu a São Silvestre de 1995. Em “Os olhos vêm e o coração sente” são tratados os temas do “preconceito” e do “racismo” a partir do texto de Ana Maria Machado, “Raul da Ferrugem Azul”, considerado um clássico neste gênero textual, e que tematiza a diferença “de cores”.

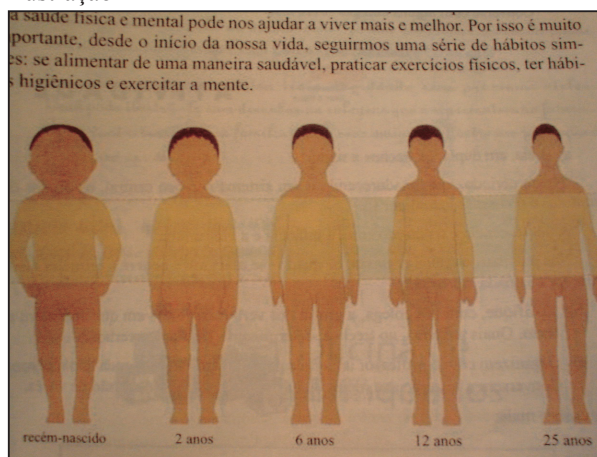
Ilustração 12



Lingua Portuguesa com Certeza (1997) p. 90.

ocorre em vários livros), encontramos a melhor ilustração da metáfora do “homem como representante da espécie”, no caso do homem brasileiro. Observamos esse fato na ilustração 13, intitulada “A voz da mãe pátria” em time de futebol masculino.

Ilustração 14



Letra, Palavra e Texto (2001) p. 103.

A abertura da unidade é representada pela ilustração ao lado tematiza os preconceitos na seguinte abertura:

Vamos falar sobre...

... muitos tipos de preconceitos relacionados à idade, religião, classe social, profissão, sexo e, principalmente, um muito presente na nossa sociedade: o preconceito racial. (Ilustração 12 p. 90)

Algumas páginas adiante, porém, na exaltação ao Brasil (como

Ilustração 13



Lingua Portuguesa com Certeza (1997) p. 90.

Outro tópico a ser considerado se refere ao corpo masculino como referência para o ciclo de evolução da vida humana. No livro 30 - *Letra, Palavra e Texto* - aparece a ilustração de nosso corpo que aos 18 anos está totalmente desenvolvido (Ilustração 14).

Mais adiante, neste mesmo livro (como também em outros), encontramos as explicações sobre gênero gramatical. O masculino é o referente e o genérico masculino é a constante. Quando se apresentam algumas situações específicas (“barão-baronesa”) a explicação é que “o feminino é formado por uma terminação bem diferente” (p. 74). Ocorre uma neutralização do masculino como o universal, a regra, e a exceção sendo introduzida pelo feminino. O mesmo se observa na explicação seguinte: “Há casos em que não há feminino. O par forma-se de maneira completamente diferente”. Exemplos: “bode-cabra”.

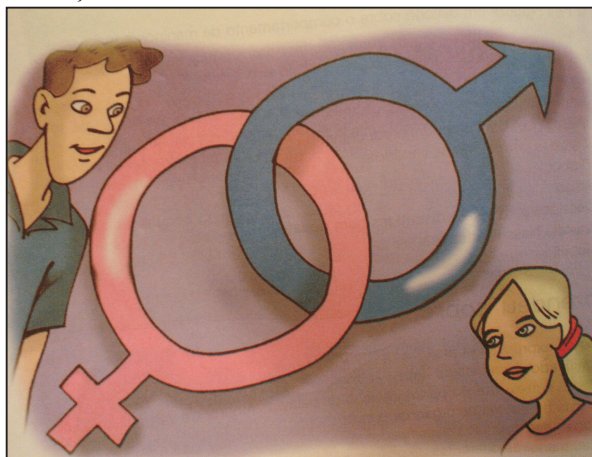
No livro 32 – *Pensar e Viver Língua Portuguesa*, encontramos a unidade versando sobre o tema: “Brincar de carrinho ou de boneca?” Os textos para leitura são de Marcos Ribeiro, “Menino brinca de boneca?” (partes I e II). A unidade questiona os modelos sexuais bipolares na educação, ampliando repertórios femininos e masculinos, porém, o foco, o referente, é o menino.

O tratamento desses temas, que aparece em unidades específicas, transmite um discurso textual e iconográfico igualitarista, de combate a “estereótipos, discriminações e preconceitos”. Por exemplo, o livro 33 – *Português na Ponta do Lápis... e da Língua*, publica o excerto de um texto de Lia Zatz – “Mulher que bicho é este?” – no qual a autora discute o que é o feminismo, quais são as reivindicações das mulheres, e o livro sugere que os(as) alunos(as) se empenhem, na escola, em uma campanha: “meninos e meninas contra a discriminação contra a mulher” (p. 204).

A unidade é denominada “meninos e meninas” e sua ilustração mostra um casal de crianças negras, com uma certa estética afro. Mas ao final da unidade, quando se trata de casamento, a ilustração repete cânone arcaico, com personagem masculina em patamar superior à feminina como a ilustração ao lado.

O que esses exemplos nos sugerem? Uma busca intencional e explícita de ensinar que se deve combater “preconceitos” e

Ilustração 15



Letra Palavra e Texto (2001) p. 204.

“estereótipos”; ensinamento que convive com outros, decorrentes da fabricação do livro, de textos, de ilustrações e de vinhetas (por vezes) que recriam, sustentam e reproduzem a metáfora do “homem como representante da espécie”. Poder-se-ia argumentar que as mensagens são contraditórias, que uma avança e outra recua. Para nós, as mensagens não são contraditórias, pois quando coexistem dessa forma, dissimulam o conflito das relações de poder. Nesse sentido, recorremos a Thompson (1995) quando esclarece que

as relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem ocultadas, negadas ou obscurecidas, ou pelo fato de serem representadas de uma maneira que desvia nossa atenção, ou passa por cima de relações e processos existentes. (Thompson, 1995: 83)

A formulação atual da pauta da política de livros didáticos para a formação cidadã nos parece insuficiente. A veiculação de “preconceitos explícitos” vem sendo questionada e reprimida de há muito. A sociedade brasileira, há muito tempo, usa um discurso público igualitário. Somos uma sociedade que homenageia as mulheres: oferecem-nos flores em diferentes locais, no dia 8 de março. Reservamos espaços nos livros para discutir o sexismo e o racismo. Mas continuamos a privilegiar o masculino e a embalar as capas dos livros com crianças, muitas delas meninas.

3.2.3 COMPARAÇÕES COM OUTROS ESTUDOS

Privilegiamos comparar nossos dados aos coletados e divulgados por Regina P. Pinto (1981), uma vez que podemos recompor um longo período de produção de livros didáticos brasileiros: de 1941 a 1975 a partir de Pinto (1981); de 1975 a 2003, a partir desta tese. Secundariamente, comparamos alguns de nossos resultados aos obtidos por Nogueira (2001), por ter analisado relações de gênero na literatura infantil brasileira do período 1975-1994, que, como vimos, constitui a principal fonte de textos para os livros didáticos. Para finalizar, estabelecemos comparação com a tese de Silva (2005), pela nossa proposta de pesquisa em parceria. Continuamos, então, insistindo na pergunta: em que se aproximam, em que se diferenciam tais estudos?

Os objetivos perseguidos por Pinto (1981) foram amplos. Em diálogo com as teorias da Sociologia da Educação, em voga na época, analisou livros escolares como “um dos aspectos do currículo (...) procurando apreender a representação do meio sociocultural (...)” (p. 14). Debruçou-se sobre a análise de “categorias sexuais, étnicas e etárias que o compõem, bem como a posição social que lhes é atribuída” (p. 14). Para tanto, constituiu uma amostra de 48 livros “indicados” pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo para uso nas escolas públicas e particulares publicados no período 1941 a 1975. Trata-se de livros de leitura dos quais retirou uma amostra de 531 “estórias” (que equivalem às nossas unidades de leitura), 4458 personagens no texto e 1378 personagens na ilustração.

Na época, livros de leitura não apresentavam exatamente a mesma configuração dos atuais: a grande maioria era composta por “estorietas” mas alguns se apresentavam como uma única história, dividida em unidades, como se fossem capítulos de um livro.

Apoiou-se em grades de análise muito semelhantes às que usamos, complementadas por uma análise qualitativa. Dos resultados a que chegou, exaustivamente descritos na dissertação, recolhemos aqueles que permitem uma comparação com os nossos e que foram transcritos no destaque 2, (p. 80).

Quanto às informações catalográficas, observa de início, ausência de informações sobre local e data de publicação. Para os livros que dispõem dessa informação aponta que os Estados de São Paulo e Rio de Janeiro são responsáveis por cerca de 95,3% da amostra e que cinco editoras publicaram 75% dos livros. Em nossa amostra, São Paulo se destaca do Rio de Janeiro e não notamos dispersão do número de editoras.

Pinto (1981) afirma que “o livro didático é um universo predominantemente masculino, pois 54,2% dos livros e 61,9% das histórias são de autoria masculina e apenas 33,3% dos livros e 27,9% das histórias foram escritas por autoras” (p. 43). Nossos dados indicam uma feminização da produção dos livros didáticos, pois, no período 1975 a 2003, identificamos predominância de mulheres entre autoras dos livros (72,7%) e uma predominância masculina entre os(as) autores(as) das unidades de leitura, porém inferior ao anunciado por Pinto (1981): 41,4% de autoras e 53% de autores na amostra atual.

Tal como observamos em nossa amostra, Pinto (1981) também destaca o caráter pouco diversificado das “estorietas”, sua escassez de recursos literários. Assinala que a maioria das unidades de leitura integra o gênero literário “estorietas demonstrativas” de caráter “didático moralista”, seguidas de narrativas informativas. Aqui, também, notamos uma diferença com respeito à nossa amostra, em que predominam crônicas da vida cotidiana (40%), seguidas de fragmentos da literatura seja infanto-juvenil, seja adulta (21%). Apuramos, também, que à medida que se percebem os avanços nos períodos de produção dos livros didáticos, outras fontes como de textos jornalísticos, revistas, se fazem presentes. Pinto (1981) observa, ao final de seu período, uma certa alteração das narrativas e assinala que

No último período, embora se mantenham muitas dessas características, nota-se uma tendência dos autores em enfatizar o personagem infantil e o universo da criança, inclusive utilizando-se de recursos tais como o antropomorfismo, o apelo ao fantástico e à aventura. Há uma separação mais acentuada entre o personagem adulto e infantil, embora, paradoxalmente, as relações entre ambos se tornem menos assimétricas. As histórias são vividas predominantemente por personagens infantis e mais centradas no cotidiano da criança, onde o adulto, quando presente, passa a desempenhar um papel mais secundário. (Pinto, 1981:122)

Pinto(1981) dedica um grande tópico à “imagem que os livros projetam do Brasil” onde integra os resultados obtidos com base na análise quantitativa às impressões construídas a partir de uma leitura mais livre. Assinala, de início, que “as descrições nos livros didáticos

privilegiam sobretudo os aspectos naturais do país e o setor agrário extrativo”, destacando a beleza e as potencialidades naturais. Apesar de as narrativas serem igualmente contextualizadas em cenário urbano e rural, apreende “uma ênfase muito maior no contexto rural” (p. 126), herança do ruralismo característico da Europa e do Brasil dos séculos XIX e início do XX.

Observa pouca referência ao urbano, esvaziado de sua complexidade e de suas marcas cotidianas como conjuntos habitacionais, meios de transporte e prestação de serviços. Aponta o caráter vetusto, passadista de ocupações das personagens. “(...) Nota-se que as profissões descritas ou vividas pelas personagens são pouco representativas da estrutura ocupacional e da organização social, política e econômica contemporânea aos livros” (p. 130).

Como vimos, em nossa amostra de livros, também nos defrontamos com profissões “ultrapassadas” (lenhador, dono de quitanda entre outras) que remetem a uma sociedade de outras épocas, apesar de termos, também, observado a entrada de ocupações contemporâneas, porém muito lentamente e marcadas pela segmentação sexual do mercado de trabalho: psicóloga, bibliotecária e assistente social como personagens femininas e jogador de futebol e astronauta como personagens masculinas.

Da mesma forma que Pinto (1981) observou, as unidades de leitura nos nossos dois primeiros períodos pouco se referem à contemporaneidade urbana, apesar da inclusão importante, no último período, de extratos da grande imprensa. Por exemplo, meios de transporte como o metrô estão ausentes; porém, notamos temas da atualidade, tais como: ecologia, meio ambiente, saúde, informatização da sociedade, violência urbana, bandas de música, televisão, sistema bancário, evasão escolar, pobreza e exploração de crianças, entre outros.

A autora percebe, nos livros, uma “preocupação em transmitir ao leitor uma mensagem de tolerância e respeito aos povos”, ao mesmo tempo em que destaca o que mais a impressionou: “é a diferença de tratamento dispensado às diferentes categorias sociais presentes nas histórias e nas ilustrações” (p. 135). Neste sentido, observa não só o predomínio numérico de personagens masculinas, brancas e adultas, mas também sua maior complexidade e, por vezes, o tratamento estereotipado consignado ao “outro”.

...outros não só são sub-representados, como também, em muitas passagens, aparecem sob traços estereotipados, contribuindo assim para reforçar imagens e representações que, de certo modo tanto contrariam a realidade, quanto os ideais educacionais de igualdade e de promoção do pleno desenvolvimento da personalidade do educando. (Pinto, 1891:135)

No Quadro 42, transpusemos as informações de ambas as pesquisas sobre a frequência de aparecimento de personagens no texto e na ilustração pelas variáveis sexo, idade e cor/etnia. Notamos quatro tendências: persistência do padrão de privilegiamento de personagens masculinas, brancas e adultas no texto; diminuição no diferencial da pesquisa atual entre personagens masculinas e femininas, adultas e crianças no texto; aumento do percentual de personagens brancas no texto, na pesquisa atual; inflexão da tendência de representação de personagens infantis nas ilustrações, ou seja, no período atual, personagens infantis são majoritárias na ilustração.

Quadro 42 - Percentual de personagens por variáveis, suporte e pesquisa

	Pinto (1981)		Atual	
	Texto	Ilustração*	Texto	Ilustração
Sexo				
Feminino	12,9	18,6	25,7	28,9
Masculino	75,4	74,0	59,2	63,4
Indeterminado	1,5	6,5	3,1	1,4
Misto	8,1	0,9	11,7	1,1
Idade				
Criança + jovem	15,1	31,9	36,8	53,8
Adulta + idosa	53,4	61,3	53,1	36,7
Indeterminada	30,5	6,6	8,3	4,2
Cor/etnia				
Preta + parda + indígena	8,3	12,8	5,2	15,1
Branca	24,0	80,3	50,9	69,0
Indeterminada	66,6	6,8	32,9	0,5

* Incluindo capas; considerando a cor/etnia “negra e mestiça” das tabelas de Pinto (1981).

Teria sido interessante comparar os diferenciais entre personagens masculinas e femininas para as diferentes etapas da vida, testando a hipótese se a maior entrada de personagens infantis, no período atual, teria acarretado atenuação dos diferenciais entre personagens masculinas e femininas. Isso não foi possível, pois não encontramos em Pinto (1981) dados desagregados simultaneamente por sexo e idade.

Pinto (1981) aponta que “todos os atributos indicadores de importância mostram uma tendência das histórias enfatizar os personagens de sexo masculino” (p. 70). Para esta conclusão, apoiou-se, inicialmente, na frequência de aparecimento na ilustração e no texto. Na ilustração, identificou 74,0% de personagens masculinas e 19,0% de femininas (p. 49); no texto, 51,5% de masculinas (75,4% incluindo as genericamente masculinas) e 13,0% de femininas. Comparando com nossos dados, observamos uma certa diminuição do diferencial: nas ilustrações encontramos 63,4% de personagens masculinas e 28,9% de femininas; no texto, 53,8% de especificamente masculinas (59,2% ao se incluírem as genéricas) e 25,7 femininas. É muito interessante observar

que, neste período e no texto, ocorreu particular atenuação do diferencial para a categoria genérico masculino, possivelmente com maior explicitação atual da composição de grupos. Dentre as personagens que recebem nome próprio, Pinto (1981) identificou 84,4% de sexo masculino, e nós identificamos 65,2%. Portanto, apesar de as tendências permanecerem semelhantes, notamos uma diminuição dos diferenciais na configuração de personagens masculinas e femininas.

Essa autora assinala que, do ponto de vista do tratamento textual, personagens masculinas são mais complexas que as femininas. Assim, encontrou, proporcionalmente, mais personagens humanas, com nome próprio, individual e sendo narradora entre as masculinas que entre as femininas, apesar de notar que as diferenças não eram intensas. Como informamos, não observamos tal particularidade em nossos dados. Infelizmente, a comparação baseada em resultados numéricos não pode ser efetuada em decorrência dos procedimentos adotados por Pinto (1981) para o cálculo dos percentuais e ausência de informação sistemática sobre os números absolutos na publicação de sua dissertação.

Finalmente, ambas as pesquisas se assemelham, e muito, na configuração do trabalho e da vida familiar de personagens masculinas e femininas.

Enquanto o homem se destaca principalmente pela sua atividade profissional, a mulher se sobressai no contexto familiar, pois ela o separa em todos os tipos de relações familiares previstas (...) Como profissional a mulher difere quantitativamente do homem e também qualitativamente. Ela exerce apenas 26 tipos de profissões, desempenhando as atividades menos valorizadas socialmente (...) Mesmo na vida profissional, ocorre reforço dos papéis tradicionalmente associados a um e outro sexo, haja visto que as profissões frequentes entre as mulheres, em ordem decrescente de importância, são as de professora primária, rainha, empregada doméstica; e entre os homens, rei, imperador, bandeirante, padre, escritor, funcionário de alta qualificação, soldado, presidente. (Pinto, 1981:76)

A seqüência é praticamente idêntica à de nossa pesquisa: no caso das personagens femininas, encontramos as rainhas em terceira posição e as empregadas domésticas em segunda! A taxa de atividade é muito semelhante: Pinto (1981) localizou 7,4% de personagens femininas e 25,6% de masculinas exercendo ou tendo exercido alguma ocupação/profissão; nós detectamos 19,5% de femininas e 27,8 de masculinas, exercendo alguma ocupação ou profissão. Essa autora identificou 26 tipos de ocupações desempenhadas por personagens femininas e 136 por masculinas; nós detectamos 14 desempenhadas por personagens femininas e 77 por masculinas.

Pinto (1981) ainda notou uma diferença muito pequena quanto à atividade escolar de personagem femininas (6,7% estuda ou estudou) e masculinas (7,1%). Nossos dados não vão na mesma direção, as personagens femininas que estudam ou estudaram perfizeram 18,2% e as masculinas 13,3%.

Outro foco interessante para comparação são as relações familiares de personagens (Quadro 43).

Quadro 43 - Percentual de personagens com relações familiares

Categorias de relações familiares	Pinto (1981)*		Atual	
	F	M	F	M
Cônjuge	58,8	21,0	18,0	8,3
Pais Biológicos	19,6	14,8	14,9	9,4
Pais Adotivos	0,2	0,3	0,9	0,3
Filhos(as) Biológicos(as)	35,1	13,4	19,0	8,8
Filhos(as) Adotivos(as)	0,2	0,1	0,3	0,4
Irmãos(ãs)	9,7	5,8	4,5	5,5
Avôs(ós), Tios(as), Padrinhos	4,4	2,8	1,8	4,1
Netos(as), Sobrinhos(as), Afilhados(as)	4,3	2,5	1,6	1,8

*Fonte: Pinto (1981).

Notam-se duas tendências: uma diminuição, na pesquisa atual em relação à de Pinto (1981), de personagens com relações familiares; coerência sistemática, na pesquisa de Pinto (1981), de que personagens femininas sejam descritas com maior frequência que as masculinas tendo relações familiares; uma pequena inversão dessa tendência na pesquisa atual em três categorias (irmãos/ãs, avôs/os e outros/as, parentes, netos/as e outros/as parentes).

Destacamos, ainda, um ligeiro aumento de personagens adotivas. Vieira (2006), em artigo muito interessante, menciona a reintrodução do tema na literatura infantil brasileira contemporânea. “Ao lado de reconhecidos escritores da literatura infantil nacional, a exemplo de Ana Maria Machado, que menciona a adoção como tema secundário em algumas de suas obras, pais adotivos aventuram-se no universo das letras em um empreendimento que coloca a adoção, em si mesma, como questão principal de histórias infantis” (p. 61).

Em suma, notamos, na comparação entre esses dois longos períodos de produção de livros didáticos brasileiros, uma forte tendência à manutenção de padrões na configuração de personagens masculinas e femininas, porém, em alguns aspectos, com atenuação dos diferenciais no período atual. É notável, entretanto, a persistência de padrão quase idêntico no que diz respeito à atividade ocupacional de personagens femininas.

A mudança mais intensa observada, e que representa a única inflexão, diz respeito à representação de personagens infantis e juvenis, especialmente nas ilustrações. Seja por serem de produção contemporânea, seja por serem dimensões de maior visibilidade, seja por buscarem a sedução de usuários(as) dos livros didáticos, o fato é que, nas capas e nas ilustrações internas dos livros, o privilegiamento de categorias dominantes diminui.

Nogueira (2001), ao comparar resultados de sua pesquisa sobre a configuração de personagens femininas e masculinas na literatura infanto-juvenil brasileira produzida entre 1975 e 1994, àquela realizada pela equipe de pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas (1979), referente ao período de 1955 a 1974, concluiu:

Observa-se, inicialmente, que a configuração geral de ambas distribuições (Pesquisas de 75 e Atual) é semelhante, ou seja, no período não ocorreu mudança no perfil geral de representação de personagens masculinas e femininas: as masculinas são sempre mais freqüentemente representadas, continuam assumindo posição relativa de destaque no plano ficcional e social; personagens femininas assumem posição relativa de destaque nas relações familiares. Porém, notamos uma diminuição da diferença entre ambos os grupos de personagens.

Analisando (...), nota-se uma redução do diferencial na porcentagem atribuída a personagens masculinas e femininas, o que pode ser interpretado como maior proximidade entre os dois grupos focalizados a partir da grade de análise aqui prevista. Isto é, discriminações contra personagens femininas persistem na Pesquisa Atual mas mais atenuadas que na Pesquisa de 75. (Nogueira, 2001:152)

Comparando os índices de masculinidade em 20 subcategorias, observa redução do diferencial masculino/feminino em todas elas. “Porém, o perfil profissional permaneceu quase estável para personagens masculinas e femininas (...): com as adaptações da época, as personagens masculinas continuam em posição de comando, chefia, guerreira; as femininas no magistério” (Nogueira, 2001:154).

Transpusemos, no Quadro 44 os índices de masculinidade calculados por Nogueira (2001) e pela pesquisa atual.

Quadro 44 - Índices de masculinidade por pesquisa

Categorias	Pesquisas		
	1975*	Nogueira**	Atual
Sexo/gênero agrupado	3,6	2,2	2,3
Sexo/gênero específico	3,0	1,9	2,1
Natureza humana	7,5	2,3	2,4
Natureza Antropomorfizada	1,9	1,3	2,3
Indivíduo	2,1	1,7	2,2
Nome próprio	4,3	1,8	2,0
Relações familiares	3,9	1,5	2,0
Não menciona escola	2,5	2,1	2,4
Não menciona ocupação	1,4	1,5	2,0

Fonte: *Rosemberg (1979); **Nogueira (2001).

Notamos, em comparação com a pesquisa sobre literatura infantil do período 1975-1994, que na análise dos livros didáticos os índices de masculinidade evidenciam valores superiores. Portanto, podemos levantar duas hipóteses: de um lado, que a extração de fragmentos

da literatura infantil tenha orientado esta sobrerrepresentação masculina nos livros didáticos; de outro, que a reprodução de fragmentos de outras fontes que não da literatura infantil (como jornais, revistas, entre outros) tenha, também produzido tal impacto. Trata-se de questão muito instigante, mas que não será aprofundada aqui. Constitui, quiçá, o início de nova pesquisa.

Em suma, nas comparações aqui efetuadas notamos: uma atenuação dos diferenciais entre a pesquisa de Pinto (1981) e a atual, apesar da manutenção de algumas tendências; uma ligeira diminuição dos diferenciais quando comparamos, para período equivalente, personagens de uma amostra de livros infantis (Nogueira, 2001) e de uma amostra de livros didáticos, sendo que os índices de diferenciação entre o masculino e o feminino são mais intensos nestes últimos. Ora, livros de literatura infantil não passam pelo crivo do MEC, não são submetidos a processos de avaliação, o que ocorre com os livros didáticos do último período.

A persistência no tempo da metáfora do “homem como representante da espécie”; da sobrerrepresentação de ocupações de poder para personagens masculina; da manutenção, na atualidade, de praticamente a mesma taxa de ocupação feminina do período 1941-1975, perfil ocupacional similar, nos permite evocar modos e estratégias de operação da ideologia destacados por Thompson (1995). Evocamos, novamente, a reificação, como um dos modos de expressão ideológica, isto é, a descrição de uma relação hierárquica histórica, transitória, como permanente e natural, esvaziando seu caráter social e histórico; evocamos a naturalização como estratégia de construção de configurações do masculino e do feminino nos livros didáticos, uma vez que eternalizam, a-historicizam componentes importantes na fabricação de personagens. Ora, as mudanças observadas nas ilustrações das capas na configuração das etapas da vida, evidenciam que mudar é possível!

Outra comparação importante é o estudo de Silva (2005) a respeito das relações raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa, elaborado em parceria com o nosso que, em seu bojo, evidenciou semelhanças e diferenças nos resultados obtidos. O material empírico foi o mesmo e os resultados de caracterização geral dos(as) autores (as), unidades de leitura, e personagens coincidiram, mas em relação a nossos focos de análise (sexo, cor/etnia) emergiram algumas diferenças. Para Silva (2005) ocorreu um aumento gradual nos períodos de personagens não brancas com destaque para o terceiro período: nos textos (26%), nas ilustrações das unidades de leitura (20%) e nas capas (36%). Em nossa pesquisa não notamos tal sequência no confronto entre personagens femininas e masculinas. Observou, também, um privilegiamento no tratamento ficcional das personagens brancas em detrimento das negras. Nós não observamos isto no que diz respeito a personagens femininas e masculinas.

Outra diferença entre nossas pesquisas é que obtivemos (35,8%) de personagens crianças (sexo feminino) em comparação com (23%) de crianças negras encontradas por Silva (2005). Mesmo observando-se essa diferença na representatividade de sexo-cor/etnia, ponderamos que tanto crianças de sexo feminino quanto as de cor/etnia negra são pouco representadas nos livros didáticos.

Assim, Silva (2005) observou um número limitado de personagens infantis negras, em todos os períodos, indicando que os(as) autores(as) das unidades de leitura se dirigiam às crianças leitoras, supostamente brancas e, acrescentamos masculinas. As contribuições do estudo de Silva (2005) corroboram com alguns de nossos resultados sobre a ideologia de gênero apreendida nos livros didáticos de Língua Portuguesa. Assim, concluímos que os processos que envolvem a política do livro didático, a construção e o conhecimento sobre esse material escolar, carecem de atender às demandas dos movimentos sociais (negros e mulheres), na busca de um conhecimento mais crítico sobre as discriminações sociais de sexo/gênero e de cor/etnia, entre outras, que vêm sendo veiculadas pelos livros didáticos de Língua Portuguesa distribuídos às escolas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas considerações finais foram organizadas em torno de três focos: síntese dos principais pontos observados, resumo das interpretações propostas e questões em aberto.

No transcorrer dos três períodos (1975 a 1984 – 1985 a 1993 – 1994 a 2003), foi possível observar permanências e mudanças na produção, circulação e recepção dos livros didáticos no Brasil. Podemos afirmar que a questão desse material escolar foi se constituindo, gradativamente, como um dos problemas sociais que integram a agenda de políticas públicas educacionais brasileiras. Observamos, inicialmente, um processo de consolidação na esfera federal da política do livro didático, com formalização e incremento de sua distribuição gratuita e de sua avaliação.

No que diz respeito à avaliação, notamos que foi introduzido, na pauta das discussões, o tema da qualidade, ali incluídas questões relacionadas à cidadania, que passaram a incorporar, entre outros aspectos, a perspectiva de gênero. Nesses períodos, a literatura infanto-juvenil expandiu-se, foi renovada, introduziu gêneros narrativos e temas novos, conheceu novos(as) autores(as) e ilustradores(as). O movimento feminista se reorganizou em cenário nacional e internacional (neofeminismo). Na agenda feminista, incorporou-se a “educação diferenciada” e o combate ao sexismo nos livros didáticos.

O conceito de gênero (em diversas acepções) foi introduzido na área da educação e das políticas educacionais, inclusive na produção de livros didáticos. A inclusão do conceito, porém, ocorreu de modo mitigado, sem que tenham sido alterados os paradigmas da reflexão sobre gênero e sobre educação. No mais das vezes, gênero é sinônimo de mulheres e adultas. Nota-se dificuldade de incorporar a perspectiva das relações de idade nos estudos sobre gênero, o que acarreta a naturalização e a-historização da infância.

No terceiro período, o Brasil inseriu os temas da cidadania e da diversidade nas reformas curriculares, o que levou à inserção da perspectiva de gênero na elaboração dos “Temas Transversais” nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Tais perspectivas constituem guias para a produção e avaliação de livros didáticos.

A expansão e democratização do ensino fundamental são fatores consolidados para que tenha sido alterada a função do livro didático, cuja formatação prevê não apenas seu uso pelos(as) alunos(as), mas também pelos(as) professores(as). Embora o seu contexto geral seja, em grande parte, habitado por personagens masculinas, adultas, nesse sentido a metáfora de Rosenberg (1985) de homem como “representante da espécie” parece se manter.

Assim, o tema do sexismo no livro didático passou a se constituir em uma preocupação das políticas educacionais. Em cenário internacional, notou-se que o tema (do sexismo), em livros didáticos, vem envolvendo atores sociais os mais diversos, dentre os quais: governos, movimentos feministas, pesquisadores(as), organizações não-governamentais e internacionais, autores(as) e entre outros profissionais. No Brasil, repara-se a participação quase que exclusiva do governo, da academia, dos movimentos feministas e autores(as). Percebe-se um aumento da produção acadêmica, feminista e governamental sobre a questão. Ocorre o aumento do número de pesquisas, diversidade maior quanto às disciplinas e aos níveis escolares enfocados. Entretanto Beisiegel (s/d: 30) adverte que “[...] não obstante o muito que se avançou, os resultados ainda são insatisfatórios [...]; sob esta perspectiva, ainda há muito espaço de atuação para os movimentos de mulheres e de negros no campo específico da produção de livros didáticos”.

Corroborando o acima exposto, também percebemos que são poucos os estudos em perspectiva diacrônica. Os conceitos privilegiados são “preconceito e estereótipos”; o foco é o impacto na socialização de gênero, especialmente a das mulheres. As pesquisas brasileiras sobre “mulheres e gênero” nos livros didáticos observaram:

- a pouca atenção dada, inicialmente, às relações étnico-raciais;
- o predomínio de personagens masculinas sobre as femininas no texto e na ilustração dos livros para os diversos níveis de ensino e disciplinas;
- “polarização ou bipolarização” na configuração do masculino, sempre visto como ativo e associado ao trabalho; e o feminino como passivo, associado ao “lar”;
- tendência à atenuação dos diferenciais no transcorrer dos tempos.

As avaliações apontam intensas mudanças na construção gráfica, ilustração, extensão e acabamento dos livros didáticos brasileiros após a introdução desse processo no PNLD.

Esta pesquisa permitiu apontar a seguinte direção, decorrente da análise empreendida:

- na identificação das personagens, o sexo é a variável que dispõe de marcadores lingüísticos mais precisos que as demais variáveis (cor-etnia e idade);
- predominância numérica de personagens masculinas sobre as femininas no texto, na ilustração, nas capas, porém menos intensa que a de personagens brancas sobre as não-brancas, mas mais evidente que a de personagens adultas sobre infantis; personagens infantis predominam, numericamente, sobre adultas nas capas e nas ilustrações;
- intensa modificação na apresentação gráfica, extensão, ilustração e diversificação de gêneros textuais nos períodos;

- tendência à maior associação entre o masculino e o mundo do trabalho e entre o feminino e o mundo da família;
- persistência de ocupações vetustas, ocorrência de novas ocupações/profissões, predomínio de ocupações de prestígio e, entre as ocupações femininas, predomínio do magistério;
- atenuação dos diferenciais entre o masculino e o feminino no período de 1961 a 2003, porém não se nota impacto do PNLD na comparação entre os anos de 1975-2003;
- presença de diferenciais mais intensos entre o masculino e o feminino nos livros didáticos que na literatura infanto-juvenil;
- nos livros analisados, as personagens meninas não-brancas são mais intensamente discriminadas.

No que diz respeito à cor/etnia observou-se uma convergência entre os indicadores de acesso, permanência e sucesso na educação e padrões de discriminação simbólica no livro didático. Referente ao sexo, percebe-se discrepâncias. No transcorrer do período analisado, as mulheres sobrepujaram os homens nos indicadores educacionais, mas persistem aqueles de sexismo apontados desde o início dos anos de 1970.

Essa persistência vem à tona, mesmo distante 28 anos do estudo de Pinto (1981), pela pertinência de suas conclusões nos dias atuais:

As imagens e as representações veiculadas pelos livros de leitura a respeito das categorias de sexo [...] transmitem uma visão parcial e por vezes deturpada da condição feminina, reforçando de maneira indireta e subliminarmente estereótipos e padrões de desigualdades entre os sexos. Desigualdades essas que não se manifestam apenas na disparidade da representação numérica, mas também através de uma série de nuances que enfatizam [...] a imagem de um homem ativo, empreendedor que se destaca pela sua coragem, heroísmo, iniciativa. Já a mulher tende a ser representada como um ser passivo, submisso e frágil... (Pinto, 1981:136)

Retomando a conceituação de Scott (1995), observamos que os livros didáticos participam do processo de construção social do gênero, atribuindo significados às “diferenças percebidas” entre os sexos e hierarquizando relações de poder: indubitavelmente, nos livros analisados, encontramos componentes simbólicos que configuram “o homem como representante da espécie humana”. Porém, além disso, o livro didático generifica não só o universo humano, mas animal, vegetal, inanimado, religioso, fantástico, extragaláctico. E, nesses universos, instaura a supremacia masculina sobre a feminina. As mesmas relações de gênero da modernidade ocidental são exportadas para a galáxia extraterrestre e para as plantas, para o mundo da gramática e dos objetos.

Assumindo a mesma perspectiva de Thompson (1995), acreditamos que o livro

didático universaliza, naturaliza, essencializa, a-historiza a supremacia masculina sobre a feminina. Em suas palavras, “um estado de coisas que é uma criação social e histórica pode ser tratado como um acontecimento natural ou como resultado inevitável de características naturais [...]” (p. 88). Do ponto de vista de Scott (1995), esses livros constituem uma das instâncias sociais que fixam a permanência intemporal da representação binária do gênero masculino e feminino ao manter um padrão relativamente constante dessa configuração, filtrando (até certo ponto) as contradições explicitadas em outras esferas sociais (movimentos feministas), mas inova em outras (como a mediação das ilustrações e dos textos), limita e reduz as possibilidades interpretativas dos símbolos, a construção de novas metáforas. Por exemplo, a pátria já foi simbolizada pela cruz introduzida pelos padres jesuítas; já foi simbolizada pelos bandeirantes e guerreiros; pelos homens ilustres, escritores, inventores e presidentes. Agora é simbolizada por um time de futebol masculino. Abre-se assim a perspectiva ao contemporâneo, seduz-se pela informalidade e reduzem-se as possibilidades metafóricas: a mãe-pátria é representada pela figura masculina.

Evocando novamente Thompson (1995), propomos a eufemização como uma das estratégias da produção ideológica presente nos livros didáticos: a transposição em bloco de temas “atuais”, inclusive o feminismo, as desigualdades de gênero, o racismo, mas sua negação na construção, seleção de personagens; estratégias de sedução pelo uso do(a) aluno(a), leitor(a). Assim, percebemos a importância de atentarmos para as relações de idade quando focamos relações de gênero, pois tal atenção permite-nos nuançar e precisar interpretações. Resistência ou dificuldade para mudança, filtragem de parte significativa do que ocorre no mundo, levaria a certas mudanças, mas não a outras. Percebemos, também, como sugere Scott (1995), as articulações entre gênero e raça: o representante da espécie não é qualquer homem, mas o homem branco e adulto. Por que certas inovações ocorrem e outros aspectos permanecem? Por que tão pouca inovação? Essas indagações conduzem ao último tópico desta parte: as questões em aberto.

Talvez a maior contribuição de uma tese, além do árduo trabalho de sistematização, seja abrir menos questões, paradoxalmente a seu final. Se a pergunta-chave refere-se à dificuldade de inovação, de mudança, nas configurações do masculino e feminino nos livros didáticos, a tentativa de respondê-la leva-nos a outras questões. Quais inovações queremos? O que seriam livros não-sexistas: que oferecessem menos padrões de masculino e feminino, mesmo que não representassem a vida social? A que tipo de livro didático aspiramos: a um realista ou a um idealista? Os livros didáticos sempre foram normativos e idealistas.

Referem-se a um mundo de harmonia quebrada apenas por “anomias”, poderíamos responder. Por que não produzir livros nos quais as relações de gênero são igualitárias? É isso que queremos? E o que seriam relações de gênero igualitárias? Aspiramos à indiferenciação de identidades de gênero, ou “a que o gênero não demarque hierarquias sociais”?

Longo caminho precisamos percorrer, especialmente nós, que estamos envolvidas(os) com a pesquisa sobre relações de gênero na educação, no livro didático. Haveria que rever nosso olhar “bipolar”: se nos defrontamos, nos livros analisados, com bipolaridade de sexo (na medida em que os marcadores sexuais são nítidos), não encontramos uma bipolaridade de gênero na construção de personagens, como se refere a literatura, mas apenas tendências. Nem todas as personagens femininas são passivas; a passividade não é apanágio de personagens femininas. Nem todas são “do lar”: encontramos várias personagens professoras. Sua presença indica sexismo, estereotipia, padrão tradicional (como quer a bibliografia) ou realismo? A quem são destinados os livros didáticos? A quem são destinadas as inovações nesses livros?

Desde a década de 1970, como informam os(as) estudiosos(as), os livros didáticos brasileiros visam a atingir, também, o(a) professor(a). Ao retratar especialmente personagens professoras mulheres, o livro não estaria aqui também encetando um jogo de sedução? Todavia, quando incorpora em bloco os temas transversais nas unidades de leitura (pobreza, racismo, sexismo e diversidade), não nos deparamos com o mesmo jogo de sedução frente ao MEC, à FNDE, ao PNLD, aos(às) políticos, militantes, sindicalistas e avaliadores(as) que incorporam em suas agendas o respeito à diversidade, o reconhecimento da cidadania? Afinal, para quem se inovam os livros didáticos?

Termino a tese com a convicção de que parti para este trabalho com um enquadre simplificador, reforçado por enquadres simplificadores que encontrei na revisão deste campo de conhecimentos e de ativismo político. Trabalhar essas limitações pode auxiliar a abrir caminhos para inovações desejadas.

Nesse sentido, ficam reflexões de uma educadora que aprendeu e tem muito a aprender e apreender sobre as relações de gênero e educação; que percebe o longo caminho a ser ainda percorrido na trilha da responsabilidade política e social, inerente à condição de multiplicadora e responsável pela formação de professoras e professores; que se entende como mais uma mulher a se embrenhar no processo de conhecer-se e reconhecer-se na luta pela superação das desigualdades de gênero, no questionamento e na ampliação das próprias concepções ora cristalizadas, ora emancipadas. Mas, sobretudo, como uma educadora que continua firme na perseverança da luta, na coragem do enfrentamento e na esperança do hoje e do amanhã!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, I. Celena. Representações do feminino e masculino nas estórias infantis. Curitiba, 2004. Dissertação (mestr.) Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/handle/1884/286>.

ANDRADE, Leandro. F. Prostituição infanto-juvenil na mídia: estigmatização e ideologia. São Paulo, 2001 Tese (dout.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1985. [Trad.: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro].

BATISTA, Antônio A. G. Recomendações para uma política pública de livros didáticos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

_____. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, Márcia (org.) Leitura, história e história da leitura. Campinas: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil; São Paulo: Fapesp, 2000. p. 529- 575.

BATISTA, Antonio A. G.; VAL, Maria da G. C. Livros de alfabetização e de Português: os professores e suas escolhas. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

BAZILLI, Chirley. Discriminação contra personagens negros na literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea. São Paulo, 1999. Dissert. (mestr.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social.

BEISIEGEL, Celso. Cultura e democracia. Rio de Janeiro: Fundo Nacional de Cultura, s/d.

BITTENCOURT, Circe M. F. Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar. São Paulo, 1993. Tese (dout.) Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação.

BRANDÃO, Maria. Aparecida. Homilias em casamento católico: uma interpretação da ideologia de gênero. 2000. Dissertação (mestr.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social.

BRASIL. Câmara Brasileira do Livro. Diagnóstico do setor editorial brasileiro. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1993.

_____. Diagnóstico do setor editorial do Brasil. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1994.

_____. Diagnóstico do setor editorial do Brasil. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1996.

_____. Diagnóstico do setor editorial brasileiro. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1998.

_____. Diagnóstico do setor editorial brasileiro. Belo Horizonte: Fundação João Pinheiro, 1999.

_____. Diagnóstico do setor editorial brasileiro ano 2000. São Paulo, 2000.

_____. Diagnóstico do setor editorial brasileiro ano 2001. São Paulo, 2001.

_____. Produção e vendas do setor editorial brasileiro. São Paulo, 2002.

_____. Fundação de Assistência ao Estudante. Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos. Brasília, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Guia de livros didáticos, 1ª a 4ª séries: PNLD 1997. Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Guia de livros didáticos, 1ª a 4ª séries: PNLD 1998. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Guia de livros didáticos, 1ª a 4ª séries: PNLD 2000/2001. Brasília, 2000a.

_____. Guia de livros didáticos: PNLD 2002. Brasília, 2001.

_____. Guia de livros didáticos, 1ª a 4ª séries: PNLD 2004. Brasília, 2003.

_____. Guia de livros didáticos, séries/anos iniciais do Ensino Fundamental: PNLD: 2007. Brasília, 2007.

_____. Programa Nacional do Livro Didático: histórico e perspectivas. Brasília, 2000b.

_____. Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado, 1988.

_____. Presidência da República. Lei n. 9.394 de 14 de dezembro de 1996: Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Síntese, 1999.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual. Brasília: MEC, SEF, 1997c.

BRUGEILLES, Carole; CROMER, Isabelle; CROMER, Sylvie. Les représentations du masculin et du féminin dans les albums illustrés ou Comment la littérature enfantine contribue à élaborer le genre. *Population*, Paris, v. 57, n.2, 2002.

CARVALHO, Marília P. No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

_____. Jogos de gênero: o recreio numa escola de ensino fundamental. *Cadernos Pagu*. Campinas, n. 26, jan./jun. 2006.

CASAGRANDE, Lindamir S. Quem mora no livro didático? Representações de gênero nos livros de Matemática na virada do milênio. Curitiba, 2005. Dissertação (mestr.) Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná.

CASTRO, Jorge A. Avaliação do processo do gasto público do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). *Planejamento e Políticas Públicas*, Brasília, n. 24, p. 53-187, dez.2001.

_____. O Processo de gasto público do programa do livro didático. Brasília: Ipea, 1996. (Texto para discussão, 406).

CASSIANO, Célia, C. F. Mercado do Livro Didático no Brasil a entrada do capital internacional espanhol (1985 a 2007). São Paulo, 2007. Tese (dout.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CHAUÍ, Marilena S. O que é ideologia. São Paulo: Brasiliense, 2003.

CHILLEMI, Margareth Maria. Produção de subjetividade, militância e gênero. Porto Alegre, 1997. Dissertação (mestr.) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

CHINELLATO, Thais M. Crônica e ideologia: contribuições para leituras possíveis. São Paulo, 1996. Tese (dout.) Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. Educação e Pesquisa. São Paulo, n. 30, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022004000300012&1>. Acesso em: 27 jul. 2007.

CLARK, Beverly. L.; HIGONNET, Margaret, R. Girls Boys Books Toys: gender in children's Literature and Culture. Baltimore and London: The Johns Hopkins University Press, 1999.

COELHO, Nelly N. Dicionário da literatura infantil e juvenil brasileira. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1995.

EAGLETON, Terry. Ideologia: uma introdução. São Paulo: Unesp; Boitempo, 1997. [Tradução de Silvana Vieira e Luís Carlos Borges]

ENGUITA, Mariano F. Os Desiguais resultados das políticas igualitárias: classe, gênero e etnia na educação. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 3, p. 5-17, set./dez.1996.

ESCANFELLA, Célia M. Construção social da infância e literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea. São Paulo, 1999. Dissertação (mestr.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social,

FARAH, Marta F. S. Gênero e políticas públicas. *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis, v.12, n.1, jan/abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104>. Acesso em: 2 dez. 2006.

FARIA, Ana Lucia G. Ideologia no livro didático. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

FONTANINI, Christine. Les manuels de lecture de CP sont-ils encore sexistes? Strasbourg, Centre de Recherches sur l'Education, les Apprentissages et la Didactique. Disponível em: <<http://clio.revues.org/personnel1164.html?type=auteur>> Acesso em: 20 ago. 2007.

FREITAG, Bárbara; MOTTA, Valéria R.; COSTA, Wanderly F. O Estado da arte do livro didático no Brasil. Brasília: Reduc; Inep, 1987.

FREITAS, Rosangela R. O Tema trabalho infanto-juvenil na mídia: uma interpretação ideológica. São Paulo, 2004. Tese (dout.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social.

GATTI JUNIOR, Décio. Livro didático e ensino de história: dos anos sessenta aos nossos dias. São Paulo, 1998. Tese (dout.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade.

GIMENO, Antonio. Transmisión de los modelos femenino y masculino em los libros de texto de la enseñanza obligatoria. España, Instituto de la mujer, 1999. Disponível em: <http://www.mtas.es/mujer/mujeres/estud_inves/2000/504p.pdf> Acesso em: 20 ago. 2007.

GONZÁLEZ JIMÉNEZ, Rosa Maria (coord.). Construyendo la diversidad: nuevas orientaciones em género y educación. México: Secretaría de Educación Pública - UNP - Universidad Pedagógica Nacional, 2000.

HOFLING, Eloísa M. Notas para discussão quanto à implantação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 21, n. 70, abr. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101>. Acesso em: 1 jan. 2007.

IZQUIERDO, Maria. J. El concepto de género. In: VILANOVA, M. (comp.). Pensar las diferencias. Barcelona: Universitat de Barcelona, 1991.

JARDIM, Silvia Regina. M; ABRAMOWICZ, Anete. Tendências da produção paulista sobre gênero e educação: um balanço de dissertações de mestrado. Revista Brasileira de Pós-Graduação. São Paulo, n.3, v. 2, p. 93-117, 2005.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo: Ática, 2000.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, R. Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: história, autores e textos. São Paulo: Global. 1.ed. 1989.

LOURO, Guacira L. Currículo, gênero e sexualidade. Porto: Porto Editora, 2000.
_____. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995.

MACHADO, Lúcia. B. O lugar da Educação nos encontros Fazendo Gênero: perspectivas e abordagens das pesquisas educacionais entre 2000 e 2006. São Paulo, 2007. Dissertação (mestr.) Universidade São Paulo. Faculdade de Educação.

MARQUES, Márcia Regina. X. Representações de corpos masculinos e femininos nos livros didáticos dos anos iniciais do ensino fundamental. In: Seminário Fazendo Gênero, 7: Gênero e Preconceitos. Florianópolis, 2006.

MOLINA, Olga. O Livro didático. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DE LITERATURA INFANTO JUVENIL: LIVRO DIDÁTICO E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE NA FORMAÇÃO DE LEITORES. São Paulo: Faculdades Teresa Martin, 1990. p. 253-262

MONTENEGRO, Teresa M. T. A Educação moral como parte da formação para o cuidado na educação infantil. São Paulo, 1999. Tese (dout.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social.

MOURA, Neide C. Perfil das alunas do curso de Pedagogia da PUC/SP: opções e perspectivas como educadora. São Paulo, 1996. Dissertação (mestr.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MUNAKATA, Kazumi. Produzindo livros didáticos e paradidáticos. São Paulo, 1997. Tese (dout.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História Política e Sociedade,.

NEGRÃO, Esmeralda V.; AMADO, Tina. A Imagem da mulher no livro didático: estado da arte. São Paulo: DPE, FCC, 1989.

NOGUEIRA, Dione M. S. Um olhar sobre discriminações sexuais na Literatura infanto-juvenil brasileira contemporânea. São Paulo, 2001. Dissert. (mestr.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Social.

OLIVEIRA, Ana. M. A circulação do livro escolar no Brasil oitocentista. Caxambu: ANPEd, 2004.

PERROTTI, Edmir. Confinamento cultural, infância e leitura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979; São Paulo: Summus, 1990.

PINTO, Regina P. O Livro didático e a democratização da escola. São Paulo, 1981. Dissertação (mestr.) Universidade de São Paulo.

PIRES, Suyan. Maria. F. Representações de gênero em ilustrações de livros didáticos. Porto Alegre, 2002. Dissertação (mestr.) Universidade do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação.

PIZA, Edith S. P. O Caminho das águas: estereótipo de personagens femininas negras na obra para jovens de escritoras brancas. São Paulo, 1995. Tese (dout.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

PRORED-URCAMP. O Livro didático: uma proposta de análise crítica. Bagé: Urcamp, 1989.

RAGO, Margareth. Os feminismos no Brasil: "dos anos de chumbo" à era global. Labrys Estudos Feministas. São Paulo, n. 3, jan./jul., 2003. Disponível em: <<http://www.unb.br/ih/his/gefem/labrys3/web/bras/marga1.htm>>. Acesso em: 24 fev. 2007.

RIGNAULT, Simone; RICHERT, Philippe. La représentation des hommes et des femmes dans les livres scolaires. Paris, 1997. Disponível em: <<http://www.ladocumentation-francaise.fr/rapports-publics/974071524/index.shtml>> Acesso em: 10 ago. 2007.

ROJO, Roxane.; BUNZEN, Clecio. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso. In: VAL, Maria, G. C.; MARCUSCHI, B. Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ROSEMBERG, Fúlvia. Avaliação de Programas, Indicadores e Projetos em Educação Infantil. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 16, p. 19-26, jan./fev./mar./abr. 2001.

_____. Caminhos cruzados: educação e gênero na produção acadêmica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 27, n.1, p. 43-51, jan./jun. 2001a.

_____. Da intimidade aos quiprocós: uma discussão em torno da análise de conteúdo. Cadernos CERU. São Paulo, n. 16, p. 69-80, 1981.

_____. Desigualdades de raça e gênero no sistema educacional brasileiro. Seminário Internacional: Ações afirmativas nas políticas educacionais brasileiras: o contexto pós-Durban. Brasília, 20-22 set. 2005.

_____. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. Revista Estudos Feministas. São Carlos, v. 9, n 2, p. 515-540, 2001b.

_____. Educação infantil, classe, raça e gênero. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 96, p. 58-65, fev. 1996.

_____. A Escola e as diferenças sexuais. São Paulo. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 15, p. 78-85, dez, 1975.

_____. Estatísticas educacionais e cor/raça na educação infantil e ensino fundamental: um balanço. Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, v. 17, n. 34, p. 15-42, maio/ago. 2006.

_____. Estudos sobre Mulher e Relações de Gênero. São Paulo: Editora Sumaré, 1993.

_____. Eu consumo, tu me consomes. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.31, p. 41-48, dez. 1979.

_____. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 107, p. 7-40, jul. 1999.

- _____. Literatura Infantil e Ideologia. São Paulo: Global, 1985.
- _____. Memorial (1988-1993). São Paulo, s/d.
- _____. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. Cadernos Pagu. São Paulo, n.16, p. 151-197, 2001c.
- _____. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. Revista Pro-posições. Campinas, v.7, n. 3 [21], p. 17-23, nov. 1996a.
- ROSEMBERG, Fúlvia; AMADO, Tina. Mulheres na escola. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 80, p. 62-74, fev. 2002.
- ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirlei; SILVA, Paulo Vinicius B. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan./jun. 2003.
- ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith. As meninas na Literatura Infanto-Juvenil Brasileira. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília, n. 3, v 11, p. 213-221, set./dez. 1995.
- ROSEMBERG, Fúlvia; PIZA, Edith Pompeu; MONTENEGRO, Thereza. Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia. Brasília: Reduc/Inep, 1990.
- ROSEMBERG, Fúlvia et al. Debate - livros didáticos: análises e propostas. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n. 63, p.103-105, nov. 1987.
- SARTI, Cynthia A. O Feminismo brasileiro desde os anos 1970: revisando uma trajetória. Revista Estudos Feministas. Florianópolis, v. 12, n. 2, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0104>. Acesso em: 22 jan. 2007.
- SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- SILVA JR., Hédio. Anti-Racismo: coletânea de Leis Brasileiras (Federais, Estaduais, Municipais). São Paulo: Oliveira Mendes, 2002.

SILVA, Paulo V. B. Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa. São Paulo, 2005. Tese (dout.) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SOMOZA, Miguel. La Problemática femenina en los enunciados curriculares y en los libros de texto de la Escuela Elemental Argentina (1946-1955). Madri: Librería Universidad Nacional de Educación a Distancia - UNED, 2001.

SOUZA, Glória. B. C. A Literatura infanto-juvenil brasileira vai muito bem, obrigada! São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2006.

STROMQUIST, P. Nelly. La construcción del género en las políticas públicas: perspectivas comparadas desde América Latina. Peru: IEP Ediciones, 2006.

THOMPSON, John B. Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995. [Trad.: Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PUC/RJ]

TONINI, Ivaine M. Identidades capturadas - gênero, geração e etnia na hierarquia territorial dos livros didáticos de geografia. Porto Alegre, 2002. Dissertação (mestr.) Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

VAL, Maria da G. C.; MARCUSCHI, Beth (orgs). Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VIANNA, Claudia. A Produção Acadêmica sobre Organização Docente: ação coletiva e relações de gênero. Educação & Sociedade. São Paulo, n. 77, p. 100-130, dez. 2001.

VIANNA, Cláudia P.; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. Educação & Sociedade. Campinas, v. 27, n. 95, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101>. Acesso em: 4 jan. 2007.

_____. O Gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br?scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100>. Acesso em: 4 jan. 2007.

WAINERMAN, H. Catalina. Un siglo en los libros de lectura en la escuela primaria. In: Mamá amasa la masa? Buenos Aires: Editorial de Begrano, 1999. Disponível em: <<http://www.udesa.edu.ar/files/EscEdu/DT/DT7-WAINERMAN.PDF>>. Acesso em: 10 ago. 2007.

WAINERMAN, Catalina H; RAIJMAN, Rebeca B. La división sexual del trabajo en los libros de lectura de la escuela primaria Argentina: um caso de inmutabilidad secular. Buenos Aires: Centro de Estudios de Población - CENEP, 1984.

ANEXO 1: CONJUNTO DE TABELAS (1)

Tabela 1.1-Distribuição do número de livros segundo o sexo do(a) autor(a)		
	TOTAL	
Sexo	N	%
Masculino	5	15,2
Feminino	24	72,7
Misto	4	12,1
TOTAL	33	100,0

Tabela 1.2-Distribuição do número de livros segundo a cor/etnia do(a) autor(a)		
	TOTAL	
Cor/etnia	N	%
Branca	10	30,3
Indeterminada	23	69,7
TOTAL	33	100,0

Tabela 1.3-Distribuição do número de livros segundo o sexo do(a) 2º (ª). autor(a)		
	TOTAL	
Sexo	N	%
Masculino	2	13,3
Feminino	13	86,7
TOTAL	15	100,0

Tabela 1.4-Distribuição do número de livros segundo a cor/etnia do(a) 2º (ª) autor(a)		
	TOTAL	
Cor/etnia	N	%
Branca	4	26,7
Indeterminada	11	73,3
TOTAL	15	100,0

Tabela 1.5-Distribuição do número de livros segundo o sexo do(a) 3º autor(a)		
	TOTAL	
Sexo	N	%
Masculino	0	0,0
Feminino	6	100,0
TOTAL	6	100,0

Tabela 1.6-Distribuição do número de livros segundo a cor/etnia do(a) 3º autor(a)		
	TOTAL	
Cor/etnia	N	%
Branca	2	33,3
Preta	-	-
Parda	1	16,7
Indeterminada	3	50,0
TOTAL	6	100,0

ANEXO 1: CONJUNTO DE TABELAS (1)**(cont.)****Tabela 1.7-Distribuição do número de livros segundo o ano de nascimento do(a) autor(a)**

	TOTAL	
Ano de nascimento	N	%
1910 a 1919	1	3,0
1920 a 1929	5	15,2
1930 a 1939	5	15,2
1940 a 1949	1	3,0
1950 a 1959	2	6,1
Indeterminado	19	57,6
TOTAL	33	100,0

Tabela 1.8-Distribuição do número de livros segundo o ano de nascimento do(a) 2º autor(a)

	TOTAL	
Ano de nascimento	N	%
1930 a 1939	1	6,7
1940 a 1949	1	6,7
1950 a 1959	1	6,7
Indeterminado	12	80,0
TOTAL	15	100,0

Tabela 1.9-Distribuição do número de livros segundo o ano de nascimento do(a) 3º autor(a)

	TOTAL	
Ano de nascimento	N	%
1920 a 1929	-	-
1930 a 1939	-	-
1940 a 1949	-	-
1950 a 1959	-	-
1960 a 1969	-	-
1970 a 1979	-	-
1980 em diante	-	-
Indeterminado	6	100
TOTAL	6	100

Tabela 1.10-Distribuição do número de livros segundo currículo literário do(a) autor(a)

	TOTAL	
Currículo literário	N	%
Exclusivamente a livros didáticos	30	91
Princ/e a literatura infantil e a livros didáticos	1	3
Indeterminado	2	6
TOTAL	33	100

ANEXO 1: CONJUNTO DE TABELAS (1)**(cont.)**

Tabela 1.11-Distribuição do número de livros segundo o sexo do(a) editor(a)		
	TOTAL	
Sexo	N	%
Não foi possível identificar o(a) editor(a)	18	54,5
Masculino	2	6,1
Feminino	7	21,2
Misto	3	9,1
Indeterminado	3	9,1
TOTAL	33	100,0

Tabela 1.12-Distribuição do número de livros segundo a cor/etnia do(a) editor(a)		
	TOTAL	
Cor/etnia do	N	%
Não foi possível identificar o(a) editor(a)	22	66,7
Branca	1	3,0
Indeterminada	10	30,3
TOTAL	33	100,0

Tabela 1.13-Distribuição do número de livros segundo o sexo do(a) editor(a) de texto		
	TOTAL	
Sexo	N	%
Não foi possível identificar o(a) editor(a)	27	81,8
Masculino	1	3,0
Feminino	5	15,2
TOTAL	33	100,0

Tabela 1.14-Distribuição do número de livros segundo a cor/etnia do(a) editor(a) de texto		
	TOTAL	
Cor/etnia	N	%
Não foi possível identificar o(a) editor(a) de texto	27	84,4
Branca	1	3,0
Indeterminada	5	15,6
TOTAL	33	100,0

Tabela 1.15-Distribuição do número de livros segundo o sexo do(a) preparador(a) de texto		
	TOTAL	
Sexo	N	%
Não foi possível identificar o(a) preparador(a)	28	84,8
Masculino	2	6,1
Feminino	3	9,1
TOTAL	33	100,0

ANEXO 1: CONJUNTO DE TABELAS (1)**(cont.)****Tabela 1.16-Distribuição do número de livros segundo cor/etnia do(a) preparador(a) de texto**

	TOTAL	
Cor/etnia	N	%
Não foi possível identificar o(a) preparador(a)	30	90,9
Indeterminado	3	9,1
TOTAL	33	100,0

Tabela 1.17-Distribuição do número de livros segundo o sexo do(a) editor(a) de arte

	TOTAL	
Sexo	N	%
Não foi possível identificar o(a) editor(a)	21	63,6
Masculino	8	24,2
Feminino	4	12,1
TOTAL	33	100,0

Tabela 1.18-Distribuição do número de livros segundo a cor/etnia do(a) editor(a) de arte

	TOTAL	
Cor/etnia	N	%
Não foi possível identificar o(a) preparador(a)	26	78,8
Branca	1	3,0
Indeterminada	6	18,2
TOTAL	33	100,0

Tabela 1.19-Distribuição do número de livros segundo o sexo do(a) ilustrador(a)

	TOTAL	
Sexo	N	%
O livro não é ilustrado	4	12,1
Masculino	10	30,3
Feminino	6	18,2
Misto (em casos de co-ilustração mista)	10	30,3
Indeterminado: identificado o(a) ilustrador(a), mas não foi possível determinar seu o sexo	2	6,1
Não foi possível identificar o(a) ilustrador(a)	1	3,0
TOTAL	33	100,0

Tabela 1.20-Distribuição do número de livros segundo a cor/etnia do(a) ilustrador(a)

	TOTAL	
Cor/etnia	N	%
O livro não é ilustrado	7	21,2
Branca	1	3,0
Indeterminada: identificou-se o(a) ilustrador(a), mas não sua cor/etnia	25	75,8
TOTAL	33	100,0

ANEXO 1: CONJUNTO DE TABELAS (1)

(cont.)

Tabela 1.21-Distribuição do número de livros segundo a identificação do(a) capista		
	TOTAL	
Identificação do(a) capista	N	%
Consta o(a) capista	22	66,7
Apesar de não constar, deduziu-se ser o(a) próprio(a) ilustrador(a)	1	3,0
Indeterminada: o livro tem capa ilustrada, mas o(a) capista não foi identificado(a)	10	30,3
TOTAL	33	100,0

Tabela 1.22-Distribuição do número de livros segundo o sexo do(a) capista		
	TOTAL	
Sexo	N	%
Masculino	13	39,4
Feminino	7	21,2
Indeterminado: tem capa ilustrada, identificou-se o capista, mas não foi possível determinar a que sexo pertence	1	3,0
Não foi possível identificar o(a) capista	12	36,4
TOTAL	33	100,0

Tabela 1.23-Distribuição do número de livros segundo a Cor/etnia do(a) capista		
	TOTAL	
Cor/etnia	N	%
Branca	1	3,0
Indeterminada: identificou-se o(a) capista, mas não foi possível determinar sua cor/etnia	32	97,0
TOTAL	33	100,0

Tabela 1.24-Distribuição do número de livros segundo o sexo do(a) pesquisador(a) iconográfico(a)		
	TOTAL	
Sexo	N	%
Não foi possível identificar o(a) pesquisador(a)	26	78,8
Masculino	1	3,0
Feminino	5	15,2
Misto (em casos de co-ilustração mista)	1	3,0
TOTAL	33	100,0

Tabela 1.25-Distribuição do número de livros segundo cor/etnia do(a) pesquisador(a) iconográfico(a)		
	TOTAL	
Cor/etnia	N	%
Não foi possível identificar o(a) pesquisador(a)	26	78,8
Branca	1	3,0
Indeterminada: identificou-se o(a) pesquisador(a), mas não foi possível determinar sua cor/etnia	6	18,2
TOTAL	33	100,0

ANEXO 1: CONJUNTO DE TABELAS (1)**(cont.)****Tabela 1.26-Distribuição do número de livros segundo o sexo do(a) diagramador(a)**

	TOTAL	
Sexo	N	%
Masculino	8	24,2
Feminino	7	21,2
Indeterminado: há referência ao profissional, mas não se consegue determinar a que sexo pertence	1	3,0
Não há referência sobre composição/diagramação	17	51,5
TOTAL	33	100,0

Tabela 1.27-Distribuição do número de livros segundo cor/etnia do(a) diagramador(a)

	TOTAL	
Cor/etnia	N	%
Não foi possível identificar o(a) diagramador(a)	16	48,5
Indeterminada: identificou-se o(a) diagramador(a), mas não foi possível determinar sua cor/etnia	17	51,5
TOTAL	33	100,0

Tabela 1.28-Distribuição do número de livros segundo local de publicação

	TOTAL	
Local de Publicação	N	%
Rio de Janeiro	4	12,1
São Paulo	26	78,8
Belo Horizonte	2	6,1
Curitiba	1	3,0
TOTAL	33	100,0

Tabela 1.29-Distribuição do número de livros segundo data de 1ª edição

	TOTAL	
Ano da 1ª edição	N	%
1981	1	3,0
1985	2	6,1
1986	1	3,0
1990	1	3,0
2001	1	3,0
Não há informação sobre este dado	27	81,8
TOTAL	33	100,0

ANEXO 1: CONJUNTO DE TABELAS (1)**(cont.)**

Tabela 1.30-Distribuição do número de livros segundo data da edição analisada		
	TOTAL	
Ano da Edição Analisada	N	%
1979	2	6,1
1980	2	6,1
1982	1	3,0
1983	1	3,0
1984	3	9,1
1985	3	9,1
1986	2	6,1
1987	1	3,0
1988	1	3,0
1990	3	9,1
1993	1	3,0
1994	1	3,0
1996	2	6,1
1997	1	3,0
2000	2	6,1
2001	4	12,1
Não há informação sobre este dado	3	9,1
TOTAL	33	100,0

Tabela 1.31-Distribuição do número de livros segundo data de sorteio para a amostra		
	TOTAL	
Ano de Sorteio	N	%
1975	1	3,0
1979	2	6,1
1981	3	9,1
1982	1	3,0
1983	1	3,0
1985	4	12,1
1986	3	9,1
1987	1	3,0
1988	1	3,0
1989	2	6,1
1990	1	3,0
1994	1	3,0
1996	2	6,1
1997	2	6,1
2000	1	3,0
2003	7	21,2
TOTAL	33	100,0

ANEXO 1: CONJUNTO DE TABELAS (1)

(cont.)

Tabela 1.32-Número de textos de leitura dos livros didáticos analisados		
TEXTOS DE LEITURA		
Livros	N.º Textos	%
1	26	3,3
2	40	5,0
3	27	3,4
4	30	3,8
5	31	3,9
6	23	2,9
7	27	3,4
8	29	3,7
9	29	3,7
10	22	2,8
11	23	2,9
12	25	3,1
13	26	3,3
14	24	3,0
15	22	2,8
16	19	2,4
17	19	2,4
18	20	2,5
19	24	3,0
20	30	3,8
21	19	2,4
22	25	3,1
23	38	4,8
24	15	1,9
25	11	1,4
26	14	1,8
27	11	1,4
28	25	3,1
29	19	2,4
30	23	2,9
31	20	2,5
32	29	3,7
33	29	3,7
TOTAL	794	100,0

ANEXO 2: CONJUNTO DE TABELAS (2)

Tabela 2.1 -Distribuição do número de textos selecionados dos 33 livros didáticos da amostra segundo o sexo do(a) autor(a)		
	TOTAL	
Sexo	N	%
Masculino	133	53,0
Feminino	104	41,4
Misto	2	0,8
Indeterminado	12	4,8
TOTAL	251	100,0

Tabela 2.2 -Distribuição do número de textos selecionados dos 33 livros didáticos da amostra segundo a cor/etnia dos(as) autores(as)		
	TOTAL	
Cor/etnia	N	%
Branca	181	72,1
Preta	2	0,8
Indígena	1	0,4
Indeterminada	67	26,7
TOTAL	251	100,0

Tabela 2.3 -Distribuição do número de textos segundo o ano de nascimento do(a) autor(a)		
	TOTAL	
Ano de nascimento	N	%
1800 a 1900	30	12,0
1900 a 1919	46	18,3
1920 a 1949	108	43,0
1950 a 1979	28	11,2
Indeterminada	39	15,5
TOTAL	251	100,0

Tabela 2.4 -Distribuição do número de textos selecionados dos 33 livros didáticos da amostra segundo a ano de nascimento do(a) 2º autor(a)		
	TOTAL	
Ano de nascimento	N	%
1850 a 1900	1	9,1
1910 a 1919	1	9,1
1960 a 1969	1	9,1
Indeterminada	8	72,7
TOTAL	11	100,0

ANEXO 2: CONJUNTO DE TABELAS (2)**(cont.)****Tabela 2.5-**Distribuição do número de textos selecionados dos 33 livros didáticos da amostra segundo currículo literário do(a) autor(a)

	TOTAL	
Currículo literário	N	%
Exclusivamente a livros didáticos	20	8,0
Principalmente a literatura. Infantil	124	49,4
Principalmente a obras não ficcionais para adultos	21	8,4
Principalmente literatura para adulto	54	21,5
Igualmente a produção para adultos e para crianças	4	1,6
Indeterminado	28	11,2
TOTAL	251	100,0

Tabela 2.7-Distribuição do número de textos selecionados nos 33 livros didáticos selecionados segundo a escola literária do(a) autor(a)

	TOTAL	
Escola literária	N	%
Barroco	-	-
Arcadismo / neoclassicismo	-	-
Romantismo	3	1,2
Realismo / Naturalismo	0	0,0
Parnasianismo	1	0,4
Simbolismo	-	-
Pré-Modernismo	14	5,6
Modernismo	11	4,4
Regionalismo	13	5,2
Prosa política	6	2,4
Prosa intimista	5	2,0
Prosa urbana	5	2,0
Prosa memorialista	-	-
Concretismo	-	-
Tendências poéticas contemporâneas	4	1,6
Indeterminado, outros	189	75,3
TOTAL	251	100,0

ANEXO 2: CONJUNTO DE TABELAS (2)

(cont.)

Tabela 2.8 -Distribuição do número de textos selecionados dos 33 livros didáticos da amostra segundo o gênero literário do(a) autor(a)		
	TOTAL	
Gênero literário	N	%
Romance	52	20,7
Ficção científica	1	0,4
Aventura	6	2,4
Crônica	100	39,8
Moral	7	2,8
Biografia	7	2,8
Biografia histórica	1	0,4
Tema histórico não biográfico	0	0,0
Caderno de viagem	3	1,2
Lendas ou fábulas	27	10,8
Narrativa informativa	21	8,4
Humorística	9	3,6
Entrevista	1	0,4
Jornalístico	11	4,4
Publicitário	2	0,8
Carta	2	0,8
Indeterminado	1	0,4
TOTAL	251	100,0

Tabela 2.9 -Distribuição do número de textos selecionados dos 33 livros didáticos segundo a narrativa original ou adaptação do(a) autor(a)		
	TOTAL	
Narrativa original / adaptação	N	%
Original	195	77,7
Adaptação de literatura infantil	36	14,3
Adaptação de lenda, folclore	3	1,2
Adaptação de literatura adulta	1	0,4
Adaptação bíblica e religiosa	1	0,4
Adaptação histórica	1	0,4
Indeterminada	14	5,6
TOTAL	251	100,0

Tabela 2.10 -Distribuição do número de textos selecionados dos 33 livros didáticos da amostra segundo o ponto de vista/foco narrativo utilizado pelo(a) autor(a)		
	TOTAL	
Ponto de vista/foco narrativo	N	%
Memórias, autobiografia	52	20,7
Narrativa na 3ª pessoa	188	74,9
Misto: narrativa principal e ou secundária	11	4,4
TOTAL	251	100,0

ANEXO 2: CONJUNTO DE TABELAS (2)**(cont.)****Tabela 2.11**-Distribuição do número de textos selecionados nos 33 livros didáticos da amostra segundo o sexo do(a) narrador(a)

	TOTAL	
Sexo	N	%
Masculino	43	17,1
Feminino	11	4,4
Misto	1	0,4
Indeterminado	196	78,1
TOTAL	251	100,0

Tabela 2.12-Distribuição do número de textos selecionados dos 33 livros didáticos da amostra segundo a cor/etnia do(a) narrador(a)

	TOTAL	
Cor/etnia	N	%
Branca	36	14,3
Indígena	2	0,8
Indeterminada	213	84,9
TOTAL	251	100,0

Tabela 2.13-Distribuição do número de textos selecionados dos 33 livros didáticos da amostra segundo a idade do(a) narrador(a)

	TOTAL	
Idade	N	%
Bebê	1	0,4
Pré-escolar	12	4,8
Criança	18	7,2
Adolescente	24	9,6
Adulta	5	2,0
Idade que se altera: de bebê para adolescente	3	1,2
Outros	188	74,9
TOTAL	251	100,0

Tabela 2.14-Distribuição do número de textos selecionados dos 33 livros didáticos da amostra segundo o gênero do título

	TOTAL	
Gênero do Título	N	%
Não se aplica	106	42,2
Especificamente masculino	74	29,5
Genericamente masculino	13	5,2
Especificamente feminino	33	13,1
Misto	11	4,4
Indeterminado	14	5,6
TOTAL	251	100,0

ANEXO 2: CONJUNTO DE TABELAS (2)**(cont.)**

Tabela 2.15-Distribuição das fontes das unidades de leitura selecionadas dos 33 livros didáticos da amostra		
	TOTAL	
Fontes	N	%
Literatura	31	12
Literatura infantil	177	71
Revista	12	5
Outros	3	1
Jornal infantil	12	5
Jornal	7	3
Indeterminado	9	4
TOTAL	251	100

ANEXO 3: CONJUNTO DE TABELAS (3)

Tabela 3.1-Distribuição das 1372 personagens encontradas nos textos dos 33 livros didáticos da amostra segundo sua natureza

Natureza	TOTAL	
	N	%
Humana	1018	74,2
Religiosa	32	2,3
Fantástica / Folclórica	56	4,1
Humanas descritas em livros históricos e biográficos	1	0,1
Animal antropomorfizado	155	11,3
Plantas antropomorfizadas	12	0,9
Objetos e seres naturais antropomorfizados	95	6,9
Indeterminada: seres antropomorfizados	1	0,1
Ficção científica	2	0,1
TOTAL	1372	100,0

Tabela 3.2-Distribuição das 1372 personagens encontradas nos textos dos 33 livros didáticos da amostra segundo sua individualidade

Individualidade	TOTAL	
	N	%
Indivíduo	1031	75,1
Indivíduo saído de grupo	2	0,1
Subgrupo saído de multidão	69	5,0
Multidão	270	19,7
TOTAL	1372	100,0

Tabela 3.3-Distribuição das 1372 personagens encontradas nos textos dos 33 livros didáticos segundo o sexo

Sexo	TOTAL	
	N	%
Especificamente masculino	812	59,2
Especificamente feminino	353	25,7
Misto	161	11,7
Palavras de gênero masculino		
seres cujo sexo não é especificado	18	1,3
Palavras de gênero feminino		
seres cujo sexo não é especificado	5	0,4
Palavras de gênero indeterminado		
seres cujo sexo não é especificado	16	1,2
Não se aplica	4	0,3
Indeterminado	3	0,2
TOTAL	1372	100,0

ANEXO 3: CONJUNTO DE TABELAS (3)**(cont.)**

Tabela 3.4-Distribuição das 1372 personagens encontradas nos textos dos 33 livros didáticos da amostra segundo a sua cor/etnia		
	TOTAL	
Cor/etnia	N	%
Branca	698	50,9
Preta	28	2,0
Parda	15	1,1
Indígena	29	2,1
Outras cores/etnias	163	11,9
Não identificadas	439	32,0
TOTAL	1372	100,0

Tabela 3.5-Distribuição das 1372 personagens encontradas nos textos dos livros didáticos segundo a voz dos verbos		
	TOTAL	
Voz dos Verbos	N	%
Não se aplica	170	12,4
Voz ativa	966	70,4
Voz passiva	231	16,8
Voz reflexiva	4	0,3
Neutra	1	0,1
TOTAL	1372	100,0

Tabela 3.6-Distribuição segundo a idade ou etapa da vida das 1372 personagens encontradas nos textos dos 33 livros didáticos		
	TOTAL	
Idade ou Etapa da Vida	N	%
Criança (inclusive bebês)	432	31,5
Adulto(a)	698	50,9
Adolescente	81	5,9
Misto	8	0,6
Histórica	8	0,6
Idoso(a)	31	2,3
Indeterminada	114	8,3
TOTAL	1372	100,0

ANEXO 3: CONJUNTO DE TABELAS (3)**(cont.)****Tabela 3.7-Distribuição das 1372 personagens encontradas nos textos dos 33 livros didáticos da amostra segundo o nome**

	TOTAL	
Nome	N	%
Multidão/ não é mencionado	238	17,3
Nome - próprio	583	42,5
Denominação por meio da profissão	121	8,8
Denominação por meio de outro atributo	273	19,9
Denominação por meio da cor/etnia, nacionalidade	18	1,3
Denominação por meio função familiar	112	8,2
Denominação por meio de um partitivo masculino	1	0,1
Denominação através da condição de cônjuge	3	0,2
Indeterminado	23	1,7
TOTAL	1372	100,0

Tabela 3.8-Distribuição das 1372 personagens encontradas textos dos 33 livros didáticos da amostra segundo sua nacionalidade

	TOTAL	
Nacionalidade	N	%
Sem nacionalidade	22	1,6
Brasileira	821	59,8
Estrangeiro(a) no Brasil	19	1,4
Estrangeiro(a) fora do Brasil	139	10,1
Misto fora do Brasil	1	0,1
País fantástico	222	16,2
Outro planeta	1	0,1
Estrangeiro(a) em local indeterminado	1	0,1
Indeterminado	146	10,6
TOTAL	1372	100,0

Tabela 3.9-Distribuição das 1372 personagens encontradas nos textos dos 33 livros didáticos da amostra segundo Estado ou região de origem

	TOTAL	
Estado ou Região de origem	N	%
Multidão, personagem histórica, morta, famosa	62	4,5
Amazonas	5	0,4
Piauí	4	0,3
Bahia	21	1,5
Região nordeste	5	0,4
Minas Gerais	11	0,8
Rio de Janeiro	5	0,4
São Paulo	96	7,0
Região Sudeste	5	0,4
Santa Catarina	2	0,1
Mato Grosso do Sul	6	0,4
Não se aplica	1150	83,8
TOTAL	1372	100,0

ANEXO 3: CONJUNTO DE TABELAS (3)**(cont.)**

Tabela 3.10-Distribuição das 1372 personagens encontradas nos textos dos 33 livros didáticos da amostra segundo seu contexto geográfico		
	TOTAL	
Contexto Geográfico	N	%
Religioso, divino	33	2,4
Capital ou grande cidade	141	10,3
Média e pequena cidade	42	3,1
Cidade cujo tamanho seja indeterminado	204	14,9
Meio rural: fazenda, chácara, sítio	97	7,1
Natureza aberta: mar, rio, floresta, gruta	89	6,5
País fantástico	227	16,5
Outro planeta	8	0,6
Indeterminado, não se aplica: não se sabe a origem do personagem, nem onde a história está se passando	531	38,7
TOTAL	1372	100,0

Tabela 3.11-Distribuição das 1372 personagens encontradas nos textos dos 33 livros didáticos da amostra segundo sua vida e morte		
	TOTAL	
Vida e Morte	N	%
Multidão	191	13,9
Personagem viva durante toda história	1137	82,9
Personagem atuando como viva, mas de natureza divina	1	0,1
Histórica, famosa, mortas, morte não explicitada, de existência perene	14	1
Personagem morre durante a história	21	1,5
Personagem tem a condição de morta durante a história	2	0,1
Indeterminada	6	0,4
TOTAL	1372	100,0

Tabela 3.12-Distribuição das 1372 personagens encontradas nos textos dos 33 livros didáticos da amostra segundo deficiências apresentadas		
	TOTAL	
Deficiências	N	%
Multidão	196	14,3
Não tem deficiência	1173	85,5
Deficiência da mobilidade	3	0,2
TOTAL	1372	100,0

Tabela 3.13-Distribuição das 1372 personagens encontradas nos textos dos 33 livros didáticos da amostra segundo sua importância		
	TOTAL	
Importância	N	%
Multidão	12	0,9
Principal, fala, tem ação própria, narrador - 1ª pessoa	450	32,8
Secundária, fala, tem ação própria, narrador - 1ª pessoa	503	36,7
Terciária, fala, tem ação própria, narrador - 1ª pessoa	407	29,7
TOTAL	1372	100,0

ANEXO 3: CONJUNTO DE TABELAS (3)**(cont.)****Tabela 3.14-**Distribuição das 1372 personagens encontradas nos textos dos 33 livros didáticos da amostra segundo a língua/linguagem

	TOTAL	
Língua e Linguagem	N	%
Multidão, não fala no texto	731	53,3
Fala incorretamente ou não há indícios de incorreção na fala	637	46,4
Fala incorretamente: tem sotaque, erra na concordância	4	0,3
TOTAL	1372	100,0

Tabela 3.15-Distribuição das 1372 personagens encontradas nos textos dos 33 livros didáticos da amostra segundo a religião

	TOTAL	
Religião	N	%
Multidão	219	16,0
Informação ausente	1116	81,3
Católica	11	0,8
Afro-brasileira	1	0,1
Outras que não as previstas: mitologia grega e indígena ou quando o personagem é crente sem que se conheça sua religião	1	0,1
Cristã em geral	4	0,3
Divindades em geral	20	1,5
TOTAL	1372	100,0

Tabela 3.16-Distribuição das 1372 personagens encontradas nos textos dos 33 livros didáticos da amostra segundo seu valor

	TOTAL	
Valor	N	%
Multidão	119	8,7
Positivo ou neutro	1098	80,0
Negativo	138	10,1
Evolui de negativo p/ positivo/neutro no transcorrer da estória	1	0,1
Indeterminado	16	1,2
TOTAL	1372	100,0

Tabela 3.17-Distribuição das 1372 personagens encontradas nos textos dos 33 livros didáticos da amostra segundo sua profissão

	TOTAL	
Profissão	N	%
Não tem profissão	1066	77,7
Tem profissão ou ocupação	301	21,9
Já exerceu profissão (aposentada)	1	0,1
Natureza = profissão	2	0,1
Casos duvidosos	1	0,1
Misto	0	0,0
Profissão esotérica	1	0,1
TOTAL	1372	100,0

ANEXO 3: CONJUNTO DE TABELAS (3)

(cont.)

Tabela 3.18-Distribuição das 1372 personagens encontradas nos textos dos 33 livros didáticos da amostra segundo sua atividade escolar		
	TOTAL	
Atividade Escolar	N	%
Multidão, grupo	304	22,2
Não estuda	880	64,1
Estuda	128	9,3
Estudou no passado	60	4,4
TOTAL	1372	100,0

Tabela 3.19-Distribuição das 1372 personagens encontradas nos textos dos livros didáticos da amostra segundo a origem familiar		
	TOTAL	
Origem Familiar	N	%
Multidão	1330	96,9%
Europa, sem especificação de país	1	0,1%
Itália	6	0,4%
Alemanha	6	0,4%
Portugal	5	0,4%
Espanha	2	0,1%
Outro país europeu	6	0,4%
Estados Unidos da América	7	0,5%
África sem especificação de país/nação	1	0,1%
Outro país africano (organização pré ou pós colonial)	3	0,2%
Japão	1	0,1%
Índia	3	0,2%
Indeterminado	1	0,1%
TOTAL	1372	100,0%

Tabela 3.20-Distribuição das 1372 personagens encontradas nos textos dos 33 livros didáticos da amostra segundo a relação conjugal		
	TOTAL	
Relação Conjugal	N	%
Multidão	281	20,5
Descrita, viva, não é solteira	119	8,7
Não descrita, não é solteira	4	0,3
Solteiro	1	0,1
Outros	2	0,1
Indeterminada	965	70,3
TOTAL	1372	100,0

ANEXO 3: CONJUNTO DE TABELAS (3)**(cont.)****Tabela 3.21-**Distribuição das 1372 personagens encontradas textos dos 33 livros didáticos da amostra segundo os pais biológicos

	TOTAL	
Pais Biológicos	N	%
Multidão	145	10,6
Pai e mãe não mortos e mencionados	61	4,4
Pai morto, mãe não morta e mencionada	2	0,1
Pai não mencionado, mãe não morta e mencionada	40	2,9
Mãe morta, pai não morto e mencionado	1	0,1
Mãe não mencionada, pai não morto e mencionado	25	1,8
Pai e mãe não mencionados	1098	80
TOTAL	1372	100,0

Tabela 3.22-Distribuição das 1372 personagens encontradas nos textos dos 33 livros didáticos da amostra segundo pais adotivos

	TOTAL	
Pais Adotivos	N	%
Multidão	146	10,6
Pai e mãe adotivos	1	0,1
Mãe adotiva	1	0,1
Pai adotivo	4	0,3
Não possui pais adotivos ou não são mencionados	1220	88,9
TOTAL	1372	100,0

Tabela 3.23-Distribuição das 1372 personagens encontradas nos textos dos 33 livros didáticos da amostra segundo os(as) filhos(as) biológicos(as)

	TOTAL	
Filhos(as) Biológicos(as)	N	%
Multidão	146	10,6
Filho(s) sexo masculino	63	4,6
Filha(s)	40	2,9
Filho(s) e filha(s)	21	1,5
Filho(s) sexo indeterminado	17	1,2
Não possui filhos	1085	79,1
TOTAL	1372	100,0

Tabela 3.24-Distribuição das 1372 personagens encontradas nos textos dos 33 livros didáticos da amostra segundo os filhos adotivos

	TOTAL	
Filhos Adotivos	N	%
Multidão	146	10,6
Filho(s) sexo masculino	1	0,1
Filha(s)	3	0,2
Não possui filhos	1222	89,1
TOTAL	1372	100,0

ANEXO 3: CONJUNTO DE TABELAS (3)**(cont.)**

Tabela 3.25-Distribuição das 1372 personagens encontradas nos textos dos 33 livros didáticos da amostra segundo os irmãos		
	TOTAL	
Irmãos	N	%
Multidão	144	9,1
Irmão(ã) biológico(a)	64	4,1
Não há referência a irmãos	1372	86,8
TOTAL	1580	100,0

Tabela 3.26-Distribuição das 1372 personagens encontradas nos textos dos 33 livros didáticos da amostra segundo a posição na família (irmãos)		
	TOTAL	
Posição na família (Irmãos)	N	%
Multidão	146	10,6
Filho(a) mais velho(a)	8	0,6
Filho(a) do meio	7	0,5
Filho mais novo(a)	10	0,7
Não há referência a hierarquia	32	2,3
Não se aplica	1169	85,2
TOTAL	1372	100,0

Tabela 3.27-Distribuição das 1372 personagens encontradas nos textos dos 33 livros didáticos da amostra segundo a família hierarquicamente superior		
	TOTAL	
Família hierarquicamente superior	N	%
Multidão	146	10,6
Padrinho(s)	2	0,1
Tio (a) (s)	10	0,7
Avô(s)	24	1,7
Avô e tio(a)	2	0,1
Não possui	1188	86,6
TOTAL	1372	100,0

Tabela 3.28-Distribuição das 1372 personagens encontradas nos textos dos 33 livros didáticos da amostra segundo a família hierarquicamente inferior		
	TOTAL	
Família Hierarquicamente Inferior	N	%
Multidão	146	10,6
Afilhado(a) (s)	2	0,1
Sobrinho(a) (s)	8	0,6
Neto(a) (s)	17	1,2
Sobrinho(a) (s) e afilhado(a) (s)	3	0,2
Neto(a) (s), sobrinho(a) (s) e afilhado(a) (s)	1	0,1
Não possui outros parentes, ou não são mencionados	1195	87,1
TOTAL	1372	100,0

ANEXO 3: CONJUNTO DE TABELAS (3)**(cont.)****Tabela 3.29-**Distribuição das 1372 personagens encontradas nos textos dos 33 livros didáticos da amostra segundo a família ampla sem hierarquia

	TOTAL	
Família Ampla sem Hierarquia	N	%
Multidão	143	10,4
Compadre(s)	7	0,5
Cunhado(a) (s)	2	0,1
Primo(a) (s)	6	0,4
Não possui outros parentes ou não são mencionados	1214	88,5
TOTAL	1372	100,0

Tabela 3.30-Distribuição das 1372 personagens encontradas nos textos dos 33 livros didáticos da amostra segundo a família geral

	TOTAL	
Família Geral	N	%
Multidão	185	13,5
Possui pelo menos uma relação de parentesco	370	27
Não possui qualquer relação de parentesco	811	59,1
Indeterminado	6	0,4
TOTAL	1372	100,0

Tabela 3.31-Distribuição das 1372 personagens encontradas nos textos dos 33 livros didáticos da amostra segundo as ocupações

	TOTAL	
Classificação das Ocupações	N	%
Sem ocupação	1096	79,90
Altos cargos	55	4,0
Cargos de direção	12	0,90
Especialização superior	25	1,80
Manuais especializados	22	1,60
Ocupações manuais não especializadas	51	3,70
Ocupações não manuais de rotina e assemelhados	65	4,70
Profissão liberal	20	1,50
Posição de supervisão	16	1,20
Cargos religiosos e profissões militares e não militares	10	0,70
TOTAL	1372	100,0

ANEXO 4: CONJUNTO DE TABELAS (4)

Tabela 4.1-Distribuição do número de personagens por suas características, segundo natureza								
Sexo	Sexo							
Natureza	Feminino		Masculino		Misto		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Humana	245	77,0	600	78,1	144	91,1	989	79,5
Antropomorfizada	73	23,0	168	21,9	14	8,9	255	20,5
TOTAL	318	100,0	768	100,0	158	100,0	1244	100,0

Tabela 4.2-Distribuição do número de personagens por suas características, segundo cor e etnia								
Individualidade	Sexo							
	Feminino		Masculino		Misto		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Indivíduo	282	88,7	649	84,5	12	7,6	943	75,8
Subgrupo saído de multidão	8	2,5	25	3,3	30	19,0	63	5,1
Multidão	28	8,8	94	12,2	116	73,4	238	19,1
TOTAL	318	100,0	768	100,0	158	100,0	1244	100,0

Tabela 4.3-Distribuição do número de personagens por suas características, segundo o sexo								
Cor-etnia	Sexo							
	Feminino		Masculino		Misto		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Branca	173	54,4	415	54,0	47	29,7	635	51,0
Negra	5	1,6	15	2,0	4	2,5	24	1,9
Parda	2	0,6	10	1,3	2	1,3	14	1,1
indígena	4	1,3	12	1,6	5	3,2	21	1,7
Outras	53	16,7	83	10,8	14	8,9	150	12,1
Não identificadas	81	25,5	233	30,3	86	54,4	400	32,2
TOTAL	318	100,0	768	100,0	158	100,0	1244	100,0

Tabela 4.4-Distribuição do número de personagens por suas características, segundo a voz dos verbos								
Voz dos verbos	Sexo							
	Feminino		Masculino		Misto		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Não se aplica	22	6,9	94	12,2	31	19,6	147	11,8
Voz ativa	244	76,7	540	70,3	97	61,4	881	70,8
Voz passiva	52	16,4	129	16,8	30	19,0	211	17,0
Voz reflexiva			4	0,5			4	0,3
Neutra			1	0,1			1	0,1
TOTAL	318	100,0	768	100,0	158	100,0	1244	100,0

Tabela 4.5-Distribuição do número de personagens por suas características, segundo idade /etapa								
Idade/etapa	Sexo							
	Feminino		Masculino		Misto		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Criança	114	35,8	276	35,9	80	50,6	470	37,8
Adulto(a)	169	53,1	431	56,1	40	25,3	640	51,4
Idoso(a)	15	4,7	7	0,9	2	1,3	24	1,9
Indeterminada	20	6,3	54	7,0	36	22,8	110	8,8
TOTAL	318	100,0	768	100,0	158	100,0	1244	100,0

ANEXO 4: CONJUNTO DE TABELAS (4)**(cont.)****Tabela 4.6-Distribuição do número de personagens por suas características, segundo nome**

	Sexo							
Nome	Feminino		Masculino		Misto		TOTAL	
	N	%	N		N	%	N	%
Multidão/ não é mencionada	14	54,1	74	9,6	116	73,4	204	16,4
Nome - próprio	172	8,5	350	45,6	7	4,4	529	42,5
Denominação por meio da profissão	27	17,9	81	10,5	2	1,3	110	8,8
Denominação por meio de outro atributo	57		184	24,0	14	8,9	255	20,5
Denominação por meio da cor/etnia, nacionalidade		13,8	13	1,7	5	3,2	18	1,4
Denominação por meio função familiar	44		54	7,0	7	4,4	105	8,4
Denominação por meio de um partitivo masculino			1	0,1			1	0,1
Denominação por meio da condição de cônjuge	1	0,3	1	0,1			2	0,2
Indeterminado	3	0,9	10	1,3	7	4,4	20	1,6
TOTAL	318	100,0	768	100,0	158	100,0	1244	100,0

Tabela 4.7-Distribuição do número de personagens por suas características, segundo nacionalidade

	Sexo							
Nacionalidade	Feminino		Masculino		Misto		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sem nacionalidade			5	0,7	15	9,5	20	1,6
Brasileira	220	69,2	493	64,2	76	48,1	789	63,4
Estrangeira no Brasil	5	1,6	12	1,6	2	1,3	19	1,5
Estrangeira fora do Brasil	19	6,0	80	10,4	18	11,4	117	9,4
Origem de País fantástico	50	15,7	97	12,6	26	16,5	173	13,9
Indeterminada	24	7,5	81	10,5	21	13,3	126	10,1
TOTAL	318	100,0	768	100,0	158	100,0	1244	100,0

Tabela 4.8-Distribuição do número de personagens por suas características, segundo estado e região

	Sexo							
Estado/região	Feminino		Masculino		Misto		TOTAL	
	N	%	N		N	%	N	%
Multidão	3	0,9	24	3,1	24	15,2	51	4,1
Amazonas	1	0,3	2	0,3	2	1,3	5	0,4
Piauí	2	0,6	2	0,3			4	0,3
Bahia	6	1,9	9	1,2	6	3,8	21	1,7
Reg Nordeste	1	0,3	4	0,5			5	0,4
Minas Gerais	1	0,3	5	0,7	5	3,2	11	0,9
Rio de Janeiro	3	0,9	1	0,1	1	0,6	5	0,4
São Paulo	22	6,9	62	8,1	9	5,7	93	7,5
Reg Sudeste	1	0,3	4	0,5			5	0,4
Sta Catarina			2	0,3			2	0,2
Mato Grosso	1	0,3	3	0,4	2	1,3	6	0,5
Indeterminado	276	86,8%	650	84,5	109	69,0	1035	83,1
TOTAL	318	100,0	769	100,0	158	100,0	1244	100,0

ANEXO 4: CONJUNTO DE TABELAS (4)

(cont.)

Tabela 4.9-Distribuição do número de personagens por suas características, segundo contexto geográfico								
	Sexo							
Contexto geográfico	Feminino		Masculino		Misto		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Multidão	1	0,3	6	0,8	20	12,7	27	2,2
Capital	31	9,7	81	10,5	25	15,8	137	11,0
Pequena cidade	9	2,8	29	3,8	4	2,5	42	3,4
Cidade tamanho indeterminado	47	14,8	133	17,3	19	12,0	199	16,0
Meio rural	28	8,8	66	8,6	1	0,6	95	7,6
Natureza aberta	22	6,9	42	5,5	12	7,6	76	6,1
País fantástico	45	14,2	94	12,2	35	22,2	174	14,0
Outro planeta			3	0,4	1	0,6	4	0,3
Indeterminado	135	42,5	314	40,8	41	25,9	490	39,3
TOTAL	318	100,0	768	100,0	158	100,0	1244	100,0

Tabela 4.10-Distribuição do número de personagens por suas características, segundo vida e morte								
	Sexo							
Vida e morte	Feminino		Masculino		Misto		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Multidão	17	5,3	60	7,8	91	57,6	168	13,5
Pers viva	291	91,5	683	88,9	65	41,1	1039	83,5
Pers hist/fam	1	0,3	10	1,3	1	0,6	12	1,0
Pers morre	6	1,9	11	1,4	1	0,6	18	1,4
Cond morta	1	0,3	1	0,1			2	0,2
Indeterminada	2	0,6	3	0,4			5	0,4
TOTAL	318	100,0	768	100,0	158	100,0	1244	100,0

Tabela 4.11-Distribuição do número de personagens por suas características, segundo deficiências								
	Sexo							
Deficiências	Feminino		Masculino		Misto		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Multidão	17	5,3	62	8,1	94	59,5	73	13,9
Sem deficiência	301	94,7	704	91,7	64	40,5	1069	85,9
Def de motilidade			2	0,3			2	0,2
TOTAL	318	100,0	768	100,0	158	100,0	1244	100,0

Tabela 4.12-Distribuição do número de personagens por suas características, segundo importância personagem								
	Sexo							
Importância da personagem	Feminino		Masculino		Misto		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Multidão	3	0,9	3	0,4	6	3,8	12	1,0
Principal	134	42,1	256	33,3	20	12,7	410	33,0
Secundária	115	36,2	297	38,7	45	28,5	457	36,7
Terciária	66	20,8	212	27,6	87	55,1	365	29,3
TOTAL	318	100,0	768	100,0	158	100,0	1244	100,0

ANEXO 4: CONJUNTO DE TABELAS (4)

(cont.)

Tabela 4.13-Distribuição do número de personagens por suas características, segundo língua e linguagem

	Sexo							
Língua/linguagem	Feminino		Masculino		Misto		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Multidão	128	40,3%	391	50,9	136	86,1%	655	52,7%
Fala corretamente	189	59,4%	374	48,7%	22	13,9%	585	47,0%
Fala incorretamente	1	0,3%	3	0,4%			4	
TOTAL	318	100,0%	768	100,0%	158	100,0%	1244	100,0%

Tabela 4.14-Distribuição do número de personagens por suas características, segundo valor da personagem

	Sexo							
Valor da personagem	Feminino		Masculino		Misto		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Multidão	11	3,5	39	5,1	41	25,9	91	7,3
Pers. Positiva	283	89,0	637	82,9	93	58,9	1013	81,4
Pers. negativa		6,6	80	10,4	23	14,6	124	10,0
Evolui negativa								
positiva			1	0,1			1	0,1
Indeterminada	3	0,9	11	1,4	1	0,6	15	1,2
TOTAL	318	100,0	768	100,0	158	100,0	1244	100,0

Tabela 4.15-Distribuição do número de personagens por suas características, segundo profissão

	Sexo							
Profissão	Feminino		Masculino		Misto		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sem profissão	260	81,8	544	70,8	156	98,7	960	77,2
Exerce profissão	57	17,9	222	28,9	2	1,3	281	22,6
Já exerceu profissão								
Antropomorfizado	1	0,3	2	0,3			1	0,1
							2	0,2
TOTAL	318	100,0	768	100,0	158	100,0	1244	100,0

Tabela 4.16-Distribuição do número de personagens por suas características, segundo atividade escolar

	Sexo							
Atividade escolar	Feminino		Masculino		Misto		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Multidão	39	12,3	114	14,8	115	72,8	268	21,5
Não estuda	221	69,5	552	71,9	23	14,6	796	64,0
Estuda	31	9,7	73	9,5	17	10,8	121	9,7
Estudou passado	27	8,5	29	3,8	3	1,9	59	4,7
TOTAL	318	100,0	768	100,0	158	100,0	1244	100,0

ANEXO 4: CONJUNTO DE TABELAS (4)

(cont.)

Tabela 4.17-Distribuição do número de personagens por suas características, segundo origem familiar								
	Sexo							
Origem familiar	Feminino		Masculino		Misto		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Indeterminada	312	98,1	747	97,3	154	97,5	1213	97,5
Europa					1	0,6	1	0,1
Itália	1	0,3	4	0,5	1	0,6	6	0,5
Alemanha	1	0,3	4	0,5	1	0,6	6	0,5
Portugal			5	0,7			5	0,4
Espanha			2	0,3			2	0,2
Outro país europeu.			2	0,3			2	0,2
EUA	2	0,6		0,3			4	0,3
África	1	0,3					1	0,1
Outro país africano	1		1	0,1	1	0,6	3	0,2
Japão				0,1			1	0,1
TOTAL	318	100,0	1	100,0	158	100,0	1244	100,0

Tabela 4.18-Distribuição do número de personagens por suas características, segundo relação conjugal								
	Sexo							
Relação conjugal	Feminino		Masculino		Misto		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Multidão	36	11,3	102	13,3	110	69,6	248	19,9
Descrita viva casada	50	4,01	51	4,09	10	6,3	111	8,9
Não descrita	2	0,6	2	0,3			4	0,3
Solteira			1	0,1			1	0,1
Outras	2	0,6					2	0,2
Indeterminada	228	71,7	612	79,8	38	24,1	878	70,6
TOTAL	318	100,0	768	100,0	158	100,0	1244	100,0

Tabela 4.19-Distribuição do número de personagens por suas características, segundo parentes biológicos								
	Sexo							
Parentes: pais biológicos.	Feminino		Masculino		Misto		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Multidão	12	3,8	56	7,3	63	39,9	131	10,5
Pai/mãe mencionados e vivos	16	5,0	38	4,9	5	3,2	59	4,7
Pai morto mãe mencionada	2	0,6					2	0,2
Pai não mencionado	15	4,7	17	2,2	1	0,6	33	2,7
Mãe morta pai mencionado			1	0,1			1	0,1
Mãe ã mencionada pai mencionado	11	3,5	11	1,4	1	0,6	23	1,8
Pai e mãe não mencionados.	262	82,4	645	84,0	88	55,7	995	80,0
TOTAL	318	100,0	768	100,0	158	100,0	1244	100,0

ANEXO 4: CONJUNTO DE TABELAS (4)

(cont.)

Tabela 4.20-Distribuição do número de personagens por suas características, segundo parentes e pais adotivos

	Sexo							
Parentes: pais adotivos.	Feminino		Masculino		Misto		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Multidão	12	3,8	58	7,6	63	39,9	133	10,7
Pai e mãe adotivos			1	0,1			1	0,1
Mãe adotiva	1	0,3					1	0,1
Pai adotivo	2	0,6	1	0,1			3	0,2
Indeterminado	303	95,3	709	92,2	94	59,5	1106	88,8
TOTAL	318	100,0	768	100,0	158	100,0	1244	100,0

Tabela 4.21-Distribuição do número de personagens por suas características, segundo parentes e filhos biológicos

	Sexo							
Parente: filhos biológicos.	Feminino		Masculino		Misto		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Multidão	12	3,8	58	7,6	63	39,9	133	10,7
Filho(s)	26	8,2	32	4,2	3	1,9	61	4,9
Filha(s)	17	5,3	15	2,0	2	1,3	34	2,7
Filho(s) e filha(s)	8	2,5	10	1,3	3	1,9	21	1,7
Filho(s) sexo ind	7	2,2	5	0,7	1	0,6	13	1,0
Não possui não menciona	248	78,0	648	84,4	86	54,4	982	78,9
TOTAL	318	100,0	768	100,0	158	100,0	1244	100,0

Tabela 4.22-Distribuição do número de personagens por suas características, segundo parentes e filhos adotivos

	Sexo							
Parente: filhos adotivos	Feminino		Masculino		Misto		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Multidão	12	3,8	58	7,6	63	39,9	133	10,7
Filho sexo masculino			1	0,1			1	0,1
Filha sexo fem.	1	0,3	2	0,1			3	0,2
Não possui	305	95,9	707	92,2	95	60,1	1107	89,0
TOTAL	318	100,0	768	100,0	158	100,0	1244	100,0

Tabela 4.23-Distribuição do número de personagens por suas características, segundo parentes:irmãos

	Sexo							
Parentes: irmãos	Feminino		Masculino		Misto		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Multidão	12	3,8	56	7,3	63	39,9	131	10,5
Irmão biológico	22	6,9	40	5,2	1	0,6	63	5,1
Não há referencia	284	89,3	672	87,5	94	59,5	1050	84,4
TOTAL	318	100,0	768	100,0	158	100,0	1244	100,0

ANEXO 4: CONJUNTO DE TABELAS (4)**(cont.)**

Tabela 4.24-Distribuição do número de personagens por suas características, segundo parentes pos. na família								
	Sexo							
Parentes: posição na família	Feminino		Masculino		Misto		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Multidão	12	3,8	58	7,6	63	39,9	133	10,7
Filho(a) mais velho(a)	4	1,3	4	0,5			8	0,6
Filho(a) do meio	3	0,9	4	0,5			7	0,6
Filho(a) mais novo(a)	3	0,9	7	0,9			10	0,8
Sem hierarquia	10	3,1	20	2,6	1	0,6	31	2,5
Não se aplica	286	89,9	675	87,9	94	59,5	1055	84,8
TOTAL	318	100,0	768	100,0	158	100,0	1244	100,0

Tabela 4.25-Distribuição do número de personagens por suas características, segundo parente:família sup.								
	Sexo							
Parente: família superior	Feminino		Masculino		Misto		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Multidão	12	3,8	58	7,6	63	39,9	133	10,7
Padrinho (s)	4	1,3	4	0,5			8	0,6
Tio(a) (s)	3	0,9	4	0,5			7	0,6
Avó (s)	3	0,9	7	0,9			10	0,8
Avó e tio (s)	10	3,1	20	2,6	1	0,6	31	2,5
Não possui	286	89,9	675	87,9	94	59,5	1055	84,8
TOTAL	318	100,0	768	100,0	158	100,0	1244	100,0

Tabela 4.26-Distribuição do número de personagens por suas características, segundo parente:família inf.								
	Sexo							
Parente: família inferior	Feminino		Masculino		Misto		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Multidão	12	93,8	58	7,6	63	39,9	133	10,7
Afilhado(a) (s)			2	0,3			2	0,2
Sobrinho(a) (s)	5	1,6	2	0,3			7	0,6
Neto(a) (s)	9	2,8	4	0,5	3	1,9	16	1,3
Sobrinho(a) e afilhado(a)	1	0,3	2	0,3			3	0,2
Neto(a) sobrinho(a) afilhado(a)			1	0,1			1	0,1
Não possui	291	91,5	699	91,0	92	58,2	1082	87,0
TOTAL	318	100,0	768	100,0	158	100,0	1244	100,0

ANEXO 4: CONJUNTO DE TABELAS (4)**(cont.)****Tabela 4.27-Distribuição do número de personagens por suas características, segundo parente:família ampla sem hierarquia**

	Sexo							
Parente: família ampla, sem hierarquia	Feminino		Masculino		Misto		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Multidão	12	3,8	55	7,2	63	39,9	130	10,5
Compadre(s)	1	0,3	6	0,8			7	0,6
Cunhado(a) (s)	2	0,6					2	0,2
Primo(a) (s)	2	0,6	3	0,4			5	0,4
Não possui	301	94,7	704	91,7	95	60,1	1100	88,4
TOTAL	318	100,0	768	100,0	158	100,0	1244	100,0

Tabela 4.28-Distribuição do número de personagens por suas características, segundo parente:família geral.

	Sexo							
Parente: família geral	Feminino		Masculino		Misto		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Multidão	26	8,2	64	8,3	74	46,8	164	13,2
Possui relação de parentesco	142	44,7	179	23,3	24	15,2	345	27,7
Não possui	149	46,9	520	67,7	60	38,0	729	58,6
Indeterminada	1	0,3	5	0,7			6	0,5
TOTAL	318	100,0	768	100,0	158	100,0	1244	100,0

Tabela 4.29-Distribuição do número de personagens por suas características, segundo ocupacional profissional

	Sexo							
Ocupação profissional	Feminino		Masculino		Misto		TOTAL	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Altos cargos	12	3,70	43	5,50			55	4,42
Cargos de direção	2	0,62	10	1,30			12	0,96
Profissão liberal	1	0,31	19	2,47			20	1,60
Ocupação não manual	22	6,91	42	5,46			64	5,14
Ocupação manual não especializada	10	3,14	41	5,33			51	4,09
Manual especializada	4	1,25	18	2,34			22	1,76
Indeterminada	267	85%	595	77,6%				
TOTAL	318	15,00	768	22,40			224	17,97

ANEXO 5: CONJUNTO DE TABELAS (5)

Tabela 5.1-Distribuição dos livros didáticos segundo sexo do(a) autor(a) por período							
	AUTORES						
Sexo	1º Período		2º Período		3º Período		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N
Masculino	2	22,2%	1	9,1%			3
Feminino	5	55,6%	9	81,8%	12	92,3%	26
Misto	2	22,2%	1	9,1%	1	7,7%	4
Indeterminado							
TOTAL	9	100,0%	11	100,0%	13	100,0%	33

Tabela 5.2-Distribuição dos livros didáticos pela cor/etnia do(a) autor(a) por período							
	AUTORES						
Cor/etnia	1º Período		2º Período		3º Período		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N
Branca	5	55,6%	3	27,3%	2	15,4%	10
Indeterminada	4	44,4%	8	72,7%	11	84,6%	23
TOTAL	9	100,0%	11	100,0%	13	100,0%	33

Tabela 5.3-Distribuição dos livros didáticos por sexo do(a) 2º autor(a) e período							
	AUTORES						
Sexo	1º Período		2º Período		3º Período		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N
Masculino	1	25,0%			1	7,7%	2
Feminino	3	75,0%	3	100,0%	11	84,6%	17
Misto					1	7,7%	1
Indeterminado							
TOTAL	4	100,0%	3	100,0%	13	100,0%	20

Tabela 5.4-Distribuição dos livros didáticos pela cor/etnia do(a) 2º autor(a) por período							
	AUTORES						
Cor/etnia	1º Período		2º Período		3º Período		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N
Branca	1	25,0%			3	23,1%	4
Indeterminada	3	75,0%	2	18,2%	10	76,9%	15
TOTAL	4	44,4%	2	18,2%	13	100,0%	19

Tabela 5.5-Distribuição dos livros didáticos pelo sexo do(a) 3º autor(a) por período							
	AUTORES						
Sexo	1º Período		2º Período		3º Período		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N
Masculino			1	100,0%			1
Feminino					6	100,0%	6
Misto							
Indeterminado							
TOTAL			1	100,0%	6	100,0%	7

ANEXO 5: CONJUNTO DE TABELAS (5)**(cont.)****Tabela 5.6-Distribuição dos livros didáticos pela cor/etnia do(a) 3º autor(a) por período**

	AUTORES						
Cor/etnia	1º Período		2º Período		3º Período		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N
Branca					2	15,4%	2
Parda					1	7,7%	1
Indeterminada			1	9,1%	4	30,8%	5
TOTAL			1	9,1%	7	53,8%	8

Tabela 5.7-Distribuição dos livros didáticos pelo ano de nascimento do(a) autor(a) por período

	AUTORES						
Ano nascimento	1º Período		2º Período		3º Período		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N
1910 a 1919							
1920 a 1929	3	33,3%	3	18,2%			5
1930 a 1939	2	22,2%	3	27,3%			5
1940 a 1949	1	11,1%					1
1950 a 1959	1	11,1%	1	9,1%			2
Indeterminado	2	22,2%	4	36,4%	13	100,0%	19
TOTAL	9	100,0%	11	100,0%	13	100,0%	33

Tabela 5.8-Distribuição dos livros didáticos pelo ano de nascimento do(a) 2º autor(a) por período

	AUTORES						
Ano nascimento	1º Período		2º Período		3º Período		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N
1930 a 1939	1	25,0%					1
1940 a 1949			1	50,0%			1
1950 a 1959	1	25,0%					1
Indeterminado	2	50,0%	1	50,0%	13	100,0%	16
TOTAL	4	100,0%	2	100,0%	13	100,0%	19

Tabela 5.9-Distribuição dos livros didáticos pelo ano de nascimento do(a) 3º autor(a) por período

	AUTORES						
Ano nascimento	1º Período		2º Período		3º Período		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N
Indeterminado			1	100,0%	7	100,0%	8
TOTAL			1	100,0%	7	100,0%	8

Tabela 5.10-Distribuição dos livros didáticos pelo currículo literário do(a) autor(a) por período

	AUTORES						
Currículo literário	1º Período		2º Período		3º Período		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N
Exclusivamente a livros didáticos	8	88,9%	10	90,9%	12	92,3%	30
Princ/e a Lit Inf. secun/ e a livros didáticos	1	11,1%					1
Indeterminado			1	9,1%	1	7,7%	2
TOTAL	9	100,0%	11	100,0%	13	100,0%	33

ANEXO 5: CONJUNTO DE TABELAS (5)**(cont.)**

Tabela 5.1-Distribuição dos livros didáticos segundo sexo do(a) autor(a) por período							
	AUTORES						
Sexo	1º Período		2º Período		3º Período		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N
Masculino	2	22,2%	1	9,1%			3
Feminino	5	55,6%	9	81,8%	12	92,3%	26
Misto	2	22,2%	1	9,1%	1	7,7%	4
Indeterminado							
TOTAL	9	100,0%	11	100,0%	13	100,0%	33

Tabela 5.12-Distribuição dos livros didáticos pela cor/etnia do(a) Editor(a) nos períodos							
	AUTORES						
Cor/etnia	1º Período		2º Período		3º Período		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N
Não foi possível identificar o(a) editor(a)	9		10		3		22
Branca					1	7,7%	1
Indeterminada			1	9,1%	9	69,2%	10
TOTAL	9	100,0%	11	100,0%	13	100,0%	33

Tabela 5.13-Distribuição dos livros didáticos pelo sexo do(a) Editor(a) de texto							
	AUTORES						
Sexo	1º Período		2º Período		3º Período		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N
Não foi possível identificar o editor de texto	8	88,9%	11	100,0%	8	61,5%	27
Masculino					1	7,7%	1
Feminino	1	11,1%			4	30,8%	5
TOTAL	9	100,0%	11	100,0%	13	100,0%	33

Tabela 5.14-Distribuição dos livros didáticos pela cor/etnia do(a) editor(a) de texto							
	AUTORES						
Cor/etnia	1º Período		2º Período		3º Período		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N
Não foi possível identificar o(a) editor(a) de texto	9	100,0%	11	100,0%	8	61,5%	28
Indeterminada					5	38,5%	5
TOTAL	9	100,0%	11	100,0%	13	100,0%	33

Tabela 5.15-Distribuição dos livros didáticos pelo sexo do(a) preparador(a) de texto							
	AUTORES						
Sexo	1º Período		2º Período		3º Período		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N
Não foi possível identificar o(a) preparador(a) de texto	8	88,9%	10	90,9%	10	76,9%	28
Masculino	1	11,1%			1	7,7%	2
Feminino			1	9,1%	2	15,4%	3
TOTAL	9	100,0%	11	100,0%	13	100,0%	33

ANEXO 5: CONJUNTO DE TABELAS (5)**(cont.)****Tabela 5.16-Distribuição dos livros didáticos pela cor/etnia do(a) Preparador(a) de texto**

	AUTORES						
Cor/etnia	1º Período		2º Período		3º Período		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N
Não foi possível identificar o(a) editor(a) de texto	9	100,0%	11	100,0%	10	76,9%	30
Indeterminada					3	23,1%	3
TOTAL	9	100,0%	11	100,0%	13	100,0%	33

Tabela 5.17-Distribuição dos livros didáticos pelo sexo do(a) editor(a) de arte por período

	AUTORES						
Sexo	1º Período		2º Período		3º Período		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N
Não foi possível identificar o editor de arte	6	66,7%	10	90,9%	5	38,5%	21
Masculino	3	33,3%	1	9,1%	4	30,8%	8
Feminino					4	30,8%	4
TOTAL	9	100,0%	11	100,0%	13	100,0%	33

Tabela 5.18-Distribuição dos livros didáticos pela cor/etnia do(a) editor(a) de arte por período

	AUTORES						
Cor/etnia	1º Período		2º Período		3º Período		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N
Não foi possível identificar o(a) editor(a) de arte	9	100,0%	11	100,0%	6	46,2%	26
Branca					1	7,7%	1
Indet/ identificado o(a) editor(a), mas não cor/etnia					6	46,2%	6
TOTAL	9	100,0%	11	100,0%	13	100,0%	33

Tabela 5.19-Distribuição dos livros didáticos pelo sexo do(a) Ilustrador(a) por período

	AUTORES						
Sexo	1º Período		2º Período		3º Período		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N
O livro não é ilustrado	2	22,2%	2	18,2%	0	0,0%	4
Masculino	4	44,4%	3	27,3%	3	23,1%	10
Feminino	3		2	18,2%	1	7,7%	6
Misto (em casos de co-edição mista)			2	18,2%	8	61,5%	10
Indet/ identificado o ilustrador mas não o sexo			2	18,2%		0,0%	2
Não foi possível identificar o ilustrador					1	7,7%	
TOTAL	9	100,0%	11	100,0%	13	100,0%	33

ANEXO 5: CONJUNTO DE TABELAS (5)

(cont.)

Tabela 5.20-Distribuição dos livros didáticos pela cor/etnia do(a) Ilustrador(a) por período

	AUTORES						
Cor/etnia	1º Período		2º Período		3º Período		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N
O livro não é ilustrado	4	44,4%	3	27,3%			7
Branca					1	7,7%	1
Indet/ identificado o(a) ilustrador(a) mas não cor/etnia	5	55,6%	8	72,7%	12	92,3%	25
TOTAL	9	100,0%	11	100,0%	13	100,0%	33

Tabela 5.21-Distribuição dos livros didáticos pela identificação do(a) capista por período

	AUTORES						
Capista	1º Período		2º Período		3º Período		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N
Consta o(a) capista	4	44,4%	8	72,7%	10	76,9%	22
Apesar de não constar, deduziu-se ser o(a) ilustrador(a)	1	11,1%					1
Indet/ tem capa ilustrada, capista ã identificado(a)	4	44,4%	3	27,3%	3	23,1%	10
TOTAL	9	100,0%	11	100,0%	13	100,0%	33

Tabela 5.22-Distribuição dos livros didáticos segundo o sexo do(a) capista nos períodos

	AUTORES						
Sexo	1º Período		2º Período		3º Período		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N
Masculino	3	33,3%	6	54,5%	4	30,8%	13
Feminino	1		2	18,2%	4	30,8%	7
Tem capista mas não a que sexo pertence	1						1
Não foi possível identificar o capista	4		3	27,3%	5	38,5%	12
TOTAL	9	100,0%	11	100,0%	13	100,0%	33

Tabela 5.23-Distribuição dos livros didáticos segundo a cor/etnia do(a) capista por período

	AUTORES						
Cor/ etnia	1º Período		2º Período		3º Período		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N
Branca							1
Indet/ identificado o(a) ilustrador(a) mas não cor/etnia	1	11,1%					
	8	88,9%	11	100,0%	13	100,0%	32
TOTAL	9	100,0%	11	100,0%	13	100,0%	33

ANEXO 5: CONJUNTO DE TABELAS (5)

(cont.)

Tabela 5.24-Distribuição dos livros didáticos pelo sexo do(a) Pesquisador(a) iconográfico(a)

	AUTORES						
Sexo	1º Período		2º Período		3º Período		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N
Não foi possível identificar o(a) pesquisador(a)	8	88,9%	11	100,0%	7	53,8%	26
Masculino	1	11,1%					1
Feminino					5	38,5%	5
Misto (em casos de co-edição mista)					1		1
TOTAL	9	100,0%	11	100,0%	13	100,0%	33

Tabela 5.25-Distribuição dos livros didáticos pela cor/etnia do(a) Pesquisador(a) iconográfico(a)

	AUTORES						
Cor/etnia	1º Período		2º Período		3º Período		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N
Não foi possível identificar o(a) pesquisador(a)	9	100,0%	11	100,0%	6	46,2%	26
Branca					1	7,7%	1
Indet/identificado o(a) pesquisador(a), não sua cor/etnia					6	46,2%	6
TOTAL	9	100,0%	11	100,0%	13	100,0%	33

Tabela 5.26-Distribuição dos livros didáticos pelo sexo do(a) Diagramador(a)

	AUTORES						
Sexo	1º Período		2º Período		3º Período		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N
Masculino	4	44,4%	3	27,3%	1	7,7%	8
Feminino	2	22,2%	2	18,2%	3	23,1%	7
Indet/ há referência ao profissional, não ao sexo	1	11,1%					1
Não há referência sobre composição/diagramação	2	22,2%	6	54,5%	9	69,2%	17
TOTAL	9	100,0%	11	100,0%	13	100,0%	33

Tabela 5.27-Distribuição dos livros didáticos pela cor/etnia do(a) Diagramador(a)

	AUTORES						
Cor/etnia	1º Período		2º Período		3º Período		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N
Não foi possível identificar o(a) diagramador(a)	2	22,2%	5	45,5%	9	69,2%	16
Indet/identificado(a) o(a) pesquisador(a), não sua cor/etnia	7	77,8%	6	54,5%	4	30,8%	17
TOTAL	9	100,0%	11	100,0%	13	100,0%	33

ANEXO 6: CONJUNTO DE TABELAS (6)

Tabela 6.1-Distribuição das unidades de leitura por sexo do(a) autor(a)							
Sexo							
	1º Período		2º Período		3º Período		Total
	N	%	N	%	N	%	%
Masculino	48	60,0%	42	51,9%	44	48,9%	134
Feminino	32	40,0%	39	48,1%	33	36,7%	104
Misto					2	2,2%	2
Indeter.					11	12,2%	11
TOTAL	80	100,0%	81	100,0%	90	100,0%	251

Tabela 6.2-Distribuição das unidades de leitura segundo a cor/etnia do(a) autor(a)							
Cor/etnia							
	1º Período		2º Período		3º Período		Total
	N	%	N	%	N	%	%
Branca	62	77,5%	54	66,7%	64	71,1%	180
Preta	1	1,3%			1	1,1%	2
Índigena					1	1,1%	1
Indeterminada	17	21,30%	27	33,30%	24	26,7%	68
TOTAL	80	100	81	100	90	100%	251

Tabela 6.3-Distribuição das unidades de leitura pelo ano de nascimento do(a) autor(a)							
Ano de nascimento							
	1º Período		2º Período		3º Período		Total
	N	%	N	%	N	%	%
1900 a 1919	13	16,3%	12	14,7%	5	5,5%	30
1920 a 1939	17	21,3%	23	28,5%	6	6,7%	46
1940 a 1959	29	36,3%	34	42,0%	22	24,5%	85
1960 a 1979	14	17,5%	6	7,4%	21	23,3%	41
1980 em diante	2	2,5%			8	8,9%	10
Indeterminado	5	6,1%	6	7,4%	28	31,1%	39
TOTAL	80	100,0%	81	100,0%	90	100,0%	251

Tabela 6.4-Distribuição das unidades de leitura pelo ano de nascimento do(a) 2º autor(a)							
Ano nascimento							
	1º Período		2º Período		3º Período		Total
	N	%	N	%	N	%	%
1960 a 1979					1	1,1	1
Indeterminado	80	100,0%	81	100,0%	89	98,9%	250
TOTAL	80	100,0%	81	100,0%	90	100,0%	251

ANEXO 6: CONJUNTO DE TABELAS (6)

(cont.)

Tabela 6.5-Distribuição das unidades de leitura segundo o currículo literário do(a) autor(a)

Currículo literário							
	1º Período		2º Período		3º Período		Total
	N	%	N	%	N	%	%
Exclusivamente a livros didáticos	6	7,5%	12	13,6%	3	3,3%	21
Princ. a literatura infantil, secund. a livros didáticos	3	3,8%	2	2,5%	2	2,2%	7
Exclusivamente a ficção infantil	16	20,0%	24	31,1%	16	17,8%	56
Exclusivamente a ficção obra adulto n fcc	5	6,3%	1	1,6%	3	3,3%	9
Princ. ficç inf sec a ficç p/ adultos	10	12,5%	8	9,9%	7	7,8%	25
Princ. ficç inf, sua obra inclusive romance	9	11,3%	10	12,5%	7	7,8%	26
Principalmente a obras não ficc p/ adultos	3	3,8%	3	3,7%	15	16,7%	21
Principalmente a obras ficção p/ adultos	5	6,3%	2	2,5%	6	6,7%	13
Principalmente à liter de ficção adul incl romance (s)	16	20,0%	10	12,3%	15	16,7%	41
Igualmente a prod para adul e cças	2	2,5%	2	2,5%			4
Indeterminado	5	6,0%	7	7,8%	16	17,7%	28
Total	80	100,0%	81	100,0%	90	100,0%	251

Tabela 6.6-Distribuição das unidades de leitura segundo a escola literária do(a) autor(a)

Escola literária							
	1º Período		2º Período		3º Período		Total
	N	%	N	%	N	%	%
Romantismo			2	2,5%	2	2,20%	4
Prosa urbana	1	1,30%	2	2,5%	2	2,20%	5
Prosa política	3	3,8%	1	1,1%	2	2,2%	6
Prosa intimista					5	5,6%	5
Tendências poética contemp	3	3,8%					3
Pré-modernismo	8	9,7%	5	6,2%	2	2,2%	15
Modernismo	3	3,8%	2	2,5%	8	8,1%	13
Regionalismo	6	7,5%	5	6,2%	1	1,2%	12
Indeterminado	56	70,1%	64	79,0%	68	76,3%	188
TOTAL	80	100,0%	81	100,0%	90	100,0%	251

Tabela 6.7-Distribuição das unidades de leitura segundo gênero literário do(a) autor(a)

Gênero literário							
	1º Período		2º Período		3º Período		Total
	N	%	N	%	N	%	%
Romance	14	17,5%	23	28,4%	15	16,7%	52
Ficção científica					1	1,1%	1
Aventura	2	2,5%	1	1,2%	3	3,3%	6
Crônica vida cotidiana	39	48,8%	39	48,1%	22	24,4%	100
Lendas e fábulas	7	8,8%	10	12,5%			17
Moral	4	5,0%	2	2,5%	1	1,1%	7
Biografia	4	5,0%	2	2,5%	3	3,3%	9
Caderno de viagem	3	3,8%			10	11,1%	13
Narrativa informativa	2	2,5%	1	1,2%	18	20,0%	21
Humorismo	4	5,0%	1	1,2%	4	4,4%	9
Entrevista					1	1,1%	1
Jornalismo			1	1,2%	10	11,1%	11
Carta	1	1,1%	1	1,2%	2	2,4%	4
TOTAL	80	100,0%	81	100,0%	90	100,0%	251

ANEXO 6: CONJUNTO DE TABELAS (6)

(cont.)

Tabela 6.8-Distribuição das unidades de leitura segundo a origem da narrativa							
Origem da narrativa							
	1º Período		2º Período		3º Período		Total
	N	%	N	%	N	%	%
Original	57	71,2%	63	77,8%	75	83,3%	195
Adaptação literatura infantil	15	18,8%	6	7,4%	15	16,7%	36
Adaptação literatura adulta			1	1,2%			1
Adaptação lenda ou folclore	4	5,0%					4
Adaptação bíblica/religiosa			1	1,2%			1
Indeterminada	4	5,0%	10	12,4%			14
TOTAL	80	100,0%	81	100,0%	90	100,0%	251

Tabela 6.9-Distribuição das unidades de leitura segundo o do foco narrativo							
Foco narrativo							
	1º Período		2º Período		3º Período		Total
	N	%	N	%	N	%	%
Memórias, autobiografia							
narrativa 1ª pessoa	18	22,5%	10	12,4%	24	26,7%	52
Narrativa 3ª pessoa	59	73,7%	65	80,2%	64	71,1%	188
Narrados se identifica com o personagem	3	3,8%	6	7,4%	2	2,2%	11
TOTAL	80	100,0%	81	100,0%	90	100,0%	251

Tabela 6.10-Distribuição das unidades de leitura segundo sexo do(a) narrador(a)							
Sexo							
	1º Período		2º Período		3º Período		Total
	N	%	N	%	N	%	%
Sexo							
Masculino	16	20,0%	7	8,6%	20	22,2%	43
Feminino	3	3,8%	4	4,9%	5	4,4%	12
Indeterminado	62	76,2%	70	86,4%	65	73,4%	197
TOTAL	81	100,0%	81	100,0%	90	100,0%	251

Tabela 6.11-Distribuição da cor/etnia do(a) narrador(a) das unidades de leitura							
Cor/etnia							
	1º Período		2º Período		3º Período		Total
	N	%	N	%	N	%	%
Branca	12	15,0%	7	8,6%	17	18,9%	36
Indígena	1	1,3%			1	1,1%	2
Indeterminada	67	83,7%	74	91,4%	72	80,0%	213
TOTAL	80	100,0%	81	100,0%	90	100,0%	251

ANEXO 6: CONJUNTO DE TABELAS (6)**(cont.)****Tabela 6.12-Distribuição das unidades de leitura segundo a idade do(a) narrador(a)**

Idade do(a) narrador(a)							
	1º Período		2º Período		3º Período		Total
	N	%	N	%	N	%	%
Criança	21	26,3%	7	8,6%	8	8,9%	36
Adolescente			3	3,7%	16	17,8%	19
Adulta	2	2,5%	2	2,5%	1	1,1%	5
Indeterminada	57	71,2%	69	85,2%	65	72,2%	191
TOTAL	80	100,0%	81	100,0%	90	100,0%	251

Tabela 6.13-Distribuição das unidades de leitura segundo o gênero do título

Gênero do título							
	1º Período		2º Período		3º Período		Total
	N	%	N	%	N	%	%
Não se aplica	22	27,5%	33	40,7%	51	56,7%	106
Especificamente masculino	27	33,8%	28	34,6%	19	21,1%	74
Genericamente masculino	3	3,8%	5	6,2%	5	5,6%	13
Especificamente feminino	16	20,0%	10	12,3%	7	7,8%	33
Misto	1	1,3%	3	3,7%	7	7,8%	11
Indeterminado	11	13,6%	2	2,50%	1	1,00%	14
TOTAL	80	100,0%	81	100,0%	90	100,0%	251

ANEXO 7: CONJUNTO DE TABELAS (7)

Atributos predominantes das 1086 personagens por sexo e período																			
Variáveis		1º						2º						3º					
		Sexo			Total			Sexo			Total			Sexo			Total		
		Feminino	Masculino		N	%		Feminino	Masculino		N	%		Feminino	Masculino		N	%	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Natureza																			
	Humana	65	70,7%	155	63,0%	220	65,1%	63	70,0%	133	79,2%	196	76,0%	117	86,0%	312	88,1%	429	87,6%
	Antropomorfizada	27	29,3%	91	37,0%	118	34,9%	27	30,0%	35	20,8%	62	24,0%	19	14,0%	42	11,9%	61	12,4%
	Total	92	100,0%	246	100,0%	338	100,0%	90	100,0%	168	100,0%	258	100,0%	136	100,0%	354	100,0%	490	100,0%
Individualidade																			
	Indivíduo	80	87,0%	229	93,1%	309	91,4%	82	91,1%	156	92,9%	238	92,2%	120	88,2%	264	74,6%	384	78,4%
	Subgrupo saído da multidão	1	1,1%	1	0,4%	2	0,6%	2	2,2%	4	2,4%	6	2,3%	5	3,7%	20	5,6%	25	5,1%
	Multidão	11	12,0%	16	6,5%	27	8,0%	6	6,7%	8	4,8%	14	5,4%	11	8,1%	70	19,8%	81	16,5%
Cor-etnia	Total	92	100,0%	246	100,0%	338	100,0%	90	100,0%	168	100,0%	258	100,0%	136	100,0%	354	100,0%	490	100,0%
	Branca	44	47,8%	108	43,9%	152	45,0%	57	63,3%	122	72,6%	179	69,4%	72	52,9%	185	52,3%	257	52,4%
	Preta	2	2,2%	11	4,5%	13	3,8%	1	1,1%			1	0,4%	2	1,5%	4	1,1%	6	1,2%
Indígena	Parda			2	0,8%	2	0,6%	1	1,1%	4	2,4%	5	1,9%	1	0,7%	4	1,1%	5	1,0%
	Indígena	1	1,1%	6	2,4%	7	2,1%	1	1,1%			1	0,4%	2	1,5%	6	1,7%	8	1,6%
	Outras etnias	16	17,4%	25	10,2%	41	12,1%	22	24,4%	24	14,3%	46	17,8%	15	11,0%	34	9,6%	49	10,0%
	Não identificadas	29	31,5%	94	38,2%	123	36,4%	8	8,9%	18	10,7%	26	10,1%	44	32,4%	121	34,2%	165	33,7%
Total	92	100,0%	246	100,0%	338	100,0%	90	100,0%	168	100,0%	258	100,0%	136	100,0%	354	100,0%	490	100,0%	

ANEXO 7: CONJUNTO DE TABELAS (7)

(cont.)

Atributos predominantes das 1086 personagens por sexo e período (cont.)																		
Variáveis	1º						2º						3º					
	Sexo			Total			Sexo			Total			Sexo			Total		
	Feminino		Masculino	Feminino		Masculino	Feminino		Masculino	Feminino		Masculino	Feminino		Masculino	Feminino		Masculino
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Idade/etapa																		
Criança	39	42,4%	86	35,0%	125	37,0%	31	34,4%	83	49,4%	114	44,2%	44	32,4%	107	30,2%	151	30,8%
Adulta	49	53,3%	147	59,8%	196	58,0%	46	51,1%	66	39,3%	112	43,4%	74	54,4%	218	61,6%	292	59,6%
Idosa	2	2,2%	2	0,8%	4	1,2%	3	3,3%	3	1,8%	6	2,3%	10	7,4%	2	0,6%	12	2,4%
Indeterminada	2	2,2%	11	4,5%	13	3,8%	10	11,1%	16	9,5%	26	10,1%	8	5,9%	27	7,6%	35	7,1%
Total	92	100,0%	246	100,0%	338	100,0%	90	100,0%	168	100,0%	258	100,0%	136	100,0%	354	100,0%	490	100,0%
Nome																		
Multidão	3	3,3%	15	6,1%	18	5,3%	2	2,2%	6	3,6%	8	3,1%	9	6,6%	53	15,0%	62	12,7%
Recebe nome	45	48,9%	77	31,3%	122	36,1%	67	74,4%	116	69,0%	183	70,9%	60	44,1%	157	44,4%	217	44,3%
Nome profissão	6	6,5%	31	12,6%	37	10,9%	3	3,3%	10	6,0%	13	5,0%	18	13,2%	40	11,3%	58	11,8%
Outro atributo	28	30,4%	99	40,2%	127	37,6%	11	12,2%	31	18,5%	42	16,3%	18	13,2%	54	15,3%	72	14,7%
Por meio da etnia			2	0,8%	2	0,6%									11	3,1%	11	2,2%
Função familiar	9	9,8%	20	8,1%	29	8,6%	7	7,8%	4	2,4%	11	4,3%	28	20,6%	30	8,5%	58	11,8%
Partitivo			1	0,4%	1	0,3%												
Condição de cônjuge																		
Indeterminado	1	1,1%	1	0,4%	2	0,6%			1	0,6%	1	0,4%	2	1,5%	8	2,3%	10	2,0%
Total	92	100,0%	246	100,0%	338	100,0%	90	100,0%	168	100,0%	258	100,0%	136	100,0%	354	100,0%	490	100,0%

ANEXO 7: CONJUNTO DE TABELAS (7)

Atributos predominantes das 1086 personagens por sexo e período (cont.)																			
Variáveis		1º						2º						3º					
		Sexo			Total			Sexo			Total			Sexo			Total		
		Feminino		Masculino	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N
Importância Pers.																			
	1	1,1%	1	0,4%	2	0,6%	2	2,2%	2	1,2%	4	1,6%							
	44	47,8%	89	36,2%	133	39,3%	46	51,1%	73	43,5%	119	46,1%	44	32,4%	94	26,6%	138	28,2%	
	34	37,0%	108	43,9%	142	42,0%	29	32,2%	63	37,5%	92	35,7%	52	38,2%	126	35,6%	178	36,3%	
	13	14,1%	48	19,5%	61	18,0%	13	14,4%	30	17,9%	43	16,7%	40	29,4%	134	37,9%	174	35,5%	
Total	92	100,0%	246	100,0%	338	100,0%	90	100,0%	168	100,0%	258	100,0%	136	100,0%	354	100,0%	490	100,0%	
Língua/linguagem																			
Multidão	43	46,7%	138	56,1%	181	53,6%	20	22,2%	36	21,4%	56	21,7%	65	47,8%	217	61,3%	282	57,6%	
Fala corretamente	49	53,3%	107	43,5%	156	46,2%	70	77,8%	132	78,6%	202	78,3%	70	51,5%	135	38,1%	205	41,8%	
Fala incorretamente			1	0,4%	1	0,3%							1	0,7%	2	0,6%	3	0,6%	
Total	92	100,0%	246	100,0%	338	100,0%	90	100,0%	168	100,0%	258	100,0%	136	100,0%	354	100,0%	490	100,0%	
Profissão																			
Sem profissão	76	82,6%	187	76,0%	263	77,8%	80	88,9%	133	79,2%	213	82,6%	104	76,5%	224	63,3%	328	66,9%	
Com profissão	15	16,3%	57	23,2%	72	21,3%	10	11,1%	35	20,8%	45	17,4%	32	23,5%	130	36,7%	162	33,1%	
Já exerceu	1	1,1%			1	0,3%													
Antropomorfizado			2	0,8%	2	0,6%													
Total	92	100,0%	246	100,0%	338	100,0%	90	100,0%	168	100,0%	258	100,0%	136	100,0%	354	100,0%	490	100,0%	

ANEXO 8: CONJUNTO DE TABELAS (8)

(cont.)

QUADRO OCUPAÇÕES POR SEXO E PERÍODO																		
Variáveis	1º						2º						3º					
	Sexo				Total		Sexo				Total		Sexo				Total	
	Feminino		Masculino		N	%	Feminino		Masculino		N	%	Feminino		Masculino		N	%
	N	%	N	%			N	%	N	%			N	%	N	%		
Oficial – comandante - capitão	-	-	3	-	3	-	-	-	1	-	1	-	-	-	1	-	1	-
Prefeito – Vereador - Governador	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-
Presidente - governador	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	3	-
Médico	-	-	3	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Psicóloga	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-
Poeta – Escritor – Prosador –Jornalista – Orador	-	-	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	-	4	-
Cientista – sábio - filósofo	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-
Pintor – Escultor	-	-	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	-	5	-
Pintor	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Assistente social	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	2	-
Bibliotecário (a)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	-
Caixa bancário (a)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-
Chefe de escritório	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-
Piloto	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Tenente – Oficiais forças armadas	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Sargento	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-
Bancário	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

ANEXO 8: CONJUNTO DE TABELAS (8)

QUADRO OCUPAÇÕES POR SEXO E PERÍODO														
Ocupações	1º				2º				Total		3º			
	Sexo		Total		Sexo		Total		Sexo		Total			
	Feminino	Masculino	N	%	Feminino	Masculino	N	%	Feminino	Masculino	N	%	Feminino	Masculino
Dono(a) de estabelecimento comercial	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-
Industrial	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
Professor (a)	6	-	-	-	5	-	-	-	5	-	2	-	7	-
ens.principal – Diretor (a)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Professor (a)secundário – Diretor (a) escola	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	-	7	-
Professor (a) música	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-
Astronauta	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-
Guarda policial	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-
Vendedor (a)– Cobrador(a)	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-
- Comprador(a)	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	18	-	18	-
Jogador(a) futebol – goleiro	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Treinador(a) de esportes	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-
Motorista ônibus – caminhoneiro(a) – taxista	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Músico – musicista	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Músico de orquestra	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	2	-
Artista sem especificar	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	5	-	5	-

ANEXO 8: CONJUNTO DE TABELAS (8)

QUADRO OCUPAÇÕES POR SEXO E PERÍODO																			
Ocupações	1º						2º						3º						
	Sexo			Total			Sexo			Total			Sexo			Total			
	Feminino		Masculino	N	%	N	%	Feminino		Masculino	N	%	N	%	Feminino		Masculino	N	%
	N	%	N					%	N	%					N	%	N		
Empregada doméstica – babá – criados (as)	1	-	-	-	1	-	2	-	-	-	1	-	3	-	-	-	3	-	-
Ama – escudeiro - pajem	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	2	-	-
Lavadeira	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-
Operário(a) s/ especificar	-	-	2	-	2	-	-	-	1	-	2	-	-	-	1	-	1	-	-
Lenhador(a)	-	-	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Escravo (a) – servo (a)	-	-	1	-	2	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Carteiro - mensageiro	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
Caçador (a)	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	-
Engraxate	-	-	1	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-	-	2	-	2	-	-
Sorveteiro - pipoqueiro	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-
Dono(a) de quitanda	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	2	-	2	-	-
Pequeno(a) comerciante	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	1	-	-	-	1	-	-
Pajé – sacerdotes primitivos	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	2	-	-	-	1	-	1	-	-
Padre/Madre – Vigário -	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-
Sacerdote/Sacerdotiza	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	1	-	1	-	-
Altos cargos religiosos	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	3	-	-
Guerreiros(as)	-	-	1	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	3	-	3	-	-
Bandeirante - colonizador(a)	1	-	-	-	1	-	-	-	1	-	1	-	1	-	3	-	4	-	-
Trabalho indeterminado	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAL	15	-	55	-	70	-	8	-	30	-	38	-	30	-	121	-	151	-	-

ANEXO 9: CONJUNTO DE TABELAS (9)

Distribuição do número de personagens ilustradas nas capas dos 33 livros didáticos, segundo sexo e período														
Categorias	Feminino						Masculino							
	1º Período		2º Período		3º Período		TOTAL		1º Período		2º Período		3º Período	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Natureza														
Humanas	11	100	19	100	16	100	46	100	11	79	33	100	27	100
Antropomor- fizadas	11	100	19	100	16	100	46	100	3	21		0		4
Total	11	100	19	100	16	100	46	100	14	100	33	100	27	100
Individualidade														
Cor-etnia	10	91	19	100	10	63	39	85	9	64	27	82	13	48
Branca	1	9,09	0	0	6	37,5	7	15	5	36	6	18	14	52
Negra	11	100	19	100	16	100	46	100	14	100	33	100	27	100
Total														
Idade														
Crianças	11	100	17	89	12	75	40	87	10	71	29	88	21	78
Adultos(as)	0	0	2	10,5	4	25	6	13	4	29	4	12	6	22
Total	11	100	19	100	16	100	46	100	14	100	33	100	27	100

ANEXO 9: CONJUNTO DE TABELAS (9)

Distribuição do número de personagens que aparecem nas ilustrações das 251 unidades de leitura, segundo sexo e período														
Categorias	Feminino						Masculino							
	1º Período		2º Período		3º Período		TOTAL		1º Período		2º Período		3º Período	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Natureza														
Humanas	41	87,2	51	78,5	73	94,8	165	87,3	110	84,6	103	85,8	174	93
Antropomor- fizadas	6	12,8	14	21,5	4	5,2	24	12,7	20	15,4	17	14,2	13	7
Total	47	100	65	100	77	100	189	100	130	100	120	100	187	100
Individualidade	47	100	64	98,5	77	100	188	99,5	130	100	120	100	186	99,5
Cor etnia														
Branca	41	87,2	53	81,5	59	76,6	153	81	98	75,4	96	80	117	62,6
Negra	6	12,8	12	18,5	18	23,4	36	19	32	24,6	24	20	70	37,4
Total	47	100	65	100	77	100	189	100	130	100	120	100	187	100
Idade														
Crianças	22	46,8	33	50,8	34	44,2	89	47,1	57	43,8	61	50,8	120	64,2
Adultos(as)	25	53,2	32	49,2	43	55,8	100	52,9	73	56,2	59	49,2	67	35,8
Total	47	100	65	100	77	100	189	100	130	100	120	100	187	100

ANEXO 10: CONJUNTO DE TABELAS (10)

Tabela Síntese das frequências de personagens nos textos, ilustrações das unidades de leitura e das capas										
Categorias	Personagem									
	Texto				Ilustração				Capa	
	Feminino		Masculino		Feminino		Masculino		Feminino	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Humana	245	77	600	78,1	165	87,3	387	88,6	46	100,0
Branca	173	54	415	54	153	80,9	311	71,1	39	84,7
Negra	5	1,6	15	2	36	19	126	28,8	7	15
Crianças	114	35,8	276	35,9	89	47,1	238	54,5	40	87
TOTAL	318	100,0	768	100,0	189	100,0	437	100,0	46	100,0
									74	100,0

ANEXO 11: CONJUNTO DE TABELAS (11)

Nº do/a Autor/a	Nome do (a) autor (a) da unidade de leitura		Período			Nome do (a) autor (a) da unidade de leitura	Período	
	P1	P2	P3					
1					36	Giselda Laporta Nicolelis		1
1		1	1		37	Ruth Rocha	1	5
2		4	2		38	Pedro Bloch	3	2
3		1			39	Cecília Meireles	1	1
4		2			40	Orígenes Lessa	2	1
5		2	1		41	Marly A. Rosamilha	1	
6		3	1	2	42	Malba Tahan	2	1
7		7	5	2	43	Viriato Correia e João do Rio	1	
8		3	3		44	Ciça Fittipaldi		1
9		3	3	1	45	Bartolomeu Campos Queirós	1	1
10		1			46	Carlos Reinaldo Mendes Ribeiro		1
11		1			47	Joel Rufino dos Santos	1	
12		1	1		48	Vicente Guimarães	1	
13		1			49	Rubem Braga	1	1
14		1		1	50	Marisa Vannini de Gerulewicz	1	
15		2				TOTAL PARCIAL 1	72	52
16		2	3	2	51	Stella Carr		16
17		4	1	2	52	Edy Lima		1
18		1			53	Gilberto Mansur		1
19		1			54	Edson Gabriel Garcia	1	
20		1			55	Marcelo Ferreira Lemos	1	
21		3	3		56	Alciene Ribeiro Leite	1	
22		2			57	Indigo		1
23		2			58	Martha Azevedo Pannunzio	1	
24		1			59	Elvira Vigna		1
25		1			60	Rui Castro e Márcia Bozon		1
26		1	1		61	Camila Franco e Marcelo Pires		1
27		1			62	Heloisa Pietro		2
28			7		63	Luiz Galdino		1
29			1		64	Família Dinossauro em quadrinhos		1
30		3	1	1	65	Regina Salvato Beda		4
31			1		66	Isto É		1
32			1		67	Elisabel Benozatti		1
33			1		68	Walt Disney		1
34			1		69	Luís Antônio Mondos		1
35		2			70	Folha de S. Paulo(matéria transcrita e não assinada)		1

ANEXO 11: CONJUNTO DE TABELAS (11)

(cont.)

	Nome do (a) autor (a) da unidade de leitura	Período	Nome do (a) autor (a) da unidade de leitura	Período	P1	P2	P3
71	Jean de La Fontaine		Sylvia Orthof	1			
72	Enciclopédia Abril, 1976	2	Galvão Queiróz			1	
73	André Fontenelle		Adonias Filho	1		1	
74	José Lins do Rego Cavalcanti		Sinódio Muralha				
75	Anna Muylart		Ruth Guimarães				
76	Celso Pedro Luft		José J. Veiga	1	2		
77	Ronaldo Simões Coelho	1			1	1	
78	Revista Cadernos do Terceiro Mundo	1	Ricardo Azevedo				
79	Revista Nova Escola	1	Marco Túlio Costa				
80	Fausto Wolf	1	Maria Elisa Costa				
81	Júlio Emilio Braz	1	Rachel de Queiróz				1
82	Luis Fernando Veríssimo	1	Pedro Bandeira				1
83	Jornal de Casa(matéria adaptada e sem assinatura)	2	Charles Perrault				1
84	Elisa Barbosa Campos		Daniele Castro				1
85	Peace Child International	1	Suzana Dias Beck				1
86	Rainer Metzger e Ingo F. Walther	1	Folhinha (Folha de S. Paulo 20/01/1985)				1
87	Adriana Dias Lopes	1	José Mavíael Monteiro				1
88	Lygia Fagundes Telles	1	Jornal da Tarde (matéria transcrita e não assinada)				1
89	Moacyr Scliar	2	Lavinia Fávero				1
90	Sidney dos Santos Lima	1	Carlos Eduardo Novaes				1
91	Walcyr	1	Entrevista Vox Populi - Heitor Shimizu e Frances Jones		1		1
92	Vera Vilhena de Toledo e Cândida Vilarés Gancho	1	Folhinha (Folha de S. Paulo sem data)				1
93	Henrique Pongetti	1	Carmem Silvia Carvalho				1
94	Barão do Rio Branco	1	Amauri Braga da Silva				
95	Leon Eliachar	1	Mery Weiss				2
96	Edésia Corrêa Rabello	1	Fernando Bonassi				1
97	Gustavo Barroso	1	Angela Lago				1
98	Lília Malferrari	1	Sônia Robatto				1
99	Irmão José Israel Nery	4	Maurício Krenak				1
100	Helena Morley	1	Luis Giffoni			1	1
	TOTAL PARCIAL 2	2	Rita Espescht, Márcia Magalhães e Ilza T. Gualberto		1		1
101	Alina Paim	1	Sebastião Nunes		1		1
102	Homero Homem de Siqueira Cavalcanti	1	Marly Ritzkat		1		
103	Margarida Ottoni	1	Zirardo		1		
104	Everaldo Moreira Veras	1	Isa Silveira Leal				
105	José Hamilton Ribeiro	1	Armando Sales				

ANEXO 11: CONJUNTO DE TABELAS (11)

(cont.)

	Nome do (a) autor (a) da unidade de leitura	Período		
141	Dilza Pinho Nilo			1
142	Virginia Woolf			1
143	Jó Soares			1
144	Carlos Drummond de Andrade			1
145	Revista Zã			1
146	Thor Heyerdahl	1		1
147	Millor Fernandes			
148	Ofélia Fontes			1
149	Maurício Murad Ferreira	17	4	32
	TOTAL PARCIAL 3	81	80	90

AUTORES DOS TEXTOS

- 1 – Francisco Marins
- 2 – José Mauro de Vasconcelos
- 3 – Maluh de Ouro Preto
- 4 – Maria do Carmo Maia de Oliveira
- 5 – Eneida Costa de Moraes (Pense, imagine e escreva, p. 67) – e (Aprendo com outras palavras, p. 21)
- 6 – Érico Verríssimo
- 7 – Monteiro Lobato
- 8 – João Teodoro D’Olim Marote
- 9 – Fernanda Lopes de Almeida
- 10 – Humberto de Campos
- 11 – Elos Sand
- 12 – Mirna Pinsky
- 13 – Leonardo Chianca
- 14 – Lino de Albergaria
- 15 – Ilka Brunilde
- 16 – Lygia Bojunga Nunes
- 17 – Ana Maria Machado
- 18 – João Anzanello Carrascoza
- 19 – Eliana Rosa Xavier Pires
- 20 – Geraldo Mattos
- 21 – Ganymédes José
- 22 – Maria Helena Portilho
- 23 – Maria Dinorah
- 24 – Viriato Correia
- 25 – Esther Pires Salgado
- 26 – Maria Clara Machado
- 27 – Jorge Amado
- 28 – Branca Alves de Lima
- 29 – Lourenço Diaféria
- 30 – (Maria) Teresa Noronha
- 31 – Mário Souto Maior

- 32 – Maria Heloísa Penteado
- 33 – Wilson Loduca Ducca
- 34 – Marcos Ribeiro
- 35 – Lúcia Machado de Almeida
- 36 – Giselda Laporta Nicolelis
- 37 – Ruth Rocha
- 38 – Pedro Bloch
- 39 – Cecília Meireles
- 40 – Orígenes Lessa
- 41 – Marly A. Rosamilha
- 42 – Malba Tahan
- 43 – Viriato Corrêa e João do Rio
- 44 – Ciça Fittipaldi
- 45 – Bartolomeu Campos Queirós
- 46 – Carlos Reinaldo Mendes Ribeiro
- 47 – Joel Rufino dos Santos
- 48 – Vicente Guimarães
- 49 – Rubem Braga
- 50 – Marisa Vannini de Gerulewicz
- 51 – Stella Carr
- 52 – Edy Lima
- 53 – Gilberto Mansur
- 54 – Edson Gabriel Garcia
- 55 – Marcelo Ferreira Lemos
- 56 – Alciene Ribeiro Leite
- 57 – Indigo
- 58 – Martha Azevedo Pannunzio
- 59 – Elvira Vigna
- 60 – Rui Castro e Márcia Bozon
- 61 – Camila Franco e Marcelo Pires
- 62 – Heloisa Prieto
- 63 – Luiz Galdino
- 64 – Família dinossauro em quadrinhos

- 65 – Regina Salvato Beda
- 66 – Isto É
- 67 – Elisabel Benozatti
- 68 – Walt Disney
- 69 – Luís Antônio Martins Mondos
- 70 – Folha de São Paulo (matéria transcrita e não assinada)
- 71 – Jean de La Fontaine
- 72 – Enciclopédia Abril, 1976
- 73 – André Fontenelle
- 74 – José Lins do Rego Cavalcanti
- 75 – Anna Muylart
- 76 – Celso Pedro Luft
- 77 – Ronaldo Simões Coelho
- 78 – Revista Cadernos do Terceiro Mundo
- 79 – Revista Nova Escola
- 80 – Fausto Wolff
- 81 – Júlio Emílio Braz
- 82 – Luís Fernando Veríssimo
- 83 – Jornal de Casa (Matéria adaptada e sem assinatura)
- 84 – Elisa Barbosa Campos
- 85 – Peace Child International
- 86 – Rainer Metzger e Ingo F. Walther
- 87 – Adriana Dias Lopes
- 88 – Lygia Fagundes Telles
- 89 – Moacyr Scliar
- 90 – Sidney dos Santos Lima
- 91 – Walcyr
- 92 – Vera Vilhena de Toledo e Cândida Vilares Gancho
- 93 – Henrique Pongetti
- 94 – Barão do Rio Branco
- 95 – Leon Eliachar
- 96 – Edésia Corrêa Rabello
- 97 – Gustavo Barroso

- 98 – Lília Malferrari
- 99 – Irmão José Israel Nery
- 100 – Helena Morley
- 101 – Alina Paim
- 102 – Homero Homem de Siqueira Cavalcanti
- 103 – Margarida Ottoni
- 104 – Everaldo Moreira Veras
- 105 – José Hamilton Ribeiro
- 106 – Sylvia Orthof
- 107 – Galvão Queiróz
- 108 – Adonias Filho
- 109 – Sinódio Muralha
- 110 – Ruth Guimarães
- 111 – José J. Veiga
- 112 – Ricardo Azevedo
- 113 – Marco Túlio Costa
- 114 – Maria Elisa Costa
- 115 – Rachel de Queiróz
- 116 – Pedro Bandeira
- 117 – Charles Perrault
- 118 – Daniele Castro
- 119 – Suzana Dias Beck
- 120 – Folhinha (Folha de São Paulo – 20/01/1985)
- 121 – José Mavíael Monteiro
- 122 – Jornal da Tarde (matéria transcrita e não assinada)
- 123 – Lavínia Fávero – (Folha de São Paulo – Folhinha 31/10/1998)
- 124 – Carlos Eduardo Novaes
- 125 – Entrevista Vox populi – Heitor Shimizu e Frances Jones
- 126 – Folhinha s/ data
- 127 – Carmen Silvia Carvalho
- 128 – Amauri Braga da Silva
- 129 – Mery Weiss
- 130 – Fernando Bonassi

- 131 – Angela Lago
- 132 – Sônia Robatto
- 133 – Maurício Krenak
- 134 – Luís Giffoni
- 135 – Rita Espescht, Márcia Magalhães e Ilza Tavares Gualberto
- 136 – Sebastião Nunes
- 137 – Marly Ritzkat
- 138 – Ziraldo
- 139 – Isa Silveira Leal
- 140 – Armando Sales
- 141 – Dilza Pinho Nilo
- 142 – Virginia Woolf
- 143 – Jô Soares
- 144 – Carlos Drummond de Andrade
- 145 – Revista Zó
- 146 – Thor Heyerdahl
- 147 – Millor Fernandes
- 148 – Ofélia Fontes
- 149 – Mauricio Murad Ferreira

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)