

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CAMPUS ARAPIRACA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO – PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSO
PÓS-GRADUAÇÃO EM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

ERINALDO DA SILVA SANTOS

**DE DISCURSO EM DISCURSO SE FAZEM AS MULHERES: O LIVRO DIDÁTICO
COMO INSTRUMENTO DE LETRAMENTO E DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA**

Arapiraca – AL
2015

ERINALDO DA SILVA SANTOS

**DE DISCURSO EM DISCURSO SE FAZEM AS MULHERES: O LIVRO DIDÁTICO
COMO INSTRUMENTO DE LETRAMENTO E DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA**

Artigo apresentado à Universidade Federal de Alagoas-UFAL como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Alfabetização e Letramento.

Orientador: Dr. Jair Barbosa da Silva.

**Arapiraca-AL
2015**

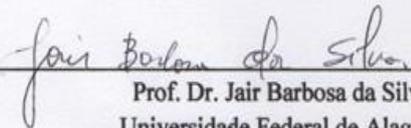
Erinaldo da Silva Santos

De discurso em discurso se fazem as mulheres: o livro didático como instrumento de
letramento e de construção identitária

Artigo referente ao trabalho de conclusão
do curso de Especialização em
Alfabetização e Letramento da
Universidade Federal de Alagoas – UFAL,
Campus de Arapiraca.

Data da aprovação: 10/ 07/ 2015.

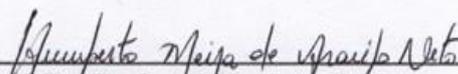
Banca Examinadora



Prof. Dr. Jair Barbosa da Silva
Universidade Federal de Alagoas
Campus A. C. Simões
Orientador



Prof.ª Dr.ª Camila Tavares Leite
Universidade Federal de Uberlândia – UFU
Campus de Santa Mônica
Examinadora



Prof. Esp. Humberto Meira de Araújo Neto
Universidade Federal de Alagoas – UFAL
Campus A. C. Simões
Examinador

DE DISCURSO EM DISCURSO SE FAZEM AS MULHERES: O LIVRO DIDÁTICO COMO INSTRUMENTO DE LETRAMENTO E DE CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

Erinaldo da Silva Santos¹

Professor Orientador: Dr. Jair Barbosa da Silva²

Resumo: Embora algumas transformações tenham ocorrido na sociedade brasileira nas últimas décadas e os direitos femininos tenham sido ampliados, ainda são constantes na mídia, nas ruas, na escola, na igreja, na vida cotidiana discursos que tendem a colocar as mulheres em condições de dependência e submissão. Nesse contexto, resolvemos voltar nossa atenção para os discursos que circulam em livros didáticos, buscando analisar e discutir que significados são construídos acerca dos diversos modos de “ser” mulher, em questões de exercício de um livro didático do segundo ano da coleção “Girassol: saberes e fazeres do campo”. Para tanto, orientamo-nos pelo viés da pesquisa qualitativa e por uma concepção de língua(gem) como uma atividade interativa (BAKHTIN, 2010), como forma de ação/performance (BUTLER, 2014), em que os sujeitos, ao interagirem com o(s) outro(s), estão construindo papéis, relações, valores, crenças e ideologias ao se posicionam em determinadas identidades sociais. A análise das questões de exercícios apontou para a construção de uma visão essencializada da feminilidade, em que características como doçura, beleza, fragilidade estariam ligadas à morfologia das mulheres. Além disso, foi constante uma visão dicotômica das relações de gênero e a imposição de padrões de masculinidade e feminilidade hegemônicos, sendo as outras (novas) formas de feminilidade quase sempre silenciadas.

Palavras-chave: Livro didático; Letramento; Feminilidade(s); Performance de gênero; Identidade(s) da(s) mulher(es).

Introdução

Os livros didáticos constituem um importante recurso utilizado no processo de letramento nas escolas públicas brasileiras, por esse motivo têm despertado constante interesse de diversos pesquisadores. Refletir sobre estes materiais, sobre os textos (gêneros) que veiculam, significa, de uma forma mais ampla, refletir sobre a própria sociedade, sobre o modo

¹ Atualmente é mestrando em Estudos da Linguagem no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem-PPGEL da Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN e, aluno no curso de especialização em Alfabetização e Letramento na Universidade Federal de Alagoas-UFAL. Possui graduação em Letras Português/Francês na Universidade Estadual de Alagoas e atua como professor de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Educação de Alagoas.

² Possui graduação em LETRAS (Português/Literatura) pela Universidade Estadual da Paraíba (2000), Mestrado (2006) e Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas. É professor Adjunto I da UFAL, no curso de Letras-Libras. Tem experiência na área de Letras e Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: descrição e análise linguística, topicalização, gramaticalização, gêneros textuais, produção escrita, linguagem oral e escrita, ensino de língua materna e língua de sinais.

como valores, crenças, ideologias vêm sendo reproduzidos e/ou subvertidos nos discursos que circulam no ambiente escolar. Neste sentido, e em meio a diversas cenas de violência a que as mulheres vêm sendo submetidas na mídia, na escola, na vida cotidiana, sendo constantemente colocadas em papéis de submissão, este trabalho objetiva analisar e discutir que significados são construídos acerca dos diversos modos de “ser” mulher, em questões de exercícios de um livro didático do segundo ano da coleção “Girassol: saberes e fazeres do campo”, de autoria de Isabella Carpaneda, Angiolina Bragança, Tânea Moraes e Suely Almeida. Essa coleção faz parte de uma iniciativa do Ministério da Educação de “oferecer” materiais didáticos específicos para os alunos do 1º ao 5º ano do ensino fundamental das escolas públicas situadas no campo e tem como uma de suas metas considerar as especificidades de gênero dos alunos camponeses.

Para alcançar nosso objetivo, orientamo-nos pelo viés da pesquisa qualitativa, buscando compreender como são produzidos, percebidos e interpretados os significados na vida cotidiana (TRAVANCAS, 2006). Outrossim, partimos de uma concepção de linguagem como uma atividade interativa (BAKHTIN, 2010, 2011), como um modo de ação/performance (BUTLER, 2014), porque ao interagirem, os sujeitos constroem índices linguísticos de posicionamento ideológico, que permitem o confronto com outras vozes e a construção de outros (novos) significados. E, como observaremos adiante, esses índices permitem a construção de performances identitárias que posicionam mulheres e homens em determinados papéis na estrutura social. Para essa compreensão, foram bastante significativas as contribuições de estudos como os de Butler (2014), Moita Lopes (2003), Bakhtin (2010, 2011), Hall (2014), Louro (2013).

Por entendermos que a compreensão dos significados não se limita a aspectos estritamente linguísticos, empreendemos uma investigação que se situa no entremeio de diversos campos do saber, ou seja, nesta pesquisa são constantes os diálogos entre os Estudos em Linguagem e áreas como os Estudos Culturais, Estudos *Queer*, História, Antropologia e Estudos Feministas. Para a articulação dos diversos saberes disciplinares com os quais nos deparamos, buscamos auxílio no campo dos estudos em Linguística Aplicada, visto que o modo como este tem se configurado atualmente, (de modo indisciplinar, transdisciplinar), tem possibilitado a articulação de diversas teorizações, no sentido de criar inteligibilidade sobre problemas sociais nos quais a linguagem tem papel decisivo (MOITA LOPES, 2006). Além disso, os estudos em Linguística Aplicada têm demonstrado grande preocupação em investigar problemas sociais, cujas respostas possam proporcionar uma melhor qualidade de vida (ROJO, 2013), sobretudo, para os sujeitos que historicamente vêm sendo colocados em papéis de submissão.

Este estudo será dividido em três seções, na primeira parte, buscamos estabelecer conexões entre a linguagem e a construção de identidades de gênero. Em seguida, discutiremos de que modo conceber a leitura e a escrita como atividades sociais permeadas de relações de poder, auxilia a compreensão de como os materiais didáticos podem atuar na construção de relações de gênero, ao legitimar determinados significados e condenar ao silêncio e à invisibilidade muitas vozes sociais. Na terceira parte, apresentamos algumas reflexões sobre como nas questões de exercícios analisadas é construída uma visão essencializada da feminilidade, em que são projetados significados que tendem a construir a mulher como sujeito dócil, sensível, dependente.

1. Linguagem e vida social: um olhar sobre a construção de identidades de gênero

Por muito tempo, a linguagem foi vista como mera representação da realidade, ou seja, existiria tão somente para catalogar, hierarquizar, descrever, sendo as palavras uma espécie de etiqueta para as coisas com existência no mundo (ARAÚJO, 2004). Contudo, atualmente, em meio às mudanças por que vem passando a sociedade, com a emergência de novos modos de interação e de outros significados sobre quem somos e sobre o mundo em que vivemos, essa perspectiva mostrou-se demasiadamente limitada, uma vez que desconsidera a riqueza de significações que emergem das situações de enunciação concreta, como também o caráter inacabado da linguagem e da relação dialética que esta estabelece com os sujeitos e o mundo.

Diferentemente da visão explicitada anteriormente, nesta pesquisa partimos de uma concepção de linguagem como uma atividade interativa (BAKHTIN, 2010), como uma forma de ação/performance (BUTLER, 2014) em que os sujeitos, ao interagirem estão muito mais do que simplesmente descrevendo um mundo pré-existente ao discurso. À medida que enunciam, estão (re)construindo, de modo negociado, significados sobre si mesmos, sobre os outros, sobre a linguagem e sobre o mundo que os cerca, ao mesmo tempo em que se posicionam em relações de poder.

Ao adotar esta perspectiva teórica, deixamos, pois, de “lado a pesquisa que vê a linguagem como representativa da vida social para abrir espaço a investigações que compreendam a linguagem como constitutiva da vida social” (FABRÍCIO; MOITA LOPES, 2002, p. 13), pois acreditamos que o ato de produzir conhecimento pode ser uma forma de dar voz a temas e sujeitos que historicamente vêm sendo silenciados. Essa compreensão, torna-se importante para problematizar as identidades sociais, visto que põe em questão a ideia de gênero como essência, como algo natural, pré-existente ao discurso, o que possibilita repensar muitos

valores hegemônicos que vêm sendo perpetuados, além de proporcionar uma reflexão sobre quem é beneficiado pelos discursos que tendem a naturalizar a diferença, como se ela fosse intrínseca às pessoas.

Frequentemente, são construídos discursos que tentam naturalizar as relações de gênero, o que, quase sempre, significa reproduzir determinados comportamentos tidos como “adequados”, sendo, o que não se enquadra nas normas sociais, tido como estranho, excêntrico, exótico, doentio. Conceber o gênero como algo natural, biológico, significa legitimar muitas das relações sociais, que tendem a distribuir de modo desigual os recursos simbólicos produzidos na sociedade e que, quase sempre, colocam as mulheres em posições de inferioridade, dependência financeira, não tendo sequer o direito sobre o controle de seus próprios corpos.

Ao refletir sobre o modo como as mulheres vêm sendo tratadas e sobre o papel de fatores histórico-culturais na construção das relações de gênero, Valobra argumenta que

Todos los recorridos de la historia de las mujeres y género apuntan a demostrarnos que no solo no si nace mujer sino que se llega a serlo, sino que tampoco se nace varón, ni transexual, ni ninguna otra definición de identidades que nos limiten en nuestra proyección cotidiana. Nacemos personas y eso, que parece tan obvio, parece olvidarse rápidamente en afán de hacernos meras portadoras de hormonas. En ese sentido, considero fundamental potenciar la categoría de género en su sentido original y comenzar a vernos como productos sociales e históricos y no como compartimentos estancos e inamovibles (VALOBRA, 2011, p. 29).

Como destacado acima, a autora salienta a necessidade de compreender o gênero de modo situado, porque este é influenciado por valores histórico-culturais, estando, portanto, em constante transformação, pois conforme a sociedade se modifica, as formas de feminilidade e masculinidade também se modificam. Nesse processo de construção de outras (novas) feminilidades, a linguagem desempenha papel decisivo, pois conforme argumentam Ostermann e Fontana (2010), muitos estudos realizados, a partir da década de 1990, começaram a contestar essa relação essencialista entre linguagem e gênero social, buscando compreender como o gênero é construído por meio da linguagem. Ou seja, o gênero é visto não como algo pronto, acabado, não problemático, ligado à morfologia dos sujeitos, mas como um constante vir a ser, não sendo, pois, algo com que se nasce ou que se possui, mas algo que fazemos e refazemos à medida que interagimos com os outros pela linguagem (BUTLER, 2014; MOITA LOPES, 2002, 2003; SANTOS FILHO, 2012).

Quando se resolve refletir sobre questões relativas às identidades sociais, uma questão que se impõe é a necessidade de problematizar o caráter construído das diferenças. É necessário ter consciência de que elas não são naturais, mas uma construção sociodiscursiva que, quase sempre, é utilizada para colocar o outro em papel de inferioridade, pois “os discursos traduzem-se, fundamentalmente em hierarquias que são atribuídas aos sujeitos e que são, muitas vezes, assumidas pelos próprios sujeitos” (LOURO, 2013, p. 49). Se pensarmos sobre a relação mulher-homem, perceberemos que, mesmo com as transformações ocorridas nas últimas décadas e a ampliação de alguns direitos femininos, as mulheres ainda recebem menores salários mesmo, em muitos casos, possuindo uma escolaridade superior aos homens³, além de terem menos oportunidades no mercado de trabalho, restrições em seus modos agir e pensar e tentativas de limitar seus espaços ao ambiente doméstico.

Desde o nascimento, as mulheres circulam em discursos e outras atividades socioculturais que vão construindo e reconstruindo seu modo de ser, agir e pensar. Tais discursos são constantemente repetidos, pois o “gênero é algo que precisa ser constantemente reafirmado e publicamente exibido pelo desempenho repetido de ações específicas” (CAMERON, 2010, p. 132), no sentido de regular, tornar naturais os valores impostos pela sociedade. Nesse sentido Figueiredo argumenta que

Nossas distintas experiências sociais e nossas posições históricas e culturais exercem forte influência no modo como somos, agimos e pensamos. Em função do entrelaçamento de posições subjetivas, histórias pessoais e entornos sócio-históricos, pesquisadores em várias áreas das ciências sociais vêm utilizando a noção da ‘construção social dos sujeitos’ (FIGUEIREDO, 2006, p. 200).

Ao refletirmos sobre a posição de Figueiredo, apresentada anteriormente, e a relacionarmos a cultura brasileira, percebemos como frequentemente o modo de socialização de homens e mulheres posiciona os sujeitos em determinados enquadres: os meninos são formados de modo a adquirirem ideais de força, virilidade, coragem, aventura, ao passo que as meninas vão sendo construídas como boas, dóceis, sensíveis, sentimentais, recatadas, castas etc. Assim, a sociedade legitima determinados modos de ser “homem” e “mulher”, sendo o gênero visto, quase sempre, por uma perspectiva binária e dicotômica, isto é, masculino e

³ Segundo pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, no ano de 2012, as mulheres, independente do grupo de anos de estudo, em média, receberam menos que os homens. Segundo dados do IBGE, no ano de 2011, mulheres com 11 anos ou mais de estudo receberam em média 69,2% do salário que receberam os homens com a mesma escolaridade (IBGE, 2012).

feminino são tomados como categorias estanques e o que se afasta do ideal é tratado como anormal, quase sempre submetido à coerção social e, em muitos casos, à violência física.

Cabe salientar que os padrões de feminilidade e masculinidade estão sempre situados no tempo e no espaço, “é precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos no interior de formação e práticas discursivas” (HALL, 2014, p. 109), o que significa dizer que muitos dos direitos que as mulheres possuem hoje, como estudar, trabalhar, sair sozinha às ruas, em outras épocas era considerado algo inadequado. Uma breve incursão em nossa história revela que em períodos anteriores trabalhar (fora do ambiente doméstico) e estudar eram privilégios masculinos, visto que o acesso ao conhecimento e a independência financeira poderiam levar as mulheres a lutar por maiores direitos, além de poder provocar pensamentos subversivos. Segundo as ideologias que governavam a sociedade, caber-lhes-ia desempenhar atividades vinculadas ao ambiente doméstico, aos papéis de mãe, esposa, irmã, filha (SANTOS, 2006), não necessitando, para tais atividades, de maiores conhecimentos. Embora algumas transformações tenham ocorrido, ainda são comuns discursos que tendem a combater performances de feminilidades (no plural) inovadoras. À medida que as mulheres lutam por maiores direitos (como estar na escola) e promovem fissuras na hierarquia de gênero, passam a serem combatidas. E, neste processo, educação escolar tem tido, por vezes, um papel dicotômico: por um lado oferece a oportunidade de maiores conhecimentos, embora, em muitos casos, reproduza as ideologias machistas que governavam/governam a sociedade, atuando como um aparelho ideológico responsável pela construção de identidades e hierarquias de gênero.

Se em outras épocas, as mulheres foram excluídas do acesso ao conhecimento, e, conseqüentemente, de outras formas de pensar e agir, por estar fora da escola ou por esta controlar os conteúdos a que tinham acesso, atualmente, o processo de exclusão ocorre de modos mais sutis. Nesse contexto de reprodução de determinadas ideologias acerca do universo feminino, passemos, nas seções a seguir, a refletir sobre como um dos recursos mais importantes utilizados no processo de letramento escolar – o livro didático – pode estar sendo utilizado para reproduzir determinados significados e ideologias acerca dos comportamentos femininos na atual sociedade.

2. A leitura e a escrita como práticas sociais: o livro didático como instrumento de letramento

Desde que nascemos estamos envolvidos em discursos que nos posicionam em determinados padrões sociais e que vão nos construindo enquanto homens/mulheres, negros/brancos, heterossexuais/homoafetivos, nordestinos etc. Em meios às transformações por que vem passando a sociedade e ao crescente desenvolvimento tecnológico, são cada vez maiores as situações em que somos chamados a interagir por meio de práticas de leitura e de escrita, visto que com o advento das novas tecnologias da comunicação e da informação as possibilidades de produção de sentido ampliaram-se e trouxeram consigo novas maneiras de interagir e ver o mundo (LIMA; GRANDE, 2013). Nesse sentido, Rojo argumenta que “a lógica interativo-colaborativa das novas ferramentas dos (multi)letramentos no mínimo dilui e no máximo permite fraturar ou subverter/transgredir as relações de poder preestabelecidas, em especial as relações de controle unidirecional da comunicação e da informação” (ROJO, 2012, p.24). E, essa diversidade de linguagens, significações e culturas a que o sujeitos estão expostos na contemporaneidade, possibilitou a emergência de identidades cada vez mais plurais, descentradas, híbridas, porque a linguagem passa a ser vista como constitutiva e constituinte da vida social, portanto, heterogênea, não transparente e, por excelência, um espaço de conflitos.

Em casa, nas ruas, nas igrejas, no cinema, no ponto de ônibus, no trabalho etc., as pessoas estão expostas a uma multiplicidade de textos das mais variadas formas, suportes, conteúdos e, nesse processo, (re)constroem significados sobre si mesmos e sobre os outros, pois o processo de significação é construído de modo relacional e situado (BAKHTIN, 2010). Ou seja, o sentido não preexiste aos discursos e pode variar em função do contexto social e das posições ocupadas pelos sujeitos. É importante destacar que essa “complexidade não é só de linguagens e mídias, mas também dos discursos que circulam e constroem identidades e relações de poder” (LIMA; GRANDE, 2013, p. 43). Assim, as práticas de leitura e escrita são entendidas como modos de ação social, pois quando imersos em eventos e práticas de letramento os sujeitos estão a todo momento confrontando ou reproduzindo relações de poder.

Quando os alunos iniciam o processo de escolarização, têm a oportunidade de se deparar com modos de ser, agir e pensar que podem confirmar as identidades forjadas no ambiente familiar ou promover rupturas. No ambiente escolar, em contato com uma diversidade de outros sujeitos, estão, a todo momento, transformando ou reproduzindo determinados comportamentos, valores e posições identitárias, sendo necessário “levar em conta e incluir nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula de um mundo

globalizado e caracterizado pela intolerância na convivência com a diversidade cultural, com a alteridade” (ROJO, 2012, p. 12), pois ao serem expostos aos mais variados tipos de textos, os alunos encontram-se em contato com diversas vozes sociais e como outros (novos) modos de (re)pensar sua relação com o mundo. Deste modo, a escola tem papel importante na construção das relações de gênero, seja pelo modo como o discurso docente trata a construção social da diferença, seja pelos textos veiculados em materiais didáticos, pois “as práticas discursivas de letramento têm caráter institucional ou comunitário, constituindo identidades, valores e crenças mediadas por meio escrito” (MAGALHÃES, 1995, p. 205),

Mesmo com as constantes transformações por que vem passando a sociedade e o surgimento de novas mídias, o livro didático ainda constitui importante instrumento para o processo de letramento escolar, pois em muitos casos é o principal, senão o único, material impresso a que alunos brasileiros das camadas menos favorecidas da sociedade têm acesso e “apesar do seu descrédito na comunidade acadêmica, ele é instrumento fundamental do professor, provavelmente o que mais influi no planejamento de suas atividades didáticas” (KLEIMAN, 2004, p. 16). Nesse sentido, oferecer a professores e alunos “livros de boa qualidade teórica e metodológica, sintonizados como os avanços das ciências da linguagem e da educação, representa uma política de aprimoramento do ensino e, conseqüentemente, de construção da cidadania” (BAGNO, 2013, p. 7).

O livro didático caracteriza-se por organizar sistematicamente conteúdos a serem trabalhados durante um determinado período de tempo, tornando-se, portanto, um importante recurso para o acesso ao conhecimento e para a construção da cidadania. Há que se considerar, porém, que na escola e nos materiais didáticos nela utilizados circulam muitos dos discursos que distribuem de modo desigual os bens produzidos na sociedade, e que criam hierarquias, ao legitimar determinadas posições e colocar grupos como mulheres, negros, gays, lésbicas, por exemplo, em posições de inferioridade, pois na escola, “essa mistura de culturas, raças, cores [e gêneros] não constitui constatação nova, embora passe o tempo todo despercebida ou propositalmente ignorada” (ROJO, 2012, p. 15) [inserção nossa].

Nesta pesquisa, concebemos os livros didáticos como artefatos culturais, o que significa que neles estão presentes muitos dos discursos, crenças, valores e ideologias que são veiculados na mídia, no trabalho, na vida cotidiana. Olhar o livro didático por essa perspectiva significa (re)pensar o modo como historicamente as instituições escolares têm concebido o aluno, o conhecimento, e os textos que circulam nos materiais didáticos. Por muito tempo, os alunos foram vistos como meros receptores do conhecimento “transmitido” pelos professores e pela instituição escolar, cabendo-lhes agir conforme solicitado, ou seja, deveriam ser formados

como sujeitos passivos, preparados para assumir determinadas posições na estrutura social. Esta concepção do aluno como mero reprodutor de conhecimento tem influência no papel que é esperado dele nas práticas de leitura e escrita, visto que, constantemente, eram/são solicitados a apenas decodificar os sentidos de palavras, frases etc. sendo os textos, visto como produtos culturalmente neutros, como algo abstrato, transparente e sem relação com a vida social (SANTOS; SILVA; SANTOS FILHO, 2011, 2012). Contudo, ao concebermos o letramento por uma perspectiva identitária, afastamo-nos dessas concepções, pois ao lerem e escreverem textos, os alunos o fazem em uma perspectiva dialógica, isto é, seus enunciados são respostas a outros discursos que circulam na sociedade, e mesmo que não se deem conta, ao lerem e escreverem estão assumindo posições e projetando determinadas identidades sociais.

Por essa perspectiva, o letramento não pode ser visto como possuindo apenas características positivas, pois ao mesmo tempo em que pode ser um instrumento para possibilitar o acesso a cidadania, pode também ser uma forma de controle de acesso ao conhecimento e de silenciamento de determinados grupos sociais (SANTOS, 2013). Nesse cenário, o livro didático tem se destacado como instrumento no processo de introdução dos alunos nas práticas de leitura e escrita, tornando-se, pois necessário que seja problematizado o modo como os textos nele veiculados, os conteúdos e temáticas abordados mantêm relação com o contexto social mais amplo e com os objetivos a que a escolarização atende, ou seja, um texto presente no livro didático e “que se tome para análise provavelmente será uma fonte de informação não só sobre formas e temas, mas também sobre visões de mundo, de condições de produção e de articulação de domínios sociais”(LORENZETTI NETO, 2006, p. 160). Nesse sentido, passemos a refletir sobre como, no livro analisado, é(são) construída(s) a(s) identidade(s) feminina(s).

3. Letramento em perspectiva identitária: o livro didático e a construção de relações de gênero

No intuito de compreender que significados são construídos acerca dos diversos modos de ser mulher no livro didático analisado, optamos por voltar nossa atenção para os exercícios, por entendermos que estas constituem importantes instrumentos no processo de ensino-aprendizagem. A geração de dados foi realizada a partir de recortes de questões do livro do 2º ano (Letramento e Alfabetização; Geografia e História⁴) que demandavam atividades de leitura

⁴ A coleção “Girassol: saberes e fazeres do campo” é composta por 9 livros didáticos multidisciplinares integrados organizados da seguinte forma: 1º ano: Letramento e Alfabetização e Alfabetização Matemática; 2º ano e 3º ano:

e escrita. Ao todo, selecionamos 11 questões para a análise, contudo pela limitação deste texto, optamos por utilizar apenas quatro questões (duas que envolvem apenas atividades de leitura e duas que além da leitura demandam práticas de escrita).

As práticas de leitura e escrita a que os alunos são expostos durante o processo de escolarização têm papel significativo na construção das relações sociais, pois os textos veiculados nos materiais didáticos são marcados pelas condições sociohistóricas em que foram produzidos e isso torna as atividades de leitura e escrita momentos de transformação ou de reprodução de determinados valores que vêm sendo atestados como “naturais”, “adequados”, “normais”. Em se tratando das relações de gênero, é importante problematizar como as atividades propostas nos livros didáticos constroem significados acerca dos papéis ocupados por homens e mulheres, visto que atividades que aparentemente deveriam desenvolver as habilidades de leitura e escrita podem estar sendo utilizadas para reproduzir estereótipos, que tendem a colocar grupos como as mulheres em condições de inferioridade, dependência e submissão.

Na questão a seguir, apresentada no livro do 2º ano, são propostos/construídos alguns significados acerca das relações de gênero que tendem a moldar as feminilidades segundo os ideais de doçura, beleza, fragilidade etc. Vejamos.



Imagem I: menina em um momento de escrita.

Fonte: (CARPANEDA; BRAGANÇA; MORAES; ALMEIDA, 2012, p. 51).

Na questão acima é solicitado que os alunos leiam uma “quadrinha” e em seguida acompanhem a leitura realizada pelo professor. Embora esta seja uma atividade importante,

porque proporciona contato com outras possibilidades de letramento e, por consequência, pode auxiliar o desenvolvimento das habilidades de leitura e interpretação, torna-se necessário problematizarmos o modo como os recursos linguístico-discursivos utilizados na construção desta atividade posicionam as mulheres em determinados papéis sociais. Para tanto, tomamos o texto (gênero) como um sistema multimodal, porque quando lemos e escrevemos articulamos recursos como cores, imagens, tipos e tamanho de fonte etc, para a construção de diversos significados (DIONÍSIO, 2007), entre os quais os de gênero e de sexualidade.

Uma primeira reflexão poderia ser realizada acerca da temática do texto a que os alunos devem ler na questão, pois na cultura brasileira somos constantemente expostos a narrativas que associam determinados assuntos como beleza, ternura, bonecas, compras ao universo feminino. Nesse sentido, a presença na quadrinha de palavras como “belo”, “coração” podem ser vistas como partículas que indexam determinados significados de gênero, pois as escolhas lexicais, quando relacionadas aos recursos não-verbais utilizados, reforçam determinados estereótipos, com os de que as mulheres devem ser sensíveis, dóceis, emocionais, pacatas, calmas, recatadas... Pensar as feminilidades por essa perspectiva significa desconsiderar o caráter híbrido dos sujeitos, bem como a historicidade das identidades de gênero, ao mesmo tempo em que tal abordagem torna invisível a diversidades de modos de ser mulher a que as(os) alunas(os) foram expostos em suas vivências. Diante de situações como esta, Louro argumenta que

Uma noção singular de gênero e de sexualidade vem sustentando os currículos e as práticas de nossas escolas. Mesmo que se admita que existem muitas formas de viver os gêneros e a sexualidade, é consenso que a instituição escolar tem obrigação de nortear suas ações por um padrão: haveria apenas um modo adequado, legítimo, normal de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia e normal de sexualidade, heterossexualidade; afastar-se desse padrão significa buscar o desvio, sair do centro, tornar-se excêntrico (LOURO, 2013, p. 45-46)

A afirmação da autora demonstra como a escola tende a desconsiderar a pluralidade de significados de gênero e a pautar-se na regulação dos comportamentos dos alunos, no intuito de conduzi-los ao padrão hegemônico. Esta afirmativa é confirmada pelos recursos semióticos utilizados na questão acima, pois as imagens utilizadas para construir o ambiente relatado na quadrinha apresentam relação com muitos discursos que circulam socialmente e que são utilizados para controlar os comportamentos femininos, pois legitimam determinados modos de ser, ao passo que condenam ao silêncio outras (novas) feminilidades, “pois nossas práticas discursivas não são neutras e envolvem escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas,

atravessadas por relações de poder que provocam diferentes efeitos no mundo social” (FABRÍCIO, 2006, p. 28). Se observarmos, na questão acima, a posição corporal da menina (aparenta estar fazendo algo calmo/não radical), com feição sorridente (aparentemente feliz), com brincos, de vestido vermelho, e a relacionarmos com as flores cor-de-rosa que “enfeitam” o ambiente e a presença de um pássaro sorridente, que ao voar produz, com o deslocamento do ar, figuras em formato de coração, perceberemos como esses recurso semióticos evocam vozes sociais que legitimam um conceito único de feminilidade que vem sendo reproduzido, como se esta fosse a única forma aceitável de ser mulher.

As imagens e as cores (a cor rosa está associado na cultura brasileira à feminilidade) presentes nessa questão, assim como as escolhas lexicais são utilizados para construir performances identitárias e reafirmar os padrões de feminilidade e masculinidade tidos como adequados, pois as identidades são construídas de modo relacional. Na questão acima, não é só construído um padrão de feminilidade, porque ao posicionar as mulheres em determinados papéis sociais, de modo simultâneo são construídos significados acerca do(s) modo(s) de ser homem. Desde o nascimento as mulheres vão sendo expostas a ações repetidas no sentido de tornar natural determinados comportamentos, ou como afirma Butler (2014), o gênero é uma estilização repetida do corpo, isto é, efeitos de sentido que produzimos ao realizar atos repetidos segundo um conjunto rígido de regras que produzem um efeito de substância.

Considerando que a linguagem é uma forma de estilização do corpo, ao observarmos a imagem acima perceberemos que vestir roupas cor-de-rosa segundo o sistema de gênero que vigora na sociedade é uma atitude feminina, ao passo que aos homens cabem outras tonalidades, como o azul. O sistema cromático revela como frequentemente o gênero é visto de modo fixo e dicotômico, em que determinados padrões de cores são associados ao universo feminino e outros ao masculino e “através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou para uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas” (LOURO, 1997, p. 24), pois a ruptura desse sistema de valores pode significar duras cenas de repressão e, em muitos casos, de violência. Nesse sentido, passemos a analisar, em outra questão, como as práticas de leitura constroem diferentes modos de sociabilização para homens e mulheres.

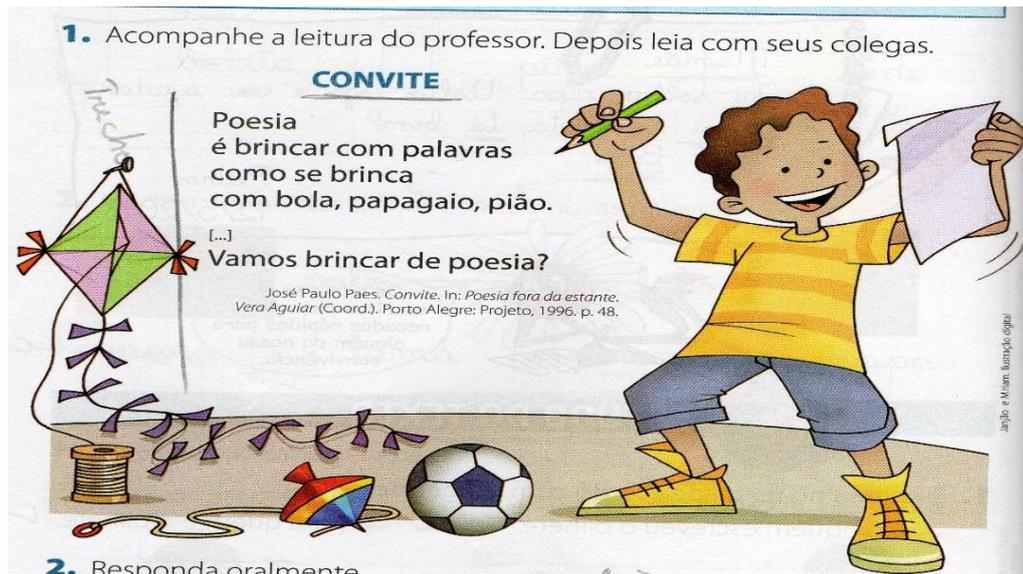


Imagem II: menino em um momento de escrita.

Fonte: (CARPANEDA; BRAGANÇA; MORAES; ALMEIDA, 2012, p. 48).

Nesta atividade os alunos são solicitados a acompanhar a leitura do professor e em seguida lerem com os colegas. No poema “Convite” a escrita é comparada com uma atividade prazerosa como brincar de bola, papagaio, pião, situação que pode ser observada pela imagem de um garoto sorridente (aparentando estar feliz) com uma folha e um lápis nas mãos. Como recurso para auxiliar a leitura do texto é construída uma situação que “reproduz”, por meio de imagens, as atividades narradas no texto verbal.

No fragmento de poema utilizados na imagem II, observemos a presença de palavras que nomeiam brinquedos comumente são associadas ao universo masculino, como “bola”, “papagaio”, “pião”, o que poderia ser tomado como um indício de que a escolha temática e dos itens lexicais são utilizados, mesmo que as autoras dos livros didáticos não tenham consciência, para criar modos de socialização diferentes para meninos e meninas, pois “um dos efeitos constitutivos do discurso pode ser visto na criação e modificação de identidades sociais. O discurso ajuda a construir tanto identidades sociais (ou posições de sujeito) quanto as relações sociais” (FIGUEIREDO, 2006, p. 199). Assim, ao serem expostos aos textos veiculados na escola, os alunos constroem significados sobre si mesmos e sobre os outros. Por esse viés, na questão acima, seria possível, através da articulação entre os recursos verbais e os não-verbais, inferir a ideia de que jogar futebol, brincar de papagaio e pião seriam atividades direcionadas ao universo masculino. Contudo, é importante destacar que esses significados de gênero não estão ligados diretamente aos recursos linguísticos/textuais/discursivos/semióticos utilizados (palavras, imagens, cores etc.). Tal significação é construída na relação estabelecida entre

sujeitos, linguagem, cultura e história, podendo, pois, ser modificada em função das relações de poder que vigoram no contexto social em que ocorrem as interações.

Na cena construída na imagem II, alguns recursos não verbais auxiliam a leitura do poema “Convite”, e mais que isso reforçam determinados estereótipos de gênero. Pelo que podemos verificar, nesta atividade, “os sujeitos são continuamente inseridos em um reforçamento binário do que parece ser positivo ou negativo para meninos e meninas, para homens e mulheres nos espaços sociais em que se movimentam, isso porque tais atributos estariam inscritos na “natureza” de cada gênero” (ANDRADE, 2013, p.110). A cena utilizada para descrever as ações narradas reforça a separação social de determinadas atividades e impõe padrões de masculinidades e feminilidades tidas como “adequadas”. A imagem do garoto, por exemplo, sua posição corporal (aparenta está fazendo algo radical), o modo como segura o papel e o lápis, as cores das roupas que utiliza, as imagens de uma bola de futebol, de um papagaio e de um pião ao seu lado indicam que tais atividades seriam direcionadas ao universo masculino, visto que segundo a cultura dominante exigiriam força, agilidade e coragem, atributos, quase sempre, relacionados ao homem.

No contexto da questão acima, o futebol, por exemplo, torna-se “uma arena fundamental para a produção da masculinidade hegemônica, uma tarefa que os homens devem cumprir como prova de masculinidade” (DUTRA, 2003, p. 149), ou seja, é exigido que gostem de futebol, ou que pelo menos joguem e demonstrem alguns atributos como força e virilidade. Ao problematizar o modo como a educação escolar vem atuando na construção da masculinidade hegemônica, Louro argumenta que

Em coerência com essa lógica, em nossas escolas, as ciências, e os mapas, as questões matemáticas, as narrativas históricas ou textos literários sempre assumem tal identidade como referência. A contínua afirmação e reafirmação desse lugar privilegiado nos faz acreditar em sua universalidade e permanência; nos ajuda a esquecer seu caráter construído e nos leva a lhe conceder a aparência de natural (LOURO, 2013, p. 46).

Pelo que defende a autora, percebemos que a identidade masculina hegemônica é tomada como referência para o posicionamento de homens e mulheres em determinados papéis sociais. Esses papéis sociais são regras construídas arbitrariamente e que regulam os comportamentos tidos como “adequados”. Assim, ao refletirmos sobre os significados construídos da imagem II, perceberíamos que jogar futebol, brincar com papagaio e pião seriam, segundo muitas das ideologias impostas pelo sistema patriarcal, inadequadas para as mulheres,

uma vez que estas deviam/devem ser formadas por ideais de doçura, fragilidade, calma e dependência, daí a ideia de sexo frágil.

Como pode ser observado as práticas de leitura propostas no livro didático estão atravessadas por valores que posicionam homens e mulheres de modos desiguais e que, em muitos casos, criam hierarquias ao distribuir os bens produzidos na sociedade. Nesse sentido, uma importante reflexão pode ser realizada em torno do modo como as relações de trabalho são apresentadas no livro didático, situação que passaremos a discutir com base na questão apresentada a seguir.

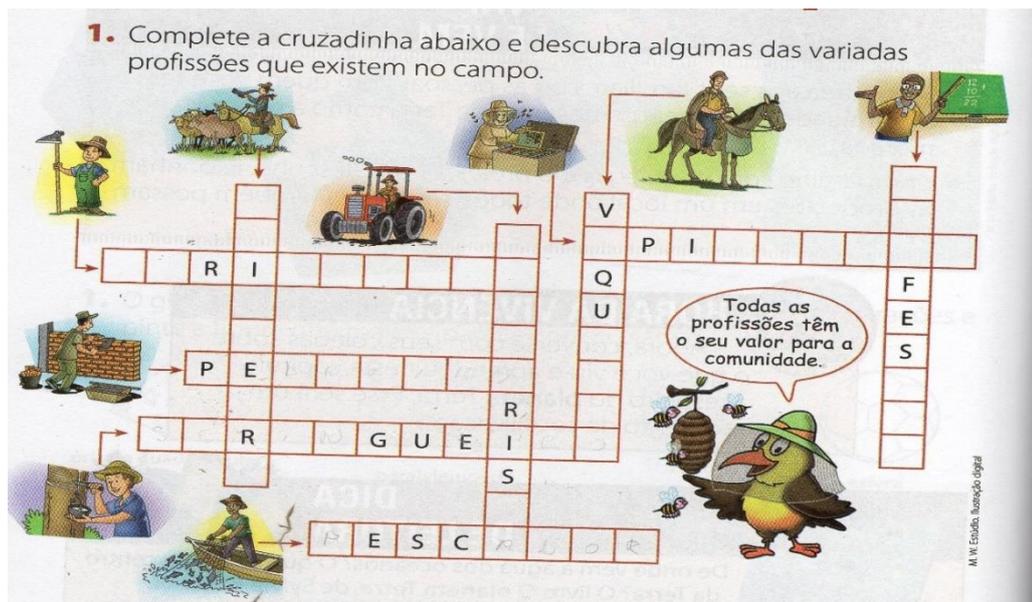


Imagem III: atividade de escrita em que os alunos são solicitados a preencher palavras cruzadas com as profissões.
Fonte: (CARPANEDA; BRAGANÇA; MORAES; ALMEIDA, 2012, p. 118).

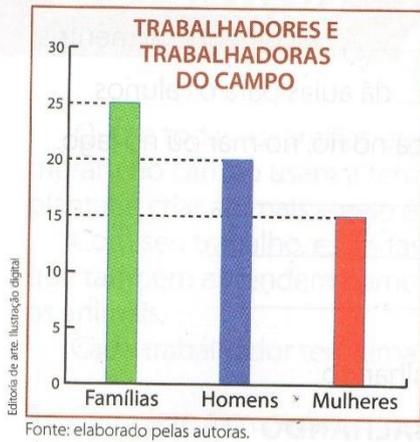
Por muito tempo as mulheres tiveram seus espaços limitados ao ambiente doméstico e suas atividades voltadas aos papéis de mãe, esposa, irmã (SANTOS, 2006), realizando tarefas vinculadas a educação dos filhos e aos afazeres da casa, e “em muitas sociedades, a invisibilidade e o silêncio das mulheres fazem parte da ordem das coisas. É a garantia de uma cidade tranquila”. (PERROT, 2012, p. 17). Embora algumas transformações tenham ocorrido e as mulheres comecem a ocupar outras posições, ainda são frequentes as barreiras à ampliação dos direitos femininos no mercado de trabalho. Segundo pesquisa realizada pela consultoria *Ernst Young*, no Brasil, as mulheres ocupam apenas 7% dos cargos de diretoria ou presidência nas empresas. A consultoria salienta ainda que, se o processo de inclusão das mulheres seguir

o ritmo atual, levará oito décadas (até 2095) para que tenhamos condições igualitárias no mercado de trabalho⁵.

Essa situação de desigualdade de condições de acesso ao mercado de trabalho parece ter reflexos no ambiente escolar. Na questão acima, é solicitado que os alunos preencham as cruzadinhas e descubram algumas profissões que existem no campo. Ao responder a questão, o aluno terá a oportunidade de desenvolver suas habilidades de escrita, contudo, esta atividade não se limita ao mero exercício de codificação e decodificação de grafemas, há que se considerar os aspectos ideológicos envolvidos, bem como dos significados que são construídos, pois “há diversas pedagogias atuando no meio social e ensinando aos corpos masculinos e femininos, adultos e infantis modos de se comportar e se relacionar com as coisas do mundo” (ANDRADE, 2013, p. 109). Nesse sentido, na atividade parecem ser construídos significados de que o trabalho fora do ambiente doméstico é reservado aos homens, pois à medida que os alunos vão preenchendo as lacunas e formando os nomes nas profissões, perceberão que todas as palavras estão no gênero masculino. Além disso, as imagens utilizadas para auxiliar a resolução das questões são todas de homens, ou seja, mesmo que de forma inconsciente, as autoras do livro didático reproduzem um discurso que vem sendo utilizado historicamente para limitar o acesso das mulheres a ambientes domésticos e, simultaneamente, criar uma condição de dependência financeira. Esse posicionamento ideológico pode ser observado em diversos momentos durante a análise do livro didático e pode ser verificado na questão 5, a seguir, presente no livro do 2º ano.

⁵ Para reportagem completa acessar <http://g1.globo.com/jornal-nacional/videos/t/edicoes/v/pesquisa-mostra-que-igualdade-no-trabalho-para-homens-e-mulheres-vai-demorar-80-anos/4120214/>.

5. Observe este gráfico com informações sobre o trabalho no campo de uma comunidade e responda às questões.



- Quantas famílias vivem do trabalho no campo? _____
- Nestas famílias _____ e _____ trabalham.
- Quantos homens trabalham? _____
- Trabalham quantas mulheres? _____
- O número maior de trabalhadores é de: homens. mulheres.

Imagem IV: atividade em que os alunos devem interpretar um gráfico relativo ao trabalho no campo.
Fonte: (CARPANEDA; BRAGANÇA; MORAES; ALMEIDA, 2012, p. 120).

Na questão 5 é solicitado que os alunos leiam o gráfico sobre trabalho no campo e respondam as questões. No gráfico “TRABALHADORES E TRABALHADORAS DO CAMPO”, ao topicalizar a palavra “TRABALHADORES”, percebemos um posicionamento ideológico que reforça estereótipos de uma condição de dependência da mulher. Tal situação é confirmada pelos números apresentados no gráfico, que destacam uma maior participação dos homens no mundo do trabalho. Vale destacar que os dados apresentados não foram objetos de levantamentos censitários, mas criados pelas próprias autoras, conforme pode ser observado na indicação da fonte dos dados.

À medida que os alunos forem respondendo as questões propostas, irão construir significados sobre suas relações com o mundo, legitimando determinados papéis sociais que vêm sendo impostos às mulheres ao reforçar a ideia de que existiria um sexo frágil, visto que comumente o trabalho é associado a esforço físico, sendo considerado pelo senso comum dominante uma atividade masculina. Ao responderem os itens “b”, “c”, “d” e “e”, os alunos irão se posicionar favoravelmente em relação aos discursos utilizados para criar uma relação de dependência das mulheres e colocar os homens em posição de superioridade na hierarquia familiar, do trabalho e dos demais espaços sociais. Logo, percebemos nas questões aqui analisadas, que houve uma predominância de uma visão essencialista das relações de gênero, em que as atividades de leitura e escrita, frequentemente, reproduziram uma visão estereotipada que restringe as diversas feminilidades a um conjunto de regras de ser, agir e pensar que acabam por legitimar a formação das mulheres como sujeitos passivos, dóceis, recatados.

Considerações finais...

As reflexões realizadas ao longo deste estudo buscaram destacar como as práticas de leitura e escrita presentes nesse livro didático não são meras atividades de codificação e decodificação (de grafemas/fonemas), visto que tomamos os textos e os significados como produtos sociohistóricos permeados pelas relações de poder de governam a sociedade e isto implica que ao lerem e escreverem, os alunos estão em constante diálogo com outras vozes sociais, as vezes concordando com elas, em outro momentos discordando delas parcial ou totalmente. Por esse viés, os eventos e práticas de letramento em que estão imersos no ambiente escolar desempenham papel decisivo na reprodução ou na transformação dos significados que vêm sendo construídos acerca dos papéis ocupados por homens e mulheres na sociedade.

Embora tenhamos vivenciado, nas últimas décadas, importantes conquistas no que diz respeito aos direitos femininos, a análise do livro didático demonstrou que ainda são comuns, mesmo no ambiente escolar, discursos que constroem o gênero como algo natural, biológico, ligado à morfologia dos sujeitos. Essa visão de gênero tende a desconsiderar os modos de ser, agir e pensar que se afastam dos padrões hegemônico de masculinidade e feminilidade, condenando-os ao silêncio, a não existência, uma vez que afastar-se do padrão significa buscar o “desvio”, o “erro”, o “anormal”.

A contestação de muitos dos significados que vêm sendo reproduzidos acerca do universo feminino representa um importante passo para o respeito à alteridade e a promoção da cidadania. E neste processo, a escola desempenha papel decisivo, por ser umas das principais agências de letramento da sociedade brasileira, contudo é necessário que os alunos sejam vistos como sujeitos ativos no processo de construção do conhecimento e das relações de gênero. Como pode ser verificado durante a análise das questões de exercício, foi constante uma visão essencializada da identidade da mulher, embora seja importante destacarmos que os mesmos textos que são utilizados para reproduzir determinados estereótipos de gênero, podem ser objeto de reflexão em sala de aula e levar os alunos a estranhar muitos dos significados que vêm sendo reproduzidos como “naturais”, “adequados”, “normais” ...

Encarar o letramento por uma perspectiva identitária, possibilitou (re)pensar o modo como as práticas de leitura e escrita, realizadas no ambiente escolar, constantemente são vista como atividades abstratas, politicamente neutras e sem relação com a vida dos alunos. Ademais, nas análises destacamos como muitos dos discursos que circulam socialmente e distribuem de modo desigual os bens culturais entre homens e mulheres estão presentes nos livros didáticos,

legitimando as vozes hegemônica de uma sociedade (machista) que ainda tem submetido as mulheres a diversos tipos de violência.

Deste modo, as discussões realizadas ao longo desta pesquisa apontam para o papel decisivo que a linguagem desempenha na construção da vida social. Sendo assim, preparar os alunos para que possam agir de modo crítico, nos diversos momentos em que sejam chamados a interagir por meio de práticas de leitura e escrita, significa oferecer instrumentos para uma efetiva participação social e para a construção de uma sociedade justa e igualitária, em que as diferenças, sejam elas de gênero, cor da pele, classe social... não sejam motivos para atos de violência. Nesse sentido, torna-se fundamental que a escola pautue suas atividades por uma *pedagogia de (multi)letramentos (críticos) para o respeito às diferenças e para a construção da cidadania*, contribuindo para dar voz e vez a sujeitos que historicamente vêm sendo invisibilizados.

Referências

ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia impressa e educação de corpos femininos. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. 9 ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2013. Pag. 109-123.

ARAÚJO, Inês. **Do signo ao discurso: uma introdução à filosofia da linguagem**. São Paulo: Parábola Editorial.

BAGNO, Marcos. **Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

_____. Os gêneros do discurso. In. BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p. 261-306.

BUTLER, Judith. **El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad**. 6 reimpressão. Paidós: Barcelona, 2014.

CAMERON, Deborah. Desempenhando identidade de gênero: conversa entre rapazes e construção da masculinidade heterossexual. In. OSTERMANN, Ana. Cristina; FONTANA, Beatriz. (Orgs.). **Linguagem. Gênero. Sexualidade: clássicos traduzidos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. Cap. 3, p. 129-149.

CARPANEDA, Isabella; BRAGANÇA, Angiolina; MORAES, Tânia; ALMEIDA, Suely. **Girassol: saberes e fazeres do campo**. 2º ano. São Paulo: FTD, 2012.

DIONÍSIO, Ângela. Paiva. A multimodalidade discursiva na atividade oral e escrita. In: Marcuschi, Luiz. Antônio. & Dionísio, Ângela. Paiva. **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DUTRA, Flávia Silveira de. Letramento e identidade: (re-)construção de identidades sociais de gênero. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Discursos de identidade: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003. P. 135-155.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescritção em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editoria, 2006. p. 45-65.

FABRÍCIO, B. F. e MOITA LOPES, L. P. **Discursos e vertigens: identidades em xeque em narrativas contemporâneas**. Veredas – Rev. Est. Ling. Juiz de Fora, v. 06, nº 2, 2002. p. 11-29.

FIGUEIREDO, Deborah de Carvalho. Os discursos públicos sobre o estupro e a construção social de identidades de gêneros. In: HERBELE, Viviane Maria; OSTERMANN, Ana Cristina; FIGUEIREDO, Deborah de Carvalho. **Linguagem e Gênero: no trabalho, na mídia e em outros contextos**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2006.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomas Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 14 ed. São Paulo: Editora Vozes, 2014.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. **Temas em antropologia e linguística**. Recife: Bagaço, 2010.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Mulheres no mercado de trabalho: Perguntas e respostas**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pme_nova/Mulher_Mercado_Trabalho_Perg_Resp_2012.pdf>. Acessado em: 07 de agosto de 2015.

KLEIMAN, Ângela B. Abordagens da leitura. In: **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1º sem. 2004

LIMA, Mariana Batista de; GRANDE, Paula Baracat de. Diferentes formas de ser mulher na hipermídia. In: ROJO, Roxane. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo. Parábola Editorial, 2013.

LORENZETTI NETO, Hugo. Leitura, gênero e juízo: linguagem e “deve ser” em sequências de atividades didáticas. In: SIGNORINI, Inês. **Gêneros catalizadores: letramento e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. P. 158-173.

LIVIA, A; HALL, K. “É uma menina”: a volta da performatividade à linguística. In: OSTERMANN, A. C; FONTANA, B. (Orgs.). **Linguagem. Gênero. Sexualidade: clássicos traduzidos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, Cap. 7, p. 109-127.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis - RJ: Vozes, 1997.

_____. Currículo, gênero e sexualidade: o normal, o diferente e o excêntrico. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo**. 9 ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2013. Pag. 43-53.

MAGALHÃES, Izabel. Práticas discursivas de letramento: a construção da identidade em relatos de mulheres. In: **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. 9 reimpressão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. p. 201-235. (Coleção letramento, educação e sociedade).

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

_____. (Org.) **Discursos de identidade: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

_____. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editoria, 2006. Cap. 3, p. 85-107.

OSTERMANN, A. C. e FONTANA, B. Linguagem. Gênero. Sexualidade: uma introdução. In: OSTERMANN, A. C; FONTANA, B. (Orgs.). **Linguagem, gênero, sexualidade: clássicos traduzidos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, Cap. 1, p. 09-12.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Tradução de Ângela Maria S. Côrrea. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012. Cap. 1, p 11-31. (Estratégias de ensino, 29)

_____. Caminhos para a LA: política linguística, política e globalização. In NICOLAIDES, CHRISTINI et. al. (Orgs.) **Política e políticas linguísticas**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2013.

SANTOS, Erinaldo da Silva. **Coisas que aprendo e não compreendo: o ensino de língua portuguesa e o processo de letramento escolar de alunos camponeses de Alagoas**. Monografia de Graduação. Universidade Estadual de Alagoas, Arapiraca, AL, Brasil, 2012.

SANTOS, Erinaldo da Silva; SILVA, Josefa Mendes da; SANTOS FILHO, Ismar Inácio. A construção dos sentidos: uma análise das concepções de significado em uma coleção de livros didáticos. In: **Anais do V Encontro das Ciências da Linguagem Aplicadas ao Ensino**. Natal: GELNE, 2011.

_____. Língua como ação: implicações para a leitura na sala de aula. In: **Anais do V Encontro Regional de Linguística**. São Miguel dos Campos-AL: UNEAL, 2012.

SANTOS FILHO, Ismar Inácio. **A construção de masculinidades bissexuais em salas de bate-papo: um estudo em linguística queer**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil, 2012.

SANTOS, Sidney Francisco Reis dos. **Mulher: sujeito ou objeto de sua própria história? Um olhar indisciplinar na história dos direitos humanos das mulheres**. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2006.

TRAVANCAS, I. Fazendo etnografia no mundo da comunicação. In BARROS, A. e DUARTE, J. (orgs.), **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, 2006, p. 98-109.

VALOBRA, Adriana Maria. Los caminos de la historia de las mujeres y de género. In: PEDRO, Joana Maria; AREND, Sílvia Maria Fávero; RIAL, Carmem Sílvia de Moraes (Orgs.). **Fronteiras de Gênero**. Florianópolis: Editoras Mulheres, 2011. Pag. 15-33