

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS
MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

HELENICE NOLASCO QUEIROZ

**QUESTÕES DE GÊNERO NO LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA INGLESA:
UMA ANÁLISE À LUZ DO LETRAMENTO CRÍTICO**

**Belo Horizonte
2015**

HELENICE NOLASCO QUEIROZ

**QUESTÕES DE GÊNERO NO LIVRO DIDÁTICO
DE LÍNGUA INGLESA:
UMA ANÁLISE À LUZ DO LETRAMENTO CRÍTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de Concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino / Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Orientadora: Prof^a Dra. Andréa Machado de Almeida Mattos

Belo Horizonte

Faculdade de Letras da UFMG

2015

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, Hilda, a quem dedico esta dissertação, por todo o cuidado, compreensão e carinho. Obrigada por compartilhar comigo sua sabedoria e generosidade. Agradeço também por ser meu porto seguro e por ser indubitavelmente o pilar mais importante de nossa família.

Ao meu marido, André, por ter me apoiado mais uma vez nesta jornada acadêmica, e por me apoiar sempre em tantas outras aventuras em que me envolvi desde que nos conhecemos. Obrigada por ser tão amoroso e companheiro e por ter compreendido tantos momentos de ausência e reclusão enquanto eu estudava e escrevia esta dissertação.

Ao meu pai, Heraldo, que embora não tivesse tido oportunidades de estudar, sabia bem o valor e as possibilidades da educação. Agradeço imensamente a ele por ser um grande incentivador dos meus estudos fazendo inúmeros esforços para que eu ingressasse e permanecesse na universidade.

Aos meus alunos do IFSULDEMINAS, especialmente os do Ensino Médio Integrado, que me acolheram de forma tão afetuosa, que me contaminam diariamente com seu entusiasmo e alegria, e que me dão força para persistir na profissão de ensinar.

Ao Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (campus Poços de Caldas) pela compreensão e pelo apoio à realização deste mestrado.

À professora Sandra Goulart Almeida que me iniciou nos estudos de gênero e que me abriu os caminhos para a pesquisa e para os estudos de pós-graduação.

À CAPES que, através do Acordo CAPES/FAPEMIG, forneceu apoio financeiro para a realização desta pesquisa.

E finalmente, a minha orientadora, Andréa Mattos, que me orientou de forma tão competente, atenciosa e paciente. Agradeço imensamente por compreender os percalços que se apresentaram a mim durante essa caminhada e por ter me ajudado com tamanha humanidade a superar cada um deles.

RESUMO

Esta pesquisa propôs-se a investigar representações de gênero em uma coleção de livros didáticos de inglês indicada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do ano de 2012 e destinada ao Ensino Médio. Uma vez que a concepção tradicional de letramento como mera aquisição da tecnologia do ler e escreve (SOARES,1998) não se apresenta como suficiente para o contexto de constante mudança em que vivemos atualmente, faz-se necessário ampliar esse conceito (STREET,1984), assim como questionar as práticas pedagógicas tradicionais de forma a procurar desenvolver nos alunos letramentos visuais, multiculturais e críticos (MONTE MÓR, 2008). A proposta de uma prática de sala de aula embasada no letramento crítico, procura permitir que o aluno desenvolva sua capacidade questionadora (MATTOS e VALÉRIO, 2010), que reflita sobre questões de poder, e que não simplesmente aprenda a reproduzir tudo aquilo que é naturalizado, que já conhecemos e que normalmente aceitamos (LUKE, 2004). Dentre as muitas questões ideológicas passíveis de serem abordadas na aula de língua estrangeira, a temática do gênero é aqui escolhida uma vez que ela se apresenta como um fator importante de exclusão e opressão social, econômica e política (PENNYCOOK, 1990, 2001) e que, por isso, merece ser abordada e discutida nos contextos educacionais (LOURO, 2003; MOITA LOPES, 2012). Assim, a partir do suporte teórico do letramento crítico no ensino de língua estrangeira e dos estudos de gênero, buscamos oferecer uma análise das atividades presentes na coleção didática de modo a identificar, refletir e desnaturalizar representações estereotipadas de gênero, principalmente de figuras femininas. Através de uma metodologia de pesquisa documental de natureza qualitativa e de cunho interpretativista, as atividades da coleção didática foram selecionadas, analisadas e encaradas como importantes brechas (DUBOC, 2012) para se discutir as questões de gênero em sala de aula. A análise da coleção didática à luz do letramento crítico e do gênero concretiza a preocupação e a busca pela promoção de um ensino que possibilite aos alunos não somente construir conhecimento sobre a materialidade da língua inglesa, mas também desenvolver o pensamento crítico.

Palavras-chave: Letramento Crítico – Ensino de Inglês – Gênero – Livro Didático – Brechas

ABSTRACT

This research aimed to investigate gender representations in a collection of English textbooks, which were indicated by the National Textbook Program (PNLD) of 2012, and is intended for High School level. Since the traditional concept of literacy as the mere acquisition of the reading and writing technology (SOARES, 1998) is not enough for the context of constant change in which we live today, it is necessary to expand this concept (STREET, 1984) as well as to question traditional teaching practices in order to attempt to develop students' visual, multicultural and critical literacies (MONTE MÓR, 2008). The proposal for a teaching practice grounded in critical literacy seeks to enable the students to develop their questioning capacity (MATTOS; VALERIO, 2010), to reflect on issues of power, and not simply learn to reproduce all that is naturalized, that we already know and that we normally accept (LUKE, 2004). Among the many ideological issues that can be addressed in a foreign language class, the issue of gender was chosen here because it presents itself as an important factor of exclusion as well as of economic and political oppression (PENNYCOOK, 1990; 2001) and, therefore, deserves to be addressed and discussed in educational contexts (LOURO, 2003; MOITA LOPES, 2012). Thus, based on the theoretical framework of critical literacy in foreign language teaching and gender studies, we seek to provide an analysis of the activities present in the textbook collection in order to identify, reflect and denaturalize stereotypical representations of gender, especially of female figures. Through a documentary research methodology of qualitative and interpretive nature, the activities of the textbook collection were selected, analyzed and seen as opening important gaps (DUBOC, 2012) to discuss gender issues in the classroom. The analysis of the textbook collection in light of critical literacy and some gender studies revealed important issues that were grouped into three categories: women in the household, gender and professions and social expectations with respect to women (relationships, body and physical appearance). This analysis reflects the concern and the search for the promotion of an education that allows students not only to build knowledge about the materiality of the English language, but also to develop their critical thinking.

Keywords: Critical Literacy - English Teaching - Gender - Textbook - Gaps

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

| | |
|--|-----|
| FIGURA 1 - Atividade da seção <i>Grammar in Use</i> | 96 |
| FIGURA 2 - Explicação gramatical da seção <i>Grammar in Use</i> | 97 |
| FIGURA 3 - Exercício de gramática da seção <i>Grammar in Use</i> | 98 |
| FIGURA 4 - Exercício de gramática da seção <i>Grammar in Use</i> | 99 |
| FIGURA 5 - Exercício de gramática da seção <i>Grammar in Use</i> | 100 |
| FIGURA 6 - Exercício de gramática da seção <i>Grammar in Use</i> | 101 |
| FIGURA 7 - Atividade da seção <i>After Reading</i> | 102 |
| FIGURA 8 - Atividade de <i>Writing</i> | 103 |
| FIGURA 9 - Atividade de <i>Listening</i> | 104 |
| FIGURA 10 - Exercício de revisão da seção <i>Further Practice</i> | 105 |
| FIGURA 11 - Quadro gramatical da seção <i>Grammar in Use</i> | 106 |
| FIGURA 12 - Exercício de gramática da seção <i>Grammar in Use</i> | 107 |
| FIGURA 13 - Exercício de gramática da seção <i>Grammar in Use</i> | 108 |
| FIGURA 14 - Atividade interdisciplinar da seção <i>Cross-Curricular Activities</i> | 109 |
| FIGURA 15 - Exercício de gramática da seção <i>Grammar in Use</i> | 110 |
| FIGURA 16 - Exercício de gramática da seção <i>Grammar in Use</i> | 111 |
| FIGURA 17 - Exercício de gramática da seção <i>Grammar in Use</i> | 112 |
| FIGURA 18 - Exercício de gramática da seção <i>Grammar in Use</i> | 113 |
| FIGURA 19 - – Exercício de gramática da seção <i>Grammar in Use</i> | 114 |
| FIGURA 20 - Atividade de vocabulário intitulada <i>Household Chores</i> da seção <i>Picture Dictionary</i> | 115 |
| FIGURA 21 - Atividades das unidades 1 a 4 da seção <i>In the Job Market</i> presentes no volume 1 da coleção didática | 119 |
| FIGURA 22 - Atividades das unidades 5 a 8 da seção <i>In the Job Market</i> presentes no volume 1 da coleção didática | 120 |
| FIGURA 23 - Atividades das unidades 1 a 4 da seção <i>In the Job Market</i> presentes no volume 2 da coleção didática | 121 |
| FIGURA 24 - Atividades das unidades 5 a 8 da seção <i>In the Job Market</i> presentes no volume 2 da coleção didática | 122 |
| FIGURA 25 - Atividades das unidades 1 a 4 da seção <i>In the Job Market</i> presentes no volume 3 da coleção didática | 123 |

| | |
|--|-----|
| FIGURA 26 - Atividades das unidades 5 a 8 da seção <i>In the Job Market</i> presentes no volume 3 da coleção didática | 124 |
| FIGURA 27 - Texto inicial da unidade 4 sobre Tarsila do Amaral | 128 |
| FIGURA 28 - Texto inicial da unidade 4 sobre pessoas que admiramos e respeitamos | 129 |
| FIGURA 29 - Tabela pertencente ao exercício 2 da seção <i>Language in Action</i> | 130 |
| FIGURA 30 - Exercício de gramática da seção <i>Grammar in Use</i> | 134 |
| FIGURA 31 - Exercício de gramática da seção <i>Grammar in Use</i> | 135 |
| FIGURA 32 - Quadro explicativo da seção <i>Grammar in Use</i> | 136 |
| FIGURA 33 - Exercício de gramática da seção <i>Grammar in Use</i> | 137 |
| FIGURA 34 - Fragmento do texto de abertura da lição <i>A Melting Pot</i> | 137 |
| FIGURA 35 - Exercício de gramática da seção <i>Grammar in Use</i> | 142 |
| FIGURA 36 - Exercício de vocabulário da seção <i>Vocabulary in Use</i> | 143 |
| FIGURA 37 - Exercício de compreensão auditiva da seção <i>Language in Action</i> | 144 |
| FIGURA 38 - Exercício de compreensão auditiva da seção <i>Language in Action</i> | 145 |
| FIGURA 39 - Exercício de gramática da seção <i>Grammar in Use</i> | 146 |
| FIGURA 40 - Exercício de leitura da seção <i>Reading</i> | 147 |
| FIGURA 41 - Exercício de gramática da seção <i>Grammar in Use</i> | 149 |
| FIGURA 42 - Exercícios de revisão da seção <i>Further Practice 1</i> | 151 |
| | |
| QUADRO 1 – Títulos e temas das unidades da coleção didática | 85 |
| QUADRO 2 – Categorias de análise | 94 |
| QUADRO 3 – Profissões presentes na seção <i>In the Job Market</i> | 125 |

LISTA DE ABREVIACOES

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCEM – LE – Orientaes Curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| CAPÍTULO 1 – INTRODUÇÃO | 11 |
| 1.1 – Justificativa | 12 |
| 1.2 – Objetivos | 15 |
| 1.3 – Motivação para a pesquisa | 16 |
| 1.4 – Organização da dissertação | 17 |
| CAPÍTULO 2 – SUPORTE TEÓRICO | 19 |
| 2.1 – Letramentos velhos e novos | 19 |
| 2.1.1 – Letramento | 20 |
| 2.1.2 – Novos Letramentos | 22 |
| 2.1.3 – Multiletramentos e Letramentos Digitais | 24 |
| 2.1.4 – Letramento Crítico | 27 |
| 2.1.4.1 – Raízes do Letramento Crítico | 27 |
| 2.1.4.2 – A concepção crítica de letramento e a necessidade de mudanças na educação | 29 |
| 2.1.4.3 – Letramento crítico e ensino de línguas | 32 |
| 2.2 – Gênero, educação e ensino de línguas | 35 |
| 2.2.1 – Conceito de gênero | 36 |
| 2.2.2 – Gênero e educação | 40 |
| 2.2.3 – Gênero e políticas públicas na educação | 42 |
| 2.2.4 – Gênero e ensino de línguas | 46 |
| 2.3 – O livro didático e as questões de gênero | 48 |
| 2.4 – Reflexões teóricas sobre representações de gênero | 54 |
| 2.4.1 – Gênero e as esferas pública e privada | 54 |
| 2.4.2 – Gênero e profissões | 59 |
| 2.4.3 – Gênero nos relacionamentos | 65 |
| 2.4.4 – Associações entre gênero corpo e beleza | 72 |
| 2.5 – Conclusão | 76 |

| | |
|---|------------|
| CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA | 77 |
| 3.1 – Pesquisa documental | 77 |
| 3.2 – A análise documental e a pesquisa qualitativa | 81 |
| 3.3 – Descrição do <i>corpus</i> e informações sobre sua escolha | 84 |
| 3.4 – Procedimentos de análise do livro didático | 87 |
| 3.5 – Ponderações sobre a análise documental | 91 |
| CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..... | 94 |
| 4.1 – Atividades relacionadas ao tema 1: a mulher e o espaço doméstico..... | 95 |
| 4.1.1 – Reflexões sobre a representação da mulher e o espaço doméstico no livro didático | 116 |
| 4.2 – Atividades relacionadas ao tema 2: gênero e profissões | 118 |
| 4.2.1 – Reflexões sobre gênero e profissões no livro didático | 131 |
| 4.3 – Atividades relacionadas ao tema 3: expectativas sociais em relação à mulher..... | 133 |
| 4.3.1 – Relacionamentos amorosos | 134 |
| 4.3.1.1 – Reflexões sobre gênero e expectativas relativas a relacionamentos amorosos no livro didático | 138 |
| 4.3.2 – Aparência física: corpo e beleza | 141 |
| 4.3.2.1 – Reflexões sobre questões de gênero e aparência física no livro didático..... | 152 |
| 4.4 – Reflexões finais sobre a análise dos dados..... | 155 |
| CAPÍTULO 5 – CONSIDERAÇÕES FINAIS | 156 |
| 5.1 – Retomando os objetivos da pesquisa | 156 |
| 5.2 – Ponderações sobre a pesquisa | 159 |
| 5.3 – Implicações da pesquisa e sugestões para pesquisas futuras | 161 |
| 6 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 164 |

CAPÍTULO 1:

Introdução

Neste trabalho, reconhecemos a importância do material didático no ensino de língua inglesa e nos propomos a investigar uma coleção didática de ensino médio indicada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)¹ através de reflexões embasadas no letramento crítico e nos estudos de gênero. Como explicitado no PNLD do ano de 2012², uma das preocupações da equipe pedagógica que analisou os livros inseridos no plano é que eles não somente possibilitem aos alunos construir conhecimento sobre a materialidade da língua inglesa, mas que também possam, através do aprendizado dessa língua estrangeira, desenvolver o pensamento crítico. Com base no arcabouço teórico dos novos letramentos, especialmente o do letramento crítico, este estudo busca encontrar nas atividades dos volumes didáticos, brechas (DUBOC, 2012) para a discussão de temas importantes para a formação do pensamento crítico do aluno. Uma vez que acreditamos que o gênero pode ser um fator importante de opressão e exclusão, e que a abordagem dessa temática em contextos educacionais pode contribuir para rompermos determinadas desigualdades e opressões sociais, nos dedicamos a identificar, refletir e desnaturalizar algumas representações de gênero presentes nos livros didáticos que revelam retratos estereotipados de figuras femininas e seus respectivos espaços sociais. Dessa forma, esperamos contribuir, com nossas reflexões, para um ensino de língua estrangeira que seja engajado politicamente e que possa contribuir para a formação crítica do aprendiz como parte de uma perspectiva de educação em sentido amplo.

Nas próximas seções desta introdução, contextualizaremos nossa pesquisa e faremos algumas considerações iniciais sobre ela. Como ponto de partida, explicitaremos a justificativa para o trabalho e elencaremos os objetivos que norteiam nossa análise. São discutidas, em seguida, as motivações que nos levaram à condução da pesquisa. Finalmente,

¹ <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>

² A escolha pelos critérios do PNLD 2012 se justifica por ser este, no momento em que iniciamos nossa pesquisa, o exemplar mais recente a tratar de manuais de língua estrangeira para o Ensino Médio.

apresentamos a organização da dissertação, procurando oferecer uma ideia geral do conteúdo de cada um dos capítulos deste trabalho.

1.1 – *Justificativa*

O contexto atual tem sido marcado por mudanças profundas em termos econômicos, sociais e tecnológicos que têm afetado todos os aspectos da vida cotidiana. Tais mudanças se intensificaram no final do século XX, continuam a ocorrer no início do século XXI e ao que tudo indica continuarão a ocorrer nos próximos anos (ANSTEY; BULL, 2006). Essas mudanças que estamos percebendo ao longo dos últimos tempos afetam também a educação, como discutem Anstey e Bull (2006), de forma que todos os aspectos da vida dos professores e alunos são transformados. Nesse sentido, a globalização e os avanços tecnológicos são importantes fatores que proporcionam tais transformações. Os autores explicam que tal contexto demanda outros tipos de mudanças na educação:

Porque os ambientes do trabalho, de lazer, sociais, culturais e cívico estão mudando enquanto as pessoas lidam com a globalização e os avanços tecnológicos, as maneiras pelas quais as pessoas praticam o letramento estão também mudando. Consequentemente, o ensino e a aprendizagem do letramento precisam mudar. Alunos não precisam somente de uma base de conhecimentos maior sobre textos e letramentos; eles também precisam dos recursos, atitudes e estratégias para se adaptarem e desenvolverem práticas de letramento apropriadas e sensíveis quando necessário. Eles precisam ser capazes de lidar com tempos e letramentos em processo de mudança (ANSTEY; BULL, 2006, p. 2).³

Como apontado pelos autores, a forma com que as pessoas praticam o letramento dentro e fora da escola também precisa mudar para acompanhar as mudanças que estamos enfrentando nos tempos atuais.

Monte Mór (2009) enfatiza o caráter dialético das mudanças ocorridas nos últimos tempos, afirmando que a sociedade tem transformado as línguas, as formas de comunicação, de interação e de construção de conhecimento “ao mesmo tempo em que está sendo dialeticamente transformada por essas novas linguagens, novas modalidades e formas de comunicação, de interação e de construção do conhecimento” (p. 182). Por isso, a autora afirma que é necessário repensar também o ensino e abandonar certos hábitos:

³ Tradução nossa, assim como em todos os outros trechos citados a partir de publicações em inglês no restante desta dissertação.

A busca por uma uniformidade do conhecimento e por uma orientação padrão no ensino deveria sucumbir à diversidade das possibilidades pedagógicas e curriculares que parecem ser mais congruentes com as mudanças descritas. Nota-se que, nesse processo, a predominância e a dominância de metodologias têm-se tornado menos importantes que a necessidade de se reexaminar práticas, com o suporte de pedagogias e filosofias de educação (p. 182).

De acordo com os autores citados e diante de tantas mudanças, que têm afetado o ensino e as práticas escolares, parece necessário ou até mesmo essencial repensar práticas educativas e de letramento na atualidade.

Como discutiremos em detalhe no próximo capítulo, o surgimento dos novos letramentos vem justamente como uma resposta a essa necessidade de se repensar as práticas escolares diante desse contexto de mudanças. O letramento em sua concepção tradicional era equalizado ao conceito de alfabetização, porém, diante de um contexto de globalização e mudanças no mundo da escrita, fez-se necessário repensar os processos de leitura e escrita enquanto práticas sociais que afetam profundamente comunidades e indivíduos (SOARES, 1998). Diversos teóricos, portanto, sugerem um entendimento mais amplo de letramento (LANKSHEAR, 1997; STEVENS; BEAN, 2007) e passam a se referir a letramentos no plural ou novos letramentos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). A partir de então, novas vertentes do campo dos novos letramentos surgem, e por isso é também possível falar, por exemplo, de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000) e letramentos digitais (LANHAM, 1995; LANKSHEAR; KNOBEL, 2000).

Dentre essas novas concepções, surge a noção de letramento crítico que tem suas raízes na teoria crítica da educação e é apoiada na pedagogia crítica de Paulo Freire (DUBOC; FERRAZ, 2011). Como discutiremos de forma mais aprofundada no capítulo seguinte, o letramento crítico parte do princípio de que as práticas sociais relacionadas à leitura e à escrita possuem forte caráter ideológico e que nelas estão implicadas diversas relações de poder (STREET, 1984). Em uma concepção de educação baseada no letramento crítico, procurar-se desenvolver nos alunos habilidades questionadoras, de forma que eles sejam muito mais que meros recebedores passivos de informação, mas que possam ser estimulados a questionar, investigar e contestar as relações de poder existentes entre leitores e autores (LUKE, 2004; McLAUGHLIN; DeVOOGD, 2004). Essa perspectiva crítica do letramento, portanto, compreende o texto enquanto material não neutro, produto de forças ideológicas e sociopolíticas (MATTOS; VALÉRIO, 2010) e pressupõe que é preciso ler textos de forma a confrontar visões essencialistas sobre as mais diversas relações e situações sociais, como as

questões de classe social, raça, gênero, sexualidade e etnia (MOITA LOPES, 2012; PENNYCOOK, 1990).

Dentre as questões sociais mencionadas acima, acreditamos que as questões de gênero merecem ser discutidas em contextos educacionais uma vez que o gênero se configura como importante fator de opressão e como causador de desigualdades sociais. O conceito de gênero utilizado aqui, e discutido em profundidade no capítulo 2, é aquele que é compreendido enquanto uma construção social e não enquanto determinado apenas pela biologia (LOURO, 2003). É importante enfatizar, ainda, que embora o gênero seja encarado como construção social, ele é “também um sistema de desigualdade”, pois confere poder às pessoas (RYLE, 2012) e tem “consequências reais para as vidas de mulheres e homens ao redor do mundo” (p. 12).

Uma vez que compreendemos a relevância do conceito de gênero e que acreditamos ser necessário tratar de questões de gênero na educação como um todo, consideramos que essa temática também pode ser inserida nas aulas de língua estrangeira. Como discutido anteriormente, o aprendizado de uma língua não deve ser compreendido fora de seu contexto social, cultural e político (PENNYCOOK, 1990), portanto, é preciso compreender como constituintes da identidade como o gênero operam dentro dos discursos. Como afirmam Norton e Pavlenko (2004), o gênero é uma importante faceta da identidade social que “interage com raça, etnia, classe, sexualidade, (de)ficência, idade e status social de forma a emoldurar as experiências de aprendizagem de línguas dos alunos, assim como suas trajetórias e seus resultados” (p. 504). É por isso que nos parece necessário buscar formas de inserir essa temática na sala de aula de línguas, “engajando os aprendizes em uma reflexão crítica, incorporando questões de gênero em aulas já existentes, assim como no gerenciamento da sala de aula e nas práticas de tomadas de decisão” (NORTON; PAVLENKO, 2004, p. 505). Moita Lopes (2012) também acredita que ao invés de simplesmente continuarem legitimando determinados modos de vida sociais relacionados ao gênero, professores também podem, em sala de aula, envolver os alunos nas discussões e questionamentos desses modos de vida aparentemente neutros e naturais.

Dessa forma, compreendemos que no contexto de mudança atual, é crescente a necessidade de se repensar práticas educativas e de letramento, assim como é preciso lidar com o texto e com a língua de forma a compreender suas implicações sociais e ideológicas. Partindo da premissa de que o gênero é uma construção social que possui implicações reais nas vidas de homens e mulheres, que implica nas relações de poder entre eles, e que se

configura como importante constituinte da identidade, acreditamos que as questões de gênero são relevantes o suficiente para serem tratadas nas aulas de língua estrangeira.

Reconhecemos, portanto, a necessidade de se buscar maneiras de se tratar da temática do gênero na aula de inglês e de, a partir de reflexões, buscar a promoção do letramento crítico. Uma vez que o livro didático é parte importante do currículo, ferramenta valorosa na prática pedagógica no contexto brasileiro (TÍLIO, 2010), e material de utilização predominante nas aulas de língua estrangeira (FERREIRA; BRIGOLLA, 2013), acreditamos que esse material ofereça pontos de partida para se tratar de questões críticas em sala de aula. Com base nessas ponderações é que justificamos nossa escolha pela análise das atividades da coleção didática indicada pelo PNLD e nos propomos a investigar as possibilidades de expansões críticas nas brechas (DUBOC, 2012) do livro didático de inglês do ensino médio.

Por fim, é possível dizer resumidamente que este trabalho se insere no contexto da busca pela promoção de um ensino de línguas informado pelos novos letramentos e pelo letramento crítico. Para isso, nos propusemos a conduzir uma análise documental qualitativa e interpretativista de uma coleção didática de língua inglesa indicada pelo PNLD. Nossa pesquisa objetiva verificar se esses materiais fornecem brechas (DUBOC, 2012) ou oportunidades para que se possa desenvolver o pensamento crítico do aluno com relação às questões de gênero e principalmente às posições sociais ocupadas pela mulher. Pretendemos, assim, contribuir para as discussões relativas à importância do ensino de língua estrangeira enquanto ferramenta para estimular o pensamento reflexivo sobre questões de desigualdade de gênero, contribuindo dessa forma para a formação crítica dos alunos.

1.2 – *Objetivos*

Como dito anteriormente, este trabalho tem como objetivo verificar se existem possibilidades de estimular ou promover o letramento crítico no ensino de inglês como língua estrangeira, tendo como ponto de partida o material contido em uma coleção de livros didáticos de inglês para o ensino médio. Sendo assim, o objetivo geral desta pesquisa é averiguar, através de pressupostos do letramento crítico, se o texto desses volumes contempla o aprimoramento e desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania dos alunos com relação às questões de gênero, principalmente tendo em mente a representação da mulher. Em outras palavras, através do livro didático podemos ajudar o aluno a refletir sobre as seguintes indagações, propostas a partir de sugestões das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006). De que lugar engendrado esse aluno(a) fala? Quais privilégios ou

falta deles ele(a) experimenta ao ocupar aquela posição? Ele(a) quer continuar ocupando aquela posição, quer mudá-la, quer compreender melhor porque tais posições existem? Acreditamos que essas seriam algumas questões que o ensino crítico de língua estrangeira poderia trazer à tona em relação às questões de gênero.

Para alcançar o objetivo principal, propusemos os seguintes objetivos específicos:

- Analisar as representações de gênero contidas nas atividades da coleção didática, buscando verificar se elas promovem um reforço ou rompimento com estereótipos e concepções hegemônicas de gênero.
- Verificar possibilidades de se desenvolver reflexões sobre as questões de gênero através das atividades presentes nos livros didáticos mesmo se estas não possuem esse objetivo original.
- Identificar, a partir das atividades selecionadas, temas gerais que possam ser compreendidos e discutidos à luz dos estudos de gênero.
- Propor, a partir dos temas identificados e das discussões teóricas acerca deles, maneiras de se refletir e desnaturalizar concepções tradicionais de gênero no contexto da aula de língua inglesa.

1.3 – *Motivação para a pesquisa*

A motivação para a realização desta pesquisa se dá a partir da combinação de interesses pessoais e anseios profissionais. A ideia para este trabalho foi gerada com base no interesse pessoal desta pesquisadora pela temática do gênero a partir de suas experiências acadêmicas, e por uma inquietação e vontade de buscar formas de tornar a prática profissional de professora de inglês em uma atividade mais significativa e política.

O interesse pela questão da mulher e pela temática do gênero nasceu em minha graduação, no momento em que cursei disciplinas de literatura que enfocavam em estudos de grupos marginalizados, como os escritos de sujeitos pós-coloniais, diaspóricos, afro-americanos e mulheres. As narrativas estudadas nas disciplinas relatavam experiências de opressão e desigualdade em vários níveis sociais implicando questões de raça, classe social, sexualidade e gênero. Por admirar e me comover com tantos relatos muitas vezes sofridos e corajosos, passei-me a interessar pelas relações de poder envolvidas naqueles contextos literários e que na verdade revelavam muito sobre a maneira com que o suposto mundo da realidade funcionava. Iniciei e concluí, então, um mestrado em literaturas de língua inglesa em que eu investigava, em dois romances de uma escritora indo-americana, as transformações

nas relações de gênero sofridas pelas personagens femininas a partir de suas experiências diaspóricas.

Embora meu interesse por literatura perdurasse, eu não era capaz de relacionar o que havia aprendido nessa área de estudos à minha área de atuação profissional enquanto professora de língua inglesa atuante em níveis outros que o de ensino superior. Em busca de obter maiores conhecimentos na área de linguística aplicada e promover melhoramentos em minha prática profissional, resolvi reingressar nos estudos acadêmicos e procurei a professora Andréa Mattos em busca de orientação. Conhecida de longa data, a professora Andréa me acolheu e me apresentou às suas pesquisas, assim como me indicou leituras na área de letramento crítico. Através da leitura dessas teorias, abriram-se para mim portas para novas possibilidades de ensino de língua estrangeira. Ao estudar esse arcabouço teórico, percebi que o letramento crítico oferecia possibilidades de se desenvolver reflexões sobre questões que eram precisamente aquelas que me interessavam nos tempos dos estudos literários.

Busquei, então, com a ajuda de minha orientadora, uma possibilidade de pesquisa que pudesse conciliar minha prática enquanto professora de inglês do ensino básico, técnico e tecnológico e meu interesse por questões de gênero. Decidimos que examinar os livros didáticos disponíveis na instituição de ensino em que eu atuava poderia oferecer ricas oportunidades para reflexões críticas. Ao fazer uma análise prévia do material, foi possível encontrar diversas representações de gênero passíveis de análise e assim, aquela possibilidade de pesquisa passou a se concretizar.

1.4 – Organização da dissertação

Buscando apresentar a fundamentação teórica, a metodologia e a análise dos dados de forma clara e organizada, dividimos este trabalho em 4 capítulos além desta introdução. Apresentaremos a seguir, portanto, um resumo dos assuntos tratados em cada um dos capítulos desta dissertação.

No capítulo 2 apresentaremos o suporte teórico que fundamenta a pesquisa. A partir do contexto de mudanças sociais e tecnológicas que apresentamos nesta introdução, discutiremos a necessidade de se repensar práticas de letramento tratando das definições e reflexões sobre os conceitos de letramento, novos letramentos, multiletramentos e letramentos digitais. Passaremos, então, a examinar em detalhe o letramento crítico, suas raízes e suas implicações no ensino de línguas estrangeiras. Ainda no capítulo 2, discutiremos a temática do gênero a partir da sua conceituação, assim como suas implicações na educação de forma

geral. Discutiremos também as questões de gênero nas políticas públicas de educação do Brasil e, posteriormente, a relevância em se tratar do tema gênero no ensino de línguas. Trataremos também da importância do livro didático e das questões de gênero nele presentes, e finalmente, apresentaremos algumas reflexões teóricas sobre representações de gênero que servirão como base para a análise das atividades da coleção didática.

Uma vez que apresentamos o arcabouço teórico que informa nossa pesquisa, procederemos à explicitação da metodologia utilizada. No capítulo 3, portanto, discutiremos a pesquisa documental e procuraremos definir o que são documentos. Relacionaremos também o método de pesquisa documental com uma perspectiva metodológica qualitativa, interpretativista e com um enfoque feminista. Faremos em seguida a descrição do corpus objeto de análise, descrevendo de forma geral a coleção didática e fornecendo informações sobre as razões para a sua escolha. Em seguida, explicitaremos os procedimentos utilizados para a análise dos dados coletados e, por fim, faremos algumas ponderações gerais sobre a análise documental respondendo a possíveis questionamentos e problemas decorrentes desse método de pesquisa.

Após a discussão da metodologia, o capítulo 4 destina-se à apresentação da análise e à discussão dos resultados obtidos a partir da coleta de dados. Explicitaremos os temas ou categorias gerais, relacionadas à temática da representação de gênero, dentro dos quais classificamos as atividades encontradas nos livros da coleção didática. Elencaremos primeiramente todas as atividades encontradas que tenham relação com cada uma das categorias de análise propostas e forneceremos descrições e contextualizações sobre elas. Em seguida, após a apresentação do conjunto de atividades pertencente a cada categoria, forneceremos reflexões sobre as atividades e os temas a partir do embasamento teórico de estudos de gênero discutido no capítulo 2. São 3 as categorias de análise mencionadas: a mulher e o espaço doméstico, gênero e profissões, e expectativas sociais com relação a mulher. A categoria 3 é dividida em duas outras: a primeira subcategoria trata das questões de gênero nos relacionamentos amorosos e a segunda trata das expectativas sociais relativas à aparência física em termos de corpo e beleza. Faremos, então, algumas considerações sobre as análises dos dados apresentados.

Por fim, no capítulo 5 apresentaremos a conclusão de nosso trabalho. Para isso, retomaremos nossos objetivos de pesquisa, faremos algumas ponderações sobre ela, assim como apontaremos algumas implicações da pesquisa e algumas possibilidades de pesquisas futuras.

CAPÍTULO 2:

Suporte Teórico

Neste capítulo apresentamos o embasamento teórico que informa esta pesquisa. Como discutido na introdução deste trabalho, o contexto de mudança em que vivemos, e que vem ocorrendo desde o final do século passado, demandou mudanças na maneira com que pensamos a educação, a ideia de letramento, assim como o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras. Dessa forma, primeiramente apresentamos as noções de letramento assim como eram pensadas anteriormente e como são pensadas na contemporaneidade. Discutimos, então, as principais pressuposições dos novos letramentos e dos multiletramentos, apontamos a principal teoria que embasa este trabalho - o letramento crítico - e expomos as origens desse referencial teórico a partir das influências da educação crítica e linguística aplicada crítica. Discorreremos, em seguida, sobre a necessidade de se pensar em um ensino de língua estrangeira informado pelos estudos de letramento crítico e de se buscar alternativas para tal.

Apresentamos ainda, neste capítulo, algumas das teorias que discorrem sobre a noção de gênero e discutimos a relevância de se tratar dessas questões na educação e na aula de língua estrangeira. Posteriormente, explicitamos a importância do livro didático na aula de língua inglesa e reafirmamos a necessidade de se tratar as questões de gênero nesse documento. Buscamos apresentar ainda reflexões teóricas gerais sobre gênero e a situação da mulher em uma perspectiva sociológica e histórica a fim de fornecer subsídios para a análise dos dados. Finalmente, procuramos estabelecer conexões que justificam o desenvolvimento da pesquisa com base na fundamentação teórica escolhida.

2.1 – Letramentos: velhos e novos

De acordo com Lankshear (1997), indubitavelmente muitas mudanças relacionadas ao letramento têm ocorrido durante os últimos tempos. Essas mudanças estão associadas às formas com as quais os teóricos têm pensado sobre as práticas mediadas por textos:

Noções de leitura e escrita como habilidades específicas (cognitivas) ou um conjunto de habilidades baseadas em uma tecnologia identificável (como o alfabeto escrito) se mantiveram dentro da teoria e prática educacional, quase a ponto de se constituir como monopólio, até os anos 1970. Desde então, um maior espaço teórico tem sido ocupado por concepções de leitura e escrita que enfatizam um inerente componente social e imersão dessas atividades em práticas sociais mais amplas (p. 2).

Se a concepção tradicional de letramento antes se preocupava principalmente com o desenvolvimento de habilidades cognitivas de leitura e escrita, a concepção de letramento que vem sendo estudada nos últimos tempos leva em consideração não somente o aspecto social relacionado a essa prática, mas também o caráter mutável da linguagem (SOARES, 1998; STREET, 1984). Stevens e Bean (2007) acreditam que grande parte da necessidade de revisão do conceito de letramento está relacionada ao crescimento de textos digitais na vida cotidiana. Eles afirmam que, muito embora “textos impressos possam ser considerados multimodais, por variar em termos de formato e gênero, uma variedade de textos produzidos digitalmente trouxe novas definições de pesquisa e práticas de letramento” (STEVENS; BEAN, 2007a, p. 1).

Nota-se, portanto, que a velha concepção de letramento tem sido questionada e não parece mais ser suficiente para o contexto de mudança atual. Dessa forma, novos termos e noções de letramento se apresentam na teoria. É possível falar, então, de letramentos no plural, de multiletramentos, de letramentos digitais e, também, de letramento crítico. Para entender como essas mudanças com relação ao conceito de letramento ocorreram, a seguir, trataremos de conceituar de forma geral cada um dos termos citados.

2.1.1 – *Letramento*

Lankshear e Knobel (2006) afirmam que, há algumas décadas, o termo “letramento” raramente aparecia no discurso educacional formal. Ao invés de estudos sobre o letramento, havia uma área de estudos muito bem estabelecida conhecida como Leitura. Tal campo se baseava “na psicolinguística e era associado a métodos de instrução para ensinar àqueles que

ingressavam na escola como decodificar o texto impresso e, em segundo lugar, como codificar textos” (p. 8). Eles explicam que, na verdade, o termo letramento era associado ao conceito de alfabetização ou a adultos que não haviam adquirido a habilidade de ler e escrever: aos analfabetos. De forma parecida, Rojo (2004) argumenta que o conceito de leitura imperava na educação no início do século passado. Ler era visto de maneira simplista “como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) e fonemas (fala), para se acessar o significado da linguagem no texto” (p. 2). Aprender a ler, portanto, era equacionado à alfabetização, ou seja, envolvia saber discriminar e memorizar os grafemas, e associá-los aos fonemas.

Uma das pioneiras nos estudos sobre letramento no Brasil, Magda Soares explica que a palavra letramento é uma tradução da palavra inglesa *literacy* e que esta é “recém-chegada ao vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas” (SOARES, 1998, p. 15). Até a segunda metade da década de 1980, o termo letramento não era difundido, pois a preocupação corrente era com os processos de alfabetização e com o problema do analfabetismo. Alfabetizar, nesse caso, era ensinar a ler e escrever e o analfabetismo era associado ao “estado ou condição de quem não sabe ler e escrever” (p. 16). Uma vez que a noção de alfabetização e de leitura explicitados acima não era suficiente para se compreender a presença da escrita no mundo social, era preciso um novo termo ou um novo entendimento do que letramento viria a ser. Segundo Soares, esse novo entendimento de letramento não se limita à simples capacidade de se adquirir “a tecnologia de ler e escrever” (p. 16), pois:

[i]mplícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la (SOARES, 1998, p. 17).

Letramento pressupõe que o envolvimento nas práticas sociais de leitura e escrita tem consequências profundas sobre o indivíduo e sobre o grupo ao qual eles pertencem. O termo *literacy* refere-se, portanto, ao estado ou condição “que o indivíduo ou grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças” (p. 18).

Se Soares é um nome de peso nos estudos de letramento no Brasil, Brian Street é um dos principais teóricos nos estudos dos letramentos e dos novos letramentos no contexto internacional. Street (1984), ao mesmo tempo que critica a concepção tradicional de letramento e a classifica como pertencente ao “modelo autônomo,” propõe também um “modelo ideológico” de letramento. Em uma de suas mais importantes obras, Street (1984)

analisa o argumento de alguns teóricos da psicologia, da linguística e da antropologia social que argumentam que indivíduos pertencentes a sociedades letradas teriam uma maior capacidade intelectual e cognitiva que as sociedades orais. Como explica Mattos (2011a), teóricos e pesquisadores adeptos do modelo autônomo entendem o letramento como:

[u]m conjunto de habilidades técnicas neutras independentes do contexto social em que são usadas. São essas habilidades que permitem que o indivíduo funcione adequadamente em um contexto social. Num contexto educacional, as habilidades percebidas como “corretas” são definidas e a aprendizagem torna-se focada no ensino e na reprodução mecânica dessas habilidades. Acredita-se que essas habilidades podem ser facilmente transferidas para a vida real, permitindo que o indivíduo consiga funcionar adequadamente no seu grupo social e atinja maior desenvolvimento cognitivo e econômico, progresso profissional e, conseqüentemente, mobilidade social (p. 51).

O letramento compreendido a partir do modelo autônomo, portanto, pressupõe “uma tecnologia neutra que pode ser desvinculada de contextos sociais específicos” (STREET, 1984, p. 1) e que está associada às noções de progresso, civilização, liberdade individual e mobilidade social (STREET, 1984, p. 2). Em outras palavras, o modelo autônomo é bastante semelhante às noções tradicionais de letramento associadas à leitura e à alfabetização apresentadas acima e que falham por desconsiderar a natureza sociocultural do letramento. O modelo é, portanto, insuficiente para descrever o impacto das práticas de leitura e escrita sobre os indivíduos e os grupos sociais dos quais eles fazem parte. Como um entendimento alternativo e mais apropriado para o letramento, Street (1984) propõe um modelo ideológico que será discutido mais tarde na seção sobre letramento crítico.

Duboc e Ferraz (2011) explicam que “letramento na acepção convencional é, portanto, entendido como a habilidade de ler e escrever um código linguístico, enquanto que os novos letramentos constituem uma expansão daquela acepção de forma a considerar os aspectos socioideológicos inerentes às práticas de leitura” (p. 21). Uma vez que o conceito primário de letramento já não é mais suficiente para dar conta das mudanças e exigências do mundo em transformação, procura-se, então, expandir essa compreensão e considerar a necessidade de letramentos ou de novos letramentos.

2.1.2 – *Novos Letramentos*

Se inicialmente o termo letramento era utilizado no singular e estava ligado à capacidade de se adquirir a tecnologia neutra de ler e escrever (SOARES, 1998, p. 16), hoje em dia os estudos sobre letramento têm considerado não somente o aprendizado da leitura, mas também têm-se expandido em outras vertentes. Como afirma Street (1984), ao conceituar seu modelo ideológico de letramento, “seria mais apropriado referir-se a ‘letramentos’ que a qualquer forma única de letramento em particular” (p. 8). É justamente por isso que é possível falar em novos letramentos. O conceito de novos letramentos surge “em resposta à necessidade de expandir a noção liberal de letramento, ou o modelo autônomo de letramento” (DUBOC; FERRAZ, 2011, p. 21).

Lankshear e Knobel (2006) explicam que o termo “novo” na corrente teórica “novos letramentos” pode ser entendido de diferentes formas. Primeiramente, os estudos dos Novos Letramentos podem ser vistos como um novo paradigma teórico e de pesquisa, uma nova forma de olhar para o letramento, ou seja, “uma nova alternativa para o paradigma anteriormente estabelecido que era baseado na psicolinguística” (p. 24). Ademais, os autores argumentam que também podemos compreender os novos letramentos se considerarmos que mudanças ocorreram e têm ocorrido na natureza e na essência dos letramentos em virtude de grandes transformações sofridas nas instituições, na tecnologia, na economia e na mídia com o crescimento da globalização. De fato, a ascensão das tecnologias digitais e eletrônicas proporcionou a emergência de formas de texto e produção de texto pós-tipográficas, que diferem das convencionais formas impressas e tipográficas (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006). Tais mudanças implicaram também na modificação de práticas sociais já estabelecidas, assim como na emergência de outras novas. Além de pensar o novo como emergências a partir das mudanças ocorridas, esses autores afirmam que podemos compreender o novo como envolvendo diferentes formas de relações culturais e sociais que partem de diferentes tipos de prioridades e valores.

Segundo Gee (1999), os estudos dos Novos Letramentos entendem a noção de letramento como parte de práticas sociais, culturais, institucionais e políticas. Assim, a noção de letramento é entendida como múltipla, ou seja, “letramento se transforma em diferentes ‘letramentos’, já que ler e escrever são diferentemente e distintamente moldados e transformados dentro de diferentes práticas sociais” (p. 356). Para o autor, além de possuírem um caráter político forte, já que têm implicações no que é considerado aceitável em termos de identidades, ações e formas de saber, essas práticas sociais também integram a linguagem a outros elementos não linguísticos como símbolos não verbais, sites, ferramentas, objetos e tecnologias:

Portanto, os Estudos dos Novos Letramentos buscam, além disso, sempre estudar o letramento e a aprendizagem do letramento enquanto estes estão integrados à linguagem oral, atividades sociais, ambientes materiais, e distintas formas culturais de pensar, saber, valorizar e acreditar (p. 356).

A ideia dos Novos Letramentos, portanto, pressupõe que as pessoas leem e escrevem de forma diferente a partir de diversas práticas sociais, e que essas diferentes formas de se lidar com a escrita e a leitura estão relacionadas à forma como vivemos e nos constituímos como seres sociais (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006).

A partir desse entendimento múltiplo e variado de letramentos, algumas tendências surgiram nesse campo de estudos. Lankshear e Knobel (2006) afirmam que novos conceitos relativos a letramento foram criados, como as ideias de letramento cultural, letramento crítico, tecnoletramento, letramento tridimensional, multiletramentos, entre outros. Veremos a seguir, definições de algumas dessas novas vertentes inseridas no campo de estudo dos Novos Letramentos.

2.1.3 – *Multiletramentos e Letramentos Digitais*

Dentre as novas formas de letramento surgidas a partir da reação ao modelo autônomo, estão os multiletramentos. O termo multiletramentos surgiu em 1994 a partir de um encontro de teóricos e pesquisadores de letramentos que se intitulou New London Group (COPE; KALANTZIS, 2000). O grupo se preocupava com o futuro do ensino do letramento uma vez que reconheciam que as diferenças culturais e as mudanças nos meios de comunicação transformavam a natureza da pedagogia do letramento.

Cope e Kalantziz (2000) explicam que o termo multiletramentos descreve dois importantes argumentos: “o primeiro argumento se relaciona com a multiplicidade de canais e meios de comunicação; o segundo com a crescente saliência da diversidade cultural ou linguística” (p. 5). Ao mencionar a multiplicidade de meios de comunicação, os autores chamam atenção para os múltiplos e integrados modos de produzir sentido, uma vez que o modo textual está também relacionado a aspectos visuais, de áudio, espaciais, comportamentais, entre outros. Em outras palavras, o significado é cada vez mais multimodal. Por outro lado, quando apontam a crescente diversidade cultural e linguística, Cope e Kalantzis (2000) reconhecem que a língua inglesa está se tornando ao mesmo tempo uma

linguagem mundial e uma língua franca para o comércio, negócios, mídia e política. Por conta da globalização, precisamos lidar o tempo todo com diferenças culturais e linguísticas, pois uma “cidadania efetiva e um trabalho produtivo exigem que interagjamos usando linguagens múltiplas, inglês múltiplos e padrões de comunicação que cada vez mais cruzam fronteiras culturais, comunitárias e nacionais” (p. 6). Os autores afirmam que tais mudanças têm o potencial para, na verdade, transformar não somente a essência e a pedagogia do letramento em inglês, mas também os modos de ensinar e aprender outras línguas do globo.

De forma similar, Lankshear e Knobel (2006), também reconhecem as transformações tecnológicas e relacionadas à crescente diversidade cultural e demonstram preocupação com a necessidade de se repensar a pedagogia dos letramentos nesse contexto. Os autores acreditam que uma pedagogia dos multiletramentos enfatiza:

como a diversidade cultural e linguística e o florescente impacto das novas tecnologias da comunicação estão mudando as exigências sobre os aprendizes em termos do que identificamos aqui como as dimensões culturais e operacionais dos letramentos (p. 16).

Dessa forma, diante do mundo informatizado e digital, os aprendizes precisam adquirir multiletramentos. Em outras palavras, eles precisam de conhecimentos operacionais e culturais que os levem a adquirir novas linguagens que por sua vez deem a eles acesso a novas formas de práticas cívicas, privadas e de trabalho em suas vidas (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006).

Aos multiletramentos está relacionada também a noção de letramentos digitais. Como explica Lanham (1995), o conceito de letramento passou a ser compreendido como a habilidade de entender informação em qualquer forma em que ela for apresentada. Nesse contexto, a informação digital é multimodal e aqueles que são digitalmente letrados são capazes de alternar rapidamente entre significados presentes em diferentes tipos de meios de comunicação. De acordo com Lankshear e Knobel (2000), letramento digital nos permite adequar o meio que usamos ao tipo de informação que queremos apresentar, assim como à audiência para a qual a estamos apresentando. Paul Gilster (1997 *apud* LANKSHEAR; KNOBEL, 2006) argumenta que há enormes diferenças entre a mídia de informação digital, principalmente aquela apresentada via computadores e Internet, e a mídia impressa. O autor argumenta que, para se tornar digitalmente letrado, é preciso ensinar e aprender a usar a Web de forma apropriada e ainda ser crítico. Esse processo envolve uma série de competências digitais a serem desenvolvidas que vão muito além de competências operacionais ou técnicas.

Lankshear e Knobel (2006) alertam, contudo, que a ideia dos multiletramentos não pressupõe necessariamente uma relação direta dos novos letramentos com as novas tecnologias digitais e eletrônicas. Os autores explicam que, alguns letramentos podem ser novos, sem necessariamente envolver o uso de novas tecnologias eletrônicas e digitais:

O projeto dos ‘multiletramentos’ nos lembra que há um número de práticas de letramento recentemente surgidas associadas com as mudanças contemporâneas em nossas instituições e economia que não necessariamente envolvem o uso de novas tecnologias, ou pelos menos, até onde podemos dizer que o uso das novas tecnologias nesses letramentos é opcional, ou ainda, em alguma escala, não é um aspecto especialmente importante delas (p. 26).

A ideia de multiletramentos, portanto, indica a emergência de novas e variadas práticas sociais, que envolvem ou não a tecnologia digital, e que precisam de novas formas de pensar e encarar o mundo. Porém, ao repensar o ensino dos letramentos nesse contexto, não se pode esquecer da necessidade de se fortalecer “as dimensões críticas nos aprendizes” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2006, p. 16).

A questão crítica permeia o entendimento dos novos e multiletramentos na visão de diferentes autores. Para Lankshear e Knobel (2006) é preciso ter consciência de que todas as práticas sociais e todos os letramentos são socialmente construídos e seletivos, pois eles incluem alguns valores, propósitos, regras, padrões e perspectivas, enquanto excluem outros. Segundo os autores, é preciso saber que as práticas sociais funcionam dessa forma, pois somente assim é possível agir sobre elas e transformá-las.

O New London Group (2000), ao procurar estabelecer uma pedagogia apropriada aos multiletramentos, sugere alguns fatores que devem ser considerados no desenvolvimento de tal pedagogia. Além de considerar como importantes uma prática situada e contextualizada, assim como a instrução explícita e situada, os estudiosos do grupo sugerem a necessidade de uma abordagem crítica inserida na pedagogia dos multiletramentos. O objetivo da abordagem crítica seria ajudar os aprendizes a compreender que seu aprendizado e entendimento estão condicionados a relações históricas, sociais, culturais, políticas, ideológicas de determinados sistemas de conhecimento e mudança social. O mais importante, portanto, é que o professor “ajude os aprendizes a desnaturalizar e tornar estranho ou desconhecido novamente aquilo que já aprenderam e naturalizaram” (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 34). Dessa forma, acreditam os autores, os aprendizes seriam capazes de se engajar em uma prática transformadora, aplicando efetivamente aquilo que aprenderam e questionaram.

A dimensão crítica dos letramentos e dos multiletramentos, como vimos acima, é de extrema relevância para uma nova compreensão e pedagogia dos letramentos e é considerada também muito relevante no que diz respeito ao presente trabalho. Por isso mesmo, passaremos na próxima seção a investigar a concepção do letramento crítico.

2.1.4 – *Letramento crítico*

Como vimos anteriormente, a concepção tradicional de letramento tem sido contestada por uma série de estudiosos da área de linguística aplicada, educação e ciências sociais. A partir dessa contestação, surgiram os estudos de Novos Letramentos e multiletramentos enfatizando a relação entre o uso da linguagem e as práticas sociais. Além do aspecto social forte, era preciso também prestar atenção ao caráter ideológico da linguagem assim como às relações de poder envolvidas nas práticas sociais. Dessa constatação e necessidade é que emerge a noção de letramento crítico, principal arcabouço teórico que informa esta pesquisa.

2.1.4.1- *Raízes do letramento crítico*

De acordo com Stevens e Bean (2007b), o letramento crítico tem suas raízes na “teoria crítica, na filosofia, na linguística e nos estudos do discurso” (p. vii). Situando a genealogia do letramento crítico, podemos afirmar que o conceito advém de contribuições da teoria crítica da educação, com influência da pedagogia crítica de Paulo Freire (DUBOC; FERRAZ, 2011). O trabalho do educador, filósofo e ativista brasileiro tinha como principal foco a importância de identificar problemas sociais autênticos e formas de se combater esses problemas através da língua e da ação (STEVENS; BEAN, 2007a). Na concepção de Freire, a educação era terreno para a emancipação, empoderamento e justiça social. Rashidi e Safari (2011) explicam que Freire preocupava-se com as questões de poder e injustiça social nos programas de alfabetização e propunha a pedagogia crítica como forma de encarar tais problemas. De acordo com Rashidi e Safari, vários outros importantes teóricos da pedagogia crítica surgiram após Freire, e segundo eles o trabalho desses autores foi influenciado por teorias como o pós-modernismo, feminismo, antirracismo, pós-colonialismo e a teoria *queer*. Por causa dessas influências, a pedagogia crítica se expandiu e deixou de tratar apenas de

questões de classe social, para se ocupar também de questões de raça, gênero, sexualidade, etnia, nacionalidade e idade (RASHIDI; SAFARI, 2011).

Um dos grandes nomes da abordagem crítica ao ensino de línguas e da linguística aplicada crítica, Pennycook (1990) afirma que por muito tempo os linguistas voltaram suas atenções para uma linguística aplicada positivista e estruturalista que levava a uma visão de língua como algo apolítico, desconectado da história e “na qual não há espaço para considerações de questões de poder e desigualdade” (p. 13). Porém, com as teorias críticas, procurou-se compreender o aprendizado de uma língua como profundamente relacionado à manutenção das desigualdades sociais, uma vez que “o aprendizado de línguas está intrinsicamente relacionado tanto com a manutenção dessas desigualdades, quanto com as condições necessárias para possivelmente mudá-las” (p. 9). O aprendizado de línguas, portanto, deve ser repensado de forma que o letramento em línguas seja relacionado ao seu “contexto social, cultural e político, levando em consideração fatores como raça, gênero e outras relações de poder, assim como entendendo o sujeito como múltiplo e formado dentro de diferentes discursos” (p. 26). De acordo com Pennycook (2001), a linguística aplicada crítica “insiste em um entendimento histórico de como as relações sociais vieram a ser o que agora são” (p. 6) e pode ajudar no esforço de lançar sempre um olhar crítico questionando ideias que se tornaram de certa forma naturalizadas e não parecem estar sendo questionadas.

Como podemos ver acima, a noção de crítica em termos de ensino e aprendizagem de línguas está relacionada à manutenção e ao enfrentamento das desigualdades sociais. Parece necessário, porém, compreender que essa ideia de crítica que serve como base para o desenvolvimento do letramento crítico é diferente de concepções anteriores de leitura crítica. De acordo com Stevens e Bean (2007b), a noção de leitura crítica tinha objetivos muito distintos do letramento crítico, muito mais instrumentais, uma vez que procurava, por exemplo ajudar os alunos a “distinguir fato de opinião” (p. xv).

A concepção de leitura crítica, de fato, é distinta da noção de crítica que percebemos na linguística crítica de Pennycook ou no letramento crítico em si. Como explicam Cervetti, Pardales e Damico (2001), os objetivos educacionais da leitura crítica são frequentemente confundidos com os do letramento crítico e, portanto, necessitam de uma clara diferenciação. Os autores esclarecem que a concepção de leitura crítica se apoia em uma visão liberal humanista que pressupõe a existência de um pensamento racional deliberado, ordenado, crítico e com propósito claro. Dessa forma, textos conteriam uma verdade conhecível que seria possível de ser alcançada caso os leitores tivessem a capacidade de decodificá-los da forma correta. Como explicam os autores, as concepções de leitura crítica na tradição liberal

humanista se apoiam em determinados pressupostos sobre conhecimento, realidade, autoria, discurso e em termos de objetivos da educação:

Leitura na tradição liberal-humanista é uma atividade que pode ajudar a pessoa a aprender sobre o mundo, entender a intenção do autor, e decifrar se a informação é válida ou digna de ceticismo. Como resultado, o conhecimento é obtido através de um processo de construção do sentido, dedução, ou análise racional da realidade. A realidade é o referencial supremo para a interpretação (e serve como base para julgamentos sobre o valor e a correção de interpretações concorrentes), e há uma separação entre fatos, inferências, e julgamentos do leitor (CERVETTI; PARDALES; DAMICO, 2001).

Em outras palavras, o significado está no texto a partir da intenção do autor e é possível extraí-lo. Tal concepção de leitura difere significativamente do letramento crítico, em que o significado textual é entendido justamente no contexto histórico e social, assim como nas relações de poder, como veremos a seguir em detalhe.

2.1.4.2 – *A concepção crítica de letramento e a necessidade de mudanças na educação*

Enquanto a leitura crítica ou a concepção tradicional ou autônoma de letramento ignoravam o caráter social e ideológico da linguagem, das práticas sociais e da produção de sentido, o letramento crítico foca justamente nas questões de poder, privilégio e opressão. Como um entendimento alternativo e mais apropriado para a noção de letramento, Street (1984) propõe um modelo ideológico de compreensão dessa noção. Nesse modelo, o conceito de letramento pode ser entendido como as práticas sociais e concepções de leitura e escrita de acordo com o contexto social em que estão inseridas. O autor afirma que essas práticas “já estão mergulhadas em uma ideologia e não podem ser isoladas ou tratadas como ‘neutras’ ou meramente ‘técnicas’” (p. 1). Esse novo modelo de letramento, portanto, constitui uma expansão do conceito primário de letramento que já não era mais suficiente para dar conta das mudanças e exigências do mundo em transformação.

Diante de um mundo em constante mudança, faz-se necessário repensar o papel da educação de forma que seja possível ir além dos letramentos tradicionais (MONTE MÓR, 2009). Giroux (2005) argumenta que no novo milênio é possível perceber o surgimento de uma pedagogia pública, “um poderoso conjunto de forças ideológicas e institucionais cujo objetivo é produzir indivíduos competitivos, motivados por interesse próprio e que disputam

por seu próprio ganho material e ideológico” (p. 4). Tal pedagogia ocorre dentro das escolas, mas não está limitada a elas, pois também opera dentro de uma variedade de instituições sociais como “a mídia de esportes e entretenimento, redes de TV a cabo, a Internet, igrejas e canais de cultura elitista e popular como a publicidade” (p. 5). Em outras palavras, além da escola, outras instituições sociais também têm-se prestado ao papel de educar e diante dessas mudanças é preciso repensar a educação de forma que “o aprendizado esteja inexoravelmente conectado à mudança social” (GIROUX, 2005, p. 249).

Monte Mór (2009), discute a noção de pedagogia pública de Giroux e reforça a ideia de que diferentes formas de ensino também ocorrem fora da sala de aula. A autora afirma que diante dessas novas formas de educação é preciso rediscutir a pedagogia das escolas:

Se por um lado a pedagogia pública mostra uma face perniciosa para uma sociedade que amadureceu dentro dos letramentos convencionais que não enfatizam a crítica, como fazem os novos letramentos e os multiletramentos da presente sociedade, por outro lado ela também oferece reflexão sobre suas outras características que as tornam atraentes, interessantes e efetivas. Essa percepção requer mais estudos, investigação e expansão (MONTE MÓR, 2009, p. 184).

Podemos perceber então, a partir do argumento da autora, que a pedagogia pública apoiada nos letramentos convencionais necessita ser repensada e se tornar mais crítica. A autora explica que é possível constatar que tal pedagogia não tem sido eficiente, visto que existem vários estudos sobre letramento em diversos países que revelam a grande dificuldade que, em geral, as pessoas possuem para compreender textos escritos com uma maior profundidade. Monte Mór afirma que grande parte dos leitores investigados demonstram dificuldade tanto em compreender um texto, como em fazer a síntese de seu assunto. Os problemas são ainda maiores quando se procura medir nesses leitores sua capacidade de inferência para perceber ironias e mensagens nas entrelinhas. Além disso, a autora diz que “eles demonstram uma falta de crítica sobre o que estão lendo e consideram difícil relacionar o conteúdo do texto com o contexto social ou a realidade em que vivem” (p. 186). É exatamente devido a todos esses fatores que o conceito de letramento foi expandido e que várias pesquisas têm sido realizadas na área de novos letramentos de forma a procurar desenvolver nos alunos não somente letramentos visuais e multiculturais, mas também críticos.

O surgimento das teorias do letramento crítico trouxe justamente um questionamento sobre a postura geralmente acrítica da educação tradicional. De acordo com Luke (2004), letramento crítico trata de “ensinar os alunos a ler não como recebedores passivos ou

processadores de conhecimento, não como ‘esponjas’ que acriticamente aprenderiam a amar literatura ou anúncios publicitários ou relatos da mídia apresentados a eles” (p. 4). Como afirmam Mattos e Valério (2010), para o letramento crítico:

[O] tipo de educação promovida pela sala de aula tradicional está a serviço da perpetuação das relações de poder já existentes, promovendo a conformação ao privar o indivíduo de oportunidades para questionamentos. O LC [Letramento Crítico] tem objetivo inverso ao da educação tradicional, pois promove o empoderamento do aprendiz, que é levado a apropriar-se de seu próprio processo educacional (p. 141).

Como é possível observar a partir do relato dos autores citados, através de uma prática embasada no letramento crítico, procura-se permitir que o aluno desenvolva sua capacidade questionadora e que não simplesmente aprenda a reproduzir tudo aquilo que já conhecemos e normalmente aceitamos. De forma parecida, McLaughlin e DeVoogd (2004) afirmam que o letramento crítico tem como objetivos promover reflexão, transformação e ação uma vez que “encara os leitores como participantes ativos no processo de leitura e os convida a ir além de passivamente aceitar a mensagem do texto de forma que eles questionem, investiguem e contestem as relações de poder existentes entre leitores e autores” (p. 14).

A leitura sobre a qual os autores se referem ao tratar do letramento crítico não se limita aos tradicionais textos escritos, já que seria também preciso levar em consideração os multiletramentos discutidos anteriormente. Como vimos, a leitura nesse contexto se relaciona “à leitura dos tradicionais formatos impressos, como livros, jornais e revistas, mas também se estende aos hipertextos, músicas, filmes, conversas e situações do cotidiano” (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004, p. 7). Mattos e Valério (2010) explicam como essa capacidade de leitura de diversas modalidades se relaciona ao desenvolvimento do pensamento crítico:

O letramento crítico visa à inclusão do indivíduo no mundo. No entanto, para efetivamente fazer parte da sociedade contemporânea globalizada e atuar dentro e sobre ela, o aprendiz deve ter acesso às diferentes modalidades e dimensões da linguagem da era tecnológica atual. O leitor-cidadão que se pretende formar pode circular pela linguagem visual, digital, multicultural, crítica, cotidianamente (p. 146).

Na visão das autoras, é preciso, portanto, considerar o texto criticamente em qualquer modalidade em que ele se encontre, pois no contexto atual de mudança em que vivemos, o texto se materializa em diferentes formatos.

Independentemente da modalidade, todos os textos devem ser compreendidos como “um produto de forças ideológicas e sociopolíticas” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 138). O objetivo de uma educação informada pelo letramento crítico é desenvolver leitores capazes de ler tentando compreender como “textos estabelecem e usam poder sobre nós, sobre outros, em nome de quem e de acordo com os interesses de quem” (LUKE, 2004, p. 4). Por isso, “ao invés de aceitar uma visão essencialista, nós nos engajáramos em problematizar – buscar compreender o problema em sua complexidade” (MCLAUGHLIN; DEVOOGD, 2004, p. 15). De forma a questionar e confrontar visões essencialistas sobre as mais diversas relações e situações sociais - como as questões de gênero, por exemplo - e desvelar como relações de poder operam dentro delas, é possível dizer que essa forma de letramento está comprometida com valores como justiça e luta contra desigualdades. Como afirmam Mattos e Valério (2010), “o letramento crítico pretende mudar a sociedade, promovendo a inclusão social de grupos marginalizados” (p. 139).

Em suma, através da perspectiva do letramento crítico e de acordo com Luke e Freebody (1997 citado por MONTE MÓR, 2009, p. 186), o ensino da leitura deveria ser acompanhado do ensino de modos culturais de ver, descrever e explicar. Os leitores deveriam aprender a compreender representações textuais, valores, ideologias, discursos; deveriam tomar partido, elaborar seus pontos de vista sobre o mundo, além de entender que a leitura está relacionada ao conhecimento e à distribuição de poder em uma sociedade. Finalmente, os autores afirmam que áreas interdisciplinares como as áreas de língua e literatura são cruciais para atingirmos o objetivo de encarar a leitura como uma prática social, como é defendido nos estudos do letramento crítico.

2.1.4.3 – *Letramento crítico e ensino de línguas*

Se levarmos em consideração que o aprendizado de uma língua está relacionado à manutenção das desigualdades sociais e também à formação das identidades dos alunos como produto de diferentes discursos (PENNYCOOK, 2001), podemos concluir que o aprendizado de uma língua como o inglês torna-se extremamente importante na promoção do letramento ou da educação crítica. Contudo, como veremos a seguir, o ensino de línguas estrangeiras

muitas vezes segue o tradicional positivismo e estruturalismo mencionado por Pennycook (1990), ou é tratado como apolítico, apático e apenas lúdico em muitos contextos de ensino.

Criticando essa postura despolitizada do ensino de línguas, Pessoa e Freitas (2012) afirmam que o uso de jogos e atividades triviais interativas, assim como a ênfase exclusiva e exagerada no desenvolvimento da competência comunicativa, contribuiu para uma suposta insignificância do ensino de línguas, uma vez que este sugeria que a educação linguística e cultural se dá fora das relações de poder. Contudo, baseados na abordagem crítica ao ensino de línguas de Pennycook (1990), Pessoa e Freitas afirmam que a educação deveria estar comprometida com a justiça social, o que significa que professores não devem apenas saber os conteúdos de determinada disciplina, mas também encorajar o pensamento crítico de seus alunos para que eles possam ter consciência da opressão e aprender como lutar contra ela (p. 1). Como afirmam Hawkins e Norton (2009), “porque língua, cultura e identidade estão integralmente relacionadas, professores de língua estão em uma posição chave para abordar desigualdades educacionais” (p. 2), uma vez que seus alunos geralmente ocupam uma posição marginalizada, e porque aquilo que ensinam, ou seja, a língua, é o que em si pode servir tanto para empoderar quanto para marginalizar os sujeitos (HAWKINS; NORTON, 2009).

Monte Mór (2009) também critica a visão puramente instrumental do ensino de línguas estrangeiras no contexto da educação formal, afirmando que este deveria ser visto como “parte de um comprometimento educacional mais amplo, se assumirmos que os estudos de língua estrangeira podem contribuir para a educação” (p. 186). A autora explica que, para isso, e de acordo com o conceito dos novos letramentos:

O ensino de língua estrangeira não seria excluído do processo educacional; e sim revisitado. Essa revisão deveria incluir a redefinição dos objetivos deste ensino que deveria expandir-se do foco linguístico e instrumental para o educacional; a redefinição do significado de cidadania a ser adotado em escolas e universidades, pensando no desenvolvimento dos cidadãos que vivem nessas sociedades em mudança” (p. 187).

Seria preciso, portanto, ir além do ensino da materialidade da língua, de seus aspectos linguísticos, para tornar o ensino de uma língua estrangeira um processo educacional em um sentido amplo.

Como discutido anteriormente, segundo Pennycook (1990), o aprendizado de uma língua não deve ser compreendido fora de seu contexto social, cultural e político – é preciso levar em consideração a forma como constituintes da identidade, como raça, gênero, entre

outros, operam dentro dos diferentes discursos. Moita Lopes (2012) explica a importância da língua ou linguagem como o principal espaço de construção da vida social. Segundo o autor, “somos seres do discurso que se constroem e se reconstroem pela palavra, que é a matéria prima principal das aulas de línguas” (p. 10). De forma parecida, Ferreira (2006) explica que, porque professores e alunos estão posicionados no discurso, eles podem agir nele e experimentar novas possibilidades de mudança social. Além disso, a autora afirma que, quando as pessoas leem, escrevem e falam, estão participando do discurso social através de suas identidades de classe, raça, gênero, sexualidade, idade, entre outros. Moita Lopes (2012) explica que, devido a nossa herança histórica, continuamos, tanto dentro como fora da sala de aula, a repetir determinados discursos que legitimam determinados modos de vida social relacionados ao gênero, à sexualidade, à raça e à etnia – especialmente a noção de um “sujeito único e homogêneo (homem, branco, heterossexual e europeu)” (p. 10). É para que seja possível engajar os alunos nas discussões e questionamentos desses modos de vida legitimados e aparentemente naturalizados que se faz necessário buscar a promoção de uma educação crítica em sentido amplo.

Diante de todos os argumentos dos estudiosos que discutimos acima, podemos concluir que nos parece necessário, então, promover o letramento crítico em sala de aula. Mas de que maneira podemos colocar esse projeto em prática? Duboc (2012) procura respostas para essa pergunta e conclui que uma possibilidade é buscar nas “brechas da sala de aula” (p.87) e do currículo, oportunidades para promover encontros com a diferença (JORDÃO, 2010), ou seja, momentos em que professores e alunos possam “desnaturalizar ou tornar estranho aquilo que eles já aprenderam e naturalizaram” (THE NEW LONDON GROUP, 2000, p. 34). Em sua tese de doutoramento, Duboc (2012) investiga a formação de professores de inglês em uma instituição de ensino superior e procura investigar as possibilidades de “expansões críticas nas brechas do currículo universitário do professor de inglês por meio da atitude docente sobre este currículo” (p. 38). Tais brechas se encontram no currículo, ou melhor, na sala de aula como um todo e na verdade, emergem e dependem daquele contexto:

Assim é que concebo a atitude como o combustível e a brecha como o comburente: da mesma forma que um pedaço de madeira não reage por si só sendo dependente de um meio propício (oxigênio, por exemplo) para sofrer a combustão, a atitude curricular de que falo aqui depende das brechas que emergem do próprio contexto de formação de professores, de cujo processo resultaria o próprio agenciamento dos sujeitos envolvidos. As brechas estão lá, na sala de aula, emergindo a qualquer instante: é a atitude docente sobre essas brechas no currículo que irão possibilitar o agenciamento crítico (p. 106).

As brechas, portanto, são entendidas como oportunidades emergentes na prática pedagógica, que colocam alunos e professores em posição de confrontar determinados saberes estabelecidos. A partir desse encontro com a diferença abre-se a possibilidade para alunos e professores da participação em um processo de agenciamento. Agência nesse sentido, e de acordo com Jordão (2010), não pressupõe somente ação específica e visível. Para que ocorra o agenciamento não é preciso um plano claro e bem estabelecido para se alcançar resultados desejados uma vez que:

Agência refere-se à ação construída no processo discursivo de construção de sentidos, na produção e estabelecimento de discursos que definem e categorizam pessoas, ideias, conhecimentos e formas de conhecer. Agência é portanto uma forma de intervir no processo discursivo de construção de sentidos e representações do mundo (p. 432).

A autora explica que o processo de construção do sentido ou processo de diferença é parcialmente controlado pelo sujeito, já que o próprio sujeito é também construído pela diferença. Nesse processo de construção, o sujeito não precisa ser mero receptor passivo que está sendo construído, mas pode também “agir sobre a diferença e seu processo de construção” (JORDÃO, 2010, p. 431)

Se no caso de Duboc (2012) o objetivo é mostrar como é possível atuar nas brechas do currículo universitário, este trabalho tem como objetivo trabalhar o letramento crítico nas brechas em uma das partes constituintes do currículo: o livro didático. Esta pesquisa, portanto, toma emprestado a noção de brecha de Duboc, mas procura aplicá-la em um contexto um pouco diferente e mais específico. O trabalho busca, na verdade, tratar das possibilidades de expansões críticas nas brechas do livro didático do professor de inglês do ensino médio. Tais brechas serão aquelas relacionadas a representações estereotipadas de gênero que forem notadas em uma coleção de livros didáticos indicados pelo PNLD 2012.

2.2 – Gênero, educação e ensino de línguas

Podemos dizer, portanto, que esta pesquisa está inserida no contexto da expansão dos estudos sobre teorias educacionais críticas e letramento crítico. Assim, optamos por focar este trabalho nas questões de gênero, pois, como foi discutido anteriormente, a questão do gênero

é um fator importante de exclusão e opressão social, econômica e política e como tal merece ser abordada e discutida nos contextos educacionais.

2.2.1 - *Conceito de gênero*

Louro (2003) afirma que a emergência do conceito de gênero está ligada diretamente à história do movimento feminista. Fazendo um apanhado do contexto histórico do final do século XIX em diante, a autora explica que o feminismo é entendido como um movimento social organizado que visa a se manifestar contra a discriminação feminina e que surge primeiramente nos países ocidentais. Tal movimento ganha maior visibilidade e expressividade a partir do chamado “sufragismo”, ou seja, “movimento voltado para estender o direito de voto às mulheres” (LOURO, 2003, p. 15), mas que logo amplia suas preocupações sociais e políticas para se voltar também “para as construções propriamente teóricas” (p. 15). Após toda a “efervescência social e política, de contestação e de transformação” (p. 16) iniciados em 1968, pode-se dizer que o movimento feminista contemporâneo ressurgiu e consolidou os “estudos da mulher”. A partir daí vários estudos, livros e revistas são escritos e publicados em uma tentativa de se compreender como o lugar social da mulher era construído e como era possível promover mudanças a partir desse entendimento. O conceito de gênero surge, então, para dismantlar a ideia de que as desigualdades sociais entre homens e mulheres se dão por conta das diferenças biológicas entre eles. Louro (2003) explica que o argumento supostamente científico da distinção biológica serve não somente para compreender, mas também para justificar a desigualdade social entre homens e mulheres. Por isso, é preciso contrapor-se a esse tipo de argumentação:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um momento histórico (2003, p. 21).

Segundo a autora, faz-se necessário, então, que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres em uma sociedade não a partir de seu sexo, mas sim a partir de tudo aquilo que socialmente se construiu sobre os sexos (LOURO, 2003).

Podemos perceber, portanto, que é preciso primeiramente diferenciar sexo de gênero para que se possua um maior entendimento das relações de poder entre homens e mulheres. Weeks (2000) esclarece que há dois séculos o termo “sexo” adquiriu um sentido mais preciso. Na contemporaneidade, sexo é entendido como “um termo descritivo para as diferenças anatômicas básicas, internas e externas ao corpo, que vemos como diferenciando homens e mulheres” (p. 38). O autor explica ainda que, “embora essas distinções anatômicas sejam geralmente dadas no nascimento, os significados a elas associados são altamente históricos e sociais” (p. 38). É por isso que, para descrever a diferenciação social entre homens e mulheres é preciso usar um outro termo, o conceito de gênero (WEEKS, 2000).

É importante enfatizar, entretanto, que ao fazermos distinção entre os conceitos de sexo e gênero, não estamos negando a importância do fator biológico na constituição do gênero. Como esclarece Louro (2003):

Ao dirigir o foco para o caráter “fundamentalmente social”, não há, contudo, a pretensão de negar que o gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados, ou seja, não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas (p. 22).

É importante, portanto, levar em conta que diferenças anatômicas e biológicas também são consideradas na construção do gênero, porém, não há obrigatoriamente uma relação direta entre sexo, gênero e sexualidade (WEEKS, 2000). Logo, o que se configura como mais importante na compreensão do gênero é o fato de que este é social e historicamente enraizado.

Uma vez estabelecida a diferenciação discutida acima, é possível dizer que o conceito de gênero tem sido amplamente debatido nas ciências sociais e da linguagem de forma que podemos encontrar uma diversidade de teóricos que procuram definir e refletir sobre esse conceito. De acordo com Wolfreys (2004), por exemplo:

Gênero denota a constituição cultural de feminilidade e masculinidade, as noções relativas ao que é “apropriado” para cada gênero, e as maneiras com que estes servem ideologicamente para manter identidades de gênero. Em grande parte do pensamento sociológico e feminista, gênero é definido em oposição ao sexo biológico. Ele representa as formas socialmente aceitas e socialmente adquiridas de ser masculino ou feminino. Gênero pode incluir tudo o que uma pessoa faz, das roupas que ela usa, até escolhas de atividades de lazer, de carreira, de educação e de tom de voz (p. 74).

Mais uma vez, o gênero é compreendido como algo socialmente construído e não biologicamente dado. Tal distinção entre o que é inato e o que é construído socialmente continua no centro dos debates sobre gênero e raça. Segundo Chanter (2011):

Trabalhos recentes em teoria feminista e de raça têm exposto a necessidade de um sólido confronto com o conceito de história que é frequentemente evocado por aqueles que argumentam contra a visão de que os conceitos de gênero ou raça são fundados em algum tipo de categoria determinista imutável e fora da história (como características inatas, ou uma essência feminina ou racial). A sugestão de que raça e gênero são de alguma forma socialmente construídos, mediados culturalmente, ou historicamente constituídos, tem servido para combater o racismo ou premissas sexistas que tradicionalmente vem sendo usadas para controlar e inibir o comportamento e o potencial de certos grupos de indivíduos. Pressupor algum tipo de essência eterna e atemporal contribui para a manutenção e legitimação dos privilégios de outros grupos (p. 11).

Dentre os outros grupos mencionados por Chanter que têm sido beneficiados pela ideia de que o gênero é uma construção atemporal, eterna e natural, podemos considerar o patriarcado. Na visão de Ebert (1996), o patriarcado pode ser definido como uma prática material, ou seja, não se trata meramente de “uma categoria cultural ou ideológica, mas de uma estrutura de poder estreitamente implicada – embora talvez de formas mais ou menos oclusas - com as manifestações de desigualdades e opressão econômica” (p. 90).

Um grande nome das teorias sobre gênero, Butler (2003) também se ocupa de dismantlar a ideia do gênero enquanto algo natural ou atemporal já que o gênero “não é nem o resultado causal do sexo, nem tão pouco aparentemente tão fixo quanto o sexo” (p. 24). Contudo, a autora vai além dessa diferenciação e questiona a suposta coerência ou aparência de algo acabado que o gênero parece sugerir:

[O] gênero não é um substantivo, mas tampouco é um conjunto de atributos flutuantes, pois vimos que seu efeito substantivo é performativamente produzido e imposto pelas práticas reguladoras da coerência do gênero. Consequentemente, o gênero mostra ser performativo no interior do discurso herdado da metafísica da substância, isto é, constituinte da identidade que supostamente é. Neste sentido, o gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tipo como preexistente à obra (2003, p. 48).

Para Butler, as identidades de gênero são “performativamente constituída[s]” (2003, p.48). Tais identidades são socialmente produzidas através de repetições de atividades diárias e rotineiras, de forma que:

O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância de uma classe social de ser (BUTLER, 2003, p. 58).

Considerando o caráter social de construção da identidade e, por consequência, do gênero, é preciso atentar-se ao papel da linguagem nesse processo. Butler afirma que o gênero enquanto “uma prática discursiva contínua [...] está aberto a intervenções e ressignificações” (p. 48). Discutindo as ideias de Butler, Jesus (2014) explica a importância da linguagem na construção do gênero a partir de alguns exemplos:

[I]maginemos o pronunciamento de uma parteira no nascimento de uma criança: “É uma menina”. A criança é inscrita no status feminino ao ser assim enunciada. Desse modo, o gênero é demonstrado por meio de atos que fazem existir aquilo que é designado. As identidades de gênero, nesse caso, são construídas e constituídas pela linguagem, ou seja, não existe identidade de gênero que preceda a linguagem. É nesse sentido que gênero é performativo. Por essa razão, o sujeito está sempre envolvido num processo de devir sem fim, podendo reassumir ou repetir sua performatização de diferentes maneiras (p. 616).

É possível compreender, portanto, que o gênero não é algo acabado, algo que simplesmente somos. Como explica Louro (2003) “Não é possível fixar um momento – seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ter tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade de gênero seja “assentada” ou estabelecida (p. 27). Assim como o gênero, as identidades não podem ser vistas como fixas, uma vez que “são instáveis e, portanto, passíveis de transformação (LOURO, 2003, p. 27). A linguagem, inclusive, auxilia na construção do gênero e na manutenção de sua aparente concretude. A performatividade do gênero, como postula Butler (2003) indica que o gênero é algo que fazemos, algo em constante construção que nos dá uma aparência de solidez. A esse respeito, Jesus (2004) explica que:

[G]ênero é um ato ou uma sequência de atos que está sempre e inevitavelmente ocorrendo, já que não é possível alguém existir como agente social fora dos termos do gênero. Assim, por esse viés, corpos, sexualidades e gêneros são entendidos como construções sociais e históricas marcadas pelas relações de saber-poder, sempre restritas ao contexto em que essas relações são estabelecidas (p. 616).

Uma vez que é possível compreender o gênero como algo por se construir a partir da linguagem e das práticas sociais e culturais, o termo gênero torna-se um importante conceito político:

Essa perspectiva epistemológica admite multiplicidade de sentido para a expressão da feminilidade e da masculinidade, mas não nega as relações de poder inerentes à linguagem. Instaura-se, em consequência, uma discussão crítica que procura fissuras na ordem social essencialista, demonstrando que as práticas identitárias são complexos processos histórico-sociais situados, cujos indivíduos são constantemente reinterpretados por seus interlocutores (JESUS, 2014, p. 618).

O surgimento e a compreensão do conceito de gênero como explicado pelos estudiosos acima tem, portanto, um papel fundamental no questionamento e na luta contra a discriminação. O conceito serve não somente como uma ferramenta analítica, teórica, mas também como uma “ferramenta política” (LOURO, 2003, p. 21). Diante dessa discussão, este trabalho considera que as questões de gênero devem ser colocadas em pauta, já que ignorá-las pode servir ideologicamente para manter um determinado *status quo* na sociedade de forma geral (WOLFREYS, 2004). O entendimento da noção de gênero como discutido acima, enquanto um conceito que vai além dos estereótipos do que é “naturalmente” feminino ou masculino, pode ser um passo para o rompimento de certas desigualdades e opressões sociais. Por esse motivo, consideramos que o tema pode ser apropriado e relevante para se discutir na educação e à luz das abordagens críticas e do letramento crítico.

2.2.2 – Gênero e educação

Uma vez que reconhecemos que o gênero é socialmente construído através inclusive da linguagem, podemos nos perguntar agora o papel das instituições sociais na construção desse conceito. De fato, as instituições sociais têm papel preponderante na formação dos sujeitos e suas subjetividades de forma geral. Como explica Louro (2003):

Nessa perspectiva admite-se que as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são, também, constituintes dos gêneros. Estas práticas e instituições “fabricam” os sujeitos. Busca-se compreender que a justiça, a igreja, as práticas educativas ou de governo, a política, etc. são atravessadas pelos gêneros: essas instâncias, práticas ou espaços sociais são “generificados” – produzem-se, ou “engendram-se”, a partir das relações

de gênero (mas não apenas a partir dessas relações, e sim, também, das relações de classe, étnicas, etc.) (p. 25).

Logo, temos que diferentes instituições têm responsabilidade na constituição não somente do gênero, mas também sobre os constituintes de raça, etnia, classe, entre outras. Além das instituições sociais mencionadas por Louro, podemos citar também a importância da mídia na constituição do gênero e da sexualidade. Jesus (2014) reconhece a importância dos meios de comunicação de massa como “importantes dispositivos propagadores do binarismo (homem e mulher, heterossexual e homossexual), a cooperar para a manutenção de uma lógica de dominação-exclusão (p. 619). Se a justiça, as organizações religiosas, o governo, a política e a mídia se ocupam em tentar normatizar o gênero, o que dizer da escola? Ferreira e Ferreira (2013) afirmam que o “processo construtivo das identidades sociais pode acontecer em todos os contextos e em todas as instituições sociais e, particularmente, no contexto escolar” (n. p.). Assim como afirmam as autoras, acreditamos que as instituições escolares têm, de fato, um papel importantíssimo na construção e na manutenção de identidades sociais de gênero.

Barros e Ribeiro (2010), por exemplo, enfatizam o papel da escola na construção de identidades de forma geral e mais especificamente com relação às questões de gênero. As autoras afirmam que “as instituições escolares, também participam da fabricação das identidades de gênero, sexuais, de raça, de etnia, de cultura, etc, ensinando modos de ser, estar, de se comportar na sociedade (p. 2). No espaço escolar, vários comportamentos relacionados ao gênero são reforçados ou rejeitados e, dessa forma, ajudam a construir as identidades de gênero dos ocupantes daquele espaço:

no espaço da escola, o silenciamento de algumas questões, alguns gestos que fazemos, as piadas que contamos, os brinquedos e os materiais didáticos que usamos, vêm contribuindo na construção das feminilidades e masculinidades, ou seja, vem fabricando alguns modos de ser menino e menina (BARROS; RIBEIRO, 2010, p. 2).

A escola, portanto, presta-se a importante papel em definir e naturalizar aquilo que supostamente seria próprio do masculino e do feminino. Como Barros e Ribeiro (2010) explicam, é também na escola o local onde as “atividades como brincar de casinha, de boneca e cozinhar, geralmente são atribuídas às meninas, enquanto para os meninos as brincadeiras ficam em torno de jogar futebol, brincar de carrinho entre outros” (p. 6). De forma parecida, Louro (2003) também reconhece a importância da escola na construção das diferenças: “Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos,

processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores” (p. 64).

Entender o papel da escola na construção dos gêneros se constitui como um passo importante para se abrir possibilidades de reflexão. Como argumentam Ferreira e Ferreira (2013), “[a]creditamos ser de suma importância que o professor reconheça sua sala como espaço discursivo, espaço no qual as identidades sociais são construídas, reconstruídas ou transformadas nos discursos e através deles” (n. p.). A partir desse reconhecimento, o que deve ser feito? Louro (2003) sugere que é preciso fazer um profundo questionamento do processo educativo, do currículo ao material didático. É preciso repensar aquilo que ensinamos, assim como refletir sobre “que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem” (p. 64). Além disso, a autora também afirma que “temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui” (p. 64).

A partir das discussões e dos estudos citados acima, acreditamos que a escola se apresenta como um espaço em que as diferenças de gênero são enfatizadas e naturalizadas. Ao mesmo tempo, compreendemos que a escola e a educação em geral não se limitam a esse papel. Pelo contrário, ao mesmo tempo em que a educação pode normatizar o gênero, ela também pode, através de práticas de letramento crítico, por exemplo, servir como um meio para se questionar as relações de poder que perpassam a questão do gênero. Nesse sentido, parece-nos relevante pensar em como o ensino de línguas pode contribuir para a discussão dessas questões. Porém, antes de passarmos a temática do gênero na aula de línguas, procuraremos descrever um breve histórico sobre a abordagem das questões de gênero na educação brasileira.

2.2.3 – Gênero e políticas públicas na educação

Uma vez que reconhecemos o papel estratégico da escola e da educação com relação às discussões sobre gênero, discutiremos brevemente os esforços que tem sido feitos, em termos de políticas públicas no Brasil, com relação à questão de gênero no terreno da educação. Sousa e Graupe (2014) afirmam que ao longo da história da educação brasileira as políticas públicas têm tratado as questões de gênero de forma muito tímida, como se fossem assuntos de importância secundária. Elas afirmam que, “somente nas últimas três décadas foram sancionadas novas leis e diretrizes que abarcam a temática do gênero e educação.” (p.

516). De forma parecida, o Caderno 4 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação, esclarece que:

[É] muito recente a inclusão das questões de gênero, identidade de gênero e orientação sexual na educação brasileira a partir de uma perspectiva de valorização da igualdade de gênero e de promoção de uma cultura de respeito e reconhecimento da diversidade sexual. Uma perspectiva que coloca sob suspeita as concepções curriculares hegemônicas e visa a transformar rotinas escolares, e a problematizar lógicas reprodutoras de desigualdades e opressão (BRASIL, 2007, p. 11).

Ao se fazer um apanhado histórico dos últimos 30 anos no que se refere às políticas públicas relacionadas a gênero no âmbito da educação, podemos perceber algumas iniciativas pontuais. Sousa e Garupe (2014) mencionam que na década de 90 órgãos internacionais já vinham sinalizando a preocupação com a questão do gênero, o que ficou evidenciado na realização, em 1995, da IV Conferência Mundial sobre a Mulher pela Organização das Nações Unidas. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 destaca em seu capítulo 3 a educação como direito de todos e dever do Estado e que ela visa “[a]o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania” (BRASIL, 1988). A partir dessa citação, Sousa e Garupe (2014) argumentam que a ideia de “pleno desenvolvimento da pessoa” pode abranger uma possível interpretação relativa a questões de gênero, uma vez que a expressão pode “situar as diferenças e direcioná-las para a questão da igualdade” (p. 517) em termos de preparação para a cidadania.

Ainda discutindo as medidas governamentais que não abrangem a questão do gênero de forma explícita, mas que podem ser interpretadas como um passo inicial para tal, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96) que tem por objetivo assegurar o direito a escola a todas as pessoas que residem no Brasil sem discriminação. Para Souza e Garupe (2014), a noção de educação inclusiva para todos e todas que sugere a lei indica que “o conceito e identificação da igualdade de gênero é velado nesse documento” (p. 517).

Em 1997, contudo, a temática do gênero finalmente aparece de forma mais visível. Vianna e Unbehaum (2004) afirmam que:

Em consonância com a LDB e com o objetivo de estabelecer metas educacionais para as quais deveriam convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto – MEC –, foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação (p. 83).

A leitura do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2001, releva alguns avanços em relação ao tratamento das questões de gênero no âmbito da educação e destacaremos aqui as menções ao tema que consideramos mais relevantes. Com relação à seção Objetivos e Metas para o Ensino Fundamental, por exemplo, destacam-se a manutenção e consolidação do “programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério da 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” (p. 23). Com relação ao Ensino Superior, dentre os objetivos e metas temos também a recomendação do tratamento dos temas transversais, como o do gênero, em cursos de formação de docentes (BRASIL, 2001). De forma semelhante ao tópico anterior, com relação ao Magistério da Educação Básica, o PNE 2001 propõe mais uma vez a inclusão de questões relativas à educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e etnia nos programas de formação de professores (BRASIL, 2001). Refletindo sobre a importância do PNE de 2001, Vianna e Unbehaum (2004) afirmam que a “menção a questões de gênero no PNE, embora parcial e ambígua, revela um avanço em relação ao tratamento dado à educação pela Constituição e pela LDB” (p. 96).

Se o PNE apresenta algum avanço na discussão do gênero na educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), aprovados em 1997 constituindo referência nacional para o ensino fundamental brasileiro, podem ser considerados como um passo um pouco mais largo. Em seu artigo, Vianna e Unbehaum (2004) explicam que, embora nem todos os volumes do PCN tratem da questão do gênero, é preciso reconhecer que ela aparece “evidenciando zelo e cuidado com muitos dos aspectos relativos aos significados e às implicações de gênero nas relações e nos conteúdos escolares” (p. 96).

No oitavo volume dos PCN, que trata dos chamados Temas Transversais como ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual e temas locais, podemos encontrar uma menção um pouco mais significativa ao tema do gênero. Na apresentação dos temas transversais, é exposto que os PCN buscam o comprometimento da educação escolar com a dignidade da pessoa humana e com a igualdade de direitos, considerando o princípio da equidade, ou seja “que existem diferenças (étnicas, culturais, regionais, de gênero, etárias, religiosas, etc.) e desigualdades (socioeconômicas) que necessitam ser levadas em conta para que a igualdade seja efetivamente alcançada” (BRASIL, 1997, v. 8, p. 20). Além disso, na seção sobre Orientação Sexual é enfatizada a necessidade de se discutir o tema do gênero, já

que tal discussão “propicia o questionamento de papéis rigidamente estabelecidos a homens e mulheres na sociedade, a valorização de cada um e a flexibilização desses papéis” (p. 28).

É no volume 10.2 dos PCN, que aborda a questão da orientação sexual, que temos uma menção mais explícita do gênero enquanto construção social e cultural, além da distinção entre gênero e sexo. Na seção Relações de Gênero, temos:

Desde muito cedo, são transmitidos padrões de comportamento diferenciados para homens e mulheres. O conceito de gênero diz respeito ao conjunto de representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos. Enquanto o sexo diz respeito ao atributo anatômico, no conceito de gênero toma-se o desenvolvimento das noções de “masculino” e “feminino” como construção social. O uso desse conceito permite abandonar a explicação da natureza como a responsável pela diferença existente entre os comportamentos e lugares ocupados na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades a ambos. Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores que vem ocorrendo nas últimas décadas ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero (p. 99).

O documento ainda afirma que a necessidade de se conscientizar sobre e abordar as questões de gênero da educação teria como objetivo “combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para a sua transformação” (p. 99). Devido a essas e outras questões faz-se necessário reconhecer os PCN como um grande avanço no terreno das políticas educacionais no que se refere às questões de gênero:

Os PCN realçam as relações de gênero, reconhecendo-as como referências fundamentais para a constituição da identidade de crianças e jovens. Coerentes com os fundamentos e princípios da Constituição Federal, os PCN trazem como eixo central da educação escolar o exercício da cidadania e apresentam como maior inovação a inclusão de temas que visam a resgatar a dignidade da pessoa humana, a igualdade de direitos, a participação ativa na sociedade e a corresponsabilidade pela vida social (VIANNA; UNBEHAM, 2004, p. 96).

Como podemos ver, e de acordo com Vianna e Unbehaum, os PCN constituem um importante avanço em termos de políticas públicas, uma vez que incluem na pauta educacional temas relacionados ao exercício da cidadania.

Por fim, além dos documentos mencionados acima, tivemos recentemente aprovado pela Lei 13.005/14 o Plano Nacional de Educação de 2011 a 2020 (SOUSA; GARUPE, 2014). O plano enfatiza a preocupação em se incluir de forma efetiva grupos que são considerados como historicamente excluídos, seriam eles “negros, quilombolas, pessoas com

deficiência, povos indígenas, trabalhadores do campo, mulheres, lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT)” (BRASIL, 2014, p. 58). É possível perceber no PNE 2011-2020 uma preocupação maior com a diversidade e ao “nominar as diversidades sai-se do campo subjetivo para a prática efetiva do direito à equidade para tod@s” (SOUSA; GARUPE, 2014, p. 518). O PNE 2011-2020, parece, portanto, preocupar-se com as questões de gênero ao mesmo tempo que com outros grupos marginalizados.

Segundo Vianna e Unbehaum (2004), o entendimento e a reflexão sobre as questões de gênero, sobre “como elas se constroem e se estabelecem em nossa sociedade é fundamental para qualquer proposta de organização curricular” (p. 99). Como pudemos ver acima, embora sejam recentes e ainda pareçam insuficientes, esforços em termos de políticas públicas relacionadas ao gênero têm sido feitos no terreno da educação brasileira. É preciso não somente reconhecer esses esforços, mas também procurar colocá-los em prática na escola e na sala de aula. Acreditamos que as aulas de língua materna e de línguas estrangeiras podem ser um espaço relevante para se buscar refletir sobre e desnaturalizar o gênero.

2.2.4 – *Gênero e ensino de línguas*

Como mencionado anteriormente, o gênero enquanto constituinte da identidade é construído em grande parte pela linguagem. Dessa forma, o ensino de línguas pode ser visto como uma excelente oportunidade para se questionar as relações de poder relativas ao gênero que se apresentam em nossas práticas sociais.

Sobre o papel da linguagem na instituição das diferenças, Louro (2003) afirma que:

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural”. Seguindo regras definidas por gramáticas e dicionários, sem questionar o uso que fazemos de expressões consagradas, supomos que ela é apenas um eficiente veículo de comunicação. No entanto, a linguagem não apenas expressa relações, poderes, lugares, ela os institui; ela não apenas veicula, mas produz e pretende fixar diferenças (p. 65).

Segundo a autora, portanto, a linguagem não pode ser vista como algo transparente, pois não simplesmente veicula a realidade. A linguagem na verdade, ao mesmo tempo que procura expressar uma realidade, também a constrói uma vez que é embebida nas práticas sociais.

Moita Lopes (2010) argumenta que, embora muitos professores em suas vidas privadas questionem discursos conservadores referentes às questões de gênero, raça, etnia e sexualidade, esses mesmos sujeitos não são capazes de tematizar essas questões dentro de sala de aula. Isso ocorre porque a maioria dos professores não é capaz de ir além do senso comum quando se deparam com essas questões. Segundo o autor, é particularmente preocupante que os professores de língua não se ocupem dessas questões, uma vez que:

A língua/gem é o espaço *sine qua non* de construção da vida social. Somos seres do discurso que se constroem e se re-constroem pela palavra, que é a matéria prima das aulas de línguas. É por meio da linguagem que nos fazemos à luz dos olhos da alteridade (MOITA LOPES, 2010, p. 10).

Apesar de lastimar que esses assuntos não sejam abordados em sala de aula, já que é através da linguagem que nos constituímos como sujeitos, o autor também compreende que a dificuldade dos professores é bastante enraizada. Moita Lopes (2010) afirma que grande parte dos professores foi formada dentro de discursos demasiado tradicionais no que se refere a questões como a de gênero e que ainda há muita influência do estruturalismo na educação, por isso ainda permanece a crença de que “assuntos ensináveis nas aulas de línguas (como sujeito, tempos verbais, etc.) não focalizam a vida social” (p. 10). Ainda que essas dificuldades existam, o autor acredita que a aula de línguas se constitui como um importante espaço possibilitador dessas discussões uma vez que a linguagem e o exercício da palavra “possibilita que se trate de qualquer tema” (p. 10).

Reconhecendo também a necessidade de se ir além dos conteúdos puramente linguísticos nas aulas de língua, Ferreira e Ferreira (2013) enfatizam a importância da aula de línguas na construção e questionamento das identidades sociais:

[A]s discussões sobre a formação das identidades sociais dos alunos/as podem fazer com que eles se reconheçam enquanto parte desse processo identitário, dessa negociação de identidades sociais, portanto, podem ser muito úteis, pois se pode dizer que o ensino de língua pela língua é apenas uma forma de decorar a gramática do livro didático ou do material didático e não será capaz de fazer com que o aluno/a reflita sobre a sua realidade e a realidade da cultura que está sendo ensinada e, assim, reconhecer a funcionalidade da língua, bem como as identidades sociais que estão em jogo no aprendizado em uma sala de aula (FERREIRA; FERREIRA, 2013, n. p.).

O ensino da língua pela língua não nos parece apropriado se reconhecermos o papel da linguagem na construção e no questionamento das questões como as de gênero que perpassam

a vida social. Uma vez que adotamos aqui uma visão de letramento que compreende a linguagem como prática social, concordamos com Moita Lopes (2010) quando o autor argumenta que é um desperdício educacional e político pensar a língua apenas em termos de estrutura ou ainda como espaço de comunicação esvaziado de relevância social “em tempos em que o gênero, a sexualidade, a raça e a etnia são continuamente politizados, discutidos e desnaturalizados” (p. 12).

2.3 - O Livro didático e as questões de gênero

Como pudemos ver nas seções anteriores, a educação, a escola, o currículo são espaços importantes na construção dos constituintes da identidade, dentre eles, o gênero. Acreditamos que o livro didático tem relevante papel no processo educativo e que, por isso, pode ser um material a partir do qual as discussões sobre gênero na sala de aula podem emergir. É por essa razão que a escolha que fizemos foi a de examinar como as questões de gênero têm sido tratadas nos livros didáticos de inglês. Para tal, optamos por escolher uma coleção de livros destinada ao ensino médio – *Upgrade* – indicada através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) pelo governo brasileiro como sendo apropriada para os alunos da rede pública nacional.

A indicação ocorre porque considera-se que o livro preenche algumas recomendações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996). De acordo com o texto do PNLD, a lei pressupõe um perfil de formação do aluno que prepara para “o trabalho, para a cidadania, para o aprimoramento da autonomia intelectual e do pensamento crítico do estudante, pautando-se sempre em valores éticos e humanos” (BRASIL, 2011, p. 7). De forma semelhante, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM-LE) (BRASIL, 2006), relativas ao ensino de língua estrangeira, também enfatizam que o valor educacional do aprendizado de uma língua estrangeira vai além do objetivo de capacitar o aluno a usar uma língua estrangeira para fins comunicativos. O ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na escola pública possui também o papel de educar para a cidadania, que, embora seja um conceito amplo, pode ser entendido como envolvendo a:

compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no

que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2006, p. 91).

A escolha por analisar o livro didático se deve à importância deste material dentro de sala de aula. Como afirma Tílio (2010), “o livro didático é, no contexto brasileiro de ensino de inglês, uma ferramenta importante, quando não fundamental, para a prática pedagógica, constituindo-se muitas vezes, no único material disponível aos professores e alunos” (p. 48). Ferreira e Brigolla (2013) também reconhecem a presença e importância desse material na aula de língua estrangeira, uma vez que o livro didático é “o material de utilização predominante na maioria das salas de ensino regular” (p. 1).

Também discutindo a importância do manual de língua estrangeira e a riqueza de gêneros textuais que este oferece, Hemais (2009) afirma que o livro didático pode ser visto “como um elemento que é integrado ao processo de educação, e é identificado como um gênero que funciona comunicativamente como uma fonte de instrução e informação sobre como as pessoas fazem coisas na sociedade” (p. 69). Embora o livro didático possa ser compreendido como um excelente recurso para se discutir temas sociais, ele é frequentemente utilizado como material neutro. Como afirmam Ferreira e Brigolla (2013), muitas vezes “o tratamento dado a esse material despreza possibilidades de discutir o papel que desempenha na vida social dos/as alunos/as, pois o foco são questões relativas à gramática” (p. 1).

Justamente por oferecer textos que nos dizem muito sobre o funcionamento da sociedade, acreditamos que o material contido em livros didáticos de língua estrangeira pode abarcar diversos discursos e pode abrir possibilidades para a reflexão sobre temas sociais importantes. De acordo com Barros e Santos (2012), o livro didático é encarado como “suporte e gênero discursivo para a prática de letramentos críticos no processo de ensino-aprendizagem” (p. 1). Além disso, para os mesmos autores o livro didático também tem “uma função social que é a de ensinar conteúdos, servir como plano de aula, e mais que isso, formar a criticidade dos alunos por meio da reflexão” (p. 2). É possível, portanto, enxergar o livro didático como um material que oferece possibilidades ou brechas (DUBOC, 2012) para o desenvolvimento do letramento crítico. Como afirmam Barros e Santos (2012), o livro didático enquanto gênero:

pode favorecer o letramento crítico no momento em que alunos, ao desenvolverem atividades de escrita e de leitura bem como outras complementares a estas (como as atividades orais), agirem sobre os textos, construindo significados e representações (identidades) fundamentados em uma reflexividade (crítica) (p. 3).

Como afirmam os autores, o livro didático permite aos alunos construir significados e representações a partir dos textos multimodais ali presentes. Acreditamos que isso é particularmente importante, pois, ainda que o livro didático diga muito sobre como as pessoas agem na sociedade, é possível encontrar livros de língua estrangeira que persistem em retratar representações e identidades estereotipadas.

Tratando da questão do estereótipo, Barros e Santos (2012) explicam que o processo de representação envolve atribuir significados. Porém, é preciso compreender que “os significados flutuam, não são fixos, não são nem ‘certos’ nem ‘errados’” (p. 4). A noção de estereótipo, entendida pelos autores como uma prática representacional, busca fixar os significados “escolhendo um único e apagando os demais” (p. 4) através de processos de naturalização e de separação que objetivam tanto impedir que tal significado deslize, quanto demarcando suas fronteiras. O estereótipo, portanto, “ao se apropriar das poucas características ampla e facilmente reconhecidas em pessoas e coisas, reduz estas a tais características, fixando-as no tempo” (p. 4). Os efeitos dessa prática, que normalmente ocorre em situações de desigualdade de poder, é de “essencializar, reduzir, naturalizar e fixar a diferença” (BARROS; SANTOS, 2012, p. 4). O perigo dos estereótipos, em especial nos livros didáticos, é que eles normalmente implicam na marginalização de determinadas vozes e, dessa forma, podem não somente levar os alunos a acreditarem que o conhecimento é estático como também reforçar perspectivas dominantes (KIM; RYU, 2014).

Parece-nos necessário, portanto, considerar que o livro didático, apesar de sua importância em sala de aula, pode ser um material problemático se este insistir em retratar estereótipos e reforçar perspectivas hegemônicas. Siqueira (2010) afirma que é possível perceber, principalmente no que se refere aos materiais produzidos por editoras internacionais, que existe um esforço das editoras desses livros didáticos de línguas no sentido de tornar os livros mais neutros e apolíticos de forma a torná-los “socialmente e politicamente inofensivos para um público internacional” (p. 228). Ao negar conflitos e se apresentar de forma “anestesiada”, o livro didático constrói e veicula um “mundo de plástico” que na verdade não é “nem neutro nem inofensivo” (SIQUEIRA, 2010, p. 231). O autor esclarece que:

O mundo de plástico do livro didático de LE [língua estrangeira] parece estabelecer um compromisso com realidades distanciadas daquelas de grupos sociais marginalizados e ou invisibilizados, evitando tratar de

assuntos que possam desestabilizar o ambiente de “ilha da fantasia” ainda perpetuado em muitos desses materiais (SIQUEIRA, 2010, p. 232).

Diante desse ponto controverso, Siqueira (2010) aponta para a responsabilidade dos educadores linguísticos de língua inglesa, “atentos a todas essas questões e cientes de que o livro didático não é um material inocente e está recheado de textos ideologicamente carregados” (p. 236), para desconstruir o mundo de plástico. O autor reconhece que esse mundo apolítico e estereotipado sempre estará representado nesses materiais, por isso ele afirma que:

Como docentes de línguas, seja materna ou estrangeira, precisamos nos perguntar o tempo todo sobre o tipo de cidadãos que queremos formar a partir do acesso a tal conhecimento [proveniente do livro didático]. Lembremos que boa parte do que ensinamos aos nossos aprendizes advém do livro didático e do material que o acompanha (p. 236).

Como dito anteriormente nessa seção, o material didático tem papel preponderante no ensino de línguas estrangeiras e diante da necessidade de buscar promover a criticidade nos alunos, é necessário reconhecer que “[d]entre os tantos papéis que assumimos ao adentrar uma sala de aula em LE, o de trabalhar o material didático criticamente passou a ser um dos mais importantes” (SIQUEIRA, 2010, p. 237). Em se tratando deste trabalho, acreditamos que o mundo de plástico do livro didático é muitas vezes construído a partir de estereótipos, e uma vez que nosso interesse é tratar da questão do gênero, nossa análise da coleção didática se encarregará de tratar os estereótipos de gênero nela percebidos.

Acreditamos que o livro didático ainda contenha em seus textos e atividades representações estereotipadas de gênero, essencializando, reduzindo e naturalizando determinados papéis de gênero de homens e mulheres. A presença de estereótipos ou representações problemáticas de gênero em livro didático de língua estrangeira, inclusive, têm sido discutida em diversos estudos (TÍLIO, 2010; CARDOSO, 2011; BARROS; SANTOS, 2012; FERREIRA; FERREIRA, 2013; FERREIRA; BRIGOLLA, 2013) que são referendados ao longo deste trabalho. É precisamente por reconhecer que a estereotipação dos papéis e identidades de gênero ainda é percebida em livros didáticos de inglês que buscamos, neste trabalho, oferecer uma análise desse tema em uma coleção de livros didáticos indicados pelo PNLD 2012.

Como dito anteriormente, a análise de questões de gênero em livros didáticos tem ocorrido com frequência em estudos de ensino e aprendizagem de línguas. Tílio (2010)

procurou explorar não somente o gênero como também a maneira com que a questão da heterossexualidade versus homossexualidade foi retratada em alguns livros didáticos de inglês. Sua análise, porém, difere-se da proposta deste trabalho, uma vez que Tílio analisou livros didáticos de inglês “produzidos em países falantes de inglês como primeira língua e destinados ao mercado internacional global” (p. 48), enquanto os livros analisados aqui foram produzidos por autores brasileiros e destinados ao mercado nacional, especialmente escolas públicas. Ademais, Tílio se utiliza da Análise Crítica do Discurso de Fairclough como aporte teórico para sua análise, enquanto este trabalho utiliza outras teorias críticas relativas ao ensino, como a pedagogia crítica e o letramento crítico. Por fim, o enfoque do trabalho de Tílio se divide em duas vertentes, gênero e sexualidade, enquanto este trabalho está focado nas questões de gênero principalmente no que se refere à representação da mulher no livro didático.

A condução de uma análise do livro didático através das teorias do letramento crítico também já ocorreu em outros estudos. Cardoso (2011) realizou uma análise documental de uma coleção de livros didáticos de ensino médio com o objetivo de verificar se as atividades de compreensão escrita fornecidas pelos materiais favoreciam o desenvolvimento do letramento crítico por parte dos alunos. Embora a análise conduzida por Cardoso contemple questões de gênero presentes no livro didático, esse não é o único foco do estudo, uma vez que a autora também procura tratar as questões de identidade cultural, questões sociais como a da violência contra a criança, o tema da globalização, o poder da publicidade, e a educação e o trabalho, nos livros que analisa.

Barros e Santos (2012) também procuram se utilizar da fundamentação teórica do letramento crítico e da teoria da pedagogia radical para tratar de questões de identidades de gênero no livro didático. Os autores enfatizam a forte influência que esse material parece ter no processo de ensino-aprendizagem e também na construção e reconstrução das identidades sociais dos atores da sala de aula. Analisando um livro didático de espanhol de uma editora espanhola que é adotado em escolas públicas do Distrito Federal, Barros e Santos (2012) procuram compreender a concepção de identidade veiculada no material, assim como a maneira como as identidades de raça, gênero e classe são nele construídas. Os autores chegam à conclusão de que naquele material prevalece uma concepção de identidade de raça, classe e de gênero fixadas e homogeneizantes. O trabalho trata, portanto, de outras questões além das de gênero, porém é possível extrair dele importantes reflexões sobre o papel dos estereótipos que naturalizam e essencializam determinadas identidades.

Ferreira e Ferreira (2013) também se ocupam das representações de identidades sociais de gênero em materiais didáticos de língua inglesa. Neste caso, as autoras examinam materiais produzidos e compilados por professores de língua de duas escolas públicas do Paraná e analisam as impressões dos alunos sobre as identidades de gênero presentes nesses materiais. A análise das entrevistas dos alunos revela que a questão de gênero em sala de aula não é percebida, uma vez que impera o discurso de senso comum da igualdade entre homens e mulheres, assim como uma visão naturalizada sobre os papéis de gênero. Como conclusão, as autoras sugerem a reflexão e o estímulo da criticidade nos alunos apontando como alternativa o trabalho com o letramento crítico.

Já Ferreira e Brigolla (2013) discutem a representação de gênero em livros didáticos de inglês utilizados no ensino fundamental voltando-se principalmente para a análise das imagens presentes no material. Através de uma pesquisa documental embasada na análise crítica do discurso e na teoria feminista, o trabalho das autoras busca verificar como as imagens do livro didático parecem determinar quais são os comportamentos esperados para meninos e meninas, que profissões são adequadas para cada gênero, assim como que espaços devem ser ocupados por homens e mulheres. Embora a análise não leve em consideração os aspectos verbais do livro didático que podem também reforçar esses estereótipos de gênero, as reflexões sobre os gêneros na vida profissional presentes no nesse texto dão suporte a análise que fazemos neste trabalho sobre a coleção didática do ensino médio escolhida.

Finalmente, apesar de se diferenciar dos trabalhos acima em determinados aspectos, nosso estudo certamente reconhece e referenda os trabalhos anteriores sobre gênero e teorias críticas realizados pelos autores citados acima. Entendemos que, devido a sua relevância, por ser muitas vezes o único material disponível aos professores e alunos e até mesmo por definir os conteúdos e temas abordados na aula de inglês, o livro didático é um importante ponto de partida para verificarmos se o ensino crítico de línguas estrangeiras constitui-se como uma tarefa possível no contexto brasileiro. Uma vez que acreditamos que a linguagem de forma geral e os textos presentes nesse material não somente refletem, mas também constroem os diversos constituintes da identidade, entendemos que o livro didático oferece importantes contribuições para a reflexão e o questionamento das representações estereotipadas de gênero.

2.4 – Reflexões teóricas sobre representações de gênero

Como dissemos anteriormente, é importante que professores busquem refletir sobre questões de gênero em sala de aula a fim de, por exemplo, desnaturalizar determinadas representações estereotipadas dos papéis de mulheres e homens. Para que isso possa ser feito, acreditamos que faz-se necessário conhecer sobre como o gênero afeta a vida social a partir de um embasamento teórico sobre essa temática. É importante ir além do senso comum e buscar compreender através de estudos acadêmicos quais as posições engendradas que ocupamos na sociedade e como chegamos até elas. Assim, apresentaremos a seguir algumas reflexões teóricas sobre gênero, a partir de uma perspectiva principalmente histórica e sociológica, discutindo, por exemplo, como o conceito de gênero afeta nossos entendimentos da ocupação social das esferas público e privada, as profissões no mercado de trabalho, a maneira com que lidamos com nosso corpo e beleza, assim como a configuração dos relacionamentos entre indivíduos. Nosso objetivo é evidenciar as bases teóricas a partir das quais faremos a análise das atividades da coleção didática que apresentamos no capítulo 4 deste trabalho.

2.4.1 – Gênero e as esferas pública e privada

Nesta seção, a partir de uma perspectiva histórica e sociológica de estudos sobre sociedades anglo europeias, argumentaremos sobre como instituições como a família, o casamento e a noção de separação de homens e mulheres nas esferas pública e privada estão relacionadas à construção dos papéis de gênero. As explicações fornecidas abaixo refletem muitas das representações de gênero encontradas nos livros da coleção didática investigada. Elas ajudam a entender como as associações entre a mulher e o espaço doméstico foram construídas socialmente e historicamente, e ajudam a desmistificar a ideia de que elas possam ser naturais aos gêneros.

Ryle (2012) explica que a ideia da mulher enquanto principal ocupante do espaço doméstico está relacionada primeiramente com o conceito do casamento. A autora argumenta que várias teorias tentam explicar o surgimento do casamento, e que uma delas é a teoria da proteção. Tal teoria pressupõe que o casamento surgiu e evoluiu a partir da ideia de que ele é “uma instituição que permite a proteção da mulher” (p. 323). Segundo Ryle (2012), a concepção do casamento enquanto proteção ainda persiste no século 21, e tal teoria “refletia a

ideia de que homens e mulheres eram essencialmente diferentes e que as mulheres, enquanto o sexo frágil, precisavam da proteção masculina dentro do lar” (p. 325).

Como afirma a autora, embora existam teorias controversas sobre o significado do casamento, é possível dizer que ele é “um método de criar categorias importantes para o funcionamento das sociedades” e que, ainda se considerarmos a variação existente entre tipos de casamentos, ele é “uma importante engrenagem para moldar a maneira com que as pessoas pensam sobre gênero” (p. 329). Reforçando essa ideia, Ryle argumenta que “se você quiser descobrir algo sobre a maneira com que o gênero funciona em uma determinada sociedade, uma investigação sobre como o casamento funciona é um bom lugar para se começar” (p. 330).

O casamento também implica na noção de divisão sexual do trabalho, ou seja, na “sensação que certas tarefas são mais apropriadas para um gênero do que para outro” (RYLE, 2012, p. 336). Essa divisão consiste em uma das formas mais antigas e mais comuns de se distribuir tarefas em uma sociedade. Alguns teóricos, de acordo com Ryle, veem a questão da divisão social do trabalho como um dos grandes fatores que causam a desigualdade de gênero. O cuidado com as crianças, por exemplo, pode ser considerado por teóricos Marxistas como uma atividade de menor importância e por isso ser atribuída a mulheres. Em outras perspectivas, a visão se inverte, pois entende-se que esse trabalho é desvalorizado justamente porque é desempenhado majoritariamente por mulheres. Tal argumento nos parece plausível, uma vez que “mesmo se deixarmos de lado a específica tarefa de cuidar de crianças, em quase todas as sociedades o conjunto de tarefas desempenhado por mulheres é menos valorizado que o conjunto de tarefas feitos por homens” (p. 338). A autora ainda afirma que a desvalorização das tarefas habitualmente atribuídas a mulheres não se resume ao cuidado de crianças, pois o trabalho de casa também é encarado como uma atividade “não remunerada e que existe fora da economia formal” (p. 338).

Com relação aos trabalhos domésticos, a autora afirma que, durante a maior parte da história da humanidade, “o lar era a fábrica e os membros da família eram os trabalhadores” (RYLE, 2012, p. 339). Anteriormente, portanto, as atividades desempenhadas dentro de casa eram na verdade compartilhadas por todos os membros da família. Até que há cerca de 150 anos, emergiu o chamado casamento moderno, uma instituição “livremente escolhida na base do amor e da compatibilidade e composta por uma única e masculina figura de provedor mais os economicamente dependentes mulher e filhos” (RYLE, 2012, p. 339). Com o advento da industrialização, a situação ideal para as famílias era aquela em que a mulher e as crianças parassem de trabalhar, dentro ou fora do lar. Em outras palavras, a imagem ideal do

casamento moderno implicava em configuração familiar em que o marido sozinho trabalhava para sustentar sua esposa e filhos. Esta é justamente a ideia principal da doutrina de separação das esferas: “uma separação espacial e engendrada que chegou a ter impactos de grande alcance na maneira com que pensamos sobre gênero até os dias de hoje” (RYLE, 2012, p. 341).

A separação física das vidas de mulheres e homens, conhecida como doutrina da separação das esferas pressupunha que:

[É] obrigação do homem tomar conta de sua família sendo um provedor e protetor, enquanto a obrigação da mulher seria ser uma boa esposa e mãe. As mulheres, por sua associação entre o lar e o cuidado com os filhos, devem ser bondosas e gentis, enquanto homens ousados e agressivos deveriam buscar o sucesso no competitivo mundo dos negócios e da economia (COLTRANE, 1996 apud RYLE, 2012, p. 342).

Tal doutrina tem reflexos profundos na demarcação dos espaços enquanto esferas engendradas. De acordo com Ryle (2012), o lar, associado à feminilidade, sentimento e conforto, passa a ser visto como um porto seguro livre do estresse do mundo exterior. Já o mundo exterior, da racionalidade e competição, onde as pessoas eram pagas por seu trabalho na economia formal, era o terreno essencialmente masculino da vida social.

Ryle (2012) afirma que muitos pesquisadores identificam essa ideia como uma importante separação entre as esferas pública e privada. A esfera pública é aquela do mundo das relações do mercado, do comportamento produtivo e até mesmo da política. De acordo com a doutrina de separação das esferas, essas instituições são mais apropriadas para os homens. Por outro lado a esfera privada é justamente o contrário da outra esfera, ela consiste basicamente no lar e na vida familiar e é definida enquanto o lugar de pertencimento das mulheres.

A partir dessa separação, as atribuições relativas aos papéis de gênero foram altamente afetadas:

A doutrina da separação das esferas mudou a maneira com que as pessoas concebiam o que era ser um homem ou uma mulher de tal forma que elas são agora difíceis de compreender uma vez que elas se tornaram profundamente incorporadas nas nossas ideologias de gênero (RYLE, 2012, p. 342).

Uma das consequências dessa mudança era que homens e mulheres passam a ser vistos como seres completamente diferentes. Se antes era possível que homens e mulheres pudessem compartilhar o desempenho de determinadas tarefas, a partir da separação das esferas “as mulheres não estavam mais autorizadas a agir de qualquer forma que pudessem sugerir que

elas eram como os homens” (p. 343). Nessa perspectiva, as visões mais tradicionais sobre papéis de gênero postulavam que as mães eram “o natural membro da família encarregada do trabalho de educar e cuidar dos filhos” (p. 343) uma vez que elas possuíam uma espécie de virtude feminina superior.

Além do cuidado com os filhos, basicamente “todas as coisas associadas ao lar se tornaram exclusivas do terreno feminino” (p. 343). Discutindo o espaço doméstico e a mulher, Ryle (2012) afirma que:

O papel da mulher na família se torna aquele que ama e nutre, e esse era o significado dado às tarefas que antes eram vistas como parte do poder produtivo do lar em si, enquanto o papel do homem se tornou aquele da provisão econômica. Mulheres continuavam a cultivar alimentos para a família, cuidar da criação dos animais, cozinhar, fazer reparos em aparelhos domésticos e costurar, mas essas tarefas não eram mais vistas como atividades econômicas, mas sim como atos de amor (p. 344).

Segundo a autora, as mesmas atividades que as mulheres sempre desempenharam passam então a ser chamadas de *housework*, ou trabalho doméstico. Enquanto antes, todo o trabalho era considerado trabalho doméstico e era visto como produtivo, agora um novo termo definiria o que seria “até o final do século 20, amplamente visto como trabalho de mulheres” (p. 344).

Ryle (2012) afirma ainda que a doutrina da separação das esferas soa familiar para aqueles que se situam nos Estados Unidos uma vez que é um dos pilares da chamada “família tradicional”. A autora afirma também que o declínio deste modelo de família causa grande preocupação para a maioria das pessoas.

Apesar da separação das esferas ser fortemente influente, algumas mulheres ainda eram capazes de escapar dos trabalhos domésticos através do uso de trabalhos de empregadas e babás. É preciso lembrar, porém, que essa era uma situação possível para algumas mulheres brancas de classe média ou classe média alta nos Estados Unidos. A autora aponta que a separação das esferas nem sempre funcionava tão bem para todas as mulheres:

O fato de que elas tinham serviçais e babás disponíveis para fazer o serviço doméstico para elas significava que aquelas mulheres (empregadas e babás) estavam trabalhando fora de seus lares e, portanto, que o ideal das esferas separadas nunca poderia ser concretizado para todas as famílias (p. 344).

Em se tratando das famílias da classe trabalhadora, nem todas eram capazes de ter um provedor masculino como figura central e isso exigia que as mulheres dessas famílias

tivessem que trabalhar para complementar a renda. Assim como acontecia com as famílias de classes mais baixas, “mulheres imigrantes e afro americanas também eram frequentemente incapazes de seguir a doutrina da separação das esferas, e elas continuavam a trabalhar em fábricas, como agricultoras e como empregadas” (p. 344).

Podemos perceber, portanto, que essa separação não se limita a influenciar somente as questões de gênero. As identidades de raça, classe social e nacionalidade também se articulam com ela. Ryle (2012) apresenta uma série de dados estatísticos que mostram que a noção de separação das esferas realmente direcionou mulheres brancas e casadas (especialmente as que têm filhos) para a exclusiva esfera do lar, porém essa doutrina sempre possuiu muito mais um ideal normativo do que descritivo. Dessa forma, a doutrina representa muitas vezes apenas um ideal e não descreve realmente a maneira com que muitas famílias se organizavam e se organizam no presente:

Famílias afro americanas, latinas, e nativo americanas encaram a discriminação que frequentemente as impede de atingir níveis de sucesso econômico necessário para se conformar com o modelo de família baseado em um provedor masculino (p. 346).

Por conta da discriminação baseada em classe social, raça e nacionalidade, nem sempre é possível para algumas famílias se encaixar no ideal da separação de esferas, ainda que esta possua forte influência nas famílias. Ademais, não é porque essa noção de separação tem origem anglo europeia que ela não atinge mulheres em outras partes do planeta. A autora exemplifica afirmando que:

Mulheres latinas não estão imunes às imposições culturais da doutrina de separação das esferas originária no mundo das famílias brancas e de classe média – uma ideologia que se infiltra na América Latina através das instituições da industrialização, urbanização e globalização (p. 347).

Com base no relato da autora, é possível concluir que o legado da doutrina da separação das esferas se faz presente em diversos países ao redor do mundo, atingindo inclusive países latino americanos como o Brasil.

Tratando das consequências da divisão entre homens e mulheres nas esferas privada e pública, Ryle demonstra que para ambos os gêneros ela pode ter consequências negativas. Para o homem, ela argumenta que:

O papel do bom provedor coloca uma considerável parcela de estresse nos homens que não são capazes de cumprir com essa obrigação financeira com sua família, e causa estresse para homens que são capazes de fazê-lo em relação às possibilidades de perder tal habilidade (2012, p. 348).

O homem que não conseguir se posicionar ou manter-se como provedor pode, portanto, sofrer com as consequências de tamanha pressão social. Por outro lado, a doutrina de separação das esferas diz às mulheres não somente que “o lar é seu ambiente natural, mas também que desejos de se explorar o mundo fora do lar são uma violação da feminilidade” (p. 349).

É por isso que há também uma grande pressão social sobre as mulheres que trabalham fora de casa, como se elas estivessem fazendo algo que estivesse fugindo à sua natureza:

Certamente, nós não mais questionamos a característica biológica de fêmea da mulher que trabalha fora de casa, mas a ideia de que cuidar dos filhos e do lar é uma importante obrigação, e talvez algo que mulheres estão mais inclinadas a querer por causa de seus instintos naturais, está ainda presente entre nós hoje em dia (p. 350).

Como vimos, a ideia da separação das esferas como algo natural dos gêneros, embora surgida há 150 anos e construída ao longo da história, ainda se expressa fortemente em nossa sociedade.

2.4.2 – *Gênero e profissões*

Buscamos compreender nesta seção a razão para que existam em nossa sociedade uma série de associações entre gênero e determinadas profissões, ou seja, porque determinadas ocupações são associadas aos homens e outras às mulheres. Para isso, a partir de subsídios sociológicos e históricos, procuramos refletir sobre como as questões de gênero influenciam o mundo do trabalho e como essas influências se refletem em nossa realidade social.

Como vimos na seção sobre a mulher e o espaço doméstico, a doutrina de separação das esferas nos mostra como o casamento e a família se revelam instituições que definem e de certa forma limitam o papel da mulher no espaço do lar. Essa separação, porém, não afeta somente as mulheres na esfera privada uma vez que “tem importantes implicações engendradas para o mundo do trabalho” (RYLE, 2012, p. 367). Discutindo os efeitos da separação das esferas no mundo do trabalho, Ryle (2012) afirma que ela:

Afetou o trabalho em sociedades anglo-europeias criando uma esfera completamente nova que praticamente não existia antes: o mercado de trabalho enquanto separado e distinto do lar. Nesse sentido, a separação das esferas para sempre mudou a maneira com que muitas pessoas no mundo

pensavam sobre o trabalho. O trabalho se tornou algo amplamente feito por homens, fora de casa, e por um pagamento (p. 367).

A partir dessa separação, portanto, o trabalho passa a ser visto e valorizado enquanto uma atividade remunerada desempenhada no espaço público.

Se por um lado o trabalho feito fora de casa passa a ser valorizado e remunerado, as tarefas feitas em casa, geralmente sem nenhum pagamento, perdem o status de trabalho real. Ryle (2012) argumenta que as atividades domésticas desempenhadas na esfera privada, principalmente por mulheres, são até mesmo ignoradas por órgãos oficiais como as Nações Unidas de forma que elas correm o risco de serem vistas como inexistentes ou que não contribuem para a economia em geral. Para que esse trabalho não seja ignorado, a autora afirma que é preciso expandir essa definição hegemônica de trabalho e incluir nela uma série de outras atividades. Assim, “começaremos a dismantelar nossas precisas noções engendradas de trabalho como algo feito principalmente por homens adultos” (p. 370).

Ryle (2012) explica que, embora o trabalho desempenhado dentro do lar seja de grande importância para o funcionamento das famílias, assim como para a permanência do homem no mercado de trabalho, ele é altamente desvalorizado. A autora, reafirma que embora os governos não contabilizem esse trabalho em seus cálculos de atividade econômica, ele pode de fato ser encarado como contribuindo para a renda familiar. A autora exemplifica essa situação, apontando que:

Quase todas as tarefas que se encaixam no termo geral do trabalho doméstico são tarefas que podem ser, e normalmente são, terceirizadas para alguém fora da família. Mesmo se pensarmos que o trabalho altamente emocional e íntimo de se cuidar da criação das crianças tem sido historicamente e às vezes continua a ser desempenhado por empregados não relacionados às crianças: amas, babás, e *au pairs*. Alguém que faz todas essas atividades de graça dentro da família está economizando uma considerável quantia de dinheiro e, assim, contribuindo para a renda da família (p. 372).

A autora explica que, embora essa espécie de atividade contribua para a renda familiar, a noção de trabalho se transformou em uma instituição profundamente engendrada. Enquanto entende-se que o mundo da família é parte do terreno feminino, o trabalho é visto como território masculino. Tal ideologia é tão forte que isso faz com que “o trabalho da mulher ao redor do mundo seja tomado como invisível” (p. 372).

É possível concluir, portanto, que o trabalho doméstico desempenhado por mulheres dentro da esfera privada dificilmente é considerado pela sociedade como de fato um trabalho

de valor. Mas o que ocorre quando a mulher deixa o espaço doméstico e vai para o mercado de trabalho? O mesmo problema de desvalorização do trabalho, uma vez que ele é feito por mulheres, parece ocorrer. Ryle (2012) explica que ao mudarmos nosso foco para o mundo do trabalho dentro da economia formal novos problemas engendrados emergem, como a segregação profissional por sexo ou uma barreira de ascensão profissional chamada *glass ceiling*.

A segregação profissional por sexo se refere à concentração de mulheres e homens em diferentes empregos e ocupações. Considerando a situação das mulheres no mercado de trabalho americano contemporâneo, Ryle (2012) demonstra que, embora existam muitas mulheres atuando na força de trabalho paga, elas não estão distribuídas uniformemente em todas as áreas de atuação disponíveis naquele país:

Das 66 milhões de mulheres nos Estados Unidos que possuem trabalho pago, 30% delas trabalham em apenas 10 das 503 ocupações listadas no censo americano. Uma outra maneira de dizer isso é que um terço das mulheres no Estados Unidos que trabalham estão concentradas em apenas 10 de uma miríade de ocupações disponíveis para elas (p. 383).

A autora apresenta uma tabela com dados do ano de 2009 provenientes de um órgão do governo americano chamado *Bureau of Labor Statistics* sobre a porcentagem de mulheres atuando em algumas áreas selecionadas. Dentre as ocupações majoritariamente desempenhadas por mulheres, podemos destacar professoras trabalhando em pré-escolas e jardins de infância (97,8%), enfermeiras (92%), assistentes jurídicos (85,9%), professoras do ensino fundamental e médio (81,9%), assistentes sociais (80,7%), trabalhadoras na área da educação, do treinamento e bibliotecárias (74,3%), trabalhadoras da saúde e ocupações de nível técnico (74,6%), empregadas do serviço social e comunitário (62,9%), veterinárias (61,2%), e assistentes de médicos (57,1%). Por outro lado, dentre as profissões com menor percentual de mulheres atuando, temos trabalhadoras do clero (17%), diretoras executivas (25%), gerentes de sistemas da informação e computação (29%), dentistas (30,2%), médicas e cirurgiãs (32,2%), e advogadas (32,4%).

Ainda sobre o tema da segregação profissional baseada no sexo, Ryle (2012) afirma que ela reforça a ideia de que homens e mulheres são diferentes também quando se trata do assunto trabalho:

O fato de que as mulheres estão concentradas em certos tipos de empregos e ocupações ajuda a criar e reforçar ideologias de gênero sobre as diferentes aptidões, habilidades, e necessidades de homens e mulheres relacionadas ao

trabalho. Esse tipo de relação entre gênero e trabalho se transforma em um loop sem fim, em que porque homens podem fazer determinados tipos de trabalho, esse trabalho é visto como mais apropriado para os homens, e portanto homens majoritariamente continuarão a fazer o que é definido como trabalho de homem (p. 394).

Em outras palavras, porque, por exemplo, a maioria das enfermeiras é mulher, acredita-se que esta é uma ocupação apropriada para mulheres.

Dentre outras formas de se limitar o papel da mulher no mercado de trabalho, podemos citar o conceito de *glass ceiling* para explicar essa situação de desigualdade de gênero. Segundo Ryle (2012), a ideia é de que há um teto de vidro, ou seja, uma barreira invisível e inquebrável que descreve as experiências tanto de mulheres quanto de pessoas negras em “tentar obter posições de poder e autoridade dentro e fora do mundo dos negócios” (p. 380). A existência desses bloqueios faz com que as mulheres tenham menores chances de conseguir empregos que envolvam exercitar autoridade sobre os outros e as impede de alcançar posições mais altas no mundo corporativo. Como consequência, as mulheres são impossibilitadas de alcançarem um salário mais alto (RYLE, 2012).

Se um determinado trabalho é tradicionalmente associado às mulheres, o que ocorre quando um homem faz esse trabalho? Procurando responder a essas perguntas, Ryle (2012) faz uma série de reflexões importantes que vão do possível preconceito que esse homem pode sofrer até a valorização daquele trabalho.

Ryle (2012) cita pesquisas que estudaram homens em ocupações predominantemente femininas como as profissões de bibliotecário, professor de ensino fundamental, enfermeira e assistente social no contexto dos Estados Unidos. A conclusão a que essas pesquisas chegam é de que homens nessas ocupações sofriam pouca discriminação em sua contratação ou em seu relacionamento com colegas de trabalho. O preconceito sofrido pelo homem uma vez que ele ocupa posições profissionais associadas a mulheres vem principalmente do mundo externo ao trabalho, ou seja, de pacientes, pais, clientes, amigos, familiares e estranhos. Como explica Ryle (2012):

Dessas fontes, homens recebem a mensagem que enfermeiros são gays, bibliotecários são fracos e assexuados, e que assistentes sociais do sexo masculino são femininos e passivos, enquanto professores de escolas primárias são suspeitos de ser pedófilos (p. 379).

Um homem desempenhando um trabalho supostamente feminino, portanto, acaba por sofrer preconceitos e costuma ser associado a determinadas características femininas que são vistas como negativas.

Ryle (2012) argumenta que os salários pagos a determinados empregos, assim como a autoridade e prestígio atribuídos a eles estão relacionados a quem realiza aquele trabalho. Portanto, “trabalhos que são feitos primordialmente por mulheres, tendem a ser vistos como de baixo status, especialmente por homens nessas funções em particular” (p. 378). A autora exemplifica argumentando sobre as diferenças de função e status entre as ocupações de enfermeiro(a) e médico(a):

O conjunto geral de tarefas executadas por típicos profissionais da medicina e da enfermagem não são tão diferentes, como a crescente prevalência de profissionais de enfermagem nos Estados Unidos demonstra. Mesmo assim, médicos, que ainda são predominantemente homens, possuem maior status (e maior salário) que profissionais da enfermagem predominantemente mulheres (p. 378).

Ryle (2012) ainda afirma que historicamente, quando um grande número de mulheres passa a ocupar uma determinada ocupação, o status associado a essa atividade normalmente diminui. Uma vez que um emprego masculino é convertido em feminino, “a ideologia do gênero é empregada para justificar aquela ocupação como essencialmente apropriada para mulheres” (p. 391). Esse processo ajuda na suposta naturalização dos empregos que são apropriados para os homens e aqueles apropriados para mulheres de forma que se acentua o processo de segregação por gênero no local de trabalho.

Já quando a situação se inverte, ou seja, uma mulher ocupa uma profissão tipicamente masculina a dinâmica é um pouco diferente. Como afirma Ryle (2012), diferentemente dos homens que ocupam profissões femininas, as mulheres costumam ganhar menos para a mesma ocupação. Isso se dá principalmente porque “mulheres em um local de trabalho predominantemente masculino tem menos chances de serem promovidas, e portanto, seus ganhos não competem com aqueles dos homens” (p. 394).

Assim como, a partir da noção de separação das esferas, características relacionadas a domesticidade foram atribuídas a mulheres, algumas dessas características também foram transferidas para determinadas profissões. A profissão de professor, por exemplo, é uma delas. Embora no século XIX a profissão tivesse sido primordialmente desempenhada por homens (Ryle, 2012), nos tempos atuais a profissão de ensinar “desde o nível de jardim de infância até o ensino médio é vista agora como uma profissão adequada a mulheres dos

Estados Unidos” (p. 392). Isso se dá porque tal profissão conta com uma relativa flexibilidade que permite às mães cuidar de seus filhos. Já que a profissão permite à mulher combinar trabalho com o cuidar dos filhos, “ensinar torna-se trabalho de mulheres” (p. 392). Ryle explica a mudança do status da profissão de ensinar através dos tempos:

A evolução histórica do ensino, que passa de bom trabalho para o homem ao perfeito trabalho para a mulher – mas apenas mulheres solteiras, não casadas – e então para algo compatível a mulheres casadas e com filhos, demonstra as maneiras nas quais o gênero de diferentes empregos e ocupações é altamente flexível e pode mudar com o tempo para justificar qualquer que seja o status quo daquela ocupação naquele momento (p. 392).

A profissão de professora passa então a ser associada a *nurturing*, ou seja, à criação, alimentação e educação dos filhos, e por isso, ela é considerada feminina. Assim como outras profissões associadas à vida doméstica e à esfera privada a profissão é “mal remunerada, traz pouca autonomia e tem altas taxas de rotatividade de mão de obra” (p. 392).

Enquanto as ocupações relacionadas a mulheres são desvalorizadas em uma variedade de maneiras, geralmente as ocupações dos homens são mais bem remuneradas, possuem maior status e também envolvem mais autoridade (RYLE, 2012). Primeiramente, os empregos masculinos são geralmente vistos como mais especializados e qualificados do que os empregos femininos. Por essas e outras razões, os empregos femininos possuem salários mais baixos que os masculinos. Por serem mais bem pagos, os trabalhos masculinos envolvem mais autoridade e supervisão que empregos com baixa remuneração. Ryle (2012) explica que:

Um gerente dentro de uma fábrica recebe mais que um operário comum, e um médico recebe mais que uma enfermeira – em parte porque ambas posições são conferidas de maior autoridade e envolvem supervisionar o trabalho dos outros. Trabalhos que necessitam que trabalhadores interajam com pessoas em uma forma interpessoal e acolhedora pagam menos que trabalhos que não o fazem (p. 394).

Como lembra Ryle (2012) é claro que autoridade e supervisão valem mais que interação acolhedora e interpessoal e essas características são associadas ao gênero. Espera-se que mulheres sejam melhores em relacionamento interpessoal, enquanto os homens seriam melhores em exercer autoridade e supervisão. Toda essa dinâmica leva a um ciclo de desigualdade de gênero. Homens, que são supostamente os possuidores dessas características mais valorizadas, são alocados em posições superiores, enquanto as mulheres se ocupam de posições mais baixas:

A falta de mulheres em posições de poder e prestígio em corporações, universidades, e no governo significa que as mulheres têm menos poder sobre o formato que essas instituições tomam e, portanto, menos impacto nas importantes decisões tomadas nessas instituições em geral (p. 395).

Uma vez que ocupar posições mais altas está relacionada à questão da renda, temos também mais um indício de desigualdade entre homens e mulheres. Como argumenta Ryle, nós vivemos em uma cultura onde o dinheiro e a renda implicam em poder e prestígio e uma vez que “as mulheres alcancem menos dinheiro que o homem, [isso] confere a elas menos poder dentro do cenário familiar” (p. 395), assim como confere a elas menos poder no espaço público.

Como pudemos compreender a partir das reflexões teóricas apresentadas nessa seção, o mundo do trabalho é profundamente afetado pelas questões de gênero. A partir da ideia da separação das esferas e a divisão entre o trabalho pago e o trabalho doméstico, esse último sofreu considerável desvalorização. Uma vez que o espaço doméstico é considerado terreno feminino, o trabalho da mulher dentro e fora do lar passa a ser considerado como de menor importância se comparado ao trabalho executado na esfera pública, cujo domínio é atribuído aos homens. As consequências de tais associações são muito palpáveis para mulheres e homens, como processos de segregação e diferenciação de ocupações e renda e dificuldades de ascensão profissional. É preciso salientar, porém, que essas associações são resultado de processos históricos e sociais, ou seja, não são fruto de supostas condições naturais associadas ao feminino e ao masculino.

2.4.3 – *Gênero nos relacionamentos*

Como veremos nesta seção, a noção de amor e a forma com que os relacionamentos amorosos são construídos são profundamente influenciados pela questão do gênero, assim como os papéis de gênero que se constroem a partir desses relacionamentos. Ryle (2012) explica que, embora existam muitas diferenças entre formas de expressão do amor em diferentes culturas, no caso de culturas como na dos Estados Unidos, pressupõe-se que a escolha dos parceiros íntimos para relacionamentos seja de alguma forma baseada na noção de amor romântico. A autora afirma, porém, que nem sempre as escolhas se deram dessa forma e que, na verdade, foi a partir do século 18 na Europa que a noção de amor romântico

(primordialmente heterossexual) passou a ser associada à instituição do casamento. É a partir de uma mudança de perspectiva que o casamento começa a ser desassociado de arranjos políticos e econômicos para ser compreendido como um laço de afeição pessoal entre duas pessoas. Mas como seria possível encontrar o verdadeiro amor?

Ryle (2012) baseia-se em um apanhado histórico para explicar que os rituais de namoro e cortejo mudaram consideravelmente desde o século XVIII. A ideia de namoro, por exemplo, entendido como um encontro romântico em potencial, parece surgir apenas no final dos anos 1890. Anteriormente a esse período, o processo de se cortejar uma mulher denominado *calling*, se dava de forma bastante distinta do que conhecemos hoje em dia. A autora (1988 *apud* RYLE, 2012) explica que anteriormente ao século XIX o ato de cortejar consistia em um processo formal em que um homem visitava uma mulher em sua casa. Tal visita, porém, era supervisionada pelos pais da moça, principalmente pela mãe, que tinham que aprovar e aceitar o pretendente. Curiosamente, o convite para a visita era feito pela mulher e os homens eram socialmente aconselhados a não tomar a iniciativa. Dessa forma, o cortejo ocorria principalmente no terreno privado do lar da moça, terreno este que era socialmente de domínio da mulher. Nas palavras de Ryle (2012), “embora o prestígio de uma família e sua posição social fosse proveniente da posição do pai na sociedade, a separação das esferas já estava em curso, e então o lar era visto como de domínio da mulher” (p. 244). Esse sistema inicial de cortejo, portanto, também estava sob o controle de mulheres.

O *calling* tinha grande utilidade e aceitação nas classes médias e altas nos Estados Unidos justamente por questões de classe. Ele acabava por constituir uma forma de se manter controle sobre os casamentos das filhas, ou seja, de se controlar com quem as moças poderiam se relacionar e casar de forma que interesses baseados na noção de classe fossem mantidos. Através desse sistema, as mães poderiam avaliar se determinados pretendentes eram ou não apropriados para sua família e tudo isso poderia ser feito no ambiente seguro e controlado do lar.

Se por um lado, para a classe alta o sistema era apropriado, para as classes trabalhadoras o sistema não funcionava muito bem. Uma vez que a maioria das famílias vivia em bairros urbanos lotados, não havia espaço físico adequado para o recebimento de visitas de cortejo ou qualquer outro tipo de atividade de entretenimento. Como explica Ryle (2012), “muitas mulheres da classe mais baixa, especialmente aquelas das novas ondas de famílias imigrantes, simplesmente desejavam escapar do lar para a liberdade do mundo público” (p. 244).

Como argumenta Ryle (2012), é justamente nas classes mais baixas que a noção de namoro, mais próxima ao que conhecemos hoje em dia, passa a existir. A autora explica que o namoro emergiu primeiramente das classes mais baixas, depois atingiu as classes mais altas, e finalmente foi acolhido pelas classes médias. As mulheres da classe trabalhadora trabalhavam nas fábricas, mas o resto da esfera pública era considerado inapropriado para elas. Contudo, essa situação foi lentamente se transformando de forma que o namorar foi transferido para a esfera pública, um mundo “definido como masculino na época e, portanto, não apropriado para as mulheres estarem” (p. 245). O ato de namorar, dessa forma, “transferiu o cortejo de dentro de casa, terreno feminino, para o terreno público dos homens” (p. 245). A consequência de tal mudança é que o poder também é transferido, uma vez que ele deixa de estar nas mãos das mulheres para se reposicionar no domínio dos homens.

Como aponta Ryle (2012) o namoro passa a pressupor um poder masculino que é inclusive econômico. No passado, a situação econômica de um pretendente era de extrema importância e servia como critério de aceitabilidade das famílias para julgar os possíveis maridos. Contudo, o ato de cortejar não pressupunha qualquer gasto de dinheiro uma vez que quando se visitava uma mulher em sua casa, não era preciso que o homem pagasse ou comprasse coisa alguma. Com a emergência do namoro, porém, tal situação foi alterada, pois o cortejar passou a envolver um considerável desembolso de dinheiro, “e durante esse período de transição (e talvez até hoje em dia), homens frequentemente apresentam profundo ressentimento sobre o fardo financeiro que decorre da companhia de uma mulher” (RYLE, 2012, p. 245). Mesmo que o namoro passasse a custar mais para os homens, a necessidade de desembolsar dinheiro também resultava em certas expectativas de reciprocidade por parte da mulher. Como explica Ryle (2012, p. 245) em troca do investimento financeiro era possível que os homens passassem a esperar da mulher alguns favores, inclusive aqueles de natureza sexual.

Uma outra consequência dessa nova perspectiva de cortejo surgida com a noção de namoro é que também passa a ser responsabilidade dos homens buscar mulheres para encontros amorosos (RYLE, 2012, p. 245). Durante o processo de evolução do namoro, ficou claro que em hipótese alguma, mulheres deveriam convidar homens para sair e para encontros. Isso se dava por razões econômicas já que, estando os homens incumbidos das responsabilidades financeiras do namoro, convidá-los seria como pedir a um homem que gastasse dinheiro com a mulher. Resumindo a situação, Ryle (2012) afirma que não somente ao longo do desenvolvimento do sistema de namoro, mas também hoje em dia, à mulher resta “sentar e esperar ser convidada para sair” (p. 245).

Segundo Ryle (2012), a noção do cortejo e do namoro se transformou e vem se transformando ao longo dos tempos. A autora afirma que no período da segunda guerra mundial, o namoro passou a ser encarado como um relacionamento estável e duradouro entre duas pessoas. Nesse sentido, o namoro funcionava como uma preparação para o casamento ou para a vida em geral. Ryle ainda argumenta que a noção de namoro ainda apresenta muitas variações e continua evoluindo. Contudo, é possível dizer que a partir do início do século XX até os dias de hoje, o namorar tornou-se a principal maneira de se estabelecer relacionamentos amorosos em países anglo-europeus como os Estados Unidos.

Como é possível ver a partir do trabalho de Ryle (2012), o estabelecimento de relacionamentos amorosos pode ter diferentes implicações em termos de poder com relação a homens e mulheres. Uma vez que a noção de namoro mais moderna foi estabelecida, a mulher passa a assumir um papel mais passivo, até mesmo de espera, se comparado ao homem. Embora possamos observar diferentes entendimentos do conceito de namoro tanto nas sociedades anglo-europeias, quanto naquelas que são influenciadas por elas, algumas concepções tradicionais permanecem. Como visto nas atividades selecionadas nos volumes didáticos, ainda podemos ver representações em que a mulher espera ser escolhida por um homem para possivelmente tornar-se esposa dele. O homem, por outro lado, parece possuir um papel mais ativo com relação às suas possibilidades de escolha de mulheres com quem possa se relacionar.

Quando pensamos na noção do amor romântico e no estabelecimento de relacionamentos amorosos, temos a tendência geral de associar essas questões aos desejos e às expectativas de mulheres. Como afirma Mustard (2000), “a cultura moderna americana tem criado gerações de mulheres que acreditam que seu verdadeiro e mais importante trabalho na sociedade é se casar e ter filhos” (s. p). Mas o que ocorre quando essas expectativas não são satisfeitas? Como uma mulher que sofre com a pressão social para se casar é vista quando não se casa?

Uma vez que se casar e ter filhos seria o papel natural e esperado a ser desempenhado por uma mulher, “tudo que desviar desse caminho, era considerado anormal, insatisfatório e suspeito” (MUSTARD, 2000, s. p). A partir dessa imagem de mulher que não satisfaz esses papéis sociais de gênero, temos o estereótipo de *spinster*, o que corresponderia à solteirona em português. Mustard (2000) explica que o termo se popularizou durante o início do século 19 quando a penosa tarefa de fiar (*spin* em inglês) algodão foi passada para as mulheres solteiras. Uma vez que não tinham maridos para as sustentarem, essa atividade se tornava um meio de se manterem financeiramente. A autora explica que o uso contemporâneo do termo

invoca a imagem mental de uma mulher de meia idade, sem filhos e desmazelada. A *spinster* está de alguma forma deprimida como se desejasse ser como as outras mulheres supostamente normais. Ela mora sozinha ou vive como uma agregada da família. É considerada uma figura marginal vivendo à sombra dos outros.

Assim como o termo *spinster* é entendido como feminino e associado somente a mulheres, o mesmo ocorre com a expressão *old maid*. Ryle (2012) explica que o termo se refere tanto a um ideal cultural quanto a uma espécie de jogo de cartas presente na cultura anglo-europeia. De fato, como descreve a autora, as imagens presentes no jogo revelam a forma com que determinadas mulheres, que chegaram a uma certa idade sem terem se casado, são vistas pela sociedade. Uma *old maid* é representada como uma mulher idosa, cercada por gatos, que sabe tricotar e que aparenta ser muito benevolente. Segundo Ryle (2012) o termo *old maid* é um bom exemplo de assimetria linguística, ou seja, o termo revela como a estrutura e o vocabulário de uma língua refletem e ajudam a recriar as desigualdades sociais da cultura na qual aquela língua existe:

Como nos referimos a um homem mais velho que nunca se casou? Existe *bachelor*, mas o termo não especifica a idade da maneira com que *old maid* faz; um *bachelor* pode variar em termos de idade de 18 a 80 anos, enquanto uma *old maid*, dependendo da interpretação pessoal do que é ser velho, é geralmente mais velha. Além disso, *bachelor* não tem qualquer conotação negativa atrelada ao termo. A maioria dos homens provavelmente não se importariam em ser chamados de *bachelor*, mas como você acha que muitas mulheres responderiam ao serem chamadas de *old maid*? (p. 158).

É curioso notar como o termo *spinster* tem indiscutível conotação pejorativa. Assim como acontece em inglês, em português o termo *solteirona* também soa como algo negativo. Assim como há assimetria linguística em inglês, também há em português, pois a palavra masculina *solteirão*, que seria o mais próximo de *bachelor*, não nos parece tão ruim quando a utilizamos para nos referir a um homem.

De acordo com Ryle (2012) a existência da figura da *old maid* revela a importância do casamento especificamente para as mulheres em determinadas sociedades:

O casamento é uma instituição central em muitas culturas. O casamento certamente envolve ambos mulheres e homens, mas a *old maid* é a pista para como essa instituição em locais como os Estados Unidos pode ser visto como mais importante para mulheres que para homens. A *old maid* representa uma estigmatização das mulheres que não se casam que não tem equivalente específico para os homens (p. 158).

Acreditamos que da mesma forma que o termo *old maid* revela muito sobre as expectativas sociais sobre a mulher relativas ao casamento, o mesmo acontece com o termo *spinster*.

A partir do que discutimos até agora, é possível dizer que as expectativas de casamento exercem uma forte pressão social principalmente sobre as mulheres. Ryle (2012) argumenta que em culturas como a dos Estados Unidos, acredita-se em algo chamado amor romântico de forma que cada indivíduo normalmente escolhe seu parceiro romântico, assim como o casamento é geralmente entendido como uma atitude voluntária, dependendo de onde se vive. Segundo a autora, é possível dizer que a noção de amor romântico, base para o casamento, é tão relevante nos Estados Unidos, que criou-se um culto ao redor dessa noção:

Nós temos ao menos um feriado exclusivamente devotado ao ideal de amor romântico no Dia dos Namorados. Adicione a isso inúmeros livros, filmes, programas de televisão, sites da Internet, canções, peças de teatro, e revistas (p. 241).

A partir desses inúmeros artefatos culturais produzidos em torno do tema amor romântico, é possível perceber a dimensão e a importância deste conceito para a sociedade americana.

Apesar do ideal do amor romântico, em que normalmente se baseiam os casamentos dos Estados Unidos e do Brasil na contemporaneidade, é preciso considerar que essa não é a única base para o casamento em outros locais e culturas. Ryle (2012) alerta que:

Em muitas partes do Norte global, a premissa é que o amor romântico vem antes do casamento, e estar apaixonado é como uma luz verde para avançar ao casamento, pelo menos para os que são heterossexuais e investiram em se casar. Esse ordenamento é diferente em outras culturas, onde o amor romântico é algo que se espera vir depois do casamento (p. 243).

Nessas outras perspectivas, o casamento pode constituir um arranjo político e econômico. Dessa forma, amor e intimidade não necessariamente precisam estar associados ao cônjuge, mas podem também ser encontrados em amigos e outros parentes (RYLE, 2012).

Como explica Ryle (2012), as bases do casamento variam principalmente conforme o tipo de sociedade em que se vive. Em sociedades individualistas, “os interesses coletivos são vistos como menos importantes que as necessidades do indivíduo” (p. 243). Determinadas necessidades coletivas de uma família, como por exemplo o desejo de que seus membros se casem de modo a manter determinadas vantagens econômicas e sociais, são menos importantes que necessidades individuais de felicidade em relacionamentos. Por outro lado, em sociedades coletivistas, as necessidades do grupo são vistas como mais importantes que as

do indivíduo. Nessas sociedades, o casamento provavelmente não é visto como uma escolha individual:

O casamento nas sociedades coletivistas é visto menos como um encontro de dois indivíduos baseado em suas livres escolhas, e mais como uma aliança estratégica que pode fornecer alguns benefícios importantes para um grupo maior, incluindo famílias, grupos de parentesco, tribos e vilarejos (p. 252).

A autora esclarece que essa visão de casamento é na verdade muito mais comum tanto historicamente quanto interculturalmente que a perspectiva individualista que domina os países anglo-europeus. Entretanto, Ryle (2012) afirma que a noção de amor romântico também pode ser encontrada em culturas para além do mundo ocidental. A diferença está na forma com que essas culturas representam esse amor, que normalmente diferem das representações que conhecemos no ocidente.

É preciso compreender que mesmo noções que nos parecem puramente naturais e individuais, como o amor, também sofrem influência da cultura. Como afirma Ryle (2012), o que é possível afirmar sobre “padrões de amor e intimidade, é que eles são profundamente influenciados pela noção de gênero de cada cultura” (p. 257). A autora argumenta ainda que:

Embora possamos pensar no amor como algo intocado pelas influências da cultura ou como algo que exista para além das questões de gênero, classe, ou raça, esse simplesmente não é o caso. Os tipos específicos de pessoas pelas quais nós sentimos atração, as formas com que expressamos tal afeição e o significado dela são todos profundamente afetados pelo gênero (p. 257).

A partir do reconhecimento de que as questões culturais e de gênero afetam nossas formas de expressar e significar noções como o amor e instituições como o casamento, acreditamos ser possível relativizar algumas posições que, de tão comuns, nos parecem neutras e naturais. Além disso, podemos também refletir sobre a maneira como que o casamento é colocado em prática em culturas diferentes da nossa. Compreendendo que, como Ryle (2012) afirma:

As maneiras com que uma sociedade proporciona as necessidades humanas básicas de amor e intimidade variam consideravelmente, e não há qualquer necessidade de dizer qual sistema em particular pode ser melhor ou pior. Eles provavelmente têm todas as suas vantagens e desvantagens (p. 257).

O que importa, portanto, é ter clareza de como as diferenças culturais moldam as formas com que enxergamos os relacionamentos amorosos e as expectativas sociais correspondentes e de acordo com cada gênero.

Segundo Ryle (2012) alguns pesquisadores contemporâneos têm argumentado, baseado em estudos de relacionamentos amorosos heterossexuais de longa duração, que existem estilos masculinos e femininos de amar. Segundo eles, existe um amor instrumental e um amor afetivo. O amor instrumental seria expresso através de atitudes, ou seja, em se fazer coisas para outra pessoa fornecendo ajuda material e assistência prática. Por outro lado, o amor afetivo seria aquele que é emocionalmente e afetuosamente conectado através da comunicação e o compartilhamento de sentimentos. Como podemos imaginar, o primeiro tipo de amor seria associado a figuras masculinas, enquanto o segundo a figuras femininas. Ryle contesta essa divisão argumentando que:

Mulheres se tornaram experts domésticos, e delas se esperava que fossem boas em expressão emocional, amor, educação, alimentação, e compaixão – as habilidades vistas como necessárias para se tomar conta da família. Homens transferidos para o mundo das fábricas e escritórios, onde expressividade emocional não era vista como apropriada para esta paisagem competitiva e racional. A divisão entre homens como instrumentais e mulheres como afetivas é portanto não um produto de qualquer desenvolvimento que ocorre na infância, mas de um rearranjo estrutural da organização social de homens e mulheres (p. 256).

Mais uma vez, a autora argumenta, a doutrina de separação das esferas explica esses fenômenos engendrados. É a partir dela que as mulheres são encorajadas a se tornarem especialistas em emoções e expressividade, enquanto os homens são ensinados a bloquearem esses sentimentos e focarem em competitividade e racionalidade.

Como podemos perceber, as expectativas relacionadas a relacionamentos afetivos entre indivíduos e aos papéis de gênero envolvidos nessas relações podem ser enxergados como culturalmente e historicamente embasados. Através das discussões teóricas apresentadas aqui, é possível compreender que as noções de namoro, casamento e amor romântico evoluíram ao longo do tempo, revelam questões de poder entre os gêneros, assim como variam de cultura para cultura.

2.4.4 – *Associações entre gênero, corpo e beleza*

Nesta seção, discutiremos as associações culturais e históricas entre a figura da mulher e o corpo, assim como questões contemporâneas relacionadas à imagem corporal e distúrbios alimentares. Ryle (2012) discute as relações entre o conceito de gênero e as noções de corpo e saúde relembrando o dualismo mente-corpo como uma das ideias mais fundamentais para o pensamento Ocidental. A autora explica que esse dualismo é:

Uma crença, expressa em muitas e diferentes formas, em uma separação entre o corpo físico e uma entidade imaterial que chamamos de mente (ou espírito, alma, pensamento, etc.), onde a mente é vista como superior em vários aspectos que o inferior corpo (p. 266).

Em se tratando das questões de gênero, é curioso notar que historicamente a mente é associada à masculinidade enquanto que o corpo é feminino. Enquanto a mente está associada ao racional, está mais perto de deus e trabalha em direção a auto realização, o corpo é um fardo para todas as altas aspirações da mente (RYLE, 2012). A partir do dualismo mente-corpo, podemos perceber que toda a negatividade associada ao corpo acaba por ser associada também às mulheres e a feminilidade. Além disso, pressupõe-se que as mulheres têm uma relação de maior proximidade com seus corpos que os homens e isso parece se refletir na contemporaneidade (RYLE, 2012).

Ryle (2012) argumenta que, embora tal fato também esteja ocorrendo com homens, na história recente dos Estados Unidos, as mulheres têm demonstrado mais preocupação com seus corpos e mais especificamente com o que chamamos de imagem corporal. De acordo com a autora, o conceito de imagem corporal pressupõe a percepção e avaliação da própria aparência corporal e está intimamente ligada a questões de autoestima e estabilidade emocional, revelando, portanto, uma conexão com a mente.

Na sociedade dos Estados Unidos promove-se um ideal de perfeição e a inabilidade de se atingir tais padrões necessariamente afeta o que o indivíduo pensa dele mesmo em termos das relações entre seus corpos, sua autoestima e suas emoções. Ryle (2004) argumenta que, quando feministas se voltaram para a questão do corpo, perceberam que:

[O] impacto de normas sociais sobre o corpo eram muito maiores em mulheres que em homens. Talvez devido à natureza engendrada do dualismo mente-corpo, feministas argumentam que o corpo é, de fato, um dos principais métodos usados para se controlar as mulheres e manter o poder masculino. Isso não significa que as normas para o gênero também não impactem nos homens e seus corpos (p. 268).

Feministas apontam que o corpo é usado para se manter o equilíbrio entre homens e mulheres através dos ideais de beleza (RYLE, 2012). Ryle (2012) menciona a existência do conceito de “beauty myth”, ou seja, um mito da beleza, que consiste em uma crença de que existe uma qualidade chamada beleza que é real e universal e que as mulheres, devido a fatores biológicos, sexuais e evolutivos, deveriam querer incorporar, enquanto os homens deveriam desejar aquelas mulheres que se conformam àquele ideal. O mito da beleza não pode ser encarado como verdade uma vez que o que é beleza varia de acordo com as culturas e períodos históricos, assim como não há nenhuma razão biológica para se perseguir tal ideal. Como argumenta Ryle (2012) as mulheres somente perseguem a beleza porque a cultura fortemente reforça e recompensa tal busca. Embora seja apenas mito, as consequências dele são bastante palpáveis para as mulheres uma vez que abre espaço para que elas sejam “julgadas e limitadas com base em sua aparência física” (RYLE, 2012, p. 269).

Ryle (2012) argumenta que as mulheres admitem estar cada vez mais insatisfeitas com seus corpos e que isso se deve em grande parte à mídia e as imagens de beleza veiculadas pela cultura popular. Tal ideal de beleza está tão distante da média dos corpos femininos que alcançá-lo está também cada vez mais distante para a maioria das mulheres. A autora lembra que, além de ser associada ao gênero, a beleza também tem sido altamente associada à raça, à classe social e à sexualidade, fazendo com que as exigências aumentem e tornando cada vez mais difícil que mulheres sejam capazes de alcançá-la.

Embora ideais de beleza variem de cultura para cultura, Ryle (2012) argumenta que o ideal de magreza que impera nos Estados Unidos começou a se espalhar globalmente, atingindo inclusive o Brasil. A autora afirma que o corpo feminino ideal para os brasileiros costumava ser aquele com formato de um violão, mas que ultimamente tivemos como ícone de beleza, Giselle Bündchen, magra, alta e com seios grandes. Ryle (2012) ainda argumenta que, embora muitos homens no Brasil ainda prefiram as mulheres com corpo curvilíneo, as taxas de consumo de inibidores de apetite no país dobraram entre 2001 e 2005 e que nota-se que os brasileiros “recentemente se tornaram preocupados com distúrbios alimentares” (RYLE, 2012, p. 272), como a anorexia. Em se tratando de distúrbios alimentares nos Estados Unidos, a autora afirma que tanto a anorexia quanto a bulimia afetam os homens muito menos que as mulheres, mesmo se considerarmos que os homens de fato também são atingidos pelo problema.

Ryle (2012) cita estudiosos de temas como imagem corporal, distúrbios de alimentação e gênero, que afirmam que problemas como anorexia e bulimia vistos sob uma perspectiva histórica podem ser concebidos como um método de resistência a determinados

ideais de feminilidade que começaram durante os anos 1950 e 60 e que persistem até os dias de hoje. Estudos mostram que algumas das mulheres que sofrem de anorexia, por exemplo, tinham o desejo de manter o corpo da puberdade, por isso o desejo do corpo magro. Como ressalta Ryle (2012), entender as relações entre os distúrbios alimentares e a cultura não diminui a gravidade desses problemas enquanto sérias questões de saúde com consequências reais para um crescente número de mulheres. O propósito de teóricos desses temas é chamar atenção para o fato de que bulimia e anorexia são indícios das “relações problemáticas que as mulheres nos Estados Unidos têm com seus corpos” (RYLE, 2012, p. 277). As consequências da pressão social e preocupação excessiva com o corpo e a beleza são resumidas abaixo:

A importância da beleza tem seu preço sobre as mulheres na forma de distúrbios alimentares, assim como em uma gama de percepções negativas a respeito de seus corpos e sua alimentação que caracterizam uma grande parte da população feminina (RYLE, 2012, p. 278).

Apesar do preço a se pagar por tentar alcançar um determinado ideal de beleza, muitas mulheres de fato se submetem a essas exigências e sofrem fisicamente e psicologicamente com essa busca.

Podemos afirmar que não é surpresa o fato de tantas mulheres se preocuparem em atingir um ideal de beleza como o imposto pela mídia e pela cultura popular. De acordo com Ryle (2012), alcançar esses padrões pode ter consequências reais na vida das mulheres já que beleza é frequentemente associada ao sucesso: “tornar-se mais bonita de acordo com os padrões dominantes é um meio de aumentar as chances para essas mulheres” (p. 280). As vantagens reais em se encaixar nos padrões de boa aparência também são citadas por Ryle (2012). A autora argumenta que acredita-se que aqueles que são vistos como mais atraentes fisicamente, independentemente do gênero, possuem traços de personalidade mais desejáveis e levam vidas mais felizes. Isso porque vivemos em um mundo onde as pessoas mostram mais afeição, esperam mais e conferem mais qualidades positivas a pessoas que possuem a sorte de serem consideradas atraentes. Todo esse processo acaba por gerar uma profecia que cumpre-se a si mesma, já que as pessoas vistas como mais atraentes de fato tendem a ser mais socialmente competentes e realizadas.

Como pudemos ver nesta seção, as associações culturais entre a figura da mulher e o corpo foram construídas na cultura e ao longo da história. Nesse processo, as questões de gênero tiveram grande impacto e se refletem nos dias de hoje na forma com que homens e mulheres cuidam e lidam com seu corpo, com sua imagem corporal, com sua saúde e beleza e

até mesmo com os distúrbios alimentares. Como Ryle (2012) afirma, os “nossos corpos se tornam importantes locais para as complexidades de se vivenciar o gênero em nossas vidas diárias” (p. 309).

2.5 - Conclusão

Uma vez que apresentamos reflexões sobre letramentos, educação, ensino de línguas estrangeiras, livro didático e gênero, estabelecemos portanto as bases teóricas para as análises da coleção didática realizada. Dessa forma, podemos afirmar que a presente análise da coleção didática escolhida se fundamenta no contexto dos estudos dos novos letramentos, em especial dos letramentos críticos. Reconhecemos o papel da linguagem e do ensino de línguas estrangeiras na formação e no questionamento das identidades e particularmente das questões de gênero. Assim como a linguagem é socialmente construída, entendemos que o conceito de gênero também o é, e que é preciso, portanto, desnaturalizar visões essencialistas sobre ele. Uma vez que a escola e a educação são espaços e instituições que reforçam e moldam as identidades de gênero, nos parece necessário atuar nesse terreno de forma a tentar desvelar e relativizar determinadas concepções hegemônicas em um esforço contra a discriminação e as desigualdades sociais. Na tentativa de contribuir para o campo de estudos do letramento crítico no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, tratamos de investigar a coleção didática de ensino médio escolhida, identificando não só os estereótipos de gênero, mas também as brechas (DUBOC, 2012) que nos permitam questioná-los e, assim, promover um ensino crítico de línguas a respeito do tema. Dessa forma, modestamente ambicionamos contribuir para a promoção do letramento crítico na aula de língua inglesa, de forma que o aluno aprenda a língua estrangeira “para transformar a si mesmo e a sociedade, se assim lhe convier” (MATTOS; VALÉRIO, 2010, p. 139).

CAPÍTULO 3:

Metodologia

Neste capítulo apresentamos a metodologia de pesquisa utilizada para o desenvolvimento deste trabalho. Optamos pela pesquisa documental como método mais apropriado, uma vez que o corpus a ser analisado consiste em livros didáticos. Por termos escolhido as questões de gênero como foco da pesquisa, acreditamos que uma perspectiva epistemológica qualitativa e interpretativista seria adequada para a investigação dos livros impressos.

3.1 – *Pesquisa documental*

Payne e Payne (2004) definem os métodos documentais⁴ como “as técnicas usadas para categorizar, investigar, interpretar e identificar as limitações de fontes físicas, mais comumente documentos escritos, seja no domínio público ou privado” (p. 60). Silva *et al.* (2009) reforçam que a pesquisa documental “não se limita a uma técnica ou procedimento de coleta de dados” (p. 4557), podendo ser encarada como um método de pesquisa.

Considerando a pesquisa documental como um método de pesquisa válido, faz-se necessário definir e compreender o seu principal material de análise, ou seja, o documento. A partir da definição de Payne e Payne (2004) apresentada acima, é possível concluir que documento é principalmente algum tipo de material escrito. Contudo, o documento não necessariamente se restringe a essa categoria, pois ultrapassa a ideia de textos escritos e/ ou impressos. Como afirmam Sá-Silva *et al.* (2009), “o documento como fonte de pesquisa pode ser escrito e não escrito, tais como filmes, vídeos, slides, fotografias e pôsteres” (p. 5). De forma semelhante, Cohen *et al.* (2007), enumeram os diversos formatos em que podemos encontrar documentos. Eles podem ser notas de campo, diários, biografias, documentos

⁴ Utilizamos neste trabalho os termos análise documental e pesquisa documental como sinônimos. Para uma discussão sobre as diferenças entre pesquisa, método, análise e técnica documental, consultar Sá-Silva *et al.* (2009) e Silva *et al.* (2009).

técnicos, minutas de reuniões, amostras de trabalhos de alunos, memorandos e e-mails, relatórios, estatísticas, correspondências, panfletos, anúncios publicitários, crônicas, fotografias, conversações, discursos, artigos de jornal, livros, artigos e registros públicos. Qualquer que seja o formato, tais materiais são produto da atividade humana de registrar conhecimentos, ideias, e sentimentos. Como afirmam Silva *et al.* (2009), podemos entender como documentos “todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver” (p. 4554).

Como explica Tílio (2006), esse tipo de análise objetiva identificar informações que auxiliem na obtenção de respostas a uma determinada questão de pesquisa. Mogalakwe (2006) afirma que essa modalidade de pesquisa pode ser entendida como uma “análise de documentos que contêm informações sobre os fenômenos que desejamos estudar” (p. 221). E Silva *et al.* (2009) argumentam ainda que a pesquisa documental “permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam seu modo de ser, viver e compreender um fato social” (p. 4557). Portanto, podemos concluir que o objetivo da análise documental é geralmente compreender melhor um fenômeno através da investigação de determinados documentos.

Justamente por constituírem uma materialização da atividade humana é que podemos compreender a importância e o interesse na análise de documentos. Como afirmam Payne e Payne (2004), “documentos são objetos de ocorrência natural (ex., não deliberadamente produzidos para o propósito da pesquisa social) possuidores de uma existência concreta e semipermanente que nos contam indiretamente sobre o mundo social das pessoas que os criaram” (p. 61). Embora em uma concepção positivista da história, os documentos sejam vistos como objetivos e neutros (SILVA *et al.*, 2009), neste trabalho eles não são encarados da mesma forma. Como explicam Silva *et al.* (2009):

Como produto de uma sociedade, o documento manifesta o jogo de força dos que detêm o poder. Não são, portanto, produções ingênuas; traduzem leituras e modos de interpretação do vivido por um determinado grupo de pessoas em um dado tempo e espaço (p. 4556).

Por não serem ingênuos, a análise de determinados documentos pode revelar informações importantes sobre o contexto em que foram criados, pois nem sempre tais revelações estão na superfície do texto, de forma explícita. Podemos tanto analisar o conteúdo literal de

documentos quanto “‘ler nas entrelinhas’ em busca de uma interpretação mais profunda” (PAYNE; PAYNE, 2004, p. 62).

Apesar de sua relevância e aplicabilidade em diversas áreas, a pesquisa documental ainda é frequentemente associada às pesquisas na área de história, como explica McCulloch (2004). Procurando traçar um panorama histórico desse tipo de pesquisa, o autor explica que o uso de fontes documentais era visto como de interesse primordial dos historiadores, enquanto que para os estudiosos das ciências sociais ou da educação, o uso de questionários e entrevistas era visto como mais apropriado. É por isso que, como McCulloch (2004) argumenta, normalmente pesquisadores interessados nesse método de pesquisa recorrem a historiadores para compreender como é possível colocar em prática a pesquisa documental.

Outros autores defendem a importância da pesquisa documental como um método de pesquisa válido, revelador e aplicável a diversas áreas do conhecimento. Mogalakwe (2006) afirma que apesar de se mostrar tão bom em pesquisas sociais quanto questionários, entrevistas e observação participante, o método de pesquisa documental é “frequentemente marginalizado, ou, quando utilizado, figura apenas como um suplemento para pesquisas de opinião convencionais” (p. 221). Porém, como afirmam Sá-Silva *et al.* (2009), é preciso apreciar e valorizar o uso de documentos tanto nas ciências sociais quanto na educação, pois “a riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (p. 2).

Reforçando a aplicabilidade da análise de documentos na área da educação, Silva *et al.* (2009) afirmam que é preciso enxergar a pesquisa documental “como método de compreensão e produção do conhecimento científico acerca de determinados recortes da realidade sócio-educacional” (p. 4554). Além disso, McCulloch (2004) afirma que a pesquisa baseada em documentos na área de educação deve ser entendida “assim como em outras formas de pesquisa social e educacional, não como um modelo linear, mas como um processo social” (p. 40). Acreditamos que assim como a pesquisa documental é aplicável a áreas de história, ciências sociais e educação, ela também pode ser aplicada na área de linguística aplicada aos processos de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Ao considerar a análise de documentos escritos relacionados à educação, McCulloch (2004) aponta para os livros didáticos como fonte de evidências interessantes e úteis para pesquisadores. Fazendo um apanhado do desenvolvimento da pesquisa documental através da história, McCulloch (2004) argumenta que os livros didáticos são produzidos e utilizados por escolas e outras instituições educacionais desde os anos 1830 e são desenvolvidos como

suporte para professores e alunos seguirem um determinado currículo ou desenvolvê-lo de forma ampliada. O autor afirma ainda que os livros didáticos em geral têm atraído a atenção de pesquisadores especialmente na Europa e na América uma vez que são “altamente significativos não somente pela forma com que eles apresentam informações recomendadas, mas também pela sua projeção de valores e ideologias aprovadas” (p. 67). De acordo com McCulloch (2004) os livros didáticos constituem artefatos socialmente construídos que oferecem uma janela para os valores e crenças dominantes de grupos estabelecidos em um determinado período, assim como eles atuam como guardiões de ideias, valores e conhecimento.

Devido a essas características do livro didático, McCulloch (2004) argumenta que a disseminação de valores culturais e sociais através desse tipo de publicação tem sido tema de diferentes e importantes estudos. Harber (1997 *apud* McCULLOCH, 2004) aponta que materiais como o livro didático são especialmente importantes em países em desenvolvimento, onde eles costumam ocupar espaços centrais nos processos de ensino e aprendizagem. Segundo o autor, os valores sociopolíticos que eles representam estão normalmente explícitos. Contudo, trabalhar justamente naquilo que é omitido nos livros didáticos, assim como no tipo de linguagem e no papel de figuras e nas legendas dessas figuras pode também oferecer revelações significativas.

De fato, é possível afirmar que a investigação a partir de materiais didáticos e a análise documental de livros didáticos têm sido de interesse de estudos nas áreas de educação e de linguística aplicada. Como mencionado no capítulo anterior, reconhecemos a existência de uma série de estudos brasileiros sobre livros ou materiais didáticos de ensino de língua estrangeira que foram realizados através de uma metodologia documental ou relacionada a ela (BARROS; SANTOS, 2012; CARDOSO, 2011; FERREIRA; BRIGOLLA, 2013; FERREIRA; FERREIRA, 2013; TÍLIO, 2010). Esses trabalhos procuram investigar livros didáticos variados (destinados ao ensino fundamental, ao ensino médio, ao mercado internacional) e focam sua atenção em diferentes aspectos (verbais e visuais) dos materiais a partir de diferentes temas (gênero, sexualidade, identidades sociais e de raça), assim como enfocam documentos ou fazem uso da análise documental propriamente dita a partir de diferentes concepções teóricas (análise crítica do discurso, pedagogia crítica, letramento crítico).

Com base nas discussões apresentadas acima, assumimos que os livros da coleção didática escolhidos e enfocados neste trabalho constituem documentos válidos e passíveis de análise. Consideraremos, portanto, os livros didáticos como documentos escritos com

dimensões privada e pública. Os livros foram produzidos por uma instituição privada - uma editora - mas que são destinados ao consumo público, ou seja, por alunos de inglês que cursam o ensino médio em escolas brasileiras. É justamente porque esta pesquisa está interessada em compreender como as questões de gênero são tratadas em um documento, ou seja, uma vez que queremos buscar em uma coleção de livros didáticos as representações socioculturais de gênero à luz das teorias do letramento crítico, é que acreditamos ser a análise documental o procedimento metodológico apropriado ao presente estudo.

3.2 – A análise documental e a pesquisa qualitativa

A análise documental como mencionado anteriormente, pode ser utilizada em diversas áreas do conhecimento como a história, as ciências sociais, a educação e a linguística aplicada. Contudo, diferentes perspectivas filosóficas podem ser norteadoras dessa forma de pesquisa. Como afirmam Silva *et al.* (2009):

A pesquisa documental, enquanto método de investigação da realidade social, não traz uma única concepção filosófica de pesquisa, pode ser utilizada tanto nas abordagens de natureza positivista como também naquelas de caráter compreensivo, com enfoque mais crítico (p. 4556).

Todo o percurso da análise documental, portanto, da escolha dos materiais até a sua análise, é marcado pela concepção filosófica a qual se filia o pesquisador, seja ela positivista ou não.

A fim de conduzir a análise documental da coleção didática escolhida e procurar identificar as brechas (DUBOC, 2012; 2014) em termos de representação de gênero que os materiais oferecem, acreditamos que o paradigma metodológico mais adequado seria a pesquisa qualitativa. Como aponta Dörnyei (2007), a pesquisa qualitativa tem ganhado crescente visibilidade e aceitabilidade nos meios acadêmicos relacionados às pesquisas sobre ensino/aprendizagem de línguas desde os anos 1990. O autor explica o fenômeno afirmando que:

Isso está relacionado ao crescente reconhecimento que quase todo aspecto da aquisição e uso da linguagem é determinado ou significativamente moldado por fatores sociais, culturais e situacionais, e a pesquisa qualitativa é ideal para fornecer insights sobre tais condições contextuais e influências (p. 36).

A citação acima reafirma a relevância da metodologia qualitativa para esta pesquisa, por considerar não somente os aspectos cognitivos, mas também os aspectos sociais do uso e da aquisição da linguagem. O enfoque da pesquisa qualitativa, assim como argumentam Silva *et al.* (2009) está não na quantificação ou simples descrição dos dados recolhidos, mas sim na “importância das informações que podem ser geradas a partir de um olhar cuidadoso e crítico das fontes documentais” (p. 4556).

Wisker (2008) afirma que a metodologia de pesquisa está frequentemente relacionada com a maneira com que o pesquisador vê o mundo e que normalmente quem escolhe uma metodologia qualitativa é aquele que enxerga o mundo como sendo algo essencialmente indefinível, interpretado, mutável em termos de sentido que por sua vez depende de quem, onde, e quando ele é construído. A autora afirma ainda que quem faz pesquisa pós-positivista geralmente acredita que:

Nós podemos fazer perguntas, mas nunca ganhar respostas finais absolutas, que todos os dados coletados precisarão ser interpretados em contexto, que nós construímos significado ao invés de encará-lo como uma entidade fixa, que nós somos capazes de compreender por meio da construção de links, da interpretação de contextos, e da percepção, e que o nosso entendimento dos significados que determinamos a partir dos achados produzidos por nossas pesquisas poderiam ser interpretados diferentemente em diferentes tempos e espaços por diferentes pessoas (p. 66).

Além de reconhecer o caráter subjetivo e interpretativo da pesquisa não positivista, como a qualitativa, Wisker (2008) afirma que os significados nessa perspectiva são relativos e que não há o interesse em testar uma teoria, mas sim contribuir para a construção de novos conhecimentos e significados sobre um determinado assunto.

Discutindo a relevância da pesquisa qualitativa na contemporaneidade, Dörnyei (2007) afirma que através dos estudos qualitativos é que se tem feito pesquisa em “áreas consideradas chave em linguística aplicada (por exemplo, o estudo de gênero, raça, etnia e identidade)” (p. 37). Não por acaso, é justamente por questões de raça, etnia, identidade e gênero, dentre outras, que se interessam as teorias do letramento crítico que informam este estudo.

A análise documental conduzida neste trabalho, portanto, é de natureza qualitativa e parte de uma perspectiva interpretativista uma vez que reconhece o olhar da pesquisadora sobre o material analisado e não tem pretensão de completa objetividade ou de buscar

verdades universais a partir de concepções de ciência neutras e hegemônicas. Também pode ser encarada como uma pesquisa apoiada em uma perspectiva feminista já que assume o conceito de gênero como central e de primordial importância e se preocupa com a representação da mulher no contexto educacional de forma geral e especialmente no contexto do ensino de línguas estrangeiras.

Uma perspectiva epistemológica interpretativista, de acordo com Cohen *et al.* (2007) compartilha o rigor das ciências naturais e a mesma preocupação com da ciência social tradicional em descrever e explicar o comportamento humano. Contudo, o enfoque se dá em como seres humanos se diferenciam não só de fenômenos naturais e inanimados, mas também uns dos outros. Os autores afirmam ainda que, uma vez que um pesquisador opta por enxergar a construção do mundo social ressaltando a experiência subjetiva dos indivíduos como fator de maior relevância, assume-se que a busca pelo conhecimento foca em diferentes questões e as aborda de forma diferente. Cohen *et al.* (2007) explicam que “a principal preocupação é com o entendimento da maneira com que o indivíduo cria, modifica e interpreta o mundo no qual ele ou ela se encontra” (p. 8) e que “o interesse está muito mais em um mundo subjetivo e relativista, que em uma realidade externa e absolutista” (p. 8).

Com relação à pesquisa feminista, Louro (2013) oferece uma discussão esclarecedora e conciliadora sobre o tema. A autora afirma ser uma pesquisadora feminista e discute as dificuldades de se assumir ou reivindicar essa qualificação nos meios acadêmicos. Ela argumenta que:

Se admitimos como padrão de ciência – e então de pesquisa, como meio de fazer ciência – uma ação regida por paradigmas teóricos e por ordenados procedimentos metodológicos, caracterizada pela atitude desinteressada, objetiva, isenta; e se, ao mesmo tempo, entendemos que o feminismo implica num posicionamento interessado, comprometido e político, estamos diante de um impasse: ou somos cientistas/pesquisadoras ou somos feministas (p. 142).

Uma vez que Louro (2003), apesar das dificuldades citadas, mantém sua posição, a autora afirma que é preciso passar por um processo de aceitação anterior. Segundo ela, é preciso aceitar que nenhuma pesquisa ou até mesmo ciência é desinteressada ou neutra: “A pesquisa feminista é, então, assumidamente, uma pesquisa interessada e comprometida, ela fala a partir de um determinado lugar” (p. 143). Apesar de instabilidades e incertezas não parecerem combinar com a noção de pesquisa, a autora afirma que é preciso aceitar o desconforto de se ter apenas certezas provisórias, mas que é preciso também “inscrever no próprio processo de

investigação autocrítica constante – mas fazer tudo isso de tal forma que não provoque o imobilismo ou o completo relativismo” (p. 146).

Louro (2003) ainda afirma que uma das contribuições dos estudos feministas para a pesquisa em geral consiste em reconhecer que “os comportamentos, as crenças, as representações das/dos pesquisadoras/es feministas interferem nos resultados da pesquisa” (p. 154). A autora ressalta, porém, que, da mesma forma, esses mesmos fatores influenciam no trabalho de qualquer pesquisador. Ela ainda reforça que os estudos feministas contribuíram para uma mudança de perspectiva:

Abandona-se uma pretensão de objetividade, que apenas esconderia ou invisibilizaria a parcialidade sempre insinuada nas análises. Ao invés disso, as características da investigadora (ou investigador) passam a ser tomadas como “parte da evidência empírica”, elas fazem parte da análise, são consideradas relevantes e podem ajudar a ampliar a compreensão do problema (p. 154).

Assim como argumenta Louro (2003), este trabalho não assume que o observador ou analista do livro didático é figura puramente objetiva e distanciada de seus objetos de análise. Pelo contrário, admite-se a subjetividade no olhar seletivo aplicado aos materiais didáticos, assim como a interpretação subjetiva dos dados coletados.

3.3 – *Descrição do corpus e informações sobre sua escolha*

O corpus da pesquisa consiste, como dito, em uma coleção de livros didáticos de língua inglesa organizada em três volumes chamada *Upgrade*⁵ (AGA, 2012). Os volumes um, dois e três são destinados ao primeiro, segundo e terceiro anos do ensino médio respectivamente. Os três volumes, publicados em 2012 pela editora Richmond em parceria com a editora Moderna, não têm autoria definida, pois apresentam uma série de autores como colaboradores na escrita dos livros. A edição dos volumes, porém, é atribuída a Gisele Aga. Essa coleção foi escolhida por se tratar de um material que esta pesquisadora utiliza em sua prática como professora de inglês e também por ter sido um material indicado por uma das

⁵ Por razões explicitadas e justificadas posteriormente na seção 3.5 deste capítulo, decidimos não omitir o nome da coleção didática.

mais recentes edições do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, o PNLD 2012.

A edição que optamos por investigar é aquela destinada à análise do professor. Tal edição contém todos os materiais aos quais o aluno tem acesso, com o acréscimo de sugestão de respostas para as atividades em um *Guia Didático*. O guia funciona como um manual para o professor e está localizado nas páginas finais de cada volume. Ele contém a orientação metodológica que informa o material, informações de apresentação do material, referências bibliográficas, sugestões de leitura para o professor, conteúdos programáticos esquematizados em tabelas, notas por unidade de cada volume e roteiro para a utilização do CD de áudio.

Em se tratando do livro do aluno, cada um dos volumes da coleção está dividido em oito unidades temáticas. Os temas das unidades variam e têm por objetivo, de acordo com o que está explicitado no *Guia Didático*, “despertar a curiosidade do aluno sobre o tema a ser desenvolvido” (AGA, 2012, p. 4). Além disso, os temas dos textos de abertura das unidades são considerados “em consonância com a faixa etária dos aprendizes” (AGA, 2012, p. 4) e contêm aspectos interdisciplinares. Os títulos e temas das unidades resumidos a partir de como foram descritos no *Guia Didático* do professor constam no quadro abaixo:

| Volume | Unidade | Título da Unidade | Descrição dos assuntos das unidades |
|---------------|----------------|--|--|
| 1 | 1 | Teen Matters | Transformações da adolescência. Relações com familiares e amigos. |
| | 2 | The Earth – We Still Care | Meio ambiente. Aquecimento global. Medidas para reduzir o aquecimento global. |
| | 3 | Technology – Progress and Achievements | Avanços tecnológicos. Uso da Internet. Aspectos positivos e negativos da tecnologia. |
| | 4 | Different Eras, Different Idols | Grandes nomes da cultura e ciência. Ídolos e exemplos. |
| | 5 | Urban Tribes | Tribos jovens e urbanas. Identificação com as tribos. |
| | 6 | The Future of Stem Cells | Benefícios das células-tronco. |
| | 7 | A Melting Pot | Diversidade cultural. Tradições e manifestações culturais ao redor do mundo. |
| | 8 | Globalization: Good or Bad? | A globalização e suas consequências. Influências da globalização na cultura. |
| 2 | 1 | We Are What We Eat | Alimentação e saúde. Relação entre escolhas alimentares e a cultura em que vivemos. |
| | 2 | Protecting the Amazon | Diversidade biológica. Biopirataria. Preservação da Amazônia. |
| | 3 | Being a Volunteer | Voluntariado. Responsabilidade empresarial e social. |

| | | | |
|---|---|------------------------------------|---|
| | 4 | People We Admire and Respect | Ícones da nossa história. Exemplos de personalidades reconhecidas e respeitadas. |
| | 5 | Voices of Africa | O desafio da questão racial. Tradições africanas na cultura brasileira. |
| | 6 | It's Time to Laugh | Características do gênero histórias em quadrinhos. Humor nos quadrinhos. |
| | 7 | Water and Sanitation for All! | O acesso à água potável e ao saneamento básico no Brasil e no mundo. |
| | 8 | Our Land is Our Heritage | A situação da população indígena no Brasil. Mudanças vividas pelos índios. |
| 3 | 1 | What Does it Mean to Be a Citizen? | Ética, moral e cidadania. Como colaborar para uma sociedade mais justa e igualitária. |
| | 2 | What is Stress? | Estresse na adolescência e no cotidiano. |
| | 3 | The Change We Need | Discriminação e violência contra a mulher. A mulher no mercado de trabalho. |
| | 4 | Entrepreneurs | Desafios do empreendedorismo. Como ser um empreendedor bem-sucedido. |
| | 5 | The Pleasure of Reading | A importância da literatura e da leitura. Diferentes gêneros textuais literários. |
| | 6 | Fighting the Flu | Ações para a prevenção de doenças. |
| | 7 | People With Special Needs | As necessidades e condições de vida social das pessoas com necessidades especiais. |
| | 8 | Causes and Prevention of Obesity | Causas da obesidade e sugestões de como evitá-la. Padrões estéticos. |

Quadro 1 – Títulos e temas das unidades da coleção didática

Cada unidade é organizada de forma semelhante, contendo sete seções. As seções de cada unidade são intituladas *Reading*, *Vocabulary in Use*, *Grammar in Use*, *Reading, Language in Action* (somente a cada duas lições), *In the Job Market* e *Additional Practice*. As lições são sempre iniciadas com um texto de gêneros variados na sessão *Reading*. Esse texto inicial anuncia o tema a ser trabalhado em cada unidade. Os conteúdos linguísticos, as funções e habilidades comunicativas propostas em cada unidade estão de alguma forma relacionados a esse texto. É possível notar pelas atividades propostas nas unidades que, embora haja um CD de áudio e algumas atividades de *listening* ao longo do material didático, há uma predominância de textos escritos, contidos nas seções *Reading* (que aparece mais de uma vez por unidade) e na seção *In the Job Market*. Nota-se, portanto, que o livro destina uma maior atenção ao desenvolvimento da habilidade de leitura e interpretação de textos escritos. Além das oito unidades mencionadas anteriormente, temos também as seções *Cross-Curricular Activities*, *Picture Dictionary*, *Appendices* e *Glossary* que se localizam ao final de cada volume e dão suporte às oito unidades. É possível notar também uma riqueza de

informações não verbais presentes nos volumes da coleção que apresentam uma variedade de figuras, fotos e desenhos que ilustram, complementam e dialogam com o texto verbal.

O *Guia Didático* destinado ao professor explica que o livro foi desenvolvido de acordo com as diretrizes sugeridas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e que ele tem como foco a “preparação do aprendiz como cidadão multicultural que utiliza a língua estrangeira como meio de engajamento discursivo e de vivência de diferentes culturas” (AGA, 2012, p. 2). O livro propõe, através de suas atividades, o desenvolvimento de um conjunto de habilidades relacionadas à aprendizagem da língua inglesa, e espera contribuir para o processo de educação de maneira global, apoiando “a formação de um aprendiz participante, reflexivo e crítico” (AGA, 2012, p. 2). O manual também explica que as atividades propostas na coleção têm o intuito de desenvolver nos alunos competências para a vida de forma que eles possam “refletir, conviver e se integrar em uma sociedade permeada pela diversidade” (p. 2).

Vale lembrar, que embora a coleção *Upgrade* não figure mais entre os livros indicados pelo PNLD mais recente, do ano de 2015, o livro continua disponível para adoção e utilização em escolas de ensino médio. Acreditamos, assim, que uma análise desses volumes ainda possa se mostrar relevante para possíveis usuários do livro uma vez que ele ainda se encontra no mercado editorial atual.

3.4 – Procedimentos de análise do livro didático

Silva *et al.* (2009) explicam que o trabalho com dados documentais se dá em dois momentos distintos: o primeiro abrange a coleta dos documentos e o segundo compreende a análise do conteúdo. As autoras afirmam que “ao recolher os documentos de forma criteriosa o pesquisador passa a gerenciar melhor o tempo e a relevância do material recolhido” (p. 4557). Esse processo inicial constitui-se, para alguns estudiosos da análise documental, uma pré-análise que:

[P]assa a orientar novas coletas de dados, considerando que o processo é realizado de forma mais prudente e cautelosa com a intenção de alcançar melhores resultados na análise crítica do material recolhido (SILVA *et al.*, 2009, p. 4558).

Essa coleta de dados inicial e uma consequente pré-análise não são suficientes, porém, para se interpretar “de forma mais elaborada o teor que se encontra implícito nos documentos” (p. 4558). É preciso, portanto, passar para a próxima fase em que o pesquisador busca interpretar o conteúdo do material selecionado e recolhido.

Como discutido por Sá-Silva *et al.* (2009), construir categorias de análise de documentos não é uma tarefa fácil:

Elas surgem, num primeiro momento, da teoria em que se apoia a investigação. Esse conjunto preliminar de categorias pode ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre empiria e teoria, o que dará gênese a novas concepções e, por consequência, novos olhares sobre o objeto e o interesse do investigador (p. 12).

Os critérios de análise, portanto, se modificam e se adaptam à medida que a pesquisa se desenvolve e de acordo com suas possibilidades e limitações.

Apesar de não ser fácil elaborar as categorias, essa é a fase de maior relevância no método da pesquisa documental, segundo Silva *et al.* (2009), já que:

nessa etapa os documentos são estudados e analisados de forma minuciosa. O pesquisador descreve e interpreta o conteúdo das mensagens, buscando dar respostas à problemática que motivou a pesquisa e, assim, corrobora com a produção de conhecimento teórico relevante (p. 4559).

Embora tenhamos decidido não usar um modelo de técnica de análise de dados específico, consideramos algumas características da análise de conteúdo, como explicam Silva *et al.* (2009) e Moraes (1999) aplicáveis a este trabalho.

Moraes (1999) explica que a análise de conteúdo “constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos” (p. 3) e que “compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos” (p. 4). O autor argumenta que vários pesquisadores propõem diferentes descrições para o processo de análise de conteúdo, porém, é possível dizer que geralmente ela consiste nos seguintes passos: preparação das informações; unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; categorização ou classificação das unidades em categorias; descrição; e interpretação. Considerando os passos mencionados, a análise de conteúdo, como descrita por Moraes (1999), propõe alguns procedimentos como a codificação dos materiais a partir do

estabelecimento de códigos. Tais códigos podem ser constituídos de “números ou letras” (MORAES, 1999, p. 8) e são utilizados posteriormente nas outras etapas da análise de conteúdo. Também precisam ser definidas categorias técnicas denominadas *unidades de análise*, a partir das quais as amostras serão categorizadas. As unidades de análise também são passíveis de codificação em números e letras (MORAES, 1999).

Como podemos ver acima, a análise de conteúdo envolve procedimentos de análise de documentos específicos e bem delimitados. Neste trabalho, não entendemos como necessário ou conveniente utilizar categorizações a partir de procedimentos rígidos, portanto decidimos não utilizar esse procedimento como norteador de nossas análises. Contudo, acreditamos que algumas das características desse método de análise podem ser associadas a este trabalho.

Silva *et al.* (2009) descrevem genericamente o processo de categorização dos dados afirmando que as categorias a partir das quais os documentos são analisados podem ser definidas previamente “quando o pesquisador elege antes da análise as informações a serem procuradas no documento ou ao longo do processo de leitura” (p. 4561). Além disso, os autores apontam para a importância de se fazer uma leitura abrangente do material, “de forma exaustiva para que sejam bem escolhidas e definidas as unidades de análise e as categorias a serem consideradas” (p. 4561). Silva *et al.* (2009) também argumentam que na pesquisa documental em geral e na análise de conteúdos mais especificamente:

[P]arte-se de um amplo e complexo conjunto de dados para se chegar a elementos manipuláveis em que as relações são estabelecidas e obtidas as conclusões. Os procedimentos e posturas mencionadas exigem a sensibilidade, a intencionalidade e a competência teórica do pesquisador, pois desde o acesso e a seleção do acervo documental, a análise de dados até a comunicação dos resultados constitui-se em um processo sistemático, exaustivo, coerente, sensível e crítico (p. 4561).

Acreditamos que, apesar de não utilizarmos o método de análise de dados denominado análise de conteúdo, procuramos definir determinadas categorias de análise previamente (questões de gênero) e também ao longo do processo de leitura dos documentos (estereótipos de representação de gênero). Também procuramos fazer uma leitura abrangente e exaustiva do material didático, realizando diversas leituras até que pudéssemos encontrar determinados temas recorrentes, categorizá-los a partir desses temas e, assim, sermos capazes de transformar o complexo conjunto de dados que obtivemos em dados manipuláveis. Durante todo o processo procuramos lançar sobre o material um olhar coerente, sensível e crítico em termos das questões de gênero que nos interessam.

Portanto, para a realização desta pesquisa, inicialmente consideramos fazer uma leitura de toda a coleção didática de maneira a identificar qualquer elemento verbal ou não verbal que pudesse ser relacionado a questões de gênero. Procuramos identificar quaisquer indícios de menção a representações do papel da mulher na sociedade seja nas atividades de desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita, de compreensão auditiva ou de produção oral. Dessa forma, encontramos uma variedade muito grande de materiais e todas as páginas que continham esses indícios foram digitalizadas, organizadas e armazenadas.

Devido ao extenso material encontrado, decidimos restringir o foco principal da análise documental às atividades que revelassem estereótipos de gênero já que consideramos que foram encontrados indícios consideráveis de representações estereotipadas e que o tema é de grande relevância às discussões sobre a temática do gênero. Decidimos, portanto, agrupar as atividades selecionadas em 3 grandes categorias ou temas: a mulher e o espaço doméstico, gênero e profissões e expectativas sociais em relação à mulher. Optamos também por subdividir o tema 3 em duas outras categorias: relacionamentos amorosos e aparência física (corpo e beleza). Embora as categorias possam por vezes se sobrepor umas às outras, uma vez que o gênero se inter-relaciona com outros constituintes da identidade e com diferentes aspectos da vida da mulher, consideramos que seria possível compreender dentro delas a maior parte das atividades passíveis de análise.

A condução da análise documental apresentada neste trabalho se deu com base em diversas leituras de cada volume do material didático. A cada leitura das atividades presentes nos livros e selecionadas para a análise, procurou-se pensar em como aqueles materiais poderiam revelar concepções estereotipadas do papel da mulher na sociedade e como essas mesmas concepções poderiam ser utilizadas em sala de aula para se promover um trabalho de letramento crítico na aula de língua inglesa. A partir das brechas (DUBOC 2012, 2014) encontradas nesses materiais, ou seja, oportunidades emergentes na prática pedagógica, que abrem a possibilidade para alunos e professores questionarem perspectivas sobre gênero tradicionalmente aceitas e aparentemente não questionáveis de forma que estes tenham a chance de expandirem perspectivas com relação a essa temática. O enfoque principal se deu no texto verbal de diferentes gêneros textuais, porém percebemos que elementos visuais que acompanhavam tais textos e indicavam a multimodalidade destes também ofereciam brechas interessantes.

3.5 – Ponderações sobre a análise documental

Embora venha se popularizando e já tenha sido utilizada em uma variedade de pesquisas na área social, educacional e linguística, a metodologia documental também é passível de críticas e ponderações. Questões relativas à autenticidade dos documentos analisados, a confiabilidade e representatividade dos dados selecionados e as possibilidades de teorização a partir deles são assuntos discutidos por críticos da pesquisa documental.

Discutindo as questões mencionadas acima, McCulloch (2004) afirma que existem algumas regras tradicionalmente estabelecidas que se aplicam na avaliação e análise de documentos, e que essas questões “são geralmente discutidas em termos de autenticidade, confiabilidade, significância, e teorização” (p. 35). Acreditamos que alguma dessas questões, como a noção de autenticidade dos documentos seja deveras discutível, porém, decidimos por mencioná-la aqui de forma a reconhecer a forma com que normalmente são julgados os trabalhos na área de pesquisa documental.

Atribui-se a Scott (1990 *apud* MOGALAKWE, 2006) o estabelecimento dos critérios básicos de controle de qualidade para a manipulação de fontes documentais. Tais critérios estão relacionados a noções de autenticidade, credibilidade, representatividade e significado, conforme explicado resumidamente por Mogalakwe (2006):

Autenticidade se refere ao fato de que a evidência deve ser genuína ou de fontes impecáveis; credibilidade se refere ao fato de que a evidência deve ser típica de seu tipo, representatividade se refere ao fato de que os documentos consultados são representativos de uma totalidade de documentos relevantes, e significado se refere à clareza e a compreensibilidade das evidências (p. 225).

Além dos critérios mencionados por Mogalakwe (2006), também considera-se que a questão da teorização (McCULLOCH, 2004) é um importante aspecto a ser considerado. Segundo o autor, é importante que se desenvolva um quadro teórico através do qual é possível se interpretar o documento, seja ele positivista, interpretativo ou crítico. Outra questão a se levar em consideração é a questão ética. Ao se conduzir uma pesquisa documental, deve-se ter cuidado com as questões legais que podem incidir sobre os documentos, como questões de direitos autorais, liberdade de informação e proteção de dados (McCULLOCH, 2004).

Acreditamos que as ponderações sobre a análise documental apontadas por Mogalakwe (2006) e McCulloch (2004) devem de fato ser levadas em consideração, principalmente por serem questões tradicionalmente e reconhecidamente envolvidas na

avaliação da análise de documentos. Porém, acreditamos que este trabalho procura de alguma maneira satisfazer os critérios relacionados à autenticidade, credibilidade, representatividade, significado e teorização.

Com relação à autenticidade, por exemplo, acreditamos que não existam muitos problemas, pois podemos considerar os volumes da coleção didática como autênticos e provenientes de fontes confiáveis. O material didático analisado é publicado por uma editora amplamente conhecida nos meios editoriais e os livros foram aprovados por um órgão governamental brasileiro, o Ministério da Educação, por meio do Programa Nacional do Livro Didático do ano de 2012. Consideramos também que possamos atribuir credibilidade tanto aos documentos escolhidos quanto à análise conduzida. Os volumes são exemplares típicos de livros didáticos de língua estrangeira utilizados no Ensino Médio. Ademais, as análises conduzidas a partir das atividades selecionadas são apresentadas da mesma maneira que aparecem nos livros, não havendo, portanto, espaço para distorções do material. Os documentos escolhidos nesta análise documental são também considerados representativos uma vez que pertencem ao conjunto de coleções didáticas apontadas pelo PNLD do ano de 2012 como apropriados para adoção como material didático de língua estrangeira para o Ensino Médio brasileiro. Reconhecemos que a coleção não pode ser entendida como representativa de todos os livros de Ensino Médio indicados pelo PNLD 2012, ou que podemos fazer uma ampla generalização dos achados desta pesquisa para todas as outras coleções didáticas. Porém, pode-se dizer que ela possui relativa representatividade, uma vez que foi escolhida a partir dos mesmos critérios utilizados para avaliar todas as sete coleções didáticas presentes no guia de livros didáticos daquele ano.

Com relação ao significado e à teorização, acreditamos que, como dito anteriormente, a análise da coleção didática apresentada neste trabalho parte de uma perspectiva interpretativista que entende a noção de gênero como temática de relevância majoritária. Justamente por admitir o olhar subjetivo da pesquisadora sobre os documentos analisados, podemos afirmar que os significados extraídos da pesquisa estão profundamente conectados a essa perspectiva. O foco da pesquisa voltou-se majoritariamente para a questão do gênero, principalmente com relação a indícios da representação da mulher no livro didático, e portanto produz um significado interpretativo das atividades encontradas nos volumes da coleção. Entendemos que outras questões norteadoras da pesquisa possivelmente produziriam diferentes olhares sobre as mesmas atividades. Por fim, acreditamos que a perspectiva epistemológica interpretativista escolhida para a análise está em consonância com a temática focada nas questões de gênero e do letramento crítico.

Com relação às questões éticas implicadas na pesquisa, questionou-se se deveríamos ou não mencionar o título da coleção didática no trabalho. A justificativa para não mencionarmos o nome da coleção teria como objetivo a não identificação do material. Contudo, chegamos à conclusão de que, uma vez que estamos contextualizando a coleção como parte das indicações do PNLD 2012 e que forneceríamos, durante a análise, trechos e imagens digitalizadas do material, seria possível com relativa facilidade identificar a coleção em questão. Seria, portanto, desnecessário ocultar o título da publicação. Ademais, a análise documental desenvolvida neste trabalho não tem a intenção de criticar no sentido de apontar possíveis defeitos no material didático. Assim como também não estamos nos propondo a avaliar o livro didático e atribuir juízo de valor ao material. Pelo contrário, ao assumir a perspectiva das brechas no letramento crítico, procuramos entender o livro didático em geral como uma fonte de possibilidades para a promoção da reflexão crítica em sala de aula.

Assim, este trabalho se propôs a apresentar uma análise documental qualitativa de livros didáticos de língua inglesa indicados pelo PNLD 2012, considerados então como documentos. A análise objetivou verificar se esses materiais fornecem brechas (DUBOC, 2012; 2014) ou oportunidades para que se possa desenvolver o pensamento crítico do aluno com relação às questões de gênero e principalmente às posições sociais ocupadas pela mulher. Para tal, embasamo-nos nas teorias que advogam um ensino crítico de línguas estrangeiras, especialmente as teorias do letramento crítico, conforme discutido no capítulo 2. Pretendemos, assim, contribuir para as discussões relativas à importância do ensino de língua estrangeira enquanto ferramenta para estimular o pensamento crítico-reflexivo sobre questões de desigualdade de gênero e, dessa forma, contribuir para a formação da cidadania dos alunos. Uma vez que explicitamos aqui os pressupostos metodológicos usados nesse trabalho, no próximo capítulo apresentamos, então, as análises das atividades selecionadas e enfocadas a partir da coleção didática com a qual trabalhamos.

Capítulo 4:

Análise e discussão dos resultados

Neste capítulo apresentaremos as atividades do livro didático que foram selecionadas para análise. Diante dos dados obtidos e buscando uma maneira de lidar com todas as atividades encontradas que pudessem gerar alguma discussão relativa ao tema gênero, buscamos classificar as atividades que apresentavam algum tipo de retrato estereotipado de mulheres em geral. Fazendo uma releitura de todas as atividades selecionadas, encontramos 3 grandes temas ou categorias sob os quais poderíamos classificar as atividades. Tais categorias estão presentes no quadro abaixo:

| Categorias de análise |
|---|
| 1. A mulher no espaço doméstico |
| 2. Gênero e profissões |
| 3. Expectativas sociais com relação a mulher |
| 3.1. Relacionamentos amorosos |
| 3.2. Aparência física: corpo e beleza |

Quadro 2 – Categorias de análise

Temos, portanto, a categoria 1 em que tratamos de representações da mulher no espaço doméstico, a categoria 2 em que tratamos a maneira com que são retratados homens e mulheres no mercado de trabalho, e finalmente, temos a categoria 3 que, subdividida em dois outros tópicos, trata de expectativas da sociedade em relação a mulher. Tais expectativas se referem a relacionamentos amorosos e questões de beleza e corpo da mulher. Apesar de termos decidido separar as atividades nas 3 categorias mencionadas, entendemos que todos os tópicos podem se relacionar entre si uma vez que nem sempre é possível delimitar de forma clara como as questões de gênero afetam diferentes aspectos da vida social da mulher. É possível, por exemplo, discutir a ênfase em se retratar a mulher no espaço doméstico e

relacioná-la ao fato de que as profissões ilustradas por figuras de mulheres também refletem a ênfase no espaço doméstico como aquele mais adequado para a mulher.

Escolhemos, portanto, elencar primeiramente todas as atividades presentes nos três volumes que estivessem relacionadas a cada tema geral e, após fornecer descrições e explicações das atividades, passar à discussão dos temas a partir de um embasamento teórico sobre questões de gênero. Embora nossa ênfase seja nas representações estereotipadas de gênero, em alguns momentos achamos conveniente mencionar outras atividades que podem também servir como suporte para discussões acerca dessa temática. Dessa forma, apresentaremos todas as atividades relacionadas a cada um dos temas e em seguida discutiremos o que teóricos na área de gênero e sociologia argumentam sobre o assunto.

A cada atividade ou bloco de atividades que selecionamos, sugerimos algumas perguntas que podem ser trabalhadas em sala de aula de forma a se promover reflexões críticas sobre o tema gênero. Embora apresentemos essas perguntas em português em nosso texto, nossa sugestão e intenção seria na prática procurar fazer essas mesmas perguntas e promover as discussões a partir delas em inglês. Assim estaríamos, através do uso da língua inglesa, e a partir das brechas - aqui entendidas na concepção de Duboc (2012) - oferecidas pelo material didático, procurando desenvolver o letramento crítico dos alunos em língua estrangeira.

4.1 - Atividades relacionadas ao tema 1: a mulher e o espaço doméstico

Em todos os volumes da coleção didática pesquisada encontramos com demasiada frequência menção a personagens femininas que se encontram relacionadas ao espaço doméstico. Encontramos grande número de mulheres retratadas como ocupantes do espaço da casa, especialmente mães, que cuidam da família, de afazeres domésticos e dos filhos. Por um lado, em algumas atividades, encontramos personagens femininas que desempenham determinadas atividades normalmente associadas a tarefas domésticas. Por outro lado, também pudemos encontrar personagens masculinas desempenhando outros tipos de atividades que são relacionadas a outros espaços que não o do lar. Procederemos, então, à apresentação das atividades encontradas e selecionadas para análise.

Iniciamos nossas análises na unidade 3 do livro do 1º ano, em que temos como assunto central o progresso e as conquistas geradas pela tecnologia. O texto inicial, sobre o número de usuários da Internet ao redor do mundo, não parece apresentar problemas ou brechas para

trabalhar a questão do gênero. Contudo, as atividades com foco no conhecimento das estruturas gramaticais apresentam alguns pontos questionáveis que podem ser utilizados como brechas para se discutir estereótipos de representação de gênero.

Na seção *Grammar in Use*, por exemplo, temos uma exposição sobre a formação da estrutura de futuro com *going to*. Após a apresentação das formas afirmativa, negativa e interrogativa, assim como os usos do *going to*, existem alguns exercícios escritos para se praticar a estrutura. Em um deles, é necessário usar verbos presentes em um quadrinho para completar algumas sentenças que deverão estar no futuro.

2 Choose a verb from the box to complete each sentence. Use *going to*.

make pass rain use learn take invite buy

a I am not going to buy/take Sue any flowers. She prefers clothes.

b John is an excellent student. I'm sure he is going to pass his Math test.

c Phil is going to use the internet again.

d It's my birthday today. Is Mom going to make/buy my favorite chocolate cake?

e They are not going to invite Mariah to go to the mall because she is traveling.

f Oh, no! Look at those black clouds! It is going to rain soon.

g Mr. Harrison is a successful international manager. He is going to learn Hindi and Russian.

h Are you going to take a shower now? It's very cold.

Figura 1 - Atividade da seção *Grammar in Use* (unidade 3, v. 1, p. 50)

Todas as sentenças do exercício possuem sujeitos que praticam as ações no futuro e tais sujeitos são declaradamente, com exceção das letras F e H, personagens do gênero feminino ou masculino. Algumas representações supostamente típicas do que fazem e gostam as mulheres e homens aparecem no exercício. Sue prefere roupas a flores, a mãe vai fazer um bolo de aniversário, Mariah só não vai ser convidada a ir ao shopping porque está viajando. Por outro lado, John vai passar no teste de matemática, Phil vai usar a Internet, e o senhor Harrison, que é um bem sucedido homem de negócios, vai aprender Hindi e Russo. É possível perceber que os papéis de gênero feminino são associados às atividades domésticas e familiares, e ao gosto por compras e por roupas, por exemplo. Já no caso dos personagens

masculinos, temos os personagens associados à tecnologia, às ciências exatas e às profissões de liderança e sucesso.

Também está presente na unidade 3 uma explicação sobre o uso dos imperativos em inglês. Para apresentar o tema gramatical, o livro utiliza um quadro com explicações sobre a formação desse tempo verbal, assim como seu uso. Após expor para que é usado o imperativo, exemplos daquele mesmo uso são explicitados no quadro.

| O imperative é utilizado para: | |
|---------------------------------------|--|
| • Expressar uma ordem. | Help your mom in the kitchen, Audrey. She's late with lunch. |
| • Fazer pedidos. | Ask David to download the video about e-commerce spending. |
| • Dar instruções. | Press the button before you use the equipment. |

Figura 2 – Explicação gramatical da seção *Grammar in Use* (unidade 3, v. 1, p. 51)

Um dos exemplos chama a atenção, já que relaciona mais uma vez personagens femininos a situações domésticas. Para exemplificar que o imperativo é utilizado para expressar uma ordem, o livro apresenta uma sentença em que Audrey deve ajudar sua mãe na cozinha, pois esta está atrasada com o almoço. Além de retratar a mãe em uma atividade doméstica típica como fazer as refeições para a família, ainda existe a sugestão de que a filha (ou talvez filhas em geral) deve ajudar a mãe nesse tipo de tarefa. O exemplo selecionado pode ser enxergado tanto como um retrato das atividades de uma mãe típica quanto como um ensinamento sobre quais tarefas devem ser executadas por mulheres dentro de casa. Tais ensinamentos sobre papéis de gênero podem ser vistos como sendo transmitidos de mãe para filha.

O tempo verbal *past continuous* é o principal tópico gramatical discutido na unidade 5 do volume 1 e presente na seção *Grammar in Use*. Após um quadro em que são expostos tanto a formação estrutural desse tempo verbal, quanto exemplos de seu uso, existem alguns exercícios gramaticais para que os alunos apliquem seus conhecimentos sobre o tema na forma escrita. O quarto exercício da seção mencionada demanda que os alunos liguem duas colunas utilizando os conectores *when* ou *while* para formar sentenças corretas usando o *simple past* e o *past continuous*. A primeira coluna contém os sujeitos que estavam

executando alguma ação e a segunda coluna contém outros eventos ou ações que ocorreram ou estavam ocorrendo simultaneamente.

4 Match the columns. Write sentences using *when* or *while*. The first one is done for you.
 Professor: Chame a atenção dos alunos para o uso de *when* como conjunção e não como pronome interrogativo.

| A | B |
|----------------------------|----------------------------|
| Jennifer was watching TV | they were coming back. |
| Mom cut her finger | she was parking her car. |
| The boy was running | the lights went off. |
| We were going to the beach | she was making lunch. |
| Our bus was leaving | he fell down and got hurt. |

a Jennifer was watching TV when the lights went off.

b Mom cut her finger when she was making lunch.

c The boy was running when he fell down and got hurt.

d We were going to the beach while they were coming back.

e Our bus was leaving while she was parking her car.

Figura 3 – Exercício de gramática da seção *Grammar in Use* (unidade 5, v. 1, p. 88)

Um dos exemplos que devem ser construídos pelos alunos mais uma vez sugere a figura da mulher associada a atividades domésticas. A sentença a ser construída indica que a mãe cortou o dedo enquanto estava cozinhando. Mais uma vez temos a figura da mãe relacionada a tarefas como cozinhar. Em contrapartida, em uma outra sentença do mesmo exercício, o menino cai e se machuca enquanto estava correndo. É possível inferir que correr, brincar e se machucar estão associados ao comportamento de meninos? Quais são as atividades típicas desempenhadas pelas mães? Existem outras possibilidades? Essas questões, dentre muitas outras, podem ser pensadas como brechas para discutir a mulher no espaço doméstico.

A representação da figura da mãe cozinhando está presente mais uma vez na unidade 5 do volume 1. Um outro tema gramatical tratado na unidade consiste no uso e diferenciação entre os adjetivos possessivos e os pronomes possessivos. Assim como na atividade discutida anteriormente, existe um quadro explicativo sobre o tema gramatical contendo exemplos. Após a explicação, há um primeiro exercício de verificação da compreensão do tópico em que os alunos devem circular a alternativa correta, ou seja, um pronome possessivo ou um adjetivo possessivo.

5 Underline the correct alternative.

- a Mom is in the kitchen now. She is preparing our / **ours** lunch.
- b The teenagers like their / **theirs** new Geography teacher.
- c My project is about urban tribes. What about **your** / yours?
- d Jane studies at St. Peter High School. Mine / **My** is Maple High School.
- e William and Josy have a dog. His / **Him** is white and hers / **her** is black.
- f Janice is a successful lawyer. Her / **Hers** office is downtown.

Figura 4 – Exercício de gramática da seção *Grammar in Use* (unidade 5, v. 1, p. 89)

Na questão ‘a’ do exercício, mais uma vez temos a figura da mãe. Ela não somente está na cozinha, mas é lá que ela prepara o almoço da família (ao que sugere o adjetivo possessivo *our*). No mesmo exercício, contudo, existe uma menção a um personagem feminino que parece se encaixar fora do espaço doméstico. Na alternativa ‘f’ temos que Janice é uma advogada de sucesso que tem um escritório no centro da cidade. Se ao menos existem indicações no livro didático de mulheres bem sucedidas fora do lar, elas não são retratadas como mães. Seria possível discutir a conciliação entre o papel de mãe e a vida profissional fora de casa a partir dessas atividades? Acreditamos que essa atividade também oferece uma brecha para discutir questões de gênero.

Pudemos perceber analisando as atividades da coleção didática que a mulher ocupando o espaço da cozinha, especialmente mães, é tema bastante recorrente na coleção didática. É possível perceber tal recorrência ao longo dos 3 volumes da coleção didática tanto nas atividades escritas quanto nas imagens que as acompanham. Na unidade 2 do volume 2, por exemplo, temos na seção *Grammar in Use* um quadro explicativo com formação, uso e exemplos de sentenças com o tempo verbal *simple future*. No segundo exercício de aplicação dos conhecimentos gramaticais que se seguem as explicações, existe uma imagem peculiar.

2 Look at the pictures. Then complete the sentences using *will/won't* + the verbs in the box.

have play rain study



a It _____ *won't rain* _____
later.



b He _____ *will study* _____
tomorrow.



c I _____ *won't have* _____
fish for dinner.



d They _____ *won't play* _____
the drums in the show.

ILLUSTRATIONS: MILTON RODRIGUES ALVES

Figura 5 – Exercício de gramática da seção *Grammar in Use* (unidade 2, v. 2, p. 28)

No exercício, os alunos devem olhar as figuras e completar as sentenças dadas usando um verbo (do quadrinho) no futuro simples. No exercício ‘c’ o aluno deve completar a frase que indica que uma personagem feminina não comerá peixe no jantar. Para ilustrar a situação, temos na figura duas mulheres na cozinha, uma encostada na pia observando uma outra mulher cozinhando. A segunda personagem, mais velha, poderia tanto ser a mãe da personagem quanto sua empregada. Dessa vez, portanto, temos uma imagem que posiciona uma mulher mais uma vez ocupando o espaço da cozinha e engajada na atividade de preparar refeições para os outros.

A mulher na cozinha também é retratada em outras situações em que não necessariamente esteja cozinhando. No livro destinado ao 3º ano do ensino médio também podemos encontrar uma atividade ilustrada por uma mulher na cozinha. Após mais um quadro explicativo de um tópico gramatical, dessa vez sobre *passive structures*, encontramos

exercícios de fixação escritos que contém algumas ilustrações. No exercício em questão é pedido ao aluno que transforme as sentenças afirmativas, negativas e interrogativas da voz ativa para a voz passiva. São 5 as sentenças a serem transformadas, contando o exemplo já pronto, e todas se encontram ilustradas por figuras.

3 Use the passive structure in the sentences below. The first one is done for you.



a Did he type the memos?
Were the memos typed?



b They aren't watching the parade.
The parade isn't being watched.



c Do people speak Portuguese in Brazil?
Is Portuguese spoken in Brazil?



d The company has fired all the employees.
All the employees have been fired.



e I hadn't called the plumber.
The plumber hadn't been called.

ILLUSTRATIONS: MILTON RODRIGUES ALVES

Figura 6 – Exercício de gramática da seção *Grammar in Use* (unidade 6, v. 3, p. 88)

Das 5 figuras, 4 possuem personagens sendo 3 masculinos e 1 feminino. A única mulher retratada no exercício, é uma dona de casa que se encontra em apuros em sua cozinha. Ela está toda molhada e irritada segurando uma panela para tentar se proteger de um vazamento na pia. Abaixo da ilustração temos uma sentença a ser transformada na voz passiva: *I hadn't called the plumber*. Ela não havia chamado ou ligado para o encanador.

Interessante notar que nas outras figuras os homens não estão em situação tão desfavorável. Na letra ‘b’ os meninos se alimentam e descansam enquanto um desfile no estilo militar está ocorrendo, na letra ‘c’ dois homens conversam em português. Somente na letra ‘a’ temos um rapaz em uma situação um pouco mais difícil uma vez que o personagem parece ter uma pilha de relatórios a digitar e parece estar atrasado com o serviço. Esse último personagem se encontra em um escritório, em um ambiente profissional diferente do espaço doméstico.

A questão da mulher ocupando o espaço do lar também se relaciona a questões ambientais em algumas das atividades encontradas na coleção didática. A unidade 2 do volume 1 trata do tema do aquecimento global e das ações que cada indivíduo pode tomar para combatê-lo. A segunda atividade de leitura que contém o texto “We can start at home”, lista uma série de dezesseis atitudes que podem ser tomadas em casa no dia a dia para que possamos, através da mudança de hábitos, reduzir as ameaças do aquecimento do planeta. Como atividade de compreensão do texto chamada *After Reading*, o livro propõe um exercício em que o aluno deve associar os conselhos listados no texto aos hábitos ruins de diferentes personagens. Temos, por exemplo, que a personagem Jane adora cozinhar e que pode gastar horas preparando saborosos pratos. Dessa forma, dentre as dezesseis ações listadas no texto, devemos associar à personagem Jane o conselho de número seis, que indica que você deve tampar as panelas de forma que o cozimento ocorra de forma mais rápida e gaste menos energia, e o de número sete, que sugere o uso do forno micro-ondas em lugar do forno elétrico.

- | |
|--|
| <p>a Jane: I love cooking. I can spend hours preparing tasty dishes. (6,7)</p> <p>b Steve: I have a brand-new car now. I want to drive for miles. (11,12)</p> <p>c Albert: You can find electric equipment all over my house. (8)</p> <p>d Tim and Leslie: We take out a lot of garbage every day. (15,16)</p> <p>e Rachel: My kids have fun while they are brushing their teeth. It's just like taking a bath. (3)</p> |
|--|

Figura 7 – Atividade da seção *After Reading* (unidade 2, v. 1, p. 34)

O que nos chama a atenção na atividade com relação ao tema gênero, é o reforço a uma imagem estereotipada dos interesses e costumes de homens e mulheres. Dentre os personagens temos dois homens e duas mulheres, além de um casal. Com exceção do casal que desempenha a tarefa de colocar o lixo para fora juntos, as outras atividades domésticas como cozinhar e estar ao redor dos filhos cuidando deles são associadas a personagens

femininas. Por outro lado, os personagens masculinos são associados a carros e equipamentos tecnológicos. Mais uma vez, apesar de a atividade não se propor a discutir a questão das diferenças de gênero, é possível notar as representações de papéis de gênero masculino e feminino e as atividades e objetos que tradicionalmente são associados a eles. Tal representação pode implicar em um reforço desses estereótipos como algo natural e relativo à essência de cada um dos gêneros como discutimos no capítulo 2

Ainda na unidade 2, temos uma atividade de produção escrita em que o aluno deve refletir sobre algumas atitudes negativas do ponto de vista ecológico e escrever sobre o tema. O enunciado da atividade explica que há um garoto, Johnny, que observa sua mãe praticando uma dessas atitudes negativas. A figura que acompanha o exercício ilustra que atitude é esta: a mãe parece ter o costume de falar ao telefone enquanto lava a louça e, como consequência, desperdiça água.

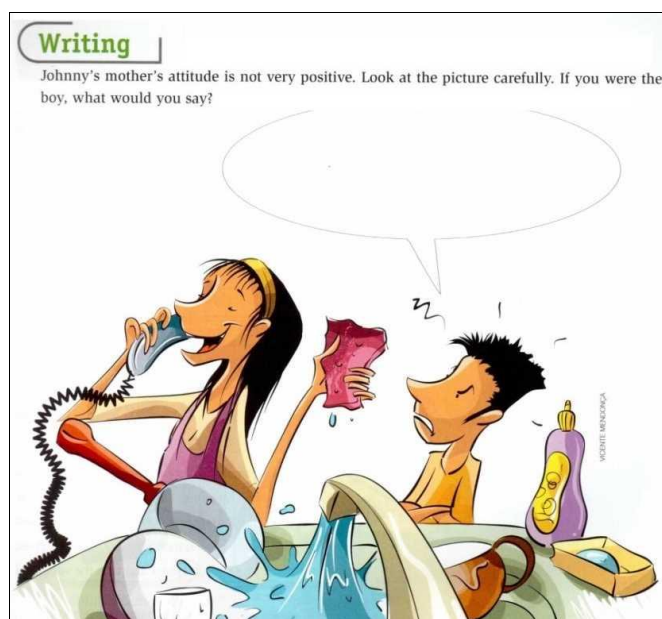


Figura 8 – Atividade de *Writing* (unidade 2, v. 1, p. 37)

O problema da atividade acima é semelhante ao do exercício de compreensão de texto mencionado anteriormente. Temos mais uma vez a figura feminina retratada como uma dona de casa, realizando uma atividade doméstica, ou seja, lavar louças. Além disso, temos também o estereótipo da mulher que fala demais e que usa do telefone para isso. Tal atitude pode ser compreendida como uma futilidade diante da seriedade do problema da economia de água. A questão é que há justamente a escolha da figura da mulher, da mãe e da dona de casa retratada de forma estereotipada para exemplificar a atividade. A escolha por essa imagem pode de

certa forma reforçar essas mesmas visões estereotipadas para os alunos caso não haja alguma reflexão sobre ela.

A preocupação com a questão ambiental também é tema de outras atividades presentes nos volumes do material didático. A unidade 7 do volume 2 tem como tema principal o consumo sustentável da água e o acesso ao saneamento básico como direito de todos. A unidade contém duas atividades de leitura e compreensão do texto sobre saneamento e escassez de água e é encerrada com duas atividades que visam, entre outras habilidades, o desenvolvimento da capacidade de escuta de texto oral.

Na primeira atividade, contida na seção *Language in Action*, os alunos devem ouvir uma gravação em que um engenheiro explica quais atividades domésticas consomem mais água e como é possível tomar algumas medidas para evitar o alto consumo ou desperdício deste recurso natural. Os alunos devem ouvir com atenção à gravação e classificar as afirmações contidas no exercício em verdadeiras ou falsas. A segunda atividade mescla um exercício de leitura com escuta de um pequeno diálogo e contém uma foto ilustrativa. A instrução do exercício explica que o presidente de um centro comunitário de uma determinada vizinhança está buscando se informar sobre o que as pessoas naquela comunidade têm feito para reduzir o consumo de água. Os alunos devem ouvir e ler o curto diálogo para, posteriormente, criar seus próprios diálogos sobre o que têm feito em casa para reduzir o consumo da água.

2 The chairman of the community center in your neighborhood is researching what people have been doing at home to reduce water consumption. Read the dialogue between the chairman and one of your neighbors.



A: What have you been doing to reduce water consumption?
B: We have been using some rainwater to wash the garage.

Figura 9 – Atividade de *Listening* (unidade 7, v. 2, p. 126)

Como podemos perceber tanto na figura quanto pelas vozes da gravação, o presidente do centro comunitário entrevista uma mulher, ao que tudo indica uma dona de casa, para se informar sobre o consumo de água naquela residência. Se no exercício anterior (e em tantas outras atividades analisadas até aqui) temos que atividades como cozinhar, limpar, lavar roupas são as principais atividades que consomem água no ambiente doméstico, entrevistar uma mulher sobre o assunto sugere que essas mesmas atividades são de responsabilidade ou estão de alguma forma ligadas à figura feminina.

Como dito, mulheres retratadas como aquelas que se ocupam majoritariamente das atividades do lar aparecem com frequência nos volumes da coleção. Até mesmo nos exercícios de revisão e reforço dos tópicos estudados podemos encontrar menção a essa forma de representação da mulher. Na seção *Further Practice* relativa às unidades 3 e 4 do livro do 2º ano, temos um exercício escrito em que é pedido aos alunos que estes relacionem sentenças incompletas com algumas atividades previamente listadas de modo a formar sentenças completas.

6 Match the sentences with the best answers.

a It was their first meeting and Paul was determined to _____.

b We _____ with a number of German companies.

c Barbara _____ the good weather to paint the roof yesterday.

d I really don't know where the next party will _____.

e I no longer _____ for anything that happens in your life.

f There is a new Brazilian singer who has _____ in Europe.

g My mom is the one who _____ at home. My brother and I also help her.

(b) do business
 (g) does the most chores
 (a) make a good impression
 (f) become successful

(d) take place
 (e) take responsibility
 (c) took advantage of

Figura 10 – Exercício de revisão da seção *Further Practice* (unidades 3 e 4, v. 2, p. 78-79)

Dos 7 enunciados apresentados pelo exercício, dois contém mulheres como personagens ou sujeitos das ações expressas nas sentenças. Na letra ‘c’ a personagem Barbara é retratada como se estivesse realizando uma atividade relacionada aos cuidados de conservação da casa, ela se aproveita do bom tempo para pintar o teto. Na letra ‘g’ podemos dizer que temos um resumo da forma com que as mães são retratadas nas atividades do livro didático. A sentença expressa que uma determinada mãe é aquela que, apesar de receber alguma ajuda dos filhos, faz a maior parte das atividades domésticas.

A mesma espécie de sentença é encontrada também na seção *Grammar in Use* presente na unidade 6 do livro do 2º ano. Nessa seção temos um quadro que apresenta os pronomes reflexivos em inglês, seu uso e alguns exemplos de sentenças. É possível encontrar também notas com explicações adicionais com relação ao uso desses pronomes.

| Notas | |
|--|--|
| É possível usar o reflexive pronoun também após a construção <i>adjetivo + preposição</i> . | I'm proud of myself for winning the competition. |
| Alguns verbos como <i>wash, dress e shave</i> , não têm a sua forma reflexiva em inglês. | Does your father shave every day? |
| Entretanto, a forma reflexiva pode ser utilizada se for necessário deixar claro quem fez a ação. | My son is seven years old, so he can dress himself now. There are five people in my family. My mom herself washes all the family's clothes. |

Figura 11 – Quadro gramatical da seção *Grammar in Use* (unidades 6, v. 2, p. 99)

No último exemplo referente à terceira nota, temos que em determinada casa mora uma família de 5 pessoas e que é a mãe quem lava a roupa de toda a família. O uso do pronome reflexivo adiciona reforço extra ao fato de que é ela quem se encarrega dessa tarefa. É possível então, a partir das duas últimas atividades selecionadas, e até mesmo das demais atividades mencionadas neste trabalho, questionar por que é a mãe aquela com o maior encargo dos afazeres domésticos. Pode-se discutir também a ajuda dos filhos e filhas nessas tarefas e porque a organização doméstica se dá e é frequentemente retratada dessa forma.

Se cozinhar parece ser uma atividade da qual as mulheres presentes no livro didático se ocupam com frequência e se passar tempo e se ocupar na cozinha também parecem habituais, arrumar a casa também parece ser um tema frequente. Porém, nesse caso, encontramos mais referências a empregadas do que a mães, como é possível ver nas atividades seguintes.

Na unidade 3 do volume 2, podemos encontrar um quadro explicativo com formação, uso e exemplos do tempo verbal *present perfect*. O primeiro exercício escrito de fixação sobre gramática desse conteúdo exige que o aluno associe algumas imagens às sentenças no presente perfeito.

1 Match the photos to the sentences.

(e) The doctor has prescribed some medicine to the man.
 (c) Have the flowers blossomed?
 (b) He hasn't won the championship but he has won the race.
 (a) Have they bought a new camera?
 (d) The maid hasn't cleaned the house yet.

Figura 12 – Exercício de gramática da seção *Grammar in Use* (unidades 3, v. 2, p. 48)

Dentre as imagens temos um quarto, aparentemente de um adolescente, completamente revirado e bagunçado. Tal imagem deve ser associada à um enunciado que diz que a empregada, *the maid*, não limpou a casa ainda. O exercício ainda tem imagens de um profissional da medicina, representado por um homem, que atende um outro homem em um consultório. Além disso, temos também um campeão de corridas de carro, aparentemente bem sucedido, que acabou de ganhar uma corrida, embora não tenha vencido o campeonato. As únicas mulheres presentes no exercício são justamente a empregada, mencionada no enunciado escrito e uma mulher que opera uma câmera fotográfica ao lado de um homem, em uma situação aparentemente neutra.

A figura da empregada doméstica aparece novamente no segundo livro da coleção e mais uma vez em um exercício gramatical. Na unidade 5 temos uma explicação sobre o tempo verbal *past perfect* seguido por alguns exercícios de aplicação dos conhecimentos sobre o tema gramatical. No exercício gramatical 4 temos uma atividade em que o aluno, a partir de uma pequena história e algumas dicas, precisa construir perguntas e respostas no passado perfeito. Na história temos que a empregada da senhora Miller ficou muito doente e passou 15 dias afastada do trabalho. Quando a empregada retornou ao trabalho naquela manhã, ela ficou chocada ao perceber quão bagunçada a casa de sua patroa estava. A partir dessa história é que o exercício deve ser conduzido, mostrando o antes e o depois da passagem da empregada pela casa da senhora Miller. Para ilustrar o exercício temos duas imagens.

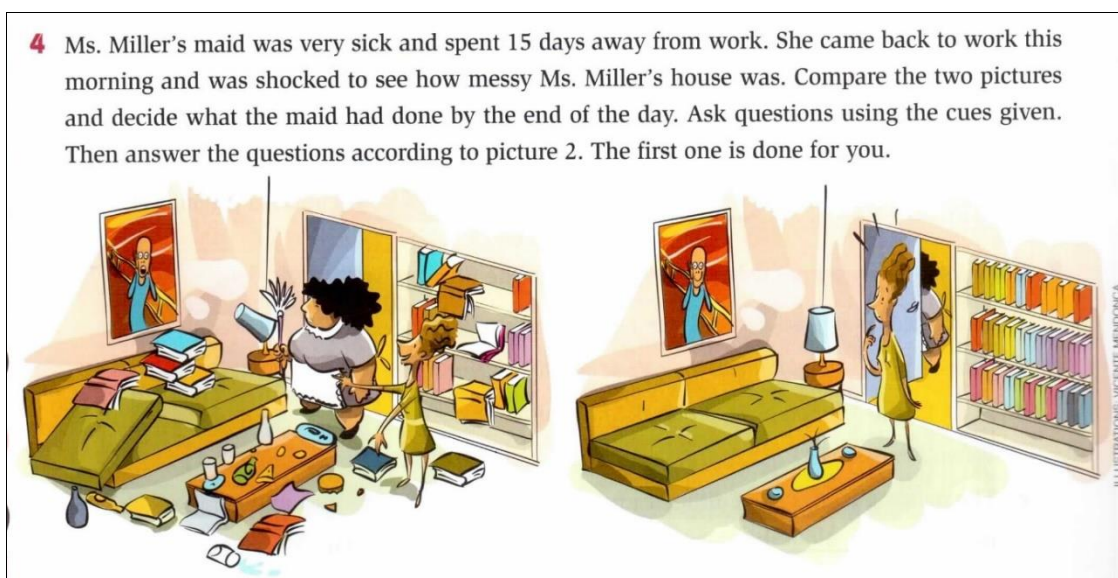


Figura 13 – Exercício de gramática da seção *Grammar in Use* (unidade 5, v. 2, p. 84)

Na primeira imagem, que representa o “antes”, temos a sala completamente desorganizada com livros e comida espalhados pelo sofá, mesa e chão da sala. A senhora Miller, que aparenta estar sorridente, aponta para a bagunça mostrando-a para a empregada, de semblante sério. Ainda existe uma referência ao quadro intitulado *O Grito*, de Edvard Munch, que está afixado na parede e demonstra o espanto diante da desorganização do ambiente. Na segunda imagem, que representa o “depois”, temos o mesmo quadro agora com o personagem feliz e a senhora Miller espantada com a organização da sala. Podemos ver também somente parte do corpo da empregada que acabava de se retirar do cômodo.

Acreditamos que o exercício e que principalmente a figura abrem brechas para discutir não somente as questões de gênero, mas até questões sociais de classe e raça. É possível


discutir, por exemplo, o fato de que somente a patroa tem o nome explicitado no exercício. O exercício somente se refere à empregada enquanto “the maid”, ou seja, pela sua função profissional na casa. Além de empregada e patroa serem mulheres, também é curioso notar que a empregada é negra e acima do peso, enquanto a senhora Miller tem cabelos claros e é magra. Acreditamos que a partir dessa figura abre-se uma brecha para discutir várias questões relativas a relações de poder no terreno do gênero, raça e classe social.

Além de atividades relacionadas à arrumação do lar, algumas outras atividades são comumente associadas às mulheres e são refletidas em atividades do livro didático. Ao final do livro do 2º ano temos uma sugestão de atividade interdisciplinar sobre o tema voluntariado. A atividade consiste na leitura de um texto que serve como ponto de partida para uma tarefa mais elaborada que busca promover discussões e reflexões sobre o tema, assim como a produção de um pôster por grupos de alunos.


A Different Way of Volunteering

Cross-Curricular Connection: Sociology

Read the text and do the activity below.



Shifra Mincer, age 16, of New York, NY, is known as the Sewing Lady at a New York City soup kitchen, where for six years she has spent several hours each Monday night mending clothes for people who eat there. As a fifth-grader volunteering at the soup kitchen, Shifra realized she could use her sewing talent and passion to patch coats, repair tote bags, and sew on buttons for people who had no one else to help them with these tasks. Soup kitchen clients quickly came to know and love Shifra not just for her sewing but for her conversation, her humor, and her interest in their lives. “I became addicted to helping people,” explains Shifra, and so she recently expanded her efforts to create a co-ed sewing club at her school. The club meets weekly to learn to sew and to work on projects (such as small heart-shaped pillows) for children and the elderly in New York City’s shelters. “I will never be able to sew every homeless person’s coat or mittens,” says Shifra, “But the little part I do makes all the difference to that one person.” Shifra was a 2003 winner of the Gloria Barron Prize.



Extracted from <http://www.montana.edu/hhunts/feelgood/young_people_step_up_to_keep_ame.htm>. Accessed on February 19, 2010.

Figura 14 – Atividade interdisciplinar da seção *Cross-Curricular Activities* (v. 2, p. 152)

No texto preparatório para a atividade temos que uma garota Americana de 16 anos (retratada em uma foto que acompanha o texto), ganhadora de um prêmio, que dedica horas

de suas noites de segunda-feira ao conserto de roupas de pessoas carentes. Seu trabalho voluntário ajuda várias pessoas sem casa que comparecem a um *City soup kitchen*, uma espécie de restaurante popular, para se alimentar. A garota é caracterizada como alguém que, além de demonstrar gosto em ajudar as pessoas, mostra ser bem humorada e interessada nas vidas das pessoas que ajuda. Não temos dúvida da importância da atitude da garota retratada no texto, porém, questionamos apenas o fato de que, mais uma vez, o voluntariado exercido por uma mulher está relacionado com uma atividade tipicamente doméstica e feminina: o ato de costurar. Seria também interessante e desafiador ver no livro didático um garoto cozinhando e costurando enquanto trabalha como voluntário. É possível aproveitar a brecha dessa representação para se discutir se, no contexto brasileiro, atividades geralmente associadas a sujeitos femininos podem ser aprendidas e exercidas por meninos também.

Ocupar-se da casa, da cozinha e de pequenas tarefas domésticas (até mesmo profissionalmente) contudo, não são as únicas associações recorrentes nos livros didáticos. A atividade de cuidar, educar e zelar pelos filhos também está presente na maneira com que são retratadas as mulheres nas atividades didáticas.

Mencionamos anteriormente um exercício de fixação gramatical que trata das diferenças entre o uso de adjetivos possessivos e pronomes possessivos que se encontra na unidade 5 do livro do 1º ano. Em outro exercício sobre o mesmo tópico gramatical, os alunos devem completar as sentenças com um possessivo adequado, seja ele pronome ou adjetivo.

6 Fill in the blanks with the appropriate possessives.

a A: What's your full name, sir?
B: _____ *My* _____ name is Adam Gadsby.

b Teens identify themselves with _____ *their* _____ peers.

c Leroy likes _____ *his* _____ soccer coach, but Dave and Mike don't like _____ *theirs* _____.

d A friend of _____ *mine* _____ told me about his trip.

e John, I forgot to bring my cell phone. Can I use _____ *yours* _____ for a minute?

f Jane was going to drive _____ *her* _____ kids to school when it started to rain.

g Greg finished his homework, but Monica didn't even start _____ *hers* _____.

h My family and I live in Denver. _____ *Our* _____ city is famous for _____ *its* _____ mountains.

Figura 15 – Exercício de gramática da seção *Grammar in Use* (unidade 5, v. 1, p. 89)

O único sujeito feminino presente no exercício é uma mãe chamada Jane. De acordo com o exercício, Jane planejava levar seus filhos à escola, mas começou a chover. Temos, portanto,

a figura materna que se ocupa de cuidar dos filhos com atividades como aquela de levá-los à escola.

Uma outra atividade, constante na unidade 7 no volume 2, também indica a maneira com que as mães lidam com seus filhos. O exercício também pertence à seção *Grammar in Use* e enfoca as diferenças de uso entre os compostos de *some*, *any* e *no*. Tendo tomado conhecimento do uso dos compostos em sentenças afirmativas, negativas e interrogativas, os alunos devem escolher dentre as opções aquela que é apropriada para se completar os enunciados.

5 Choose the best word to complete each sentence below.

5.1 My husband thinks _____ is more devoted to my kids than I am.

- a () somebody
- b (x) nobody
- c () somewhere

Figura 16 – Exercício de gramática da seção *Grammar in Use* (unidade 7, v. 2, p. 122)

A primeira sentença apresenta a voz de uma mãe. Ela afirma que seu marido acha que ninguém é mais dedicada aos filhos do que ela. Além de esta ser a única voz claramente feminina no exercício, é possível que se conclua que ser mãe e devotada aos filhos é uma qualidade positiva em uma mulher.

Dedicar-se aos filhos e zelar por eles parece ser também recorrente na forma com que a coleção didática retrata as mães. Em mais um exercício da coleção didática temos uma figura feminina retratada dessa forma. Na unidade 3 do 3º volume existe, após a exposição de um quadro explicativo sobre as diferenças entre *direct speech* e *reported speech*, uma atividade de fixação sobre o tema em que os alunos devem apenas escolher dentre as opções qual retrata de forma correta o discurso indireto nos enunciados dados.

1 Choose the correct alternative.

a The teacher said, "I'm not coming tomorrow."
 The teacher said he/she was not coming the following day.
 The teacher said he/she is not coming the following day.

b Sue's mother said, "You should take an umbrella."
 Sue's mother told her not to take an umbrella.
 Sue's mother told her to take an umbrella.

c Jim said, "I'll go to the movie theater on Sunday."
 Jim said he was going to the movie theater on Sunday.
 Jim said he would go to the movie theater on Sunday.

d "Don't turn the TV on."
 He didn't tell me to turn the TV on.
 He told me not to turn the TV on.

e My sister said to me, "I start a diet every Monday."
 My sister told me she starts a diet every Monday.
 My sister said me she starts a diet every Monday.

f Brenda said to me, "I have asked my sister to come with me."
 Brenda told me she had asked her sister to go with her.
 Brenda told me she has asked her sister to go with her.

TIP Jim said, "I have to study today."
 Jim said (that) he had to study that day.
 Jim said, "Mom, I have to study today."
 Jim told his mom he had to study that day.

Figura 17 – Exercício de gramática da seção *Grammar in Use* (unidade 3, v. 3, p. 42)

Temos duas referências a mães no exercício, uma na questão 'b' e outra no quadrinho *Tip*. Não encontramos, porém, nenhuma sugestão significativa no quadro *Tip* já que os exemplos lá contidos somente retratam uma frase neutra que Jim disse para sua mãe. Porém, na questão 'b' temos o que a mãe de uma personagem chamada Sue disse para ela. Utilizando o verbo modal *should*, usado geralmente para expressar conselhos, a mãe diz à filha que esta deveria levar um guarda-chuva. A sentença exprime o zelo da mãe com a filha quando esta sai de casa em uma imagem típica de mãe cuidadosa com os filhos.

Além de retratar mães que expressam preocupação com a situação de seus filhos, algumas atividades do livro didático parecem sugerir que a mãe também tem o papel de educá-los dizendo aquilo que devem e não devem fazer. Encontramos no volume 4, desta vez na unidade 4, mais algumas atividades de gramática com foco no discurso indireto. Dentre as atividades destacamos duas, exercícios 3 e 4, que apresentam mães educando seus filhos. As duas atividades consistem basicamente em pedir para os alunos reescreverem sentenças passando-as do discurso direto para o discurso indireto e vice versa.

3 Rewrite the orders below as indirect speech.

a The wife said to her husband, "Don't cheat on me!"
The wife ordered her husband _____ not to cheat on her _____.

b The police officers said to the men, "Let the women leave the dangerous area first."
The police officers asked the men _____ to let the women leave the dangerous area first _____.


c The mother said to her daughter, "Brush your teeth."
The mother told her daughter _____ to brush her teeth _____.

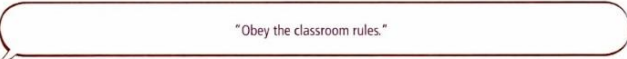
d The girl said to her puppy, "Jump!"
The girl ordered her puppy _____ to jump _____.

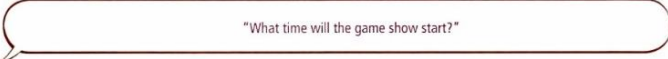
e My boss said to me, "Don't use the company phone for private calls."
My boss told me _____ not to use the company phone for private calls _____.

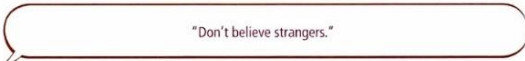
f The chef said to the cook, "Sprinkle less oregano on the pizza."
The chef asked the cook _____ to sprinkle less oregano on the pizza _____.

4 Change these sentences from indirect to direct speech.

a Dan asked Sylvia what her favorite color was.
Dan asked Sylvia,  "What is your favorite color?"

b Mom told us to obey the classroom rules.
Mom said to us,  "Obey the classroom rules."

c Grace asked what time the game show would start.
Grace asked,  "What time will the game show start?"

d Alan told his little brother not to believe strangers.
Alan said to his little brother,  "Don't believe strangers."

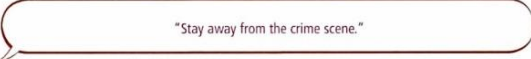
e The cop ordered the citizens to stay away from the crime scene.
The cop said to the citizens,  "Stay away from the crime scene."

Figura 18 – Exercício de gramática da seção *Grammar in Use* (unidade 4, v. 3, p. 58)

Nas duas atividades temos mães dizendo aos filhos o que devem fazer. Na letra 'c' do exercício 3 a mãe diz para a filha que ela deve escovar os dentes, enquanto que na letra 'b' do exercício 4 a mãe diz para "nós", provavelmente seus filhos, que eles devem obedecer as regras da sala de aula. Em ambas as questões, temos a mãe retratada enquanto educadora dos filhos, aquela que os orienta nas condutas do dia a dia. Tais atividades que retratam a figura da mãe como aquela que deve se dedicar aos filhos, zelar por eles, se preocupar com eles e educá-los podem abrir também brechas para se discutir com os alunos qual é o papel das mães em seu relacionamento com os filhos. As atividades podem abrir brechas também para

discutir qual é o papel dos pais nesse relacionamento, porque as coisas são assim e se elas também podem ser diferentes do que é retratado nas atividades do livro.

Como foi mencionado até agora, diversas atividades retratam a mulher em papéis de gênero tradicionais e bem definidos, ou seja, enquanto mães e sujeitos ocupantes da esfera privada e envolvidos na execução de atividades domésticas. É preciso, porém, reconhecer que isso não ocorre o tempo todo na coleção didática aqui analisada.

Como exemplo de uma representação feminina não estereotipada, embora não seja de uma mãe, mas sim de uma adolescente, podemos citar uma atividade presente na unidade 5 do primeiro livro da coleção. O tema gramatical da unidade 5 é o *past continuous* e, para que os alunos pratiquem a estrutura, há alguns exercícios de gramática após a apresentação do tema. Dentre esses exercícios, temos dois que se destacam por serem oportunidades para intervenções sobre gênero em sala de aula. Uma das atividades consiste na apresentação da agenda de uma adolescente de 15 anos chamada Cynthia Rundell em que constam todos os seus compromissos realizados no dia 10 de novembro.

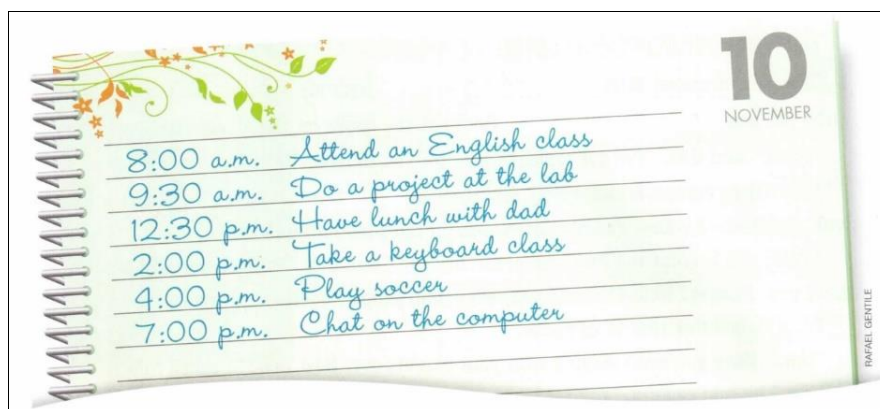


Figura 19 – Exercício de gramática da seção *Grammar in Use* (unidade 5, v. 1, p. 88)

É interessante notar que as ações mencionadas sugerem uma variedade de atividades e não exatamente aquelas que normalmente associamos ao estereótipo de uma adolescente e que não estão relacionadas somente ao espaço doméstico. Dentre os compromissos de Cynthia temos atividades como frequentar um curso de inglês, almoçar com o pai, fazer um projeto no laboratório, fazer aulas de teclado, usar o computador e jogar futebol. Consideramos que a diversidade de atividades de Cynthia é algo positivo, pois os alunos podem ser levados a compreender que tais atividades podem de forma natural ser desempenhadas por homens e mulheres. A atividade abre também possibilidades para discussões sobre concepções de gênero que variam conforme a cultura de determinados

países. Enquanto no Brasil consideramos que o futebol seja uma atividade tipicamente masculina, nos Estados Unidos o *soccer* não é visto da mesma maneira, sendo, pelo contrário, visto como uma atividade de meninas.⁶ Acreditamos que tal discussão pode promover a conscientização dos alunos sobre o gênero e desnaturalizar algumas visões estereotipadas sobre quais são as atividades e espaços adequados para homens e mulheres não só na adolescência, mas também na vida adulta.

Apesar de termos identificado uma grande recorrência de personagens femininos desempenhando tarefas domésticas, uma atividade do volume 2 parece relativizar esse estereótipo. Na seção *Picture Dictionary* que se encontra no final do livro, temos a exposição de vocabulário sobre tarefas domésticas. Acompanhando os nomes de algumas tarefas comuns, temos também algumas figuras que ilustram cada atividade.

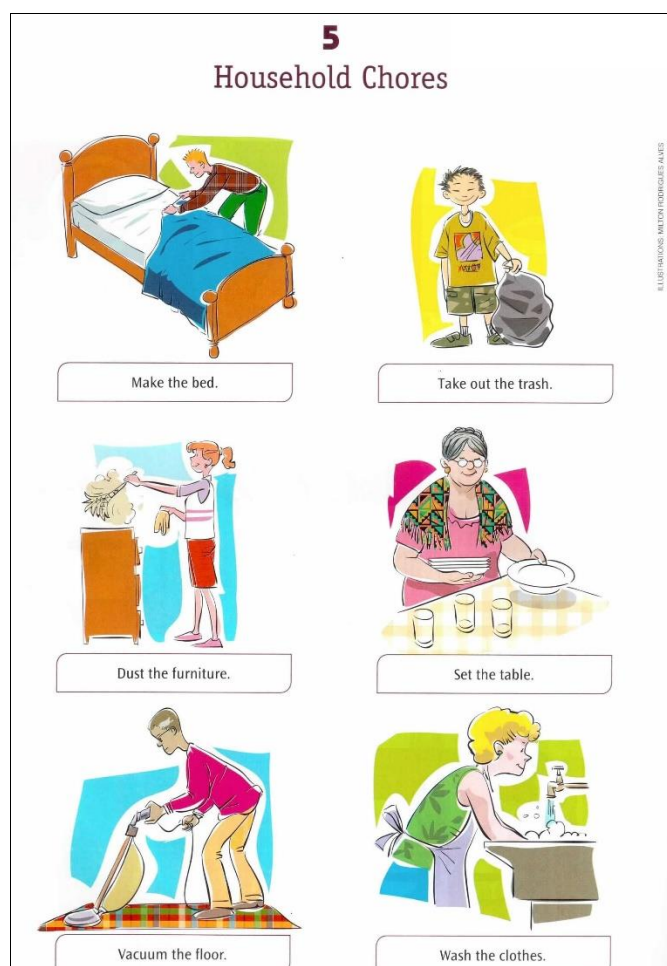


Figura 20 – Atividade de vocabulário intitulada *Household Chores* da seção *Picture Dictionary* (unidade 5, v. 2, p. 160)

⁶ Sobre isso, ver, por exemplo o vídeo do programa *Last Week Tonight* em que John Oliver fala sobre a FIFA e Copa do Mundo no Brasil, <https://www.youtube.com/watch?v=DIJEt2KU33I>

Na figura temos seis atividades domésticas sendo realizadas por pessoas diferentes. Dentre as seis atividades, 3 são realizadas por personagens femininos e 3 são realizadas por personagens masculinos. Assim, podemos concluir que atividades domésticas não devem necessariamente ser tarefa exclusiva de sujeitos femininos e que não há problema algum em vermos um garoto ou homem arrumando sua própria cama, levando lixo para fora ou mesmo limpando o chão da casa com um aspirador. Acreditamos que essa atividade também pode constituir uma brecha para se relativizar e refletir sobre a ideia de que o espaço natural a ser ocupado pelas mulheres está na esfera privada.

4.1.1 – *Reflexões sobre a representação da mulher e o espaço doméstico no livro didático*

Como discutido no capítulo 2, quando enxergamos a família e o casamento enquanto instituições historicamente construídas, podemos perceber que elas têm papel importante na construção dos papéis de gênero. Como Ryle (2012) argumenta, foi a partir do estabelecimento da doutrina da separação das esferas que passamos a compreender que o lar era o espaço da mulher enquanto o mercado de trabalho se destinava aos homens. Embora acredite-se que o fato de a mulher ocupar o espaço doméstico é algo natural e proveniente de seu gênero, através da história e da sociologia é possível compreender como esse conceito foi construído ao longo dos tempos.

Retomando as discussões promovidas no capítulo 2 podemos dizer que na perspectiva da doutrina de separação das esferas temos que o homem é o provedor e que deve, por isso, trabalhar fora de casa para sustentar sua mulher e filhos. Por outro lado, a mulher deve ficar em casa e cuidar de todos os afazeres domésticos, assim como da educação dos filhos. A partir dessa ideia, imagens sobre como mulheres e homens devem ser e agir são estabelecidas. Mulheres devem ser bondosas, carinhosas e gentis, enquanto os homens devem ser agressivos e ousados o suficiente para atuar no competitivo mercado de trabalho. A consequência de tal perspectiva é que o trabalho pago realizado na esfera pública é socialmente valorizado, enquanto o trabalho feito em casa é normalmente considerado improdutivo ou desvalorizado (RYLE, 2012).

Como também discute Ryle (2012), apesar de a separação das esferas ter sido fortemente influente, algumas mulheres ainda eram capazes de escapar dos trabalhos domésticos através do uso de trabalhos de empregadas e babás. Porém, isso somente se

constituía como uma possibilidade para mulheres brancas pertencentes às classes sociais mais altas. Isso implicava, então, no fato de que determinadas mulheres de classe mais baixa, algumas delas negras, viam-se obrigadas a trabalhar fora do lar – mesmo que desempenhando tarefas de casa – e por isso suas famílias não se encaixavam no princípio da divisão das esferas. A doutrina, portanto, não se limita a influenciar somente as questões de gênero uma vez que questões de raça e classe social também se relacionam a elas. Além disso, e mais importante, é que embora a doutrina tenha surgido na Europa, ela se espalhou e influenciou uma série de outros espaços geográficos. A influência da doutrina de separação das esferas é tão forte que ela ainda hoje molda grande parte dos papéis de gênero de forma que nem mesmo percebemos que ela é uma construção (RYLE, 2012).

Com base em tudo o que discutimos a partir de Ryle (2012) e se compararmos essas reflexões teóricas com a realidade brasileira, podemos afirmar que a situação ainda é bastante similar e não nos surpreende que o livro didático venha refletir tal concepção de separação de mulheres e homens nas esferas privada e pública respectivamente. Acreditamos que o legado da doutrina da separação das esferas se expressa nos volumes da coleção didática através das muitas representações de mulheres enquanto ocupantes do espaço doméstico. Através da análise das atividades foi possível encontrar um número expressivo de representações da mulher enquanto mãe e dona de casa que estão envolvidas e associadas a tudo o que se relaciona ao espaço doméstico. A maior parte das mulheres retratadas nos livros é representada como ótima mãe, esposa e dona de casa. Essas mulheres também são amorosas, doces, dedicadas e se ocupam tanto das tarefas domésticas quanto do cuidado e educação dos filhos.

Por outro lado, contudo, foram pouquíssimas as atividades em que encontramos mulheres ocupando o mercado de trabalho em profissões que exigissem agressividade e competitividade. Além disso, assim como vimos nas reflexões teóricas, mulheres mais pobres precisavam contribuir com a renda familiar desempenhando tarefa de babá e empregada doméstica. Tal situação se reflete também naquelas atividades da coleção didática em que temos uma mulher de classe média e branca interagindo com a empregada negra. Como relembramos acima, as questões de raça e classe social implicadas na situação dessas mulheres nos dão suporte para discutir as representações de empregadas domésticas encontradas nas atividades da coleção didática.

De fato é possível observar que as implicações da separação das esferas para homens e mulheres se expressam ainda hoje tanto na sociedade anglo europeia, como nos mostra Ryle (2012), quanto na sociedade brasileira, como podemos ver nos livros da coleção didática.

Como foi possível ver nesta seção, o legado da doutrina da separação das esferas “ainda se faz presente hoje em dia sobre o que é ser uma família e quais são os respectivos papéis de homens e mulheres dentro dessa instituição” (RYLE, 2012, p. 348). Acreditamos que é a partir do conhecimento sobre como histórica e socialmente a noção do espaço doméstico associado à mulher evoluiu e veio a ser o que podemos perceber hoje é que temos subsídio para discutir e refletir de forma crítica sobre as questões de gênero e representação da mulher presentes no material didático.

4.2 – Atividades relacionadas ao tema 2: gênero e profissões

Se a representação da mulher enquanto ocupante da esfera privada é recorrente nas atividades do livro didático, tal associação acaba por se refletir de alguma maneira nos espaços profissionais que a mulher ocupa. Embora possamos encontrar em várias seções do livro didático analisado personagens femininos ocupantes de posições no mercado de trabalho, é em uma seção intitulada *In The Job Market* que encontramos com maior frequência dados sobre relações e estereótipos associados ao gênero e às profissões. Tal seção, que oferece textos sobre diferentes profissões, visa trabalhar a habilidade de leitura e compreensão de texto e está presente em todas as 8 unidades de cada volume da coleção didática. O objetivo da seção *In the Job Market* é “apresentar ao aluno algumas profissões e diferentes oportunidades de atuação em cada uma delas, além de fornecer informações sobre cursos técnicos e de nível superior” (AGA, 2012, p. 6). De acordo com o guia didático da coleção, a partir dessas informações sobre profissões o aluno poderia “refletir sobre as informações oferecidas, considerar se desejaria ou não seguir a carreira apresentada e justificar sua posição” (AGA, 2012, p. 6). A seção é organizada em duas páginas, contendo texto (sempre ilustrado por fotos e figuras) e exercícios nos dois primeiros volumes e somente texto, em uma página, no volume 3. Embora nas informações verbais do texto não pareça haver nenhuma distinção entre os gêneros e as profissões, o mesmo não se pode dizer sobre as informações não verbais. Como veremos a seguir, é possível perceber, através das ilustrações dos textos, uma certa retratação estereotipada das profissões tradicionalmente associadas a mulheres e a homens.

Vejamos nas figuras abaixo os textos e as imagens de cada volume da coleção didática encontrados na seção *In the Job Market*.

A) In the Job Market

Psychologist



Faced with a problem, we sometimes need someone to help us see things clearly so that we can make the best decision. We can go to our parents, relatives, or friends. Or we can search for the professional advice of a psychologist.

A clinical psychologist is a counseling professional who studies the human mind and behavior, people's actions, feelings, and thoughts. Therefore, psychologists can help you analyze your own problems from a different perspective and identify options to solve them. They do not solve your problems for you – they help you identify your difficulties and learn how to deal with them. The final decision is up to the client.

A psychologist can specialize in many different areas besides clinical Psychology, such as sports, education, health, children, and trauma victims.

Depending on the area they specialize in, psychologists can work in hospitals, clinics, schools, government agencies, sports clubs, or in their own office for private practice.

In order to become a psychologist in Brazil, one has to take a five-year course at a college and register at the Regional Council of Psychology after graduating.

B) In the Job Market

Environmental Professions



One of the fastest ways to start a career in the environmental field is to become an Environmental Education Monitor. This professional is in charge of analyzing environmental problems and promoting campaigns to warn communities about conservation and preservation of the planet. Those wanting to achieve this vocational certification should take a 240-hour course (4 to 5 months) at a vocational school.

Those who want to pursue a higher degree can extend their studies to become an Environmental Technician.

Environmental Technicians carry out programs for conservation of natural resources and take actions to remedy environmental disruption, among many other duties. The length of the course varies from 800 to 1200 learning hours (18 to 24 months), depending on the school.

Environmental Technicians and Environmental Education Monitors usually work in public or private institutions, residue treatment plants, and environment conservation agencies. In both cases, you can go to high school and take the vocational course at the same time.

C) In the Job Market

Digital Games Developer



Are you suited to be a digital games developer? If you're interested in making different games for all kinds of media and creating a 3D game, then you're on the right path. Of course, you will have to study hard – especially when it comes to Math and Physics.

If you decide to become a digital games developer, you will work for a game developing company, for a design, communications, or advertising agency, or even for an audiovisual company. Wherever you work, there are different areas for you to pick from:

- **Programming** – develop the effects and resources for games.
- **Game design** – create the plots for games and define the themes, genres, and number of players.
- **3D game modelling** – be in charge of the final animation and surface treatment for 3D games.
- **Illustration** – draw the background, situations, and characters.

The course you take to get a digital game developer diploma is about two years long – not too much time if you consider how much the search for game developers in the job market has increased over the last few years.

D) In the Job Market

Drama Technician



Drama technicians are the arts and culture professionals who compose, make up, and portray characters. They represent a dramatic situation using vocal, physical, emotional, and technological resources to convey ideas and situations, always following the director's instructions.

These professionals learn to move their bodies and use their voices differently according to the character they're playing and the feelings they want to show the audience. Such versatility allows certified professionals to work in theaters, movies, television, and radio as actors, stunt doubles or puppeteers, to name a few options.

In order to become a drama technician, you need to pass the 800 hour drama course (approximately 18 months). And you can do it while still in high school – which is a great time-saver. After graduating both high school and the drama course, you just have to register your drama certification at DRT (Delegacia Regional do Trabalho – Regional Work Office) and you're ready to go.

Figura 21 – Atividades das unidades 1 a 4 da seção *In the Job Market* presentes no volume 1 da coleção didática (unidades 1, 2, 3 e 4, v. 1, p. 22, 38, 58, 74 respectivamente)

A)

In the Job Market

Fashion-Design Technician

If you're into fashion, you might consider becoming a fashion-design technician. These professionals are in charge of the whole process of fashion, from sketch to execution, and they create new clothes and collections with matching accessories in order to build the perfect outfit. Fashion-design technicians need to be up-to-date with trends, as well as design garments and collections. They do a lot of research to predict the trends that are coming up next season.

As a fashion-design technician, you can deal with fabrics and sewing – at a store or studio – at product development companies, in the sales department of a store, or even as a freelancer. You can also be a fashion consultant and create unique outfits for celebrities and politicians – or help them buy and put together their own outfits.

In order to become a fashion-design technician, you'll have to complete an 800-hour course, which can be taken while you are still finishing high school, if you'd like.

B)

In the Job Market

Nursing Professions

Here are some options available in the health and care field.

| | Main Tasks | The Course |
|--|--|---|
| Nursing Assistants (also known as nurse's assistants) | Give first aid, prepare patients for exams, apply simple treatments, identify patients' signs and symptoms and work under the supervision of a registered nurse. | 800 hours long (approximately 18 months) plus 400 hours of apprenticeship – and you can take it while still in high school. |
| Nurse Technicians | Tend to clinical and surgical patients, escort patients to surgery, bandage wounds, administer medicine and work under the supervision of a registered nurse. | 1200 hours long (approximately 2 years) plus 600 hours of apprenticeship – and you can take it while still in high school. |
| Nurses | Offer assistance during labor, deliver babies under special conditions, tend to patients in life threatening situations, and manage nursing services and activities. | 4 years long at a university and you need to graduate high school before you start it. |

All nursing professionals can work in patients' homes, hospitals, clinics, laboratories, physicians' offices, health spas, and any other facility where health assistance is necessary.

C)

In the Job Market

Tour Guide

The main job of a tour guide is to assist and guide tourists on trips.

But these professionals do much more. Among many other tasks, they also:

- inform people about the historical, social, cultural, and other aspects of the site they are visiting;
- help visitors to understand and value the culture, lifestyle, and habits of the locals;
- stimulate and motivate mutual respect for social differences;
- transport passengers and luggage in accordance with official legislation;
- plan the best routes for the tourists and for the company they work for.

In other words, a tour guide is a tourist's host. When he or she does a good job, tourists are guaranteed to have a good time.

Tour guides can work in many places, such as travel agencies and public or private touristic organizations or they can even have their own businesses.

Those who intend to work on this field have to take an 800 hour long course (approximately 18 months). This course can be taken at the same time as high school, and the tour guide certification must be registered at the Ministry of Tourism afterwards.

D)

In the Job Market

ENGLISH TEACHER

Nowadays, English is unquestionably the most important language all over the world, both for personal communication and business transactions. Communicating properly is the only way one can interact with people from China, Iran, the Netherlands, or Poland alike.

If you like the English language and want to make a difference, you can become an English teacher. English teachers help students whose mother tongue isn't English to communicate in spoken and written English. In order to do so, they teach their students grammar rules, many particularities of American or British culture, and sometimes even American or British literature.

These professionals can work in primary and secondary education institutions, both private and public, as long as they take a special education licensing course and graduate in English at a college or university. The graduation course is four years long. Those who want to teach at colleges or universities also need a master's or doctorate degree.

English teachers can also work as translators, interpreters, bilingual secretaries or at publishing companies as writers, editors, publishing assistants, and so on. The possibilities are endless.

Figura 22 – Atividades das unidades 5 a 8 da seção *In the Job Market* presentes no volume 1 da coleção didática (unidades 5, 6, 7 e 8, v. 1, p. 94, 110, 130, 146 respectivamente)

A) In the Job Market

Nutrition and Diet Technician

Nowadays, it's very common to say that "you are what you eat." Well, in this case, a nutrition and diet technician would come in handy! After all, this person's job consists mainly of assisting with quality control and coordinating the execution of meals – from the size of the portions to transport and distribution.

This professional takes people's measurements to determine their ideal diet, as well as to elaborate balanced menus according to specific rules that promote a healthy lifestyle – when it comes to food, at least. This work is based on biological studies, since a nutrition and diet technician has to understand how a human body works and how it's supposed to work, in order to bring the former as close as possible to the latter.

Basically, a nutrition and diet technician can work anywhere food is sold or served. This includes all kinds of restaurants, schools, health clinics, military institutions, among many other places. A nutrition and diet technician can also work in any food production site, but no matter where this professional works, he or she will always be supervised by a nutritionist.

In order to become such a professional, a person has to take a course for twelve hundred hours, which includes an eighty-hour apprenticeship.




B) In the Job Market

Lawyer

Do you want to combat environmental crimes, as well as any other kind of felony or transgression, and make things right? Then you can become a lawyer.

Lawyers (also known as attorneys) work to make everybody – people, companies, and the government – abide by laws, rules, and regulations. In order to do this, lawyers study laws and use these laws to prevent their clients from being harmed in any way – physically, morally, or financially.

These professionals write legal documents, represent their clients in criminal and civil trials, advise them about their legal rights and obligations, and lead civil and criminal lawsuits. They also settle labor disputes, instruct corporate clients during business transactions, litigate divorces, prepare wills and business contracts, among many other responsibilities.

There are many law fields to choose from when you become a lawyer, including environmental, international, criminal, labor, family, intellectual property, and information technology.

Lawyers can work in corporations, law firms, insurance companies, banks, non-profit organizations, or they can be self-employed and have their own offices. They can also work for the government as judges, public defenders, prosecutors, magistrates, and so on.

Law school is five-years long and apprenticeship is mandatory. After graduating from college, you must pass the written examination of the Brazilian Bar Association (OAB), otherwise you won't be allowed to legally practice law.




C) In the Job Market

Social Worker



A social worker is in charge of planning and executing public policies and social projects that aim for everybody's welfare. They evaluate and report the situation a person, a family, or a community is in – and if one of them is in any kind of risk it is the social worker's job to propose an action that will make the condition better. These professionals support the development of communities and minorities, as well as fight against social injustice in an attempt to integrate everyone into a unified society. Another part of a social worker's job is to oversee adoption, making sure that the child to be adopted is going to be in good hands and that the whole process – including the paperwork – is done correctly.

Social workers can do their job in public institutions, such as hospitals, health centers, jails, shelters, among many others. They can also take part in a private company's human resources team, which will give them the opportunity to tend to employees' personal issues and prevent accidents in the workplace. However, the area where you have the best chance of being hired as a social worker is the health industry.

Becoming a social worker involves taking a four-year course, as well as supervised apprenticeships and registration in the Regional Social Workers' Council.



D) In the Job Market

Personal-Appearance Professional



A lot of people say that what matters most in a person is what's inside, and not the way he or she looks. However, as much as some people try to deny it, physical image is very important – especially when it comes to first impressions. So, in order to make the best first impression possible, you can always count on the help of a personal-appearance professional.

These professionals are in charge of making a person look as good as he or she possibly can. In order to do so, they must know exactly what kind of haircut and makeup will compliment the person's features, as well as the occasion they're preparing for. They are also supposed to apply whatever treatment is necessary to their client's looks, and sometimes even contribute to forming a character for plays, movies, and soap operas.

A personal-appearance professional can work for beauty parlors, spas, hotels – basically any place where beauty treatments are offered. He or she may also work with cosmetic, beauty, and fashion companies, or have his or her own business.

In order to become a personal-appearance professional, you have to take an 800-hour course (approximately 18 months).

Figura 23 – Atividades das unidades 1 a 4 da seção *In the Job Market* presentes no volume 2 da coleção didática (unidades 1, 2, 3 e 4, v. 2, p. 20, 36, 56, 72 respectivamente)

A)

In the Job Market

Singer

Although there are different professions related to arts and entertainment, the most popular one is singing, especially among teenagers. If someone wants to be a singer, he or she should think about getting appropriate training beforehand.

Singers interpret songs written by themselves or by somebody else. In order to do this properly, they need to learn a lot about music, such as melody, harmony, genres, and styles. Mostly, singers need to improve the use of their voices so that they can perform a wider range of vocal styles.

The job market for a singer is diverse. Choirs, bands, chamber groups, recording agencies, radio and TV stations, the internet, theaters, movies, churches, pubs... the options are endless.

If you want to become a certified singer, you can take a technical course. It is 800 hours long and you can take it while you are in high school.

B)

In the Job Market

Prepress Technician

Have you ever wondered who, besides the author, is behind the process of making your favorite comic book? Well, if you have, you'll now be introduced to one of the professionals who make sure you get your hands on a new comic strip or book every week. Meet the prepress technician.

This is the professional who plans out and develops graphic projects for publicity through the prepress production process, using aesthetic criteria. He or she composes layouts of digital files, illustrations and graphics – using specific computer software. In order to maintain quality standards, this individual also controls the color reproduction process and creates digital and analogue proofs to improve images so that mistakes can be corrected before copies are printed and reach people's hands. In short, a prepress technician produces material for print reproduction.

As a prepress technician, you will work for graphic companies or organizations; graphic services bureaus; equipment and production goods suppliers; ad agencies; or publishing houses.

Those wanting to become prepress technicians must take a 1200-hour course (approximately two years).

C)

In the Job Market

Hydrologic Technician

Nowadays, everyone is talking about how important it is to save the planet's natural resources. When this topic comes up, water is always a big issue. For one professional in particular, water is the issue. Meet the hydrologic technician.

A hydrologic technician is a person who installs, operates, and takes care of water-measuring equipment, as well as of other tools used to register currents and waves. He or she is supposed to collect and analyze sediments, help control erosion in rivers, and analyze the quality of the water through laboratory experiments.

A hydrologic technician is also in charge of organizing and participating in campaigns and projects that will help people make better use of water resources in their area.

These professionals may work for hydraulic and basic health care companies, or as environmental consultants.

In order to become a hydrologic technician, there is a thousand-hour course (approximately two years) you have to take.

D)

In the Job Market

Community Technician

The career of a community technician is, above all, about communicating with others.

Community technicians are the ones who take part in different kinds of activities which help a community to interact better. These individuals help foster a democratic attitude that prioritizes the actions a community wants to take. A community technician works under the careful supervision of a professional in the social area. Together, they help develop a strong community leadership. He or she also participates in educational campaigns and works towards improving people's lifestyle and preserving their culture.

A community technician may work in private or public institutions, such as community associations or syndicates. He or she can also work with multidisciplinary teams in order to make projects that aim for sustainable development.

If you are willing to be a community technician, you will have to take an 800-hour course.

Figura 24 – Atividades das unidades 5 a 8 da seção *In the Job Market* presentes no volume 2 da coleção didática (unidades 5, 6, 7 e 8, v. 2, p. 92, 108, 128, 144 respectivamente)

A) In the Job Market



Visual Artist



If you are very creative and like to express your feelings and emotions by drawing, then you should make a career out of it. You should consider becoming a visual artist.

Visual artists use many different methods – such as illustration and painting – and a great variety of materials – including pencils, clay, oils, acrylics, or even computers – to express their thoughts and create their artwork, no matter how abstract or stylized that piece of work might be. They match lines, space, perspective, and color in the attempt to produce all the effects necessary to express their perceptions, thoughts, criticism, and sensibility. These professionals study different techniques to improve their performance and their artwork.

As a visual artist you can work as a generalist, which means you will create all different kinds of art (sculptures, drawings, photographs, etc.), or you can pick one artistic expression to specialize in. For instance, you can work with paintings only, or illustrations, or even become a cartoonist.

A visual artist can work in research institutions, studios, ateliers, museums, advertisement agencies, publishing houses, or wherever else he or she chooses. The visual artist can also teach or even have his or her own studio.

In order to become a certified visual artist, one has to take a four-year long college course.

Based on: </small>

B) In the Job Market



Massage Therapist



There are many ways in which a person can unwind or cool down when he or she is stressed or tired – and one of them is to get a good massage. Not everybody is entitled to give you a massage, but a massage therapist is.

Massage therapists perform different kinds of massotherapy and reflexology maneuvers to relieve clients' pain and to help clients relax. Before choosing the techniques to be used, massage therapists should bear in mind the specific needs of each client. That's why clients have to be honest when talking to the therapists before starting their treatments.

Massage therapists work in hospitals, fitness centers, spas, shopping malls, physical therapy centers, nursing homes, sports clubs, hotels, sports medicine centers, beauty parlors, and even in private offices as self-employed workers.

In order to become a massage therapist, one has to take a 1200- to 1320-hour course, depending on the school. The good news is that you can take this vocational course at the same time as high school.

Based on: </small>

C) In the Job Market



Journalist



Do you sometimes feel like making a difference in our society? Do you believe that information and awareness are the strongest weapons at our disposal to fight against whatever is wrong out there? If your answer is yes, then you should consider becoming a journalist.

Information is raw material for journalists. Once they learn about a situation or fact, they have to investigate the source, search for details, and sometimes even interview people to make sure that that situation or fact is true. Then they divulge all possible information, making it public to all recipients of the coverage, so that everybody can be aware of that situation or fact.

A journalist's job is to bring out the truth, no matter the subject. That is an important means of exerting power, for once a piece of news is broadcast, there's no way back. That's why a journalist must be extremely ethical and responsible. His or her commitment to society is directly related to his commitment to the truth. He or she must chase after the truth, wherever it is, before broadcasting his or her stories. A journalist must never divulge erroneous facts which might involve innocent people or institutions.

A journalist can work in any kind of media: radio, TV, magazines, internet, newspaper, or as a freelancer.

According to Brazilian laws, anybody can be a journalist, even those who haven't taken any specific course. But the industry still prefers graduated students those who are properly prepared for the seriousness of this profession. So, if you want to become a journalist, you should graduate from high school and then take a four-year college course.

D) In the Job Market



Baking and Pastry Arts Professionals



When thinking about entrepreneurship, we immediately picture a very big conglomerate with thousands of employees and profits of millions each year, right? Well, you don't need to go that far to be an entrepreneur. Besides, a good number of organizations started out as small businesses and got growing step by step.

There are many easier ways for you to get started. How about your own kitchen with little or no money at all? Yes, you can become a baking and pastry chef right now.

Baking and pastry chefs prepare, flavor, and cook many different kinds of cakes, biscuits, petit fours, pastries, sugar, and marzipan sweets, chocolate goods, and both cold and warm desserts, as well as traditional and artistic breads, croissants, tarts, pies, doughnuts, Danish pastries, and whatever else their creativity and imagination may lead them to.

These professionals need to be aware of and maintain a healthy and safe food preparation environment by following legal standards and procedures and complying with legal and sanitary regulations.

Needless to say, you don't really need a diploma to get started with your baking and pastry business, but it helps a lot to develop some cooking skills and learn about food conservation, flavor combinations, icing, sauce and cream preparation, as well as all the regulations involved in cooking.

If you want a head-start in this business, you can take a baking and pastry technical course. It's only 800 to 1200 hours long (depending on the vocational school you choose) and you can take it while you're still in high school.

Good luck on all your endeavors!

Based on: </small>

Figura 25 – Atividades das unidades 1 a 4 da seção *In the Job Market* presentes no volume 3 da coleção didática (unidades 1, 2, 3 e 4, v. 3, p. 19, 33, 49, 63 respectivamente)

A) In the Job Market

Editor


When you read a book, a magazine, or anything written, most of the time you don't realize that you're not only reading the words.

Editors work together with the authors of the text and take care of all the visual aspects – coloring, font, pictures, font size – you name it. And that's not all. These professionals are also in charge of supervising the production process, as well as taking care of deadlines and budgets. They even get a say about the quality of the information that's being published.

If you become an editor, you may work with publishing houses, communication, publicity, and web-design companies, or with any institution where books, journals, magazines, textbooks, manuals, pamphlets, brochures, posters, and flyers are created. You may also work with image treatment.


In order to become an editor, a person has to take a four-year course. Eight semesters

is definitely not much, if you consider the fact that the market is expanding and there are more opportunities for editors every day.




B) In the Job Market

Health Manager



Health has become an increasingly important issue. You can't go a single day without hearing something new about health care – a new diet, a new treatment, new technologies...

There is a professional who also cares a whole lot about health. Meet the health manager.

Health managers participate in planning, controlling, and analyzing the implementation of public health policies. They are also in charge of previewing and providing the materials used in health care. Furthermore, health managers work with human resources in companies and are supposed to do some strategic planning as well.

If you decide to become a health manager, there are many places where you can work, including hospitals, health care units in general, laboratories, etc. – basically, any place where people's health is the number-one priority.

In order to be a health manager, a person has to take a course that varies from twelve hundred to sixteen hundred hours, depending on the school he or she goes to.



C) In the Job Market

Orthotists and Prosthetists


Do you know the difference between prosthetics and orthotics? Well, I can tell you this: you would rather need the latter than the former, at any time. That's because an orthotic is a device that corrects a temporary need – such as the braces you have on your teeth, for example – and a prosthetic is an artificial replacement for a portion of the body that is missing or disfigured, which means it is made for permanent deficiencies, like your grandfather's hearing aid. Both devices are provided by an orthotic and prosthetic technician – or O and P technician, if you will.

An O and P technician is in charge of examining people who need these kinds of devices (under the supervision of a doctor), analyzing the materials they should be made of, making the orthotics and prosthetics themselves, and tending to the patients if the devices need any adaptations.

In order to provide better positioning, properly accommodate on the body, and relieve pain – thus offering as much comfort as possible – most of these devices are unique and custom-made. Some of the materials used to produce prosthetics and orthotics are fiberglass, silicone, and carbon fibers.

If you decide to be an O and P technician, you will probably work at a hospital, at an orthopedic clinic, or even at a rehabilitation center.

The course a person needs to take in order to become one of these professionals is 1200 to 1600 learning hours long, depending on the school you choose.

D) In the Job Market

Physician



The human body is a machine that works perfectly most of the time. All of your cells work together in order to keep your machine running for as long as you live. But what if they fail? Well, that is when the doctor comes in.

A physician – also known as doctor – is the professional whose job is to maintain or restore human health by studying, diagnosing, and treating diseases or injuries. The road to becoming a doctor, however, is quite long. After taking a test, you get into college, where you'll be spending the next six years of your life studying a variety of disciplines that concern the human body (anatomy and pathology, for example).

After those six years, you may move on to the next step: residency, which is a stage of graduate medical training. Basically, this means that for up to four years you'll be practicing medicine, but always under the supervision of a doctor.

Then, if you want to specialize in a certain area of medicine, there are many different courses you can take.

One of the many specialties available is endocrinology. Endocrinologists take care of anything related to hormones. Most of the time they deal with diabetes and obesity, though any hormonal alteration is reason enough to look for an endocrinologist.

Figura 26 – Atividades das unidades 5 a 8 da seção *In the Job Market* presentes no volume 3 da coleção didática (unidades 5, 6, 7 e 8, v. 3, p. 79, 93, 109, 123 respectivamente)

Como podemos ver nas fotos que ilustram os textos, em todos os casos temos pelo menos uma mulher ou um homem (ou os dois) exercendo aquela atividade profissional. Se organizarmos cada profissão com sua representação por gênero, teríamos o seguinte quadro:

| Volume | Unit | Profissão/Área profissional | Gênero do Personagem |
|--------|------|-------------------------------------|----------------------|
| 1 | 1 | Psychologist | Mulher |
| | 2 | Environmental professions | Homem |
| | 3 | Digital games developer | Homem |
| | 4 | Drama technician | Homem e mulher |
| | 5 | Fashion design technician | Mulher |
| | 6 | Nursing professions | Mulher |
| | 7 | Tour guide | Mulher |
| | 8 | English teacher | Mulher |
| 2 | 1 | Nutrition and diet technician | Mulher |
| | 2 | Lawyer | Mulher |
| | 3 | Social Worker | Mulher |
| | 4 | Personal appearance professional | Mulher |
| | 5 | Singer | Mulher |
| | 6 | Prepress technician | Homem |
| | 7 | Hydrology technician | Homem |
| | 8 | Community technician | Homem |
| 3 | 1 | Visual artist | Homem |
| | 2 | Massage therapist | Mulher |
| | 3 | Journalist | Homem |
| | 4 | Baking and pastry arts professional | Homem |
| | 5 | Editor | Mulher |
| | 6 | Health manager | Homem |
| | 7 | Orthotists and prosthetists | Homem |
| | 8 | Physician | Homem |

Quadro 3 – Profissões presentes na seção *In the Job Market*

Observando o quadro acima, podemos perceber que das 24 profissões apresentadas, 12 são ilustradas por personagens femininos, 11 por personagens masculinos e somente 1 profissão tem a foto de um homem e uma mulher como representantes. Dentre as 12 profissões representadas por mulheres, temos 4 que são ligadas à área de saúde e cuidados com a aparência física, como técnico em design de moda, técnico em nutrição e dietética, técnico em imagem pessoal, e técnico em massoterapia. Outras três estão relacionadas com o cuidado com o bem estar físico e mental de outras pessoas, como nas áreas de psicologia, enfermagem e serviço social. Em áreas mais abrangentes, como na área artística ou de entretenimento temos duas profissões: técnico em guia de turismo e cantor, e ainda técnico em artes dramáticas, se considerarmos que uma mulher e um homem ilustram essa profissão. Na área de ensino temos professor de inglês. Temos também as profissões de editor e finalmente advogado. Todas as profissões apresentadas se relacionam às grandes áreas das ciências humanas e biológicas, nenhuma é da área de ciências exatas. Com exceção da profissão de advogado, nenhuma delas é uma profissão tradicionalmente e socialmente reconhecida como de alto status na sociedade. Inclusive, algumas delas como enfermeira, técnico em enfermagem, assistente em enfermagem, professora e assistente social, por exemplo, remetem às mesmas questões de cuidado, educação e ocupação do espaço doméstico discutidas anteriormente.

Por outro lado, as profissões representadas por figuras masculinas nos parecem mais diversificadas e técnicas. Temos profissões nas áreas relacionadas ao meio ambiente como técnicos em meio ambiente e técnico em hidrologia. Relacionados à área de comunicação e imprensa, temos tanto a profissão de jornalista como técnico em pré-impressão gráfica. Na área de criação artística, temos a profissão de artista visual. No setor alimentício e de gastronomia, temos também os profissionais de panificação e confeitaria. Na área de exatas e computação, temos a profissão de desenvolvedor de jogos digitais. Ainda temos, na área de ciências humanas aplicadas, profissões na área de administração e sociologia como um técnico em gerência em saúde e técnicos em orientação comunitária. Finalmente, com relação à área da saúde, temos figuras masculinas representando a profissão de técnico em próteses e órteses e, notoriamente uma das profissões de maior prestígio social, temos também o médico sendo representado por um homem. Como dito, as profissões ilustradas por figuras masculinas nos parecem ser mais variadas, transitando nas mais diversas áreas, tanto no terreno das artes, das ciências exatas, humanas, biológicas e de saúde. Elas envolvem principalmente conhecimento técnico e parecem ter maior prestígio social se comparadas com as profissões ilustradas por figuras femininas.

A partir dos dados coletados nas atividades, é possível inferir que a mulher no espaço profissional ocupa uma posição inferiorizada ou subalterna. Salvo poucas exceções, enquanto as profissões que exigem conhecimentos técnicos mais valorizados socialmente são de forma geral representadas por figuras masculinas, aquelas profissões ligadas ao espaço privado e de menos reconhecimento e status social são representadas por mulheres. Acreditamos que tal constatação abre brechas para se discutir a questão da temática do gênero e as profissões. Existem profissões mais adequadas para cada gênero? É possível perceber essa divisão entre profissões de homens e mulheres? Por que as coisas muitas vezes ocorrem dessa maneira? Pode um homem ou uma mulher exercerem profissões que não são tradicionalmente associadas a seu gênero? Quais as possíveis consequências em se desafiar essas visões tradicionais?

A temática profissões e gênero também pode ser expandida para a ocupação de espaços de destaque por pessoas de ambos os gêneros. Os livros da coleção didática analisada também oferecem oportunidades, através de suas atividades, em que é possível se discutir se homens e mulheres tem as mesmas oportunidades de se destacar na vida pública e/ou profissional. É possível se discutir esse assunto a partir de algumas unidades e atividades que tratam de ídolos e personalidades da contemporaneidade.

A unidade 4 do 1º volume didático apresenta, por exemplo, o tema geral ídolos de diferentes eras e de diferentes gerações e se propõe a discutir com os alunos os ídolos de seu tempo, assim como algumas importantes figuras brasileiras. O texto inicial da unidade consiste em uma curta biografia da artista, pintora e escultora Tarsila do Amaral. Além de uma lista de importantes eventos ocorridos na vida da artista, existem também reproduções de duas de suas mais importantes obras: *Abaporu* e *Antropofagia*.

Apesar de o livro objetivar somente trabalhar com os alunos os fatos da vida de Tarsila do Amaral, como um ponto de partida para se trabalhar o *simple past*, e a interpretação de algumas de suas obras, acreditamos que a presença do texto seria um ótimo ponto de partida para se discutir questões de gênero. Já consideramos bastante positivo o fato de que em uma lição sobre ídolos, escolheu-se precisamente uma mulher artista para se iniciar uma lição. Porém, acreditamos que diversas outras questões podem ser trabalhadas com os alunos a partir da presença de Tarsila do Amaral na introdução da unidade.

4


Different Eras, Different Idols

PRE-READING
Look at the text. Where is it taken from? What kind of text is it? How do you know?

Professor: Chame a atenção dos alunos para a maneira como lemos as datas em língua inglesa. Por exemplo: 1980 – nineteen eighty –, ou seja, em vez de lermos cada um dos números separadamente, lemos as dezenas. Já uma data como 2012 é lida two thousand twelve. Antes que os alunos leiam o texto abaixo, pratique com eles a leitura das datas.

Tarsila do Amaral

[Born in Capivari, São Paulo, 1886; died in São Paulo, 1973.]
Painter, draftswoman



| | |
|-----------|---|
| 1916 | Studied sculpture in São Paulo. |
| 1917 | Took painting and drawing classes with Pedro Alexandrino; met Anita Malfatti. |
| 1920 | Went to Paris. |
| 1922 | Returned to São Paulo and formed the <i>Grupo das Cinco</i> [Group of Five] with Anita Malfatti, Mário de Andrade, Menotti del Picchia, and Oswald de Andrade. |
| 1924 | Accompanied the poet Blaise Cendrars on a journey to the historic cities of Minas Gerais with Mário de Andrade, Oswald de Andrade, and others. |
| 1924/1925 | Initiated the Pau-Brasil phase, in which she painted national themes. |
| 1925 | Illustrated a book of poems, <i>Pau-Brasil</i> , by Oswald de Andrade. |
| 1928 | Painted her most famous canvas <i>Abaporu</i> , which inspired the Movimento Antropofágico [Anthropophagy Movement], launched by Oswald de Andrade and Raul Bopp. |
| 1933 | Traveled to the Soviet Union and began a phase on social themes, with the works <i>Operários</i> [Workers] and <i>Segunda Classe</i> [Second Class]. |
| 1936 | Started to write an art column for <i>Diário de São Paulo</i> newspaper. |
| 1954 | Painted the panel <i>Procissão do Santíssimo</i> [Procession of the Most Holy]. |
| 1956 | Delivered <i>O Batizado de Macunaíma</i> [The Baptism of Macunaíma] to a publisher. This painting is about the work of Mário de Andrade. |

Figura 27 – Texto inicial da unidade 4 sobre Tarsila do Amaral (unidade 4, v. 1, p. 62)

É possível discutir-se, por exemplo, o tema mulher nas artes. Quem são elas? Através de que meios se expressam? São muitas, são poucas? Sempre tiveram espaço? Sobre que temas já produziram? As artistas de tempos atrás possuem a mesma visibilidade que as artistas de hoje? Todas essas questões poderiam ser levantadas e discutidas em inglês dentro de sala de aula. Para que a atividade fosse mais relacionada às culturas dos países de língua inglesa, grandes nomes das artes e principalmente da literatura poderiam ser utilizados como exemplo para se discutir a presença e aceitação da mulher no mundo das artes, assim como a realização de feitos históricos e reconhecidos pela mulher.

Embora a unidade 4 inclua outras biografias de outros célebres nomes de inventores, escritores, atores, pintores e músicos, a maioria dessas figuras é masculina. Em textos e outras atividades da unidade, são mencionados os nomes de Álvares de Azevedo, Castro Alves, Brad Pitt, Lazlo Biro (inventor da caneta esferográfica), Zac Efron (ator jovem Americano), Miguel de Cervantes, Vinícius de Moraes e Van Gogh. Por outro lado, além de Tarsila do Amaral, são

mencionados os nomes de J. K. Rowling (autora de literatura infanto-juvenil) e Cecília Meireles ao longo da unidade. Acreditamos que, apesar de a unidade ser muito voltada aos feitos e realizações de grandes figuras masculinas, há também a oportunidade para se discutir o papel das mulheres em posições de destaque.

Se, a despeito da presença de Tarsila do Amaral no centro da lição, na unidade 4 do primeiro volume há uma predominância de figuras masculinas consideradas ídolos, a questão é ainda mais acentuada na unidade 4 do segundo volume. Diferentemente do primeiro volume, no segundo volume a página inicial da unidade intitulada “People we admire and respect” contém apenas personalidades masculinas em destaque.

4 **People We Admire and Respect**

PRE-READING
Look at the photos. Do you know who these people are?

"I learned that courage was not the absence of fear, but the triumph over it. The brave man is not he who does not feel afraid, but he who conquers that fear."

Nelson Mandela, South-African president (1994-1999)
1994 inaugural speech
Extracted from <<http://www.quotesaddy.com/quote/986740/nelson-mandela/>>
I-learned-that-courage-was-not-the-absence-of-fear->
Accessed on February 8, 2010.

*"It was a creed written into the founding documents that declared the destiny of a nation.
Yes we can.
It was whispered by slaves and abolitionists as they blazed a trail towards freedom through the darkest of nights.
Yes we can.
It was sung by immigrants as they struck out from distant shores and pioneers who pushed westward against an unforgiving wilderness.
Yes we can."*

Barack Obama, 44th president of United States
New Hampshire Democratic Primary speech – January 8, 2009.
Extracted from <<http://www.quotationspage.com/quote/40438.html>>
Accessed on February 8, 2010.

"At first I thought I was fighting to save rubber trees, then I thought I was fighting to save the Amazon rainforest. Now I realize I am fighting for humanity."

Chico Mendes (1944-1988), a Brazilian environmental activist and union leader
Extracted from <<http://www.unep.org/billfontreecampaign/treeandhumanity/index.asp>>
Accessed on February 8, 2010.

"Brazil is Paradise for a minority, Purgatory for most people, and Hell for 20 percent of the population."

Herbert de Souza, an activist against economic injustice and government corruption in an interview for *New Internationalist* magazine, February 1995
Extracted from <<http://www.newint.org/issue264/interview.htm>>
Accessed on February 8, 2010.

Figura 28 – Texto inicial da unidade 4 sobre pessoas que admiramos e respeitamos (unidade 4, v. 2, p. 60)

Como é possível perceber, temos como representantes de pessoas que respeitamos e admiramos políticos como Nelson Mandela e Barack Obama, e ativistas como Chico Mendes e Herbert de Souza. A lição é seguida por exercícios escritos de compreensão de texto e

gramática em que essas mesmas personalidades são mencionadas. Em outra seção da mesma unidade, intitulada *Reading*, temos mais um texto sobre uma figura pública masculina de destaque: Bono Vox, músico e ativista social. Os exercícios de compreensão de texto que se seguem, presentes na seção *After Reading*, também mencionam não somente Bono Vox, mas também outras figuras masculinas importantes, como Mario de Andrade e as 4 outras personalidades mencionadas no início da unidade. Finalmente, para encerrar a lição, temos um exercício de compreensão auditiva como parte da seção *Language in Action* em que ouvimos um jornalista relatar as obras de Mahatma Gandhi. Mais uma vez a unidade dá destaque a um personagem masculino, que é deveras importante na história da humanidade, mas deixa de lado qualquer menção a figuras femininas.

O penúltimo exercício da unidade 4, ainda na seção *Language in Action* resume bem a ausência de personalidades femininas que poderiam ser também naquele espaço consideradas como pessoas que admiramos e respeitamos. A partir da escuta de um diálogo modelo, os alunos devem utilizar-se das informações de uma tabela para criar diálogos semelhantes, mencionando nomes de homens famosos e o que fizeram de importante

| A | B |
|--|--|
| Barack Obama Chico Mendes Gandhi Nelson Mandela Herbert de Souza Bono Vox | was the first black president in the U.S. fought for humanitarian causes protected the rainforests fought against prejudice was the pioneer of non-violence and believed in simplicity was involved in political and social causes |

Figura 29 – Tabela pertencente ao exercício 2 da seção *Language in Action*

(Unidade 4, v. 2, p. 71)

Como é possível perceber não há o nome de uma mulher sequer dentre os nomes apresentados na tabela, assim como não há menção de quaisquer outras mulheres de destaque em uma lição que se propõe a tratar de pessoas públicas que respeitamos e admiramos. Acreditamos que, mais do que simplesmente constatar a ausência de figuras femininas importantes nessa lição, podemos trabalhar com os alunos o porquê de elas não estarem presentes naquela unidade. Existe alguma razão para tal? Existem mulheres de destaque na vida pública? O que fizeram de importante? As mulheres tiveram que enfrentar alguma condição adversa para alcançarem suas posições? Alguma dessas condições está relacionada ao gênero?

É possível dizer que todas as considerações que fizemos sobre a ocupação do espaço profissional da mulher, assim como sua figuração no espaço público e de destaque são questões relacionadas à opressão e desigualdade de gênero. Tais questões podem e devem ser tratadas na aula de língua inglesa a partir das brechas que a coleção didática oferece ao longo de seus 3 volumes.

4.2.1 – *Reflexões sobre gênero e profissões no livro didático*

Uma vez que identificamos no material didático uma série de associações entre gênero e profissões, achamos conveniente promover uma reflexão sobre o tema com base nas discussões expostas no capítulo 2. Como vimos, a partir de subsídios sociológicos e históricos fornecidos por Ryle (2012), procuramos refletir sobre como as questões de gênero influenciam o mundo do trabalho e como essas influências se refletem no livro didático e no mundo.

Como discutido na seção sobre a mulher e o espaço doméstico (RYLE, 2012), a doutrina de separação das esferas acaba por definir e até mesmo limitar, através da instituição do casamento e da família, o papel da mulher ao espaço do lar. Essa separação acaba por afetar também o mercado de trabalho e a ocupação dele por homens e mulheres. O trabalho passa a ser encarado como uma atividade masculina, remunerada e feita fora de casa, enquanto que as atividades domésticas perdem status e passam a ser consideradas como trabalho de menor valor (RYLE, 2012).

Assim como argumentamos no capítulo 2, mesmo quando a mulher ocupa o espaço da esfera pública e da economia formal, seu trabalho também é desvalorizado. No mercado de trabalho, a mulher precisa enfrentar problemas como a segregação profissional por sexo. O que acontece é que as mulheres acabam sendo concentradas em algumas determinadas profissões, e não estão distribuídas uniformemente em todas as áreas de atuação profissional disponíveis. As mulheres, portanto, ocupam majoritariamente ocupações relacionadas ao cuidado dos outros e de menor prestígio social como professora, enfermeira e assistente social. Por outro lado, elas aparecem em muito menor número quando tratamos de profissões relacionadas à administração, tecnologia e de maior status social de forma geral como as profissões de advogado e médico (RYLE, 2012).

É interessante observar que algumas das profissões presentes no livro didático analisado que são representadas por figuras femininas, como professora, enfermeira,

assistente social e trabalhadoras da área da saúde aparecem nos dados apresentados por Ryle (2012) como predominantemente desempenhadas por mulheres. A única clara exceção é a profissão de advogada que aparece nos dados como minoritariamente feminina, mas aparece no livro didático representada por uma mulher. Por outro lado, temos as profissões de médico, assim como aquelas relacionadas à administração, ao gerenciamento e à informática representadas por homens.

É curioso observar que as profissões ocupadas majoritariamente por mulheres passam a ser vistas socialmente como naturalmente femininas. Tal situação desconsidera completamente o fato de que isso se dá por falta de oportunidades para as mulheres atuarem em outras áreas (RYLE, 2012). Em outras palavras, porque, por exemplo, a maioria das enfermeiras é mulher, acredita-se que esta é uma ocupação apropriada para mulheres. Acreditamos que é preciso, então, procurar formas de se quebrar esse ciclo e abrir outras possibilidades refletindo sobre e desafiando representações tradicionais de mulheres nessa profissão. O livro didático, portanto, pode ser utilizado de forma a desafiar essas representações tradicionais se nos atentarmos e nos aproveitarmos das brechas que esse material oferece.

Outros impedimentos profissionais como o *glass ceiling* faz com que as mulheres sejam impedidas de alcançar posições mais altas no mundo corporativo e assim obtenham um maior salário (RYLE, 2012). Como explicitamos no capítulo 2, quando um homem ocupa um trabalho que é visto como feminino, aquele trabalho sofre alguma valorização ou o homem é incentivado a subir de cargo. Uma outra consequência possível é que aquele homem passe a sofrer preconceito por estar desempenhando um trabalho supostamente de mulher. Como vimos, apenas por aquele trabalho ser tradicionalmente ocupado por uma mulher faz dele um trabalho de baixo status social (RYLE, 2012). É por isso que é possível dizer, por exemplo, que o trabalho de médico (majoritariamente masculino) é mais valorizado que o trabalho de uma enfermeira. Por outro lado, a profissão de professor que inicialmente era masculina, perde prestígio quando passa a ser ocupada principalmente por mulheres.

Como também explicitamos no capítulo 2, se por um lado as ocupações relacionadas a mulheres são desvalorizadas em uma variedade de maneiras, geralmente as ocupações dos homens possuem melhores salários, maior status e também envolvem mais autoridade já que são vistos como exigindo mais especialização e qualificação (RYLE, 2012). De um lado, temos a ideia de que as mulheres são melhores na interação interpessoal, pois são mais acolhedoras; por outro temos que os homens são figuras que naturalmente exercem mais autoridade sobre os outros. Uma vez que as supostas características femininas são menos

valiosas que as masculinas, o que ocorre é um ciclo de desigualdade de gênero: homens são alocados em posições profissionais superiores, enquanto mulheres ocupam posições mais baixas. Como as mulheres possuem cargos mais baixos e menores salários, elas também acabam por ter menos poder na esfera pública (RYLE, 2012). Talvez seja devido a essas questões que o livro didático apresente menos mulheres de destaque e ocupantes de posições de poder representadas em suas atividades.

Como pudemos compreender a partir das reflexões apresentadas nesta seção, o mundo do trabalho é profundamente afetado pelas questões de gênero. A partir da ideia da separação das esferas e a divisão entre o trabalho pago e o trabalho doméstico, esse último sofreu considerável desvalorização. Uma vez que o espaço doméstico é considerado terreno feminino, o trabalho da mulher dentro e fora do lar passa a ser considerado como de menor importância se comparado ao trabalho executado na esfera pública, cujo domínio é atribuído aos homens. As consequências de tais associações são muito palpáveis para mulheres e homens, como processos de segregação e diferenciação de ocupações e renda e dificuldades de ascensão profissional. Por essas associações se tratarem de processos históricos e sociais, e não de condições naturais associadas ao feminino e ao masculino, acreditamos que seja necessário refletir sobre elas. Uma vez que nos deparamos com representações estereotipadas que refletem as complexas relações entre o trabalho e o gênero no livro didático, sugerimos que essas brechas possam se tornar importantes momentos de desnaturalização e reflexão crítica sobre a questão da mulher no mundo do trabalho.

4.3 – Atividades relacionadas ao tema 3: expectativas sociais em relação à mulher

Além das questões da ocupação da mulher do espaço doméstico e de sua posição na vida profissional, é possível também discutir, a partir das atividades encontradas na coleção didática, algumas outras expectativas sociais que recaem sobre a mulher. Quais são as expectativas com relação à vida amorosa da mulher? Que papéis espera-se que ela deva assumir? Como ela deve lidar com seu corpo? Deve se encaixar em algum padrão de beleza? De onde vêm esses padrões? O que pode ocorrer a quem não se encaixa nos padrões estabelecidos? Como é possível perceber, muitas são as demandas sociais enfrentadas pela mulher que podem ser discutidas a partir da forma com que são representadas no livro didático. De forma a facilitar a organização e categorização dessas expectativas, decidimos dividir esta seção em 2 tópicos: relacionamentos amorosos e aparência física (corpo e beleza).

4.3.1 – Relacionamentos amorosos

Podemos dizer que uma das maiores expectativas sociais que existem com relação à mulher é relacionada aos seus relacionamentos amorosos. Em algumas atividades do livro didático pudemos encontrar alguns indícios que revelam essa expectativa por um relacionamento afetivo ou para se tornar esposa. Além disso, encontramos algumas atividades que nos revelam outras informações sobre como tipicamente os relacionamentos amorosos ocorrem entre homens e mulheres.

Na unidade 5 do livro do 1º ano o principal tópico gramatical a ser estudado consiste no passado contínuo. A atividade que se segue ao quadro explicativo sobre o tema gramatical apresenta um exercício de leitura e escrita em que os alunos devem completar um texto utilizando o *past continuous*. O texto em questão é baseado em um fragmento do livro *Diário de Bridget Jones*, de Helen Fielding. No trecho selecionado, temos a personagem Bridget Jones sendo apresentada a um homem que poderia talvez se tornar alguém para relacionamento amoroso. Bridget, retratada no livro como um pouco desengonçada e fora dos padrões de beleza e sucesso amoroso, relata como foi a conversa com Mark Darcy. A protagonista descreve como o seu nervosismo faz com que ela se porte de uma forma supostamente inapropriada, falando demais, e que todos olhavam para ela pensando que é por isso que ela não é casada, pois fala demais e não é atraente para os homens.

1 Read part of Bridget Jones's story. Complete the story with the verbs in parentheses. Use the Past Continuous.

[...]

The rich, divorced Mark (stand) with his back to us. He was quite tall and (look) at the books on the Alconburys' bookshelves.

"Mark!" said Una. "I've got someone nice for you to meet."

Mark Darcy turned round, and I saw that he (wear) a jumper with a pattern of yellow and blue diamonds on the front. It was awful.

"Mark, this is Colin and Pam's daughter, Bridget," said Una. "Bridget works in publishing, don't you, Bridget? Well, I'll leave you two young people together." She went away quickly. For a moment neither of us spoke.

"Um... Have you been staying with your parents over New Year?" I asked him.

"Yes," he said eagerly. "You too?"

"Yes. No. I was at a party in London last night," I replied. Suddenly I started talking very quickly – too quickly. But I couldn't stop. Mark Darcy (look) at me with a look of horror on his face.

"Maybe you should get something to eat," he said, and went away. Everyone (stare) at me. I knew they (think), "So that's why Bridget isn't married. She talks too much and is very unattractive to men."

[...]

Extracted from *Bridget Jones's Diary*, by Helen Fielding, retold by Anne Collins. São Paulo, Macmillan do Brasil, 2009, chapter 1, page 12.

Figura 30 – Exercício de gramática da seção *Grammar in Use* (unidade 5, v. 1, p. 87)

O texto oferece uma excelente oportunidade para se discutirem algumas exigências sociais sobre a mulher. Para ser feliz ou reconhecida como bem sucedida, a mulher adulta precisa estar em um relacionamento? Como as mulheres adultas solteiras são vistas? O que o termo *spinster* significa? Qual é o correspondente em português? Qual o termo equivalente para o sexo masculino? Um homem solteiro sofre pressões sociais por não estar em um relacionamento? Uma mulher deve necessariamente se preocupar em ser atraente para os homens? E se ela não se preocupa, como é vista? O texto de Bridget Jones pode ser uma ótima brecha para se discutir como as expectativas sociais de relacionamento pesam de forma diferente sobre mulheres e homens e como isso pode ser prejudicial a ambos.

No exercício acima, podemos perceber o nervosismo de Bridget Jones e a pressão social que ela sofre para encontrar um parceiro amoroso. Se temos na atividade da lição 5 do primeiro volume a mulher em situação desconfortável, podemos perceber, em uma atividade do volume 3, uma perspectiva diferente em relação a uma figura masculina. Na unidade 2 do último volume, temos na seção *Grammar in Use* uma explicação sobre o uso de *conditional sentences*, mais especificamente sobre o uso de *third conditionals* e de modais em sentenças condicionais. O quadro explicativo é seguido de um exercício em que o aluno deve ligar parte das sentenças iniciadas com *if* a um complemento adequado.

1 Match.

- | | | | |
|---|--|-------|---------------------------------------|
| a | If they had driven more carefully, ... | (a) | the accident wouldn't have happened. |
| b | If Susie had saved money, ... | (d) | nobody would have come to rescue you. |
| c | If I had listened to your advice, ... | (f) | he would have chosen Liz. |
| d | If you hadn't shouted, ... | (b) | she would have bought her own house. |
| e | If we had had leisure time, ... | (e) | we would have had more fun. |
| f | If he hadn't married Susie, ... | (c) | I wouldn't have gone out in the rain. |

Figura 31 – Exercício de gramática da seção *Grammar in Use* (unidade 2, v. 3, p. 25)

Na questão ‘f’ temos que, se determinado personagem masculino não tivesse se casado com Susie, ele teria escolhido outra mulher, Liz. Diferentemente do caso de Bridget Jones, a figura masculina nesse caso assume uma postura muito mais ativa e confortável. O homem não só tem opções como também é aquele que tem o poder de escolher sua parceira amorosa. Mais uma vez podemos iniciar discussões sobre as pressões sociais sobre se encontrar um

parceiro amoroso e as atitudes permitidas a cada um dos gêneros para se encontrar um parceiro tendo como ponto de partida a atividade em questão.

Tendo a questão da busca pelo parceiro resolvida, ou seja, casando-se, a mulher gozaria então de um status um pouco mais confortável socialmente uma vez que essa demanda da sociedade teria sido preenchida. O livro didático analisado, porém, demonstra que a vida de esposa pode não ser harmoniosa. Na seção *Grammar in Use* presente na unidade 6 do volume 2, temos um quadro que apresenta os pronomes reflexivos em inglês. Após o quadro, temos algumas explicações sobre o uso desses pronomes assim como algumas sentenças que funcionam como exemplo.

| USO | |
|--|--|
| Os reflexive pronouns são usados quando o sujeito faz e sofre a ação do verbo; ou seja, sujeito e objeto do verbo são a mesma pessoa. Neste caso, o reflexive pronoun é posicionado após o verbo e concorda com o sujeito. | The wife couldn't control herself and ended up arguing with her husband in public. |
| Quando queremos dar ênfase ao sujeito ou ao objeto, o reflexive pronoun é posicionado logo após o sujeito ou no fim da oração. | The students themselves talked to the principal. (ênfase no sujeito) The students talked to the principal themselves . (ênfase no sujeito) The students talked to the principal himself . (ênfase no objeto) |
| Quando queremos dar a ideia de "sozinho" ou "sem ajuda", o reflexive pronoun é precedido de <i>by</i> . | Jack was sitting by himself in the corner of the café. |

Figura 32 – Quadro explicativo da seção *Grammar in Use* (unidade 6, v. 2, p. 99)

No primeiro exemplo de uso dos reflexivos, temos uma sentença que diz que a esposa não conseguiu se controlar e acabou discutindo com o marido em público. É interessante notar como a esposa parece ser retratada como uma mulher descontrolada e que acaba se envolvendo em uma situação embaraçosa uma vez que briga com o marido no espaço público. Talvez possamos concluir que seria mais aceitável que ela fizesse o mesmo no espaço privado do seu lar.

No volume 3 do livro didático analisado também encontramos uma sentença que expressa uma preocupação de uma esposa. O exercício que contém a sentença encontra-se na unidade 4 do livro. A atividade faz parte da seção *Grammar in Use* que trata de um aprofundamento no tema gramatical discurso indireto.

3 Rewrite the orders below as indirect speech.

a The wife said to her husband, “Don’t cheat on me!”

The wife ordered her husband _____ *not to cheat on her* _____.

Figura 33 - Exercício de gramática da seção *Grammar in Use* (unidade 4, v. 3, p. 58)

A sentença a ser transformada do discurso indireto para o discurso indireto expressa uma ordem emitida por uma esposa. Ela ordena ao marido que não a traia. É interessante notar que quem faz o apelo é a mulher para o marido e não vice e versa. Se considerarmos que a fidelidade é um voto que deve ser feito por ambos marido e mulher, é intrigante pensar em porque retratar justamente a figura feminina se preocupando com essa questão.

Uma alusão ao casamento também pode ser encontrada na unidade 7 do livro do 1º ano. A unidade em questão chamada “Melting Pot”, trata da diversidade cultural em termos de linguagens, danças, vestuários e tradições. Para ilustrar essas diferenças, o livro apresenta uma série de pequenos textos com informações e curiosidades sobre rituais e tradições de países orientais ou mais exóticos, do ponto de vista de países ocidentais, como a Índia, Tailândia, Kosovo, Nova Zelândia e Japão, mas também menciona algumas tradições de Estados Unidos e Irlanda, além de mencionar a influência de povos indianos, gregos, africanos, chineses, caribenhos e irlandeses na Inglaterra, especialmente na cidade de Londres.

Um dos pequenos textos presentes no início da unidade trata de uma tradição de casamento no Kosovo. No trecho, menciona-se que uma tradição local pressupõe que o rosto da noiva seja pintado como forma de se espantar a má sorte, assim como após a cerimônia são as mulheres da família do marido que lavam o rosto da mulher recém-casada.

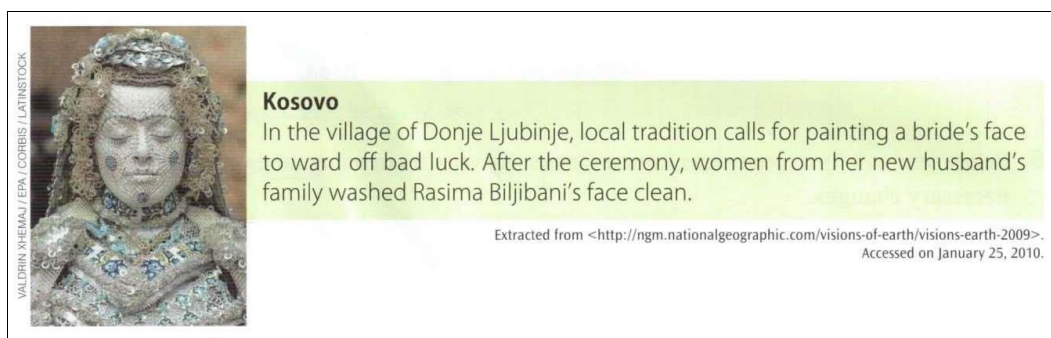


Figura 34 - Fragmento do texto de abertura da lição *A Melting Pot* (unidade 7, v. 1, p. 118)

Apesar de o texto apenas relatar uma tradição e não parecer haver nenhuma conotação negativa com relação à mulher e ao casamento, é possível que o material possa ser um ponto de partida para alguma discussão sobre o que representam as cerimônias de casamento e sua simbologia em culturas como a nossa e em países com culturas diferentes. Quais as diferenças entre a preparação para o casamento entre homens e mulheres? Por que em muitos casamentos que conhecemos a noiva é levada pelo pai até o altar ao encontro do noivo? Por que o contrário não ocorre? Dessa forma, seria possível suscitar reflexões sobre como as diferenças entre homens e mulheres são socialmente construídas e praticadas no nosso dia a dia sem mesmo nos darmos conta delas.

Acreditamos que todas as atividades mencionadas nessa seção podem ser utilizadas para se discutir as expectativas relativas a relacionamentos amorosos e casamento que recaem sobre a mulher. Através de algumas atividades é possível dizer que se tornar esposa é algo esperado em uma mulher e pode se constituir como uma preocupação. Ao mesmo tempo, manter-se em um relacionamento, neste caso em um casamento, também é uma tarefa que parece demandar algum esforço das mulheres. As atividades mencionadas podem, então, abrir brechas para se discutir todas essas expectativas e preocupações relacionadas a situação da mulher na sociedade.

4.3.1.1 – *Reflexões sobre gênero e expectativas relativas a relacionamentos amorosos no livro didático*

Questões relativas ao amor romântico, relacionamentos afetivos e casamento aparecem no livro didático analisado quase que exclusivamente relacionadas a personagens femininos. Como visto no capítulo 2 a partir do trabalho de Ryle (2012), a noção de amor e a forma com que os relacionamentos amorosos são construídos são profundamente influenciados pela questão do gênero, assim como os papéis de gênero que se constroem a partir desses relacionamentos.

Como vimos, normalmente, em países como os Estados Unidos (e também no Brasil) para que as pessoas se estabeleçam em um casamento é preciso que elas passem por uma fase de preparação que conhecemos como namoro (RYLE, 2012). Como explica Ryle (2012), a noção de namoro evoluiu através dos tempos e, ao compreender sua evolução através de uma perspectiva histórica, podemos perceber uma mudança nas relações de poder implicadas nessa noção. As noções mais primárias de namoro pressupunham a visita de um rapaz à casa da

família de uma moça. O encontro era realizado dentro da esfera privada do lar, a iniciativa do convite partia da moça e toda a interação era controlada pela mãe dela. Uma vez que esse sistema de cortejo só funcionava bem para a classe mais alta, ele foi posteriormente modificado migrando da esfera privada do lar para a esfera pública do mundo exterior. Os encontros passam a pressupor que o homem tivesse que investir financeiramente e desembolsar dinheiro como parte da conquista. O homem então, passa a ter o controle sobre a situação uma vez que está com ele o poder (inclusive econômico) da conquista. Uma vez que é o homem que deve então ter a iniciativa para iniciar um possível namoro, às mulheres relega-se o papel de esperar e ser convidada para um encontro. Como discutido no capítulo 2, as relações de poder envolvidas no namoro se transformaram através da história e explicam como esses relacionamentos se dão hoje em dia. O poder envolvido no sistema de cortejo e no estabelecimento dos relacionamentos amorosos passa da mulher ao homem.

Como também foi discutido, uma vez que a noção de namoro mais moderna foi estabelecida, a mulher passa a assumir um papel mais passivo, até mesmo de espera, se comparado ao homem (RYLE, 2012). Embora possamos observar diferentes entendimentos do conceito de namoro ao redor do mundo, algumas concepções tradicionais permanecem. Como visto nas atividades selecionadas nos volumes didáticos, ainda podemos ver representações em que a mulher espera ser escolhida por um homem para possivelmente tornar-se esposa dele. O homem, por outro lado, parece possuir um papel mais ativo com relação às suas possibilidades de escolha de mulheres com quem possa se relacionar.

No capítulo 2, também apontamos como o casamento e os relacionamentos amorosos de modo geral são frequentemente associados aos desejos e às expectativas de mulheres. Como afirma Mustard (2000), a cultura moderna tem criado gerações de mulheres que acreditam que seu principal papel na sociedade é aquele de se casar e ter filhos. Diante dessa pressão relativa ao casamento que é imposta às mulheres, aquelas que supostamente desviam-se de seu caminho natural e não se casam são tratadas pela sociedade como figuras marginais. É por isso que na sociedade americana utilizam-se os termos *spinster* e *old maid* para uma mulher que não se casa. Como vimos, esses termos têm conotação extremamente negativa e não possuem correspondente masculino na língua inglesa (MUSTARD, 2000; RYLE, 2012).

Acreditamos que, da mesma forma que os termos *spinster* e *old maid* revelam muito sobre as expectativas sociais sobre a mulher relativas ao casamento na sociedade americana, o mesmo acontece com o termo “solteirona” no Brasil. Assim como em inglês não há termo semelhante que se refira a homens solteiros de forma tão pejorativa, o mesmo ocorre na língua portuguesa. É por isso que acreditamos que algumas das atividades presentes na

coleção didática, como o fragmento do *Diário de Bridget Jones*, podem oferecer interessantes brechas para se discutir a imagem das mulheres que não se casam em sala de aula.

É preciso ressaltar também que a noção de casamento baseada no amor romântico é uma característica de algumas sociedades, principalmente ocidentais, e que outras formas de casamento também são possíveis em outras culturas (RYLE, 2012). Como discutimos no capítulo teórico, em sociedades coletivistas o casamento pode ser encarado, por exemplo, como um arranjo político e econômico. É nas sociedades individualistas, como a americana, que o casamento é baseado nas necessidades individuais de felicidade nos relacionamentos. É possível perceber, portanto, que até mesmo algumas noções que nos parecem puramente naturais e individuais, também sofrem influência da cultura. Como discute Ryle (2012), os padrões de amor e intimidade são profundamente influenciados pela noção de gênero de cada cultura.

Acreditamos que, a partir do reconhecimento de que as questões culturais e de gênero afetam nossas formas de expressar e significar noções como o amor e instituições como o casamento, é possível relativizar algumas posições que, de tão comuns, nos parecem neutras e naturais. Além disso, podemos também refletir, através das brechas do livro didático, sobre como o casamento é encarado em culturas diferentes da nossa. Tal compreensão dos relacionamentos e do casamento nos dá fundamentação para, por exemplo, discutir a atividade presente na coleção didática que retrata a posição de uma mulher em uma cerimônia de casamento no Kosovo.

Como apontamos, através de Ryle (2012), não seria correto afirmar que homens e mulheres tem maneiras diferentes de amar por conta de sua essência masculina ou feminina. Não é possível dizer que a mulher expressa um amor afetivo, baseado no compartilhamento de sentimentos e em conexões emocionais e afetuosas como resultado de sua natureza de mulher. Na verdade, segundo a autora, isso se dá justamente porque as mulheres são ensinadas e encorajadas a se tornarem especialistas em emoções e expressividade, enquanto os homens são ensinados a bloquearem esses sentimentos e focarem em competitividade e racionalidade.

Como podemos perceber, as expectativas relacionadas a relacionamentos, amor romântico, casamento e aos papéis de gênero envolvidos nessas relações são culturalmente e historicamente embasados. Quando nos deparamos com representações femininas, estejam elas no livro didático ou na vida real, que retratam mulheres como solteironas, *old maids*, esposas descontroladas, noivas submissas, entre outras, temos a oportunidade de desafiar esses estereótipos e refletir sobre eles de forma a compreender por que são entendidos daquela

maneira. Através das brechas deixadas pelas representações e até pela própria língua inglesa, possibilidades se abrem para a compreensão de que o gênero opera nas formas com que vemos os papéis de homens e mulheres nos relacionamentos. É a partir delas que temos a chance de desnaturalizar essas expectativas que normalmente aceitamos sem questionar e, por consequência, buscar promover o letramento crítico em sala de aula.

4.3.2 – Aparência física: corpo e beleza

Além da demanda existente sobre a mulher com relação a sua vida afetiva e amorosa, também encontramos em algumas atividades indícios de expectativas sobre a mulher relativas a questões de aparência física. Uma grande parte de menções relativas a preocupações com alimentação, dietas, cuidados com o corpo e beleza que encontramos nos 3 volumes da coleção didática encontram-se relacionadas a figuras femininas.

Dentre os 3 volumes da coleção didática, dois deles contém lições sobre os cuidados com a alimentação e a obesidade enquanto problema de saúde. A unidade 8, presente no 3º volume e intitulada “Causes and prevention of obesity”, tende a tratar o assunto de forma parecida para homens e mulheres, não fazendo associações específicas entre o tema e o gênero. Já a unidade 1, “We Are What We Eat”, do volume 2, tende a associar a questão da preocupação com a alimentação, o corpo e a beleza um pouco mais com as mulheres do que com os homens.

Consideremos, por exemplo, o 1º exercício presente na seção *Grammar in Use* da lição 1. Tal atividade é precedida por um quadro explicativo que visa a revisar os tempos verbais trabalhados no volume 1 da coleção didática. Para aplicarem seus conhecimentos sobre tempos verbais, os alunos devem ler 5 *cartoons*, circular os verbos contidos neles e escrever os tempos verbais identificados.

Como podemos ver nos quadrinhos, quase todos aqueles personagens femininos presentes nas histórias demonstram alguma preocupação com o corpo, aparência física ou dieta. No 2º quadrinho temos uma representação do que seriam Adão e Eva no paraíso conversando. Demonstrando preocupação com seu corpo, Eva pergunta a Adão se aquelas plantas, que funcionam como roupas, lhe fazem parecer gorda. No 3º quadrinho temos duas mulheres caminhando e conversando enquanto se afastam de um homem que aparentemente acabou de ser agredido por uma delas. A mulher que, ao que tudo indica, agrediu o homem aparenta estar com raiva e ofendida. Ela reporta à amiga que o homem teve a coragem de

dizer a ela que ele gostava de *plump women*, ou seja, de mulheres rechonchudas ou roliças. No 4º quadrinho, podemos ver uma vaca e um boi vestidos como seres humanos conversando. A vaca, vestida de biquíni, levanta as patas e olha para si mesma observando suas tetos dentro do sutiã. O boi, vestido com uma bermuda masculina, diz a ela que seu biquíni deixa pouco à imaginação. Ele ainda pergunta até quando ela ficará lá parada tentando segurar e esconder a barriga. No 5º quadrinho temos uma mulher acima do peso sentada dentro de um carro. Ela está passando por um drive-through chamado *Drive-through weight loss*, supostamente destinado à perda de peso. Uma outra mulher na cabine recomenda a ela ironicamente tentar fazer mais exercícios físicos. O primeiro *cartoon* também brinca com a questão da forma física ao retratar dois peixes conversando. O peixe maior diz ao pequeno que ele está retendo ar, como se estivesse se comparando aos seres humanos acima do peso que se justificam por estarem retendo líquido. Como os peixes não estão caracterizados com vestimentas ou acessórios femininos ou masculinos, não é possível determinar o seu gênero e portanto eles são a única exceção de associação entre mulheres e preocupação de certa forma exagerada com o corpo que temos no exercício.

1 Look at the cartoons. Circle the verbs and write the corresponding verb tenses.


The image contains five cartoon panels with the following text and annotations:

- Panel 1 (Top Left):** Two fish talking. The larger fish says, "I'm retaining air." The verb "retaining" is circled in red.
- Panel 2 (Top Middle):** A man and a woman in a garden labeled "EDEN". The man asks, "Do these plants make me look fat?" The verb "make" is circled in red.
- Panel 3 (Top Right):** Two women walking past a man sitting on the ground. One woman says, "Then he had the nerve to say he likes plump women!" The verbs "had" and "likes" are circled in red.
- Panel 4 (Bottom Left):** A cow in a bikini and a bull in a bermuda talking. The cow says, "Honestly, Clara, that bikini leaves little to the imagination! And how long are you going to stand there, holding your stomachs in?" The verbs "leaves", "going", and "stand" are circled in red.
- Panel 5 (Bottom Right):** A woman in a car at a drive-through window labeled "DRIVE-THROUGH WEIGHT LOSS". A man behind the counter says, "Try to get more exercise." The verb "Try" is circled in red.

Figura 35 - Exercício de gramática da seção *Grammar in Use* (unidade 1, v. 2, p. 13)

Na mesma lição em que consta a atividade anterior temos um exercício da seção *Vocabulary in Use* que visa a trabalhar adjetivos relacionados à comida que são terminados em *-y* e *-ly*. No segundo exercício temos um texto em primeira pessoa que contém um relato sobre uma experiência em um restaurante.

2 Use the adjectives in exercise 1 to fill in the gaps. Use the glossary if necessary.



Today I had lunch in a new restaurant near my house. I had thought it was a nice place, but I was wrong. The vegetables I ordered were very oily and the soup was impossible to eat. It was too salty so I had to drink lots of water. Then I decided to have a steak, but it was cold and greasy. I was expecting some tasty and healthy food to improve my balanced daily diet. But I didn't get any. I'll never go back to that restaurant again.

Figura 36 - Exercício de vocabulário da seção *Vocabulary in Use* (unidade 1, v. 2, p. 10)

No relato temos que uma garota que almoçou em um determinado restaurante perto de sua casa, mas se decepcionou com a comida. Havia uma série de problemas com a comida que estava oleosa, salgada e gordurosa demais. Ela diz que se desapontou, pois ela esperava comer uma comida saudável para melhorar sua balanceada dieta diária. O texto é acompanhado de uma foto que retrata uma jovem mulher dando uma colherada em um prato. É curioso perceber que o relato de alguém preocupado com sua dieta seja ilustrado por e associado mais uma vez a uma figura feminina.

A associação entre dieta e preocupação com a alimentação, o corpo e até com a aparência física foi notada em outras atividades já mencionadas neste capítulo. Como visto na análise das atividades da seção *In The Job Market*, profissões como técnico em nutrição e dietética e técnico em imagem pessoal são ilustradas com imagens de mulheres. A ideia de que a profissão de nutricionista é uma atividade feminina também pode ser inferida pela presença de outras nutricionistas mulheres em atividades do livro didático analisado.

Mais uma vez na unidade 2 do volume 2 encontramos uma atividade que visa desenvolver, dentre outras habilidades, a capacidade de compreensão de texto oral. O exercício é baseado em uma pequena história. O enunciado diz que um garoto chamado Timothy está acima do peso e está tendo dificuldades em emagrecer. Acompanhado de sua mãe, o garoto decide assistir a uma palestra de uma famosa dietista em busca de ajuda adicional. A partir da gravação de áudio os alunos devem responder na forma escrita algumas perguntas relativas à palestra da profissional.

Language in Action

1 Timothy is an overweight American teenager. He has been trying to lose weight, but he can't.

2 His mother is worried about his eating habits. They decide to attend a lecture on nutrition given by a well-known dietitian. They want to see if there is something else Timothy can do. Listen to part of the lecture and answer the questions.

a What is most teenagers' favorite kind of food?
It's junk food.

b What are two examples of junk food mentioned in the lecture?
Respostas possíveis: hamburgers, French fries, pizza.

c Does a healthy diet include vegetables and grains?
Yes, it does.

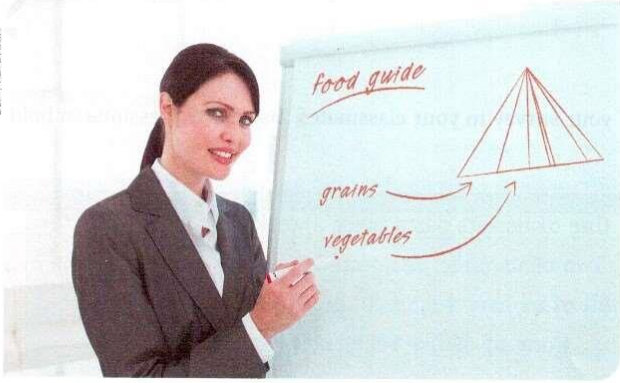


Figura 37 - Exercício de compreensão auditiva da seção *Language in Action* (unidade 1, v. 2, p. 17)

Como é possível constatar pela voz feminina da gravação e por conta da ilustração que acompanha a atividade, novamente temos a profissão de nutricionista representada por uma mulher. Com tantas referências como essas que associam dieta e cuidados com a alimentação à mulher, os alunos podem acabar inferindo que esses assuntos sejam exclusivamente femininos.

A preocupação com o ganho de peso e as consequentes mudanças no corpo que esse processo acarreta também podem ser percebidos em outras atividades. Na seção *Language in Action 4*, localizada no final do 3º volume da coleção didática analisada, temos também uma atividade de compreensão auditiva baseada em uma gravação de áudio. Toda a seção gira em torno do assunto da última unidade do livro didático, ou seja, causas e prevenção da obesidade. O exercício consiste em ouvir a história de uma mulher e preencher as lacunas conforme o que foi dito no CD de áudio.

3 Listen to Betty's story and fill in the blanks.

5

I had a beautiful _____ *figure* _____ when I was younger because I used to pay attention to _____ *everything* _____ I ate. Now I'm not _____ *as* _____ *thin* _____ _____ *as* _____ I used to be. I _____ *got* _____ *married* _____ and had two kids. Sometimes I even don't pay attention to _____ *the* _____ *way* _____ _____ *I* _____ *look* _____ at all.

Figura 38 - Exercício de compreensão auditiva da seção *Language in Action* (unidade 8, v. 3, p. 127)

O depoimento de Betty revela que a personagem considerava que tinha um ótimo corpo quando era mais nova porque ela costumava prestar atenção em sua alimentação. Porém, Betty lamenta não ser tão magra quanto antes. Depois que se casou e teve dois filhos ela afirma ter se descuidado consigo mesma. Agora ela nem mesmo presta atenção em sua aparência física. O tom de voz de Betty na gravação expressa um certo lamento pela situação. Podemos inferir que a personagem se incomoda com as mudanças ocorridas no seu corpo. Nota-se também que ela atribui tais mudanças ao casamento e às gravidezes. Temos, portanto, mais uma menção a uma figura feminina que se importa com as mudanças em seu corpo, principalmente relacionadas ao ganho de peso.

Além de percebermos indícios de inquietude com as mudanças de peso que resultam em um fator modificador da autoestima da mulher, também temos a mesma preocupação com a beleza devido a outros motivos. Na unidade 6 do livro do 2º ano, em um exercício pertencente à seção *Grammar in Use*, temos uma série de *comic strips* cujos textos contém pronomes reflexivos. O exercício consiste em apenas identificar tais pronomes nas sentenças

que acompanham as tirinhas. A ilustração que consta na questão ‘e’ parece revelar mais uma representação estereotipada da preocupação da mulher com a beleza.



Figura 39 - Exercício de gramática da seção *Grammar in Use* (unidade 6, v. 2, p. 100)

Na tirinha em questão, temos uma garota com o rosto coberto de lama, pensando em um garoto. A legenda indica que a garota está se embelezando para ele. A partir da imagem podemos inferir que uma garota está disposta a se sacrificar, submetendo-se a tratamentos inusitados como aplicar lama no rosto, para agradar e conquistar o seu parceiro. Acreditamos que uma tirinha como essa pode oferecer uma brecha interessante para se discutir com os alunos questões relativas aos motivos pelos quais as mulheres se submetem a tratamentos estéticos. Por que é importante que uma mulher se embeleze para seu parceiro? Os homens também se preocupam com essas questões? O cuidado com a aparência física é mais cobrado de homens ou de mulheres? Quais os possíveis motivos para que as coisas ocorram dessa forma? Os homens também têm liberdade para se importar com essas questões?

Embora tenhamos identificado nos livros da coleção analisada a ocorrência de algumas representações estereotipadas da mulher em relação com o seu corpo, também devemos reconhecer que algumas atividades buscam promover uma reflexão sobre algumas questões relativas ao tema.

Na seção *Reading* presente na unidade 1 do livro destinado ao 2º ano, temos um texto intitulado “Body Image Advertising”. O texto é atribuído a uma nutricionista chamada Linda Rellergert (mais uma mulher nutricionista) que argumenta que para a maioria das pessoas, especialmente para os jovens, a questão da imagem corporal é muito significativa e frequentemente influenciada pela mídia de massa e a publicidade.

The image shows a screenshot of a web browser window. At the top, there is a red-bordered box with the word "Reading" in white. Below this, the browser's address bar shows the URL: <http://missourifamilies.org/features/nutritionarticles/nut43.htm>. The main content area has a purple header with the title "Body Image Advertising" in white. Below the title, it says "Linda Rellergert, Nutrition Specialist, St. Charles County, University of Missouri Extension". The text of the article is on a dark purple background. To the right of the text is a vertical column of illustrations showing various figures: a thin woman, a woman with a large bust, a woman with a very thin body, a man with a large belly, a man with a very thin body, and a man with a very thin body. At the bottom of the browser window, there is a green "Start" button.

Reading

Body Image Advertising
Linda Rellergert, Nutrition Specialist, St. Charles County, University of Missouri Extension

Our culture seems to be obsessed with physical appearance. Men and women, teens, boys and girls – all segments of society tie identity to the way people look, to body size and shape, to clothes and hairstyle. Is it any wonder that the way we view our body (body image) can have a tremendous impact on the way we feel about ourselves? For most people, especially young people, body image is strongly influenced by mass media and advertising. Advertisers try to persuade us that something is wrong with us, that something needs to be “fixed”, that by buying and using their product we will be more attractive, have better social skills, have more friends, be happier! While we might think of this as a relatively recent development, examples of advertisements that use this same approach have been around for more than 100 years. The quotes below are from an 1891 advertisement for a weight gain product:

“Don’t look like the poor unfortunate on the left who tries to cover her poor thin body.” (Notice how thin was associated with poor.)

“Don’t suffer from the tortures of inferior devices that artificially fatten with inflationary devices and pads.” (Imagine – the goal was to have the female body look larger. The female body never seems to be socially acceptable without changes.)

“In just 4 weeks I gained 39 pounds, a new womanly figure, and much needed fleshiness.” (Forget the saying I’m not fat, I’m fluffy. Make it I’m not fat, I’m fleshy!)

Start

Figura 40 - Exercício de leitura da seção *Reading* (unidade 1, v. 2, p. 100)

No início do texto temos que a preocupação com a aparência física é algo que afeta a todos. A autora afirma que nossa cultura é obcecada com a aparência física e que todos os segmentos da sociedade - homens e mulheres, adolescentes, meninos e meninas – associam identidade à aparência. As preocupações vão desde tamanho e formato do corpo até roupas e corte de cabelo. De acordo com o texto, a publicidade tende a convencer as pessoas de que há algo errado com seus corpos que precisa ser consertado. Embora isso pareça algo recente, a autora argumenta que, na verdade, esse tipo de abordagem publicitária pode ser encontrado em anúncios veiculados há cerca de 100 anos. Para exemplificar a autora revela algumas sentenças que eram parte integrante de um anúncio de um produto para ganho de peso em 1891. A primeira frase, no imperativo, sugere que a consumidora deve consumir o produto e ganhar peso para que não se pareça com uma pessoa pobre que tenta esconder o seu corpo magro e pobre. A segunda, também no imperativo, também sugere que não é preciso mais sofrer com as torturas relacionadas ao uso de enchimentos e dispositivos que buscam inflar e artificialmente engordar as pessoas. Finalmente, a última sentença revela o suposto depoimento de uma mulher que utilizou o produto e ganhou peso, transformando-se em uma “new womanly figure”.

Embora o texto seja iniciado de uma forma mais neutra afirmando que a cobrança relativa à aparência física é algo que atinge a homens e mulheres de forma parecida, o anúncio escolhido para exemplificar o papel da mídia nesse processo parece direcionar o foco para as mulheres. Os fragmentos do anúncio revelam que o produto para ganho de peso era destinado às mulheres, tanto por conta de evidências na sentença, como o pronome “her”, quanto pelo adjetivo “womanly”. Além disso, a própria autora do texto afirma, comentando a segunda frase selecionada do anúncio que surpreendentemente, o objetivo do produto era fazer com que o corpo da mulher parecesse maior, ou seja, basicamente o contrário de hoje em dia. Ela ainda afirma que, o corpo feminino nunca parece ser socialmente aceito se não tiver que passar por mudanças.

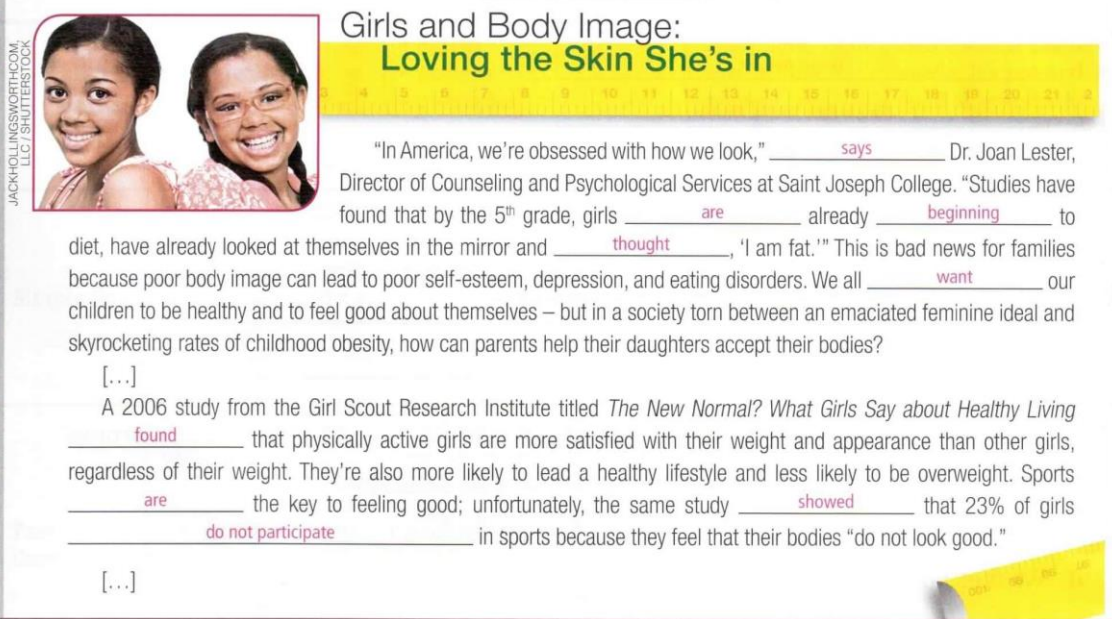
As instruções para se trabalhar esse texto constantes no guia didático não fazem nenhuma referência à questão do corpo da mulher na publicidade, assim como os exercícios que se seguem ao texto também não tocam nessa temática. Acreditamos, contudo, que o anúncio explicitado no texto pode abrir uma excelente brecha para se discutir a pressão midiática que a mulher sofre com relação ao seu corpo e aos cuidados com a aparência física. Pode-se discutir a partir do texto o fato de que a mulher é notoriamente mais cobrada em termos de aparência que o homem. Por se tratar de anúncio antigo, que incentiva o ganho de peso e não a perda, pode-se também utilizar o texto para promover uma reflexão sobre como

determinadas questões relativas ao gênero, enquanto socialmente construídas, variam conforme o tempo.

Uma atividade da mesma unidade 1, anterior a que acabamos de descrever e pertencente à seção *Grammar in Use*, também trata da questão da imagem corporal. Dessa vez o texto da atividade não generaliza o problema e trata especificamente da relação das garotas com sua aparência física. O texto “Girls and body image: loving the skin she’s in” contém informações dadas por uma psicóloga sobre como meninas tem tido dificuldade em lidar com questões de auto estima e imagem corporal.

4 Read the magazine article and fill in the blanks using the verb forms in the box.

thought are do not participate says
are beginning showed want found



**Girls and Body Image:
Loving the Skin She's in**

"In America, we're obsessed with how we look," _____ **says** _____ Dr. Joan Lester, Director of Counseling and Psychological Services at Saint Joseph College. "Studies have found that by the 5th grade, girls _____ **are** _____ already _____ **beginning** _____ to diet, have already looked at themselves in the mirror and _____ **thought** _____, 'I am fat.'" This is bad news for families because poor body image can lead to poor self-esteem, depression, and eating disorders. We all _____ **want** _____ our children to be healthy and to feel good about themselves – but in a society torn between an emaciated feminine ideal and skyrocketing rates of childhood obesity, how can parents help their daughters accept their bodies?

[...]

A 2006 study from the Girl Scout Research Institute titled *The New Normal? What Girls Say about Healthy Living* _____ **found** _____ that physically active girls are more satisfied with their weight and appearance than other girls, regardless of their weight. They're also more likely to lead a healthy lifestyle and less likely to be overweight. Sports _____ **are** _____ the key to feeling good; unfortunately, the same study _____ **showed** _____ that 23% of girls _____ **do not participate** _____ in sports because they feel that their bodies "do not look good."

[...]

Extracted from <http://www.education.com/magazine/article/Girls_and_Body_Image_Help_You>. Accessed on November 11, 2009.

Figura 41 - Exercício de gramática da seção *Grammar in Use* (unidade 1, v. 2, p. 14)

Argumenta-se no texto que estudos mostram que desde muito jovens, meninas Americanas começam a se preocupar com dietas por pensarem que estão gordas. Essa preocupação exagerada causa problemas para as famílias dessas meninas, pois ter uma imagem corporal negativa pode levar a problemas de baixa autoestima, depressão e transtornos alimentares. O texto ainda revela um dilema: como, em uma sociedade dividida entre um ideal de emancipação feminino e altíssimas taxas de obesidade infantil, podem os

pais ajudar suas filhas a aceitar seus corpos? A partir de alguns estudos afirma-se no texto que ser uma garota fisicamente ativa tende a ajudar as meninas a ficarem satisfeitas com seus corpos independentemente do seu peso, porém, também reconhece-se que uma parcela das garotas participantes do estudo não participa de atividades físicas justamente por se sentirem inseguras com relação aos seus corpos.

Ainda que a atividade descrita acima consista em um exercício de gramática de preenchimento de lacunas e, embora o guia didático não se aprofunde na questão do gênero dando informações ao professor para que este possa discutir os problemas de exigência de imagem corporal das meninas de forma mais aprofundada, acreditamos que a presença de um texto como esse no livro didático analisado é algo muito positivo. A instrução para a condução da atividade constante no guia didático é de certa forma genérica, uma vez que afirma que “crianças, jovens e adultos, influenciados pela mídia, pelo círculo de amigos e até mesmo por seus familiares, acabam desenvolvendo distúrbios alimentares” (AGA, 2012, p. 19) como fuga para determinados problemas. O guia ainda apresenta informações sobre o que vem a ser anorexia e bulimia e menciona que a maioria das pessoas que sofre de anorexia é do sexo feminino. Essa é, portanto, a única referência a gênero e problemas alimentares. Contudo, como dito anteriormente, acreditamos que a presença do texto no livro didático pode oferecer excelentes oportunidades para se promover uma discussão sobre gênero e aparência física, principalmente na adolescência, dentro da sala de aula. Ademais, o fato de a foto que acompanha o texto trazer meninas negras também oferece brechas para discutir o mesmo tema associado a questões de raça.

Ainda tratando sobre o tema transtornos alimentares, podemos encontrar mais uma brecha para se discutir as questões de gênero e aparência física em uma atividade da seção *Further Practice 1* também no livro do 2º ano. A seção em que se encontra a atividade funciona como uma revisão dos assuntos tratados nas unidades 1 e 2 do 2º volume, portanto alguns exercícios ainda giram sobre o tema “We are what we eat”. Na atividade analisada aqui, temos um enunciado que afirma que a influência da mídia sobre os adolescentes e sobre seus hábitos alimentares podem levar a problemas sérios como transtornos alimentares. Os alunos devem, então, ler um texto com alguns dados quantitativos sobre distúrbios alimentares, classificar algumas sentenças em verdadeiras ou falsas e, caso sejam falsas, corrigi-las. Dentre os dados apresentados, temos que 10% de anoréxicos são do sexo masculino e que 20 a 30% de anoréxicos jovens são homens. Uma das sentenças falsas constante na letra ‘d’ que deve ser corrigida é a que diz que 85% de anoréxicos são do sexo feminino.

- 7 The media's influence on teenagers and their eating habits might lead to something very serious: an eating disorder. Read the text and write T (true) or F (false). Correct the false statements.

Eating Disorders: *By the Numbers*

According to NIMH and ANAD statistics:

0.5-3.7% of Americans have anorexia.

1.1-4.2% of Americans have bulimia.

Up to 50% of patients with anorexia develop bulimic symptoms.

10% of anorexics are male.

20-30% of younger anorexics are male.

Mortality rates for anorexia increase by roughly 0.5% per year.

Mortality rates for anorexia are upward of 20% in patients who have had the illness for more than 20 years.

Extracted from <<http://www.psychweekly.com/asp/article/ArticleDetail.aspx?articleid=124>>.
Accessed on February 8, 2010.

- a (F) Over 4% of the American population has anorexia.

Between 0.5 and 3.7% of Americans have anorexia.

- b (T) Bulimia is more present in Americans' lives than anorexia.

- c (T) We can infer that anorexia often leads to bulimia.

- d (F) 85% of anorexics are female.

90% of anorexics are female.

- e (F) Mortality rates for anorexia increase by exactly 0.5% per year.

Mortality rates for anorexia increase by roughly 0.5% per year.

- f (T) Mortality rates are higher in patients who have had anorexia for over two decades.

Figura 42 - Exercícios de revisão da seção *Further Practice 1* (unidade 1 e 2, v. 2, p. 43)

Não encontramos nas instruções sobre o exercício 7 ou no guia didático qualquer informação adicional ou reflexão sobre a alta porcentagem de mulheres sofrendo de anorexia. Pareceu-nos também que a letra 'd' do exercício somente tentava verificar se o aluno conseguia depreender corretamente a porcentagem de mulheres anoréxicas a partir da

porcentagem masculina. Acreditamos, contudo, que assim como ocorre com o texto “Girls and body image”, os dados sobre problemas alimentares de acordo com sexo podem constituir brechas para discussão do assunto em sala de aula. Diante das atividades que selecionamos e analisamos nesta seção, acreditamos que existam fortes expectativas sobre a mulher em termos de sua aparência física, sua alimentação e seu corpo. Embora o cuidado com o corpo em si seja algo positivo, as questões que ressaltamos aqui revelam uma forte pressão social para que esses corpos femininos se encaixem em determinados padrões, assim como podem acarretar sofrimento físico e emocional. Diante da importância dessas questões e do fato de que tais problemas podem afetar a vida diária de todos, mas principalmente de mulheres, professoras e alunas, por exemplo, acreditamos que aproveitar as brechas oferecidas pelas atividades do livro didático pode ser uma atitude relevante na sala de aula de língua estrangeira.

4.3.2.1– *Reflexões sobre questões de gênero e aparência física no livro didático*

Para embasar a escolha das atividades presentes na coleção didática analisada que estivessem relacionadas ao conceito de gênero e à temática da aparência física, recorreremos mais uma vez a Ryle (2012). Através de discussões, já apresentadas no capítulo 2 deste trabalho, sobre associações culturais e históricas entre a figura da mulher e o corpo, assim como questões contemporâneas relacionadas à imagem corporal e distúrbios alimentares, pretendemos dar suporte às possíveis discussões dessas questões na sala de aula de língua inglesa.

A ideia de que o corpo está mais próximo ao feminino do que ao masculino é uma questão muito antiga da filosofia. Como mencionamos no capítulo 2, desde o estabelecimento do dualismo mente-corpo temos que aspectos positivos como a racionalidade são associados à mente, enquanto que ao corpo são associadas qualidades negativas. Historicamente esse dualismo tende a relacionar à mente ao masculino e o corpo ao feminino e, embora esse seja um conceito desenvolvido há séculos, é possível dizer que tais associações perduram até os dias de hoje. Desse modo, ainda hoje consideramos que as mulheres têm uma relação de maior proximidade com seus corpos que os homens (RYLE, 2012).

Como discutimos anteriormente a partir do suporte teórico de Ryle (2012), na história recente de países como os Estados Unidos, as mulheres têm demonstrado uma preocupação crescente com seus corpos e com sua imagem corporal. A promoção de ideias de perfeição e o

chamado mito da beleza afetam a maneira com que os indivíduos enxergam a si mesmos, a relação com seus corpos, sua autoestima e suas emoções. Ryle (2012) também observa que o impacto das expectativas sociais relativas ao corpo é muito maior em mulheres que em homens.

Como dito, embora os ideais de beleza sejam apenas mitos alimentados principalmente pela mídia, as consequências da pressão social relativa à beleza são bastante palpáveis para as mulheres (RYLE, 2012). Ademais, além de a beleza ser uma questão de gênero, ela também se articula com fatores raciais, de sexualidade e de classe. Diante de tantas exigências, torna-se cada vez mais difícil alcançar aquele ideal de beleza. Uma das consequências reais para as expectativas sociais sobre a aparência física das mulheres se traduz em distúrbios alimentares. Problemas de saúde como a bulimia e a anorexia atingem mulheres de forma muito mais expressiva que homens e podem ser compreendidos como um reflexo das relações problemáticas que as mulheres em determinadas culturas têm com os seus corpos (RYLE, 2012). A preocupação excessiva com a aparência física e os problemas alimentares estão presentes nas atividades da coleção didática analisada relacionados a figuras femininas. Essas representações que selecionamos e analisamos podem ser explicadas com base nas discussões teóricas feitas no capítulo 2 e reforçadas nesta seção.

Ademais, a associação entre aquilo que é feminino e o cuidado com a beleza, o corpo e a imagem corporal também se refletem no mercado de trabalho. Profissões como a de nutricionista e dietista são majoritariamente representadas por mulheres nas atividades da coleção didática. Tanto na seção *In The Job Market*, quanto nas atividades que selecionamos para a seção 4.3.2, podemos perceber que principalmente as mulheres são relacionadas tanto às profissões da área de alimentação, nutrição e dieta, quanto aos pacientes desses profissionais.

Weingarten (2009) mostra que nos Estados Unidos 97% dos dietistas são mulheres. A autora afirma que uma das possíveis explicações para este número é o fato de que os estudos da nutrição são associados ao campo da economia doméstica, uma área que é enxergada no ensino médio americano, por exemplo, como de preferência feminina. Além disso, a autora argumenta que os salários são mais baixos para dietistas se compararmos a profissão a outras áreas de saúde como a medicina, o que faz com que ela seja menos atrativa para os homens. Finalmente, embora ultimamente seja possível perceber um maior ingresso de homens na área da nutrição, ainda é possível dizer que existe muita resistência, uma vez que até mesmo o ato de comer de forma saudável é visto como uma atitude efeminada.

De forma muito similar, Jenkins (2014), da British Dietetics Association, associação de dietistas registrados na Grã-Bretanha e na Irlanda do Norte, aponta que menos de 4% de seus dietistas registrados são homens. Jenkins acredita que o fenômeno não é exclusivo do Reino Unido, mas demonstra uma tendência global. O autor afirma que as profissões de dietista e nutricionista surgiram no início do século XX como uma tarefa associada ao trabalho de enfermeiras mais experientes. Uma vez que a área da enfermagem é vista como adequada para mulheres, esse estereótipo foi transferido também para os profissionais da nutrição.

Também buscando explicar por que a dietética é tradicionalmente associada a mulheres, Getz (2014) afirma que a ligação da ocupação com a área da economia doméstica fortemente contribuiu para a continuação desse estigma. Além disso, a autora argumenta que muitas pessoas têm uma concepção errônea do papel do nutricionista e que, ao vislumbrarem profissionais dessa área, acabam por invocar até mesmo a imagem da merendeira escolar. Embora algumas universidades americanas tenham observado um crescente interesse de homens pelas faculdades de ciência dos alimentos e nutrição, o estigma ainda persiste e acaba por influenciar a continuidade dessa tendência (GETZ, 2014). Para Getz, é preciso sacudir a imagem da *spinster lunch lady with the hairnet* (p. 34), ou seja, o estereótipo da merendeira escolar solteirona com rede no cabelo.

Uma vez que compreendemos que a profissão de nutricionista é historicamente marcada por questões de gênero e que há um estereótipo feminino associado a essa ocupação, acreditamos ser importante levantar reflexões sobre esse fenômeno. Grande parte das atividades da coleção didática analisada que retrata nutricionistas ou pessoas que precisam dos serviços de dietistas utiliza a imagem de mulheres como ilustração. Essas representações de certa forma estereotipadas ajudam a manter essa tendência de que a nutrição é uma área destinada a mulheres. Chamar a atenção para essas atividades e discuti-las em sala de aula pode ajudar a desmistificar algumas dessas associações tradicionais de gênero.

Como pudemos ver a partir das discussões feitas no capítulo 2 e também nesta seção, as associações culturais entre a figura da mulher e o corpo foram construídas na cultura e ao longo da história. Nesse processo, as questões de gênero tiveram grande impacto e se refletem nos dias de hoje na forma com que homens e mulheres cuidam e lidam com seu corpo, com sua imagem corporal, com sua saúde e beleza e até mesmo com os distúrbios alimentares. Como Ryle (2012) afirma, os “nossos corpos se tornam importantes locais para as complexidades de se vivenciar o gênero em nossas vidas diárias” (p. 309). Uma vez que

compreendemos a importância do tema gênero e corpo em nossas vidas, acreditamos ser relevante atentar-se e refletir sobre representações dessa natureza nos materiais didáticos.

4.4 – Reflexões finais sobre a análise dos dados

Através da descrição e análise das diversas atividades contidas na coleção didática analisada neste trabalho, buscamos apresentar possibilidades de promoção da reflexão crítica na aula de língua inglesa. Nas mais de 40 atividades selecionadas pudemos encontrar diversas oportunidades e brechas para se discutir questões de gênero. Seja no material verbal dos exercícios, textos, quadros, tirinhas, áudio e explicações gramaticais, seja nas ilustrações que acompanham cada um desses materiais, é possível notar e refletir sobre a representação da mulher no livro didático e transferir tal reflexão para a posição da mulher no mundo social.

Embora tenhamos organizado e delimitado nossa análise em torno de 3 temas distintos (e 2 subdivisões), é possível dizer que todos eles se relacionam entre si mostrando como as questões de gênero afetam profundamente a condição da mulher na sociedade. As brechas abertas pelas atividades nos possibilitam discutir as possibilidades e limitações impostas à mulher tanto no ambiente doméstico da esfera privada quanto na esfera pública do mercado de trabalho. Ademais, as reflexões promovidas através das brechas nos permitiram enxergar com mais clareza qual a origem e por que se dão tantas expectativas sociais com relação à mulher, ou seja, por que motivo espera-se tanto delas com relação a sua vida pessoal, aos seus relacionamentos afetivos, do seu corpo, de sua beleza, de sua imagem corporal. Buscamos, através do embasamento teórico apresentado no capítulo 2, compreender como determinados estereótipos, estigmas e preconceitos são resultado de processos históricos e sociais, assim como variam de cultura para cultura. Procuramos principalmente demonstrar que determinadas concepções de gênero com as quais nos deparamos frequentemente e que normalmente não questionamos, não existem porque são naturais ou refletem a essência da mulher, elas na verdade revelam as relações de poder implícitas nas construções sociais de gênero. Uma vez que terminamos de apresentar nossas análises para demonstrar possibilidades de se discutir questões de gênero, e por consequência, de se promover o letramento crítico em língua estrangeira através das brechas do material didático, procederemos no próximo capítulo às considerações finais deste trabalho.

CAPÍTULO 5: ***Considerações finais***

Uma vez que apresentamos o suporte teórico que fundamentou este trabalho, a metodologia utilizada e a análise e discussão dos dados coletados, passamos então às considerações finais com vistas a concluir esta pesquisa. Nas próximas seções, retomamos os nossos objetivos de pesquisa e discutimos alguns de nossos resultados, fazemos algumas ponderações sobre as limitações de nossa análise e, por fim, apresentamos algumas possíveis implicações para a pesquisa assim como sugestões para trabalhos futuros.

5.1 – Retomando os objetivos da pesquisa

Esta pesquisa propôs-se a conduzir uma análise documental de uma coleção didática de livros indicados pelo PNLD 2012 como adequados para o ensino médio brasileiro. A fim de dar suporte à análise, baseamo-nos no aporte teórico do letramento crítico e dos estudos de gênero. Através da seleção das atividades presentes nos volumes didáticos, propusemos 3 grandes categorias (e suas subdivisões) dentro das quais pudemos identificar e discutir questões relacionadas à temática do gênero. Com base em uma perspectiva sociológica e cultural, procuramos compreender como o gênero opera dentro das relações sociais e como ele resulta em situações de opressão e desigualdade entre homens e mulheres. Assim, com base nas representações de figuras femininas selecionadas a partir dos livros didáticos, procuramos compreender e refletir sobre como as questões de gênero influenciam nossa vida social.

Durante a pesquisa, procuramos alcançar alguns objetivos que apresentamos anteriormente na introdução do trabalho. Voltamos a eles nesta seção a fim de verificarmos se conseguimos de alguma forma satisfazê-los. Para averiguar se fomos capazes de atingir nossas metas, retomamos primeiramente nossos objetivos específicos.

Nosso primeiro objetivo era o de analisar as representações de gênero contidas na coleção didática de forma a verificar se elas promoviam um reforço ou um rompimento com concepções tradicionais ou estereotipadas de gênero. Através da condução da análise

documental identificamos uma série de representações de figuras femininas ocupando diferentes papéis de gênero, mas principalmente os de mãe, esposa, filha, dona de casa e profissional que realiza ocupações consideradas tipicamente femininas. Pudemos perceber, portanto, que a maior parte dessas representações revelavam mulheres desempenhando papéis que estavam em conformidade com concepções tradicionais e até mesmo estereotipadas de gênero. Embora nem todas as representações fossem estereotipadas e o livro apresentasse também atividades que transgrediam entendimentos tradicionais de gênero, a maior parte dos dados que encontramos reforçava mais que desafiavam estas representações. Não acreditamos, porém, como diremos mais tarde, que isso seja essencialmente um problema ou uma característica negativa do livro didático.

Nosso segundo objetivo específico era o de verificar se era possível desenvolver reflexões de gênero através das atividades encontradas mesmo que elas não tivessem esse objetivo original. Com base nos dados que levantamos a partir dos volumes da coleção didática, acreditamos que, de fato, é possível promover reflexões sobre questões de gênero, mesmo que as atividades do livro didático não tenham sido planejadas com essa intenção. Embora possamos pensar nos estereótipos como evidências negativas, acreditamos que seja possível transformá-los em brechas (DUBOC, 2012; 2014) para justamente questioná-los e desafiá-los. O que determinará a maneira com que os estereótipos encontrados serão encarados será a atitude do professor diante delas com base na sua sensibilidade, conhecimento e conscientização sobre as questões de gênero.

Buscamos também, através de nosso terceiro objetivo, identificar temas gerais que pudessem ser compreendidos e discutidos à luz dos estudos de gênero. Analisando o extenso conjunto de atividades que selecionamos, percebemos a necessidade de encontrarmos uma maneira de agrupá-las e categorizá-las a fim de sermos capazes de manipular a grande quantidade de dados que obtivemos. A partir de então, identificamos o que seriam 3 categorias dentro das quais poderíamos classificar as atividades: mulher e o espaço doméstico, gênero e profissões, e expectativas sociais com relação à mulher. Com relação à terceira categoria, entendemos que a natureza das expectativas que encontramos poderiam ser encaradas como suficientemente diferentes a ponto de criarmos duas subdivisões. Por isso, pensamos que seria conveniente dividir o tema 3 em dois tópicos: relacionamentos amorosos e aparência física (corpo e beleza). Ao mesmo tempo, por sentirmos a necessidade de obter embasamento teórico para as categorias, buscamos esclarecimentos sociológicos e históricos sobre o que estudiosos de gênero entendiam a respeito daqueles temas. A partir destes estudos, poderíamos fornecer bases mais sólidas sobre as quais poderíamos discutir e refletir

sobre as questões de gênero, de forma a ir além do senso comum e de uma perspectiva puramente pessoal da pesquisadora.

Finalmente, em nosso último objetivo específico nos comprometíamos a buscar maneiras de se refletir e desnaturalizar concepções tradicionais de gênero em sala de aula com base nas atividades encontradas e nas discussões teóricas promovidas. Procuramos satisfazer esse objetivo ao propor, a cada atividade ou grupo delas, perguntas a serem lançadas em sala de aula em que o aluno fosse estimulado a refletir e questionar suas próprias crenças relativas às questões de gênero, assim como as relações de poder implicadas nas relações sociais entre homens e mulheres. Como dissemos no capítulo 4, as perguntas propostas poderiam ser em português ou inglês, conforme o nível linguístico da turma, e poderiam ser adaptadas pelos professores de forma a se aproximar da realidade de cada sala de aula e aos tipos de interação que ocorrem dentro dela. Conforme o conhecimento de inglês de cada turma, o professor poderia trabalhar desde itens mais simples de vocabulário até promover discussões orais majoritariamente em inglês. Acreditamos que, independentemente do nível linguístico de inglês da turma, ao chamar atenção para essas atividades, discuti-las, refletir sobre elas, ouvir os alunos e apresentar argumentos embasados sobre questões de gênero, o professor pode buscar maneiras de se refletir criticamente sobre importantes questões sociais que têm impacto real na vida social dos alunos como um todo.

Uma vez que buscamos neste trabalho responder aos objetivos específicos, acreditamos ter de alguma forma satisfeito o propósito maior de nossa pesquisa: buscar possibilidades de estimular ou promover o letramento crítico no ensino de inglês como língua estrangeira, tendo como base o material contido em uma coleção de livros didáticos de inglês para o ensino médio. Acreditamos que o conceito de brecha, idealizado e discutido por Duboc (2012; 2014) se constitui como uma excelente alternativa para se buscar a promoção do letramento crítico. Se Duboc (2012) busca nas brechas do currículo universitário possibilidades de expansões críticas, neste trabalho propusemos que um elemento do currículo como o livro didático é um valioso material que pode fornecer um ponto de partida para se buscar expansões de perspectivas relativas à temática do gênero. Inspirados no texto das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) (BRASIL, 2006), acreditamos que é de fato possível fazer com que os alunos reflitam e questionem as posições de gênero que ocupam, procurando entender quais são essas posições, quais os privilégios ou limitações conferidas por aquela posição, como e por que aquelas posições existem, e se querem de alguma forma mudá-las ou contribuir de alguma forma para que aquela configuração seja transformada. Assim, através de nossa proposta, os alunos teriam a oportunidade de conhecer

e refletir sobre como o gênero opera em nossa sociedade e, se acharem conveniente, desnaturalizar e desafiar determinadas representações tradicionais de gênero que podem limitar a vida de homens e mulheres assim como implicar em desigualdades sociais.

5.2 – Ponderações sobre a pesquisa

Embora seja possível afirmar que grande parte dos objetivos aos quais nos propusemos foram alcançados, é preciso também fazer algumas ponderações com relação a esta pesquisa. Dedicaremos esta seção, portanto, a apresentar algumas reflexões e ressalvas sobre a realização deste trabalho.

Com relação às atividades encontradas nos livros da coleção didática escolhida e selecionadas para análise, pensamos que é importante afirmar que aquelas utilizadas em nossa pesquisa são uma parte da totalidade das atividades que fazem menção ao tema gênero. Embora tenhamos selecionado uma quantidade expressiva de material, foi possível identificar algumas outras atividades que poderiam ter sido encaixadas em outros temas relacionados ao gênero. Decidimos deixá-las de fora de nossas análises uma vez que a recorrência dessas atividades era mais escassa e possivelmente menos representativa de toda a coleção didática.

Além de reconhecermos que a coleção didática apresentava atividades relacionadas à temática do gênero que não foram contempladas pela nossa análise, é importante ressaltar que nem todas as atividades encontradas apresentavam estereótipos de representação de gênero. Assim como fizemos menção a algumas dessas atividades no capítulo de análise e discussão dos dados, é preciso esclarecer que algumas atividades do livro também se dedicaram a chamar atenção para questão do gênero. A unidade 3 do 3º volume didático, intitulada *The Battle for Equality*, trata especificamente da questão das desigualdades de gênero e apresenta textos e enunciados que suscitam a discussão sobre a posição da mulher na sociedade, no mercado de trabalho, a conquista de direitos, assim como os problemas de discriminação e violência contra a mulher. Reconhecemos, portanto, a presença desta unidade na coleção e compreendemos sua importância no esforço de se problematizar as questões de gênero. Contudo, uma vez que encontramos com relativa recorrência representações tradicionais de gênero, decidimos por limitar nosso foco e restringir nossas análises principalmente a elas. Isso se dá porque acreditamos que essas atividades poderiam se constituir como valiosas brechas para se tratar de gênero em sala de aula.

Como dissemos anteriormente, a partir do conjunto de atividades que selecionamos, decidimos por categorizá-las em 3 temas gerais, assim como consideramos uma subdivisão de um desses 3 temas. Lembramos, porém, que a escolha das categorias se dá por conta do olhar interpretativo da pesquisadora sobre os dados coletados. Acreditamos que um outro olhar possivelmente resultaria em outras categorias ou outras formas de se categorizar as mesmas atividades. Como dito, outras atividades que faziam menção ao gênero foram identificadas e a partir delas outras categorias também poderiam ter sido criadas. Embora existissem outras possibilidades e apesar de reconhecer a existência delas, foi uma escolha nossa limitar nosso foco e restringir nossa análise às representações tradicionais e estereotipadas de gênero que identificamos nas atividades da coleção didática analisada.

Consideramos conveniente ressaltar também que nossa escolha pelo tema gênero se deu de determinada forma a direcionar o foco de nossa análise para a situação das mulheres. Reconhecemos que o gênero tem implicações ideológicas na vida social como um todo e que, portanto, pode afetar e limitar a vida de homens e mulheres. Entendemos, por exemplo, que quando nos deparamos com determinadas representações estereotipadas dos papéis sociais de gênero de mulheres e homens no livro didático, essas representações podem implicar em conformações a aqueles papéis ao mesmo tempo que impedem a emergência de perspectivas alternativas. Quando é sugerido, por exemplo, que profissões que envolvem o cuidado com o outro e com o corpo, como as de enfermeiras e dietistas, são tipicamente femininas, reforçamos aquele estereótipo ao mesmo tempo que insinuamos aos meninos que aquelas opções possivelmente não são as mais adequadas para eles. Quando associamos atividades domésticas a mulheres, possivelmente estamos desencorajando sujeitos masculinos interessados nelas a se envolver nesse tipo de tarefa. Em suma, é preciso esclarecer que compreendemos as implicações ideológicas do gênero e a forma com que o gênero pode afetar negativamente a vida tanto de homens quanto de mulheres. Porém, decidimos focar nossas análises na situação das mulheres uma vez que acreditamos que elas são as maiores penalizadas pelas desigualdades de gênero.

Como discutido no capítulo 3, conduzimos esta pesquisa de forma a considerar os volumes da coleção didática como documentos, ou seja, produto da atividade humana que refletem opiniões, ideias e modos de viver da sociedade em que foram produzidos. Tais materiais são considerados autênticos e confiáveis, uma vez que foram produzidos por uma editora reconhecida, assim como foram avaliados e aprovados por um programa de avaliação do livro didático do Ministério da Educação brasileiro. Não podemos, contudo, fazer grandes generalizações a partir de nossa análise da coleção didática escolhida, para todas as outras que

constam no PNLD 2012. Ainda assim, consideramos que nossa análise é significativa uma vez que analisou um dos livros pertencentes ao programa e que nos oferece brechas para a discussão de questões de gênero na sala de aula de língua estrangeira.

Ademais, parece-nos importante reforçar que nosso objetivo vai além da crítica ao livro didático. Embora tenhamos encontrado e apontado visões estereotipadas de figuras femininas retratadas nas atividades, reafirmamos que o livro didático não se limita a essas representações. Ao invés de possivelmente julgarmos o livro como inadequado ou problemático, valorizamos o fato de que, através dos materiais ali contidos, podemos iniciar problematizações das questões de gênero na sala de aula de língua inglesa, conforme foi proposto.

5.3 – Implicações da pesquisa e sugestões para pesquisas futuras

Com base nos diversos estudos que discutimos em nosso capítulo teórico, como por exemplo as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), o ensino de línguas estrangeiras na escola deve visar não somente a ensinar a materialidade de uma determinada língua, mas também deve buscar contribuir para a formação dos indivíduos e para o desenvolvimento de seu senso de cidadania. Tendo compreendido essa necessidade de se promover a educação em sentido amplo por meio da aula de língua estrangeira, outras preocupações se apresentam. Como explica Duboc (2011):

A questão [...] que nos intriga, e que talvez seja uma preocupação comum entre pesquisadores do campo dos novos letramentos, é justamente a transposição dessa reconceituação de língua para a prática pedagógica, o que constitui, a nosso ver, o principal desafio no atual processo de redesenho dos currículos para ensino de língua estrangeira (p. 729).

Como podemos ver na citação acima, o desafio é, a partir da conscientização de que o ensino de línguas deve formar indivíduos, como colocar tal projeto em prática. É por isso que, como discutido anteriormente, acreditamos que a relevância deste trabalho está em apresentar uma proposta de aplicação do letramento crítico em sala de aula. Nosso intuito é demonstrar como, a partir do livro didático (um material normalmente acessível e de uso frequente em sala de aula), é possível buscar a promoção do letramento crítico do aprendiz tendo como ponto de partida as brechas abertas precisamente por esse material. Buscamos aqui uma alternativa para

se colocar em prática um ensino crítico que procure desenvolver o pensamento reflexivo e questionador nos alunos com base nas questões de gênero.

Reiteramos também que a proposta aqui apresentada não se compromete com uma suposta doutrinação dos aprendizes para as questões de gênero. Buscamos, pelo contrário levantar discussões a respeito do tema, desmistificar algumas ideias naturalizadas e apresentar aos alunos outras perspectivas relativas à essa temática. Dessa forma, acreditamos estar buscando formas de se incentivar a reflexão do aprendiz, para que este tome decisões informadas (MATTOS, 2011b) sobre sua posição engendrada no mundo e que, se assim lhe convier, transforme a si mesmo e o mundo ao seu redor (MATTOS; VALÉRIO, 2010).

Considerando a importância da promoção de um ensino de línguas mais crítico e significativo, sugerimos que outros trabalhos embasados no letramento crítico e nos estudos de gênero sejam realizados. A análise documental colocada em prática aqui buscou analisar uma coleção didática do ano de 2012. Uma vez que recentemente houve o lançamento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que visa a contemplar os anos de 2015, 2016 e 2017, novas pesquisas poderiam ser realizadas a partir das novas coleções avaliadas e incluídas no programa. Sugerimos também que outros temas como raça, sexualidade, classe social, além do gênero, também possam servir como ponto de partida para pesquisas futuras. Ademais, buscamos restringir o foco de nossa análise de gênero na figura da mulher. Acreditamos, porém que também seria possível se investigar e refletir sobre construções de masculinidade em livros didáticos. A partir de diferentes conjuntos de dados provenientes de outras coleções didáticas, outras categorias de análise focadas no gênero poderiam ser propostas. Tais categorias poderiam, inclusive, ir além das representações estereotipadas e se relacionar com outros importantes constituintes de identidade como raça, etnia e sexualidade. Finalmente, é possível dizer que existem muitas outras possibilidades de pesquisa no terreno do letramento crítico e dos estudos de gênero que também podem se constituir como alternativas para transformar teoria em prática.

Em suma, os estudos de letramento crítico aplicados ao ensino de língua estrangeira têm estado em evidência nos últimos tempos. Diversos pesquisadores e estudiosos têm urgido por um ensino de línguas que seja mais significativo e que possa transformar os aprendizes ajudando a desenvolver neles o senso de cidadania. Alguns desses estudos, inclusive, propõem sugestões para que tal anseio seja colocado em prática. Acreditamos que este trabalho busca contribuir de alguma maneira para a aplicação dos princípios do letramento crítico no ensino de línguas. Este trabalho procurou demonstrar que a partir de um material de uso frequente em sala de aula, o livro didático, é possível buscar brechas que se transformam

em possibilidades de expansões críticas, ou seja, oportunidades para se problematizar as questões de gênero em sala de aula e, quiçá, conscientizar os alunos sobre como as desigualdades de gênero operam na sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGA, G. *Upgrade*. São Paulo: Richmond, 2010. v.1.

_____. *Upgrade*. São Paulo: Richmond, 2010. v.2.

_____. *Upgrade*. São Paulo: Richmond, 2010. v.2.

ANSTEY, M.; BULL, G. *Teaching and learning multiliteracies: changing times, changing literacies*. Kensington Gardens: Australian Literacy Educators Association, 2006.

BARROS, J.; SANTOS, M. A (re)construção de identidades sociais nos livros didáticos de língua estrangeira: por uma pedagogia radical. In: ENCONTRO DO CIRCUITO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 10., 2012, Cascavel. *Anais...* Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2012. p. 1-11.

BARROS, S. C. B.; RIBEIRO, P. R. C. As questões de gênero nas escolas: discursos das equipes pedagógicas e diretiva. In: FAZENDO GÊNERO, 9., Florianópolis, 2010. *Anais eletrônicos....* Florianópolis: UFSC, 2010. p.1-7.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas constitucionais nº 1/1992 e 68/2011, pelo decreto legislativo nº 186/2008 e pelas emendas constitucionais de revisão nº 1 a 6/1994. 35. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

_____. *Cadernos SECAD 4: Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

_____. Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Língua Estrangeira Moderna. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guia-do-livro/item/2988-guia-pnld-2012-ensino-m%C3%A9dio>>. Acesso em 30 dez. 2013.

_____. *Lei de diretrizes e bases da educação brasileira*, Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996.

_____. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias – conhecimentos de línguas estrangeiras*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2006. <http://www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 30 dez. 2013.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos temas transversais: ética*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: Secretaria, 1997.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação sexual*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: Secretaria, 1997.

_____. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação de 2001-2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 26 out. 2014.

_____. *Plano Nacional de Educação – PNE*. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação de 2011-2020. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 26 out. 2014.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARDOSO, D. C. *Letramento crítico e o livro didático de inglês: uma análise dos textos e das atividades de compreensão escrita*. 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of difference: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti/>>. Acesso em: 25 set. 2014.

CHANTER, T. *Time, death and the feminine: Levinas with Heidegger*. Stanford: Stanford University Press, 2001.

COHEN, L.; MANION, L.; MORRISON, K. *Research methods in education*. 6. ed. New York: Routledge, 2007.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Introduction: multiliteracies: the beginnings of an idea. In: _____ (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Abingdon: Routledge, 2000. p. 3-8.

COLTRANE, S. *Family man: fatherhood, housework, and gender equity*. New York: Oxford University Press, 1996 *apud* RYLE, R. *Questioning gender: a sociological exploration*. London: Sage, 2012.

DÖRNYEI, Z. *Research methods in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 2007.

DUBOC, A. P. M. Redesenhando currículos de língua inglesa em tempos globais. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 11, n. 3, p. 727-745, 2011.

_____. *Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. 2012. 246 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

_____. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2014. p. 209-229.

- DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. *Revista X*, v. 1, n. 1, p. 19-32, 2011.
- EBERT, T. L. *Ludic feminism and after: postmodernism, desire, and labor in late capitalism*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1996.
- FERREIRA, A. J. *Formação de professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino*. Cascavel: Assoeste, 2010.
- FERREIRA, A. J.; BRIGOLLA, F. C. A representação de gênero em livros didáticos de língua inglesa. *Revista Uniabeu*, v. 6, n. 14, p. 1-19, Set. 2013.
- FERREIRA, S. A.; FERREIRA, A. J. Vozes de alunos e alunas acerca de identidades sociais de gênero na escola: impressões sobre materiais didáticos de língua inglesa. *Revista Línguas & Letras*, v. 14, n. 26, não paginado, 2013.
- GEE, J. P. Critical issues: reading and the new literacy studies: reframing the national academy of sciences report on reading. *Journal of Literacy Research*, v. 31, n. 3, p. 355-374, Set. 1999. Disponível em: <<http://jlr.sagepub.com/content/31/3/355>>. Acesso em: 12 set. 2014.
- GETZ, L. Men in dietetics. *Today's Dietitian*, v. 16, n. 6, p. 34, 2014. Disponível em: <<http://www.todaysdietitian.com/newarchives/060114p34.shtml>>. Acesso em 05 fev. 2015.
- GILSTER, P. *Digital Literacy*. New York: John Wiley and Sons Inc, 1997 *apud* LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: everyday practices & classroom learning*. 2. ed. Maidenhead: Open University Press, 2006.
- GIROUX, H. *Border crossing*. New York: Routledge, 2005.
- HARBER, C. Using documents for qualitative educational research in Africa. In: CROSSLEY, M.; VULLIAMY, G. (Ed.). *Qualitative educational research in developing countries: current perspectives*. London: Garland, 1997. p. 113-31 *apud* McCULLOCH, G. *Documentary research: in education, history and the social sciences*. London: Routledge, 2004.
- HAWKINS, M.; NORTON, B. Critical language teacher education. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. (Ed.). *Cambridge guide to second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009. p. 30-39.
- HEMAIS, B. Genres in English language course books: teaching words and images. In: GONÇALVES, G. R. et al. (Orgs.). *New challenges in language and literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. p. 67-79.
- HEMI, W. 97% of dietitians are women. *Foodeducate*, 18 Out. 2009. Disponível em: <<http://blog.foodeducate.com/2009/10/18/97-of-dietitians-are-women/>>. Acesso em 05 fev. 2015.

- JENKINS, S. (Ed.). Dietitians week: where are the ‘guyatitians’(male dietitians)? *BDA: The Association of UK Dietitians*, 11 Jun. 2014. Disponível em: <<https://www.bda.uk.com/news/view?id=16>>. Acesso em 05 fev. 2015.
- JESUS, D. M. de. Educados no sexo neutro: a construção discursiva de sexualidade e de gênero em um texto da revista *Veja*. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 14, n. 3, p. 613-634, 2014.
- JORDÃO, C. M. A posição do professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. *Revista Letras & Letras*, v. 26, n. 2, p. 427-442, jul-dez. 2010.
- KIM, M.; RYU, J. M. Listening to other’s voices (LOV) project: an empowering strategy incorporating marginalized perspectives. *Journal of Geography*, v. 113, n. 6, 2014. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00221341.2014.896933#.VE1ybxJdGN>>. Acesso em 26 out. 2014.
- KNOBEL, M. Foreword. In: STEVENS, L. P.; BEAN, T. W. *Critical literacy: context, research, and practice in the K-12 classroom*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007. p. vii-x.
- LANHAM, R. Digital Literacy. *Scientific American*. Set. 1995. Disponível em: <<http://www2.idehist.uu.se/distans/ilmh/Ren/lanham-digital-lit.htm>>. Acesso em: 28 set. 2014.
- LANKSHEAR, C. (Ed.). *Changing literacies*. Buckingham: Open University Press, 1997.
- LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *New literacies: everyday practices & classroom learning*. 2. ed. Maidenhead: Open University Press, 2006.
- LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- LUKE, A. Foreword. In: McLAUGHLIN, M.; DeVOOGD, G. L. *Critical literacy: enhancing students’ comprehension of text*. New York: Scholastic, 2004.
- LUKE, A.; FREEBODY, P. The social practices of reading. In: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (Ed.). *Constructing critical literacies*. St. Leonards: Allen & Unwin, 1997. p. 185-225.
- MATTOS, A. M. A. *O ensino de inglês como língua estrangeira na escola pública: novos letramentos, globalização e cidadania*. 2011. 248 p. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011a.
- _____. Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no século XXI. *Revista X*, v. 1, n. 1, p. 33-47, 2011b.
- MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbla/v10n1/08.pdf>. Acesso em: 10 de jan. 2014.

- McCULLOCH, G. *Documentary research: in education, history and the social sciences*. London: Routledge, 2004.
- McLAUGHLIN, M.; DeVOOGD, G. L. *Critical literacy: enhancing students' comprehension of text*. New York: Scholastic, 2004.
- MOITA LOPES, L. P. Linguagem e escola na construção de quem somos. In: FERREIRA, A. J. (Org.). *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. Campinas: Pontes, 2012. p. 9-12.
- MOGALAKWE, M. The use of documentary research methods in social research. *African Sociological Review*, v. 10, n. 1, p. 221-230, 2006.
- MONTE MÓR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: Expanding views. In: GONÇALVES, G. R. et al. (Orgs.). *New challenges in language and literature*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. p. 177-189.
- MORAES, R. Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7- 32, 1999. Disponível em: <http://cliente.arigo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em: 16 de jan. 2015.
- MUSTARD, D. J. *Spinster: an evolving stereotype revealed through film*. *Journal of Media Psychology*, v. 4, não paginado, 2000. Disponível em: <<http://web.calstatela.edu/faculty/sfisco/spinster.html>>. Acesso em: 30 de jan. 2014.
- NORTON, B; PAVLENKO, A. Addressing gender in the ESL/EFL classroom. *TESOL Quarterly*, v. 38, n. 3, p. 504-514, 2004.
- PAYNE, G.; PAYNE, J. *Key concepts in social research*. London: Sage Publications, 2004.
- PENNYCOOK, A. Towards a critical applied linguistics for the 1990s. *Issues in Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 8-28, 1990.
- _____. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PESSOA, R. R.; FREITAS, M. T. U. Challenges in critical language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 46, n. 4, p. 753-776, 2012.
- RASHIDI, N.; SAFARI, F. A model for EFL materials development within the framework of critical pedagogy (CP). *English Language Teaching*, v. 4, n. 2, p. 250-259, 2011.
- ROJO, R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: Rede do Saber/CENP SEE-SP, 2004. Disponível em: <https://www.academia.edu/1387699/Letramento_e_capacidades_de_leitura_para_a_cidadania>. Acesso em: 27 set. 2014.
- RYLE, R. *Questioning gender: a sociological exploration*. London: Sage, 2012.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de.; GULNDANL, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História e Ciências Sociais*, n. 1, p. 1- 15, Jul.

2009. Disponível em:

<http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acesso em: 01 jan. 2014.

SCOTT, J. *A matter of record: documentary sources in social research*. Cambridge: Polity Press, 1990 *apud* MOGALAKWE, M. The use of documentary research methods in social research. *African Sociological Review*, v. 10, n. 1, p. 221-230, 2006.

SILVA, L. R. C.; DAMACENO, A. D.; MARTINS, M. C. R.; SOBRAL, K. M.; FARIAS, I. M. S. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE E III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSCOPELOGIA, 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2009. p. 4554-4566.

SIQUEIRA, S. O papel do professor na desconstrução do “mundo plástico” do livro didático de língua estrangeira. In: BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 225-253.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, L. A. B.; GRAUPE, M. E. Gênero e implementação de políticas públicas na educação. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E SEMINÁRIO DE ESTRATÉGIAS E AÇÕES MULTIDISCIPLINARES, v. 2, n. 1, 2014, Joaçoba. *Anais...* Joaçoba: Unoesc, 2014. p. 515-527.

STEVENS, L. P.; BEAN, T. W. *Critical literacy: context, research, and practice in the K-12 classroom*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007a.

STEVENS, L. P.; BEAN, T. W. Preface. In: _____. *Critical literacy: context, research, and practice in the K-12 classroom*. Thousand Oaks: Sage Publications, 2007b. p. vii-x.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

THE NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies: designing social futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Eds.). *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. London: Routledge, 2000. p. 9-37.

TILIO, R. C. *O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade*. 2006. 258 f. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC- Rio, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

_____. Gênero e sexualidade em livros didáticos de inglês: ainda tabus? *Cadernos de Letras*, n. 26, p. 48-61, 2010.

VIANNA, C. P.; UNBHAUM, S.O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 77-104, 2004.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 35-82.

WISKER, G. *The postgraduate research handbook: succeed with your MA, MPhil, EdD and PhD*. 2. ed. New York: Palgrave MacMillan, 2008.

WOLFREYS, J. *Critical keywords in literary and cultural theory*. New York: Palgrave Macmillan, 2004.