

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS DO PANTANAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LURYAN SILVA FERNANDEZ

**RELAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
INGLESA E A PERSPECTIVA DE DOCENTES DA REDE
PÚBLICA: REPRODUÇÃO OU SUPERAÇÃO DE
ESTEREÓTIPOS?**

Corumbá, MS

2024

LURYAN SILVA FERNANDEZ

**RELAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
INGLESA E PERSPECTIVA DE DOCENTES DA REDE PÚBLICA:
REPRODUÇÃO OU SUPERAÇÃO DE ESTEREÓTIPOS?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Social

Linha de pesquisa 3: Gênero e sexualidades, cultura, educação e saúde. Grupo de Estudos e Pesquisas em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE).

Orientadora: Professora Doutora Josiane Peres Gonçalves

Corumbá, MS

2024

Sxxp Fernandez, Luryan Silva. 2024.
Relações de gênero nos livros didáticos de língua inglesa e perspectiva de docentes da rede pública: reprodução ou superação de estereótipos? / Luryan Silva Fernandez. – 2024.
Xxx fl;il.

Trabalho de Dissertação (Pós-graduação em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Josiane Peres Gonçalves.

1. Livros didáticos 2. Gênero 3. Sexualidade. 4. Língua Inglesa. 5. Estereótipos de gênero. I. Fernandez, Luryan Silva. II. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul- Campus do Pantanal. III. Relações de gênero nos livros didáticos de língua inglesa e perspectiva de docentes da rede pública: reprodução ou superação de estereótipos?

LURYAN SILVA FERNANDEZ

**RELAÇÕES DE GÊNERO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA
INGLESA E PERSPECTIVA DE DOCENTES DA REDE PÚBLICA:
REPRODUÇÃO OU SUPERAÇÃO DE ESTEREÓTIPOS?**

Trabalho acadêmico apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - Campus do Pantanal como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação

Área de concentração: Educação Social

Corumbá, MS, 28 de fevereiro de 2024.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Josiane Peres Gonçalves (Presidente)
Campus do Pantanal - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Maria Ogécia Drigo (Membro titular externo)
Universidade de Sorocaba (UNISO)

Profa. Dr. Fabiano Quadros Rückert (Membro titular interno)
Campus do Pantanal - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

Profa. Dra. Suzana Lopes Salgado Ribeiro (Membro suplente externo)
Universidade de Taubaté (UNITAL)

Prof. Dra. Beatriz Rosália Gomes Xavier Flandoli (Membro suplente interno)
Campus do Pantanal - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me sustentado e me ajudado nos momentos mais difíceis dessa jornada, pois sem Ele não conseguiria lograr esse curso de Mestrado com êxito. Até aqui me ajudou o Senhor!

A minha professora Dra. Josiane Peres Gonçalves, que acreditou em mim e se dispôs a me mostrar esse mundo apaixonante da pesquisa científica, por ser uma profissional exemplar dedicando seu tempo e conhecimento para auxiliar minha caminhada acadêmica. Agradeço por me orientar de forma tão presente sem que alguns kms de distância física ao menos pudessem ser percebidos.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação PPGE da UFMS – Campus do Pantanal pela estrutura do campus 3 pela qual pude ter aulas maravilhosas num ambiente agradável e confortável.

À gestão da escola municipal Fernando de Barros pela compreensão durante todo processo de ingresso, curso e conclusão do Mestrado.

Aos professores doutores que lecionaram as disciplinas do Mestrado, pelas aulas enriquecedoras que me ajudaram na construção dessa pesquisa com informações importantes sobre Educação Social; Fundamentos Epistemológicos; Cultura, consciência e educação; Seminário de pesquisa; Gênero sexualidade e educação e Fundamentos históricos da educação brasileira.

Ao saudoso professor Dr. Jorge Luis Mazzeo Mariano pelas aulas maravilhosas que guardarei para sempre com muito carinho. (*In memoriam*)

Aos sete (7) docentes de Língua Inglesa da Rede Municipal de ensino, que se disponibilizaram a participar desse estudo com vontade e comprometimento.

Aos meus colegas de classe do Mestrado pelo companheirismo e incentivo. Guardarei recordações maravilhosas de todas as sextas-feiras que nos encontramos para troca de conhecimento e espero que juntos possamos ajudar na construção de uma educação cada vez mais libertadora.

Agradeço, em especial, ao meu esposo Henrique V. Pereira, que me incentivou a cursar o Mestrado me dando todo suporte nos momentos de crises e principalmente pelo cuidado com nossa filha e nosso lar quando precisava me ausentar.

A minha filha, Raphaela, que foi o combustível para que eu nem pensasse em desistir nessa caminhada, que me trouxe afago nas horas mais estressantes e angustiantes. Que me fez refletir a quão abençoada sou mesmo após longas horas de leitura e escrita da dissertação apenas com seus abraços curtiños (de 3 anos), mas que se tornavam gigantes e transbordantes de amor onde eu encontrava descanso.

Agradeço ao meu pai Chrisóstomo, meus 6 irmãos (Elzita, Orsolina, Cinira, Icles, Elifaz e Thiago), meus sobrinhos, minha sogra e cunhados por todo apoio e ajuda durante o curso.

Por último, um agradecimento mais que especial a minha mãe, Glória, que incansavelmente esteve ao meu lado todos os dias me encorajando e orando a Deus para que tudo ocorresse bem, pela mãe batalhadora que sempre foi buscando ajudar e formar todos os seus filhos. Agradeço pelos ensinamentos e por me inspirar a lutar e nunca desistir dos meus sonhos. A ela dedico essa conquista!

A todos, que de alguma forma contribuíram para a chegada até aqui, que me ajudaram colocando um tijolo na minha formação humana, profissional e intelectual....

Muito obrigada!!!

“Quem anda no trilho é trem de ferro.
Sou água que corre entre pedras: - liberdade caça jeito”

Manoel de Barros

RESUMO

O presente estudo é de natureza qualitativa e tem por finalidade verificar os conteúdos visuais e/ou textuais dos livros didáticos de Língua Inglesa (LI) utilizados nos anos finais da Educação pública da Rede Municipal de Educação de Corumbá-MS que contempla os 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino Fundamental. Os livros separados para análise pertencem ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2020 (ano de edição 2018) do componente curricular Língua Inglesa da coletânea *It Fits*. Diante disso, procurou-se identificar, numa perspectiva pós-estruturalista, se os discursos presentes nessa coleção didática contribuem para romper ou reproduzir os estereótipos de gênero construídos socialmente e qual a visão dos docentes de Inglês da Rede Municipal de Educação sobre as construções de sentido relacionadas a temática gênero e sexualidade impressos nesses livros com os quais atuam na prática pedagógica. Para que os objetivos pudessem ser alcançados, foi feito um levantamento teórico na Base de Dados de Teses e Dissertações (BDTD) a partir de três descritores que veiculam os estudos de gênero e sexualidade e o ensino do Inglês no Brasil. Para a pesquisa empírica, dois instrumentos de levantamento de dados foram empregados: a análise documental e entrevistas semiestruturadas. As discussões tanto dos livros, quanto das entrevistas foram sistematizadas por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016) e os resultados são apresentados a partir de categorias analíticas sob a perspectiva da AD (Análise Discursiva). As categorias elencadas a partir da verificação dos livros didáticos são: 1. *Types of family* (tipos de família); 2. *Leisure activities* (atividades de lazer); 3. *Household chores* (afazeres domésticos); 4. *Professions* (profissões); 5. *Men teachers in early education* (Professores homens na Educação Infantil); 6. *All kind of diversity?* (Todo tipo de diversidade?). Do mesmo modo, o resultado das entrevistas está subdividido em: 1. “Casa de vespeiro” – o receio em torno das relações de gênero e a escola; 2. “O livro tem que trabalhar o didático”; 3. “Eles estão em processo de formação do pensamento”; 4. “Costume. Já é algo que vem lá das raízes.” 5. “Tem que ser abordado? Tem. Em qualquer área.”. Considera-se o LD uma ferramenta multimodal com discursos imbricados nas representações de textos visuais ou escritos, que foram selecionados e interpretados nesse estudo dispendo de temas explícitos ou implícitos em cada volume da obra didática *It fits*. Entende-se que a coleção tende a quebrar os estereótipos de gênero em algumas abordagens específicas da coletânea, como na apresentação imagética e textual de estruturas familiares no livro do 6º ano. Contudo, sob uma análise geral, os LDs seguem rigorosamente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que exclui as relações de gênero de todo texto e do componente curricular Língua Inglesa, o que dificulta a abordagem da temática tanto nos livros quanto dos professores em suas aulas. Parte dos docentes se manifestaram favoráveis ao trato do tema gênero e sexualidade nas classes de LI relatando vivências, a partir das representações nos LDs, em que fora possível discutir o respeito às diferenças, igualdade de gênero e diversidade. Todavia, verificou-se nos discursos dos professores de inglês o receio no trato da temática, pois temem represálias da comunidade escolar.

Palavras-chave: Livro didático; gênero; sexualidade; Língua Inglesa; estereótipos de gênero.

ABSTRACT

This is a qualitative study and it aims to verify the visual and/or textual contents of English Language (EL) textbooks used in the final years of public education Corumbá-MS, which includes the 6th, 7th, 8th and 9th grades of Elementary School. The books separated for analysis belong to the Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) 2020 (edited in 2018) of the English curricular component and *It Fits* collection. In view of this, we sought to identify from a post-structuralist perspective, whether the speeches present in this didactic collection contribute to breaking or reproducing socially constructed gender stereotypes and what is the view of English teachers from the public Corumbá city education on the constructions of meaning related to the themes of gender and sexuality printed in these books with which they work in pedagogical practice. So that getting the objectives to be achieved, a theoretical survey was carried out in the Theses and Dissertations Database (BDTD) based on three descriptors that convey gender and sexuality studies and the English teaching in Brazil. For empirical research, two data collection instruments were used: document analysis and semi-structured interviews. The discussions of both, books and interviews, were systematized through the content analysis proposed by Bardin (2016) and the results are presented based on analytical categories from DA (Discursive Analysis) perspective. The categories listed after checking the textbooks are: 1. *Types of family*; 2. *Leisure activities*; 3. *Household chores*; 4. *Professions*; 5. *Men teachers in early education*; 6. *All kinds of diversity?*. Likewise, the results of the interviews are subdivided into: 1. “Casa de vespeiro” – the fear surrounding gender relations and school; 2. “The book has to focus on didactical”; 3. “They are in the process of forming their thoughts”; 4. “Cultural. It’s something that comes from ingrained habits.” 5. “Is it a theme to be approached? It is. In any area.” The LD is considered a multimodal tool with discourses embedded in the representations of visual or written texts, which were selected and interpreted in this study, providing explicit or implicit themes in each volume of the didactic book *It fits*. It is understood that the collection tends to break gender stereotypes in some specific book’s approaches, such as the visual and textual presentation of family structures in the 6th book. However, under a general analysis, LDs strictly follow the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), which excludes gender relations from all text and the English Language curricular component, which makes it difficult to approach the topic either in the books than to the teachers in their classes. Some of the teachers expressed their support for dealing with the topic of gender and sexuality in EL classes, reporting experiences, based on representations in LDs, in which it was possible to discuss respect for differences, gender equality and diversity. However, there was a fear in the English teachers’ speeches when dealing with the issue, as they fear reprisals from the school community.

Keywords: Textbook; gender; sexuality; English language; gender stereotypes.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Gramática Língua Inglesa Ordenada em Portuguez | 46 |
| Figura 2 – Implantação da Língua Inglesa no Brasil no séc. XIX | 47 |
| Figura 3 – Lei de 15 de outubro de 1827 | 48 |
| Figura 4 – Coleção de leis do Brasil - 1891 | 50 |
| Figura 5 – Reformas educacionais que influenciaram o ensino da LI no Brasil..... | 51 |
| Figura 6 – Capa do livro didático – 6º ano | 83 |
| Figura 7 – Capa do livro didático – 7º ano | 84 |
| Figura 8 – Capa do livro didático – 8º ano | 85 |
| Figura 9 – Capa do livro didático – 9º ano | 85 |
| Figura 10 – Tipos de família no livro didático do 6º ano | 93 |
| Figura 11 – Atividade Interpretativa no livro do 6º ano | 95 |
| Figura 12 – Gênero e atividades de lazer – 7º ano | 98 |
| Figura 13 – Representação de gênero nas atividades domésticas no LD do 7º ano | 100 |
| Figura 14 – Representação de gênero nas atividades domésticas no LD do 8º ano | 100 |
| Figura 15 – Representação de gênero no LD do 7º ano | 102 |
| Figura 16 – Profissões e gênero no LD do 9º ano | 104 |
| Figura 17 – Representação masculina - docência na Educação Infantil no LD 8º ano | 107 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 1 – Concluintes de graduação em 2022, por sexo | 108 |
| Gráfico 2 – Corpo docente na cidade de Corumbá-MS (2023)..... | 110 |
| Gráfico 3 – Percentual de professores homens na educação municipal de Corumbá-MS 2023 | 110 |
| Gráfico 4 – Quantitativo de profissionais homens atuantes na REME (2023)..... | 111 |
| Gráfico 5 – Percentual de professores homens atuantes nas CEMEIS (2023)..... | 112 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Descritores utilizados para o levantamento de dados | 26 |
| Quadro 2 - Total geral por quantitativo, descritores, teses e dissertações (BDTD) entre 2006 e 2014 | 27 |
| Quadro 3 - Total geral por quantitativo, descritores, teses e dissertações (BDTD) entre 2015 e 2022 | 28 |
| Quadro 4 - Comparativo de descritores por período dentro da BDTD | 28 |
| Quadro 5 - Pesquisas localizadas no BDTD, no período de 2006 a 2014, com o descritor livros didáticos de Língua Inglesa - análises sociais, culturais e de gênero | 30 |
| Quadro 6 - Pesquisas localizadas no BDTD, no período de 2006 a 2014, com o descritor Estudos de Gênero e interface com a Língua Inglesa..... | 31 |
| Quadro 7 - Pesquisas localizadas no BDTD, no período de 2006 a 2014, com o descritor Estereótipos de Gênero e educação escolar 2022 | 31 |
| Quadro 8 - Pesquisas localizadas no BDTD, no período de 2015 a 2022, com o descritor livros didáticos de Língua Inglesa - análises sociais, culturais e de Gênero | 31 |
| Quadro 9 - Pesquisas localizadas no BDTD, no período de 2015 a 2022, com o descritor Estudos de Gênero e interface com a Língua Inglesa..... | 32 |
| Quadro 10 - Pesquisas localizadas no BDTD, no período de 2015 a 2022, com o descritor Estereótipos de Gênero e educação escolar | 32 |
| Quadro 11 - Pesquisas localizadas no BDTD por descritores (2006 a 2014) | 33 |
| Quadro 12 - Resultado da pesquisa na plataforma BDTD no período de 2015 a 2022 . | 35 |
| Quadro 13 - Resultado da seleção por objetivos | 38 |
| Quadro 14 - Quantitativo de pesquisas encontradas de 2006 a 2022 por região. | 40 |
| Quadro 15 - Mapeamento de descritores por região – Descritor 1 | 40 |
| Quadro 16 - Mapeamento de descritores por região – Descritor 2 | 41 |
| Quadro 17 - Mapeamento de descritores por região – Descritor 3 | 42 |
| Quadro 18 - Estereótipos de gênero prescritivos e proscritivos..... | 74 |
| Quadro 19 - Perfil das pessoas que participaram da pesquisa por meio de entrevistas . | 87 |
| Quadro 20 - Categorias de análises dos livros didáticos de Língua Inglesa | 91 |
| Quadro 21 – Média de participação em afazeres domésticos (IBGE) | 101 |
| Quadro 22 – Texto Escrito no livro didático do 9º ano | 113 |

| | |
|--|-----|
| Quadro 23 - Categorias de análises das entrevistas dos docentes de LI | 117 |
| Quadro 24 – Opinião dos participantes sobre o LD utilizado | 122 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- BDTD** - Base de Dados de Teses e Dissertações
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEMEI** – Centro Municipal de Educação Infantil
- CNLD** – Comissão Nacional do Livro Didático
- COLTED** – Comissão do livro técnico e livro didático
- FAE** – Fundação de Assistência ao Estudante
- FENAME** – Fundação Nacional do Material Escolar
- FNDE** - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
- INL** - Instituto Nacional do Livro
- LD** – Livro Didático
- LDB** - Diretrizes e Bases da Educação
- LE** – Línguas Estrangeiras
- LI** - Língua Inglesa
- MEC** – Ministério da Educação
- PCN's** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PNLD** - Programa Nacional do Livro e Material Didático
- REME** - Rede Municipal de Educação
- SEMED** – Secretaria Municipal de Educação
- TCLE** - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- UFMS** - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. INTRODUÇÃO | 17 |
| 2. PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE O OBJETO DA PESQUISA..... | 25 |
| 2.1 Análise dos dados mediante diferentes contextos políticos no Brasil..... | 26 |
| 2.2 Análise dos dados e seleção para pesquisa..... | 30 |
| 2.3 Análise dos dados por regiões do Brasil..... | 39 |
| 2.4 Debates atuais sobre gênero, sexualidade e política..... | 42 |
| 3. A LÍNGUA INGLESA NO BRASIL | 45 |
| 3.1 Breve Histórico da Língua Inglesa no Brasil..... | 45 |
| 3.1.1 D. Pedro I e as mudanças no ensino da Língua Inglesa | 48 |
| 3.1.2 A Língua Inglesa no Colégio Pedro II..... | 49 |
| 3.1.3 O Inglês na 1ª República | 52 |
| 3.1.4 O ensino de Língua Inglesa a partir da 2ª República..... | 54 |
| 3.2 O Ensino da Língua Inglesa sob a ótica democrática..... | 58 |
| 3.3 O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD): Breve Histórico...61 | |
| 3.4 O Guia Didático do PNLD: Componente Curricular Língua Inglesa | 63 |
| 3.5 Coleção <i>It Fits</i> – 3ª edição..... | 66 |
| 4. O GÊNERO CONSTRUÍDO: UMA REFLEXÃO SOBRE ESTEREÓTIPOS E ASSIMETRIA SIMBÓLICA..... | 69 |
| 4.1 O gênero enquanto categoria de análise | 69 |
| 4.2 Como nascem os estereótipos?..... | 72 |
| 4.3 Os estereótipos de gênero..... | 73 |
| 4.4 Assimetria simbólica | 75 |
| 4.5 Relações de gênero e seus estereótipos nos livros didáticos de Inglês..... | 77 |
| 4.6 Algumas considerações sobre essa seção | 79 |
| 5. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA | 81 |

| | |
|--|----|
| 5.1 Natureza da pesquisa e instrumentos utilizados para o levantamento de dados..... | 81 |
| 5.2 Livros didáticos de Língua Inglesa selecionados para análise | 83 |
| 5.3 Participantes da pesquisa empírica: docentes de Língua Inglesa de Corumbá entrevistados | 86 |
| 5.4 Sistematização e análise dos dados | 88 |

6. LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA E PERCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO MATERIAL DIDÁTICO

| | |
|--|-----|
| 6.1 Análise discursiva..... | 89 |
| 6.2 Análise dos livros didáticos e relações de gênero | 91 |
| 6.2.1 <i>Types of family</i> / Tipos de família..... | 92 |
| 6.2.2 <i>Leisure activities</i> / Atividades de lazer | 97 |
| 6.2.3 <i>Household chores</i> / Atividades domésticas!..... | 99 |
| 6.2.4 <i>Professions</i> / Profissões | 103 |
| 6.2.5 <i>Men in early education</i> / Professores homens na Educação Infantil | 107 |
| 6.2.6 <i>All kind of diversity?</i> / Todo tipo de diversidade!?... .. | 112 |
| 6.3 Relações de gênero nos livros didáticos de Língua Inglesa: vozes de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental | 116 |
| 6.3.1 “Casa de vespeiro”: o receio em torno das relações de gênero e a escola..... | 117 |
| 6.3.2 “O livro tem que trabalhar o didático” | 122 |
| 6.3.3 “Eles estão em processo de formação de pensamento” | 125 |
| 6.3.4 “Costume. Já é algo que vem lá das raízes. “[Tá] mudando”? Pouco.”... .. | 126 |
| 6.3.5 “São temas atuais. Nós vivemos numa sociedade que vive muitas transformações! Tem que ser abordado? Tem. Em qualquer área.”... .. | 129 |

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....

REFERÊNCIAS

APÊNDICE I - Solicitação para realização da pesquisa.....

APÊNDICE II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

APÊNDICE III – Roteiro de entrevista semiestruturadas

1. INTRODUÇÃO

A Língua Inglesa sempre fez parte da minha vivência, desde adolescente havia o interesse em aprender o idioma a fim de explorar os mais diferentes universos dentro da música e livros internacionais. Foi a paixão pelo inglês que impulsionou a conclusão na graduação de Letras/Inglês pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), em 2015. Mesmo antes de concluir a graduação já havia atuado como professora de Língua Inglesa e posteriormente passei a vivenciar dois ambientes distintos enquanto docente de LI: a instituição privada de idiomas e a escola pública. Nesses dois mundos, sempre foram perceptíveis as diferenças culturais e sociais que envolviam os sujeitos com os quais pude trabalhar e ensinar.

Foi a partir desse entrelaçado de situações, e diante de muitas indagações pessoais, que a decisão em cursar o Mestrado em Educação pela UFMS fora tomada. Foram sete anos que separam a graduação do Mestrado, porém as inquietações e necessidade de ampliar o processo de formação foram se tornando cada vez maiores.

Com a aprovação no mestrado, a ideia inicial era encontrar um tema que pudesse sanar algumas dúvidas que foram nascendo ao longo dos anos como aprendiz e docente de LI como segunda língua e por isso havia uma vontade de problematizar as questões sociais e culturais que envolvessem a Língua Inglesa, principalmente os professores. Assim, a partir da participação nas aulas das disciplinas e, principalmente das reuniões individuais e grupais sob orientação da professora Dr^a Josiane Peres Gonçalves, surgiu a necessidade de refletir sobre os materiais didáticos de Língua Inglesa utilizados nas escolas públicas, que são fornecidos pelo Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD), com a ideia de entender como esses materiais estão organizados e o que abordam sobre as relações de gênero.

Fora mediante muitas discussões e interações com os professores e pesquisadores do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento, Gênero e Educação (GEPDGE), que o interesse pela temática aflorou, pois dentro desse grupo de pesquisa muitas reflexões e indagações são levantadas a fim de reavaliarmos nossas próprias construções enquanto indivíduos, bem como as dinâmicas e discursos sobre gênero estabelecidos na sociedade historicamente.

Ao se estudar a História do Inglês no Brasil, a partir de suas origens até o presente momento surgiu a vontade de veicular a língua Inglesa e os Estudos de Gênero e, portanto,

investigar as questões de gênero e sexualidade dentro da área de Língua Inglesa, pois ainda há poucos estudos que conectam a referida língua e relações de gênero.

Contudo, ao realizar a discussão sobre os livros didáticos de Língua Inglesa, tornou-se evidente que muitos estudos se dedicam às questões metodológicas e estão voltadas ao ensino do idioma em si. Todavia, essa pesquisa não busca tratar de temas referentes à Língua Inglesa apenas, mas aborda também as pautas sociais, culturais e de gênero que perpassam pelo ensino do idioma no Brasil. Portanto, esse estudo trata de forma efetiva das questões de gênero e sexualidade na ramificação do ensino do Inglês no Brasil.

É importante ressaltar que, quando se pensa em livro didático, a primeira impressão é de que são materiais que funcionam como uma ferramenta de apoio ao professor e de estudo para os discentes, que contém os conteúdos que devem fazer parte do currículo do estudante em cada ano cursado na Educação Básica. Assim, independentemente da instituição em que esse estudante esteja inserido (escola pública ou privada), ele terá acesso ao livro, guia ou apostila que terá essa funcionalidade. Essa função do livro didático é real e necessária, contudo, não é a única. Ademais dos conteúdos curriculares desses materiais, há assuntos que podem estar ocultos ou disfarçados dentro de uma imagem, texto, falas, exercícios etc., ou seja, o material didático inclui questões culturais e, por conseguinte, de gênero, e são essas informações ali contidas e a percepção dos docentes em relação a elas que são o foco dessa pesquisa.

Dessa forma, foram selecionados quatro livros didáticos de Rede Municipal de Educação de Corumbá-MS. Os livros utilizados na rede pública de Educação no Brasil são fornecidos pelo Programa Nacional do Livro e Material didático (PNLD)¹. Para aderir ao Programa, os gestores municipais de educação encaminham um Termo de Adesão demonstrando interesse em participar do Programa. As editoras, por sua vez, preenchem o edital de participação no Programa preenchendo os quesitos dispostos nos editais, as

¹ A produção de livros didáticos passou por várias modificações e apresentou diversas fases, desde que surgiu pela primeira vez no início do Império em 1808. Entretanto, em 1929 foram realizadas importações de livros didáticos da Europa (BITTENCOURT, 2009), mas a distribuição desses livros ocorreu oficialmente em 1937 “com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), pelo Decreto nº 93, de 21 de dezembro de 1937” (RODRIGUES, 2019, p. 72). O programa hoje faz parte do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que é responsável por sua operacionalização. De acordo com o mais recente Decreto nº 9.099, 18 de julho de 2017, é função do PNLD “avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita” (BRASIL, 2017, p. 1).

editoras podem ser aprovadas ou reprovadas pelo PNLD a partir de seus materiais enviados. Os materiais aprovados para o uso na educação básica são selecionados e enviados aos municípios para que, em conjunto a Secretaria de Educação, os educadores realizem a escolha do material que ficará em vigor na Rede de Ensino por quatro anos.

No que tange às questões de gênero, a pesquisa se baseia na concepção de gênero segundo o viés da teoria pós-estruturalista e segue o percurso de Judith Butler (2015) ao salientar que sexo/gênero são categorias construídas histórica, social e culturalmente a partir das práticas discursivas que se apresentam na sociedade em que cada indivíduo está inserido. Assim, entende-se por gênero uma construção sociocultural que não pertence ao sistema compulsório sexo/gênero. (BUTLER, 2015; LOURO, 2014). Nesse sentido, de acordo com as autoras, a construção de gênero é elaborada e reelaborada por meio das práticas do discurso, pelas quais todo indivíduo se reconstrói. As práticas discursivas influenciam o pensamento humano que vai se reproduzindo no decorrer da história. Quando se usa as palavras masculino ou feminino, percebe-se que a compreensão desses termos se dá em uma circunstância histórica e sociocultural, pois eles são negociados a partir de padrões que os conduzem e se estabelecem de acordo com a compreensão de dada realidade social.

A partir dessas premissas, essa pesquisa infere que os estereótipos de gênero são formados em um campo social e cultural e são respaldados por meio das práticas discursivas que são validadas em diversos âmbitos sociais e, então, busca analisar se os livros didáticos de Língua Inglesa do município de Corumbá-MS corroboram ou não para uma visão estereotipada sobre gênero e sexualidade através da linguagem por eles produzida.

A partir do exposto, destaca-se que o **objetivo geral** dessa pesquisa é investigar se os conteúdos visuais e/ou textuais dos livros didáticos de Língua Inglesa, utilizados na Rede Municipal de Educação de Corumbá-MS nos anos finais do Ensino Fundamental, contribuem para romper ou reforçar os estereótipos de gênero construídos socialmente e qual a visão dos professores sobre essa temática.

Os **objetivos específicos** fixados para a pesquisa que originou a Dissertação foram:

- Identificar, a partir de algumas imagens, frases e textos as formações discursivas presentes nos livros didáticos de Língua Inglesa, de 6º, 7º, 8º e 9º anos do Ensino

Fundamental, da Rede Municipal de Educação de Corumbá-MS, que reportem às relações de gênero existentes na sociedade.

- Averiguar a visão dos professores de Língua Inglesa, que utilizam esses livros didáticos em sala de aula, a fim de identificar os seus discursos sobre as relações de gênero retratadas no material didático.

- Verificar se os livros didáticos de Língua Inglesa, utilizados na Rede Municipal de Educação de Corumbá-MS, contribuem para romper ou reforçar os estereótipos de gênero construídos socialmente.

Para que esses objetivos pudessem ser alcançados, realizou-se uma análise livros didáticos de Língua Inglesa da coleção *It fits* utilizados em escolas municipais de Corumbá-MS e 7 professores dessa área do conhecimento foram entrevistados, mediante gravação de áudio. Os professores foram previamente avisados e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para que pudessem participar da entrevista (APÊNDICE II). Foram utilizados pseudônimos para descrever as respostas dos entrevistados e optou-se por esse instrumento de para coleta de dados, porque ele é o “instrumento mais adequado para a revelação de informação sobre assuntos complexos” (GOLDENBERG, 2004, p. 88).

A pesquisa está dividida em sete seções, sendo a primeira designada à introdução seguida pela segunda seção relativa à produção de conhecimento. Para tanto, foi feito um levantamento das produções científicas que abarcam todos os temas em torno desse estudo a partir da seleção de três descritores para nortear a investigação, os quais são: 1º “livros didáticos de Língua Inglesa”, que apresenta estudos que discutem acerca das diversidades e representações sociais, culturais e de gênero; 2º “estudos de gênero”, nesse descritor optou-se por selecionar pesquisas que apresentam estudos de gênero em interface com a Língua Inglesa; 3º “estereótipos de gênero”, que abarca estudos realizados dentro das instituições educacionais sobre os estereótipos de gênero construídos socialmente e seus impactos na sociedade. O levantamento bibliográfico foi feito na Base de Dados de Teses e Dissertações (BDTD), sendo considerado dois períodos políticos do Brasil para a realização de um comparativo de dados sobre as produções entre 2006-2014 e 2015-2022. Dessa forma, nessa segunda seção é possível quantificar as produções que foram utilizadas nessa pesquisa como suporte teórico, bem como visualizar se houve mudanças significativas no que se refere a produção de conhecimento nos temas e subtemas que abarcam essa pesquisa, bem como verificar se as tensões políticas que

vivenciadas no país modificaram, de algum modo, as pesquisas sobre Língua Inglesa e gênero.

Na sequência, encontra-se a terceira seção com uma breve explanação sobre a História do ensino de inglês no Brasil e o momento histórico da instauração do inglês como língua estrangeira no país. Observa-se, a partir desse histórico, que o acesso ao idioma sempre foi restrito aos que tinham poder aquisitivo. Dentro dessa perspectiva foi feita uma explanação sobre o percurso da Língua Inglesa no Brasil desde o princípio até os dias atuais.

Os estudos sobre as relações de gênero e sexualidade são apresentados e discutidos na quarta seção dessa dissertação com o objetivo de se realizar um aprofundamento teórico nas ideias e conceitos gerais de gênero construído e nos conceitos de estereótipos, estereótipos de gênero e assimetria simbólica a partir de autores que suportem a temática. A discussão aqui apresentada visa abrir caminhos para a identificação desses assuntos nas análises dos livros didáticos de Língua Inglesa e interpretação do ponto de vista dos professores de inglês em relação a esses LDs na perspectiva de gênero e sexualidade. Isto posto, ocorre refletir se os livros didáticos observados carregam, a partir de imagens e textos pré-selecionados, as construções sociais estabelecidas como “padrão”; ou seja, se transferem mensagens, mesmo que de forma implícita, que podem excluir ou depreciar determinados grupos sociais reafirmando práticas e identidades hegemônicas. Em contrapartida, a compreensão teórica dos estudos de gênero também auxilia na interpretação dos materiais educativos que caminham na contramão daquilo que se tem como padronização social; isto é, livros didáticos que apresentem discursos multiculturais, que não se limitam às concepções de gênero e sexualidade historicamente dominantes e, assim, procuram demonstrar toda diversidade humana. Além disso, é mediante esse referencial teórico que dar-se-ão as análises das entrevistas dos professores de LI.

Entende-se que a reflexão sobre os LDs nessa perspectiva teórica é necessária uma vez que os estudantes de 6º, 7º 8º e 9º anos da Educação Básica têm acesso ao conteúdo que esses livros carregam, que podem tanto reforçar os discursos dominantes vigentes, como também quebrar os estereótipos construídos socialmente, sejam eles relacionados à gênero, que é do que trata esse estudo, ou a outras questões sociais igualmente importantes. Desse modo, esse estudo fundamenta-se na Teoria Pós-Estruturalista, que é uma “resposta filosófica que busca superar a perspectiva de análise do movimento que o

antecedeu” (CASALI; GONÇALVES, 2018, p. 85). Segundo Aguilar e Gonçalves (2017, p. 40), “O pós-estruturalismo também analisa as relações de poder existentes na sociedade, mas não somente naquele poder que é exercido pela classe dominante”. Assim sendo, o pós-estruturalismo problematiza o exercício do poder nas diversas camadas sociais que acabam gerando maneiras de dominação e tem por finalidade desconstruir os “conhecimentos que foram produzidos culturalmente e estão consolidados na sociedade atual.” (CASALI; GONÇALVES, 2018, p. 87). Outrossim, as análises desse estudo têm o pós-estruturalismo como pano de fundo a partir do conceito de Discurso. Para Michel Foucault (1970) “a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada, e redistribuída” e isso se dá por procedimentos que “têm por função conjugar seus poderes e perigos” (FOUCAULT, 1970, p. 2).

Foucault (1970) concebe discurso como um modo de pensar que apresenta intencionalidade e que não se define como uma mera sequência de palavras. Assim, entende-se por discurso um entrelaçado de enunciados que dá vida ao significante, o conceito discurso está intrinsicamente ligado ao que chamamos de movimento e o objeto de análise do discurso é estudar a linguagem. Por isso a concepção de discurso do autor é aplicada como “um conjunto de regras anônimas, históricas sempre determinadas no tempo espaço que definiram em uma dada época, e para uma área social, econômica, geográfica [...]” (FOUCAULT, 1970, p.43).

A partir desse conceito, é possível visualizar os LDs de Língua Inglesa como um objeto de formação do discurso e a unidade discursiva vai se construir a partir da maneira que esse objeto é estudado e com os recursos que estejam disponíveis (BOSCHETTI, 2017, p. 29). Os livros didáticos estão inseridos nas instituições escolares diariamente e se apresentam como uma ferramenta educativa importante nas escolas públicas, uma vez que são um dos poucos recursos disponíveis para os professores em sala de aula e podem ser facilmente acessados pelos estudantes. Assim, torna-se necessário investigar o discurso que os livros didáticos de Língua Inglesa apresentam, explorando a possibilidade do respectivo discurso ser um reprodutor de ideias dominantes ou um condutor do pensamento crítico. Dito isso, ressalta-se que o discurso dominante nasce das relações de poder presentes na sociedade, todavia, esse poder não se encontra institucionalizado ou representando numa figura humana, pelo contrário, o poder está em qualquer lugar e ganha forma nas relações sociais. Quando se discute gênero e sexualidade é preciso “pensar o poder como disseminado, multifacetado e produtivo, em vez de lidar com uma

noção de poder centralizado, unidirecional ou meramente repressivo” (LOURO, 2007, p. 216).

A referida autora afirma que é preciso um olhar diferenciado ao se estudar as questões de gênero e sexualidade, pois “a dinâmica de poder entre os gêneros e as sexualidades é, muitas e muitas vezes, plena de sutilezas, insinuante, exercida com discrição, quase imperceptível” (LOURO, 2007, p. 216). Por isso, justifica-se a pesquisa mais aprofundada sobre os LDs de Inglês, visto que essa ferramenta se encontra cheia de conteúdos textuais e visuais e são utilizados nas mais variadas instituições escolares, sejam elas “particulares, públicas de periferia, públicas centrais, religiosas, laicas...” (LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2008). Todas com o objetivo de formar e educar e é dentro da escola que se forma o ser integralmente social.

Louro; Felipe; Goellner (2008, p. 82) afirmam que “A escola é um espaço de relações sociais e não somente um espaço cognitivo”. Dessa forma, a escola é um espaço de reunião de jovens e de várias questões culturais, contudo as escolas ainda estão cercadas de ‘tabus’ e receios, o que dificulta as reflexões sobre os papéis sociais de homens e mulheres, identidades de gênero e sexualidade em sala de aula. Sobre a escola Louro (2008) salienta:

Se múltiplas instancias sociais, entre elas a escola, exercitam uma pedagogia da sexualidade e do gênero e colocam em ação várias tecnologias de governo, esses processos prosseguem e se completam através de tecnologias de auto disciplinamento e autogoverno que os sujeitos exercem sobre si mesmos. (LOURO et al, 2007, p. 25)

A autora reafirma, ainda, que o papel social da escola não é fácil e que diante dos investimentos culturais massivos em padronizar o que é masculino e feminino, a escola vive um processo de tentar colocar-se em equilíbrio entre “incentivar a sexualidade “normal” e ao mesmo tempo conte-la.”, o que implica dizer, por exemplo, que para ser homem e mulher é preciso ser heterossexual. Sendo assim, surge a crença de que as discussões a respeito de gênero e sexualidade não estão ou não devem estar no âmbito escolar, tampouco nas salas de aula (LOURO et al, 2007, p.26). Nesse sentido, implicitamente, afastar-se desse modelo adequado e padrão é uma forma de desacerto ou equívoco, assim, a escola acaba por fugir ou tentar corrigir outras formas e maneiras de ser. Assim, problematiza-se também as dificuldades e bloqueios encontrados nas instituições escolares acerca das reflexões e discussões sobre gênero e sexualidade, principalmente entre os educadores. Por isso, questiona-se como os professores de

Língua Inglesa lidam com as indagações dos adolescentes, suas vivências e principalmente com as relações de gênero e sexualidade em sala de aula. Quais são as percepções dos professores de Língua Inglesa da Rede Municipal Educação de Corumbá-MS sobre as representações de gênero no livro *It Fits do 6º, 7º, 8º e 9º anos*, uma vez que interessa-nos saber se esses livros valorizam a diversidade cultural e da pessoa humana ou subordinam, negam ou recusam identidades e práticas que fogem ao padrão social.

Dando continuidade, na quinta seção desse estudo apresenta-se o percurso metodológico utilizado para a realização da investigação, caracterizada como uma pesquisa de natureza qualitativa, cujos dados qualitativos baseiam-se em apresentar informações minuciosas dos acontecimentos visando compreender os sujeitos em suas particularidades. (GOLDENBERG, 2004, p. 53). Para o embasamento teórico foi utilizada a revisão bibliográfica, que tem como base estudos já realizados e publicados (GIL, 2008), dessa forma, após a revisão, os livros didáticos PNLD de Língua Inglesa utilizados nas escolas municipais de Corumbá-MS foram separados para análise, para então formular o roteiro de entrevista direcionado aos professores que atendem aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino.

Os resultados obtidos por meio da pesquisa empírica são analisados na sexta seção desse estudo a partir da apresentação e verificação de imagens e textos contidos nos livros didáticos de Língua Inglesa da Rede Municipal de Educação de Corumbá-MS. Nessa seção, os resultados obtidos mediante a gravação de entrevistas com 7 (sete) docentes da Rede Municipal de Educação (REME) também são explanados com a finalidade de analisar suas percepções e posicionamentos acerca da presença de imagens e textos que possam possibilitar discussões sobre as relações de gênero. Os dados da pesquisa empírica foram organizados e analisados por meio da Análise de Conteúdo proposto por Bardin (2016).

Por conseguinte, como finalização do estudo estão as considerações finais, as referências e apêndices utilizados para a realização dessa pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

2. PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE O OBJETO A PESQUISA

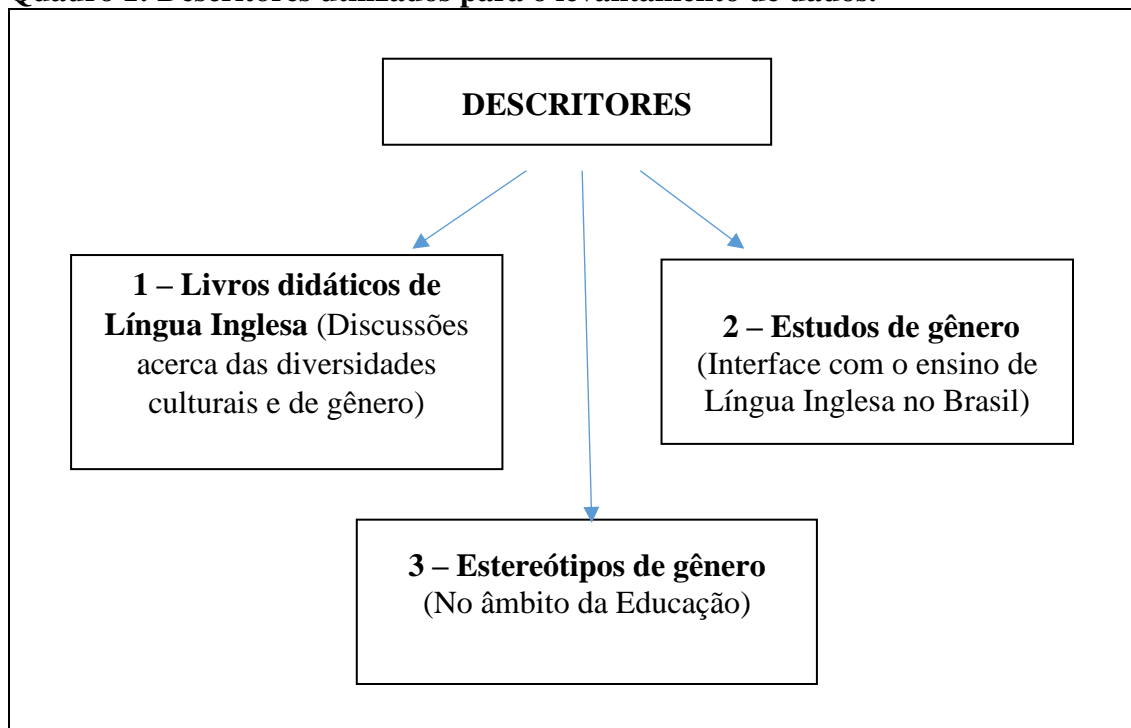
Quando há um planejamento para realizar uma pesquisa é preciso antes de tudo ter em mente que a Ciência não busca excepcionalmente a verdade, mas visa proporcionar possíveis respostas às questões levantadas e dentro das Ciências Sociais aos possíveis entraves construídos socialmente. (MANICA, 2013). Vale ressaltar que ter o domínio do tema (assunto) que está em busca dessas respostas é essencial, e assim, saber o caminho teórico que pretende percorrer. Além disso, ser fiel aos dados encontrados na pesquisa é determinante para a qualidade e confiança no estudo produzido (BORGES, 2019). Por isso, com o objetivo de encontrar pesquisadores que tivessem objetivos em comum com essa investigação fora feita uma organização, incluindo: recorte temporal (com subdivisão em diferentes momentos políticos vivenciados no Brasil), recorte do tema (assunto), definição das fontes (utilizando somente a Base de dados de Teses e Dissertações), e forma de como realizada a busca. Para esta pesquisa, as buscas foram feitas na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Há um compromisso das produções científicas, a saber teses e dissertações, em construir a cidadania através da ênfase quanto à importância e pertinência social que carregam esses estudos, perpassando a legitimidade ética e a percepção política. A sustentação dessas produções parte do respeito à dignidade da pessoa humana transcorrendo de forma sensível as condições existenciais históricas que se constitui “pelas mediações reais, representadas pelo trabalho, pela vida social e pela vivência cultural” (SEVERINO, 2009). O período selecionado para realizar as buscas de produções envolvendo o tema de pesquisa foi dividido em dois momentos com o intuito de avaliar as pesquisas realizadas no âmbito da língua inglesa veiculada aos estudos de gênero e sexualidade. Assim, buscou-se fazer uma análise dentro do contexto político, social e cultural presente no Brasil nos últimos dezesseis anos, com crise política e alternância de poderes. Bem como, num segundo momento, apresentar uma análise detalhada dos dados para aplicação desta pesquisa.

Os estudos encontrados e analisados servem de amplo embasamento teórico para que essa pesquisa seja construída de forma eficaz e segura pautando-se em análises qualitativas, a fim de conhecer trabalhos previamente elaborados, por meio de descritores, como “livros didáticos de Língua Inglesa” e as pesquisas aqui selecionadas abordam discussões acerca das diversidades sociais, culturais e de gênero, bem como as

representações sociais dentro dos materiais didáticos de Língua Inglesa e não os aspectos gramaticais, linguísticos, semânticos, etc., da língua; O segundo descritor é “estudos de gênero”, e todas as investigações elencadas apresentam uma interface com a Língua Inglesa e o 3º descritor é “Estereótipos de gênero” no âmbito educacional, conforme Quadro 1.

Quadro 1: Descritores utilizados para o levantamento de dados.



Fonte: Fernandez (2022).

2.1 Análise dos dados mediante diferentes contextos políticos no Brasil

Entre os anos de 2006 e 2014 se estabeleceu um governo popular centro-esquerda no Brasil, que durou aproximadamente oito anos, quando o então presidente Luíz Inácio Lula da Silva assumiu seu segundo mandato, em 2006, sendo substituído em 2010, através de eleições diretas por Dilma Rousseff eleita pela mesma frente partidária: Partido dos Trabalhadores (PT). No exercício do segundo mandato, Dilma Rousseff sofreu um *Impeachment* com um processo que teve início em 02 de dezembro de 2015 e permaneceu até 31 de agosto de 2016, quando a sua saída foi concretizada e quem assumiu o poder foi o seu vice, Michel Temer (PMDB). Na condição de presidente, Temer direcionou o

país até 1º de janeiro de 2019, sendo o antecessor do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro (PL), que governou até 1º de janeiro de 2023.

Diante disso, essa primeira parte do levantamento buscou verificar as proporções dos estudos envolvendo a língua inglesa e os estudos de gênero e sexualidade desenvolvidas nesse período e se essas configurações políticas, pelas quais o Brasil passou nos últimos anos impactaram direta ou indiretamente os estudos relacionados a Língua Inglesa, sob uma perspectiva de gênero.

Para melhor organização da investigação, os resultados foram dispostos por uma planilha separada pelo Banco de dados BDTD, composta por: descritores, ano de publicação, autor, Instituição, título da publicação, e tipo de recurso que ela se enquadrava, seja tese ou dissertação.

Após realizar esses procedimentos metodológicos, com leitura dos resumos e objetivos propostos, foram encontradas um total de 28 produções envolvendo os três descritores, previamente aqui apontados, entre os anos de 2006 e 2014, composta por 04 teses e 24 dissertações, assim distribuídas: descritor 01 “Livros didáticos de Língua Inglesa (Análises sociais, culturais e de gênero” as produções selecionadas no BDTD, foram 02 teses e 11 dissertações, totalizando 13 produções; seguindo para o descritor 02 “Estudos de Gênero – Interface com a Língua Inglesa” o quantitativo demonstrou uma grande queda se comparado com o primeiro descritor, num total de apenas 02 sendo, 01 tese e 01 dissertação; e finalizando 13 produções no descritor 03, “Estereótipos de Gênero (Educação Formal)” com apenas 01 tese, contudo, com um número muito mais elevado de dissertações, 12 no total, conforme a Tabela 1.

Quadro 2 - Total geral por quantitativo, descritores, teses e dissertações (BDTD) entre 2006 e 2014.

| Descritores | 01 | 02 | 03 | Total Geral |
|--------------|-----------|----------|-----------|-------------|
| BDTD | | | | |
| Tese | 2 | 1 | 1 | 4 |
| Dissertação | 11 | 1 | 12 | 24 |
| Total | 13 | 2 | 13 | 28 |

Fonte: Fernandez (2022).

Agora, para critério de análise e comparação foi realizada a mesma busca, seguindo os mesmos descritores na mesma Base de Dados (BDTD), mas entre os anos **de 2015 e 2022:**

Quadro 3 - Total geral por quantitativo, descritores, teses e dissertações (BDTD) entre 2015 e 2022.

| Descritores | 01 | 02 | 03 | Total Geral |
|--------------|-----------|-----------|-----------|-------------|
| Tese | 04 | 03 | 02 | 08 |
| Dissertação | 12 | 03 | 04 | 21 |
| Total | 16 | 06 | 06 | 28 |

Fonte: Fernandez (2022).

Como é possível observar, nas tabelas acima foram encontradas um total de 28 produções envolvendo os três descritores entre os anos de 2015 e 2022, composta por 08 teses e 21 dissertações, assim distribuídas: descritor 01 “Livros didáticos de Língua Inglesa (Análises sociais, culturais e de gênero)” as produções selecionadas no BDTD, foram 04 teses e 12 dissertações totalizando 16 produções, seguindo para o descritor 02 “Estudos de Gênero – Interface com a Língua Inglesa” o quantitativo, assim como na análise anterior, apresentou uma grande queda se comparado com o primeiro descritor, num total de apenas 06 sendo, 03 teses e 03 dissertações e por último obtivemos 06 produções no descritor 03, “Estereótipos de Gênero (Educação)” com 02 teses e 04 dissertações. Somando as produções do período de 2006 a 2014 e as realizadas entre os anos de 2015 e 2022 foram encontradas 56 produções no total.

Foi possível, então, analisar que não houve alteração quanto ao quantitativo geral de produções envolvendo a temática de Livro didático, Língua Inglesa e Gênero, pois entre os anos de 2006 e 2014 foram 28 investigações contendo os três descritores, bem como nos anos entre 2015 e 2022 também com 28 produções. No entanto, observou-se que houve alterações quantitativas de pesquisas considerando o mesmo descritor, principalmente o 2 e o 3 e os diferentes períodos selecionados. Vejamos a tabela abaixo:

Quadro 4: Comparativo de descritores por período dentro da BDTD.

| Descritor 1 – Livros Didáticos de Língua Inglesa | | |
|---|----------------------|--------------|
| Anos | Tipo de Produção | Quantitativo |
| 2006-2014 | Teses e Dissertações | 13 |
| 2015-2022 | Teses e Dissertações | 16 |
| Descritor 2 – Estudos de Gênero | | |
| Anos | Tipo de Produção | Quantitativo |
| 2006-2014 | Teses e Dissertações | 02 |
| 2015-2022 | Teses e Dissertações | 06 |

| Descritor 3 – Estereótipos de Gênero | | |
|---|-------------------------|---------------------|
| Anos | Tipo De Produção | Quantitativo |
| 2006-2014 | Teses e Dissertações | 13 |
| 2015-2022 | Teses e Dissertações | 06 |

Fonte: Fernandez (2022).

Observou-se assim, que se pesquisou mais sobre os livros didáticos de Língua Inglesa (Descritor 1), sob uma perspectiva de contextos sociais, culturais e gênero, entre os anos de 2015 e 2022 (16 produções) mesmo diante de muito embates políticos, se comparado aos anos de 2006 a 2014 (13 produções). Esse descritor, todavia, trata apenas da análise de material didático e não tem como foco específico a temática gênero e sexualidade. Nesse sentido, no 2º Descritor – Estudos de Gênero – Interface com a Língua Inglesa- pode-se notar uma grande diferença no quantitativo se comparado ao primeiro descritor em ambos os períodos, uma vez que o descritor não aborda apenas materiais didáticos, mas os estudos que interligam gênero e língua Inglesa na sua totalidade.

Por conseguinte, nota-se uma queda quando se trata de estudos de gênero e a Língua Inglesa apontando a necessidade de mais investigações dentro dessa temática, vista a diminuição se comparada ao primeiro Descritor. Ao pesquisar esse descritor dentro do BDTD há poucos estudos sobre o inglês tratando das questões de gênero, visto que quando pesquisado a palavra gênero e língua inglesa a grande parte dos estudos voltam-se para o gênero textual, visual, de mídia etc. Essa percepção do descritor 2 abrange os dois períodos, porém observou-se que no segundo período (2015-2022) houve maior interesse dos pesquisadores em abordar as duas temáticas: inglês e estudos de gênero, apresentando 06 estudos enquanto no primeiro período (2006-2014) foram apenas 02.

Ao chegarmos ao 3º Descritor é possível observar que as pesquisas sobre os estereótipos de gênero no contexto da Educação diminuíram. Entre os anos de 2006 – 2014 houve um total de 13 produções envolvendo as questões de estereótipos de gênero e a Educação, já entre 2015-2022 apenas 06 estudos foram desenvolvidos nessa perspectiva.

É interessante ressaltar que entre os anos de 2002 a 2014 o Brasil foi governado a partir de um viés político que possuía uma tendência a criar políticas públicas que se pautavam na diminuição de desigualdades sociais, o que possibilitou a criação de muitas políticas de incentivo à abordagem de gênero e sexualidade, tais como: o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (Brasil, 2004a); o Programa Brasil Sem Homofobia (Brasil,

2004b), bem como o Programa Gênero e Diversidade na Escola (2008) e o Programa de Saúde na Escola - PSE (Brasil, 2007). (MARCON; PRUDÊNCIO; GESSER, 2016). Porém, na mesma proporção que crescia o incentivo às políticas e estudos sobre a diversidade de gênero e sexualidade, grupos opositores a essas formas e concepções políticas, com tendências mais conservadoras, fortaleceram seus discursos com a apoio de instituições religiosas e passaram a legislar se opondo aos ideais dos programas.

Dessa forma, a partir de 2004 nasceu uma proposta da criação da ‘Escola sem Partido’, que era uma forma de evitar que os debates de gênero e sexualidade estivessem presentes nas escolas, e por conseguinte entre crianças e adolescentes. Assim, em 2014 o Deputado Estadual do Rio de Janeiro, Flávio Bolsonaro, apresentou um projeto de lei nessa perspectiva e o “Programa Escola sem Partido” virou lei (nº867) da Câmara dos Deputados em 2015. Do mesmo modo, em 2011 foram levantados debates contra o Programa Brasil sem Homofobia (BRASIL, 2004), apelidado de ‘Kit Gay’ por muitos seguidores da tendência ultraconservadora que atingia o país, o que possibilitou a retirada de muitos termos relacionados a gênero e sexualidade de documentos importantes, como o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. (ALVES; ROSSI, 2020).

2.2 Análise dos dados e seleção para pesquisa

Nas Tabela 4, 5 e 6, apresentadas na sequência, encontram-se descritas as relações detalhadas das pesquisas encontradas e selecionadas por tipos, quantitativo, ano de publicação e autores, sobre a temática pesquisada.

Quadro 5 - Pesquisas localizadas no BDTD, no período de 2006 a 2014, com o descritor livros didáticos de Língua Inglesa - análises sociais, culturais e de gênero

| Tipos | Quantidade | Ano | Autores |
|---------------|------------|-----------|--------------------|
| Tese | 2 | 2006-2014 | BRAGA (2014) |
| | | | PEREIRA (2007) |
| Dissertação | 11 | 2006-2014 | VASCONCELOS (2012) |
| | | | SIQUEIRA (2009) |
| | | | RAPOSO (2014) |
| | | | SMITH (2013) |
| | | | CICHELERO (2014) |
| | | | SANTOS (2013) |
| SANTOS (2012) | | | |

| | | | |
|--|--|--|-----------------|
| | | | KOVALEK (2013) |
| | | | BULLIO (2008) |
| | | | SANTANA (2006) |
| | | | VIOLANTE (2011) |

Fonte: Fernandez (2022).

Quadro 6 - Pesquisas localizadas no BDTD, no período de 2006 a 2014, com o descritor Estudos de Gênero e interface com a Língua Inglesa.

| Tipos | Quantidade | Ano | Autores |
|-------------|------------|-----------|------------------|
| Tese | 1 | 2006-2014 | RAMALHO (2014) |
| Dissertação | 1 | 2006-2014 | FERNANDES (2012) |

Fonte: Fernandez (2022).

Quadro 7 - Pesquisas localizadas no BDTD, no período de 2006 a 2014, com o descritor Estereótipos de Gênero e educação escolar.

| Tipos | Quantidade | Ano | Autores |
|-------------|------------|-----------|--------------------|
| Tese | 1 | 2006-2014 | RABELLO (2012) |
| Dissertação | 12 | 2006-2014 | REIS (2008) |
| | | | SOTERO (2010) |
| | | | REIS (2011) |
| | | | PINHEIRO (2010) |
| | | | SILVESTREIN (2013) |
| | | | ORIANI (2011) |
| | | | LIMA (2008) |
| | | | WOLFF (2006) |
| | | | GOMES (2008) |
| | | | ROMÃO (2014) |
| | | | RIZATTO (2013) |
| | | | LIMA (2014) |

Fonte: Fernandez (2022).

Quadro 8 - Pesquisas localizadas no BDTD, no período de 2015 a 2022, com o descritor livros didáticos de Língua Inglesa - análises sociais, culturais e de Gênero.

| Tipos | Quantidade | Ano | Autores |
|-------------|------------|-----------|----------------|
| Tese | 4 | 2015-2022 | SILVA (2020) |
| | | | COSTA (2016) |
| | | | GOMES (2017) |
| | | | SILVA (2016) |
| Dissertação | 12 | 2015-2022 | QUEIROZ (2015) |
| | | | AGUIAR (2018) |
| | | | CALIL (2016) |
| | | | COSTA (2021) |
| | | | ARAÚJO (2019) |

| | | | |
|--|--|--|------------------|
| | | | CLARA (2017) |
| | | | SANTOS (2019) |
| | | | FERNANDES (2018) |
| | | | DAMBRÓS (2016) |
| | | | OLIVEIRA (2015) |
| | | | FONSECA (2018) |
| | | | REIS (2016) |

Fonte: Fernandez (2022).

Quadro 9 - Pesquisas localizadas no BDTD, no período de 2015 a 2022, com o descritor Estudos de Gênero e interface com a Língua Inglesa.

| Tipos | Quantidade | Ano | Autores |
|-------------|------------|-----------|-----------------|
| Tese | 03 | 2015-2022 | SILVA (2020) |
| | | | ALONSO (2021) |
| | | | PEIXOTO (2017) |
| Dissertação | 03 | 2015-2022 | FERREIRA (2020) |
| | | | SENE (2017) |
| | | | SILVA (2019) |

Fonte: Fernandez (2022).

Quadro 10 - Pesquisas localizadas no BDTD, no período de 2015 a 2022, com o descritor Estereótipos de Gênero e educação escolar.

| Tipos | Quantidade | Ano | Autores |
|-------------|------------|-----------|------------------|
| Tese | 02 | 2015-2022 | FREITAS (2019) |
| | | | ELISBON (2018) |
| Dissertação | 04 | 2015-2022 | CAVALI (2017) |
| | | | SILVA (2016) |
| | | | JUNQUEIRA (2018) |
| | | | BOA (2020) |

Fonte: Fernandez (2022).

Na tabela abaixo está exposto o resultado da investigação utilizando a plataforma BDTD, com o descritor 01,02 e 03 referentes aos anos de 2006 a 2014. Em alguns casos, ocorreram descartes de produções em caso de concomitância em descritores diferentes. Assim organizados por autor e ano em ordem crescente, ou seja, da produção mais atual a mais antiga, instituição e título da pesquisa.

Quadro 11 - Pesquisas localizadas no BDTD por descritores no período de 2006 a 2014.

| 01 – Livros Didáticos de Língua Inglesa (Análises sociais, culturais e de gênero) | | | |
|--|--------------------------------|--|--|
| Ano | Autor(a) | Instituição | Título |
| 2014 | CICHELERO, Marli | Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP | Representações sobre os professores de Inglês sobre o Livro Didático. |
| 2014 | RAPOSO, Fernanda Gurgel | Universidade Federal de Sergipe | Multiletramentos, diversidade e inclusão no Livro Didático de Língua Inglesa - Links |
| 2014 | BRAGA, Maria Dolores Wirts | Universidade de São Paulo- USP Tese | O discurso sobre o Livro Didático de Inglês: A construção da Verdade na sociedade de controle. |
| 2013 | SMITH, Alessandra Melo | Universidade de Brasília – UNB | Mudanças e/ou permanências: Relações étnico-raciais no livro didático de Língua Inglesa. |
| 2013 | SANTOS, Marcelo Sousa | Universidade de Brasília – UNB | A construção de identidades no Livro Didático de Língua Estrangeira: Uma perspectiva Crítica. |
| 2013 | KOVALEK, Olena | Universidade de São Carlos – SP | Estudos (Inter)culturais em cadernos de Língua Inglesa da Rede Pública do Estado de São Paulo. |
| 2012 | VASCONCELOS, Edina Maria A. De | Universidade Estadual do Ceará | Multimodalidades e representações sociais da mulher em livros didáticos de Língua Inglesa no Ensino Médio. |
| 2012 | SANTOS, Priscila Rostirola Dos | Universidade do Vale do Rio dos Sinos – RS | Aspectos culturais do ensino de inglês como Língua Estrangeira: A série didática e a prática de uma professora. |
| 2011 | VIOLANTE, Maria Regina Mendes | Universidade de São Paulo- USP | As representações docentes e os usos do caderno do aluno de Língua Inglesa na Rede Pública Estadual de São Paulo: Uma abordagem Qualitativa. |
| 2009 | SIQUEIRA, Michelle | Universidade de Goiânia- UFG | Os discursos que entrecruzam a sala de aula de Língua Inglesa: Um olhar sobre o Livro Didático. |
| 2008 | BULLIO, Paula Cristina | Universidade Estadual De São Paulo – UNESP | Mediação cultural no processo de aprendizagem de inglês como língua estrangeira. |
| 2007 | PEREIRA, Ariovaldo lopes | Universidade de campinas – UNICAMP Tese. | Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira: reflexos de discursos de sala de aula e relação com discursos gendrados que circulam na sociedade. |
| 2006 | SANTANA, Maria Lucia | Pontifícia universidade católica de são paulo- PUC- SP | O pensamento reflexivo e a formação identitária do aluno de inglês no ensino médio. |

| 02 – Estudos de Gênero (Interface com a Língua Inglesa) | | | |
|--|---|---|---|
| Ano / Autor(a) | | Instituição | Título |
| 02 | 2014 RAMALHO, Roberto Gonçalves | Universidade estadual do rio de janeiro – UERJ Tese | Gêneros múltiplos: binarismos versus pluralismo em stone butch blues e stella manhattan. |
| | 2012 FERNANDES, Luciana Resende | Universidade federal de goiás. | Uma experiência de ensino crítico com alunos/nas iniciantes de ingles: foco em gênero e sexualidade. |
| 03 – Estereótipos de Gênero (Educação) | | | |
| Ano | Autor(a) | Instituição | Título |
| 03 | 2014 ROMÃO, Carla de Oliveira | Universidade do estado do rio de janeiro – UERJ | Identificações do feminino em materiais didáticos contemporâneos |
| | 2014 LIMA, Fabiane Alves De | Universidade Tecnológica Federal do Paraná | Mulheres na tecnociência: Depoimentos e vivência de mulheres nos cursos de computação da universidade tecnológica federal do Paraná. |
| | 2013 RIZATTO, Liane Kelen | Universidade de São Paulo – USP | Percepções de professores/as sobre gênero, sexualidade e homofobia: pensando a formação continuada a partir de relatos da prática docente. |
| | 2013 SILVESTRIN, Julia Mara Pegoraro | Universidade Federal de Santa Catarina | Perform(atividade) na escola: reflexões sobre gênero na educação física. |
| | 2012 RABELLO, Sylvia Helena dos Santos | Universidade Estadual Paulista – Bauru Tese | Sexualidade, gênero e pedagogias culturais: Representações e problematizações em contexto escolar. |
| | 2011 ORIANI, Valeria Pall | Universidade Estadual Paulista – Marília | Direitos Humanos e gênero na educação infantil: concepções e práticas pedagógicas. |
| | 2011 REAIS, Greissy Leoncio | Universidade Federal da Bahia | O gênero e a docência: uma análise de questões de gênero na formação de professores do Instituto de educação Euclides Dantas. |
| | 2010 PINHEIRO, Suly Rose Pereira | Universidade Federal do Pará | A internalização de gênero feminino na criança a partir das canções cantadas na educação infantil. |
| | 2010 SOTERO, Mildred Aparecida | Universidade de São Paulo – USP | Questões de gênero e desconstrução de estereótipos: um plano lúdico para o ensino da dança na educação física escolar. |
| | 2008 REIS, Kellen Cristina Florentino | Universidade Estadual Paulista | Infância, gênero e estereótipos sexuais: análise do relato de mães e crianças de 4 a 6 anos. |

| | | |
|---------------------------------|--|---|
| 2008 LIMA, Tatiane de Lucena | Universidade Federal da Bahia | Identities, currículo e formação docente: um estudo sobre implicações de gênero em práticas educativas dos estudantes de pedagogia. |
| 2008 GOMES, Carla Rezende | Universidade Federal do Sergipe | A prática pedagógica e a construção das identidades de gênero em escola da rede municipal de ensino de Aracaju. |
| 2006 WOLFF, Carlos Castilho | Universidade Federal de Santa Catarina | Como é ser menino e menina na escola: um estudo de caso sobre as relações de gênero no espaço escolar. |

Fonte: Fernandez (2022).

Quadro 12 – Resultado da pesquisa na plataforma BDTD no período de 2015 a 2022.

| 01 – Livros Didáticos de Língua Inglesa (Análises sociais, culturais e de gênero) | | | |
|--|-------------------------------------|---|---|
| Ano | Autor(a) | Instituição | Título |
| 2021 | COSTA, Quézia Dos Santos | Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG | Estratégias de letramento crítica nos livros didáticos de Língua Inglesa: uma ênfase nos traços culturais identitários. |
| 2020 | SILVA, Gisele Dos Santos Da | Universidade Federal Do Paraná Tese | Cultura e representações do livro didático de língua inglesa do PNLD. |
| 2019 | SANTOS, Vanessa Zanelato Dos | Universidade Presbeteriana Mackenzie | O ensino de Língua Inglesa na escola pública: Dos documentos norteadores da educação básica à prática do uso do livro didático em sala de aula. |
| 2019 | ARAÚJO, Jessica Martins De | Universidade Estadual De Ponta Grossa – PR | A percepção do docente acerca do inglês como língua franca e intersecção com identidade de gênero no livro didático. |
| 2018 | FONSECA, Fernanda de Araújo | Universidade Do Estado Do Rio De Janeiro | A cultura do discurso colonizador presente na coleção didática way to go: uma análise sob a perspectiva crítica do discurso. |
| 2018 | FERNANDES. Glaucia Roberta Rocha | Universidade De São Paulo – USP | Representações de cultura em livros didáticos de português língua estrangeira e inglês língua estrangeira: entrecruzamentos de aspectos dos discursos fundadores das nações brasileira e estadunidense. |
| 2018 | AGUIAR, Lilian Rodrigues de Melo De | Universidade De Brasília – UNB | Identities etárias nos livros didáticos de inglês: um olhar crítico sobre representações do envelhecimento. |

| | | |
|--|--|--|
| 2017 GOMES, Raquel Saucedo | Universidade Do Vale Do Rio Dos Sinos – Unisinos Tese | Práxis e educação linguística: mediações do livro didático do PNLD-LEM. |
| 2017 CLARA, Michele Padilha Santa | Universidade Estadual de Ponta Grossa | Letramento crítico e vozes de alunas e professora acerca das identidades sociais de gênero com intersecção com raça e de classe no livro didático de Língua Inglesa. |
| 2016 CALIL, Ana Carolina Borges | Universidade de Brasília - UNB | A representação da cultura brasileira em material didático (Inglês) – destinado a adolescentes. |
| 2016 REIS, Elaine Iris Dos | Universidade De São Paulo – USP | Carpe Diem : O PNLD e o papel do professor de inglês na sala de aula. |
| 2016 COSTA, Walison Paulino de Araújo | Universidade Federal Da Paraíba Tese | Percorrendo as imagens do livro didático de língua inglesa com vistas para além dos territórios nativos da anglofonia: Uma análise de suas páginas de abertura. |
| 2016 SILVA, Maria Zenaide Valdivino Da | Universidade Estadual Do Ceará Tese | O letramento multimodal crítico no Ensino Fundamental: Investigando a relação entre a abordagem do livro didático de língua inglesa e a prática docente. |
| 2016 DAMBRÓS, Lilian Paula | Universidade Estadual De Ponta Grossa | Construção das identidades sociais de raça nos livros didáticos de Inglês no Ensino Médio Aprovados pelos PNLDs 2012 e 2015. |
| 2015 OLIVEIRA, Vitalino Garcia | Universidade Federal De Goiás | Inglês como Língua Estrangeira e a pedagogia crítica: repensando o ensino e a aprendizagem no secXXI. |
| 2015 QUEIRÓZ, Helenice Nolasco | Universidade Federal De Minas Gerais | Questões de gênero nos livros didáticos de língua inglesa: uma análise à luz do Letramento Crítico. |
| 02 – Estudos de Gênero (Interface com a Língua Inglesa) | | |
| Ano / Autor(a) | Instituição | Título |
| 2021 ALONSO, Márcio Carvalho | Universidade Federal Da Bahia Tese | Educação intercultural para as relações de gênero nas aulas de leitura em língua inglesa. |
| 2020 SILVA, Ludimilia Sousa Da | Universidade Federal Da Bahia Tese | Diversidade sexual na aula de Língua Inglesa e formação docente: Construindo um ambiente receptivo às diferenças. |
| 2020 FERREIRA, Felipe Trevisan | Universidade Estadual De Londrina – UEL | Diversidade sexual e gênero nas aulas de Inglês: A formação de cidadãos críticos em contexto de vulnerabilidade social. |

| | | | | |
|---|--|--|--|---|
| 02 | 2019 SILVA, Jonatha Rodrigues Da | Universidade Federal De Alagoas – UFAL | Escola pública do agreste alagoano e a ideologia de gênero: o que o ensino da língua inglesa tem a ver com isso? | |
| | 2017 SENE, Rosana Aparecida Ribeiro de | Universidade Estadual De Ponta Grossa – UEPG | Identidade de raça, gênero e sexualidade nas aulas de língua inglesa na visão das/os estudantes. | |
| | 2017 PEIXOTO, Mariana Rafaela Batista Silva | Universidade Estadual De Campinas – Unicamp Tese | A Língua Inglesa no terceiro setor: adolescência, gênero e vulnerabilidade social no confronto com língua-cultura do outro. | |
| 03 – Estereótipos de Gênero (Educação) | | | | |
| 03 | Ano | Autor(a) | Instituição | Título |
| | 2020 BOA, Mariana Fonte | | Universidade Federal De São Paulo – USP | Estudos acerca das relações de gênero e suas repercussões sobre o trabalho docente na rede municipal de ensino de São Paulo. |
| | 2019 FREITAS, Lucas Bueno de | | Universidade Tecnológica Federal Do Paraná Tese | “É que pra mim vocês são invisíveis” – Relações de gênero em aulas de Ciências do Ensino Fundamental. |
| | 2018 JUNQUEIRA, Bruna Dalmaso | | Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul | Possibilidades para um trabalho docente feminista: Professoras mulheres na rede municipal de ensino de porto alegre, feminismos e a narrativa conservadora de ideologia de gênero. |
| | 2018 ELISBON, Eudina Poliana Medeiros | | Universidade Federal Do Espírito Santo Tese | A mulher e o feminino em Livros Didáticos contemporâneos de Literatura para o Ensino Médio. |
| | 2017 CAVALLI, Mariana Bolake | | Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná - Unioeste | A mulher na Ciência: Investigação do desenvolvimento de uma sequência didática com alunos da Educação Básica. |
| | 2016 SILVA, Jane Reolo da | | Pontifícia Universidade Católica De São Paulo – PUC | Educação, tecnologia e gênero: Uma reflexão sobre o androcentrismo na tecnologia. |

Fonte: Fernandez (2022).

Como forma de maior orientação e embasamento, foram analisados os objetivos dispostos em cada pesquisa, destas foram selecionadas os objetivos descritos que mais se aproximassem desta pesquisa e que estivessem relacionados ou correlacionados com os questionamentos da mesma, que envolve Livros didáticos, a Língua Inglesa e os Estudos/Relações de Gênero, mais precisamente o funcionamento do Livro Didático de Língua Inglesa na Educação Escolar e possíveis superações ou reproduções de

estereótipos de gênero neles produzidos, bem como a análise da perspectiva docente sobre esses materiais e os impactos causados direta ou indiretamente por eles na sociedade contemporânea sob uma análise da Educação Escolar para a Diversidade. Veja a relação dos objetivos selecionados na tabela abaixo.

Quadro 13 – Resultado da seleção por objetivos.

| | Autor(a) / Ano | OBJETIVO |
|-----------|----------------------------------|--|
| 01 | RAPOSO, 2014 Dissertação | Desenvolver uma análise do material didático utilizado na escola pública a partir dos postulados e requisitos trazidos pela legislação que rege a educação no Brasil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, dos documentos oficiais emitidos pelo Ministério da Educação, que objetivaram nortear a prática do ensino de língua estrangeira na escola, bem como de estudos de teóricos da educação, a fim de verificar a adequação do material didático a esses documentos em relação aos temas dos multiletramentos, da diversidade e da inclusão. |
| 02 | VASCONCELOS, 2012 Dissertação | Esta dissertação tem por objetivo apresentar uma análise das representações sociais da mulher presentes nos textos multimodais de livros de língua inglesa para o Ensino Médio, produzidos exclusivamente por autores brasileiros. |
| 03 | BULLIO, 2008 Dissertação | Deste modo, observamos e analisamos de que forma a mediação cultural está presente na sala de aula de inglês e quais foram as implicações da mesma neste processo. Queríamos identificar se o aluno aprende, além da língua, regras sociais, de comportamento, culturais, etc. e se, a partir deste aprendizado, seria possível construir relações sociais, ideológicas e de identidades. |
| 04 | PEREIRA, 2007 Tese | A pesquisa investiga como livros didáticos de língua estrangeira, especificamente língua inglesa, abordam questões de gênero (gender), através da análise de representações dessa categoria, com o objetivo de identificar discursos ideológicos por elas veiculados, seus efeitos em discursos de professores, professoras, alunos e alunas, e a relação desses discursos com discursos gendrados que circulam na sociedade brasileira. |
| 05 | SILVA, 2016 Tese | é objetivo desta tese investigar a relação entre a abordagem visual/multimodal do livro didático e a ação de uma professora de língua inglesa da escola pública, no que se refere ao letramento visual/multimodal crítico, no nível fundamental. Com base nisso, a questão norteadora central desta pesquisa refere-se a como o letramento visual/multimodal crítico, com foco na imagem, tem sido abordado pelo livro didático e pelo professor, no momento de interação de sala de aula. |
| 06 | COSTA, 2021 Dissertação | Este trabalho propõe um diálogo entre letramento crítico, livro didático e cultura, considerando, em especial, os elementos culturais que constituem a identidade do sujeito. Ele pode ser praticado com o suporte do livro didático, cujo papel não é apenas transmitir ideias, mas fortalecer a capacidade crítica dos aprendizes, por meio do trabalho de temas relevantes para |

| | | |
|----|------------------------------|---|
| | | a aprendizagem (BARROS E SANTOS, 2012) Assim, o estudo conduzido não só enfatiza a aplicação do letramento crítico e o papel do livro didático na prática docente, mas também reconhece a importância de se incluir a cultura no diálogo entre letramento crítico e livro didático. |
| 07 | QUEIROZ, 2015 Dissertação | 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. |
| 08 | ALONSO, 2021 Tese | O objetivo desta tese, fundamentada em perspectivas interculturais e críticas para o ensino de línguas, é apresentar uma análise da experimentação de um conjunto de atividades para o desenvolvimento da competência leitora, elaboradas para discutir as relações de gênero nas aulas de Língua Inglesa de um colégio da rede pública do estado da Bahia. |
| 09 | ELISBON, 2018 Tese | Compreender como os estereótipos femininos disseminados socialmente, pela historiografia e pela crítica literária são apropriados pelos livros didáticos no seio de comunidades culturais letradas. |

Fonte: Fernandez (2022).

Dentro dessa seleção, destacam-se um total de 09 produções sendo, 05 dissertações e 04 teses, observou-se que dentre os estudos escolhidos por objetivos 02 foram realizados recentemente no ano de 2021, em que 01 encaixa-se no descritor “Livros Didáticos de Língua Inglesa – análises de perspectivas culturais, sociais e de gênero” e o outro dentro do descritor “Estudos de Gênero e a Educação”. Assim, os outros 06 estudos estão subdivididos entre os anos de: 2007, 2008, 2012, 2014, 2015, 2016 e 2018. Sendo 04 realizados entre os anos de 2006 a 2014 e os outros 03 entre o período de 2015 e 2022.

2.3 Análise dos dados por regiões do Brasil

A partir das observações dos resultados obtidos foi possível avaliar o número de produções por regiões do Brasil no quantitativo geral dentre a varredura das 56 produções selecionadas pelos descritores dessa pesquisa dentro da Base de Dados BDTD, conforme Quadro 14.

Quadro 14 - Quantitativo de pesquisas encontradas de 2006 a 2022 por região.

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2022), modificado pela autora (2023).

Levando-se em consideração os números gerais de produção a partir dos descritores adotados é possível concluir que o Sudeste apresentou o maior número de produções totais com 24, em seguida ficou a região Sul que totalizou 14 no quantitativo final e depois a região Nordeste que apresentou 10 produções, na ordem seguem as regiões Centro-Oeste (07 produções) e Norte (1 produção). É importante frisar que dentre as 56 produções não foi encontrada nessa Base de Dados (BDTD) dentre os descritores e período selecionado nenhuma produção no Estado de Mato Grosso do Sul.

Foi possível também fazer o mapeamento das produções por região observando os descritores. Dessa forma, analisa-se os resultados mediante o levantamento por cada descritor dentro de uma região específica no Brasil por período selecionado. Os dados aqui expostos são provenientes da (BDTD).

Quadro 15 – Mapeamento de descritores por região – Descritor 1.

| Livros Didáticos de Língua Inglesa (Análises sociais, culturais e de Gênero) | | | TOTAL |
|--|--------------|--------------|-------|
| | Região | Quantitativo | |
| 2006-2014 | Sudeste | 7 | 13 |
| | Sul | 1 | |
| | Nordeste | 2 | |
| | Centro-Oeste | 3 | |

| | | | |
|------------------|--------------|---|-----------|
| | Norte | 0 | |
| 2015-2022 | Sudeste | 6 | 16 |
| | Sul | 5 | |
| | Nordeste | 2 | |
| | Centro-Oeste | 3 | |
| | Norte | 0 | |

Fonte: Fernandez (2022).

Observa-se na tabela acima que as produções sobre os “livros didáticos de Língua Inglesa (sob análises sociais culturais de gênero) concentram-se na região Sudeste do Brasil apresentando 11 estudos no total abrangendo os dois períodos destacados. Em seguida as regiões Centro-Oeste e Sul apresentam o mesmo quantitativo, sendo 06 nos dois períodos, porém houve um aumento considerável de produções nessa temática na região Sul entre os anos 2015 e 2022 saltando de apenas 01 produção no período anterior para 05. Assim, observa-se que as investigações sobre os materiais didáticos têm ganhado mais visibilidade na região Sul. Não foram encontradas pesquisas dentro desse descritor e Base de Dados na Região Norte.

Quadro 16 – Mapeamento de descritores por região – Descritor 2.

| Estudos de Gênero (Interface com a Língua Inglesa) | | | TOTAL |
|--|--------------|--------------|-----------|
| | Região | Quantitativo | |
| 2006-2014 | Sudeste | 01 | 02 |
| | Sul | 0 | |
| | Nordeste | 0 | |
| | Centro-Oeste | 01 | |
| | Norte | 0 | |
| 2015-2022 | Sudeste | 01 | 06 |
| | Sul | 02 | |
| | Nordeste | 03 | |
| | Centro-Oeste | 0 | |
| | Norte | 0 | |

Fonte: Fernandez (2022).

Nota-se nessa tabulação que a região do Brasil que mais produziu estudos envolvendo as relações e estudos de gênero – interface com a língua Inglesa foi a Nordeste que apresenta 03 produções no total, seguida pela região Sudeste (02) e a região Sul (02). Vale ressaltar que a região Nordeste apresentou um aumento significativo no número de

produções dentro desse descritor por período. As demais regiões não apresentaram pesquisas dentro dessa temática até o presente levantamento.

Quadro 17 – Mapeamento de descritores por região – Descritor 3.

| Estereótipos de Gênero (Educação Formal) | | | TOTAL |
|--|--------------|--------------|-------|
| 2006-2014 | Região | Quantitativo | 13 |
| | Sudeste | 6 | |
| | Sul | 3 | |
| | Nordeste | 3 | |
| | Centro-Oeste | 0 | |
| | Norte | 1 | |
| 2015-2022 | Sudeste | 3 | 06 |
| | Sul | 3 | |
| | Nordeste | 0 | |
| | Centro-Oeste | 0 | |
| | Norte | 0 | |

Fonte: Fernandez (2022).

Estudos relacionados aos estereótipos de Gênero dentro da Educação (Escolar e Universitária) concentram-se na região Sudeste com 09 produções no total, porém vale observar que as investigações na região diminuiram quando comparados aos números do período 2006 – 2014. A região Sul apresenta 06 estudos no total envolvendo a temática e a região Nordeste demonstra uma queda nas investigações entre os dois períodos considerando esse descritor, pois havia 03 produções entre 2006 e 2014 e no último período não foram encontrados estudos nesse descritor, bem como nas regiões Centro-oeste e Norte.

2.4 Debates atuais sobre gênero, sexualidade e política

A partir do exposto, reitera-se que as discussões de gênero e sexualidade tem ocupado o centro das inquietações políticas atualmente no Brasil, contudo isso não é algo novo, esses debates sempre tomam maiores proporções a depender da frente política a que o governo está associado e essa preocupação com gênero e sexualidade surgiu após “uma crise nas relações entre os sexos [...] que gerou uma crise sobre o sentido da sexualidade em nossa cultura (LOURO, et al, 2007, p. 74).

Assim, muitas de nossas convicções sexuais vem sendo discutidas nas últimas décadas, todavia, esse aumento significativo da busca pelo reconhecimento e aceitação

da diversidade de gênero e sexualidade aumentou os embates de sexualidade na política e nas práticas pessoais, o que resultou num problema: não há mecanismos suficientes para o regulamento ou controle da sexualidade.

Além disso, a sociedade tem buscado formas de lidar e de compreender com as relações de gênero. Sobre as formas de entendimento e controle, Louro et al (2007) afirmam:

Se considerarmos o sexo como perigoso, perturbador e fundamentalmente anti-social. Então estamos dispostos a adotar posições morais que propõe um controle autoritário e rígido. A isso eu chamo de *abordagem absolutista*. Se por outro lado acreditamos que o desejo sexual é fundamentalmente benigno, vitalizante e liberador estaremos mais dispostos a adotar um conjunto de valores mais flexíveis e talvez radicais, a apoiar a *posição libertária*. Em algum ponto entre essas duas abordagens podemos encontrar uma terceira, que pode estar menos segura em decidir se o sexo é bom ou ruim. Ela está convencida, no entanto, das desvantagens tanto do autoritarismo moral quanto do excesso. Esta é a *posição liberal*. (LOURO et al, 2007, p. 74).

A referida autora dispõe que temos raízes na compreensão absolutista, que sempre foi regida por uma moralidade que se inscrevem através as instituições sociais, principalmente o casamento, e a heterossexualidade, herança de uma cultura judaico-cristã, cultura essa que sempre imperou até 1960. A posição libertária tem por finalidade, então, expor as contradições dessa ordem dominante e assim se tornam similares quando assumem as extremidades sobre a sexualidade a partir de concepções completamente distintas. A posição libertária tem sido essencial na política nos últimos anos pelos movimentos e grupos sociais que lutam pelo que acreditam (LOURO et al, 2007).

Esses movimentos estiveram mais em evidência nos anos de 1970 e 1980 quando grupos conservadores de mobilizaram acerca das questões sexuais e levantaram pautas que denunciavam a visão libertária que são muito parecidas com as que temos vivenciado atualmente, tais como: a ameaça a família; questionamento ao feminismo; ataque à normalidade heterossexual; ameaça aos valores por uma educação sexual etc. (LOURO et al, 2007).

Após as análises realizadas, a partir do levantamento em base de dados, foi possível observar que as investigações específicas de gênero diminuíram e que um dos motivos dessa queda pode estar relacionado com a ascensão de posições mais “absolutistas” Analisou-se, ainda, a necessidade de investigações que interligam as relações e estudos de gênero e a língua inglesa, uma vez que acreditamos num ensino de inglês que tenha como objetivo a transformação e mudança social do indivíduo,

oportunizando o docente a orientar os estudantes a questionar o que está posto como padrão vigente na sociedade, bem como levantar debates e reflexões sobre situações de injustiça e exclusão além de problematizar conceitos e interpretar textos e discursos de forma crítica, posicionando-se num caminho consciente. É importante destacar que, dentro desse processo, nenhuma voz deve ser silenciada, por isso torna-se essencial a criação do conflito para que os alunos fiquem conscientes da força que exercem e das forças que os cercam e fortaleçam-se em suas práticas sociais. Assim, esse levantamento demonstra que ainda há poucas investigações interligando as temáticas, sobretudo no Estado de Mato Grosso do Sul, em que os estudos diminuíram ao longo dos anos evidenciando a necessidade de mais pesquisas.

Desse modo, o capítulo a seguir apresenta um histórico a respeito do ensino de Língua Inglesa no Brasil desde o surgimento da disciplina, visando elencar as diferentes tendências pedagógicas e Reformas que atingiram o idioma ao longo dos anos

3. A LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Pesquisas sobre o ensino do inglês no Brasil têm se tornado cada vez mais necessárias, visto que o idioma tem se estabelecido como uma peça fundamental para o desenvolvimento das crianças e adolescentes no âmbito de uma sociedade cada vez mais globalizada. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) justifica o ensino da Língua Inglesa no Brasil como uma forma de “possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 241) e direciona que o ensino da língua pode oferecer aos indivíduos “possibilidades de interação e mobilidade”. Todavia é válido conhecer como se instaurou o ensino do inglês e observar quais caminhos o idioma tem percorrido desde sua origem em território brasileiro. Por isso, essa seção está dividida em cinco tópicos: o primeiro é um relato histórico do processo de institucionalização da Língua Inglesa no Brasil, o segundo apresenta um caminho democrático de ensino do idioma no país, o terceiro aborda o histórico do Programa Nacional de Livros e Materiais Didáticos (PNLD); a quarta parte se destina a explicar o Guia Didático (2020) e o item 3.5 descreve o LD de Inglês utilizado para análise nessa pesquisa.

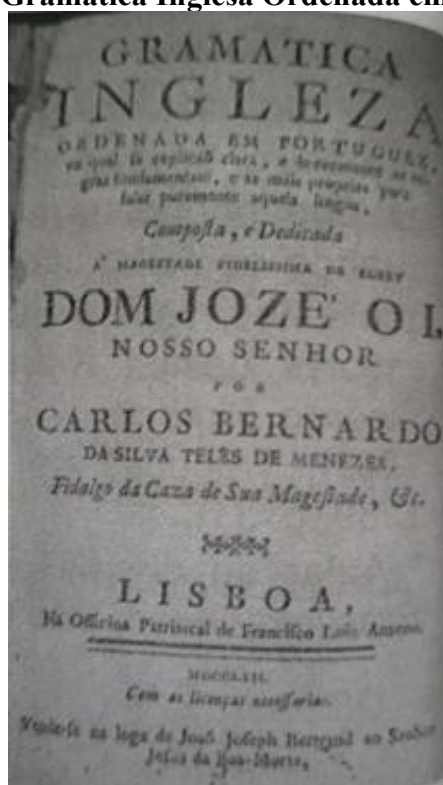
3.1 Breve Histórico da Língua Inglesa no Brasil

Quando se trata das discussões a respeito da Educação Brasileira nos seus primórdios, sabe-se que, como em Portugal, foram os Jesuítas que deram início ao processo quando aqui chegaram em 1549. No entanto, nesse momento as línguas utilizadas eram o Latim e o Grego, que se destacavam como línguas dominantes. Teixeira (1976) aponta que as aulas eram ministradas “em latim, latim da Igreja e da ordem eclesiástica do Estado” como o objetivo de propagação da cultura clássica. Ou seja, ocorria uma instrução mecanizada de ensino do Latim como língua culta e valorizada, já o português e o tupi que também eram ensinados, cumpriam o critério apenas de comunicação no contexto prático. Em 1759, a Companhia de Jesus teve seus processos interrompidos através do Marquês de Pombal, que idealizara uma Reforma no ensino das Humanidades, desvinculando o Ensino dos Jesuítas e expulsando-os de Portugal e do Brasil. Tal Reforma abriu um sistema denominado Aulas Régias, que enfocava o ensino

da Língua Portuguesa, como também incluía o ensino das denominadas “Línguas Vivas” a saber, o Francês, o Inglês e o Italiano, como uma maneira de fortificar as relações comerciais.

Assim, em 07 de março de 1761 foi publicada uma carta de Lei, que incluía e recomendava, além das matérias já ensinadas que houvesse o ensino do Francês, Italiano e que ainda seria muito “mais útil aos que forem mais capazes, e estudiosos procurarem possuir tambem a Língua Ingleza.” (Collecção Legislação Portuguesa, 1830). Um ano após a publicação, nasceu a primeira “Gramática Inglesa Ordenada em Portuguez”.

Figura 1 – Gramática Inglesa Ordenada em Portuguez.



Fonte: Caldas (2014).

Com a desconfiguração do ensino Jesuíta, por meio da confiscação dos bens e fechamento dos colégios, o ensino no Brasil fragmentou-se, pois sem a Companhia de Jesus as aulas passaram a ser isoladas e não havia profissionais aptos para ministrar as aulas com formação necessária para continuar o trabalho pretendido por Marquês de Pombal. Assim, a base do ensino continuou dentro da pedagogia jesuítica com a perpetuação de formação de sacerdotes e instituição de um seminário do clero secular, dando continuidade aos mesmos programas de estudos.

Em 28 de janeiro de 1808, quando os portos brasileiros se abriram para as nações várias medidas foram tomadas por D. João VI, como a criação dos cursos superiores sem a presença teológica, tais cursos passariam a funcionar de acordo com os Estatutos da Universidade de Coimbra, com a carta de Roboração de 28 de agosto de 1772. (CALDAS, 2014, p. 17-18). Apesar das muitas mudanças propostas por D. João VI, houve poucas inovações quanto ao ensino primário e secundário, pois as classes continuavam avulsas e direcionadas apenas à elite da Corte. Logo, até a chegada de D. Pedro I, que assumira o trono após a partida de D. João VI em 1821, alguns acontecimentos foram decisivos até a real implantação do ensino do Inglês no Brasil. Por isso, a partir de acontecimentos discutidos por Caldas (2014), fora elaborada, para essa dissertação de mestrado, uma síntese em forma de Linha de tempo dos principais acontecimentos ocorridos entre os anos de 1800 a 1825 sobre a implantação do ensino de língua inglesa no Brasil.

Figura 2 – Implantação da língua inglesa no Brasil no início do Século XIX.



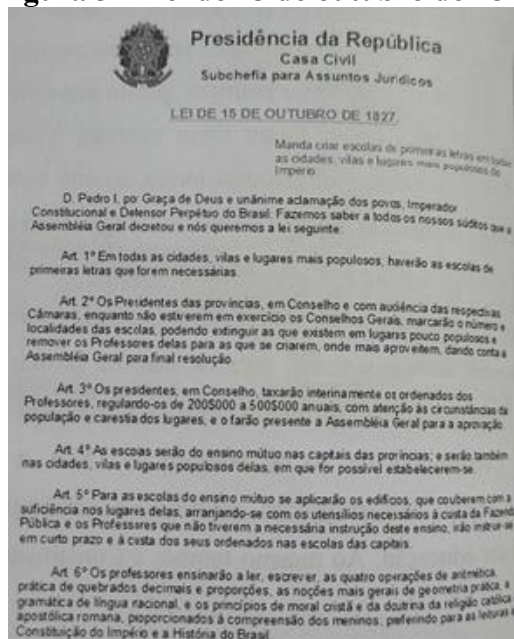
Fonte: Fernandez (2023), baseado na obra de Caldas (2014).

Como é possível observar na linha do tempo acima, muitas implementações aconteceram nesse momento conturbado de transição e foi na Primeira Assembleia Constituinte, também conhecida como Constituição de 1824, que a Instrução Primária foi assegurada a todos os cidadãos brasileiros (CALDAS, 2014).

3.1.1 D. Pedro I e as mudanças no ensino da Língua Inglesa

Almeida (1989) afirma que durante o reinado de D. Pedro I qualquer um poderia abrir uma escola elementar sem precisar de autorização, essa situação se deu através da ampliação do sistema de ensino mútuo que mais tarde virou o método oficial de ensino definido por lei em 15 de outubro de 1827, conforme Figura 3.

Figura 3 – Lei de 15 de outubro de 1827.



Fonte: Caldas (2014).

Nesse momento foi mais interessante ao Império adotar esse sistema devido a intenção de poupar gastos em prol da economia nacional, já que as aulas mútuas recebiam apenas um professor e alguns monitores para um grupo de até 500 alunos como uma forma de evitar maiores despesas para a Coroa (CALDAS, 2014).

Com D. Pedro I no Reinado houve a criação dos cursos de Ciências jurídicas e sociais do Império o que facilitou o processo de abrir as Faculdades de Direito que facilitaria a maneira de organizar o ensino secundário, pois as grades seriam definidas dentro dos novos cursos, o que os levaria a alcançar a totalidade da Educação Superior no Império (ALMEIDA, 1989)

No que tange ao ensino das Línguas Vivas², muitos debates aconteceram nesse momento, principalmente por parte dos parlamentares que defendiam a inclusão do Inglês e do Francês nos exames preparatórios. Assim, Caldas (2014) cita os Annaes do Parlamento Brasileiro.

Quizera mais que se estudasse francez e inglez, que são depósitos de saber, não há dúvida. A língua ingleza não sei se deve preferir qualquer outra das modernas, por ser a língua daquella nação onde é plantada a liberdade e a melhor fórma de governo. Os inglezes, distinguem-se pela sua moral, não só entendida, mas praticada. A língua ingleza é grande, é muito grande; por consequencia, devemos aprendel-a. (CALDAS, 2014, p. 33)

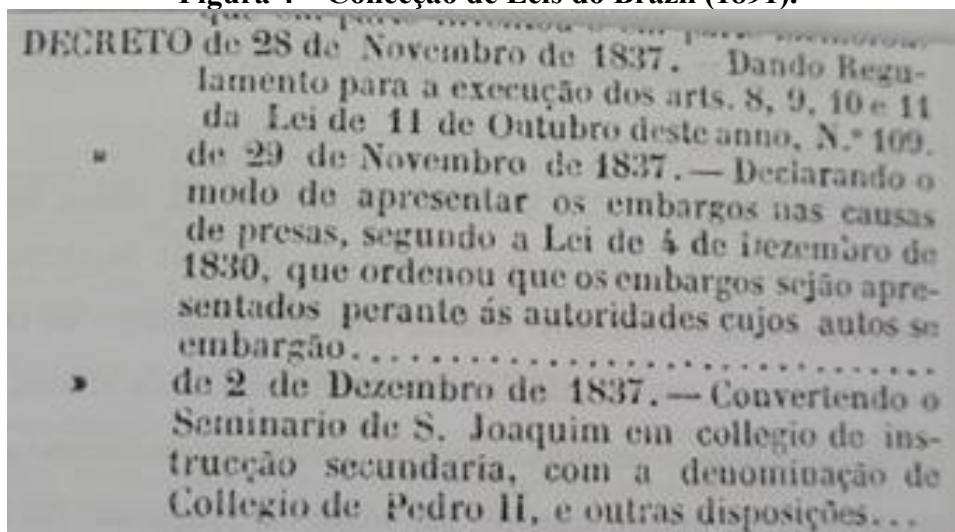
Dessa forma, a partir de 07 de novembro de 1831 o ensino do inglês passou a ser uma exigência para o ingresso nos cursos de Direito em determinação pelos Estatutos de Ciências Jurídicas do Império, bem como o ensino do latim, francês, retórica, etc. Logo em seguida, em 1832, os cursos de medicina também passaram a cobrar o inglês, mas de forma opcional, diferente do francês que era uma exigência (NUNES, 1984). O ensino da língua inglesa não sofreu muitos avanços nesse primeiro reinado, pois só existia na cidade do Rio de Janeiro e no Liceu de Pernambuco, fundado em 1826 (ALMEIDA, 1989).

3.1.2 A Língua Inglesa no Colégio Pedro II

Ainda no Reinado de D. Pedro I, fora promulgada a lei de Reformas Constitucionais que afetou profundamente a educação brasileira, por atribuir às províncias o direito de executar as leis para a instrução primária e secundária, deixando a cargo do Império somente o Ensino Superior (AZEVEDO, 1971). Nesse sentido, em 02 de dezembro de 1837 aconteceu a transformação do Colégio São Joaquim para Colégio Pedro II (Figura 4) e, a partir de então, a Língua Inglesa se tornou parte integrante obrigatória do currículo das escolas secundárias (CALDAS, 2014). Tal escola foi criada como modelo pela Corte.

² A expressão “Línguas Vivas” se refere ao Inglês, Francês, Espanhol, Alemão, Italiano ou qualquer outro idioma oficial ainda em uso e se opõe a “Línguas Mortas”. (CHAGAS, 1957)

Figura 4 – Collecção de Leis do Brazil (1891).



Fonte: Caldas (2014).

O Colégio Pedro II era mantido pelo governo com a supervisão do Ministério do Império, tornando-se a primeira Instituição no Brasil a funcionar dessa forma. Para a ingressão nesse Colégio, os alunos passavam por exames de admissão. O Decreto de 02 de dezembro de 1837 da Casa Civil cita as aulas que os ingressos receberiam, sendo algumas delas línguas latina, grega, francesa e inglesa (CALDAS, 2014).

Somente com a criação do Colégio Pedro II foi que as Línguas vivas se tornaram tão importantes quanto as clássicas. Nesse período o ensino no Brasil passou por inúmeras reformas, uma das primeiras após a criação do Colégio foi a que aumentou para sete anos a duração do ensino escolar e o ensino do inglês, francês e alemão ficou estabelecido em praticamente todos os ciclos a partir do Decreto nº 62 de 1º de fevereiro de 1841. (CALDAS, 2014). Dessa forma, a quantidade de alunos na cadeira de inglês aumentou significativamente depois de 1851, chegando a contabilizar um total de vinte e oito (28) ingressos, quando nos anos anteriores esse número era bem mais reduzido, não passando de 6 alunos. Posteriormente, outras reformas ocorreram trazendo algumas mudanças no ensino da Língua Inglesa, por isso, fora criada outra linha do tempo para essa pesquisa com base nas informações encontradas em Caldas (2014) como descreve a Figura 5.

Figura 5 – Reformas educacionais que influenciaram o ensino de inglês no Brasil.

REFORMAS (1850 - 1882)

| | | |
|---|---|---|
| <p>1854</p> <p>Reforma de Visconde de Thom Retiro</p> | <p>Decreto nº 1331 A (17 de jan. de 1854) Criação da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária. Divisão dos estudos secundários em 2 ciclos. O Inglês no primeiro ciclo: 2º ano: Leitura, Gramática e Versão fácil 3º ano: Versão difícil e temas 4º ano: Aperfeiçoamento da Língua e Conversa.</p> |  |
| <p>1857</p> <p>Reforma do Marquês de Olinda</p> | <p>Decreto nº 2006 (24 de out. de 1857) Divisão do ensino secundário no Pedro II: Internato e Externato. Sobre o Inglês: Inclusão da disciplina no quinto ano com: Composição, conversa e aperfeiçoamento.</p> |  |
| <p>1870</p> <p>Reforma do Conselheiro Paulino</p> | <p>Decreto nº 4468 (1 de fev. de 1870) Mudou o plano de estudos do Colégio Pedro II No ensino de inglês acrescentou elementos culturais e tinha a intenção de encerrar as implicações apenas práticas do idioma.</p> |  |
| <p>1876</p> <p>Reforma Visconde de Thom Conselho</p> | <p>Decreto nº 613 (01 de maio de 1876) Reformulou o Plano de Estudos do Pedro II. Sobre o Inglês: Estipulou a presença das línguas estrangeiras vivas no currículo de seis anos de estudo. O ensino da língua Inglesa manteve o caráter humanista da Reforma anterior.</p> | |
| <p>1879</p> <p>Reforma Ministro Carlos de Araújo Alencar</p> | <p>Decreto nº 7247 (19 de abril de 1879) Reforma Revolucionária, inspirada no modelo americano de ensino. Estabeleceu a Língua Inglesa com livre frequência para todos os níveis. Aumentou a carga horária de inglês e o manteve a característica humanista.</p> | |
| <p>1881</p> <p>Reforma Barão Homem de Melo</p> | <p>Decreto nº 8051 (24 de mar. de 1881) Última Reforma sofrida pelo Pedro II. Restrição do ensino de inglês ao quarto e quinto ano. Redução dos anos e e carga horária de estudo da língua</p> |  |

Fonte: Fernandez (2022) baseado na obra de Caldas (2014).

Diante do exposto, é possível constatar que durante esse período não houve mudanças significativas que comprometessem ou impulsionassem o ensino da Língua Inglesa no Brasil, pois mesmo diante de várias Reformas o inglês permaneceu sendo obrigatório nos currículos em menor ou maior escala mantendo-se estável.

Vale ressaltar que o Colégio Pedro II estava vinculado diretamente ao governo imperial, e, nesta condição, era uma instituição diferenciada no seu Currículo, na estrutura e no quadro docente, logo, o que se ensinava neste Colégio não pode ser tomado como referência nacional, embora possa ser indicativo das prioridades fixadas pela elite imperial para o ensino escolar.

3.1.3 O Inglês na 1ª República

Em 1890 foi criado o Ministério da Instrução, correios e Telégrafos, cujo ministro era Benjamim Constant Botelho de Magalhães, que de acordo com Fernando de Azevedo (1971, p. 620-621), possuía uma tendência positivista de Comte e tinha a intenção de “substituir o currículo humanista dos estudos secundários” adequando-os ao cunho científico. Constant mudou o nome do Colégio Pedro II nomeando-o Ginásio Nacional. Nesse momento, a ideia é de que o ensino do inglês deixasse de ser obrigatório no currículo do Ginásio tornando-se opcional do terceiro ao quinto ano e assim Constant pretendia fazer um “sacrifício dos estudos de línguas e literaturas antigas e modernas” (AZEVEDO, 1971, p. 616).

As intenções do ministro acabaram não se concretizando, pois houve controvérsias entre os educadores que não apoiavam as mudanças propostas. Constant foi retirado do cargo em janeiro de 1891. Dessa forma, em 1892 o ensino do inglês voltou com obrigatoriedade, e assim, para os exames de línguas vivas os alunos poderiam utilizar livros e dicionários previstos no decreto 1041, estabelecido no mesmo ano. São eles *The Graduated English Reader*³ (1887) e *The British Classical Authors*⁴ (CALDAS, 2014).

A partir desse momento a Educação Brasileira sofre mais reformas que modificam diretamente o ensino do idioma no país. São essas: Reforma de Amaro Bezerra Cavalcanti⁵ em que o inglês se torna disponível em todos os cursos, porém de forma optativa. No entanto, para realizar exames como o de ‘Madureza’ os alunos deveriam realizar a tradução de textos sem consultar materiais (MOACYR, 1971). Na sequência surge a Reforma Epitácio Lindolfo da Silva Pessoa⁶, em que a Língua Inglesa passou a ser estudada, do segundo ao sexto ano, de forma pragmática, uma vez que: “Ao estudo das outras línguas vivas será dada feição eminentemente prática [...] No final do curso os alunos deverão mostrar-se habilitados a falar ou pelo menos entender as línguas estrangeiras” (MOACYR, 1971, p. 83).

³ Leitor(a) com fluência em Inglês (tradução nossa)

⁴ Os Autores Britânicos Clássicos (tradução nossa)

⁵ Oficializada pelo Decreto nº 2857 - 30 de março de 1898. (MOACYR, 1971)

⁶ Decreto nº 3890 - 1º de jan. de 1901. (MOACYR, 1971)

Subsequentemente, mais três reformas que envolveram o idioma foram realizadas e são elas: a Reforma de Rivadávia da Cunha Correia⁷, a Reforma de Carlos Maximiliano Pereira dos Santos⁸ e a Reforma de João Luiz Alves (Lei Rocha Vaz)⁹. A primeira deu continuidade ao ensino das Línguas Vivas de forma prática, porém os estudantes podiam escolher entre o Inglês e o Alemão. Na Seção 1, do Diário Oficial da União do dia 21 de abril de 1911, consta que: “Ao estudo das línguas vivas será dada feição eminentemente prática [...] No fim do curso os alunos deverão estar habilitados a fallar e a escrever duas línguas estrangeiras e familiarizados com a evolução litterária delas”. (CALDAS, 2014, p. 65).

A segunda Reforma, de Carlos Maximiliano, apresenta uma diferente perspectiva do ensino do idioma, pois ele “acreditava que o ensino das línguas vivas deveria se sobrepor ao das línguas mortas” (CALDAS, 2014, p. 66). Já a terceira Reforma citada acima aparece em um âmbito de várias mudanças no contexto pós Primeira Guerra Mundial (1918). A indústria cresceu, bem como as cidades e a população brasileira. As modificações trazidas pelo cenário mundial provocaram um abalo na estrutura da Velha República, inclusive nas questões educacionais, pois as transformações sofridas na Europa instigaram alguns políticos brasileiros trazê-las para o país. Não fora diferente no Ensino da língua Inglesa, que foi retirado do primeiro ano, ficando opcional do segundo ao quarto ano.

Se antes não se estudavam os idiomas considerados facultativos, a esta altura já não se prendiam nem mesmo aos obrigatórios, simplesmente porque ao anacronismo dos métodos se aliava a quase certeza das aprovações gratuitas. (CHAGAS, 1957, p. 89)

Por conseguinte, houve uma redução imensa na carga horária do ensino de Línguas, se comparada ao início da República, o que segundo Leffa (1999) desconfigurou o ensino quanto as provas que eram realizadas apenas a critério de formalidade para o ingresso no ensino superior.

É importante considerar que na Primeira República (1889-1930) existiu um federalismo, ou seja, os governos estaduais tinham autonomia para implantar políticas educacionais e definir aspectos como (I) idade de matrícula, (II) composição dos seus

7 Decreto nº 8659 (05 de abril de 1911) (CALDAS, 2014)

8 Decreto nº 11530 (18 de mar. de 1915) (CALDAS 2014)

9 Decreto nº 16782-A (13 de jan. de 1925) (CALDAS, 2014)

currículos, (III) critérios para contratação de professores, (IV) e inclusão da língua estrangeira, o que dificulta a elaboração de uma interpretação mais consistente em âmbito nacional sobre o ensino de Língua Inglesa.

3.1.4 O Inglês a partir da 2ª República

Nos anos de 1930, período de muitas conturbações políticas com a queda do presidente Washington Luiz e a instauração do governo de Getúlio Vargas de forma provisória, a Educação sofre mudanças e foi criado o Ministério da Educação sob a supervisão de Francisco Campos, que segundo Romanelli (1984) teria instituído o Regime Universitário.

Devido aos conflitos políticos na Europa que resultaram na Segunda Guerra Mundial, o ensino do inglês no Brasil difundiu-se como uma maneira de amenizar o avanço internacional da Alemanha. (SCHUTZ, 1999). Dessa forma, a ampliação do ensino da Língua inglesa no Brasil, frente ao cenário mundial, foi uma iniciativa norte-americana como forma de ampliar “seu raio de ação e deslocar a posição britânica tanto no comércio exterior quanto nos investimentos em atividades produtivas no Brasil. (MOURA, apud DIAS 1999, p. 87).

Dessa forma, o Brasil passou por mais uma reforma significativa, a Reforma de Francisco Luís de Campos, que fez uma reformulação do ensino secundário no país, com a intenção de formar os indivíduos para os grandes setores de produção (ROMANELLI, 1984). A partir daí, o ensino do inglês se tornou obrigatório da segunda à quarta série trazendo uma modificação nas estruturas educacionais, no entanto, tais mudanças não foram apenas no âmbito estrutural, mas no caso do Inglês, pela primeira vez houve transformações quanto às questões metodológicas utilizando o Método Direto nas classes de Inglês; isto é, o ensino da língua pela própria língua (LEFFA, 1999). Nesse cenário, o Método passou a ser adotado em primeira mão pelo Colégio Pedro II, em 1931. Abaixo a relação de algumas diretrizes trazidas no decreto nº 20833:

O ensino da língua deve ter um caráter prático e ser ministrado na própria língua[...]; o significado das palavras deve ser transmitido, não pela tradução, mas pela ligação direta do objeto [...] As noções gramaticais devem ser deduzidas pela própria observação [...] a leitura será feita não só nos autores indicados, mas também nos jornais, revistas, almanaques ou outros impressos (CALDAS, 2014, p.75).

Abreu (1935, p. 46) aponta que, ainda nesse decreto, o ensino de línguas vivas deveria abranger a primeira e a segunda série “com exercícios para habituar o aluno ao sistema fonético estrangeiro”, já na terceira série era previsto a “leitura e interpretação pelo método direto” (p. 47). O mesmo documento indicava os autores e livros que deveriam ser lidos e estudados pelos alunos do último ano, que tinha o Inglês como obrigatório, são eles: “*Dickens – David Copperfield. Emerson – Essays, Edgar. Poe – Tales, Georg Eliot – Silas Marner, Goldsmith [...] Life on the Mississippi – Shakespeare – Julius Caesar, Stevenson – The art of writing e Thackeray, The four Georges*”¹⁰ (Abreu, 1935, p. 121).

Foi também na década de 1930 que surgiram os primeiros cursos de idiomas livres, intitulado como ‘Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa’, que tinha como objetivo difundir a Língua inglesa e também as “manifestações de pensamento ciências, artes inglesas” (DIAS, 1999, p. 89). Logo depois a Cultura Inglesa nasceu em São Paulo, devido a um acordo entre a Escola Paulista e o Consulado britânico. Em 1938 foi fundado o primeiro Instituto Binacional: O Instituto Universitário Brasil – Estados Unidos, que fora intitulado como União Cultural Brasil-Estados Unidos anos depois. Para Picanço (2003), a reforma de Francisco Campos foi uma das mais impactantes e importantes reformas que o Brasil sofreu na sua trajetória devido a padronização instituída no ensino, que se intensificou durante o Estado Novo (1937-1943).

Em 1937 Getúlio Vargas fecha o Congresso e determina uma Nova Constituição, que inclusive fora redigida por Francisco Campos, nela continha determinações como o fim da liberdade de imprensa, fim dos partidos políticos interventores no Estado, além do encerramento do Federalismo. Segundo Picanço (2003, p. 30) Vargas entendia a Educação como uma maneira de condução à modernidade “compreendida como o ideal do desenvolvimento europeu e norte americano”. Houve então a difusão do ensino em classes seriadas, com duração de cinco anos. Aconteceu que as reformulações sofridas nesse momento afetaram diretamente as Línguas Estrangeiras, pois o governo entendia que as séries iniciais deveriam “formar brasileiros de acordo com as tradições nacionais” (PICANÇO, 2003, p. 30).

¹⁰ Dickens – David Copperfield. Emerson – Redações, Edgar. Poe – Contos, Georg Eliot – Silas Marner, Goldsmith [...] Vida no Mississippi – Shakespeare – Julius Caesar, Stevenson – A arte de escrever e Thackeray, os quatro Georges.

Já no fim do Estado Novo, Gustavo Capanema assinou uma série de leis com a intenção de regulamentar o sistema educacional brasileiro, entre elas o decreto nº 4244, que reformulou o ensino secundário. (ROMANELLI, 1984). Assim, no artigo 22 do decreto, o currículo secundário foi reestruturado, sendo dividido o primeiro ciclo (agora nomeado de Ginásial e tendo a duração de quatro anos) e o segundo ciclo (agora dividido em dois: Clássico e Científico. Ao clássico destinava-se o estudo das Línguas e científico ao estudo das Ciências. A portaria Ministerial nº 170 (assinada em 11 de julho de 1942) regulamenta também a Língua Inglesa que deveria ser ensinada nos cursos clássicos e científicos. (CALDAS, 2014, p. 84). O método adotado deveria ser o Método Direto, de acordo com Fogaça e Gimenez (2007) e deveria enfatizar o ensino prático, mas sem focar apenas no uso instrumental, desenvolvendo, assim hábitos de observação e reflexão.

A Reforma Capanema foi a que deu maior importância ao ensino das Línguas estrangeiras, principalmente ao Inglês, embora tenha sido muito criticada por vários educadores. A Língua nesse período era ensinada em todos os anos de curso, desde o Ginásio até o Clássico e Científico. De acordo com Leffa (1999), os alunos em sua maioria quando acabam o ensino médio podiam ler os autores estrangeiros nos livros originais e gostavam de realizar as leituras no idioma original. Por fim, em meados do século XX o livro utilizado foi ‘Gramática da Língua Inglesa, com traduções, conjugações dos verbos etc., porém anos mais tarde outras gramáticas surgiram sendo cada vez mais aprimoradas e já continham transcrições e símbolos fonéticos apresentando cada vez mais inovações (PAIVA, 2008).

Diante desse cenário, anos mais tarde houve uma diminuição nos estudos das Língua Estrangeiras no geral e um foco descomunal foi dado à Língua Inglesa oportunizando a instauração do *Americanismo* que se mantém vigente implicitamente até os dias atuais. Contudo, o período de consolidação foi entre os anos de 1945-1964, em que durante o Governo Vargas discutia-se a real necessidade de obter capital estrangeiro (SOUZA, 2005). Nesse momento conturbado no país o Brasil vivenciou o impacto da cultura americana, visto que:

País capitalista em desenvolvimento, o Brasil sentiu igualmente o impacto da influência norte-americana, iniciada no início dos anos 40. A penetração tanto econômica quanto militar atingiu a sociedade, alterou hábitos, costumes, padrões de comportamento e de linguagem. O cinema, por exemplo, introduziu a mentalidade da guerra, com seu heroísmo individual, materializado pelo americano soldado, detetive ou cowboy. Os quadrinhos surgiram trazendo Super-homem e Capitão América como representação do bem, do American way of life, infundindo o imaginário imperialista. A influência, visível em

vários aspectos, atingiu inclusive os brinquedos: soldadinhos, índios e cowboys de plástico substituíram os soldadinhos de chumbo de então. (SOUZA, 2005, p. 147).

Nesse sentido, a língua Inglesa começa a ser vivenciada no Brasil agora sob uma forte vivência americana que vai durar até a Ditadura Militar, entre os anos de 1964-1985, quando acontece a explosão de escolas privadas e o esvaziamento do Ensino Público. (SOUZA, 2005). Assim, nos anos de 1970, diante do desmantelamento da Escola Pública, o ensino de Língua Estrangeiras fica comprometido dentro dessas instituições e vivencia-se o abandono do ensino de idiomas pelo poder público deixando-o a cabo das instituições privadas denominadas “escolas livres de língua”, gerando uma separação do ensino do idioma e a responsabilidade do Governo (SOUZA, 2005). Todavia, os estudos de Linguística e aprofundamento do idioma teria iniciado e se mantido trabalhando intensamente nesse período. Souza (2005) reitera:

Todo esse movimento teórico brasileiro que se estabeleceu através de um estruturalismo behaviorista até o final da década de 70, num primeiro momento, e numa bifurcação entre a instrumentalização da língua e a abordagem comunicativa, num segundo, a partir da década de 80, não ecoou na escolarização de forma contundente. O ensino de línguas experimentava novos caminhos nas universidades, mas mantinha as velhas e abandonadas trilhas nas escolas de 1º e 2º graus, num claro sintoma de dissociação entre as elaborações teóricas acadêmicas e as políticas de línguas estrangeiras. (SOUZA, 2005, p. 172).

Ainda de acordo com o autor, foi somente no final da década de 1980 e início da de 1990 que esses estudos advindos da Academia se tornam políticas públicas para aquisição do idioma (inglês), fazendo surgir os primeiros documentos oficiais como a LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), contexto em que é possível vislumbrar as primeiras políticas linguísticas no Brasil. Anos mais tarde, no que tange às línguas estrangeiras, a LDB impõe obrigatoriedade no ensino de Língua Estrangeira a partir da quinta série do ensino fundamental, como é possível verificar no Art. 26, § 5º:

Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma Língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 1996, n.p.).

Desde então o Ensino da Língua Inglesa parece pertencer a dois Brasis, o primeiro é aquele que arrasta multidões com sua projeção capitalista e dos sujeitos que detém o

poder econômico, que hipnotiza com sua soberania fazendo todos desejarem aprender e estudar, esse tão buscado nas escolas privadas de idiomas. Já o segundo pertence à escola pública:

[...] reduzida cada vez mais ao vazio de uma sedimentação de ineficácia, de tempo perdido, com sua carga horária cada vez mais reduzida, com professores que nem formados na área na maioria das vezes são. Essa língua estrangeira oficial não encontra credibilidade porque a própria escola perdeu credibilidade como um todo. (SOUZA, 2005, p. 173).

Diante dessa realidade de ensino do inglês nas escolas públicas e perante esse cenário histórico, petrificado pelo discurso dominante de Ensino do idioma é possível inferir que o ensino da LI ainda se encontra muito confuso e destinado às elites econômicas do país e que há ainda um árduo e longo caminho para que o processo de ensino e aprendizagem da língua seja conduzido de forma democrática; isto é, que todos os sujeitos possam ter acesso a esse saber independentemente do local, poder aquisitivo, raça, cor, etnia, gênero, etc.

3.2 O Ensino da Língua Inglesa sob a ótica democrática

Ao longo dos anos e sob uma estrutura estática o ensino do inglês no Brasil nasceu e foi se estabelecendo com um caráter imediatista e técnico. Entretanto, hoje faz se necessária uma nova perspectiva de ensino do idioma, em que os estudantes possam se identificar e se sentir acolhidos. Esse acolhimento, no entanto, dificilmente acontece a partir de uma educação mecanizada, todavia ele se origina nas vivências desses estudantes e nasce de suas próprias realidades sociais quando esses indivíduos conseguem se ver através de uma identificação que os levem a pensar sobre eles mesmos e o mundo.

Dessa forma, na perspectiva do ensino democrático do inglês, a prática pedagógica deve sempre priorizar as questões locais a partir do desenvolvimento de projetos que possam levar o estudante à reflexão da realidade local, e assim, abandonar a concepção de ensino que envolve a aquisição do idioma valendo-se de referências do falante ideal e valoriza a realidade do lugar em que o sujeito está inserido para que haja a construção do conhecimento. Canagarajah (1999) enfatiza que os sujeitos aprendizes do inglês, como segunda língua, devem receber o ensino do idioma dentro de seus próprios referenciais culturais e sociais negociando o ensino da língua, a fim de fazê-la ganhar identidade própria, clareza e expressão crítica para que não venha apenas “[...] repetir

servilmente a linguagem e aceitá-la com os valores típicos que a incorpora com as desfavoráveis representações que ela fornece” (CANAGARAJAH, 1999, p. 176, tradução nossa). De acordo com o autor, os estudantes podem utilizar o idioma conforme suas próprias aspirações e necessidades reposicionando-se diante do discurso que lhe é imposto. A partir disso, os sujeitos não se utilizam da língua como escravos, mas como agentes, de maneira não “mecânica e timidamente, mas criativa e criticamente.” (CANAGARAJAH, 1999, p. 176, tradução nossa).

Outrossim, o ensino democrático da Língua Inglesa compromete-se com a formação de cidadãos engajados na luta por justiça social e que desenvolvam a capacidade de se colocar enquanto indivíduo em seu contexto local, bem como em escala global, visto o alcance do inglês hoje no mundo. Nessa perspectiva, torna-se essencial discorrer sobre um novo olhar para o ensino do Inglês no Brasil de forma que se torne significativa para os estudantes e que se transforme em conhecimento a partir do diálogo. O diálogo é imprescindível para expandir os olhares e pensamentos dos estudantes e dos professores, pois a partir dele se pode debater questões emergentes dos contextos sociais em que ambos estão inseridos proporcionando momentos de críticas e questionamentos sobre quais ações práticas podem ser tomadas, com o objetivo de solucionar problemas e situações com as quais se deparam cotidianamente. Além disso, é função do educador crítico reposicionar-se diante do contexto social inserido afim de enxergar a realidade com os olhos dos estudantes e de acordo com suas vivências. (APPLE; AU; GANDIN, 2011)

Diante disso, o ensino ideal da Língua Inglesa, almejado na Educação Básica Pública atual, precisa estar acompanhado da noção de Multiculturalismo, cujo pensamento difunde a ideia de que a sociedade é constituída de inúmeras culturas e visa consolidar e ampliar o processo de emancipação social. (FREIRE, 1987) Para atender a perspectiva de democratização do inglês, o conteúdo presente no currículo e nos planos de aula não pode ser apenas “despejado” nos estudantes como se fossem meros receptores de informações, ou seja, não é pertinente conduzir os estudantes envolvendo-os docilmente no processo de ensino e aprendizagem, sem que esses não sejam participantes autônomos no processo de aquisição do idioma, como salienta Freire (1987, p. 33): “A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem enchidos pelo educador”.

A narração aqui, aplicada ao processo de ensino-aprendizagem do inglês como segunda língua, diz respeito à forma sistematizada em que os aprendizes são endossados dentro do sistema precário em que se encontram as escolas públicas, em que apenas a memorização de palavras soltas e denominações gramaticais são cobradas nas avaliações, não dando espaço à reflexão para que se possa dialogar e problematizar situações reais de seus contextos locais e na sociedade em que os estudantes estão inseridos. Essa maneira mecanizada do ensino do inglês pode travar ainda mais o acesso da população à compreensão da importância do inglês atualmente, visto que o indivíduo pode não relacionar vivências e experiências em que vive em sua comunidade com o que está sendo ensinado. Por isso, um grande passo para que o ensino da Língua Inglesa tenha caráter emancipador é o abandono do método tecnicista que persiste em grande parte das escolas.

A prática do método técnico, nessa perspectiva, revela traços ditatoriais quando apregoa um esquema organizado de cima para baixo em que existe o “detentor do conhecimento” que se coloca em uma posição de poder e detém a centralidade enquanto os aprendizes tornam-se coadjuvantes. Essa maneira de “educar” pode estar atrelada a uma herança histórica e pode ser entendida como uma forma de dominação e pleno exercício do poder, pois está intrinsecamente ligada à disciplina e à norma, que “é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tomar uteis e doces ao mesmo tempo.” (FOUCAULT, 1999, p. 297).

Nesse sentido, dentro do panorama democrático, observa-se a necessidade de uma prática em que o estudante se sinta à vontade para se expressar além dos saberes linguísticos, pois essa competência nasce naturalmente como resultado da prática social. Diferente das práticas engendradas pelo poder, as práticas democráticas constroem as relações de forma horizontal, que dá lugar a colaboração e coletividade e favorece o diálogo.

Sendo assim, precisa-se pensar na necessidade desses LDs serem analisados numa perspectiva cultural partindo do entendimento de que o meio social possui ideologias diversas que se manifestam através das narrativas que são evidenciadas no ambiente escolar onde diferentes vivências e costumes se agrupam e corroboram para um acúmulo das mais variadas crenças e valores dentro de um contexto histórico (REIS, 2016). Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem de LI não está blindado de todas as implicações advindas desse contexto social. Por isso, essa pesquisa salienta que o processo de ensino aprendizagem da Língua Inglesa, que vem sendo notado como

fracasso no contexto da escola pública ao longo dos anos no Brasil, necessita da vertente democratizadora de ensino.

É dentro desse cenário entre o apanhado histórico e a perspectiva de democratização de ensino da Língua Inglesa que surge a necessidade de conhecer melhor a importante ferramenta educacional de ensino do idioma dentro das instituições públicas que é objeto de estudo dessa pesquisa: Os livros didáticos. Contudo, o assunto LDs na sua totalidade é muito abrangente e por isso é necessário delimitar e salientar que esse estudo tem como foco os livros didáticos fornecidos pelo Governo Federal a partir do Ministério de Educação (MEC). Dessa forma, na sequência é possível se inteirar, através de um breve histórico, a respeito do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, bem como conhecer os livros didáticos de Língua Inglesa fornecidos em todo Brasil.

3.3 O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD): Breve Histórico

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é responsável por “avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, etc.” (SANTOS, 2019, p. 64). Essa distribuição deve ser realizada a todas as escolas públicas da Educação Básica, sejam elas das redes federais, estaduais, municipais ou distritais. O Programa teve início em 1929, mas somente em 1985 recebeu essa denominação após diversas modificações ao longo da história.

A nomenclatura inicial do PNLD era Instituto Nacional do Livro (INL), cuja função era estabelecer as questões políticas referentes aos livros didáticos e foi a partir dessa entidade que os LDs ganharam visibilidade aumentando drasticamente a produção e distribuição de materiais. A circulação dos livros didáticos pelo país se deu em 1938 com a instauração da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), porém a produção em massa para importação e utilização aconteceu somente em 1945. A difusão do programa que garantiu fundos para a distribuição de 51 milhões de livros de maneira gratuita aconteceu em 1966, quando o Ministério da Educação (MEC) em parceria com a agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) criou a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED) com o objetivo de manejar a produção e distribuição dos livros pelo Brasil. Em 1970 foi dado o primeiro grande passo

em direção ao que hoje é o PNLD , pois o MEC passou a sistematizar a edição de livros a partir das editoras nacionais organizado pelo INL. (REIS, 2016)

Em 1976, com o fim da união entre MEC e USAID, coube ao governo do Brasil comprar e distribuir grande parte dos LDs para as escolas das unidades federativas. O INL foi instinto nesse mesmo ano e ocorreu a instauração da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME), que ficou incumbida da organização dos livros didáticos com recursos que advinham do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Desse modo, houve uma diminuição na verba destinada para esses fins o que prejudicou o alcance do Programa deixando de fora parte das escolas municipais das unidades federadas.

A FENAME foi substituída pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), quando parte da organização sugeriu que professores pudessem participar do processo de escolha dos LDs a serem distribuídos pelo país, isso se deu em 1983. Porém, foi em 1985 que muitas mudanças ocorreram e o Programa passou a ser chamado de Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em que os professores puderam indicar os livros a serem utilizados e os materiais, agora, podiam ser reutilizados. Além disso, os estados deixaram de contribuir financeiramente e os alunos da primeira e segunda série do Ensino Fundamental passaram a ser contemplados. (REIS, 2016)

Em 1992 houve um recuo na distribuição dos LDs e os livros passaram a ser distribuídos até a 4ª série do Ensino Fundamental, contudo, já em 1995 houve uma nova ampliação do Programa que passou a atender todo o Ensino Fundamental. Com a modificação, o Programa incluiu as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, bem como Ciências, Geografia e História, sucessivamente.

A primeira avaliação pedagógica dos LDs aconteceu em 1996, quando se abriu o processo de inscrições para o PNLD. Nesse mesmo ano o primeiro “Guia de Livros Didáticos” foi apresentado para os livros de 1ª a 4ª série. Essa maneira de avaliação foi feita a partir de pré-requisitos estabelecidos pelo MEC e continua em vigor, apenas recebendo algumas modificações, até a atualidade. Quando foi assumido pelo FNDE, em 1997, o PNLD passou a distribuir livros de: Alfabetização, matemática, estudos sociais, língua portuguesa, ciências, geografia e história para todos os alunos que estudassem em rede pública de 1ª a 8ª série do ensino fundamental.

Com o Programa mais desenvolvido, nos 2000 e 2001 dicionários de língua portuguesa passaram a ser distribuídos aos alunos de 1º a 4ª série e os livros didáticos começaram a ter suas versões em braile para os estudantes com deficiência visual.

De acordo com Sarmiento e Silva (2013) o PNLD passou a contemplar o Ensino Médio em 2003, mas apenas em 2011 as Línguas Estrangeiras (LE) - (espanhol e Inglês) entraram no Programa sendo distribuídos apenas para os anos finais do Ensino Fundamental, contudo, no ano seguinte, 2012, o Ensino Médio também passou a receber os livros didáticos de LE

Hoje, o Programa dispõe de diversas redes para o fornecimento do material para as instituições de ensino em todo país, tais como: PNLD EJA, PNLD Campo, PNLD Obras Complementares, PNLD Alfabetização na idade certa, PNLD Dicionários, PNLD Livros de Língua Estrangeira e Livros de Filosofia e Sociologia. (REIS, 2016).

3.4 Guia Didático do PNLD - Componente Curricular: Língua Inglesa

O Guia Didático é modificado a cada processo de seleção a partir das coleções aprovadas para avaliação dos professores. Cada componente curricular possui um Guia e este, na atualidade, está disponível em formato digital no site do FNDE. O Guia Digital¹¹ de Língua Inglesa (REGISTRO, 2020), cujos livros analisados nessa pesquisa fazem parte, possui 173 páginas com 16 (dezesesseis) subtópicos que são divididos em:

- Por que ler o Guia?
- Obras Didáticas
- Princípios e critérios
- Coleções aprovadas
- Ficha de avaliação
- Referências
- Resenhas
- *ALIVE!*¹²
- *BECOME*¹³

11 Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-lingua-inglesa.pdf

12 Coleção aprovada pelo MEC para avaliação das instituições de ensino. VIVO! (tradução nossa).

13 Coleção aprovada pelo MEC para avaliação das instituições de ensino. TORNE-SE (tradução nossa).

- *BEYOND WORDS*¹⁴
- *BRIDGES*¹⁵
- *ENGLISH AND MORE!*¹⁶
- *IT FITS*¹⁷
- *PEACEMAKERS*¹⁸
- *TIME TO SHARE*¹⁹
- *WAY TO ENGLISH FOR BRAZILIAN LEARNERS*²⁰

A seção ‘Por que ler o Guia?’ é direcionada aos docentes que farão a escolha do livro didático da instituição de ensino em que atuam e apresenta um formato de carta que orienta os professores da necessidade da leitura do Guia e do quão importante é o livro didático no contexto das aulas, como se le no texto abaixo:

O espaço escolar é o local onde essas diversas dimensões sociais convergem, incluindo o livro didático. Artefato cultural importante de mediação e apoio ao seu fazer pedagógico, sua escolha deve ser feita com bastante cautela e certeza. A cautela para a boa seleção é a de que será em consonância com o projeto político pedagógico que sua escola adota e defende como caminho educativo para o desenvolvimento dos(as) estudantes e fortalecimento da esperança de um Brasil mais justo. Lembre-se que os livros didáticos são possibilidades para os alunos e as alunas sentirem e conhecerem novas experiências e vivências. (GUIA DIGITAL, 2020, p.01)

Além disso, esse trecho do documento explana os subtópicos com explicações do que o leitor encontrará em cada trecho dos materiais didáticos escolhidos. Na seção ‘Obras Didáticas’ o guia digital se preocupa em apresentar ao professor de Língua Inglesa as tendências metodológicas e de compreensão de ensino do idioma no Brasil, bem como explicar as perspectivas do idioma encontradas na BNCC. Nesse trecho evidencia-se o caráter formativo do inglês como Língua Franca²¹ no documento base da Educação

14 Coleção aprovada pelo MEC para avaliação das instituições de ensino. ALÉM DAS PALAVRAS (tradução nossa)

15 Coleção aprovada pelo MEC para avaliação das instituições de ensino. PONTES. (tradução nossa)

16 Coleção aprovada pelo MEC para avaliação das instituições de ensino. INGLÊS E MAIS (tradução nossa)

17 Coleção aprovada pelo MEC para avaliação das instituições de ensino. ISSO ENCAIXA (tradução nossa)

18 Coleção aprovada pelo MEC para avaliação das instituições de ensino. PACIFICADORES (tradução nossa)

19 Coleção aprovada pelo MEC para avaliação das instituições de ensino. TEMPO DE COMPARTILHAR (tradução nossa)

20 Coleção aprovada pelo MEC para avaliação das instituições de ensino. INGLÊS PARA ESTUDANTES BRASILEIROS (tradução nossa)

21 “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes primeiras línguas para quem o inglês é

Básica.

“Princípios e critérios” é a parte do guia que destaca os critérios previstos no edital de seleção dos materiais a serem encaminhados às escolas e afirma que todas as etapas foram “conforme disposto no Anexo III do Edital do PNLD 2020 (Edital 01/2018 – CGPLI”, além disso lista-se os princípios escolhidos para a avaliação das obras inscritas por “ meio de um conjunto de critérios eliminatórios comuns e de critérios eliminatórios específicos descritos em edital.” (REGISTRO, 2020, p.12)

Dentro das “Coleções aprovadas” discorre-se sobre os livros disponíveis para a avaliação do professor apresentando as características das coleções e os aspectos gerais presentes nas obras selecionadas em que se evidencia que todo material está de acordo com a BNCC.

As obras aprovadas cumpriram o desafio de alinhar suas propostas teórico-metodológicas com os princípios da BNCC e garantir, em seu material didático, o atendimento às habilidades específicas do componente curricular de Língua Inglesa e as competências específicas do componente curricular, específicas da área de Linguagens e gerais da BNCC. (REGISTRO, 2020, p. 25).

Ademais, essa seção pontua que todos os livros enviados para a escolha apresentam os eixos organizadores do componente curricular de LI, que são: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural. Na sequência é apresentada a “Ficha de Avaliação”, em que os professores podem responder questões pontuais a respeito de cada obra com (SIM) ou (NÃO) e caso o docente tenha alguma observação a fazer a respeito da obra, abre-se um espaço para (OCORRENCIA) e (JUSTICAR). Em seguida, as “Referências” para produção do guia são elencadas.

A página 92 do Guia Digital apresenta o título “Resenhas”, que contém tópicos que apresentam uma visão geral, descrição, Análise e Sala de Aula de cada obra selecionada e a partir disso obra a obra são explanadas em detalhes. São elas: *Alive* (Editora SM, 2018, 4º ed.); *Become* (Editora FTD, 2018, 1º ed.); *Beyond words* (Editora Richmond, 2018, 1ºed); *Bridges* (Editora FTD, 2018, 1º ed.); *English and more* (Editora Richmond, 2018, 1º ed.); *It fits* (Editora SM, 2018, 3º ed.); *Peacemakers* (Editora Richmond, 2018, 1ºed.); *Time to share* (Editora Saraiva, 2018, 2º ed.) e *WAY TO ENGLISH for brazilian learners* (Editora Saraiva, 2018, 2º ed.).

Dentre as 9 (nove) obras enviadas para a seleção no município de Corumbá-MS,

o meio de comunicação escolhido, e, com frequência, a única opção” (SEIDLHOFER, 2011, p. 7).

os professores em uma reunião realizada pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação) ao final do ano de 2019 escolheram a coleção *'IT FITS'*. Na ocasião, todos os professores de Língua Inglesa da REME (Rede Municipal de Educação) estavam presentes e a maioria optou por trabalhar com a obra, que tem vigência de 4 (quatro anos) e se tornou a ferramenta didática utilizada pelos docentes da REME nos anos de 2020 a 2023.

3.5 Coleção *IT FITS* – 3º Edição

A coleção *It Fits (2020-2023)* é a escolhida para ser analisada nesse estudo, uma vez que essa obra é a utilizada atualmente na REME de Corumbá-MS nos anos finais do Ensino Fundamental. Por isso, nessa seção é possível encontrar uma análise descritiva detalhada dessa obra didática.

A coleção é composta por 4 (quatro) livros do estudante que são dos anos finais do ensino fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos), bem como o manual do professor, disponível em 4(quatro) modelos de acordo com as séries e os manuais digitais. Os livros também apresentam Cds de áudio para cada volume e cada volume é composto por temas divididos por unidades (capítulos), são eles:

6º ano: *Getting set (Welcome Unit); Identity; Families; Pets; Places around me; The environment; Sports; The internet and me; Appearances.*

7º ano: *The world of internet; My body; My house; The world around me; Relationships; Leisure activities; Vacations; School.*

8º ano: *Entertainment; Famous people; People who make a difference; Health; Technology; Special days; Changes; Literature for life.*

9º ano: *The world of communication; Carbon footprint; Searching the web; A multicultural world; Culture & entertainment; Grocery shopping; The world of advertising; The world of work.*

Cada uma dessas unidades são divididas por 10 (dez) seções: *Quick challenge, First approach, Reading corner, Words, words, words, Grammar bits, Open your ears, Speaker's corner, Pen to paper, Focus on culture e Self-assessment.* Os quatro volumes também apresentam seções em comum, como a introdução, que objetiva apresentar os marcos referenciais da obra e as demais seções “Linguagem e língua”, “ensino-aprendizagem de língua estrangeira” “papel do aluno e papel do professor”, “papel da

avaliação”, etc, em que são discutidas as questões teórico-metodológicas que orientam os volumes.

No manual do professor é possível encontrar observações a respeito do conteúdo que visam orientar o docente em relação aos objetivos de cada unidade, bem como destacar as orientações didáticas referentes à BNCC, além de trazer as transcrições dos audios presentes nos Cds. O manual do professor está disponível na versão impressa e na versão digital²² no site do MEC.

No que tange à análise do livro como um todo pode-se dizer que a obra é muito bem construída e aborda assuntos pertinentes a cada idade de acordo com cada volume. Sobre a fidelidade às propostas da BNCC os livros procuram em cada atividade alinhar sua produção ao documento norteador nacional e é possível encontrar ao longo dos manuais do professor citações das numerações de competências e habilidades preconizadas para o componente curricular de Língua Inglesa. Do mesmo modo, verifica-se na coleção atividades que demonstram consonância com todos os eixos organizadores da LI. Um exemplo disso são subtópicos como o *Reading Corner* e *Exploring the text*, que destacam a compreensão de Leitura e o *Pen to paper*, que é um espaço dedicado à produção Escrita do idioma. No que concerne à compreensão e produção oral é possível verificar nas seções *Open your ears* e *Speaker’s corner*, na primeira os alunos são expostos a pronúncias distintas e na segunda é um momento em os estudantes são encorajados a expressar suas ideias oralmente.

Para o vocabulário os livros reservam algumas seções complementares como a *Grammar bits* e *Words, words, words* e é nesse momento que os alunos podem compreender e fazer uso das questões gramaticais de forma indutiva. O guia didático digital 2020 destaca a progressão de conteúdo da obra didática *It Fits* da seguinte forma:

Quanto à progressão dos conteúdos, as unidades presentes desde o Livro do Estudante 6º ano até o do 9º ano apresentam uma sequência de conteúdos que contribuem para uma construção progressiva do conhecimento do/a aluno/a sobre a língua. O volume do 6º ano, por exemplo, se inicia com tópicos relacionados ao alfabeto, nacionalidade, falar de si e de outro usando o verbo *to be* etc. O volume do 7º ano introduz temas relativos à escola, casa e o corpo, utilizando estruturas de presente simples e passado simples, enquanto o volume do 8º ano apresenta temas como saúde, tecnologias e literatura, lidando com estruturas mais complexas como voz passiva e presente perfeito. Por fim, o

22 A versão digital do Manual do Professor só é possível ser acessada através de um código no site do MEC, que é fornecido ao diretor (a) da instituição de ensino e esse acesso só é permitido aos professores que solicitam o código mediante a permissão do gestor da escola. Link para acesso ao Manual: <https://simec.mec.gov.br/livros/leitordivros/index2.php?codcolecacao=0040P20092>

Livro do Estudante do 9º ano apresenta estruturas mais avançadas em relação às anteriores, como o passado perfeito, comparativos e superlativos e temas como trabalho e multiculturalismo. (GUIA DIGITAL, 2020, p.138)

Assim, verifica-se que a obra apresenta uma linha progressiva capaz de abranger todo conteúdo necessário nessa etapa e não sobrecarrega os estudantes, pois os assuntos são distribuídos de maneira a se complementarem no decorrer dos anos do ensino fundamental II.

Por fim, quanto à dimensão intercultural a coleção procura conduzir os estudantes à reflexão através da seção *Focus on culture*, momento oportuno para discussões do mundo plurilingue e multicultural que vivemos. Todavia, o Guia Digital 2020 (p.138) apresenta uma crítica sobre a apresentação desse eixo organizador na obra *It Fits* e destaca que apesar de algumas unidades se voltarem para a temática, os assuntos “não são aprofundados em reflexões críticas sobre o papel da língua inglesa no mundo contemporâneo, o que faz com que o Livro do Estudante não desenvolva plenamente uma abordagem intercultural.”

Nesse sentido, pode-se dizer que, ao realizar a análise dos livros didáticos dessa coleção, a partir dessa pesquisa, foi possível constatar que em determinadas seções o material reduz algumas ideias e discussões deixando-os em campo superficial, como se verifica no livro do 9º ano, p.73, no texto *Helpful tips to start building a diverse Community*, que trata de diversidade, mas não abrange a diversidade de gênero e sexualidade, tema de investigação dessa pesquisa. Todavia, foi possível notar que os LDs da coleção procuraram, através de imagens e ilustrações quebrar alguns padrões culturais de gênero e permitem, a partir de textos visuais, a abertura de reflexões acerca de algumas construções estruturais sobre gênero e sexualidade, que foram levantadas ao longo dos séculos e seguem sendo o alicerce da sociedade moderna.

Desse modo, com o objetivo de analisar os livros didáticos da coleção *It Fits* na perspectiva de gênero e sexualidade surge o capítulo a seguir com um aprofundamento teórico sobre a temática e de onde parte o embasamento das análises do material supracitado.

4. O GÊNERO CONSTRUÍDO: UMA REFLEXÃO SOBRE ESTEREÓTIPOS E ASSIMETRIA SIMBÓLICA

Essa seção tem por finalidade explicar o conceito de gênero enquanto construção histórica e cultural e discutir as concepções de estereótipos, estereótipos de gênero e assimetria simbólica. As discussões são apresentadas à luz de Scott (1990); Foucault (1994); Butler (2015); Golombock; Fivush (1994); Prentisse; Carranza (2002); Amâncio (1998, 2002) e visa revelar as noções estereotipadas dos papéis sociais exercidos por homens e mulheres quando a compreensão de gênero e sexualidade são limitadas às questões biológicas. Dessa forma, o masculino e o feminino nascem juntamente com o sexo carregando as impressões sociais de gênero de forma subjetiva e assimétrica.

4.1 O gênero enquanto categoria de análise

Segundo Scott (1990), os estudos sobre gênero se iniciaram a partir das reivindicações das feministas americanas que buscavam revelar o “caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” e tinha como principal foco desvincular o termo do determinismo biológico que usava expressões “sexo” e “diferença sexual” para pautar seus ideais. A partir disso, os estudos de gênero começaram a ser focados e intitulados somente de estudos sobre as mulheres, visto que a maioria das pesquisas as mantinham como principais sujeitos dos estudos, cujas aspirações, posicionamentos, falas, etc., haviam sido retiradas ao longo de toda história. No entanto, após alguns anos, mais precisamente em 1975, Natalie Davis afirma que para que se tenha uma compreensão total do que é gênero e toda sua construção histórica é preciso ter um olhar descentralizador, ou seja, é preciso “se interessar pela história tanto dos homens como das mulheres.” (SCOTT, 1990, p. 72) e reafirma que o objetivo de se estudar gênero é “compreender a importância dos sexos”. Assim sendo, passa-se a estudar gênero a partir de uma perspectiva histórica em que a ideia é compreender as funções sociais e atribuições objetivas e subjetivas exercidas por homens e mulheres em diferentes contextos socioculturais. Scott (1990) afirma que há duas definições para compreensão dos estudos de gênero:

O núcleo essencial da definição baseia-se na conexão integral entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder. (SCOTT, 1990, p. 86).

Nessa perspectiva, resumidamente, o termo gênero possui um caráter histórico, por onde perpassam as análises e interpretações, como também abrange toda organização em sociedade estruturada nas relações entre homens e mulheres. Assim, os estudos de gênero visam analisar como se estabelecem historicamente as relações entre os sexos, bem como compreender os papéis exercidos por ambos em diferentes culturas e variados momentos históricos, que possuem diversos períodos políticos e apresentam valores culturais produzindo, assim, um discurso de verdade que pode servir para a conservação, mudança ou transformação, este último sempre acompanhado por enfrentamentos e resistência, da realidade histórica, política e social envolvida pelas relações de poder. (RABELO, 2010).

Como já observado, o termo gênero nasceu mediante os embates feministas e algumas construções tendiam a classificar e categorizar o termo dentro de uma perspectiva muito simplista, sem a intenção de amplificar e abranger outros estudos. Joan Scott (1990), historiadora americana, vai na contramão desse pensamento e escreve “Gênero: uma categoria útil para análise histórica”. E nesse estudo a autora recupera as múltiplas apropriações que podem ser atribuídas ao termo gênero, em que buscar ressaltar sua perspectiva construindo uma crítica àquilo que ela considerava um equívoco no uso do conceito de gênero ao ser resumido ou ressignificado em feminismo, assim:

Sua proposta é analisar as múltiplas formas de feminilidade e masculinidade reveladas nas ações políticas por meio de alguns elementos centrais: os símbolos culturalmente disponíveis; as interdições desses símbolos presentes nos discursos religiosos, científicos, políticos, jurídicos, etc., que restringem, de forma categórica, as representações aceitáveis, possíveis e desejadas do feminino e do masculino e, por fim, a normalização dessas formas pelo apagamento das lutas sociais —como se essas posições normativas fossem o produto de um consenso social e não do conflito. (ELISBON, 2018, p. 109).

Dessa forma, em síntese o pensamento de Scott (1990) revela que gênero só pode se tornar uma categoria de análise de forma efetiva a partir do momento que destacar a proporção política do que representa o masculino e o feminino e quando buscar “descobrir a natureza do debate ou da repressão que leva a aparência de uma permanência eterna na representação binária dos gêneros” (SCOTT, 1990, p. 87). A autora ressalta, ainda, que tanto o indivíduo como a sociedade são necessários para a compreensão da subjetividade

que envolve a construção de gênero. Essa perspectiva converge com o conceito foucaultiano de poder político e seus efeitos, quando Michel Foucault (1994) ressalta:

Temos que deixar de sempre descrever os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, ele “reprime”, ele “recalca”, ele “censura”, ele “abstrai”, ele “mascara”, ele “esconde”. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; ele produz domínios de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção (FOUCAULT, 1994, p. 171).

Nesse sentido, o autor enfatiza que mesmo na aparente sensação de paz entre os sujeitos, sem uma caracterização de guerra ou massacre visual de indivíduos, o poder está sempre circulando e as relações de demonstração de força nunca se esvaem, pois a “guerra” encontra outros meios para se perpetuar. (FOUCAULT, 1994). Essa continuidade pode ser encontrada em reprodução pelas instituições, pelas classes sociais, pela linguagem, etc., podendo ser, em determinado momento, constituída na “guerra silenciosa” a cada instante e fazendo com que a História seja escrita a partir dela, ou colocando fim nessa relação de poder pela própria guerra. (ROCHA; SANTOS, 2015).

Sob esse prisma, pensa-se no poder que dá abertura para a criação da identidade do sujeito, que nasce a partir do agenciamento humano sendo controlado pelos poderes emergentes das relações sociais e não pelo poder unificado e instituído (RABELO, 2010). O entendimento de gênero, como categoria analítica, oportuniza revelar a causa das atribuições culturalmente construídas do que é masculino e feminino, sem dualidade. Ainda nessa perspectiva, para a autora não é possível desvincular o gênero do biológico, sem que possa se fazer o mesmo com o “sexo”, pois assim como gênero, o sexo também é produto da cultura, e não da natureza, que por sua vez, também é produto da cultura. Assim, para a autora ambos os termos, gênero e sexo, são construídos culturalmente. (ELISBON, 2018). De forma semelhante, Judith Butler (2015) considera que:

[...] a unidade do gênero é o efeito de uma prática reguladora que busca uniformizar a identidade do gênero por via da heterossexualidade compulsória. A força dessa prática é, mediante um aparelho de produção excludente, restringir os significados relativos de —heterossexualidade, —homossexualidade e —bissexualidade, bem como os lugares subversivos de sua convergência e ressignificação (BUTLER, 2015, p. 67).

Para Butler, apesar desses grupos dominantes (apropriando-se do poder subjetivo) enraizarem o pensamento heterossexista e discursarem sobre ele de forma hegemônica, esses discursos podem ser facilmente combatidos e abalados por meio das ambiguidades

e incoerências por eles mesmos apresentados, pois é mediante essas debilidades que é possível criar “lugares de intervenção e denúncia” (BUTLER, 2015, p. 67) e buscar deslocar essas “retificações”. A autora destaca que o termo gênero não pode ser concebido a partir de uma inscrição biológica atribuída a partir do sexo e retifica que “sexo é também um meio discursivo/cultural”. (BUTLER, 2015, p. 27). Quando apenas o gênero é colocado como constructo social, criam-se mecanismos para que a heterossexualidade compulsória possa se alimentar do discurso de que o sexo/gênero, bem como o desejo estariam determinados por dois sexos fixos e imutáveis, assim “a ideia de que gênero é construído sugere certo determinismo de significados do gênero, inscrito em corpos anatomicamente diferenciados” (BUTLER, 2015, p. 28).

A partir desse entendimento de gênero construído, entende-se que há uma construção cultural para os papéis e funções sociais pautadas no gênero. Dessa forma, a mesma cultura determina quem são os homens e as mulheres na sociedade, bem como seus pensamentos e ações. Nessa perspectiva, revelam-se os conceitos de estereótipo de gênero e de assimetria simbólica, que fazem uma análise das relações sociais pautadas no gênero. Para que haja uma melhor compreensão dos estereótipos de gênero construídos socialmente é preciso entender o que são estereótipos e como eles nascem e se reproduzem em determinadas culturas.

4.2 Como nascem os estereótipos?

A origem da palavra estereótipo vem do termo grego *Sterèos*, que significa ‘duro’ ‘rígido’ e *Túpos* (imagem, traço ou impressão), como aponta Lisardo-Dias (2007, p. 26). Além disso, a palavra traz consigo um sentido de predeterminação, o que faz alusão à algo que está fixado e cristalizado. Alguns autores afirmam que o termo se originou nos anos de 1798, porém a partir de uma perspectiva de tipografia, como uma placa de metal, de formação fixa direcionada para uma reprodução em série da original.

Anos mais tarde, os médicos dentro das instituições psiquiátricas passaram a utilizar o termo para pacientes que sofriam determinadas síndromes ou transtornos, que apresentavam um mesmo movimento, gesto ou vocábulo de forma repetitiva, também fazendo referência a reprodução mecânica da origem da palavra, mas agora já no século XIX. Dentro dos estudos de Ciências Humanas, e das relações do ser humano e a cultura,

o termo estereótipo foi utilizado por Lippman²³ (1922) para mostrar a maneira que a sociedade fazia a divisão entre pessoas ou como ela as “imprimia” nesse processo de categorização mecânica, mas agora dentro das relações sociais.

Com o passar do tempo, o conceito de estereótipo se tornou uma maneira de revelar comportamentos ou condutas que acontecem de formas iguais ou semelhantes, indicando as generalizações e não levando em conta a pluralidade. Para Tajfel (1982), os estereótipos podem ser subdivididos em 3 classificações: a) Afetivo - consiste na criação de juízo de valor, que se baseia nos sentimentos bons ou ruins; b) Cognitivo - baseia-se no processo de seleção e simplificação da informação recebida (categorização); c) Social - pauta-se na criação de identidade dentro de qualquer realidade cultural.

Para o autor, nenhum estereótipo é considerado social a não ser que seja um entendimento mútuo dentro da mesma realidade cultural, pois de acordo com a classificação dada é possível que os comportamentos possam convergir ou não dependendo de determinados costumes da cultura vigente.

Na enciclopédia virtual *Trecanni*, estereótipos são opiniões que não se baseiam na análise individual de cada situação, caso ou pessoa, mas sim uma percepção generalizada e mecanizada sobre os acontecimentos ou sujeitos, assim, nessa perspectiva pode-se dizer a partir de uma compreensão simbólica, que os estereótipos se tornam concretos ao categorizar os grupos sociais tornando-os homogêneos e encontram resistência às alterações daquilo que está predefinido ou predeterminado (TRECANNI, 2023). Partindo da compreensão da origem e definição dos estereótipos, é possível vislumbrar a ideia central do conceito de estereótipo de gênero, que em suma, refere-se às funções que os homens e mulheres exercem na sociedade, que mediante às questões culturais, religiosas, políticas, econômicas, etc., tende a delinear os papéis sociais a partir do gênero.

4.3 Os estereótipos de gênero

Como já observamos, os estereótipos nascem a partir de uma gama de crenças pré-determinadas sobre um determinado grupo. Logo, entende-se os estereótipos de gênero como um conjunto de concepções sobre o que é ser homem ou mulher a partir de informações diante da performance física, das relações construídas socialmente, dos

²³ Walter Lippman foi um jornalista americano e o primeiro a mencionar o termo estereótipo dentro das Ciências Sociais. (1922-1972).

desejos e interesses, do trabalho exercido, das características psicológicas ou emocionais, etc. (GOLOMBOCK; FIVUSH, 1994).

Os estereótipos de gênero funcionam como uma ordem social que dita como os homens e/ou mulheres devem se portar na sociedade considerando os aspectos socialmente adequados em função do sexo. Tais aspectos podem ser definidos como descritivos e prescritivos, ou seja, a relação simultânea entre as crenças pré-existentes e os comportamentos pré-determinados. (OLIVEIRA; BOAS; HERAS, 2016). Dessa forma, há uma especificidade quando se fala em estereótipo de gênero e é o que o difere dos demais tipos de estereótipos que é o aspecto prescritivo, pois este evidencia os contatos entre os homens e mulheres. (FISKE; STEVANS, 1993).

Numa perspectiva mais abrangente, Prentisse e Carranza (2002) afirmam que os estereótipos de gênero também podem ser proscritivos, pois além de estereotipar de acordo com o sexo, eles também estabelecem normas e caracterizam como devem ou não ser/agir/comportar-se os homens e as mulheres. As autoras avaliam as prescrições e proscritões dos estereótipos de gênero em quatro categorias, são elas:

Quadro 18: Estereótipos de gênero prescritivos e proscritivos.

| PRESCRIÇÕES | CARACTERÍSTICAS |
|-----------------------------|---|
| 1. Intensificadas de gênero | Traços desejados pela sociedade em geral (mais precisamente interessados a um sexo) – Ex: Homem corajoso / Mulher cuidadora. |
| 2. Relaxadas de gênero | Qualidades socialmente positivas, porém, sua ausência não desqualifica ambos os sexos (Ex: Mulher não ambiciosa no trabalho). |
| PROSCRIÇÕES | CARACTERÍSTICAS |
| 3. Intensificadas de gênero | Traços pouco valorizados socialmente (mais precisamente sobre um sexo) – Ex: Homem emotivo. |
| 4. Relaxadas de gênero | Características não ou menos valorizadas pela sociedade, mas que podem ser valorizadas em um dos sexos, como também podem não ser censuradas quando presentes em um dos sexos. (Ex: ingenuidade nas mulheres; arrogância nos homens). |

Fonte: Prentisse; Carranza (2002)

É possível perceber que uma sociedade é estabelecida a partir de normas criadas e seguidas subjetivamente pelos sujeitos que nela atuam, não é diferente no caso dos

estereótipos de gênero, por isso a definição social do que é ser homem e ser mulher não se limita na diferenciação binária dos sexos. Dessa forma, Lígia Amâncio (2002) afirma:

Os enquadramentos dos estudos sobre estereótipos sexuais [...] permitiu-me analisar os conteúdos associados às categorias de sexo como uma epistemologia do senso comum que recobrem os ‘perfis’ e ‘papéis’ associados aos homens e às mulheres, geralmente evidenciados nos estudos sobre estereótipos, sem no entanto, descurar a lógica simbólica que preside à organização desses múltiplos conteúdos (AMÂNCIO, 2002, p. 59).

Essa diferenciação ocorre de forma assimétrica, ou seja, o ser homem carrega atribuições que são entendidas de forma subjetiva como padrão sendo o (referente universal), já a mulher é entendida com categoria específica, assim, segundo a autora, os estereótipos de gênero não funcionam da mesma forma para homens e mulheres e assim ocorre a assimetria simbólica; ou seja, a diferenciação é marcada pelos significados simbólicos e não pela hierarquização entre os sexos. (AMÂNCIO, 2002, p. 59).

4.4 Assimetria simbólica

Para Amâncio (1998), os processos de exclusão e discriminação quanto as questões de gênero têm suas origens nessa maneira de pensar a sociedade que faz uma diferenciação entre pessoas (masculino/feminino) pelas funções sociais exercidas por ambos os sexos. Logo, é importante analisar o “pensamento social” sobre o masculino e feminino; isto é, “a epistemologia do senso comum sobre os sexos, a ideologia, e as relações intergrupos” e não as diferenças entre o ser homem e ser mulher (RABELO, 2010, p.169)

A autora apresenta a assimetria no processo de construção dos papéis a serem desenvolvidos por homens e mulheres na sociedade a partir de uma perspectiva simbólica, em que sempre que evocadas as categorias, os conteúdos que trazem a definição de masculinidade, por exemplo, são “confundidos com outras categorias supraordenadas, como a de uma pessoa adulta, enquanto os significados femininos definem apenas um corpo sexuado” (AMÂNCIO, 2002, p. 59). A partir disso é que, simbolicamente, surge um referente universal endossado na masculinidade. A autora pontua, ainda, que a assimetria simbólica é a estrutura do pensamento sobre os sexos, pois ela é que abarca as mudanças de valores na sociedade:

No domínio das dinâmicas identitárias, a distintividade individual que marca os comportamentos masculinos, manifesta na aparente autonomia dos homens, tanto em relação às normas estabelecidas pelo estereótipo de seu grupo, como em relação às normas do contexto [...], ao contrário do que acontece com as mulheres, não é se não um efeito da assimetria simbólica que se impõe mesmo nas situações em que se invertem contextualmente as posições relativas dos grupos de sexo (AMÂNCIO, 2002, p. 59).

Diante disso, pode-se dizer que as identidades de feminino e masculino não se dão apenas pela absorção do estereótipo de homem e mulher de maneira circular. A diferenciação atribuída entre os sexos é regulamentada pela partilha dos sentidos que sustentam “representações subjetivas que homens e mulheres fazem de si próprios” (AMÂNCIO, 2002). Essa representação dá aos homens um certo privilégio quando esses podem se enxergar enquanto indivíduos, no entanto gera um conflito para as mulheres no que se refere a sua liberdade; isto é, o estereótipo do que é masculino os distingue pela autonomia e pelo pertencimento, por outro lado, o comportamento feminino é estereotipado para o reconhecimento e identificação.

Segundo Amâncio (1998), os estereótipos propiciam a dominação masculina e são muito ofensivos às mulheres, uma vez que “a norma é masculina e a exceção é feminina” (RABELO, 2010, p. 170). Por conseguinte, quando a mulher se apresenta de maneira dominante, seja na postura ou posição, gera uma estranheza social que, inclusive, pode comprometer sua “feminilidade”, pois existe, de forma subjetiva, a concepção de que tais características sejam masculinas. (AMÂNCIO, 1998).

As diferenças entre os sexos visualizadas a partir da projeção do senso comum que tecem os padrões comportamentais de homens e mulheres é a parte verificável do fenômeno, no entanto há uma dimensão ideológica, cuja ambos os sexos partilham e é quase imperceptível, que gera a assimetria, pois ela tem causado maiores danos às mulheres e essa seria a base da discriminação da mulher, a saber a ideologia de estereótipos. A ideia de vocação feminina remete às mulheres condições determinantes para o exercício social, uma vez que ao assumir uma tarefa considerada masculina as impressões criadas são de incompetência e provável fracasso. Nesse sentido, a autora pontua que tal padronização não é imposta pelo homem enquanto “dominante”, mas são valores criados socialmente que ambos os sexos partilham e reproduzem e, dessa forma, a discriminação social de gênero não pode ser atribuída nem ao homem e nem a mulher, pois ambos assumem comportamentos que são a eles impostos pela sociedade fazendo com que as diferenças entre homens e mulheres se acentuem. (AMÂNCIO, 1998).

4.5 Relações de gênero e seus estereótipos nos livros didáticos de Inglês

Os estudantes que cursam as etapas do ensino fundamental II e ensino médio da Educação Básica nas escolas públicas têm, geralmente, entre 10 e 17 anos e estão em processo de formação em seu aspecto integral, que vai se construindo por diferentes linguagens, em diversas circunstâncias com o “desenvolvimento dos aspectos afetivo, cognitivo, físico e social” (MAURÍCIO, 2009, p. 55), sendo este último muito importante, pois as formas de compreender e interagir na sociedade são determinantes nessa fase. Nesse sentido, eles encontram-se mais suscetíveis às influências, principalmente no que tange à ideologia, pois apresentam um nível de compreensão em que toda sua visão de mundo está ainda em construção podendo ser modificada a partir de tendências e estereótipos a partir dos discursos que circulam na sociedade, visto que o pensamento ainda não comporta uma base firme e tampouco os filtros são refinados. Daí a preocupação do presente trabalho com a observação de materiais que sejam elaborados de forma a contribuir com o pensamento crítico e não apenas com a reprodução de padrões sociais presentes na sociedade. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) encontram-se as ideias de que a função da escola é:

[...] contribuir para que os alunos se apropriem de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva. A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são as consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. (BRASIL, 1998, p. 43-44).

Com base no exposto, entende-se que é necessário que os livros de Língua Inglesa da educação básica das escolas públicas abordem questões críticas que propiciem discussões sobre todas as formas de diversidade, entre elas de gênero e sexualidade. Dessa forma, considera-se que é papel da educação escolar levar a sociedade moderna a refletir e se conscientizar sobre a presença de um mundo cada vez mais plural, corroborando com a reelaboração das práticas discursivas no exercício da cidadania como indivíduos atuantes em vários contextos da sociedade, principalmente no tocante ao discurso de gênero. Para melhor compreensão da relevância de observação dos materiais didáticos, e como eles trazem os conteúdos visuais e textuais a partir das concepções de gênero, deve-se entender o que são práticas discursivas e como elas atuam.

Segundo Ramalho e Resende (2006), a construção da prática discursiva vem a partir do discurso podendo se opor ou dar a ele legitimidade. Para Foucault (1997), discurso é a prática que faz relação com diversas práticas sociais e é por meio dessas práticas que surgem a construção e moldes de discurso e aquilo que se aplica e se produz através dele nas relações sociais ou instituições conduzindo os comportamentos, funções e maneiras de pensar em um determinado período histórico, criando a definição de um saber. Foucault (1997, p. 56), ao abordar sobre a temática, enfatiza que “[...] certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os torna irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever”.

Ao fazer essa afirmação, o autor apresenta o conceito de discurso a partir das práticas discursivas e o estabelece como uma junção de enunciados que acontecem como comportamento verbal em postura enunciativa. Além disso, ao realizar sua análise, o autor se apoia nesse modo de observação de enunciados e os caracteriza como instáveis.

Diante desse entendimento, questiona-se se os livros didáticos de Língua Inglesa, enquanto artefato de mediação cultural, contribuem para reforçar a visão estereotipada que se tem de gênero ou se eles têm cumprido a procurado apresentar uma reflexão sobre as diversidades, inclusive de gênero. Para Magalhães (2008), o discurso da maioria se fortalece mediante as reiterações sociais viabilizadas a partir das formações discursivas, que, segundo Foucault (1997, p. 43), são campos que seguem uma “(ordem, correlações, posições, funcionamentos, transformações) entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas”. Pode-se, então, inferir que a mídia, o Estado, a Igreja, a escola, etc. promovem essas reiterações sociais.

Nesse sentido, o livro didático, que é ainda na atualidade um dos recursos mais utilizados em sala de aula, como instrumento mediador, exerce como objeto de formação discursiva, um papel fundamental quando apresenta “uma função formadora na constituição dos indivíduos que o acessam [...] no processo de produção e reprodução de práticas sociais” (PEREIRA, 2014, p. 206) e não apresenta apenas o trabalho de instruir, pois está alinhado ao contexto de realidade do qual o sujeito está inserido. Assim, entende-se que os materiais didáticos, como artefatos culturais, são capazes de proporcionar tanto sujeição e aceitação, como oportunizar criticidade e revolução (PEREIRA, 2014) ou seja, mediante o uso do mesmo instrumento, novas gerações podem ser levadas aceitar as condições sociais impostas ou também serem encorajadas a se

colocarem diante da realidade social com pensamento crítico e procurar por transformação e mudança. Dessa forma, Louro (2014) assevera que:

Os livros didáticos e paradidáticos têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais. Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico masculino), ou para a indicação de atividades ‘características’ de homens e atividades de mulheres. (LOURO, 2014, p. 70).

Outros estudiosos do campo levantaram essas discussões a respeito do aumento de interesse nos estudos que buscassem analisar as representações de gênero nos livros didáticos de Língua Estrangeira, especificamente nos de Língua Inglesa, uma vez que:

Materiais de ensino de língua inglesa publicados, particularmente aqueles destinados ao ensino de inglês como língua estrangeira, há vários anos vêm sendo analisados por suas representações de personagens femininas e masculinas. A maioria dos estudos têm sido de livros-texto, embora trabalhos tenham sido feitos também sobre dicionários, gramáticas pedagógicas e testes. (SUNDERLAND, 1994, p. 55).

Diante disso, reafirma-se a necessidade da tentar identificar as diferentes formas de representação de gênero nessa ferramenta didática, que demonstra ser cada vez mais alvo de estudos científicos, por fazerem parte da formação de indivíduos dentro das unidades escolares em todo Brasil.

4.6 Algumas considerações sobre essa seção

Para a compreensão dos conceitos de estereótipo de gênero e assimetria simbólica, o estudo apresentou um apanhado histórico de gênero construído e como categoria de análise (SCOTT, 1990) em que foi possível vislumbrar um avanço no entendimento do termo gênero, bem como das relações que se estabelecem socialmente a partir do gênero.

Para isso, esse tópico da dissertação buscou relatar as mudanças e revoluções que já ocorreram nesse âmbito de estudo e o quão relevante é para sociedade que pesquisas e investigações continuem a serem realizadas nessa área a fim de minimizar os impactos das discriminações pautadas no gênero no âmago das relações sociais. Buscou-se, ainda, conceituar o termo gênero dentro de uma perspectiva de constructo social, além de deslindar os malefícios que os estereótipos de gênero produzem dentro de uma cultura a partir da padronização dos papéis sociais exercidos por homens e mulheres.

As representações criadas para ambos os sexos de forma subjetiva gerada no seio da cultura enaltecem a figura masculina, colocando-o em papel de destaque e de dominação, dessa forma, o senso comum produz e reproduz os comportamentos, funções, linguagem, etc, que são atribuídos tanto ao homem quanto à mulher de forma assimétrica; isto é, cria-se uma balança que tende a minimizar as atividades sociais exercidas por mulheres que venham a buscar ou ocupar algum lugar de destaque ou prestígio social.

Os estereótipos se materializam na criação de categorias sociais e tornam-se homogêneos para um determinado grupo, o qual se engendra e resiste às mudanças gerando exclusão e divisão dentro das relações inter e intrapessoais. Os estereótipos de gênero, nessa mesma linha, são crenças que nascem no âmbito social que determinam o que vem a ser masculino e feminino e quais as funções a serem desempenhadas socialmente a partir dessa determinação. Essas percepções constituem-se na subjetividade das relações de poder de maneira assimétrica.

Entende-se, assim, que homens e mulheres acabam assumindo funções sociais que lhes são imputadas como se a construção fosse natural e acabam produzindo e reproduzindo um discurso que foi se construindo ao longo dos séculos até se configurar em uma norma. Porém, assim como os sexos compartilham os estereótipos a eles atribuídos é possível que, da mesma forma, possa se questionar as leis que fixam e normatizam os comportamentos de homem/mulher, bem como indagar as relações de poder que as produzem.

Nesse âmbito, esse presente estudo procura identificar os discursos referentes a gênero e sexualidade nos livros didáticos e seus efeitos na constituição da visão de professores e professoras da Rede Municipal de Educação, procurando identificar o reforço ou quebra de estereótipos de gênero.

5. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Esta seção tem o objetivo de apresentar o percurso metodológico que direcionou a elaboração dessa investigação, bem como descrever os materiais utilizados e o perfil de seus participantes. Assim, é possível observar todo o processo utilizado para a construção da pesquisa, o encaminhamento da metodologia utilizada e quais foram as ferramentas metodológicas que se lançou mão para a realização das análises, além do processo de seleção e organização dos materiais didáticos utilizados, as definições do campo de estudos e o tratamento dos dados de análise.

5.1 Natureza da pesquisa e instrumentos utilizados para o levantamento de dados

Este estudo se configura como uma pesquisa de natureza qualitativa, que “lida com as interpretações das realidades sociais” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 23) e cria possibilidades de novas interpretações, novos conceitos durante a investigação. Considera-se a abordagem qualitativa a mais apropriada para este estudo, visto que ela compreende fenômenos de origem subjetiva e “se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões” (PEREIRA, 2018, p. 23). Sobre a análise qualitativa, Bardin (2016, p. 145) elucida que ela “apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração as deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais”.

Para a realização da investigação proposta, inicialmente foi feita uma busca por estudos realizados entre os anos de 2006 a 2022, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e levantamento do referencial teórico que seria utilizado para a realização da pesquisa de mestrado. Paralelamente, foi feito contato com a Secretaria Municipal de Educação de Corumbá-MS (APÊNDICE I), a fim de solicitar a autorização para a realização da pesquisa empírica com docentes de Língua Inglesa dos anos finais do Ensino Fundamental.

Para a realização da pesquisa empírica, foi feita a opção por utilizar dois modos de investigação de dados sociais: o formal e o informal, a partir de dois meios de construção: texto e imagem. Segundo Bauer e Gaskell (2002, p. 22) os dados formais “reconstroem as maneiras pelas quais a realidade social é representada por um grupo

social”. Dessa forma, encontra-se como dado formal os livros didáticos de Inglês analisados nessa pesquisa, já os dados informais “são gerados menos conforme as regras de competências” (p. 21) ou seja, as pessoas podem falar e se expressar de forma deliberada e aqui encaixam-se as entrevistas feitas com os professores da Rede Municipal de Educação de Corumbá-MS. Sendo assim, esse estudo utiliza dois instrumentos para o levantamento de dados: análise dos livros didáticos e gravação de entrevistas semiestruturadas.

O primeiro instrumento corresponde a uma pesquisa documental, a qual é “compreendida como um processo que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compressão e análise de documentos dos mais variados tipos” (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p. 172). Além disso, os autores argumentam que:

[...] os documentos podem ser classificados e divididos em públicos e privados. Os arquivos públicos são geralmente volumosos e organizados segundo ordens de classificação e, apesar do caráter público, nem sempre estão acessíveis. São exemplos de arquivos públicos: os arquivos governamentais (federais, regionais, escolares ou municipais), os do estado civil, assim como alguns arquivos jurídicos. Os documentos públicos não arquivados incluem revistas, jornais, periódicos, anúncios, circulares, boletins, que possuem um caráter de distribuição (FÁVERO; CENTENARO, 2019, p. 174).

Tendo em vista que para a realização da presente pesquisa de mestrado foi feita a opção por analisar os livros didáticos de Língua Inglesa, infere-se que essa etapa corresponde a uma pesquisa documental, tendo como fonte a análise de documentos públicos, pois se trata de materiais didáticos utilizados por docentes e discentes dos anos finais do ensino fundamental de escolas públicas de Corumbá-MS.

O segundo instrumento utilizado para a pesquisa, corresponde à gravação de entrevistas semiestruturadas com professores que lecionam a disciplina de Língua Inglesa nos anos finais do ensino fundamental. Para Rocha (2020), ao fazer uso da entrevista semiestruturada, inicialmente é preciso realizar o levantamento do referencial teórico ou conceitual, pois esse conteúdo vai direcionar a organização dos roteiros e análises dos dados. Após a definição do referencial teórico, é necessário considerar duas questões essenciais, o que perguntar e a quem perguntar, ou seja, qual roteiro será utilizado e quais pessoas serão entrevistadas.

O roteiro deve ser fundamentado nas questões principais da pesquisa, incluindo a teoria e objetivos propostos (ROCHA, 2020). É aconselhável que não sejam elaboradas

perguntas fechadas e sim questões abertas, para que as pessoas entrevistadas falem abertamente sobre suas visões de mundo, percepções, crenças e atitudes relacionadas ao tema investigado.

5.2 Livros didáticos de Língua Inglesa selecionados para análise

Um dos objetivos específicos desta pesquisa consiste analisar algumas imagens, frases e textos presentes nos livros didáticos de Língua Inglesa, de 6º, 7º, 8º e 9º dos anos finais do Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Educação de Corumbá – MS, que retratem as relações de gênero existentes na sociedade. Optou-se por esses materiais didáticos devido a necessidade de interpretar os discursos neles contidos sobre as relações de gênero. O procedimento de escolha se deu por meio da coleta dos materiais nas escolas municipais e da colaboração de professores e técnicos da Secretaria Municipal de Educação. Assim, os livros didáticos selecionados para análise são:

1. It Fits: ensino fundamental: anos finais: 6º ano /Editora responsável: Ana Luisa Couto; organizadora SM Educação – 3º ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

O LD do 6º ano contém 144 páginas e se divide em 8 unidades. O material apresenta 293 imagens (entre ilustrações, desenhos, pinturas e tirinhas) no total, sendo que 48 são representadas por meninas/ mulheres a contar pela capa (figura 6), o que corresponde a 16,3% do total das imagens apresentadas.

Figura 6 – Capa do livro didático – 6º ano.



Fonte: Edições SM (2018).

2. *It Fits*: ensino fundamental: anos finais: 7º ano /Editora responsável: Ana Luisa Couto; organizadora SM Educação – 3º ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

O livro didático do 7º ano tem 144 páginas e 8 unidades com o total de 257 imagens (entre ilustrações, desenhos, pinturas e tirinhas) sendo que 15% destacam meninas/mulheres, 39 imagens. A capa (figura 7) destaca um menino oriental.

Figura 7 – Capa do livro didático – 7º ano.



Fonte: Edições SM (2018).

3. *It Fits*: ensino fundamental: anos finais: 8º ano /Editora responsável: Ana Luisa Couto; organizadora SM Educação – 3º ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

O material didático do 8º ano apresenta 271 imagens (entre ilustrações, desenhos, pinturas e tirinhas) sendo 40 representadas por meninas/mulheres, o que equivale a 14,7% do total de imagens. O livro tem 144 páginas e a escolha da capa (figura 8) é um menino robusto.

Figura 8 – Capa do livro didático –8º ano.



Fonte: Edições SM (2018).

4. *It Fits*: ensino fundamental: anos finais: 9º ano /Editora responsável: Ana Luisa Couto; organizadora SM Educação – 3º ed. São Paulo: Edições SM, 2018.

No LD do 9º ano estão disponíveis um total de 307 imagens (entre ilustrações, desenhos, pinturas e tirinhas) com 46 imagens representando meninas, mulheres (14,9%). O material tem 160 páginas e a capa (figura 9) destaca uma mulher preta jogadora de basquete.

Figura 9 – Capa do livro didático – 9º ano.



Fonte: Editora SM (2018).

A análise dos livros didáticos se faz necessária para verificar se estão sendo reforçados os estereótipos de gênero construídos socialmente ou se estão sendo desconstruídos, por incluir novas formas de compreensão das relações de gênero na sociedade. Além disso, procurou-se, a partir do que propõe Pennycook (2001), interagir com professores e professoras (leitores dos textos de análise), a fim de considerar as interpretações dos indivíduos inseridos no processo de análise.

De acordo com Sunderland (2004, p. 92), apesar de haver muitas pesquisas que envolvam os livros didáticos e as representações de gênero, ainda há discursos gendrados “em conversas de professores acerca do texto” e essas discussões podem ser mais atraentes e importantes do que as impressas nos próprios textos. Para a autora, as “conversas de professor(a) (e aprendiz) acerca de textos educacionais serão, eu prevejo, reconhecidas como um lugar epistemológico proveitoso em futuros estudos de discurso e gênero. (SUNDERLAND, 2004, p. 92).

Convergindo com a previsão da autora, a presente pesquisa apresenta a seguir os dados empíricos das entrevistas feitas com professores para a compreensão de contextos de recepção desses LDs afim de verificar como professores e professoras de LI lidam com esses materiais no contexto de sala de aula.

5.3 Participantes da pesquisa empírica: docentes de Língua Inglesa de Corumbá

Para a realização das entrevistas, foram selecionados os professores atuantes na Rede Municipal de Educação de Corumbá-MS do Ensino Fundamental II, que corresponde o 6º ao 9º ano da Educação Básica. Essa escolha se deu pela necessidade de analisar a percepção dos educadores de Língua Inglesa do município de Corumbá-MS a respeito dos materiais da Rede na atualidade, além de considerar suas perspectivas sobre outros dois materiais. A intenção é obter uma resposta desses sujeitos que atuam direta e diariamente com os livros didáticos de inglês, tendo como foco averiguar a visão desses profissionais em relação aos livros didáticos e o discurso de gênero que eles empregam (direta ou indiretamente), bem como colher relatos de suas experiências e vivências em sala de aula, no que se refere às questões de gênero e sexualidade a partir dos livros por eles utilizados. Todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme Apêndice II.

Para a preparação do roteiro de entrevistas (APÊNDICE III), optou-se por realizar

uma análise prévia dos cinco materiais escolhidos para compor o conjunto de livros integrantes da pesquisa, com o intuito de separar e questionar imagens e textos que pudessem trazer à tona a visão do professor entrevistado sobre o conteúdo explícito ou implícito veiculado ao discurso de gênero. Assim, os questionamentos feitos aos professores de Língua Inglesa foram apresentados em duas etapas: a primeira sobre os dados pessoais e a segunda sobre os materiais previamente selecionados. Na construção do roteiro de entrevista foram selecionadas partes dos livros que pudessem revelar situações em sala de aula a respeito das questões de gênero e a visão do professor em relação ao material e a sua própria vivência. Dessa forma, trechos dos materiais foram separados e apresentados aos participantes da pesquisa, sendo eles imagens, textos ou frases.

Para facilitar o acesso aos participantes, os locais das entrevistas foram as próprias escolas em que atuam, sendo as entrevistas gravadas individualmente em um horário previamente agendado, de acordo com a disponibilidade de cada participante.

Ao todo foram 7 (sete) professores que participaram das entrevistas. Todos os educadores são da Rede Municipal de Educação de Corumbá-MS atuantes na área de Língua Inglesa. Os participantes são todos brasileiros, têm entre 30 e 50 anos de idade e são graduados em Letras/ Inglês. Para referenciar as falas e contribuições dos entrevistados, bem como para preservar suas identidades, decidiu-se pela utilização de pseudônimos com nomes comuns em inglês, como é possível observar na tabela abaixo:

Quadro 19 – Perfil das pessoas que participaram da pesquisa por meio de entrevistas.

| Participante | Idade | Gênero | Cor/raça | Religião | Filhos |
|--------------|-------|-----------|----------|------------|--------|
| 1. Mary | 49 | Feminino | Preta | Católica | Não |
| 2. Rose | 35 | Feminino | Branca | Católica | Sim |
| 3. Lauren | 50 | Feminino | Branca | Católica | Sim |
| 4. Sarah | 42 | Feminino | Branca | Evangélica | Sim |
| 5. Kate | 31 | Feminino | Parda | Católica | Sim |
| 6. Emma | 45 | Feminino | Parda | Católica | Não |
| 7. James | 50 | Masculino | Preta | Católica | Não |

Fonte: Fernandez (2023).

A maioria, entre as 7 pessoas entrevistadas, se considera do gênero feminino, sendo 6 (seis) mulheres e 1 (um) homem, o que equivale a 85,71% do público ser composto pelo gênero feminino e apenas 14,29% masculino. Com relação a cor/raça, 42,85% denominam-se branca, 28,57% parda e 28,57% preta. Sobre a religião, 85,71% dos

entrevistados declaram-se católicos e 14,29% evangélicos. Quanto a ter ou não filhos, 4 pessoas ou 57,14% do total disseram ter pelo menos um filho e 3 participantes (42,86%) responderam que não possuem filhos.

5.4 Sistematização e análise dos dados

Para o registro das análises, optou-se pela criação de categorias analíticas relacionadas com os objetivos propostos, que é verificar as mensagens implícitas sobre as relações de gênero tanto no material quanto nas entrevistas. Segundo Bardin (2016, p.) “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico; agrupamento esse efetuado em razão das características comuns desses elementos”. Assim, criam-se categorias que expressam sentido para que sejam feitas a apresentação, interpretação e discussão do conteúdo analisado.

A sistematização dos dados coletados, sendo a pesquisa documental a partir das leituras e interpretações dos materiais didáticos e as entrevistas, foi realizada por meio de unidades de registro, que “são unidades de significação podendo se movimentar sob o critério abordado no estudo” (BARDIN, 2016, p. 134). Essas unidades podem ser recortadas por temas, palavras ou frases, assim optou-se pela categorização a partir de temas, que são estabelecidos a partir de ideias constituintes e são utilizados para se entender as motivações, intenções, crenças, valores, etc. Sobre a análise temática, Bardin (2016, p. 135) afirma: “Fazer uma análise temática consiste em descobrir os “núcleos de sentido” que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”.

Por conseguinte, esse estudo se baseia na categoria analítica temática destacando os aspectos significantes verificados tanto nos livros, quanto nas respostas dos professores. Vale ressaltar que a verificação do material coletado não é um resultado literal ou exato, mas sim um aprofundamento nas mensagens ocultas ou subentendidas. Trata-se de “atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros significados de natureza psicológica, sociológica, política histórica, etc.” (BARDIN, 2016, p. 47-48).

Os resultados obtidos com a realização da pesquisa, tanto por meio da análise dos livros didáticos de Língua Inglesa, quanto por meio da gravação de entrevistas com sete docentes, encontram-se descritos e analisados na próxima seção.

6. LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA E PERCEPÇÕES DOCENTES ACERCA DAS RELAÇÕES DE GÊNERO NO MATERIAL DIDÁTICO

Esta seção apresenta os dados e discussões iniciais tanto dos livros didáticos de Língua Inglesa selecionados para análise, quanto dos relatos das 7 pessoas que foram entrevistadas durante a fase da pesquisa de campo, conforme apresentados na sequência.

6.1 Análise discursiva

As análises realizadas nesse estudo se baseiam na abordagem discursiva, a partir de ideias e conceitos desenvolvidos por Michel Foucault. A “abordagem discursiva está centrada na forma ou nas formas de produção de conhecimento através e pelo discurso e pelas práticas discursivas.” O foco da abordagem discursiva está na relação de poder e conhecimento e no conceito de verdade. (PEREIRA, 2007, p. 121).

Para Foucault existem três sistemas de exclusão que impactam diretamente o discurso, que são: a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade. A base desse estudo se fixa, sobretudo, na vontade de verdade, que segundo o autor “tende a exercer sobre outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção” (FOUCAULT, 1970, p.18).

Michel Foucault discorre como ao longo da História os discursos se apropriam da verdade para a dominação. Foucault elenca alguns exemplos desse exercício de poder que se sustenta no discurso verossímil, tais como as práticas econômicas, que desde o século XVI procuraram se fundamentar em teorias de riquezas e produção e o sistema penal, que buscou basear-se na justificação, na teoria do direito, a princípio e a partir do século XIX no saber “sociológico, psicológico, médico, psiquiátrico: como se a própria palavra da lei não pudesse mais ser autorizada, em nossa sociedade, senão por um discurso de verdade” (FOUCAULT, 1970, p. 19).

Dessa maneira, o autor enfatiza que existem procedimentos de controle para os discursos além da dominação do poder, que é determinar as formas de funcionamento dos discursos impondo regras aos sujeitos que os manifestam delimitando o acesso a eles. Foucault afirma que dessa maneira ninguém entra na ordem do discurso “se não satisfazer as exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo.” (FOUCAULT, 1970, p.37)

Diferentemente de outros autores da AD (Análise do Discurso) Foucault não

veicula a análise discursiva às ideologias, todavia, na perspectiva foucaultiana a análise se baseia em questionar e investigar a maneira e em quais circunstâncias algo é dito, ou quem disse e quais eram as intenções do enunciador. Assim, o autor procura compreender os vestígios daquilo que fora dito e o surgimento desse ato de enunciação, além de tentar identificar porquê alguns enunciados se sobressaem sobre outros. (CORDEIRO, 1995).

Apesar de Michel Foucault não centralizar seus estudos na área da educação o autor aponta:

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. (FOUCAULT, 1970, p. 43-44).

Nesse sentido, Foucault acredita que em todo sistema de educação estão embutidas as formas políticas de manter ou romper a apropriação dos discursos, a partir do saber e do poder que eles carregam (FOUCAULT, 1970). No entanto, apesar de ter participado e atuado politicamente em alguns momentos de lutas sociais na França, esses marcos políticos não eram os princípios que ditavam sua postura ética e profissional, pois para ele os movimentos da época estavam veiculados aos discursos ditos intelectuais e científicos e nesse momento se evidencia a diferença crucial de Michel Foucault e outros teóricos da AD.

Na análise enunciativa a partir de Michel Foucault, o intelectual não deve ser o detentor do conhecimento e quem direciona os valores da sociedade a partir da Ciência, mas deve buscar “problematizar a realidade e questionar as formas próprias de pensar e atuar em cada tempo e, indicando os “riscos” do presente, participar na formação de uma atividade ou consciência política.” (NARVAZ, NARDI, MORALES, 2007, p. 11).

Por fim, a questão política problemática necessária para o intelectual, segundo Foucault, seria o de colocar em evidência a sistematização de poder que discursa a fim de ditar, invalidar ou até mesmo proibir os discursos que circulam através das massas. Por isso, como escreve Álvarez-Uría (1986), Michel Foucault demonstra ter uma paixão pelo tema liberdade e a compreende como um direito impresso na Humanidade e, dessa forma, os estudos foucaultianos procuram destacar como a estrutura das relações de poder-saber penetram corpos e consciências a fim de controlá-los. A partir desse pensamento, o autor se coloca em oposição a toda forma hegemônica de normas e padrões a serem seguidos pelos sujeitos e busca identificar as práticas regulamentadoras que proíbem o exercício

da liberdade através da história. Nesse sentido, Foucault entendia como necessidade a discussão de uma nova ética, que fugisse das imposições da moralidade religiosa cristã e do Estado. (ALVÁREZ-URÍA, 1986)

É diante dessa abordagem discursiva, e a partir de autoras e autores que seguem o percurso de Michel Foucault, que se constitui a análise dos livros didáticos de Inglês nesse estudo com a finalidade de investigar os discursos impressos nesse objeto de formação discursiva e os impressos na consciência dos professores, por intermédio da cultura, a respeito da temática de gênero e sexualidade.

6.2 Análise dos livros didáticos e relações de gênero

Esta primeira subseção contém um levantamento de como os livros didáticos analisados nesse estudo apresentam os gêneros feminino, masculino e outras identidades de gênero, de acordo com áreas pré-estabelecidas, visando discutir as representações de gênero contidas nos respectivos livros didáticos.

Dessa forma, as construções sociais a respeito da família, lazer, afazeres domésticos, profissões e diversidade são abordadas nas discussões visando verificar se a forma do livro didático abordar os conteúdos de Língua Inglesa valendo-se de imagens e textos quebra ou reforça estereótipos de gênero. Segue abaixo as categorias elaboradas para análise e os aspectos discutidos em cada uma delas.

Quadro 20 – Categorias de análises dos livros didáticos de Língua Inglesa.

| CATEGORIAS | ASPECTOS |
|---|---|
| 1. <i>Types of Family!</i> (Tipos de família) | Apresenta discussões sobre diferentes composições familiares trazidas no livro didático em que os membros quebram os padrões da família tradicional. |
| 2. <i>Leisure Activities</i> (Atividades de lazer) | A representação de meninas na prática de determinados esportes e atividades de lazer é discutida nessa categoria a partir de imagens que quebram os estereótipos de gênero. |
| 3. <i>Household chores</i> (Atividades Domésticas) | . Problematiza-se as atividades domésticas sendo realizadas por meninos na abordagem do livro didático afim de discutir os estereótipos de meninos e homens na realização dos afazeres de casa. |
| 4. <i>Professions</i> (Profissões) | Profissões estereotipadas para homens e mulheres são debatidas baseadas nas imagens do livro didático que procuram quebrar esses padrões. |
| 5. <i>Men in early education</i> Homens na Educação Infantil | Discute-se a presença de professores homens na Educação Infantil e séries iniciais a partir das imagens trazidas no livro didático de inglês. |
| 6. <i>All kind of diversity?</i> | Apresenta um texto trazido no livro didático sobre diversidade em que o livro deixa de fora a discussão sobre diversidade de gênero e aqui se |

| | |
|-----------------------------|---|
| (Todo tipo de diversidade?) | questiona alguns aspectos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). |
|-----------------------------|---|

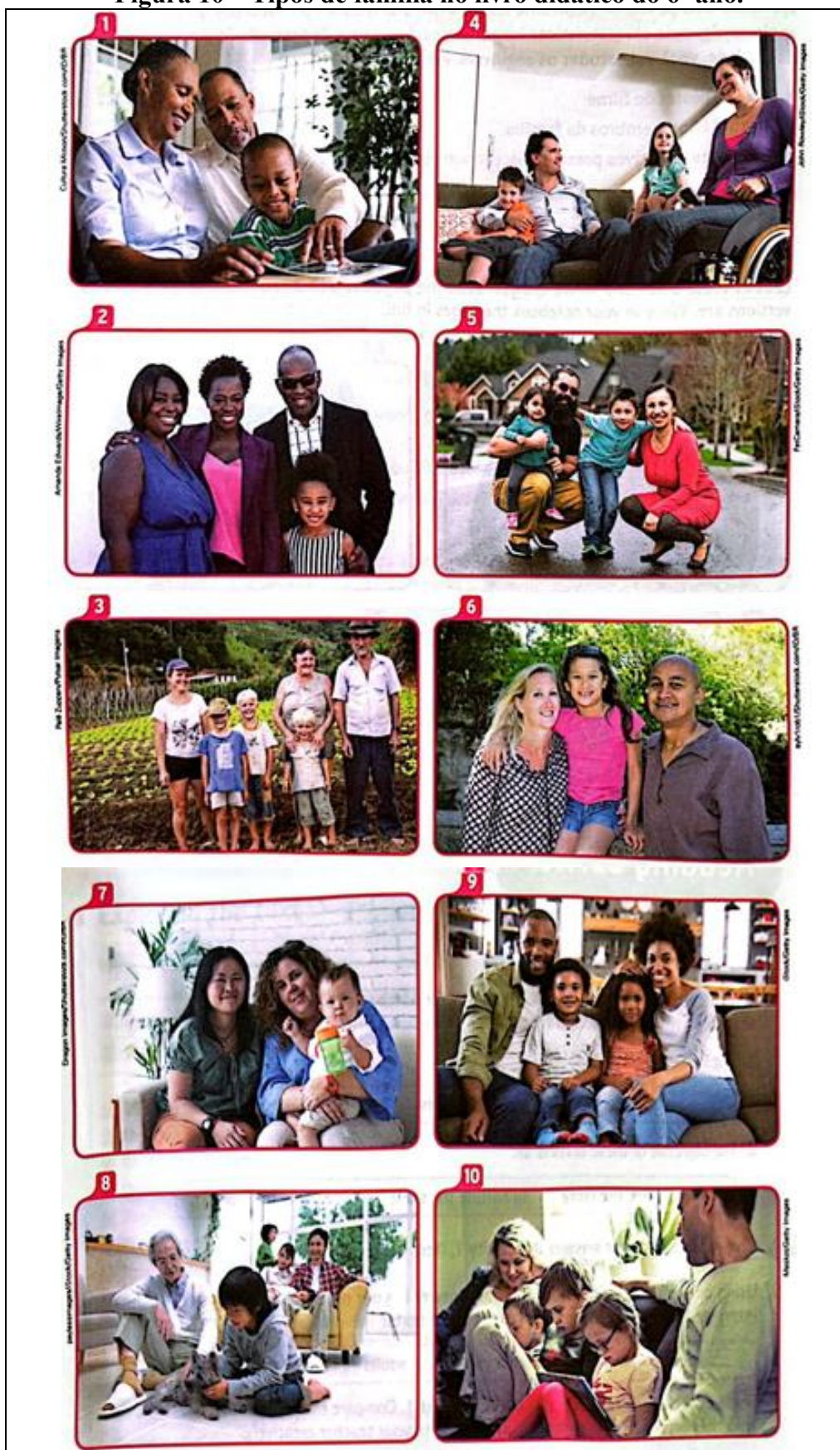
Fonte: Fernandez (2023).

O discurso tradicionalista apresenta princípios que não representam a sociedade atual, que desconsideram as conquistas e buscas recentes sobre as questões de gênero, esse tipo de discurso carrega uma visão dominante de grupos sociais que detém o poder e tem como principal base crenças e valores obsoletos. O discurso progressista busca conscientizar os leitores sobre questões sociais pertinentes levando-o a refletir criticamente sobre seu papel na sociedade e encorajando-o, muitas vezes, sobre as ações e lutas sociais necessárias. O discurso alienante (socialmente preconceituoso) confere a determinados grupos sociais, mediante uma construção histórica, uma visão estereotipada de família e do papel da mulher na sociedade ignorando quaisquer vivências contrárias e estereotipa tarefas e atitudes. Já o discurso de resistência tem o objetivo contrário, visa enfrentar os discursos homogêneos, expondo de forma clara, a diversidade presente na sociedade. Tem como função combater discursos que se instauram como verdades absolutas. (PEREIRA, 2007).

6.2.1 *Types of Family* / Tipos de família

O livro *It Fits* do 6º ano do Ensino Fundamental do ano de 2018, nas páginas 30 e 31 apresenta o tópico *Families* (famílias) que são representadas, a princípio, por dez imagens que demonstram diferentes estruturas familiares presentes na sociedade atual. Observe, na sequência, as dez imagens presentes no livro didático, selecionadas para análise sob a perspectiva de gênero.

Figura 10 – Tipos de família no livro didático do 6º ano.



Fonte: *It Fits*: 6º ano (2018, p. 30-31).

O livro traz diversas imagens e, em Língua Portuguesa, orienta que sejam discutidas com a classe as seguintes perguntas: 1) O que todas essas imagens têm em comum? 2) Você reconhece alguém retratado nestas fotos? 3) Sua família é parecida com algumas das famílias mostradas nas fotos?

Além desses questionamentos, o livro expõe nas orientações didáticas presente apenas no material do professor, um texto requerendo que o educador incentive os alunos a observarem que existem vários tipos de família e que reforce a ideia de que não existe um tipo de família único e que “acima de tudo, devemos respeitar o próximo e suas origens.” (It Fits 6º ano, p. 30). Sendo assim, o material manifesta um discurso progressista, ao representar as configurações de família conforme as descrições abaixo na ordem numérica do livro:

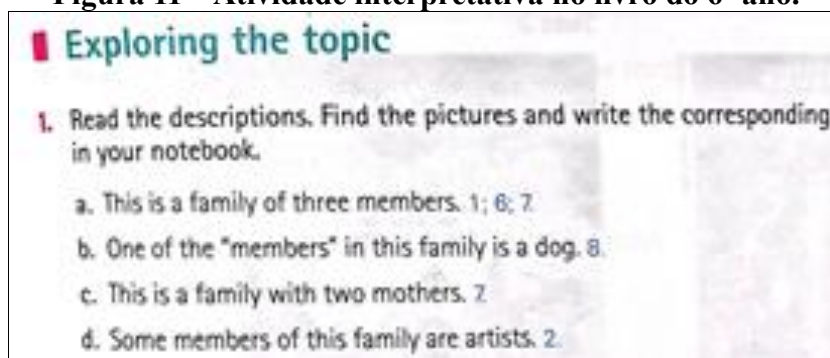
1. Família negra, composta por um casal heterossexual e uma criança, totalizando três integrantes. O casal aparenta ser mais velho, então, a imagem pode representar os casais que decidem por ter filhos tardiamente, ou crianças que são criadas pelos avôs e avós;
2. A imagem retrata a família da atriz Viola Davis (informação presente nas orientações didáticas do professor), que é negra e composta por quatro pessoas: ela, sua irmã, o esposo e a filha (Genesis Tennon);
3. A imagem retrata uma família branca que vive numa região rural, onde são mostrados seis integrantes, podendo ser filhos e pais, ou filhos, pais e netos;
4. Família branca com quatro integrantes: um casal heterossexual, mais duas crianças, sendo um menino e uma menina. Evidencia-se que a mulher adulta tem deficiência física, pois faz uso de uma cadeira de rodas;
5. Família branca composta pelo casal heterossexual e duas crianças (um menino e uma menina);
6. Família interracial composta por um homem negro, uma mulher branca e uma menina branca;
7. Família homoparental, composta por duas mulheres ou duas mães, sendo uma oriental e outra ocidental, com um bebê com traços orientais;
8. Família branca com seis integrantes, podendo ser avô, filhos e netos, ou pai e filhos;
9. Família negra composta por quatro pessoas: um casal heterossexual e duas crianças, sendo um menino e uma menina.

10. Família branca com cinco integrantes: o casal heterossexual e três crianças, sendo dois meninos e uma menina.

Por meio das imagens disponibilizadas para a interpretação, verifica-se que o livro didático de Língua Inglesa *It Fits* 6º ano contribui para desconstruir a representação única da família tradicional e revela um discurso de resistência quando apresenta a diversidade de raça, cor, de formação familiar e de vida social. Logo, o livro imprime, de forma significativa, a ideia da família contemporânea, que tem arranjos muito diversificados, ultrapassando o modelo de família nuclear, composto apenas por pai, mãe e filhos biológicos (PETRINI; ALCANTARA; MOREIRA, 2009). É importante salientar que, segundo Fonseca (2005), o conceito de família pode ir além da configuração e pode ser entendida e percebida a depender da categoria social; isto é, o entendimento de família é um para as pessoas da elite (em que a prática da família nuclear é muito forte) e outro para os grupos populares (que se ancora nas atividades domésticas compartilhadas e redes de ajuda).

Apesar da importância da discussão sobre o conceito de família na sua totalidade, debruçaremos nossa análise na imagem sete da Figura 11, que representa a família com duas mães, denominada de homoparental (GONÇALVES; FARIA; 2021), ou seja, família composta por sujeitos que tem a orientação sexual homossexual e que tem ganhado cada vez mais lugar e visibilidade na busca de seus direitos. (FARIAS, 2016). Dessa forma, fica evidente a necessidade de levantar esse debate a partir da proposta do livro que, além de veicular a imagem da família homoparental, atribui a ela um destaque nos exercícios propostos no decorrer da atividade. Isso porque o livro traz o subtítulo *Exploring the topic*, em que os estudantes precisam relacionar as imagens com frases que possam ter alguma relação com as famílias enumeradas, conforme Quadro 21.

Figura 11 – Atividade interpretativa no livro do 6º ano.



Fonte: *It Fits*: 6º ano (2018, p. 31).

Evidencia-se, mediante o Quadro 21, que na sentença C da atividade está escrito “*This is a Family with two mothers*”, ou “Esta é uma família com duas mães”. Ou seja, além de incluir a representação da família homoparental no texto visual, o livro didático amplia as discussões a respeito dessa configuração familiar, pois em uma atividade de interpretação reforça que se trata de uma família composta por duas mães. Com isso, o livro apresenta uma abordagem democrática do ensino da Língua Inglesa, por trazer representações de pessoas homossexuais, que geralmente não são representadas na escola e na sociedade.

Apesar de o livro didático analisado ser inclusivo sobre as famílias homoparentais, ainda existe muito embate e entravamentos para que essa temática seja tratada nas salas de aula. Para Farias e Maia (2009, p. 87-88), a negação e desaprovação sobre essa estrutura familiar é advinda de mitos que cercam a homoparentalidade, tais como: “Os homossexuais são pessoas desajustadas [...]; tendem a abusar sexualmente de crianças; [...] a criança pode se tornar homossexual; [...] as crianças terão problema no seu desenvolvimento”.

Esse olhar mais amplo e menos absolutista sobre a família, adotado no livro *It Fits* 6º ano, é fruto de uma grande mudança nas estruturas e relações familiares na vida social da atualidade. De acordo com Louro et al. (2007, p. 78), essas transformações nas relações familiares têm duas principais características: a primeira refere-se a “uma mudança crítica nas atitudes em relação ao casamento e à família” e a segunda diz respeito “a crescente percepção de que há muitos tipos diferentes de família”. Nesse sentido, aponta-se que o casamento, que geralmente marca o surgimento de uma nova família tradicional, vêm sendo abalado e, com isso, tem resultado em muitos divórcios e posteriores recasamentos, resultando na instabilidade da instituição que se pauta a heterossexualidade. A segunda característica evidencia que, por motivos históricos e sociais, outras formas de vivência familiar têm aparecido “e o termo ‘família’ é agora muitas vezes usado para descrever arranjos domésticos que são bastantes diferentes” fugindo à norma outrora empregada. (LOURO et al., 2007, p. 78). Diante disso, as autoras ressaltam que:

O que estamos vendo é um reconhecimento crescente dos fatos da diversidade social e sexual. Até o momento, entretanto, tem sido apenas num grau limitado que esse reconhecimento tem se transformado numa aceitação positiva da diversidade e do pluralismo moral. Ao contrário, como temos visto, a diversidade e a sempre crescente complexidade social que lhe dá origem provocam agudas ansiedades, as quais fornecem a base de sustentação para grupos ligados ao surgimento renovado de valores mais absolutistas (LOURO,

et al, 2007, p. 79-80).

Ao nos depararmos com grandes avanços no tocante as discussões de gênero e sexualidade, principalmente no ambiente escolar, como os apresentados no livro didático analisado, muitos desafios surgem na mesma proporção devido ao preconceito fomentado por instituições religiosas ou frentes conservadoras que presidem uma ordem hegemônica. Esse preconceito se caracteriza pelo pensamento heterossexista que presume que o bem-estar emocional e sexual entre duas pessoas e a criação de filhos só tem fundamento na estrutura familiar composta por um homem e uma mulher (FARIAS, 2016).

E ao constatar que famílias homoparentais podem desempenhar os mesmos papéis que historicamente foram possíveis somente na família tradicional nuclear, muitos indivíduos, instituições e grupos tradicionalistas podem se sentir ameaçados ou até mesmo atacados, criando uma tensão política e ideológica que pode ser refletida e reproduzida na escola. Assim, o livro didático *It Fits* 6º ano coloca todas as famílias de igual modo levantando questionamentos e trazendo afirmações de forma plural, com a nítida intenção de conscientização e quebra de estereótipos de estruturas familiares.

6.2.2 *Leisure Activities* / Atividades de lazer

Estas imagens estão presentes no livro didático *It fits* – 7º ano, material utilizado na Rede Municipal de Educação de Corumbá-MS nos anos de 2020 a 2023 como suporte pedagógico para as aulas de Inglês nos anos finais do Ensino Fundamental. As ilustrações fazem parte da unidade 6 do livro em que são apresentadas as *Leisure activities* (Atividades de lazer), cujo objetivo é “apresentar situações diversas relacionadas a atividades de lazer [...]” (COUTO, 2018, p. 81) – Material do professor.

Figura 12 – Gênero e atividades de lazer - 7º ano.



Fonte: *It Fits* 7º ano (2018, p. 82).

Na página 82 a unidade é iniciada com a apresentação de seis imagens, compostas também pelas imagens acima, apresentadas no LD com a *imagem (3)* e a *imagem (6)*. O contentamento, diversão e o lazer são representados nas ilustrações através das seguintes atividades: 1) *Going to the beach* (Ir à praia); 2) *Taking a Picture* (Tirar fotos); 3) *Flying a kite* (Soltar pipa); 4) *Going to the park* (Ir ao parque); 5) *Watching a performance* (Assistir uma apresentação) e 6) *Doing sports* (Praticar esportes). As imagens das atividades (1), (4) e (5) do livro são neutras e representadas por obras de arte e por uma foto distante. Já na atividade, 2) *Taking a Picture* (Tirar fotos), o livro utiliza a imagem de uma mulher e para demonstrar as práticas de lazer nas imagens (3) e (6) o livro optou por fazer referência a figura feminina o que demonstra a intenção de conscientizar que atividades de lazer como ‘soltar pipas’ e ‘andar de *skates*’ são também para meninas.

Para Reiquixá (1977, p. 11), o lazer se configura em “uma ocupação não obrigatória, de livre escolha do indivíduo que a vivência e cujos valores propiciam condições de recuperação e de desenvolvimento pessoal e social”. Contudo, essa atividade não se encontra isolada e sem influências das referências sociais e culturais da sociedade na qual ela é praticada. Marcellino (2007) afirma que as atividades de lazer carregam um caráter histórico e cultural e assim sofrem com as influências sociais, contudo, essas práticas podem também servir de resistência às construções pré-estabelecidas na sociedade. Dessa forma, para o autor existem questões sociais que podem limitar as atividades de lazer e um desses fatores é o gênero, que vai determinar quais atividades podem ser praticadas pelo feminino e quais estão suscetíveis ao masculino. (MARCELLINO, 2007).

Diante disso, nota-se em nossa sociedade que as atividades de lazer estão estereotipadas de acordo com o gênero, quando se observa que “as meninas são colocadas em atividades como o *ballet* e os meninos em escolinhas de futebol” ou quando as atividades mais radicais são veiculadas ao masculino e expressões de arte como dança, teatro e pintura destinam-se ao feminino. Todavia, o livro do 7º ano quebra esse estereótipo e apresenta um discurso progressista ao veicular a imagem de meninas/mulheres na prática de atividades de lazer destinadas ao masculino como *Flying a kite/ Skating* (Soltar pipa / Skate)

Nos materiais analisados por Pereira (2007), a maioria dos LDs apresentou um discurso conservador, sexista e gendrado quando apenas reproduziu os discursos normatizadores de gênero presentes na sociedade apresentando atividades de lazer com imagens estereotipadas das práticas de lazer. O livro *It Fits* (2018) do 7º ano em contrapartida, busca quebrar o discurso de atividades ao ar livre e radicais serem destinadas apenas aos homens principalmente trazendo a discussão sobre as imagens ao final da lição, com a seguinte indagação aos estudantes da página 83: *Do you have access to those kinds of leisure activities?* (Você tem acesso a esses tipos de atividades de lazer?).

É importante ressaltar que essa pergunta pode ser debatida entre os adolescentes, a fim de fazer uma reflexão sobre o quanto essas atividades estão abertas para serem praticadas em nossa sociedade sem que haja um preconceito em relação ao gênero, visto que alguns professores relataram certa resistência por parte de alguns estudantes ao serem confrontados com algumas práticas esportivas ou de lazer sendo realizadas pelo sexo feminino.

6.2.3 Household chores! / Atividades domésticas!

As imagens abaixo estão presentes nos livros do 7º e do 8º ano da coleção *It Fits* (2018), objeto de estudo dessa pesquisa, a primeira imagem, no entanto, não trata especificamente do conteúdo *Household chores* (Atividades domésticas). A primeira (Figura 13) é apresentada junto a um texto que o livro explora a presença de crianças nas atividades domésticas na cultura japonesa. O texto está em inglês e o livro procurou retratar a discussão com a imagem de um menino lavando a louça como uma forma de inserir a imagem masculina nos afazeres domésticos. Observe:

Figura 13 – Representação de gênero nas atividades domésticas no livro do 7º ano.



Fonte: *It Fits*: 7º ano (2018, p. 95).

A (Figura 14) destacada logo abaixo, no entanto, trata do conteúdo *Housework* (Trabalho em casa) e é apresentada dentro de uma atividade de Listening (audição) no livro *It Fits* do 7º ano em que o enunciado diz: *Listen to a Father and son talking about doing housework*. (Ouça um pai e o filho falando sobre o trabalho em casa). Na transcrição do áudio, no livro do professor, é possível verificar que o filho pede ao pai para brincar, mas o pai responde que primeiro ele precisa ajudá-lo com as atividades domésticas antes e continua elencando em inglês quais as atividades a ele estão designadas, tais como: *to clean the bathroom* (limpar o banheiro), *to scrub the bathtub* (esfregar a banheira), *to wipe the walls* (limpar as paredes), *to clean the baseboard* (limpar o rodapé) etc. O áudio do diálogo é representado pela ilustração da figura 14.

Figura 14– Representação de gênero nas atividades domésticas no livro do 8º ano.



Fonte: *It Fits*: 8º ano (2018, p. 103).

Ambas as imagens representadas no livro são importantes uma vez que de acordo com a pesquisa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE) sobre afazeres domésticos, “as taxas de realização de afazeres domésticos pelas mulheres brancas (91,5%), pretas (94,1%) ou pardas (92,3%) são sempre mais altas que as dos homens dos mesmos grupos de cor ou raça (80,4%, 80,9% e 76,5%, respectivamente)” (IBGE, 2019, p. 7.). Ainda de acordo com a pesquisa, as mulheres dedicam quase que o dobro de horas que os homens aos afazeres domésticos:

Quadro 21 – Média de participação nos afazeres domésticos por sexo

| Média de horas dedicadas pelas pessoas de 14 anos ou mais de idade aos afazeres domésticos e/ou às tarefas de cuidado de pessoas, por sexo | | | | |
|--|------|------|------|------|
| Brasil | | | | |
| Sexo | Ano | | | |
| | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
| Total | 16,7 | 16,5 | 16,8 | 16,8 |
| Homens | 11,0 | 10,8 | 10,9 | 11,0 |
| Mulheres | 20,9 | 20,9 | 21,3 | 21,4 |
| Mulheres - Homens | 9,9 | 10,1 | 10,4 | 10,4 |

Fonte: IBGE 2019 (Pesquisa Nacional por amostra de domicílios contínua anual).

Nesse sentido, tendo em vista a discrepância que ainda existe entre os sexos na realização de atividades domésticas, é relevante para os estudantes que o livro didático apresente essas atividades com ilustrações e imagens que representem a participação ativa de homens e meninos nos afazeres dentro de casa, como uma maneira de quebrar o constructo social de que cuidar do lar é uma tarefa feminina. Dessa maneira, essas imagens procuram superar o estereótipo da mulher que cuida da casa e realiza as atividades domésticas.

Apesar dessa tentativa de desconstrução dos estereótipos de gênero, existem imagens que priorizam os conteúdos de língua inglesa, mas reforçam os padrões historicamente estabelecidos, como pode ser observado na Figura 15.

Figura 15 – Representação de gênero nas atividades domésticas no livro do 7º ano.



Fonte: *It Fits*: 7º ano (2018, p. 112).

Essa tirinha do Maurício de Souza, presente no livro *It Fits* do 7º ano, apresenta um diálogo da personagem Monica e a sua mãe. Nessa atividade, o livro não aborda o tópico de *Household chores* (Atividades domésticas), mas destaca a ansiedade da personagem Mônica em ir para a escola. Contudo, é possível verificar na imagem ilustrativa um discurso que reafirma esse papel da mulher mãe que provê o alimento e cuida da casa e efetivamente da educação dos filhos, um combo imposto à mulher. Obviamente a tirinha é uma imagem mais antiga, quando não havia a preocupação da representação desses papéis sociais, todavia, essa imagem retrata uma característica social em que a mulher realiza as atividades domésticas.

Evidencia-se que o livro didático é entendido como gênero discursivo e dentro dele muitos discursos são apresentados e podem conversar, inter cruzar-se e até mesmo divergirem entre si. Para Bunzen (2005), compreender os livros didáticos dessa maneira é entender que este objeto está conectado às esferas de produção e de circulação. A partir dessa compreensão sobre os LDs, pode-se dizer que a composição desse gênero discursivo é

[...] multimodal, imbricada, múltipla, uma vez que ela é composta por uma rede em que os textos/enunciados concretos produzidos pelos autores dos livros didáticos dialogam com outros textos verbais em gêneros diversos e com textos não-verbais (imagens, ilustrações etc.), com a finalidade principal de ensinar conteúdo ou de exercitar determinadas capacidades (BUNZEN e ROJO, 2005, p. 89).

Nesse material didático existem características, mensagens, ideais etc.; dos textos verbais ou não verbais que o autor se dispôs a utilizar. Nessa perspectiva, o livro é um campo aberto de ideias e concepções embutidas dos discursos representados em imagens, ilustrações, textos, diálogos etc. Por isso, a ilustração da figura 15, especificamente, apresenta um discurso que reforça os estereótipos de papéis sociais que destinados às mulheres mães, ainda que essa discussão não seja a pauta de análise presente na imagem.

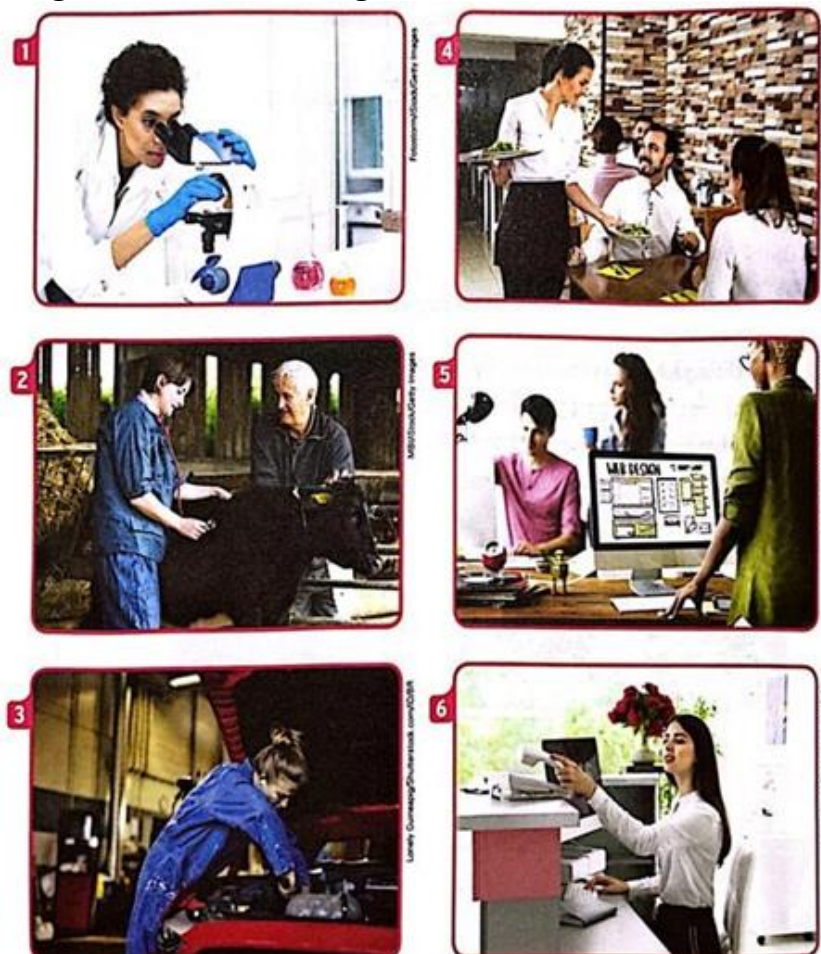
6.2.4 *Professions* / Profissões

Na sequência serão apresentadas imagens de profissões que estão presentes no livro *It Fits* do 9º ano da coleção selecionada para análise. Nesse tópico o livro trata da temática *professions* (profissões) e apresenta o tema com algumas perguntas aos alunos no *Talking about the topic* (conversando sobre o tópico) , momento em que o professor é direcionado a fazer a abertura da aula com a sugestão do seguinte questionamento:

- a) *Look at the images below and decide: Would you like to follow any of these careers?* (Olhe as imagens abaixo e decida: Você seguiria uma dessas carreiras?)

Vale lembrar que os estudantes que estão com esse material podem ter entre 13 e 15 anos de idade e estão em processo de construção do seu pensamento e posicionamento na sociedade, por isso o que chama a atenção nessas imagens (Figura 16) é que em todas as mulheres aparecem exercendo as profissões que deverão ser discutidas pelos alunos. Evidencia-se que o livro didático buscou representar todas as carreiras por meio da figura feminina, o que demonstra um discurso progressista, pois se utiliza do poder imagético para conscientizar alunos e alunas da participação da mulher e valorização da carreira nas mais variadas profissões. As profissões apresentadas na lição são: 1) *scientist* (cientista); 2) *vet* (médica veterinária); 3) *mechanic* (mecânica); 4) *waitress* (garçonete); 5) *web designer* (web designer); e 6) *receptionist* (repcionista).

Figura 16 – Profissões e gênero no livro didático do 9º ano.



Fonte: *It Fits*: 9º ano (2018, p.130).

Para análise das imagens, optou-se por buscar estudos anteriores que tratasse da participação feminina estatisticamente em todas as carreiras apresentadas nesse tópico a partir de uma pesquisa documental afim de demonstrar a necessidade e relevância dessa representação no material didático.

Sobre a participação de mulheres na ciência (imagem 1), foi possível constatar que as mulheres seguem sendo a minoria nessa área, sobretudo no campo das ciências exatas, tais como: Matemática, física, química. Uma pesquisa feita em 2018 aponta a desigualdade de gênero pelo recebimento do prêmio Nobel, em que nos seus 115 anos de existência, apenas 49 prêmios foram destinados às mulheres, dentro de um total de 579 o que representa somente 8,5% do público. De acordo com Conselho Nacional Científico e Tecnológico, no ano de 2015, “as mulheres foram minoria em todas as categorias de bolsas de produtividade em pesquisa.” comprovando a baixa presença feminina na Ciência. (LAZZARINI, et al, 2018, p. 189).

Já no âmbito da medicina veterinária (imagem 2), as mulheres atualmente apresentam uma participação maior que as homens na profissão, representando cerca de 52,4% do público que ingressa nas universidades (CENSO EDUCAÇÃO SUPERIOR, 2022). De acordo com um estudo feito por Martins e Bondan (2018), as mulheres representavam 80% do público nessa área de atuação, tornando-a uma das profissões com maior crescimento de participação de mulheres ultimamente. Contudo, a história nem sempre foi assim, seguindo os passos da Medicina, esse campo começou sendo dominado pelos homens e as mulheres sofreram muito preconceitos e entraves para chegar ao resultado que predomina atualmente. (MARTINS; BONDAN, 2018).

No caso da mecânica automotiva (imagem 3), o cenário parece ser outro e a desigualdade de gênero continua gigantesca. Um estudo realizado na cidade de Salvador (Bahia), por Silva, Moreno e Prado (2021), com o objetivo de entender porquê as mulheres receiam procurar o atendimento nas oficinas mecânicas, evidencia que há dois fatores que demonstram a baixa procura do público feminino por esses serviços. O primeiro se trata da desproporção da quantidade de cargos ocupados por mulheres. A pesquisa mostrou que dos 25 empreendimentos mapeados, apenas 20% do total dos funcionários são mulheres e essas em sua maioria estão presentes nos quadros administrativos das empresas, com baixa porcentagem de atendentes e vendedoras. Com efeito, o estudo mostra a ausência de mecânicas quase em todas as empresas, sendo constatado a falta de interesse dessas empresas em contratar mulheres para o cargo. O segundo fator refere-se à falta de mulheres em cursos superiores e profissionalizantes, como no curso de mecânica automotiva do Senai.

No que tange à profissão de garçom (imagem 4), não foi encontrado nenhum estudo que tratasse da participação feminina nessa carreira dentro da plataforma Scielo. Todavia, importa citar um artigo sobre um estudo de campo e observação realizado por Spradley e Mann em 1972, que objetivou analisar as assimetrias das profissões de *Bartender* e Garçom no ambiente masculino especificamente e concluiu que havia ali uma subordinação das garçomas em relação aos *bartenders*, pois toda culpa de um mal atendimento ou pedido errado era destinada às garçomas do local. O estudo analisa que as funções atribuídas aos homens são mais respeitadas e valorizadas que as destinadas as mulheres, mesmo que as profissões estejam em pé de igualdade. (PIRES, 2010). Esse estudo é interessante, pois trata das assimetrias simbólicas discutidas por Lúcia Amâncio a partir dos estereótipos de gênero.

Sobre o trabalho de recepcionista (imagem 6), foi encontrado apenas um estudo e esse não trata das relações de gênero. Contudo, Cappelle e Mello (2010) apontam que essa profissão é culturalmente ocupada por mulheres no mercado de trabalho brasileiro, fazendo parte das carreiras que se naturalizaram como ocupações femininas. A última pesquisa feita pelo IBGE em 2019, nesse sentido, confirma que as mulheres são minoria em cargos de maior complexidade e mais bem remunerados e mesmo que exercendo a mesma função acabam recebendo um menor salário. Dessa forma, observa-se que nessas duas profissões a participação da mulher é maior e efetiva em comparação com as carreiras anteriores.

Para finalizar, destaca-se a imagem 5, em que a profissão de *web designer* é representada pela mulher. Ser *Web designer* significa trabalhar dentro da área de Tecnologia de Informação e, de acordo com Laninni (2011), em sua pesquisa realizada na região Metropolitana de Belo Horizonte, a carreira de Web Design ocupa 7,1% dentro das seis (6) áreas definidas para análise sobre os perfis dos profissionais de TI, o que foi considerado um número baixo dentro da demanda para o trabalho com a internet atualmente. Durante a pesquisa, constatou-se que entre as áreas de atuação, a de *Web Design* é a segunda com a maior participação de mulheres, somando 59,7% dos profissionais que criam *layouts* gráficos. Todavia, um estudo mais recente realizado em 2021 no sul de Minas Gerais aponta que os profissionais de Tecnologia de Informação são representados majoritariamente pelo sexo masculino (97,5%) e apenas (2,5%) são mulheres, o que demonstra que a carreira de Tecnologia e Informação ainda é uma área de pouca participação do público feminino. (PIURCOSKY, 2021)

Nesse levantamento sobre as carreiras representadas no livro didático em questão foi possível verificar que dentre as seis²⁴ profissões apresentadas, duas são áreas com baixa participação feminina: cientista e mecânica. As mulheres aparecem mais presentes na área de medicina veterinária, garçoneiro, recepcionista e *web design*, lembrando que dentro da área geral de Tecnologia de informação, elas ainda são minoria. Ressalta-se, então, o importante papel do livro didático em apresentar imagens que quebrem determinados estereótipos de gênero no exercício das profissões. Ainda sob o olhar da divisão sexual do trabalho²⁴ observe as próximas análises.

²⁴ A divisão sexual do trabalho é a forma de divisão do trabalho social decorrente das relações sociais entre os sexos; mais do que isso, é um fator prioritário para a sobrevivência da relação social entre os sexos. Essa forma é modulada histórica e socialmente. Tem como características a designação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apropriação pelos homens das

6.2.5 *Men teachers in early Education* / Professores homens na Educação Infantil

As figuras a seguir estão presentes no livro do 8º ano da coleção *It Fits* representando dois professores homens ensinando crianças pequenas no ambiente escolar. Um professor aparenta ser mais experiente, com mais anos de carreira (imagem 4) e outro um professor mais jovem (imagem 5), ambos do sexo masculino.

Figura 17 – Representação masculina na docência da Educação Infantil no livro do 8º ano.



Fonte: *It Fits* 8º ano (2018, p. 40).

Essas duas imagens são apresentadas junto a mais quatro ilustrações e estão no início da Unidade 3 do livro na seção *'Talking about the topic'* (Conversando sobre o tópico). No *first approach* (primeira abordagem), área do livro do professor, os docentes são orientados a discutir as imagens que tem como foco o tema *Volunteers* (voluntários) em que várias ações de benfeitorias são representadas. As imagens (4) e (5) são ações voltadas para a Educação e apresentação tem a seguinte descrição para os professores: “Na foto 4, crianças aprendem sobre informática com um professor voluntário; na foto (5) um professor voluntário lê para as crianças.” (*It fits*, 3ºed, p. 40). Nesse sentido, nessa categoria analisamos, através da interpretação das imagens, a escolha do homem atuando com crianças na Educação Infantil, uma vez que, de acordo com o último Censo da Educação (2022), as mulheres continuam sendo o público que mais está presente na área da Educação seguida pela área da Saúde:

funções com maior valor social adicionado (políticos, religiosos, militares etc.) (HIRATA; KERGOAT, 2007, p. 599).

Gráfico 1 – Concluintes de graduação em 2022, por sexo.



Fonte: Censo da Educação Superior (2022).

De acordo com a pesquisa as mulheres dominam a área da Educação nos cursos de Nível Superior somando 78,3% dos egressos, enquanto o público masculino totaliza apenas 21,7%, o que revela que os homens representam uma baixa parcela desses profissionais. É interessante, a partir disso, ressaltar a escolha do LD de Língua Inglesa ao elencar dois professores homens (imagens 4 e 5) para representar o trabalho docente, ainda que voluntário, pois essa não tem sido uma atividade procurada pelo público masculino e é uma profissão cercada de *tabus* e estereótipos.

Para uma análise mais profunda das imagens importa que se saiba como a profissão docente foi e é compreendida pela sociedade. De acordo com Louro (1997) os professores sempre foram:

Modelos de virtudes, disciplinados disciplinadores, guias espirituais, conhecedores das matérias e das técnicas de ensino, esses primeiros mestres devem viver a docência como um sacerdócio, como uma missão que exige doação. Afeição e autoridade, bom senso, firmeza e bondade, piedade e saber profissional são algumas das qualidades que lhes são exigidas. (LOURO, 1997, p. 92-93).

A autora pontua que mediante as transformações sociais ocorridas ao longo da segunda metade do século XIX no Brasil, com os processos de urbanização e de expansão

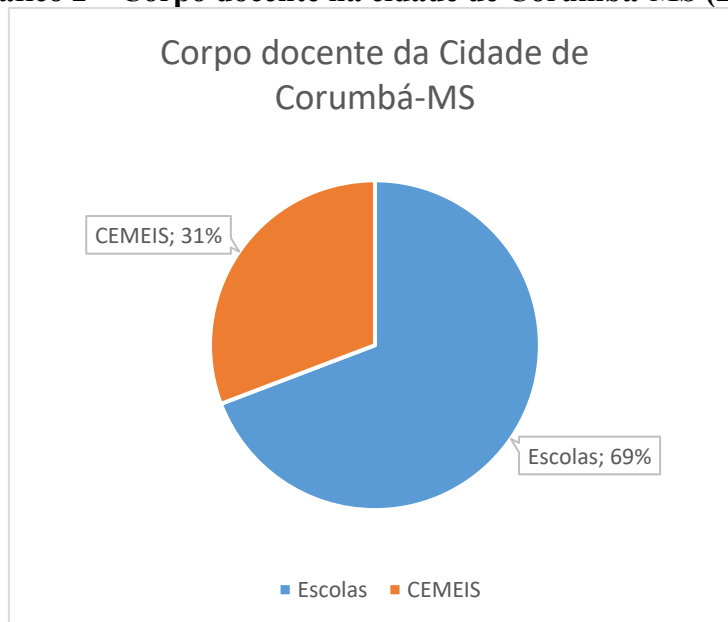
da Indústria, os homens encontraram muitas oportunidades de trabalho e ao mesmo tempo, com o pensamento positivista e de modernização, surgiu a necessidade de educação da mulher, que até o momento não havia frequentado escolas. (LOURO, 1997). A partir de então, as mulheres ingressam na carreira docente, mas os discursos que davam apoio a sua participação as relacionavam como uma extensão da maternidade, voltando o magistério para os sentimentos de amor e entrega, considerando atributos “femininos”.

Essa característica aparece, inclusive, nos estudos de Saparolli (1997), uma das primeiras pesquisadoras a estudar a feminilização do magistério no Brasil. A autora aponta, além dessa, outras ideias que rondam o universo masculino acerca da docência, tais como: A presença maciça de mulheres; baixa remuneração e a preocupação referente a possibilidade com abuso de crianças etc. (SAPAROLLI, 1997). Essas e outras preocupações acabam por afastar e fazer com que o público masculino tenha receio de atuar na educação infantil.

Para Gonçalves (2010, p. 51), “Na sociedade brasileira ainda predomina a figura materna como sendo a principal educadora dos filhos, e como consequência se atribui à mulher maiores condições para desenvolver o trabalho docente”. Contudo, a autora assevera que “É importante mudar as representações de que, na escola, as mulheres é que têm melhores condições de educar as crianças e reconhecer as habilidades masculinas que podem contribuir com o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos” (p. 51).

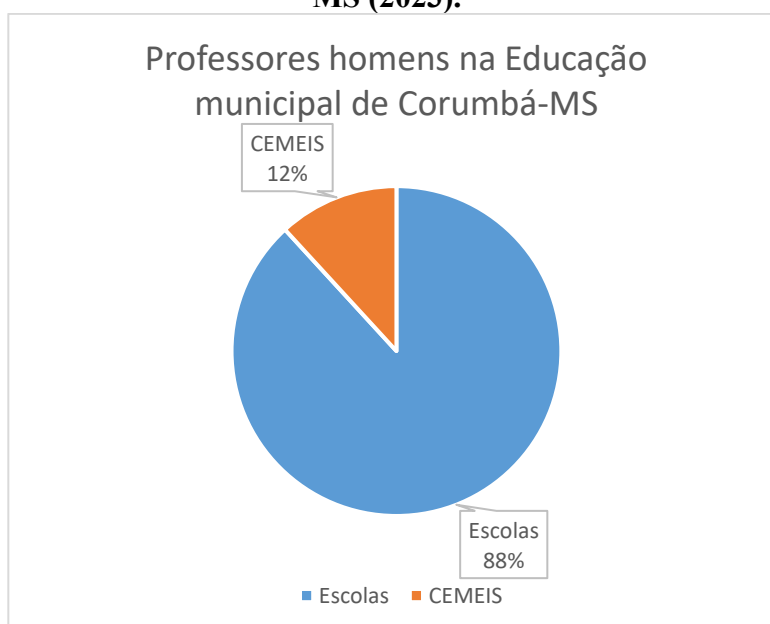
Entretanto, o censo escolar 2022 demonstra que toda a construção histórica e social que se criou em torno da docência, no que tange aos gêneros feminino e masculino, continuam predominando e ainda existem poucos homens que trabalham na educação infantil.

Na cidade de Corumbá, lócus dessa pesquisa, de acordo com a Secretaria Municipal de Educação de Corumbá-MS (SEMED), no ano de 2023 havia 1.179 (mil cento e setenta e nove) professores e professoras atuantes nas instituições de ensino entre escolas e Centros Municipais de Educação Infantil (CEMEIS), sendo 816 (oitocentos e dezesseis) destinados às escolas e 363 (trezentos e sessenta e três) para os CEMEIS, o que revela que a maior parte do corpo docente do município se encontra nas escolas, conforme dados do Gráfico 2, que fora elaborado com dados fornecidos pela SEMED:

Gráfico 2 – Corpo docente na cidade de Corumbá-MS (2023)

Fonte: Fernandez (2023)

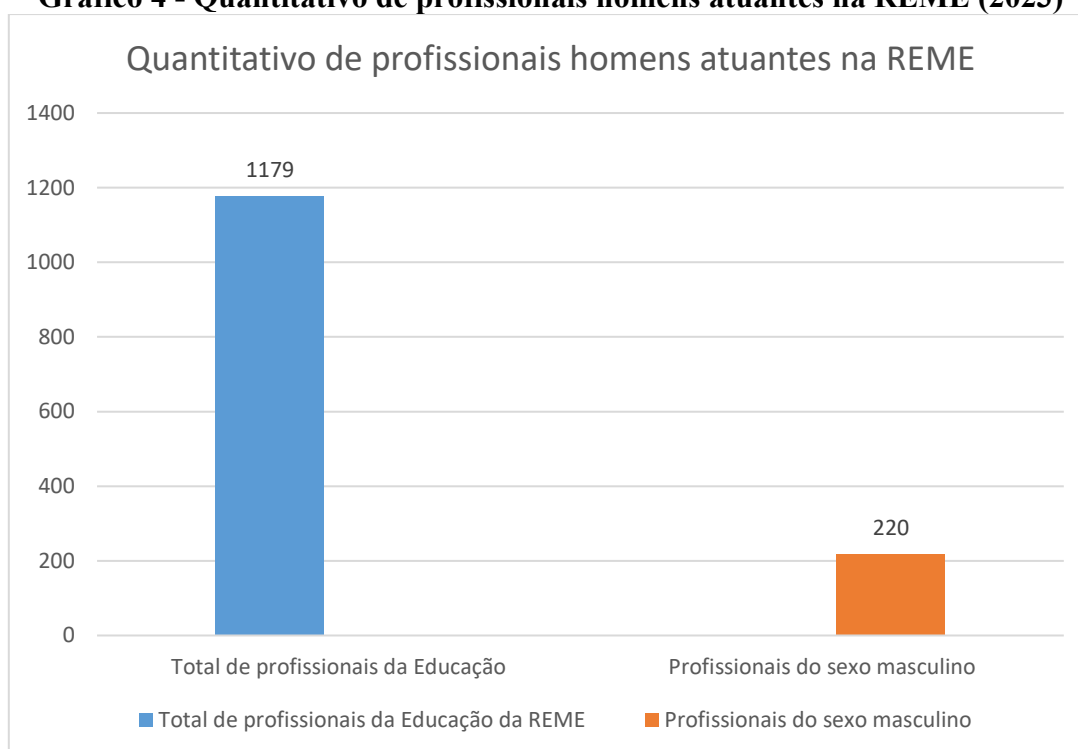
Ainda de acordo com o órgão municipal, o número de professores homens atuantes na REME nesse mesmo ano foi igual a 220 (duzentos e vinte) sendo 194 (cento e noventa e quatro) em escolas e apenas 26 (vinte e seis) nas CEMEIS, o que demonstra que a maior parte dos professores homens da REME (88%) tem atuado nas escolas e apenas 12% desenvolvem suas atividades nos Centros de Educação Infantil.

Gráfico 3 – Percentual de professores homens na Educação Municipal de Corumbá-MS (2023).

Fonte: Fernandez (2023)

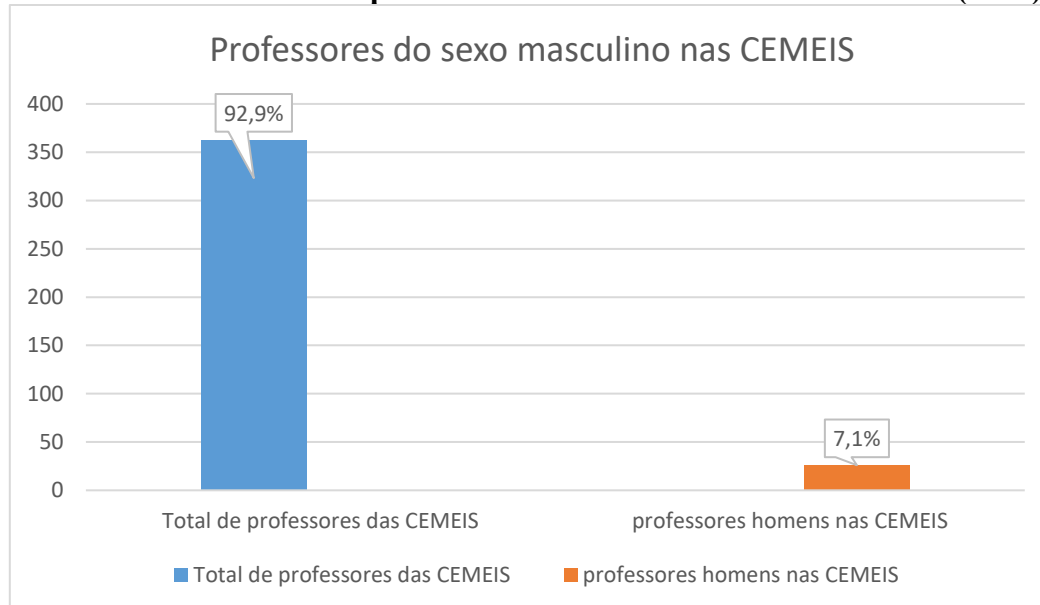
Apesar de haver um maior quantitativo de homens trabalhando nas escolas municipais, eles ainda representam apenas 18,6% do total de trabalhadores em Educação da cidade, o que equivale a 220 (duzentos e vinte) profissionais do sexo masculino. Com os dados fornecidos pela SEMED os homens apresentam um baixo índice na participação da educação do município se comparado ao número total de profissionais em exercício entre professores e professoras.

Gráfico 4 - Quantitativo de profissionais homens atuantes na REME (2023)



Fonte: Fernandez (2023)

De acordo com as informações do órgão municipal de Educação constatou-se que a participação masculina na Educação Infantil é ainda menor, pois os homens correspondem a apenas 7,1% do corpo docente, contabilizando 26 (vinte e seis) de um total de 363 (trezentos e sessenta e três) dos professores atuantes nessa estância educacional da cidade de Corumbá-MS, conforme dados do Gráfico 5.

Gráfico 5 – Percentual de professores homens atuantes nas CEMEIS (2023).

Fonte: Fernandez (2023)

A partir disso, evidencia-se a feminilização do magistério em âmbito nacional e local comprovando que o livro didático procura, por meio de um discurso progressista e de resistência, presentes nas imagens escolhidas, romper com o estereótipo construído sobre a docência na Educação Infantil. O livro, ao apresentar essas imagens, busca naturalizar a presença do homem entre os menores na escola e como mecanismo de mediação, corrobora para a mudança de entendimento sobre a presença masculina entre os pequenos servindo de instrumento canalizador do pensamento crítico por meio de imagens que ficarão guardadas na memória dos estudantes do 8º ano.

6.2.6 *All kind of diversity!?* / **Todo tipo de diversidade!?**

O texto abaixo está no livro didático *It Fits* do 9º ano e o assunto abordado com os estudantes é diversidade. O texto está todo em inglês no livro e os alunos são encorajados a discutir várias questões e situações em que possa surgir o tema diversidade. É interessante observar que o LD procura levantar debates importantes para a sociedade e construir um discurso de respeito às diferenças a partir de um texto escrito. No decorrer da leitura, é possível verificar que o texto busca conscientizar os educandos a respeito da pluralidade cultural e de uma forma sutil apresenta uma reflexão sobre complexidade de viver numa sociedade plural e levar em consideração as diferenças históricas que foram construídas ao longo dos séculos sem que ninguém se sinta culpado ou envergonhado.

Texto traduzido disponível para leitura abaixo.

Quadro 22 – Texto escrito no livro do 9º ano.

| | |
|--|--|
| <p>Helpful tips to start building a diverse Community <i>Welcome everyone. In order for people to commit to working on diversity, every person needs to feel that they will be included and important. Each person needs to feel welcomed in the effort to create a diverse community. And each person needs to know that their culture is important to others.</i></p> <p>Guilt doesn't work in fostering diversity. <i>Blaming people as a way of motivating them is not effective. Shaming people for being in a privileged position only causes people to feel bad; it doesn't empower them to take action to change. People are more likely to change when they are appreciated and liked, not condemned or guilt-tripped.</i></p> <p>Treating everyone the same may be unintentionally oppressive. <i>Although every person is unique, some of us have been mistreated or oppressed because we are a member of a particular group. If we ignore these present-day or historical differences, we may fail to understand the needs of those individuals. Often people are afraid that recognizing differences will divide people from each other. However, learning about cultural differences can actually bring people closer together, because it can reveal important parts of each other's lives. It can show us how much we have in common as human beings.</i></p> <p>People can take on tough issues more readily when the issues are presented with a spirit of hope. <i>We are bombarded daily with newspapers and TV reports of doom and gloom. People have a difficult time functioning at all when they feel there is no hope for change. When you present diversity issues you can say things like, "This is an excellent opportunity to build on the strengths that this organization has," or "There is no reason why we can't solve this problem together."</i></p> <p>Building a team around us is the most effective way of creating institutional and community change around diversity issues. <i>You will be more effective if you have a group of people around you that works together closely. People often try to go it alone, but we can lose sight of our goals and then become discouraged when operating solo. It is important to take the time to develop strong relationships with a core of people, and then work together as a group.</i></p> | <p>Dicas úteis para começar a construir uma comunidade diversificada Bem-vindos a todos. Para que as pessoas se comprometam a trabalhar na diversidade, cada pessoa precisa sentir que será incluída e importante. Cada pessoa precisa se sentir bem-vinda no esforço para criar uma comunidade diversificada. E cada pessoa precisa saber que sua cultura é importante para os outros.</p> <p>A culpa não funciona na promoção da diversidade. Culpar as pessoas como uma forma de motivá-las não é eficaz. Envergonhar as pessoas por estarem em uma posição privilegiada só faz com que elas se sintam mal; isso não as capacita a tomar medidas para mudar. As pessoas são mais propensas a mudar quando são apreciadas, não condenadas ou culpadas.</p> <p>Tratar todos da mesma forma pode ser involuntariamente opressivo. Embora cada pessoa seja única, alguns de nós foram maltratados ou oprimidos porque somos membros de um grupo em particular. Se ignorarmos essas diferenças atuais ou históricas, podemos não entender as necessidades desses indivíduos. Muitas vezes, as pessoas têm medo de que reconhecer as diferenças divida as pessoas umas das outras. No entanto, conhecer as diferenças culturais pode realmente aproximar as pessoas, porque pode revelar partes importantes da vida um do outro. Isso pode nos mostrar o quanto temos em comum como seres humanos.</p> <p>As pessoas podem assumir questões difíceis mais prontamente quando as questões são apresentadas com um espírito de esperança. Somos bombardeados diariamente com jornais e reportagens de TV de desgraça e melancolia. As pessoas têm dificuldade em funcionar quando sentem que não há esperança de mudança. Quando você presencia uma situação de diversidade, você pode dizer coisas como: "Esta é uma excelente oportunidade para aproveitar os pontos fortes que esta organização tem" ou "Não há razão para não podermos resolver esse problema juntos". Construir uma equipe ao nosso redor é a maneira mais eficaz de criar mudanças institucionais e na comunidade em torno de questões de diversidade. Você será mais eficaz se tiver um grupo de pessoas ao seu redor que trabalhe em conjunto. As pessoas muitas vezes tentam ir sozinhas, mas podemos perder nossos objetivos e depois ficar desanimados quando operamos sozinhos. É importante levar o tempo para desenvolver relacionamentos fortes com um núcleo de pessoas e, em seguida, trabalhar juntos como um grupo. (Tradução nossa)</p> |
|--|--|

Fonte: *It Fits*: 9º ano (2018, p. 73).

A ideia central do texto é propícia para conversar com os estudantes do 9º ano do ensino fundamental, pois já estão mais maduros para compreensão da complexidade do assunto. O livro do professor apresenta os tópicos da BNCC que dão suporte a abordagem de diversidade cultural e total liberdade para as discussões sobre uma sociedade plural, contudo é oportuno questionar se esse não seria um momento acertado para incluir numa parte do texto a diversidade de gênero. Pensar e discutir a diversidade no âmbito das relações de gênero poderia ser um passo ainda mais largo em direção ao respeito e à inclusão, contudo, o mais recente documento norteador da Educação Básica não dá suporte para discussões e reflexões acerca da diversidade sexual e de gênero nas escolas.

Por isso, ao visualizar um texto tão interessante e importante no livro didático de LI, devido à pesquisa sobre as representações de gênero nos LDs do município de Corumbá nasce a necessidade de verificar até que ponto os materiais didáticos e os professores estão respaldados para tratarem da temática de gênero e sexualidade em sala de aula. Isso porque o mais atual documento do Ministério da Educação, BNCC (BRASIL, 2017), que tem por finalidade regulamentar as aprendizagens, por meio de habilidades e competências que se configuram necessárias para a Educação Básica no Brasil, pode não dar subsídios para o levantamento desse tema nas escolas. Assim, buscou-se verificar tanto na Base como um todo, como na área de Língua Inglesa, o que o documento apresenta sobre gênero e sexualidade.

A Base Nacional Comum Curricular no que à tange à Língua Inglesa está organizada sobre cinco (5) eixos organizadores: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural, esse último aponta uma nova forma de ensino do idioma focado nas questões sociais e culturais:

A proposição do eixo Dimensão intercultural nasce da compreensão De que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural. (BRASIL, 2017, n.p.).

Nessa perspectiva, o LD de Língua Inglesa procurou cumprir o que está

preconizado na Base dentro do eixo dimensão intercultural, porém se nota que esse eixo não aborda a diversidade em todos os âmbitos da sociedade, ou seja, essa dimensão do documento é a que mais se aproxima das discussões de gênero e sexualidade, contudo ela não abarca a temática abertamente. Dentro da área de LI, quando se busca pelas palavras “gênero” “sexualidade” foi possível encontrar apenas “gênero discursivo” e “gêneros digitais” evidenciando que o documento não tem a intenção de conduzir a temática das relações de gênero na disciplina de língua Inglesa. Da mesma forma, de acordo com um estudo realizado por Silva, Brancaleoni e Oliveira (2019, p. 1538), que objetivou “caracterizar possíveis compreensões sobre diversidade sexual e de gênero” na Base Nacional Comum Curricular, foi possível verificar que mediante buscas de palavras-chave sobre a diversidade de gênero, não foram encontradas palavras que conduzissem a essa temática. As palavras chaves procuradas foram:

[...] “diversidade sexual”, “sexualidade”, “direitos humanos”, “preconceito”, “direitos sexuais”, “direitos reprodutivos”, “gênero”, “orientação sexual”, “educação sexual”, “doenças sexualmente transmissíveis”, “infecções sexualmente transmissíveis”, “gravidez”, “corpo biológico”, “corpo humano” “reprodução”, “saúde sexual”, “saúde reprodutiva” e “prazer”. (SILVA, BRANCALEONI, OLIVEIRA, 2019, p. 1544-1545).

De acordo com os autores, a partir dessas palavras-chave foram encontradas algumas referências na seção de Ciências da Natureza, majoritariamente no componente curricular Ciências, porém estão “ausentes em todas as demais áreas do conhecimento” (SILVA, BRANCALEONI, OLIVEIRA, 2018, p. 1546). Assim, os pesquisadores constataram que especificamente a sexualidade é compreendida na BNCC apenas na dimensão biológica, com ênfase em anatomia e fisiologia dos aparelhos reprodutores humanos. Essa versão da Base foi aprovada em 22 de dezembro de 2017 e segue sendo a mesma até a presente pesquisa.

Devido aos resultados encontrados em estudos anteriores e na presente pesquisa observou-se que há falta de apoio e incentivo às discussões de gênero e sexualidade no ambiente escolar e que existe um grande silenciamento advindo dos órgãos nacionais e do poder público, uma vez que uma discussão sobre diversidade é limitada e não abrange todas as camadas sociais e todo público de minoria, o que pode acarretar num crescimento do preconceito sobre a temática nas instituições escolares.

Para Louro (1997, p. 28), “meninos e meninas aprendem, também desde muito cedo, piadas e gozações, apelidos e gestos para dirigirem àqueles e àquelas que não se

ajustam aos padrões de gênero e de sexualidade admitidos na cultura em que vivem”. Dessa forma, o debate da temática e, sala de aula poderia conduzir os estudantes a refletirem sobre a sua atuação e percepção de mundo, todavia, não foi verificado nesse texto do livro *It Fits* do 9º ano uma abertura para a abordagem desse importante tema dentro de sala de aula.

É importante ressaltar que os discurso sobre gênero e sexualidade, diversidade familiar, participação feminina etc., presentes nos livros didáticos de Língua Inglesa analisados, podem não ser trabalhados ou abordados com os estudantes na dimensão que deveria devido ao pouco comprometimento dos órgãos centrais da Educação Básica com a temática. Os discursos dos LDs analisados podem, inclusive, esbarrar com os discursos dominantes que são contrários às abordagens dessa temática em sala de aula gerando conflito.

Dessa forma, além de analisar os livros didáticos foram feitas entrevistas com os professores de LI da REME de Corumbá – MS afim de verificar se as discussões propostas nos livros foram possíveis em sala de aula e quais seus relatos a respeito do tema gênero e sexualidade no contexto escolar. Buscou-se compreender os anseios e receios que rondam os professores de LI que fazem uso dessa ferramenta didática diariamente na rotina escolar. As análises contendo as perspectivas dos docentes de Língua Inglesa sobre essas imagens e textos aqui discutidos serão apresentadas e discutidas na sequência.

6.3 Relações de gênero nos livros didáticos de Língua Inglesa: vozes de docentes dos anos finais do Ensino Fundamental

Tendo em vista como um dos objetivos desse estudo é compreender a percepção dos professores de Língua Inglesa, que trabalham cotidianamente com os livros didáticos fornecidos pelo governo Federal, esse tópico visa explicar detalhadamente as entrevistas concedidas por esses profissionais. Esse material coletado contribui para o entendimento de como se estabelecem os discursos em sala de aula e de que forma estão organizadas as informações e ações que se disseminam por meio dos jogos de poder quase imperceptíveis aos nossos olhos. Apesar de ser uma tarefa complexa, a entrevista funciona como uma ferramenta que facilita o acesso ao dia a dia escolar, lugar onde os discursos circulam e se estabelecem como verdades.

As entrevistas gravadas foram transcritas e analisadas para que os ‘núcleos de sentido’ pudessem ser agrupados para a criação de cinco categorias analíticas:

Quadro 23 – Categorias de análises das entrevistas dos docentes de Língua Inglesa.

| CATEGORIAS | ASPECTOS |
|--|---|
| 1. “Casa de vespeiro” – O receio em torno das relações de gênero e a escola. | Trata dos receios que parte dos docentes demonstram em abordar as relações de gênero em sala de aula. |
| 2. “O livro tem que trabalhar o didático.” | Retrata a insatisfação de alguns profissionais sobre os materiais de inglês abordarem as questões de gênero. |
| 3. “Eles estão em processo de formação de pensamento” | A importância de discutir os papéis sociais de homens e mulheres com meninos e meninas dos anos finais do Ensino Fundamental. |
| 4. “Costume. Já é algo que vem lá das raízes. “Tá mudando”? Pouco.” | Discute-se a percepção dos docentes acerca das representações de gênero em atividades esportivas e domésticas expressas nos livros analisados. Aqui os docentes retratam as experiências ao abordar a temática com seus estudantes em sala de aula. |
| 5. “São temas atuais. Nós vivemos numa sociedade que vive muitas transformações! Tem que ser abordado? Tem. Em qualquer área.” | Relatos dos professores a respeito das discussões de gênero e sexualidade e seus estereótipos expressas nos livros didáticos de LI. |

Fonte: Fernandez (2023).

6.3.1 “Casa de vespeiro” – O receio em torno das relações de gênero e a escola

Nesta primeira categoria, foram reunidos núcleos de sentido acerca da percepção que os professores e professoras de Língua Inglesa da Rede Municipal de Educação do município de Corumbá-MS possuem acerca dos livros didáticos de Língua Inglesa que eles usam como ferramenta didática para suas aulas. Aqui, destacam-se os diálogos em que esses profissionais revelam suas angústias e receios ao tratar a temática de gênero e sexualidade dentro da escola e principalmente nas classes de Língua Inglesa. Muitas das respostas aqui discutidas referem-se às imagens e textos trazidos pelo livro *It fits* – 6º ano, nas páginas 30 e 31, uma vez que o livro didático trata do conteúdo ‘*families*’ e apresenta a família homoparental. Assim, iniciamos com a seguinte reflexão:

Quando os professores pensam sobre sexualidade, o que é que eles pensam? Que tipo de conhecimento poderia ser útil para o seu pensamento? Existe uma posição particular que se deveria assumir quando se trabalha com o conhecimento da sexualidade? Quais as relações entre nosso conteúdo pedagógico e as interações que temos com os alunos e as alunas? (LOURO et al, 2007, p. 85).

Tal como as autoras, essas inquietações rondaram essa pesquisa que destaca, nesse primeiro momento, algumas respostas dos docentes de Língua Inglesa ao se depararem com a temática de gênero e sexualidade nos livros didáticos da Rede Municipal. Ao serem questionados sobre os diferentes tipos de família representados no livro didático, por meio das imagens, alguns participantes do estudo reagiram de forma espontânea e demonstraram que estão de acordo com o que o livro apresenta.

Acho que ainda faltam alguns [tipos de família]. Mas eu sempre procuro perguntar para eles... Esse é o único tipo? Tem outras formas? Vocês conhecem de outro jeito? Eu procuro buscar isso deles também, porque falta muito... não sei... família é uma coisa muito complexa, né. Então, cada família tem a sua configuração. Cada um é de um jeito. (Rose, 35 anos).

Eu acho válido o livro apresentar diferentes tipos de família porque a criança tem que entrar em contato com as diferenças familiares. (Lauren, 50 anos).

Essas afirmações reiteram o pensamento de que o reconhecimento dos diferentes tipos de família vem se tornando cada vez mais visível devido as transformações que vem acontecendo na estrutura da família tradicional nuclear. (LOURO et al, 2007). Em contrapartida, ao depararem com a seguinte pergunta: “*This is a Family with two mothers* (Esta é uma família com duas mães), o que você pensa sobre esse tipo de família com duas mães?” Os docentes afirmaram que não abordaram a temática na íntegra em sala de aula, pois não se trata da realidade dos seus estudantes. Alguns assim afirmaram:

Eu ainda não trabalhei esse tópico com eles, não sei como eles reagiriam a essa imagem. É..., porque tem toda essa questão ainda do preconceito que é muito forte, não sei como eles reagiriam. (Rose, 35 anos).

Olha, eu vou ser bem sincera, isso aí para mim vai ser uma experiência nova [...] Eles não vivem essa realidade que está nesse livro e nessa página com a figura número 7. (Lauren, 50 anos).

A gente tem que ser neutro, na verdade. Até porque se você perguntar na sala, é mãe com padrasto; é pai com madrasta; são avós; são tios, na sala mesmo você vivencia, agora claro, eu nunca ouvi que fosse minhas duas mães ou meus dois pais. (Emma, 45 anos).

Diante dos relatos acima, é possível verificar um discurso de fuga e de receio por parte dos docentes, quando tentam tornar a homoparentalidade expressa no livro como algo sem necessidade de discussão ou fora da realidade deles e dos estudantes. Ou seja, mesmo sem esconder o fato de existirem famílias homoparentais, as respostas representam um certo medo para expressar-se abertamente sobre a diversidade familiar que pode e estão presentes nas instituições escolares (LIMA, 2011). A neutralidade e o

desconhecimento são, na verdade, fruto de um dispositivo de preconceito, como afirma Torres (2010):

Esses dispositivos do preconceito, mesmo quando superados teoricamente na educação, persistem nas práticas pedagógicas que, pelo pacto do silêncio, negam a existência de hierarquizações sexuais. Analisar as figurações da sexualidade na escola pode ser um dos modos para (des)construir formas de intervenção, de crítica e de geração de conhecimentos no amplo debate sobre identidade de gênero e orientação sexual. (TORRES, 2010, p. 41).

Esse “pacto do silêncio” fica evidente quando uma professora ressalta que cada estudante tem uma linha de pensamento sobre as configurações familiares e afirma: “Eu falo para eles que família é onde gera o amor, né. Até porque a gente não pode avançar muito porque cada um tem uma vertente, a sua característica dentro de casa, né.” (Sarah, 42 anos).

Esse relato é interessante, visto que os docentes parecem não se sentirem à vontade para conversar naturalmente com os estudantes sobre os vínculos familiares homoparentais, o que não ocorre quando se discute sobre outras configurações de família. Consequentemente, evidencia-se um medo subjetivo de se discutir essa temática nas aulas de Língua Inglesa devido à norma que limita um relacionamento à heteronormatividade que tem como núcleo a reprodução biológica. (LOURO; FELIPE; GOELLNER, 2008). Por isso, faz-se necessária a problematização de estrutura de família na escola, uma vez que muitos dos discursos que ali circulam são frutos de valores obsoletos e práticas hegemônicas que descartam ou desconfiguram a homoparentalidade como organização familiar.

As autoras consideram que é importante que o educador entenda a produção desses discursos que disseminam a diferença, bem como os efeitos por eles exercidos, além de examinar quem recebe a marca de ‘diferente’. Isso porque, nessa perspectiva, nasce um professor consciente que desmistifica as narrativas calcificadas de poder, analisa os conflitos e disputas historicamente construídas. Além disso, a visão romantizada desse processo pode criar mecanismos de disseminação dos discursos de superioridade, sendo então necessário “abandonar a posição ingênua que ignora ou subestima as histórias de subordinação experimentadas por alguns grupos sociais e, ao mesmo tempo, dar-se conta da assimetria que está implícita na ideia de tolerância. (LOURO; FELIPE, GOELLNER, 2008, p. 48).

A tolerância de que tratam os currículos, associada ao diálogo, chega a parecer que não tem maiores pretensões, mas ela pode estar veiculada às condescendências e

permissões de ações tomadas por sujeitos que se colocam em superioridade. É evidente que esse olhar não apoia a intolerância, mas recobra um olhar crítico ao discurso de neutralidade. Três participantes, do total de entrevistados, devido a algumas variáveis que trataremos mais a frente, relatam que não abordaram ou não se aprofundaram na representação imagética da família no livro do 6º ano:

Eu trabalho a parte de família. Os membros da família. Vocabulário. E procuro não entrar tanto na parte estrutural. O que eles pensam, assim... É uma coisa, assim, que por enquanto nesse primeiro procedimento com o tema “*family*” eu tenho procurado não entrar ainda. (Mary, 49 anos).

Não. Não fiz essa abordagem nessa lição. (Lauren, 50 anos).

Por enquanto esse ano eu não fiz...em outros anos o mais normal é a tradicional, ou mãe separada, ou pai separado, ou avós. (Emma, 45 anos).

Apesar da linguagem nítida do livro, o receio dos docentes em abordar a temática a homoparentalidade em sala de aula ultrapassa os limites da escola, pois muitos parecem temer represálias de famílias ou das funções hierárquicas que partem do lugar onde trabalham até outras instâncias. Quando foram indagados diretamente se sentiam à vontade para trabalhar essa temática na escola, os relatos retratam que, para além de um receio, existem profissionais se sentem aterrorizados, conforme o seguinte relato:

Das turmas que eu estou trabalhando hoje, não. Eu me sinto... nem sei se é essa frase, mas assim..., hoje você tem que tomar cuidado com o que você vai trabalhar. Porque hoje você sabe que você não pode nem piscar que você... então você tem que tomar muito cuidado com certos temas que os livros didáticos trazem e que hoje é perigoso até para você fazer um trabalho dentro de sala de aula. Você tem que estar cercada de muito cuidado e de muito respaldo também [...] Eu não tenho essa liberdade, por exemplo, de pegar uma figura como você me mostrou aí de duas mães e uma criança e trabalhar numa sala de 6º ano, principalmente dependendo da escola. No outro dia tem uma fileira de pai aí falando que eu estou estimulando esse tipo de coisa, você entende? Esse é o meu medo. Eu tenho medo. (Lauren, 50 anos).

Esse relato nos remete ao fato de existirem embates sociais, culturais e políticos sobre a discussão de gênero e sexualidade na escola. Esses receios dos docentes surgem a partir de ascensões políticas ultraconservadoras que imprimem um caráter de perseguição ao diferente. Essas frentes veiculam um discurso moral e religioso ao Estado e à escola limitando o caráter conscientizador das instituições quando temas como política, religião, gênero e sexualidade são evitados e/ou neutralizados.

Sevilla e Seffner (2017) discorrem sobre perdas e custos dessas concepções e afirmam que elas têm gendrado professores e professoras no exercício de educar e de

permitir a reflexão crítica, pois quando o fazem são taxados de “doutrinadores”. Esse discurso impresso na sociedade atual é preocupante, pois ao tentarem proibir temáticas relevantes e importantes no ambiente escolar acabam ferindo os princípios democráticos, “a autonomia pedagógica, e atingindo a promoção da cidadania e a promoção de uma escola plural” (SEVILLA; SEFFNER, 2017, p. 4-5). Essa negação à abordagem de gênero e sexualidade e o discurso veiculado que presume “influência” dos docentes na sexualidade dos estudantes, evidencia a esfera alienante que tem rondado o espaço escolar, conforme o seguinte relato: “Teve pai e mãe que estava pensando que eu estava influenciando, colocando uma coisa na cabeça deles. Porque para eles não existe, não é algo normal” (James, 50 anos).

Esses embates políticos já apresentados e discutidos na presente pesquisa apresentam dois pontos de complexidade do fenômeno que deixam os professores de “mãos atadas”. O primeiro ponto é sobre os docentes não terem respaldo na atual conjuntura do sistema educacional, uma vez que o documento norteador (BNCC) não abrange as relações de gênero dentro das áreas de conhecimento. Silva, Brancaloni, Oliveira (2018, p. 1547) ressaltam que “o documento oficial não subsidia o professor a planejar sua atuação de modo a contemplar as múltiplas dimensões da sexualidade, pois a Base trata da sexualidade, a partir do conteúdo elencado, apenas sob seu aspecto biológico e especificamente na área de Ciências da Natureza, retirando a temática de todas as demais áreas do conhecimento, inclusive Língua Inglesa. O segundo ponto salienta que a partir da anulação da temática em documentos base da Educação pública, o processo formativo desses profissionais com relação a gênero e sexualidade também fica comprometido e por isso não é a intenção dessa pesquisa culpabilizar a figura docente, mas apontar desvios dentro de todo sistema educacional que produz atitudes discriminatórias dentro da escola.

Os professores não tiveram e seguem não recebendo a formação necessária para aprofundar na temática de gênero e sexualidade. Ademais, essas crenças e valores heteronormativos são embutidos em nossa cultura pelo processo de naturalização e se apresentam como incontestáveis em nossa sociedade (FELIPE; GUIZZO, 2008). Outrossim, Macedo e Cardoso (2021, p. 161) argumentam que a formação de docentes precisa buscar quebrar os padrões heteronormativos “da sexualidade e das reações de gênero” a fim de promover debates críticos dentro da ciência e a partir do conhecimento

prévio que os alunos possuem sobre a temática e esse ainda é um desafio para a formação dos professores (OLTRAMARI, GESSER, 2019)

Observa-se na narração que os discursos políticos que entrelaçam a sociedade reverberam na escola e nos docentes que tendem a omitir ou ignorar as temáticas de gênero e sexualidade, por se sentirem ameaçados sobre o que essa abordagem possa refletir negativamente em sua imagem profissional e, principalmente, em sua carreira. Por isso, muitos profissionais ainda preferem não discutir o tema sexualidade e gênero em suas aulas de Língua Inglesa, e alguns afirmam que preferem os materiais mais antigos que não traziam essas concepções “modernas” e que o LD de inglês precisa focar nas questões didáticas e metodológicas.

6.3.2 “O livro tem que trabalhar o didático”

Sobre o livro não suprir as demandas dos estudantes, com relação ao conteúdo didático abordado na sua totalidade, a opinião dos professores de inglês é unânime em dizer que se trata de um material difícil, sobretudo de vocabulário, conforme Quadro 24.

Quadro 24 – Opinião dos participantes sobre os livros didáticos utilizados.

| Docente | Qual a sua opinião sobre os livros que estão sendo utilizados na atualidade? |
|---------|--|
| Mary | “Já tivemos melhores! O livro era muito bom acompanhava melhor o conteúdo. Os alunos conseguiam se localizar melhor no conteúdo apresentado pelo livro.” |
| Rose | “[...] Os textos são muito complicados para eles, assim, as imagens...eles têm dificuldade de ler as imagens. O livro é bom, mas na nossa realidade ele não está sendo aplicado como deveria” |
| Laurren | “Assim, do 6 ano, que é o que estou ocupando mais, eu o acho com o vocabulário um pouco mais acessível para o aluno, mas assim você tem que complementar bastante coisa. E eu não sei se é por causa da pandemia, as coisas ficaram bem mais difíceis ainda.” |
| Sarah | “Eu acho o vocabulário difícil, eu particularmente não uso mais, até ano passado eu usava, mas esse [ano] sumiram praticamente todos os livros.” |
| Kate | “Ele é um livro bom, mas para a realidade deles, questão de vocabulário, ele é ainda um pouco mais extenso, mais “puxadinho” para eles.” |
| Emma | “Olha, para os alunos [eles] precisariam ter uma base melhor, é assim, já um livro... 6º ano eles acompanham até bem porque tem partes em português, tem lá as tirinhas, né, e são textos curtos, mas a partir do sétimo ano eu já vejo um pouco mais de dificuldade.” |
| James | Eu acho [eles] assim um pouco fora da realidade e, assim, como traz muitos assuntos diversos eu achei muito superficial. Tanto é que eu trabalho assim só mais para atividades de tarefas para eles fazerem e algumas atividades só. |

Fonte: Fernandez (2023).

Evidencia-se que os docentes demonstraram descontentamento com o LD analisado com relação ao conteúdo didático e muitos, inclusive, preferem trazer

atividades como fotocópias para apresentar ou complementar o conteúdo alegando que o LD tem apresentado um vocabulário muito avançado para os estudantes, que não conseguem acompanhar os conteúdos. De acordo com os docentes, o material é bom, mas precisa ser conduzido de forma cautelosa para que os estudantes possam aprender e aqui entra o papel do professor mediador.

Para Bell e Gower (1998), os livros didáticos são planejados para os leitores no âmbito mundial, e por isso, precisam passar por um processo de adaptação para que possam se adequar aos objetivos de demandas pedagógicas locais. Assim, D'ely e Mota (2004) consideram que:

O papel do professor na relação professor livro-didático ganha, então, maior importância já que esse tem que usar sua expertise pedagógica para que possa criticamente avaliar o material com que trabalha e conseqüentemente personalizar seu ensino, adaptando o livro didático às necessidades de seus aprendizes. Para tal, é preciso que o professor tenha claro os critérios a serem utilizados na escolha e avaliação dos livros didáticos. (D'ELY, MOTA, 2004, p. 71).

Nessa perspectiva, uma pequena parte dos professores enfatiza que o livro precisa priorizar as questões referentes à didática e questões teórico-metodológicas que se aproximem da realidade dos estudantes para que possam trabalhar o conteúdo elencado da melhor forma, sem precisar o exagero de material extra nas aulas. Por tal motivo, uma participante ao ser questionada sobre os livros de inglês abordarem as questões de gênero feminino, masculino e diferentes “es”, reflete: “Eu penso que os livros didáticos devem trabalhar o didático, ou seja, eles vão trabalhar cada um na sua área aquilo que é proposto trabalhar. Se for o caso de usar uma imagem para estar trabalhando o conteúdo, sem problemas”. (Mary, 49 anos).

Para Mary, os livros precisam facilitar a apresentação do conteúdo em si e não tentar considerar várias temáticas e falhar na apresentação didática do assunto específico de Língua Inglesa. Quando questionados sobre o livro de inglês ter a iniciativa de abordar as relações de gênero, seja no texto visual ou no texto escrito, alguns docentes argumentam:

Eu deixaria essa fala para os demais professores. Inglês poderia continuar..., no meu caso, né. Eu acho que poderia trabalhar mais o inglês (Mary, 49 anos).

Eu preferiria que fosse como antes, sem essa realidade, assim, no livro de Língua Inglesa, entendeu? Eu acho que tem as disciplinas específicas para isso. Não precisava ser no de Inglês, entendeu? Para complicar mais a vida ainda do prof. de inglês [...] tem agora EDH [Educação em Direitos Humanos], que eles

podem apresentar e ver isso aí. Tem as outras disciplinas. Não precisava ser no de inglês, né. (Lauren, 50 anos).

Como é possível observar nos discursos acima, parte dos docentes discordam que essa temática seja abordada nas aulas de inglês mediante os LDs da disciplina, uma vez que alegam falta de adaptação dos livros aos conteúdos didáticos essenciais de LI, bem como a existência de disciplinas destinadas especialmente para o trato das temáticas. Existe ainda o argumento da falta de tempo nas aulas de inglês para abranger um tema tão complexo, como salienta uma das docentes: “porque a aula de inglês é uma aula semanal no 7º ano e duas aulas semanais no 6º e no 8º ano. O tempo é pouco para trabalhar tudo, então eu procuro evitar a parte mais, assim, mais pessoal.” (Mary, 49 anos).

Todas as colocações dos professores são válidas e compreensíveis, pois os apontamentos a respeito das dificuldades da abordagem de diferentes temáticas são verdadeiros uma vez que de acordo com a matriz da SEMED do município a carga horária de LEM (Língua Estrangeira moderna) se divide em: 2 aulas semanais nos 6º anos; 1 aula semanal nos 7º anos; 2 aulas semanais nos 8º anos e 1 aula semanal nos 9º anos.

Em contrapartida, os Parâmetros Curriculares Nacionais, dentro dos temas transversais, preveem o trato do tema da sexualidade entre as páginas 105-154. Nesse bloco três eixos temáticos são apresentados: 1) Corpo; 2) relações de gênero e 3) prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/Aids. Por conseguinte, Louro, Felipe e Goellner (2008, p. 77) apontam que dentro do eixo 2 (relações de gênero) e [em qualquer disciplina] é possível desenvolver atividades que tratem sobre o valor de uma pessoa (um amigo, ou amiga) que possam “desconstruir padrões rígidos e fixos que associam, preconceituosamente, a sexualidade com o caráter das pessoas.” As autoras argumentam, ainda, que através dessas atividades em sala de aula é possível mostrar para os estudantes que os valores considerados negativos atrelados às práticas sexuais não normatizadoras é fruto de jogos de poder dentro de uma sociedade normatizadora.

Nessa perspectiva, e aqui já concordando com as autoras, entende-se que ainda que não seja uma tarefa fácil e simples, é possível que os professores de Inglês trabalhem as temáticas veiculadas às atividades cotidianas de LI em sala de aula, proporcionando um ambiente de reflexão e de respeito à diversidade, como preconiza os objetivos do Ensino Fundamental a partir do vol. 10 dos temas transversais dos PCNs (1998, p. 7): “possibilitar aos alunos o respeito à diversidade de valores e comportamentos relativos à sexualidade.” Os temas transversais são imprescindíveis em qualquer disciplina, uma vez

que se apresentam de forma interdisciplinar e tratam de temas inerentes a nossa cultura e sociedade. Diante disso, alguns participantes relataram a necessidade das temáticas nas aulas de LI e algumas vivências ao tratá-las em sala de aula a partir do LD, como verificaremos nas próximas análises.

6.3.3 “Eles estão em processo de formação de pensamento”

A frase acima foi dita pela Kate (31 anos), professora de Língua Inglesa há cinco anos na Rede Municipal de Corumbá. A docente apresenta o seguinte posicionamento ao ser questionada sobre o livro didático apresentar as diversas composições familiares e destacar a família homoparental:

Além de ter que se trabalhar o vocabulário e questão didática do livro, é uma maneira realmente de trazer a realidade [pro] aluno, até porque muitas vezes ele já vem com uma figura de casa não muito respeitosa em relação a determinadas formações familiares que nós temos. Já tem uma perspectiva diferente, né, que no 6º ano eles já estão já começando a formar opiniões [eai] isso vai acarretar lá na frente... então se não for, eu acredito, apresentado agora, desde agora, é mais difícil de você trabalhar com eles essas diferenciações mais lá na frente. (Kate, 31 anos).

A fala da participante aponta para a necessidade vivermos em processo de atualização para que possamos “ter a possibilidade de assumir atitudes e posições reflexivas em relação às situações que acontecem cotidianamente nos espaços educacionais em relação à gênero, sexualidade, à raça, etnia, entre outros.” (FELIPE; GUIZZO, 2008, p. 39) No relato da educadora ela afirma que “no 6º ano eles já estão começando a formar opiniões.” E assim o é, e nesse ponto, evoca-se o termo denominado pedagogias culturais²⁵, que procura problematizar as questões banais e naturais no cotidiano da escola e compreende que “tanto a normalidade quanto a diferença são social e culturalmente produzidas como tais.” (LOURO, FELIPE, GOELLNER, 2008, p. 25). De acordo com as autoras todos os sujeitos fazem parte desse processo, visto que:

Todos e todas nós participamos desses processos de produção, de forma mais ativa ou mais passiva, sofrendo-os ou impondo-os, a nós mesmos ou aos outros com quem convivemos profissional e afetivamente. E refletir sobre esses

²⁵ “Decorre da ampliação das noções de educação e de educativo, e com ele se pretende englobar forças e processos que incluem a família e a escolarização [...]. Entre essas forças estão [...] os meios de comunicação de massa, os brinquedos e jogos eletrônicos, o cinema, a música, a literatura, os chamados grupos de iguais, os quais produzem, por exemplo, diferentes formas de conceber e de viver o gênero e a sexualidade [...]” (LOURO, FELIPE, GOELLNER, 2008, p. 22)

processos e nossa participação neles, no âmbito da escola, ou em qualquer outro espaço, é fazer uma discussão política.” (LOURO, FELIPE, GOELLNER, 2008, p. 25).

Nessa perspectiva, entende-se que os estudantes e principalmente esses dos anos finais da Educação Básica carregam uma bagagem de sua própria realidade e muitas vezes desconhecem toda pluralidade de ideias e discursos que permeiam a sociedade devido a pouca idade e experiência deles. Assim, percebe-se o espaço de sala de aula nos anos finais do ensino fundamental, inclusive na aula de Língua Inglesa, como um lugar propício à reflexão no que concerne ao respeito às diferenças onde todos possam questionar e debater sobre o posicionamento no mundo e fomentar discussões que quebrem os padrões normatizadores que estereotipam as pessoas e seus papéis sociais de acordo com o gênero.

6.3.4 “Costume. Já é algo que vem lá das raízes. “[Tá] mudando”? Pouco.”

Em um determinado momento das entrevistas, as imagens e ilustrações dos livros didáticos analisados nessa pesquisa foram apresentadas aos professores, a fim de compreendermos as percepções desses docentes com relação às questões de gênero e sexualidade implicadas nos LDs por eles utilizados em sala de aula, bem como obtermos os relatos das vivências desses profissionais em sala de aula. E muitos dos questionamentos dizem respeito à representação de meninas e mulheres nos livros didáticos. Quando indagados sobre o LD do 6º ano apresentar a imagem de uma menina skatista na capa, conforme retratado na Figura 7, a docente Sarah pontua: “Olhando assim nessa visão, além de ela ser esportista, eu acho que mostra que a menina pode fazer o que ela quiser. Até mesmo se pensar que ela vai andar de skate. Skate é um esporte voltado para meninos, né. Então ela pode ser o que ela quiser”.

A entrevistada Sarah interpreta a imagem para além de uma apresentação esportiva, a participante entende que por meio daquela representação, em que uma menina adolescente aparece praticando um esporte majoritariamente praticado pelo público masculino, é uma forma de mostrar às meninas, que estão fazendo uso daquele livro no seu dia a dia, que elas podem ser e fazer o que quiserem. Sobre essa mesma imagem o professor James afirma:

É interessante assim, mas como eu disse, ele está um pouquinho fora da realidade, né. Porque nem todas as meninas têm como se [vestir] assim, como ter essas roupas todas, né [...] eu já trouxe [alguns questionamentos] para a sala de aula, né, fazendo perguntas, né. “A menina pode jogar bola?” “A menina pode fazer esportes que “são considerados esportes masculinos?”” (James, 50 anos).

James é o único participante do sexo masculino entrevistado nessa pesquisa e trabalha em dois ambientes distintos: a escola rural e a urbana. O professor relata que na Zona Rural, em uma das escolas em que atua, o posicionamento dos estudantes diante das relações de gênero e sexualidade ainda é mais tradicionalista que os estudantes que vivem na área urbana e essas temáticas ainda estão distantes da realidade vivenciada por eles. James vê nos livros didáticos uma oportunidade para tratar do assunto com os estudantes, uma vez que muitas vezes esse é um dos únicos artefatos que os alunos têm acesso. O docente narra algumas situações ocorridas em sala a partir da capa do Livro Didático:

Como você sabe, nem todos pensam igual, então, [teve] um aluninho que falou “Ah, eu não acho certa menina andar de skate, fazer a mesma coisa que o menino. Ou jogar bola assim é um esporte que é muito masculinizado. A menina fica muito masculinizada.” E assim até surgiu a fala de que, se joga bola, é homossexual. (James, 50 anos).

Para o professor, debater a temática de gênero em sala de aula, inclusive nas aulas de inglês, é necessário, uma vez que muitas crianças e adolescentes apresentam discursos que fazem parte da cultura em que estão inseridos e precisam de uma orientação por parte dos docentes para o entendimento da sociedade plural em que vivemos. Foi por esse motivo que o professor afirma ter trabalhado esses temas. Nesse sentido, verifica-se o poder do livro didático de LI, em uma aula de Inglês, a partir de uma imagem que desconstrói algumas ideias normatizadoras, pois a partir disso, de acordo com o relato do professor, foi aberto um debate sobre a temática e os alunos puderam se expressar e ouvir. Nessa mesma direção, Kate (31 anos) assim argumenta sobre a imagem apresentada:

Ainda muito se tem de... essa cor é de menina, essa cor é de guri...ah! essa brincadeira é de menina, essa brincadeira é de guri...então o chamativo da capa do livro faz você começar a desconstruir com o aluno esses estereótipos de feminino, masculino, de isso serve só pra menina, isso serve só para guri. Então, parando realmente para analisar a capa, ela dá essa ideia. (Kate, 31 anos).

De acordo com a docente, a imagem da capa propicia a desconstrução de estereótipos de gênero, historicamente construídos, que tendem a determinar as funções sociais de acordo com o sexo das pessoas.

Na sequência da entrevista, foi apresentada a imagem da figura 13, em que o livro apresenta a imagem de um menino jovem lavando a louça. O professor James responde:

É interessante que... outro assunto também que eu trabalhei com eles... sobre... “O homem lava roupa?” ou “Homem lava vasilha?”. E aí aquela coisa, né... como eles são de fazenda... respondem “Quá! O homem vai lavar roupa?” E eu falei: “Não? Lava sim. Por que não?” (James, 50 anos).

Diante da imagem, o participante diz já ter abordado esse assunto com os estudantes nas aulas de Inglês, especificamente na área rural, pois sobre esse assunto os estudantes ainda reproduzem um discurso presente na comunidade local, devido ao contexto que estão inseridos, então ali, mais uma vez, abriu-se um momento para a reflexão e conhecimento. James diz que assumiu um papel de mediador e, ao mesmo tempo que ouvia os alunos, procurava introduzir uma ideia diferente na tentativa quebrar os estereótipos de gênero construídos na comunidade: “Eu apresentei para eles que tem mulher que trabalha como pedreiro, aí eles diziam ‘ah não professor, mulher não’ [esboçando risadas]”. Para o professor, foi um momento muito significativo porque percebeu nos estudantes uma diferente percepção do mundo. Nesse sentido, afirma-se que “em geral existem adultos ou crianças mais experientes que se tornam mediadores entre o conhecimento existente em terminada cultura e o interesse da criança em entender determinada realidade” (GONÇALVES; FERREIRA, 2014, p. 130).

Um outro questionamento a respeito da imagem do menino lavando louça foi se os docentes achavam que a foto em questão foi bem utilizada no livro e todos os participantes disseram que sim, contudo, James enfatiza: “Para mim foi e, assim, precisaria ainda de mais outras, né.”

Uma das últimas perguntas sobre a representação de homens e mulheres em atividades domésticas foi: “Quem se responsabiliza pelas atividades domésticas!?” Os docentes responderam em unanimidade que são as mulheres. A participante Sarah complementa: “já é algo que vem lá das raízes. [Ta] mudando? Pouco. Mas ainda está inserido nos lares que a mulher que tem que fazer todo esse trabalho.” Dentro desse mesmo ponto de vista, outros dois participantes analisam:

O passado ainda exerce uma grande influência nos dias atuais. Então é uma questão de criação, de casa que é incutido na mente do menino essas questões que ele não pode chegar e levar uma louça, ele pode chegar e deixar ali na pia. Então a gente vê assim hoje que ainda existe essa divisão de tarefas por conta de um passado que ainda é repercutido nos dias atuais. A criação está influenciando muito ainda. (Kate, 31 anos).

Parte de uma cultura. Como se a responsabilidade fosse apenas de um, infelizmente, na verdade, sempre sobrecarrega um. Porque desde cedo foi inculcido isso que a responsabilidade de cuidar de uma casa é apenas da mulher, e, na verdade, não é. A responsabilidade de cuidar de uma casa é de ambos. (Emma, 45 anos).

Ambas as professoras dizem entender que as atribuições e divisões de tarefas de acordo com o sexo partem da cultura. O entendimento de cultura pode ter várias interpretações e definições, mas a partir da proposta desse estudo entende-se por cultura “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (LARAIA, 2006, p. 25)

Por isso, enfatiza-se a importância dos LDs e suas representações, e aqui ressaltamos a relevância do livro didático para uma reprodução ou intervenção cultural, pois a partir de funções, crenças e linguagem esse artefato pode tanto refletir as representações presentes no mundo (reproduzindo-as como um gravador de voz) o pensamento da maioria na sociedade (grupos dotados de hegemonia social) como ser capaz de gerar uma transformação a partir de proposições diferentes da sociedade atual e inserção de novos conceitos e valores a que a mesma não está habituada.

O livro didático tem o poder de estimular questionamentos e formar pensamentos que sejam críticos que futuramente irão interferir na forma como a sociedade se posiciona e em sua estrutura e organização social. Assim, os materiais didáticos exercem, como instrumento de mediação cultural, uma força para que indivíduos possam se organizar criticamente não somente acerca da Educação e suas políticas, mas também sobre questões relevantes e inerentes à sociedade moderna, tais como, a concepção de inclusão e exclusão social, igualdade de gênero, as lutas das minorias, o direito à educação, o acesso às instituições de ensino, etc. (FERNANDEZ; GONÇALVES; FLANDOLI, 2023).

6.3.5 “São temas atuais. Nós vivemos numa sociedade que vive muitas transformações! Tem que ser abordado? Tem. Em qualquer área.”

Nessa última categoria discutir-se-á algumas falas dos professores entrevistados sobre o trabalho de gênero e sexualidade nas aulas de inglês com os alunos do Ensino Fundamental II, pois de acordo com parte dos docentes as maiores dificuldades no trato da temática em sala de aula não partem das crianças e adolescentes, mas sim das famílias,

pais, responsáveis e todo meio social em que esses sujeitos estão inseridos. Alguns professores e professoras afirmam que os estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental já possuem um pensamento mais amplo sobre a diversidade de gênero e sexualidade, uma vez que a maioria deles tem acesso à internet, uma fonte inesgotável de informações e por isso a docente Sarah argumenta:

[...] o livro é um caminho, porém eles estão a todo tempo ligados às redes sociais, né. Então a gente não pode simplesmente fechar [os olhos] e não abordar nada. Nós temos que abordar, até para que eles possam refletir nas suas ações, que muitas das vezes eles [criam] situações e não pensam nas consequências e hoje existem leis para tudo que é tipo de situação e é dentro da escola que isso se multiplica, né...o bullying, a violência e se eu não abordar, se eu não falar eles não vão conseguir ter essa consciência, né. E então ser um ser humano melhor, né. (Sarah, 42 anos).

Nessa perspectiva, é possível dizer que temas como gênero, sexualidade, raça, etnia, etc., são produzidos dentro da escola, mas também em outros espaços sociais e esses espaços se tornam ainda amplos na era digital, em que os estudantes têm, através de aplicativos de redes sociais a partir dos *smartphones*, acesso à qualquer tipo de informação na palma da mão. Nesse sentido, Louro, Felipe e Goellner (2008) concordam com Henry Giroux (1996) e ressaltam a importância de os docentes entenderem que a juventude atual está cercada de convicções e ordem e ao mesmo tempo de “práticas e espaços culturais diversos e fragmentados, mundo em que são produzidas, entre outras, suas identidades de geração e sexualidade.” As autoras salientam, ainda, que é nessa multiplicidade que é preciso pensar “a juventude e as questões que se tornam importantes para educação (LOURO, FELIPE, GOELLNER, 2008, p. 93).

Em consonância com esse pensamento James (50 anos) considera: “a sociedade mostra isso [diversidade de gênero] a todo momento [...] os alunos já abordam entre eles e então não tem como você esconder [ou pensar] “Ah! não vamos tratar disso em sala de aula!”. A partir disso, enfatiza-se que muitas vezes é dentro de sala de aula que os estudantes podem refletir sobre suas práticas sociais e os próprios discursos, sobre sua identidade e sobre o respeito à diferença produzida entre os sujeitos na sociedade plural em que estão inseridos.

Além disso, fora perguntado aos participantes da pesquisa se os LDs de LI, ao longo de suas experiências na docência e sob suas percepções, têm reproduzido os estereótipos de gênero presentes na sociedade ou têm procurado quebrar esses estereótipos através das imagens, textos, frases etc. Os professores afirmam que os novos

LDs de LI apresentam diferentes realidades para os estudantes e procuram, através dos recursos textuais, visuais e sonoros, conscientizar adolescentes e pré-adolescentes a respeito dos estereótipos de gênero, iniciativa que não observaram em materiais didáticos antigos de LI, como ressalta Rose (35 anos): “Acho que de uns 3-4 anos pra cá as coisas ficaram melhores nesse sentido de quebra de estereótipos, de mostrar outras realidades [...] antigamente a gente não tinha essa percepção. Os livros eram bem estereotipados mesmo.”

Sobre o livro analisado nesse estudo (*IT FITS*, 2018) atualmente utilizado na Rede Municipal de Corumbá, Kate (31 anos) diz perceber que o material procura, em certos momentos, quebrar os estereótipos de gênero e pontua que através disso os professores podem fazer com que os estudantes repensem suas práticas e pensem sobre o “lugar de cada indivíduo”, contudo, a professora acentua que apesar de algumas manifestações do material em direção à quebra de padrões, o conteúdo específico do livro nessa direção “ainda é pouco”, e conclui:

São temáticas do nosso cotidiano, e então se deixarmos que seja trabalhado em uma única disciplina eu acredito que seja mais difícil de quebrar [os estereótipos de gênero] e na [disciplina de] LI (Língua Inglesa) torna também a aula mais interessante você trazer essas temáticas para eles, as discussões, mas eles vão [poder] debater em inglês! (Kate, 31 anos)

A professora ressalta que apesar dos estudantes não possuírem a fluência na LI, a partir das discussões desses temas, eles podem se sentir mais à vontade para falar, expressar-se e inclusive participar mais ativamente das aulas na língua alvo, criando momentos de interação e facilitando a interiorização do idioma e a construção do pensamento crítico.

A participante Lauren (50 anos), que apresentou seu relato nessa pesquisa e disse temer o trato da temática de gênero e sexualidade em suas aulas devido as represálias que poderia vir a sofrer, afirma que sente falta de os livros didáticos abordarem a diversidade de gênero mais abertamente, pois assim ela, enquanto docente, encontraria um respaldo maior para abordar o assunto nas aulas sem medo. Lauren argumenta que nesse caso o professor (a) não estaria criando, inventando ou impondo algo aos estudantes, mas a temática estaria ali “no livro didático do aluno. Aí, os pais não reclamariam.”.

Nessa perspectiva, entende-se o LD de Inglês como um instrumento canalizador que pode criar mecanismos para desconstrução dos estereótipos de gênero na sociedade, uma vez que estudantes conscientes adotarão novas práticas sociais diminuindo

potencialmente os discursos preconceituosos sobre gênero e sexualidade. Assim, Pennycook (2001), conforme o pensamento de Dendrinos (1992), considera:

A língua dos livros-texto para ensino de Inglês como língua estrangeira não é meramente um instrumento de construção de aprendizes como sujeitos da instituição educacional, mas do posicionamento desses(as) aprendizes como sujeitos sociais específicos através do envolvimento deles(as) na criação de significados sociais através da apresentação de realidades sociais específicas arbitrariamente selecionadas. (PENNYCOOK, 2001, p. 128).

A partir disso, reafirmar-se a relevância de se investigar os discursos trazidos nos LDs de Inglês, pois segundo Sunderland (1992) as representações de gênero abordadas nos livros didáticos afetam diretamente os estudantes que estão aprendendo e usando o idioma, já que os modelos de língua abordados nos LDs podem influenciar as práticas nas salas de aula.

A partir dos relatos presentes nessa categoria observa-se que os professores e professoras de Inglês disseram não temer abordar a temática em suas aulas, uma vez que o livro também aborde, já que suas preocupações são as represálias por parte da sociedade. Nesse sentido, apesar da coleção *It Fits* apresentar quebra de estereótipos de gênero em vários textos visuais, o conteúdo sobre a temática ainda é pouco explorado no material. Dessa forma, para a construção de uma sociedade mais justa e respeitosa ainda há muito para questionar e repensar a partir dessa necessária interface entre gênero, sexualidade e Língua Inglesa.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das considerações finais, reafirma-se a proposta inicial dessa pesquisa que é apresentar, através de uma ação investigativa, as implicações políticas no contexto de ensino no Brasil, especificamente na área de língua inglesa, no que se refere às questões de gênero e sexualidade procurando analisar e diferenciar os discursos sobre as relações de gênero disponíveis nos livros didáticos de inglês utilizados na Rede Municipal de Corumbá-MS de 2020 a 2023.

Além disso, na incansável busca de desvelar as práticas discursivas sobre as relações de gênero e o ensino da língua inglesa no contexto de sala de aula, buscou-se realizar entrevistas com os docentes de LI da REME, sob a perspectiva da análise discursiva de Michel Foucault e outros autores da corrente pós estruturalista, como uma maneira de se inteirar das realidades que atingem o contexto escolar procurando ouvir relatos que pudessem traduzir as concepções dos professores e professoras de inglês a respeito da quebra e reprodução de estereótipos de gênero e suas interpretações sobre o livro didático utilizado. Diante disso, para a conclusão desse estudo, optou-se por elencar algumas considerações essenciais diante dos objetivos alcançados.

Assim, afirma-se, primordialmente, que não há uma verdade absoluta, mas sim múltiplas maneiras de entender cada realidade de acordo com a tendência teórica e política de cada pesquisador e perspectivas discursivas dispostas na época (FOUCAULT, 1970). Nessa perspectiva, compreende-se discurso não como a tradução de lutas e formas de dominação, mas como um poder do qual todo indivíduo se apodera e distribui e dessa forma se entende que não há um saber verdadeiro e único, mas todos os sujeitos manifestam saberes alinhados, com ou sem intencionalidade, a uma concepção histórica e política e partindo dessas construções manifestam seus saberes, produzidos ou não, no âmbito acadêmico.

Nesse sentido, para organização desse estudo, procurou-se apresentar já na introdução como se manifestou o interesse pelo tema e toda vivência desta pesquisadora com a Língua Inglesa ao longo de alguns anos lecionando o idioma. Procurou-se, de igual modo, mostrar o objetivo geral e os objetivos específicos apontando o caminho teórico-metodológico que se havia de seguir para que pudessem ser alcançados, além de elencar os capítulos da dissertação e apresentar um breve resumo do que cada seção abordaria.

Na segunda seção, buscou-se apresentar o objeto de conhecimento desse estudo a

partir de pesquisas filtradas por descritores que pudessem corroborar para a construção desse saber mediante a interface de Língua Inglesa (a partir dos LDs) e a temática de gênero e sexualidade possibilitando a criação de uma análise baseada nos pressupostos da abordagem discursiva em que os aspectos históricos e políticos ganham destaque na produção dos discursos, que produzem diferentes formas de saber (FOUCAULT, 1970).

Dessa maneira, os estudos selecionados foram analisados em diferentes contextos políticos no Brasil afim de quantificar as pesquisas produzidas entre os anos de 2006-2014 e 2015-2022, cujos governos apresentavam diferentes correntes políticas. Apesar da abordagem discursiva foucaultiana não centrar suas concepções de discurso na ideologia, essa seção procura questionar e comparar os discursos científicos que foram produzidos a partir dessas frentes políticas buscando descrever o que foi “dito” interligando os estudos de gênero e sexualidade e a língua inglesa a partir dos contextos e possibilidades históricas e não desvelar ou analisar ideologias.

Sendo assim, o resultado desse levantamento revelou que apesar do quantitativo de pesquisas nessa interface apresentarem o mesmo número em ambas as delimitações de tempo, o descritor 2 (gênero interface com a Língua Inglesa) apresentou um aumento de produções entre os anos (2015-2022) totalizando 06 estudos. Em contrapartida, no terceiro descritor (estereótipos de gênero no contexto educacional) houve uma brusca queda de produções, enquanto entre (2006-2014) foram produzidos 13 estudos envolvendo a temática, entre os anos de (2015-2022) foram apenas 06 (seis). O primeiro descritor (livros didáticos de LI no âmbito cultural), todavia, não apresentou discrepância no número de produções, pois entre (2006-2014) foram feitas 13 pesquisas, entre (2015-2022) foram 16 (dezesesseis). Vale lembrar que todo esse levantamento foi feito somente na plataforma BDTD e com a delimitação de estudos como tese e dissertações.

Assim, pôde-se concluir que ainda é preciso mais produções que interliguem gênero sexualidade e inglês, visto que apesar do aumento apresentado pelo descritor 2, esse número é pequeno mediante a importância de investigações como essa, uma vez que se tem a perspectiva do ensino de inglês num mundo cada vez mais plural.

Na seção 3, optou-se por uma descrição histórica do ensino de inglês no Brasil, em que foi possível perpassar todos os períodos da História do país e relatar desde a implementação do idioma com o sistema de aulas régias e a inclusão do ensino das línguas vivas, destacando o inglês devido as relações comerciais com a Inglaterra em 1759, até chegar ao currículo obrigatório presente nas grades a partir do Ensino Fundamental II na

atualidade. No decorrer desse subtópico se verifica que o ensino da língua inglesa em território brasileiro, num primeiro momento, apresenta um caráter imediatista com critérios meramente práticos como suporte das relações econômicas do Brasil com outros países e mostra que em meio a um compilado de Reformas o inglês se constituiu parte integrante obrigatória do currículo das escolas secundárias no Colégio Pedro II em 1837 e somente a partir disso passou a ser lecionado com a importância das Línguas Clássicas. (CALDAS, 2014).

Esse tópico revela, ainda, através de citações, decretos e linhas de tempo as minúcias de todo processo histórico e cultural que envolveram muitas transformações nas abordagens de ensino até chegar a Reforma Capanema, que foi a que deu mais importância ao ensino de Línguas estrangeiras no país. A partir desse momento houve a propagação dos cursos livres de idioma e o dismantelamento do ensino do inglês no sistema público de Educação dando início ao *Americanismo*, conceito que tem permanecido em muitas práticas pedagógicas até hoje.

Ainda na seção 3, apresenta-se uma nova forma de ensino da LI no Brasil explicitando novos conceitos e abordagens na perspectiva democrática em que se enfatiza que os estudantes que aprendem a LI, como segunda língua precisam receber um ensino dentro de seus referenciais culturais e sociais podendo se apropriar e utilizar o idioma conforme suas realidades e recebendo liberdade para se expressar criticamente e se posicionar diante do discurso imposto como verdade (CANAGARAJAH, 1999).

Na sequência desse capítulo há um relato histórico sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que foi fundado em 1929 e tem por objetivo fazer a avaliação e seleção das obras didáticas e literárias para que, então, sejam distribuídas por todo país. O programa, inicialmente chamado de INL passou por diferentes estágios e múltiplos órgãos nacionais e internacionais já ficaram responsáveis em auxiliar sua expansão e distribuição na Educação Básica brasileira. Contudo, apesar de apresentar um longo processo de expansão foi somente em 2003 que o programa passou a contemplar todos os níveis da educação pública do país, incluindo o Ensino Médio. Os Lds de Língua Estrangeira (espanhol e inglês), todavia, só passou a fazer parte do PNLD em 2011 (SARMENTO E SILVA, 2013).

Na parte final da terceira seção está a análise e discussão do Guia Didático 2020 e a explanação do livro *It Fits* - 3ª edição – para explicar o contexto do LD investigado nesse estudo e compreender todo discurso disposto no material analisado. É interessante

frisar que o guia didático é parte integrante do PNLD e está disponível para todos os docentes em todas as escolas que aderem ao Programa como uma forma de dar ao professor(a) subsídios necessários para realização da escolha dessa ferramenta que fará uso ao longo de quatro anos de atuação. Um mergulho mais profundo no LD *It Fits* é necessário uma vez que foram selecionadas algumas imagens e textos na perspectiva proposta nesse estudo, contudo, o LD é muito rico e extenso não se limita aos objetivos aqui propostos. Assim, nesse trecho é possível acessar as propostas pedagógicas gerais e diretrizes que englobam o livro sob investigação.

Na quarta seção se encontra a perspectiva de gênero e sexualidade adotada nesse estudo apresentando de maneira mais ampla algumas concepções e conceitos necessários para as análises dos LDs dentro dessa temática. Considera-se gênero uma categoria de análise que possui um caráter histórico passível de análises e interpretações e os estudos nessa direção objetivam entender como as relações entre os sexos se estabelecem ao longo da história além de compreender os papéis que homens e mulheres desempenham socialmente partindo do pressuposto que essas relações tendem a se modificar a depender do contexto político, histórico e cultural que direcionam as funções sociais de acordo com o gênero/sexo (SCOTT, 1990).

Nesse sentido, os conceitos de estereótipos de gênero e assimetria simbólica são apresentados visando esclarecer como as funções sociais exercidas por homens e mulheres diante dessa construção histórica e cultural são estereotipadas. Assim, através de ações aceitáveis e desejadas homens e mulheres exercem papéis sociais atravessados por um discurso de verdade emergente das relações de poder culturalmente disponíveis a partir de interdições simbólicas como os discursos políticos, religiosos, científicos etc. (FOUCAULT, 1970; SCOTT, 1990; AMÂNCIO, 1998).

A cargo da quinta seção está a descrição do percurso metodológico que regeu essa pesquisa apresentando a origem da metodologia e os conceitos de categorização e sistematização propostos por Bardin (2016). Esse capítulo também dispõe da apresentação do processo escolhido para o levantamento e coleta de dados que foram análise documental e entrevistas. Os dados iniciais da pesquisa empírica como informações necessárias sobre os LDs de LI e sobre os participantes entrevistados também estão disponíveis para verificação.

Na última seção estão elencadas as categorias de análise realizadas a partir de uma leitura profunda dos LDs da obra didática *It Fits* e da transcrição dos áudios das

entrevistas com os professores e professoras participantes da pesquisa.

Sobre as análises dos livros didáticos do It Fits 3ª edição na perspectiva de gênero e sexualidade é possível concluir que os quatro volumes apresentam um discurso favorável a desconstrução dos estereótipos de gênero e sexo. Partindo da primeira análise sobre a representação da família (*Types of Family*) nota-se um interesse em apresentar múltiplas formas familiares, inclusive a família homoparental, família composta por sujeitos de orientação sexual homossexual (FARIAS, 2016).

O LD do 6º ano dispõe de recursos visuais e textuais para apresentar esse tipo de família o que se configura num discurso de quebra de estereótipo, uma vez que as imagens não legitimam os discursos conservadores sobre a família que circulam na sociedade. Essa mesma prerrogativa está empregada na categoria *Leisure activities*, em que o livro didático se preocupa em utilizar a imagem de meninas e adolescentes praticando atividades de lazer outrora configuradas em práticas direcionadas ao sexo masculino. Outra problemática levantada está na categoria *Household chores* cujas imagens que abordem as atividades domésticas na língua alvo são apresentadas nos livros do 7º e 8º ano da coleção. Em duas, das três imagens separadas para análise, o discurso é de quebra de estereótipo, uma vez que homens e meninos aparecem realizando os afazeres domésticos desempenhando os cuidados necessários com o lar. A última ilustração, contudo, reforça o estereótipo social da mulher mãe que desempenha seu papel de dona de casa e o discurso aqui empregado é minucioso visto que a mensagem está implícita em uma tirinha utilizada para tratar do assunto volta às aulas.

Nas duas categorias seguintes: *Professions* e *Men in early education*, verificou-se na primeira um discurso progressista em que apenas mulheres foram destaques das representações das profissões e mediante buscas em plataformas de estudos constatou-se que as profissões *scientist* (cientista), *mechanic* (mecânica) e *web designer* ainda há pouca participação feminina, embora as funções de *receptionist* (repcionista), *waitress* (garçonete) e *vet* (médica veterinária) tenham apresentado um maior número de mulheres no seu exercício. Diante dessa busca pode-se concluir que as mulheres ainda são minoria em cargos com maior prestígio social e tendem a estar presentes nas profissões de cuidar, servir e atender o que nos revela a necessidade de analisar os discursos imbricados nos LDs para a conscientização e superação das desigualdades ainda existentes entre os gêneros. Nessa mesma direção, avaliou-se a representação masculina no magistério especificamente da Educação Infantil, apesar do livro quebrar o estereótipo da figura

feminina associada ao cuidar e educar com as imagens, o número de homens que buscam atuar na Educação ainda é baixo.

Todas as análises acima estão embutidas na última categoria, *All kind of diversity?*, em que a proposta é questionar, através de um texto escrito impresso no livro didático *It Fits* do 9º ano, a ausência da temática gênero e sexualidade no componente curricular Língua Inglesa e em todo documento norteador da Educação Básica (BNCC), visto que o texto escrito que trata de diversidade no LD analisado não aborda a diversidade de gênero. Dito isto, ressalta-se que esse discurso impresso no LD é controlado e manifesta um padrão a ser seguido a partir de uma norma que prescreve o que pode ou não ser discutido dentro das escolas.

Ao se analisar as percepções dos docentes a respeito do LD outras cinco (5) categorias foram criadas a fim de compilar as ideias centrais dos professores de LI que atuam na REME. Dessa forma, em “casa de vespeiro” – o receio em torno das relações e a escola, destacam-se os discursos que temem a interface da temática de gênero e sexualidade e o inglês. Conclui-se a partir disso que as normas do sistema educacional brasileiro, advindas do contexto histórico-cultural, tendem a inibir as tomadas de decisões de muitos professores e professoras que relatam se sentirem oprimidos e impedidos de abordarem certos temas em sala de aula ainda que esses estejam expressos nos LDs.

Na categoria “O livro tem que trabalhar o didático”, procurou-se reunir alguns discursos mais gendrados no que tange às relações de gênero. Alguns docentes enfatizaram que não há necessidade e nem tempo hábil para que as aulas de LI disponham de outras temáticas, principalmente de gênero e sexualidade. Além disso, parte dos relatos destacaram que outras disciplinas dispõem de carga horária específica para o trato de temas diversificados. Considera-se, assim, que determinados docentes se sentem mais à vontade com livros que foquem nas questões teórico-metodológicas sem que perpassem por debates mais profundos como as relações e estereótipos de gênero.

Em contrapartida, em “eles estão em processo de formação do pensamento” e “São temas atuais. Nós vivemos numa sociedade que vive muitas transformações! Tem que ser abordado? Tem. Em qualquer área.”, evidenciam-se relatos de cunho progressista em que professores manifestam ideias favoráveis à abordagem de diferentes temas nas aulas de língua inglesa. Desse modo, aponta-se que parte dos docentes tem o pensamento de que os estudantes dos anos finais do fundamental estão em processo de construção do seu ser social e que a abordagem de relações de gênero nas aulas de inglês contribui para

formação de uma sociedade mais justa com base no respeito à diversidade na sua totalidade.

Na categoria “Costume. Já é algo que vem lá das raízes. “Tá mudando”? Pouco.” Destacam-se as opiniões dos docentes sobre as representações de gênero, efetivamente nas atividades de lazer, práticas esportivas e afazeres domésticos. Os professores expressam que as mensagens dos livros corroboram para agenciamento crítico dos discursos referentes ao papel da mulher e do homem na sociedade e que diante de textos e imagens que quebrem estereótipos de gênero impressas nos LDs, os caminhos para uma abordagem da temática nas aulas de LI ficam mais acessíveis tanto para os alunos, quanto para os docentes.

Apesar dos livros de inglês atuais da REME buscarem quebrar certos padrões sociais de gênero, os participantes da pesquisa argumentam que ainda é pouco e que os LDs poderiam usufruir da força que têm para auxiliar as instituições de ensino, professores e estudantes a romperem com as construções históricas e imposições políticas que tentam perpetuar uma ordem discursiva, a qual todo indivíduo tende a estar sujeito a reprodução.

Dessa maneira, conclui-se que o ensino da LI deve propiciar a criação de consciência de quão necessário é que aprendizes e docentes se tornem agentes transformação dentro da sociedade, cuja marcas corrompidas de relações de poder e práticas sociais excludentes acabam impedindo o projeto genuíno da educação, que é a transformação dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Alysson de. – **Leis do Ensino Secundário e seus comentários**. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1935.
- AGUILAR, Márcia Adriana Brasil; GONÇALVES, Josiane Peres. conhecendo a perspectiva pós-estruturalista: breve percurso de sua história e propostas. **Conhecimento Online**, v. 9, n. 1, p. 36-44, jan./jun. 2017.
- ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)**. Brasília: INEP/PUC SP, 1989. Trad. Antonio Chizzoti.
- ALVÁREZ-URÍA, Fernando. La cuestion del sujeto. FOUCAULT, Michel. **Michel Foucault: Hermeneutica del sujeto** (pp. 0731). Coleção Genealogía del poder. Madrid: La Piqueta, 1986.
- ALVES, Jozimara A. C.; ROSSI, Célia R. Políticas Públicas de Gênero e sexualidade na Educação: Breve análise sobre a “ideologia de gênero”. **Educação: Teoria e Prática**/ Rio Claro, SP/ v. 30, n.63/2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s13771> Acesso em: 30 out. 2022.
- AMÂNCIO, Lúcia. **Masculino e feminino a construção social da diferença**. Edições Afrontamentos, Lisboa, 1998.
- AMÂNCIO, Lúcia. O gênero na Psicologia Social em Portugal: Perspectivas actuais e desenvolvimentos futuros. **Revista Ex aequo**. Nº 6. 2002. p. 55-75. Disponível em: [artigo-03-ligia-amancio.pdf](#). Acesso em: 20 out. 2022.
- APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação Crítica: análise internacional**. Tradução de Vinícius Ferreira. Revisão Técnica de Luís Armando Gandin. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- AZEVEDO, Fernando (et al). O manifesto dos pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo. In: GHIRALDELLI JR., Paulo. História da educação. São Paulo: Cortez, 1990.
- AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira**. São Paulo: Melhoramentos/ EDUSP. 5 ed, 1971.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUER, Martin W; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som. Um manual prático**. 2ed. Vozes, 2002.
- BELL. Jan; GOWER, Roger. Writing Course Materials for the world: a great Compromise. Materials Development in language teaching. Edited by Brian Tomlinson. **Cambridge University Press**, 1998.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. (in): BITTENCOURT, Circe (org.) **O saber histórico na sala de aula**. 11ª ed. 2ª- reimpressão. São Paulo: Contexto, 2009.

BORGES, Rosângela L. **Núcleo de Atendimento às pessoas com necessidades educacionais específicas**: Obstáculos e superações no Instituto Federal Goiano, Dissertação, Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e tecnológica, IF Goiano, Morrinhos, 2019.

BOSCHETTI, Ivanete S. Agudização da barbárie e desafios ao serviço social. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 128, p. 54-71, jan./abr. 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior**, 2022: notas estatísticas.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 9.099, 18 de julho de 2017**. Dispões sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília, MEC, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld439702797/12391-pnld>. Acesso em: 28 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil sem Homofobia**: Diretrizes do programa de combate à violência e à discriminação contra LGBT e promoção da cidadania homossexual. Brasília: Conselho Nacional de Combate à discriminação, 2004. Disponível: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf. Acesso em: 04 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes para a Implantação do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas**. Brasília: Secretaria de Vigilância em Saúde, 2008. Disponível:http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_prevencao_escolas.pdf. Acesso em 04 nov. 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** Nacional, LDB. 9394/1996.
BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

BRASIL. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004a. Disponível: <http://www.spm.gov.br/assuntos/pnpm/plano-nacional-politicas-mulheres.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2022.

BRASIL. Decreto n. 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília DF, Ministério da Saúde, 2007.

- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- BUNZEN, Clecio; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, Maria da Graça.; MARCUSCHI, Beth. (orgs). **Livros Didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p.73-117.
- CALDAS, Andréa Christina Silva Panaro. **A História do Ensino de Língua Inglesa no Brasil (1809-1951)**. 1ªed. São Paulo. Agbook, 2014.
- CASALI, Jéssica Pereira; GONÇALVES, Josiane Peres. Pós-estruturalismo: algumas considerações sobre esse movimento do pensamento. **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão - REDD**, Unesp. v. 10, n. 2, p. 84-92, 2018.
- CANAGARAJAH, Suresh. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching**. Oxford. Oxford University Press, 1999.
- CAPELLE, Monica C. A.; MELO, Marlene Catarina de O. L. Mulheres policiais, relações de poder e de gênero na polícia militar de Minas Gerais. **Revista Adm. Mackenzie**. 11(3) jun, 2010.
- CHAGAS, Valnir C. **Didática Especial de Línguas Modernas**. São Paulo. Companhia Editora Nacional, 1957.
- CORDEIRO, Edmundo. Foucault e a existência do discurso. **Cadernos do Noroeste**, 8(1),179-186, 1995.
- D'ELY, Raquel; MOTA, Mailce. A teoria, o livro didático e o professor. In: Linguagem e Ensino. **Revista do curso de Letras. UCP**. V. 7. N2. Jul/dez, 2004.
- DIAS, Maurício. **Sete décadas de história: Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa**. Rio de Janeiro, Sextante Artes, 1999.
- ELISBON, Eudma. P. M. **A mulher e o feminino em livros didáticos contemporâneos de Literatura para o Ensino Médio**. 2018, 27 de fev. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Espírito Santo. Espírito Santo, 2018.
- FARIAS, Mariana de O. Famílias homoparentais em escolas: reflexões e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v.10, n. esp. (p.1477-1487), 2016.
- FARIAS, Mariana. O.; MAIA, Ana Carolina. **Adoção por homossexuais: família homoparental sob o olhar da psicologia jurídica**. Curitiba: Juruá, 2009.
- FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 170-184, jan. 2019.

- FELIPE, Jane; Guizzo, Bianca S. "Entre batons, esmaltes e fantasias". In: Meyer, Dagmar; Soares, Rosangela (orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre, Mediação, 2008.
- FERNANDEZ, Luryan S.; GONÇALVES, Josiane P.; FLANDOLI, Beatriz Rosália G. X. Livros didáticos de Língua Inglesa: Mediação cultural e estereótipos de gênero. **Revista Geopantanal**. v. 18 n. 34 (2023): Dossiê: CPAN-55 anos
- FISKE, Suzan T; STEVENS Laura E. "What's so special about sex? Gender stereotyping and discrimination", In OSKAMP, Stuart; CONSTANZO, Mark (Orgs.), **Gender issues in contemporary society: Applied social psychology**. Sage Publications, Sage, pp. 173-196. Newbury Park, CA, 1993.
- FNDE. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Fonte: https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/ActionDatalegis.php?acao=abrirTreeview&cod_menu=739&cod_modulo=21 Acesso em: 21 dez 2023.
- FNDE, **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação** (Guia Didático, 2020). Fonte: https://pnld.nees.ufal.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2020_pnld2020-lingua-inglesa.pdf Acesso em: 21 dez. 2023.
- FOGAÇA, Francisco Carlos.; GIMENEZ, Telma Nunes. **Ensino de Língua Estrangeira e Sociedade**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Brasília: Editora UnB, vol. 7, nº1, 2007.
- FONSECA, Claudia. Concepções de família e práticas de intervenção: uma contribuição antropológica. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.14, n.2, p.50-59, maio/ago. 2005.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 13 ed. Tradução Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2006.
- FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no College de France (1975-1976); tradução GALVÃO, M.E. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. Cours du 14 janvier 1976. In **Dits et écrits**. Paris: Gallimard, 1994.
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17ªEd. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GIL, Antonio. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar** (Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais). 8º ed. Rio de Janeiro – São Paulo, 2004.

GOLOMBOCK, Suzan; FIVUSH, Robin. **Gender development**, Cambridge, Cambridge University Press. Londres, 1994. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=CSgcZVmGBGcC&oi=fnd&pg=PP13&ots=E1EnwuG_rb&sig=ENfNf_jFqay4_Kq-PUBpOFhpMpk&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false Acesso em: 20 ago. 2022.

GONÇALVES, Josiane Peres; FARIA, Luciana Ximenes Gomes. Educação, escola e sociedade: a relação da escola com as famílias homoparentais. **Conhecimento & Diversidade**, Niterói, v. 13, n. 31, p.164-184, set./dez. 2021.

GONÇALVES, Josiane Peres. Representações sociais de homens professores sobre o trabalho educativo desenvolvido com crianças. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 13, n. 3, p. 45-52, set./dez. 2010.

HIRATA, Helena; KERGOAT, Daniele. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. Trad: Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, set./dez. 2007.

IBGE. (PNAD) Outras formas de trabalho. Rio de Janeiro: IBGE, 2019.

LANINNI, Túlio O. **O perfil dos profissionais de Tecnologia de Informação**. Centro de Capacitação Orientar. Minas Gerais, 2011.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 19 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LAZZARINI, Ana Beatriz et al. (Org.). Mulheres na Ciência: Papel da educação sem desigualdade de gênero. **Revista Ciência em extensão**, São Paulo, v. 14, n.2, p. 188-194, 2018.

LEFFA, Vilson. J. O ensino de Línguas Estrangeiras no Contexto Nacional. **Revista Contexturas**, APLIESP, N.4, p.13-24, 1999. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf> Acesso em: 20 ago. 2022.

LOPES, Denílson et al. (Org.). **Imagem e diversidade sexual: estudos de homocultura**. Brasília: Nojosa, 2004

LOURO, Guacira L et al. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2ed. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

LOURO, Guacira L; FELIPE Jane; GOELLNER, Silvana V. **Corpo, Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 4ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

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

LOURO, Guacira. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2014.

- LOURO, Guacira. L. Gênero, sexualidade e Educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. N 46 p. 201-218. Belo Horizonte, 2007.
- LIMA, Sabrina S. **Escola e família: problematizações a partir da homoparentalidade**. 2011. Trabalho de conclusão de curso (Monografia) - UFRS, Porto Alegre, 2011.
- LISARDO-DIAS, Dylia. Construção e a desconstrução de estereótipos pela publicidade brasileira. **Stockholm Review of Latin American Studies**, n. 2, p. 25-35, 2007.
- MACEDO, Liliane O.; CARDOSO, Berta L. C. Sexualidade e Relações de gênero na formação de professores. **Revista Humanidades e Inovação** v.8, n.40. p 160-170, abril/2021.
- MAGALHÃES, Izabel. Discursos e identidades de gênero na alfabetização de jovens e adultos e no Ensino Especial. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 6, n. 2, p.61-68, mai./ago. 2008.
- MANICA, Loni.; CALIMAN, Geraldo. Educação profissional: separar para incluir. **Revista Ibero-americana da Educação**, Araraquara, v. 9, n. 3, p. 680-697, 2014. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6947/5307> Acesso em: 02 nov. 2022.
- MARCELLINO, Nelson Carvalho. Algumas aproximações entre lazer e sociedade. **Revista Iberoamericana: lazer e sociedade**, 1(2), 1-20. 2007.
- MARTINS, Maria de Fátima M.; BONDAN, Eduardo F. A mulher na medicina veterinária. **Revista Pluri**, v.1, n1, 2018.
- MAURICIO, Lúcia. V. Políticas públicas, tempo, escola. In: COELHO, Lígia Martha. C. C. (Org.). **integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DPet Alli, 2009. p. 53-68.
- MOACYR, Primitivo. **A instrução e o Império**. Reformas Benjamim Constant (1890-1892) 1º volume. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1971.
- MOURA, Gerson. **Relações exteriores do Brasil: 1939-1915: mudanças na natureza das relações Brasil-Estados Unidos durante e após a Segunda Guerra Mundial** / Gerson Moura; apresentação de Letícia Pinheiro; prefácio à nova edição de Leslie Bethell.— Brasília: FUNAG, 2012. Disponível em: http://funag.gov.br/loja/download/998-Relacoes_Exteriores_do_Brasil.pdf. Acesso em: 19 nov. 2014. ISBN: 978-85-7631-403-5
- MARCON, Amanda N.; PRUDÊNCIO, Luiza Evangelista V.; GESSER, Marivete. Políticas Públicas Relacionadas à diversidade sexual na escola. Artigos. **Psicologia Escolar Educacional**. 20 (2), São Paulo, 2016.. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-353920150202968> Acesso em: 10 nov. 2022.

NARVAZ, Martha Giudice; NARDI, Henrique Caetano; MORALES, Blanca. Nas tramas do discurso: a abordagem discursiva de Michel Pêcheux e de Michel Foucault. **Revista Psicologia Política**, Florianópolis, v. 6, n. 12, p. 1-15, abril. 2007.

NUNES, Maria. T. **História da Educação em Sergipe**. Governo do Estado de Sergipe / Universidade Federal de Sergipe. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

OLIVEIRA, Catarina; BOAS, Suzana; HERAS, Soledad L. Estereótipos de gênero y sexismo en docentes de Educación superior. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, Ciudad de México, v.7, n. 19, p. 22-41, maio. 2016.

OLIVEIRA, Luiz Eduardo M. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. 1999. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Letras, Campinas, 1999.

OLTRAMARI, Leandro Castro; GESSER, Marivete. Educação e gênero: histórias de estudantes do curso Gênero e Diversidade na Escola. **Revista Estudos Feministas**, v. 27, n. 3, 2019

PAIVA, Vera Lúcia M. A Língua Inglesa no Brasil e no Mundo. In: PAIVA, Vera Lúcia M. **Ensino de Língua Inglesa: Reflexões e Experiências**. Campinas, SP: Pontes; Minas Gerais: Departamento de Letras Anglo Germanicas – UFMG, 1996.

PAIVA, Vera Lúcia M. **O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeira: breve retrospectiva histórica**. 2008. Disponível em: www.veramenezes.com/techist.pdf. 2008 . Acesso: 04 mar. 2023.

PENNYCOOK, Alastair. **Critical applied linguistics. A critical introduction**. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2001.

PEREIRA, Ariovaldo L. **Representações de gênero em livros didáticos de Língua estrangeira: Reflexos de discursos em sala de aula e relação com discursos gendrados que circulam na sociedade**. Campinas-SP: Departamento de Linguística Aplicada do Inst. De Estudos da Linguagem - Unicamp, 2007.

PEREIRA, Ariovaldo L. Identidades sociais de gênero em livros didáticos de língua estrangeira. In: FERREIRA, Aparecida de J. (Org.). **As políticas do Livro Didático e identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em livros didáticos**. Campinas: Pontes, 2014.

PEREIRA, Henrique V. **O trabalho intersectorial sob a ótica de profissionais dos núcleos ampliados de saúde da família e a atenção básica no Município de Corumbá-MS**. Campo Grande-MS: INISA – Programa de Pós-Graduação em Saúde da Família – UFMS, 2018.

PETRINI, Jean Carlo.; ALCÂNTARA, Mirian A. R.; MOREIRA, Lúcia V. C. **Família na contemporaneidade: uma análise conceitual**. In: MENEZES, J. E. X.; CASTRO, M. G. (Org.). **Família, população, sexo e poder: entre saberes e polêmicas**. São Paulo: Paulinas, 2009. p. 257-274.

PICANÇO, Deise Cristina. L. **História, memória e ensino de espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais.** Curitiba: UFPR, 2003

PIRES, Bianca S. O trabalho das garçonetes em um espaço masculino. **Ensaio**. Renovações v.2, n.4, 2010.

PIURCOSKY, Fabrício P. et al. (Org.). Perfil e particularidades sobre a profissão e o profissional de tecnologia da informação no Sul de Minas Gerais. **Revista de Sistemas e Computação**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 19-27, jan./abr. 2021.

PRENTISSE, Deborah A.; CARRANZA, Erica. What women and men should be, shouldn't be, are allowed to be, and don't have to be: The contents of prescriptive gender stereotypes, **Psychology of Women Quarterly**, v. 26, n. 4, p.269–281, 2002.

RABELO, Amanda. O. Contribuições dos Estudos de Gênero às investigações que enfocam as masculinidades. Universidade de Aveiro. **Ex æquo**, n. 21, p. 161-176, mar. 2010. Disponível em: <https://scielo.pt/pdf/aeq/n21/n21a12.pdf> Acesso em: 10 nov. 2022.

REIS, Elaine Íris dos. **Carpe Diem: O PNLD e o papel do professor em sala de aula.** Dissertação (mestrado) – Universidade de São Paulo, Dep.de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, São Paulo, 2016.

REQUIXÁ, Renato. **O lazer no Brasil.** São Paulo: Brasiliense, 1977.

RESENDE, Viviane de M; RAMALHO, Viviane. **Análise de discurso crítica.** São Paulo: Contexto, 2006.

ROCHA, Jorge Alberto. D. C; SANTOS, Aline S. D. Foucault e a Educação: Comprometimentos e ambiguidades. **Aprender - Cadernos de Filosofia e Psicologia da Educação**, Vitória da Conquista, v. 9, n. 14, p. 89-111, 2015. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3044/2542> Acesso em: 02 nov. 2022.

ROCHA, Virgínia. Da teoria à análise: uma introdução ao uso de entrevistas individuais semiestruturadas na ciência política. **Política Hoje**, v. 29, n. 1, p. 197-225, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/politica hoje/article/view/247229> Acesso em: 24 out. 2022.

RODRIGUES, Ana Paula da S. **Livro Didático do PNLD Campo e epistemologias campesinas.** Tese (doutorado) – Faculdade de Educação - UFMG, Belo Horizonte, 2019.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História de Educação no Brasil: 1930-1973.** Petrópolis. RJ: Vozes 6ªed. 1984.

SANTOS, Vanessa Z. **O ensino de Língua Inglesa na escola pública: dos documentos norteadores da educação básica à prática do uso do livro didático em sala de aula**. Dissertação (mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, Programa de pós-graduação em Letras, São Paulo, 2019.

SAPAROLLI, Eliana Campos L. **Educador Infantil: uma ocupação de gênero feminino**. Dissertação de Mestrado (Resumo). PUC – SP, 1997.

SAVIANI, Demerval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHUTZ, Ricardo E. **O aprendizado de línguas ao longo do século**. English Made in Brazil. Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-apren.html> Acesso em: 22 nov. 2022.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, jul/dez, 1990.

SEVERINO Antônio Joaquim. Pós-graduação e pesquisa: O processo de produção e de sistematização do conhecimento. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 13-27, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189115658002.pdf> Acesso em: 14 set. 2022.

SEVILLA, Gabriela, SEFFNER, Fernando. A guinada conservadora na Educação: Reflexões sobre o novo contexto político e suas reverberações para a abordagem de gênero e sexualidade na escola. **Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress** (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017, ISSN 2179-510X.

SILVA, Caio S. F. da.; BRANCALEONI, Ana Paula L.; OLIVEIRA, Rosemary R. de. Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero: (des)caracterizações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1538-1555, jul. 2019.

SILVA, Laira M. A.; MORENO, Paula G. C.; PRADO, Vaner J. do. Atendimento automotivo e as relações de gênero na cidade de Salvador (BA). Editora Pascal. v.6 p. 243-261, abril, 2021.

SOUZA, Sérgio Augusto Freire de. **O movimento dos sentidos sobre Línguas Estrangeiras no Brasil: Discurso, história e educação**. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto Ensino de Linguagens, Campinas, SP, 2005.

SPRADLEY, James P.; MANN, Brenda. The Cocktail Waitress – Woman's work in a man's world. New York, NY. McGraw-Hill, 1975. In: PIRES, Bianca S. O trabalho das garçonetes em um espaço masculino. **Ensaio**. Renovações v.2, n.4, 2010.

SUNDERLAND, Jane. "Gender in the EFL classroom". **ELT Journal**, vol. 46/1, p. 81-91, 1992.

SUNDERLAND, Jane. **Exploring gender: questions and implications for English language education**. Prentice Hall. Londres, 1994.

SUNDERLAND, Jane. **Gendered discourses**. Hampshire and New York: Palgrave Macmillan, 2004.

TAJFEL, Henry. Social identity and intergroup relations. Cambridge: **Cambridge University Press**, 1982.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação no Brasil**. 2º ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

TORRES, Marco Antônio. **A diversidade sexual na educação e os direitos de cidadania LGBT na escola**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2010. (Série cadernos da diversidade).

TRECANNI. **Enciclopédia virtual**, 2023. Disponível em: <https://www.treccani.it/enciclopedia/> Acesso em: 15 jul. 2023.

APÊNDICE I - Solicitação para realização da pesquisa



Serviço Público Federal
Ministério da Educação

Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



De: Lucyán Silva Fernandez sob orientação de Josiane Peres Gonçalves.
UFMS/ Câmpus do Pantanal – MS.
À Secretaria de Educação de Corumbá – MS.

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Corumbá – MS, ____ de _____ de 2023.

Solicitamos **autorização** para o desenvolvimento de uma pesquisa de campo, mediante realização de entrevistas individualizadas, referente ao Projeto de Pesquisa de Mestrado em Educação intitulado **OS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II : REPRODUÇÃO OU SUPERAÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO CONSTRUÍDOS SOCIALMENTE?** de autoria de Lucyán Silva Fernandez sob a orientação da Prof. Dr. Josiane Peres Gonçalves.

As entrevistas, que serão gravadas individualmente, integrarão e serão suporte de dados para elaboração da dissertação de mestrado em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS).

O objetivo da pesquisa é investigar os conteúdos (visuais e/ou textuais) presentes nos livros didáticos de Língua Inglesa utilizados na Rede Municipal de Educação de Corumbá / MS especificamente nas séries finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos), bem como compreender as percepções dos professores de inglês que utilizam esses livros em sala de aula e a partir disso verificar se as imagens, textos, frases ou falas contidas nessa importante ferramenta corroboram para reforçar a visão estereotipada que se tem de gênero ou se as imagens e informações contribuem para romper com os estereótipos de gênero construídos socialmente.

Atenciosamente,

Lucyán Silva Fernandez
RGA: 202200709
luryfernandez@gmail.com
(67) 9844-XXXX
Educação/PPGEDU/UFMS
Avenida Rio Branco, 1.270 –
Bairro Universitário - Corumbá/MS - 79304-902

Prof. Dr. Josiane Peres Gonçalves
Telefone (Secretaria): (67) 3345-7816/ 3345- 7817

Cliente:
Corumbá– MS, ____ / ____ / ____

Secretaria de Educação de Corumbá/MS

APÊNDICE II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS PROFESSORES PARTICIPANTES

1. Este documento oficializa o consentimento de sua participação voluntária na pesquisa de Mestrado em Educação do programa de Pós-Graduação, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com o título provisório: **“OS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO FUNDAMENTAL II: REPRODUÇÃO OU SUPERAÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO CONSTRUÍDOS SOCIALMENTE?”**.
2. As percepções dos professores de Língua Inglesa acerca do livro didático do (PNLD) de Língua Inglesa utilizado pela Rede Municipal de Educação de Corumbá-MS é o motivo deste convite. A participação não é obrigatória.
3. A qualquer momento você pode retirar seu consentimento ou interromper a sua participação nessa pesquisa.
4. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
5. Essa pesquisa tem como objetivo: investigar os conteúdos (visuais e/ou textuais) presentes nos livros didáticos de Língua Inglesa utilizados na Rede Municipal de Educação de Corumbá-MS especificamente nas séries finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos), bem como compreender as percepções dos professores de inglês acerca do material utilizado.
6. Sua colaboração consistirá em participar com uma entrevista individual, com perguntas sobre a abordagem do livro didático de inglês no que se refere às discussões de gênero e diversidade. Será uma conversa sobre determinadas partes do material que teremos em mãos. A entrevista será gravada em áudio por meio de um aparelho portátil, visando o alcance do objetivo descrito anteriormente. As entrevistas, com duração de aproximadamente 60 minutos, serão realizadas em local institucional e serão agendadas previamente, fazendo com que o impacto no desvio de suas atividades cotidianas seja o menor possível.
7. As questões tratarão de imagens, textos, frases e falas presentes no livro didático de Língua Inglesa analisadas sob uma perspectiva de reprodução ou superação de estereótipos de gênero construídos socialmente. Haverá perguntas livres e o participante poderá relatar sua experiência com o material. Caso julgue alguma questão invasiva o procedimento será interrompido imediatamente, para que o entrevistado não se sinta pressionado.
8. A participação não envolve gastos ou pagamentos de qualquer natureza.
9. Os benefícios relacionados com a participação têm origem na experiência existencial como possibilidade para fomento para esta pesquisa sobre a relação da Educação, a inclusão e a diversidade, contribuindo para a produção do conhecimento no campo educacional e social.
10. O depoimento, dado em entrevista, poderá ser utilizado e divulgado em publicações em eventos científicos em forma de artigo científico, *banner*, *plêyer*, livros, *webáries* e periódicos via meio eletrônico, relacionados com Educação.
11. O nome do participante será mantido em sigilo, de forma a proteger sua identidade, razão pela qual no decorrer da pesquisa se opta por utilizar um pseudônimo que será apresentado quando for feita alguma referência à suas contribuições para com a pesquisa.

12. Este termo de consentimento será feito em duas vias – sendo uma delas destinada a você, com o telefone dos(as) pesquisadores(as) deste trabalho, para que você possa contatar a qualquer momento a fim de tirar dúvidas sobre a pesquisa e sobre sua participação.

Encerrada a investigação, os resultados obtidos e reflexões realizadas serão de inteira responsabilidade da pesquisadora. Caso queira receber uma cópia do relatório final em formato digital, indique um e-mail para o envio. Informamos ainda que as entrevistas serão destruídas após o período de cinco anos de sua realização.

13. Caso seja de seu interesse obter mais informações de diretrizes de sua colaboração com esta pesquisa, entrar em contato com o Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos da UFMS através do telefone: (67) 3345-7187 ou pelo endereço eletrônico: cepeonep.propp@ufms.br.

Lucyana Silva Fernandez
lucyfernandez@gmail.com
telefone: (67) 9844-XXXX

Josiane Peres Gonçalves
Telefone (Secretaria): (67) 3345-7616/ 3345-7617

Nome do Participante (em letra de forma):

Autorizo a gravação em áudio da nossa conversa para que possa ser utilizada na produção de trabalhos científicos.

Não autorizo.

Assinatura do Participante: _____

Data: ___/___/___

APÊNDICE III – Roteiro de entrevista semiestruturadas

Roteiro de entrevista para professores da Rede Municipal de Ensino de Corumbá

PESQUISA: OS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ / MS: REPRODUÇÃO OU SUPERAÇÃO DOS ESTEREÓTIPOS DE GÊNERO CONSTRUÍDOS SOCIALMENTE?

AUTORA: Luryan Silva Fernandez

GUIA DE ORIENTAÇÃO PARA AS ENTREVISTAS

I – ORIENTAÇÃO

Os questionamentos que serão feitos estão organizados em 2 (duas) etapas.

1º: Dados pessoais

- ✓ Qual é a sua idade?
- ✓ Qual a sua naturalidade?
- ✓ Estado civil?
- ✓ Possui filhos? Quantos?
- ✓ Qual a sua religião?
- ✓ Em relação ao gênero, como você se considera? (Masculino, feminino, outro/especificar).
- ✓ Em relação a cor/raça, como você se considera? (Branca, parda, preta, amarela).
- ✓ Qual a sua formação profissional?
- ✓ Quais os motivos que te levaram a escolher este curso?
- ✓ Há quantos anos trabalha como professora de Língua Inglesa?
- ✓ Com quais turmas você trabalha atualmente? (Ensino Fundamental, Médio...)

2º: Livros didáticos de Língua Inglesa

- ✓ Como são escolhidos os livros didáticos de Língua Inglesa na rede municipal?
- ✓ Qual a sua opinião sobre os livros que estão sendo utilizados na atualidade?
- ✓ A capa do livro IT FITS do **6º ano** PNLD (*editora SM*) anos 2020-23 apresenta uma menina esportista (skatista). O que você pensa sobre essa imagem? (Menina pode andar de skate?)
- ✓ Na página (30 -31) Unit 2, o livro apresenta o tópico FAMILIES e traz 10 imagens retratando várias composições familiares (P.30-31). Qual a sua opinião sobre o livro apresentar esses diferentes tipos de família?
- ✓ A imagem 7 apresenta uma família com duas mulheres e uma criança. No exploring the topic há uma atividade para as crianças responderem: - “This is a Family with 2 mothers” O que você pensa sobre esse tipo de família, com duas mães?
- ✓ E qual a sua opinião sobre o livro didático de inglês apresentar imagens e frases sobre esse tipo de família?

- ✓ Nas orientações didáticas, o material pede para o professor “aproveitar o momento e discutir sobre diferentes estruturas familiares.” Você já fez essa abordagem nessa lição? Como foi a experiência? E os relatos dos alunos?
- ✓ O livro da Poliedro 8º ano (2018) apresenta o tópico What a big Family! Na página 78. Na sua opinião, a imagem representa a sociedade atual?
- ✓ Na página 95 do livro IT FITS do 7º ano PNLD (editora SM) anos 2020-23, há um texto intitulado (Household chores – atividades domésticas) O texto apresenta curiosidades sobre crianças e atividades domésticas na cultura chinesa. Qual a sua opinião sobre esta imagem?
- ✓ Para você, essa imagem do menino foi bem utilizada ao abordar essa temática com os adolescentes? Por quê?
- ✓ Na vida cotidiana, quem mais se responsabiliza pelas atividades domésticas, os meninos ou as meninas? (Por que isso acontece)?
- ✓ Na página 132 do livro Way to english 7º ano PNLD 20-23 há um tópico também sobre atividades domésticas. O livro apresenta várias atividades e várias pessoas executando, porém na atividade babysitting (cuidar de crianças) o livro traz a imagem de uma menina cuidando do irmão mais novo. O que você pensa sobre isso?
- ✓ Por que você acredita que é a menina que está cuidando do irmão mais novo? (E qual a sua opinião sobre isso?)
- ✓ Na página 166 do livro Way to English, 7º ano é possível encontrar o tema Stereotypes (estereótipos) apresentando o filme Ferdinand. O livro traz a pergunta: Do you stereotype people? What are the consequences? Já surgiu alguma discussão sobre estereótipos na aula? Como foi?
- ✓ Você considera importante a discussão em sala de aula sobre os estereótipos de gênero e sobre os papéis sociais de homens e mulheres?
- ✓ E você se sente à vontade para discutir essas temáticas com os alunos na escola?
- ✓ Na página 112-113 do livro IT FITS do 9º ano PNLD (editora SM) anos 2020-23 traz o tópico ADVERTISEMENTS (ADS) “Propagandas” e uma imagem que aparece uma propaganda antiga de produto de limpeza associada a figura da mulher com a seguinte frase: Get the power – the power to clean anything. O livro questiona a intenção da propaganda e pergunta se ela poderia ser criada nos dias de hoje.”Would an ad like that be created nowadays?” E pede para que o professor discuta as questões de estereótipos em geral, inclusive de gênero. Você já fez esse tipo de discussão com os alunos? E como foi?
- ✓ Sobre os materiais didáticos de Língua Inglesa, de modo geral, na sua experiência em sala de aula, a maioria reproduz os estereótipos de gênero presentes na sociedade ou procura quebrar esses estereótipos através das imagens, textos, frases etc.?
- ✓ E o que você pensa sobre isso?
- ✓ Você acredita que o livro didático deve abordar essas temáticas sobre o gênero feminino e masculino, ou sobre as diferentes es? Justifique?
- ✓ Para finalizar, tem alguma questão que não foi perguntada, sobre a temática da pesquisa, e que você gostaria de acrescentar?

Muito obrigada!!