



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS CHAPECÓ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**FRANCIELLY DE LIMA OLIVEIRA**

**ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD/2019 PARA A  
EDUCAÇÃO INFANTIL: IMAGENS E GÊNEROS**

**CHAPECÓ – SC**

**2020**

**FRANCIELLY DE LIMA OLIVEIRA**

**ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD/2019 PARA A EDUCAÇÃO  
INFANTIL: IMAGENS E GÊNEROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neide Cardoso de Moura.

**CHAPECÓ – SC  
2020**

## UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E  
Centro, Chapecó, SC - Brasil  
Caixa Postal 181  
CEP 89802-112

### Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Oliveira, Francielly de Lima  
Análise de Livros Didáticos do PNLD/2019 para a  
Educação Infantil: Imagens e Gêneros / Francielly de  
Lima Oliveira. -- 2020.  
221 f.:il.

Orientadora: Doutora Neide Cardoso de Moura

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da  
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,  
Chapecó, SC, 2020.

1. Educação. 2. Gênero. 3. Infância. 4. Livros  
Didáticos. I. Moura, Neide Cardoso de, orient. II.  
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

**FRANCIELLY DE LIMA OLIVEIRA**

**ANÁLISE DE LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD/2019 PARA A EDUCAÇÃO  
INFANTIL: IMAGENS E GÊNEROS**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS para obtenção do título de Mestre em Educação, defendido em banca examinadora em 25/06/2020

Aprovado em: 25/06/2020

BANCA EXAMINADORA



---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neide Cardoso de Moura – UFFS  
Presidente da banca/orientador

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ivone Maria Mendes Silva – UFFS  
Membro titular externo

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Adriana Maria Andreis – UFFS  
Membro titular interno

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renilda Vicenzi – UFFS  
Membro suplente

Chapecó/SC, 06/2020

*Qual é o fundo do mundo da gente?*

*(Pitanga em Pé de Amora)*

## AGRADECIMENTOS

Agradecer é rememorar todas/os aquelas/es que diretamente e indiretamente contribuíram para que esse processo de escrita e pesquisa tomassem a forma que é hoje. Para isso, inicio meus agradecimentos a Chapecó, que desde de 2017 tem me acolhido em seu frio-acalorado e presenteado com pessoas e acontecimentos que abriram meus olhares para além daqueles que estava habituada.

Agradeço as/os professoras/es que contribuíram com os percursos percorridos antes e durante a dissertação, especialmente à minha orientadora, Neide Cardoso de Moura, que sempre esteve de forma atenta e paciente, disponível para diálogos, debates e contribuições para o estudo e escrita dessa pesquisa e também para a vida. Não apenas fui presenteadada por uma orientadora, como também, uma amiga.

À Fundação de Amparo e Pesquisa do Estado de Santa Catarina – FAPESC que contribuiu que esses dois anos de árduos estudos fossem possíveis e estritamente direcionados para refletir sobre as temáticas de gênero, infância, livros didáticos e educação.

À recepção da Lu no EMEI Sete Anões e a creche Lia Maura de Limeira, que concederam os materiais didáticos para que essa pesquisa pudesse ser realizada.

Aos meus pais, que me deram apoio (e colo, mesmo que muitas vezes quilômetros de distância) necessários para que me dedicasse ao caminho da pesquisa, compreendendo a relevância e a necessidade de ser pesquisadora e produzir conhecimento no Brasil.

Ao Grupo de Estudos de Gênero e Educação – GEGEDUC que fomentaram estudos e diálogos possíveis para crescer nessa pesquisa.

Ao Leonor, que esteve comigo durante os períodos de leitura, escrita, reflexões (e frio!) me dando carinho e força, além de me fazer rir nos dias difíceis.

Ao Beto, que apareceu em meio aos livros, estudos e escritas, colaborando não apenas com olhar crítico para a leitura da minha pesquisa como também se tornando o companheiro que escolhi para a vida.

À Marina e Rafael, amigos queridos, que sempre me incentivaram com os estudos e acalentaram quando preciso em uma cidade nova.

Às mulheres que atravessaram e atravessam minha vida: essa pesquisa foi escrita com a preocupação de que possamos desconstruir as desigualdades de gênero existentes no patriarcalismo que nos cerca, acreditando que a infância e a educação são um dos lugares possíveis para que isso ocorra.

Ao Benjamin, que está à beira de dar as caras no mundão, e que me “chacoalhou” não apenas como alguém que se debruça nos estudos de gênero e infância, como ressignificou empiricamente a preocupação com crianças pequenas. Se pensava em uma infância que pudesse romper com os adultocentrismos presentes, que possamos atravessar isso juntos.

## RESUMO

Esta dissertação teve por objetivo a análise de imagens, na perspectiva de gênero, dos quatro livros didáticos aprovados pelo Edital do PNLD/2019 endereçados a professoras (es) da Educação Infantil. Os livros que tiveram como título: *Aprender com a criança: experiência e conhecimento*, da Editora Autêntica; *Cadê? Achou!* e *Pé de Brincadeira*, da Editora Positivo, e *Práticas Comentadas para Inspirar*, da Editora do Brasil foram analisados a partir do contexto interpretativo da teoria de Thompson (1995) articulada ao conceito de gênero proposto por Scott (1995; 2005; 2012), Butler (2018) e Louro (1997; 2001; 2011; 2018), bem como nos estudos sobre infância de Sarmiento (2005; 2007; 2012), Ariès (1981) e Priore (2007), e sobre os estudos de livros didáticos dos autores Bittencourt (1993) e Choppin (2002; 2004). Este estudo possibilitou observar se as imagens veiculadas enunciavam desigualdades de gênero entre os personagens ilustrados em seus conteúdos. Para este intento, incorporamos a perspectiva metodológica da Hermenêutica de Profundidade (HP) proposta por Thompson a partir de suas três fases: a primeira fase correspondente à análise do contexto sócio-histórico, com a finalidade de conhecer os contextos específicos em que as formas simbólicas, ou seja, os livros didáticos, foram produzidos, construídos e reproduzidos; a segunda fase, a análise formal ou discursiva a partir da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016) e Análise de Imagens (AI) de Penn (2002), teorias que iluminaram a análise interna a essas formas simbólicas, e, a terceira fase sobre a interpretação e a reinterpretação das desigualdades de gênero como processo de síntese ao qual articulou-se aos resultados das fases anteriores. Das mil setecentas e trinta e quatro representações do gênero feminino e masculino selecionamos e analisamos trinta e cinco imagens, as quais possibilitaram apreender que as crianças pequenas se desenvolvem e se posicionam a partir de um lugar social e de olhares que são assumidos com base em uma concepção adultocêntrica. Nesse sentido esta observação nos permitiu verificar que as imagens veiculadas e escolhidas pelas autoras tenderam a reproduzir estereótipos de gênero ao sustentarem a visualização de um modelo patriarcal e, também racista, tendo em vista a fase de desenvolvimento da identidade infantil. Com isso, ponderamos que os resultados sobre a temática de gênero e suas desigualdades possibilitaram amadurecer os olhares para as imagens dos livros didáticos analisados. Propomos assim, socializar este estudo e expor a necessidade de mais olhares que possam revelar outros focos sociais sobre as desigualdades de gênero.

**Palavras-chave:** Educação. Gênero. Infância. Livros didáticos. Imagens.

## ABSTRACT

The purpose of this dissertation was to analyze images, from a gender perspective, of four textbooks approved by the PNLD/2019 notice addressed to early Childhood Education teachers. The books, entitled: *Aprender com a criança: experiência e conhecimento*, by Editora Autêntica; *Cadê? Achou!* and *Pé de Brincadeira*, by Editora Positivo, and *Práticas Comentadas para Inspirar*, by Editora do Brasil, were analyzed from the interpretive context of Thompson's (1995) theory articulated to the concept of gender proposed by Scott (1995; 2005; 2012), Butler (2018) and Louro (1997; 2001; 2011; 2018), as well in childhood studies by Sarmiento (2005; 1007; 2012), Ariès (1981) and Priore (2007), and on authors' textbook studies Bittencourt (1993) and Choppin (2002; 2004). This study made it possible to observe whether the images conveyed gender inequalities between the characters illustrated in their content. For this purpose, we have incorporated the methodological perspective of Depth Hermeneutics (DP) proposed by Thompson in its three phases: the first phase corresponding to the analysis of the socio-historical context, with the purpose of knowing the specific contexts in which symbolic forms, that is, textbooks, were produced, constructed and reproduced; the second phase, the formal or discursive analysis, based on Bardin's (2016) Content Analysis (CA) and Penn's (2002) Image Analysis (IA), theories that enlightened the internal analysis of these symbolic forms, and the third phase on the interpretation and reinterpretation of gender inequalities as a synthesis process that was linked to the results of the previous phases. From the one thousand seven hundred and twenty-four representations of the female and male gender, we selected and analyzed thirty-five images, which made it possible to understand that young children develop and position themselves based on a social place and looks that are assumed based on an adult-centric conception. In this sense, this observation has allowed us to verify that the images conveyed and chosen by the authors, tended to reproduce gender stereotypes by supporting the visualization of a patriarchal, and also racist, model in view of development phase of children's identity. Thus, we consider that the results on the theme of gender and its inequalities made it possible to mature the looks at the images of the analyzed textbooks. Therefore, we propose to socialize this study and expose the need for more perspectives that may reveal other social focuses on these inequalities.

**Keywords:** Education. Gender. Childhood. Textbooks. Images.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Livros Aprovados no Edital do PNLD/2019 para Educação Infantil .....	141
Imagem 2 – Bebês interagindo, página 24 .....	159
Imagem 3 – Representação de bebês, página 27 .....	160
Imagem 4 – Representação de bebês, página 28 .....	160
Imagem 5 – Bebê sem identificação de gênero, página 29 .....	160
Imagem 6 – Brincadeiras sugeridas no Livro Didático, página 43 .....	162
Imagem 7 – Adulto referência e bebê, página 22 .....	164
Imagem 8 – Brincadeiras sugeridas no Livro Didático, página 45 .....	164
Imagem 9 – Corpo docente, página 105 .....	166
Imagem 10 – Criança brincando com painéis, página 45.....	167
Imagem 11 – Crianças brincando, página 44 .....	167
Imagem 12 – Crianças, página 48 .....	168
Imagem 13 – Crianças brincando, página 49.....	168
Imagem 14 – Criança brincando, página 145 .....	168
Imagem 15 – Bebês de fralda, página 164 .....	169
Imagem 16 – Bebês com roupas, página 185 .....	169
Imagem 17 – Crianças brincando de bolha de sabão, página 244 .....	169
Imagem 18 – Crianças correndo, página 245 .....	170
Imagem 19 – Criança de representação feminina, página 35 .....	170
Imagem 20 – Criança de representação masculina, página 37 .....	170
Imagem 21 – Papéis ativos/passivos em imagens, página 21 .....	173
Imagem 22 – Criança brincando de lava-rápido, página 128 .....	173
Imagem 23 – Policiais, página 199 .....	174
Imagem 24 – Crianças lendo, página 48 .....	177
Imagem 25 – Professor com alunos, página 172 .....	178
Imagem 26 – Professores indígenas montando atividade, página 179 .....	179
Imagem 27 – Crianças brancas, página 87 .....	181
Imagem 28 – Crianças indígenas, página 84 .....	181
Imagem 29 – Mãos sem identificação de gênero, página 104 .....	181
Imagem 30 – Desenhos presentes no capítulo sobre Diversidade, página 143 .....	182
Imagem 31 – Crianças brincando antigamente, página 274 .....	183
Imagem 32 – Docente e alunos/as em sala, página 191 .....	184

Imagem 33 – Crianças em atividade, página 270 .....	185
Imagem 34 – Crianças brincando de bambolê, página 64 .....	186
Imagem 35 – Boneca/o para atividade, página 260 .....	188

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Representação piramidal dos quatro elementos referentes ao gênero como categoria de análise de Scott (1995) proposta por Belani (2018) .....	33
Figura 2 – Representação da teoria de gênero de Scott (1995) a partir da figura de uma balança .....	34
Figura 3 – Representação dos desequilíbrios das desigualdades de gênero na balança piramidal a partir da análise de imagens .....	151

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aspectos para considerar gênero como categoria de análise .....	29
Quadro 2 – Abordagens da teoria de gênero para historiadores/as segundo Scott (1995) .....	30
Quadro 3 – Análise da noção de gênero a partir de três posições/abordagens levantadas por Scott (1995) .....	32
Quadro 4 – Proposições de gênero consideradas por Scott (1995) .....	33
Quadro 5 – Elementos constitutivos da teoria de gênero de Scott (1995) .....	37
Quadro 6 – Funções dos livros didáticos segundo Choppin (2004) .....	59
Quadro 7 – Fases de análise da hermenêutica de profundidade de Thompson (1995) .....	70
Quadro 8 – Aspectos de análise considerados por Thompson (1995) .....	71
Quadro 9 – Regras para procedimentos analíticos de Bardin (2016) .....	73
Quadro 10 – Dados referentes à aquisição de livros didáticos da Educação Infantil pelo PNLD/2019 .....	100
Quadro 11 – Dados sobre os critérios estabelecidos para avaliação dos livros didáticos apresentados no Edital do PNLD/2019 e Guia Digital da Educação Infantil 2019 .....	104
Quadro 12 – Análise do Guia Digital do PNLD 2019 referente aos livros da Educação Infantil .....	112

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Produções Acadêmicas relacionadas à pesquisa a partir das plataformas no período de 2001 – 2018 .....	139
Gráfico 2 – Representação de Imagens a partir do Gênero .....	154
Gráfico 3 – Representação de imagens segundo Cor/Etnia .....	155
Gráfico 4 – Representação de Imagens segundo Idade/Etapa .....	156

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados referentes a aquisição e distribuição de livros didáticos da Educação Infantil .....	103
Tabela 2 – Processo de escolha do Livro do Professor para Educação Infantil .....	110
Tabela 3 – Códigos das Obras da Educação Infantil aprovadas pelo PNLD 2019 para a escola dos professores .....	111

## LISTA DE ABREVIATURAS

AC – Análise de Conteúdo

AI – Análise de Imagens

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CELD – Comissões Estaduais de Livros Didáticos

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático

COLTED – Comissão do Livro Técnico e Livro Didático

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Escola de Jovens e Adultos

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FENAME – Fundação Nacional do Material Escolar

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

HP – Hermenêutica de Profundidade

INL – Instituto Nacional do Livro

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

Mesp – Ministério da Educação e Saúde

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PLIDEF – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental

PNAIC – Plano Nacional para Alfabetização na Idade Certa

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PND – Plano Nacional de Desenvolvimento

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLA EJA – Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos

PNLD – Plano Nacional do Livro Didáticos

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático ; Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PNLD EJA – Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos

PNLEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio

SEB – Secretaria do Ensino Básico

SEF – Secretaria de Ensino Fundamental

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

Unesp – Universidade do Estado de São Paulo

USAID – United States Agency for International Development

USP – Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>20</b>
<b>PARTE I</b>	
<b>1 PRIMEIROS OLHARES: AS TEORIAS.....</b>	<b>26</b>
1.1 O CONCEITO DE GÊNERO E A PROPOSTA DE UMA BALANÇA PIRAMIDAL .....	27
1.2 GÊNERO E INFÂNCIA.....	42
1.3 LIVROS DIDÁTICOS E SUAS DEFINIÇÕES .....	57
<b>PARTE II</b>	
<b>2 MODOS DE OLHAR: HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE (HP), ANÁLISE DE CONTEÚDO (AC) E IMAGENS (AI) .....</b>	<b>68</b>
2.1 A HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE.....	68
2.2 A ANÁLISE DE CONTEÚDO .....	72
2.3 ANÁLISE DE IMAGENS.....	77
<b>PARTE III</b>	
<b>3 DIREÇÕES DOS OLHARES: OS LIVROS DIDÁTICOS E O PNLD .....</b>	<b>80</b>
3.1 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO: A VOZ POLÍTICA DOS LIVROS DIDÁTICOS .....	80
3.2 O PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO .....	101
3.3 O EDITAL DO PNLD/2019 .....	103
3.4 O GUIA DIGITAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – 2019 .....	110
3.5 OS LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	113
3.6 O QUE DIZEM AS TEORIAS E PESQUISAS .....	119
<b>PARTE IV</b>	
<b>4 AS IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS: O QUE VELAM E REVELAM OS OLHARES.....</b>	<b>140</b>
4.1 A ABRANGÊNCIA DOS LIVROS DIDÁTICOS EM TERRITÓRIO E . CONTEÚDOS .....	149
4.2 A ANÁLISE DAS IMAGENS A PARTIR DE GRÁFICOS .....	154
4.3 AS IMAGENS DO LIVRO “CADÊ? ACHOU! EDUCAR, CUIDAR E BRINCAR NA AÇÃO PEDAGÓGICA DA CRECHE”, DA EDITORA POSITIVO .....	157
4.4 AS IMAGENS DO LIVRO “PÉ-DE-BRINCADEIRA”, DA EDITORA POSITIVO	173
4.5 AS IMAGENS DO LIVRO “APRENDER COM A CRIANÇA – EXPERIÊNCIA E CONHECIMENTO”, DA EDITORA AUTÊNTICA .....	178
4.6 AS IMAGENS DO LIVRO “PRÁTICAS COMENTADAS PARA INSPIRAR”, DA EDITORA DO BRASIL.....	185

4.7 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DOS LIVROS DIDÁTICOS: OLHARES DESVELADOS .....	189
<b>PARTE V</b>	
<b>5 UM CERTO OLHAR: ALGUMAS IMPRESSÕES QUE FICARAM .....</b>	<b>194</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>200</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>208</b>

## INTRODUÇÃO

Me debruço a apresentar esta pesquisa refletindo sobre todo o processo de escrita e de acontecimentos que fizeram parte dessa caminhada. Isso porque, assim como Louro (2018), me coloco a partir desta perspectiva entendendo que a apresentação requer um conhecimento prévio que acontece tanto com pessoas quanto com livros e que, para a introdução dessa pesquisa, sabe-se que o trabalho está concluído e que, supostamente já se disse até o momento tudo o que pretendia dizer. No entanto, apesar dessa consideração, as inquietações que surgiram a partir desta pesquisa apenas refletem e revelam a necessidade e a vontade de seguir adiante – não apenas nesses escritos – mas em outros que possivelmente irão surgir. Estendo-me para além das palavras, a possibilidade de futuras ações que possibilitarão repercutir em continuidade a este estudo.

O texto integral desta pesquisa é o resultado de um sentido que se atribuiu antes, durante e após aprendizagens reveladas em alguns escritos. Deu-se por um processo de árduos estudos, mas também por atravessamentos da minha vida. Retomo aqui que me graduei no curso de Psicologia em 2014, e que me direciono aos interesses para além da psicanálise, em que as questões corporais conjuntamente às psíquicas – as quais Wilhelm Reich apresenta grandes contribuições – criaram em mim laços permanentes sobre as questões da sexualidade e infância. Isso porque o autor compreende que a revolução sexual parte não apenas de possibilidades de rupturas estabelecidas no campo neurótico, que devem ocorrer através da tarefa de movimentos revolucionários aos quais libertem e satisfaçam impulsos biológicos até então presos e reprimidos dos homens, como também apresenta que a reestruturação não-autoritária do homem para a educação sexual transpõe-se de forma afirmativa à criança, possibilitando novas formas da infância se relacionar com o mundo em que passa a conhecer e amar a realidade a qual tem de adaptar-se, levando as crianças a serem senhoras de si e independentes.

Em 2017, ao entrar para a segunda graduação – em Filosofia – fui para além dos estudos sobre a sexualidade, onde me aprofundei nas questões da filosofia e da arte hegelianas, que me levaram assim a cursar a mobilidade acadêmica na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Em contato com disciplinas de *História da arte e Artes Visuais Moderna e Contemporânea* ampliei meus olhares no que diz respeito às obras de arte e as imagens propriamente ditas. Essas análises das obras possibilitaram pensar em questões sobre como seria possível ligar a arte, a psicologia e a sexualidade como uma pergunta de pesquisa.

Dado que, em um primeiro momento, esteve presente a curiosidade em aprofundar conhecimentos sobre questões ligadas à sexualidade, ampliei os olhares para além disso, a partir de destoantes que prevaleceram durante os espaços de convívio – em que constatei a predominância de mulheres na Psicologia em contraste à predominância de homens na Filosofia que estabeleciam formas de relação e diálogos – e que, em conjunto com minha orientadora, abriu-se espaço para compreender as questões ligadas ao gênero num sentido mais amplo: pesquisar um dos veículos de comunicação didática, isto é, livros didáticos para a Educação Infantil. Nesse sentido, tendo em vista a diversidade de imagens veiculadas por eles, e compreendendo este material enquanto função ideológica e cultural, como nos ensina Choppin (2004), sabemos que sua circulação nos espaços escolares é carregada de sentidos e significados ligados ao gênero e a um de seus tentáculos: a sexualidade que materializa-se, assim, no convívio cotidiano com o Outro.

No entanto, esta não foi a única reviravolta. Após a banca de qualificação que me mobilizou ainda mais nos estudos pertinentes à primeira infância, gênero e aos livros didáticos, em minha vida pessoal fui atravessada pela presença de mais um ser na minha vida – Benjamin. Este, que para além do atentar-me às questões de gênero e às discussões feministas que repercutiam e repercutem diretamente no meu cotidiano enquanto mulher, atualmente me mobiliza à preocupação cada vez maior com os conteúdos sobre criança e infância e as reflexões sobre os papéis representativos do gênero, bem como as construções adultocêntricas que perpassam materiais e diálogos entre os espaços educacionais, sejam eles em seus livros e conteúdos, ou também no cotidiano escolar.

Dessa forma, ao compreendermos que todos os dias nos encontramos em um emaranhado de acontecimentos, onde garantimos ou não o registro a partir de retratos, fotografias, desenhos, entre outras formas de expressão, preocupo-me diretamente nas simbolizações, cristalizações e naturalizações que crianças – em específico nesta pesquisa da Educação Infantil – podem adquirir sobre as desigualdades de gênero como parte do processo de constituição do sujeito.

Assim, é importante citar que tais registros se inserem em nosso cotidiano e a *posteriori* nos possibilitam sentimentos e significações, interpretações e reinterpretações. A partir de Barroso (2006, p. 93) as imagens “nor-teiam a identificação do sujeito, são imagens-guias da constituição do eu, em sua mais radical alteridade”. A autora segue as reflexões com as contribuições da psicanálise, a qual considera que a subjetividade é constituída e sustentada a partir do enlace de três dimensões topológicas, sendo elas: a simbólica, o imaginário e o real, em que designam assim a relação do ser falante com o significante, ou seja, com a imagem.

Ainda que esta pesquisa não trate de questões relativas à subjetividade ligada à psicanálise, os apontamentos acima despertam o interesse em pesquisar e em compreender o papel das imagens e a formulação de conceitos sobre a vida cotidiana, nesse caso, o conceito de gênero.

Ao rememorar que as imagens fazem parte de materiais escolares, como nos livros didáticos que estão presentes no contexto educacional brasileiro, observamos a necessidade de aprofundamento dos conhecimentos sobre as diversas transformações desse material e como isso se repercute politicamente no país. Em relação aos programas de políticas públicas como o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) – que se estende ao Ensino Médio, e ao ensino de Jovens e Adultos – em 2019, ampliou-se esses programas para a Educação Infantil. Esse processo recheado de reproduções culturais apontou para a necessidade de se pesquisar esses materiais didáticos endereçados às escolas e às/aos professoras/es brasileiras/os que estão em contato direto com esse material didático.

Assim, com a aprovação de quatro livros didáticos endereçados à Educação Infantil pelo PNLD/2019, analisamos as imagens dos seguintes títulos: *Aprender com a criança: experiência e conhecimento* da Editora Autêntica; *Cadê? Achou!* e *Pé-de-Brincadeira* da Editora Positivo; e, *Práticas Comentadas para Inspirar – Formação de Professor da Educação Infantil* da Editora do Brasil. Como relevância das análises presentes sobre as desigualdades de gênero implícitas e explícitas dos livros didáticos, o objetivo central da pesquisa foi de analisar as imagens (e alguns conteúdos) à luz das teorias de gênero pautadas em Scott (1995; 2005; 2012), Butler (2018) e Louro (1997; 2001; 2011; 2018) em conjunto com o aprofundamento sobre a docência na Educação Infantil para observar as desigualdades existentes entre meninas e meninos a partir desses conteúdos; além disso, também realizamos um aprofundamento sobre os conhecimentos da fase educacional ligada à infância, bem como as compreensões entrelaçadas com gênero, infância e livros didáticos; e, por fim, almejamos a socialização dos resultados desta pesquisa com a comunidade educacional.

Relacionado ao gênero, retomando alguns aspectos considerados por Scott (1995), aprofundamo-nos nas interpretações e reinterpretções possíveis a partir da formulação dos quatro elementos indicadores propostos pela autora como cruciais para considerar gênero como uma categoria de análise histórica e social. São eles: primeiro, os símbolos – evocam representação simbólica, por vezes contraditória; segundo, os conceitos normativos – expressa as interpretações sobre significados de símbolos e que limitam e reduzem as possibilidades metafóricas, fixando assim a oposição binária de mulher-homem, feminino-masculino; terceiro,

a permanência intemporal – em relação à representação binária do gênero feminino-masculino no âmbito da política, das instituições e organizações sociais; e quarto, a identidade subjetiva – busca de como as identidades se constroem, relacionando-as com várias atividades de organizações e representações sociais históricas.

Para esse empenho, utilizamos como método de análise a proposta teórica da hermenêutica de profundidade (HP) concebida por Thompson (1995) a partir das três fases de análise: análise sócio-histórica; análise formal ou discursiva – nesta pesquisa utilizamos a Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016) em conjunto à Análise de Imagens (AI) de Penn (2002) – e a fase de interpretação e reinterpretação à luz das teorias de gênero anteriormente apresentadas.

A pesquisa foi organizada pela perspectiva de olhares, considerando que para análise de imagens, as observamos, interpretamos e reinterpretemos, abrindo possibilidades de amplitude daquilo que está posto. Com isso, as dividimos em cinco partes: na primeira parte, intitulada *Primeiros olhares: teorias*, contamos com três subcapítulos nos quais estão presentes inicialmente o conceito de gênero a partir das teorias anteriormente citadas e suas aproximações e distanciamentos enquanto diálogos possíveis; o conceito de criança e infância na perspectiva de Sarmiento (2005; 2007; 2012) e sua construção sócio-histórica a partir de Ariès (1981) e Priore (2007), bem como a participação da concepção adultocêntrica nesse processo e, as definições e funções dos livros didáticos a partir de uma perspectiva mercadológica e fetichizada concebida no país, e em outros espaços afora, como enunciado pelos estudos de Choppin (2002; 2004).

Na segunda parte, *Modos de olhar: Hermenêutica de Profundidade (HP), Análise de Conteúdo (AC) e Imagens (AI)*, apresentamos o método proposto por Thompson (1995), em que utilizamos a primeira fase denominada de análise sócio-histórica, que se encontra na parte seguinte da pesquisa ao abordar o histórico dos livros didáticos e do Plano Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); em seguida a análise formal/discursiva, em que optamos pela AC de Bardin (2016); a AI de Penn (2002) e a interpretação e reinterpretação de dados, disponíveis pela análise de imagens e alguns conteúdos dos livros didáticos como objeto de pesquisa.

Na terceira parte, *Direções dos olhares: Os livros didáticos e o PNLD*, aprofundamos no caminho percorrido para a chegada da escolha dos materiais desta pesquisa, seguido do contexto sócio-histórico dos livros didáticos e, por conseguinte, a chegada do PNLD. Retomado isso, explanamos o PNLD de forma mais aprofundada até o Edital de 2019 que possui a entrada da Educação Infantil nesse processo; apresentamos o Guia Digital que contempla todas as obras

aprovadas para este público e que fazem parte da análise desta pesquisa; expomos cada um dos livros didáticos utilizados e evidenciamos as pesquisas que foram realizadas na perspectiva de gênero/infância/livros didáticos pelas bases de dados *Scielo.org*, *ANPEd* e *Banco de Teses & Dissertações da CAPES* no período de 2001 à 2018.

Na quarta parte, intitulada *As imagens dos livros didáticos: o que velam e revelam os olhares*, enunciamos os resultados interpretativos e reinterpretativos sobre as imagens e conteúdos selecionados. Para isso, elucidamos algumas discussões referentes à abrangência dos livros didáticos no território nacional; refletimos sobre as imagens e conteúdos presentes nos materiais didáticos analisados; apresentamos a análise de imagens representadas a partir de gráficos sobre *gênero*, *cor/etnia* e *idade/etapa* de vida; veiculamos as imagens selecionadas de cada um dos quatro livros didáticos analisados seguidas das reflexões que apontam para a presença ainda existente de naturalizações a respeito das feminilidades e masculinidades e suas repercussões no “ser menina” “ser menino”, bem como as possibilidades de ruptura por meio de algumas imagens; e, posteriormente, discutimos as aproximações e distanciamentos presentes entre os quatro livros, os quais desvelam olhares importantes sobre as questões relacionadas ao gênero.

Por fim, a quinta parte, *Um certo olhar: algumas impressões que ficaram*, retomamos os objetivos da pesquisa, registramos os caminhos percorridos que se desabrocham entre as expectativas, alcances e limitações da pesquisa e os aprendizados referente a esses dois anos de estudo que, ao invés de dar-se como findado, apenas aponta para a possibilidade de abertura para mais questões e inquietações. Nesse sentido, algumas perguntas persistem: Serão as perguntas que nos permitem dar sentido às nossas práticas, aos nossos livros e às nossas vidas?<sup>1</sup> Não será um eterno processo de construção do ser humano? Enfim, poderíamos elencar outras tantas questões, portanto, refletimos que a finalidade deste estudo indica a incompletude necessária para o avanço do conhecimento. Neste último momento da pesquisa, tentamos propor a retomada das discussões alavancadas durante todo o percurso da pesquisa e gerar inquietações durante os escritos para que outras perguntas possam ser motivo de novas investigações no campo do livro didático, gênero e da educação infantil. Que possamos contribuir com o rompimento de lógicas opressoras e que possamos nos atentar com o silenciamento presente sobre as desigualdades entre mulheres e homens e com o adultocentrismo que massacra uma educação para as crianças pequenas que acabam de chegar.

---

<sup>1</sup> LOURO, 2018, p. 17.

Que nos lembremos durante a leitura do poema escrito em 1927 por Cecília Meirelles<sup>2</sup> das necessidades de renovarmo-nos e renascermos a partir da multiplicação de olhares... *destrói os olhos que tiverem visto, cria outros, para as visões novas. (...) sê sempre o mesmo, sempre outro. mas sempre alto. sempre longe, e dentro de tudo. Avante!*

---

<sup>2</sup> Poema *Cânticos – XIII* escrito em 1927 por Cecília Meirelles. **Cultura FM**, 11 de nov. 2016. Disponível em: < <http://culturafm.cmais.com.br/radiometropolis/lavra/cecilia-meireles-canticos-xiii> > Acesso em: 15 de maio 2020.

## PARTE I

### 1 PRIMEIROS OLHARES: AS TEORIAS

Para que possamos entrar em contato com o objeto de nossa pesquisa, os livros didáticos da Educação Infantil implantados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2019, faz-se necessário esclarecer alguns conceitos à luz de teorias que nos permitam o aprofundamento sobre o papel das imagens e conteúdos veiculados por esses materiais. Nesta etapa de nosso estudo abordaremos as teorias que analisam e interpretam as questões ligadas a gênero seguido dos conceitos de infância e definições dos livros didáticos.

Nesse sentido, no que concerne ao gênero, não é novidade que os debates sobre as diferenças e desigualdades entre mulheres e homens trazem consigo alguns equívocos. Apesar dos gêneros ocuparem os mesmos espaços de convívio social, apresentam diferenças no que diz respeito à construção histórica de cada um, e, a partir desse fato, apresentam modos de ser e estar no mundo marcados por relações de poder.

Historicamente algumas questões relacionadas ao gênero foram pesquisadas e analisadas por diferentes autores/as. No nosso caso, nos amparamos em Scott (1995), que considera *gênero* como uma categoria útil de análise<sup>3</sup> e que nos leva a propor os seguintes questionamentos: mas afinal, o que seria gênero? Como foram e são construídas histórica e socialmente as relações entre homens e mulheres? Por que esse conceito se mostra tão complexo? Como a infância se entrelaça com esse processo? E uma questão prática que orienta nossa pesquisa: qual o papel das imagens contidas nos livros didáticos para a construção social do gênero na Educação Infantil?

Assim, tratando-se de pensar as relações de gênero veiculadas nos materiais didáticos destinados à Rede Pública de Educação Básica (Educação Infantil), a análise proposta nesta pesquisa estará voltada para as veiculações das desigualdades de gênero corporificadas pelas imagens em termos de masculinidades e feminilidades expressas por esse material educativo.

A partir do conceito de *gênero* na perspectiva de Joan W. Scott (1995; 2005; 2012) como categoria de análise histórica e social, na companhia da filósofa Judith Butler (2018), almejamos a possibilidade de diálogo entre essas duas teóricas. Somando ainda a estes diálogos, outra autora, Guacira Lopes Louro (1997; 2001; 2011; 2018), também nos ajudará no

---

<sup>3</sup> Discutiremos a construção de *gênero como categoria útil de análise* no subcapítulo seguinte a partir das contribuições de Scott (1995).

aprofundamento do conhecimento sobre o contexto educacional brasileiro e sua implicação em termos de gênero.

Levando em conta que a pesquisa é constituída pela análise de imagens e alguns conteúdos presentes nos livros didáticos, a interpretação e reinterpretação é feita conjuntamente às teorias de gênero, possibilitando a compreensão e ampliação de sentidos sobre a temática. Assim, iniciaremos os diálogos referentes à conceituação de gênero a partir de uma imagem piramidal (Figura 1) baseada em Belani (2018), e também utilizaremos a representação de uma balança (Figura 2) construída nesta pesquisa, ao representar os quatro elementos propostos por Scott (1995), para compreensão simbólica de como podem ser veiculadas as desigualdades de gênero.

### 1.1 O CONCEITO DE GÊNERO E A PROPOSTA DE UMA BALANÇA PIRAMIDAL

Como amantes das palavras e dos seus significados, o interesse no entendimento sobre o conceito de gênero despertou a inevitabilidade de entrar em contato com os estudos realizados por Scott (1995), com os quais pudemos identificar a construção dessa concepção/termo como uma categoria de análise sócio-histórica importante e, também, depararmo-nos com a complexidade do uso do termo. Isso porque, assim como a autora indica, as palavras possuem histórias e múltiplos usos, que possibilita a expressão de concepções como também leva a diferentes efeitos retóricos (SCOTT, 1995; 2005; 2012). Tal ponderação, ao invés de conceituar *gênero* como um termo definitivo, mostra a sua inexatidão enquanto forma coerente nos dias atuais e levanta questões sobre o termo que até então pareciam solucionadas.

Antes de exibirmos a definição proposta pela historiadora, buscamos saber como o conceito *gênero* tem circulado nos dicionários e constituído olhares. Conforme o dicionário *on-line* Aurélio<sup>4</sup> a palavra gênero significa:

1. grupo de espécies que entre si têm certas analogias; 2. classe; 3. modelo; 4. gosto; 5. feitio; 6. maneira; 7. modo; 8. qualidade; 9. força; 10. calibre; 11. estilo; 12. *propriedade de algumas classes de palavras, notadamente substantivos e adjetivos, que apresentam contrastes de masculino, feminino e por vezes neutro, que podem corresponder a distinções baseadas nas diferenças de sexo*<sup>5</sup>; 13. conjunto de propriedades atribuídas social e culturalmente em relação ao sexo dos indivíduos (AURÉLIO, 2019).

---

<sup>4</sup> Dicionário Aurélio disponível na versão *on-line* em: <<https://dicionariodoaurelio.com/genero>> Acesso em: 09 de jul. 2019.

<sup>5</sup> Grifo *nosso*.

Dentro das diversas possibilidades interpretativas que o dicionário propõe, destacamos o item de número doze, que menciona as diferenças entre os sexos. Com essa demarcação consideramos que historicamente o termo gênero “traz à luz processos da história humana das diferenças biológicas (macho/fêmea), todavia prossegue desenvolvendo e desvelando como essas diferenças foram sendo enquadradas discursivamente pelas forças de poder” (ARAÚJO, 2011, p. 3) e, assim, naturaliza corpos biologicamente distintos, impondo e fazendo prevalecer a representatividade de papéis sociais dos corpos existentes, e “[...] que reproduzirão, historicamente, relações desiguais baseadas nas diferenças percebidas desses corpos marcados por sua biologização” (ARAÚJO, 2011, p. 3).

Por conseguinte, para que possamos ampliar o conhecimento sobre o conceito de gênero, nos amparamos em Scott (1995), que ensina a necessária contextualização histórica deste termo até os dias atuais, recuperando em seus estudos que a caracterização do gênero foi utilizada no decorrer dos séculos como modo figurado para evocar traços de caráter ou sexuais. A autora sinaliza que as primeiras pessoas que utilizaram a palavra gênero mais seriamente foram as feministas, que possibilitaram que sua significação tomasse forma “num sentido mais literal, como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 72). Isso porque teriam levado em conta a ênfase pelo caráter social das distinções baseadas no sexo que indicava a “rejeição do determinismo biológico implícito no uso de termos como *sexo* ou *diferença sexual*”<sup>6</sup> (SCOTT, 1995, p. 72). Ou seja, gênero, naquele momento, definia mulheres e homens em termos recíprocos e a compreensão dos sexos teria de ser realizada de forma conjunta, e não separada.

Para complementar essa definição, as primeiras articulações de Scott (1995) colocam a noção do conceito gênero como construção social que:

[...] teve como objetivo analisar a relação de mulheres e homens em termos de desigualdade e poder [...]. Gênero era sobre mulheres e homens, sobre como os traços atribuídos para cada sexo justificavam os diferentes tratamentos que cada um recebia, como eles naturalizavam o que era fato social, econômico e desigualdades políticas, como eles condensavam variedades da feminilidade e masculinidade em um sistema binário, hierarquicamente arranjado” (SCOTT, 2012, p. 333).

Nesse sentido, esta proposta de gênero insere-se a pesquisas que se interessam pelo assunto, assim como Natalie Davis *apud* SCOTT (1995, p. 72) sugere: “[...] deveríamos nos interessar pela história tanto dos homens como das mulheres, e que não deveríamos tratar somente do sexo sujeitado”. Isso porque se tem como proposta compreender *a importância dos*

---

<sup>6</sup> Grifo da autora.

*sexos*, e então, “descobrir o leque de papéis e simbolismos sexuais nas diferentes sociedades e períodos, encontrar qual era o seu sentido e como eles funcionavam para manter a ordem social ou para mudá-la” (SCOTT, 1995, p. 72). Considera-se, deste modo, a construção de uma nova história formada também por mulheres e com a elaboração do gênero como categoria de análise. Nessa direção, Araújo (2011, p. 7) sinaliza que “pensar a história das mulheres dissociada da dos homens era mais uma forma de marginalizar as próprias mulheres em relação às estruturas dominantes e estabelecidas como universais”.

Somando-se a essas constatações, pessoas que tinham a preocupação também com eixos como *raça* e *classe* inserem junto ao gênero discussões para a construção de uma nova história. A seguir destacamos dois aspectos (Quadro 1) importantes na teoria de Scott (1995) referentes a essas inter-relações estabelecidas:

Quadro 1 – Aspectos para considerar gênero como categoria de análise

1. Envolvimento do/a pesquisador/a com história que incluía narrativa dos/as oprimidos/as e análise do sentido da natureza de sua opressão;
2. Compreensão das desigualdades de poder organizadas por três eixos.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

O gênero como categoria de análise a partir de uma visão política mais global se insere à relação de três eixos/categorias da história: *classe*, *raça*<sup>7</sup> e *gênero*<sup>8</sup>. Os estudos de Scott (1995) mostram que alguns/mas historiadores/as que partem dessas posições compreendem que ainda que sugira a aproximação dos termos, eles não possuem estatuto equivalente, uma vez que a autora sinaliza que a categoria *classe* evoca a fundamentação da teoria de Marx sobre a determinação econômica e mudança histórica, diferente de gênero e classe que não carregam tais associações. Scott (1995) explica que o marxismo implica a ideia de causalidade econômica e uma visão dialética do caminho histórico que “não existe nenhuma clareza ou coerência desse tipo para a categoria de raça ou para a de gênero” (SCOTT, 1995, p. 73). O que acontece com o termo *gênero*, a partir do que é apresentado pela autora, é a abertura para uma ampla gama teórica e de referências descritivas entre os sexos. Apesar de não concordar com este aspecto, dado que Scott (1995) parte de um olhar weberiano<sup>9</sup> para contextualizar o marxismo nesta

<sup>7</sup> A pesquisa não contempla aprofundamento sobre discussões de raça, porém, enunciamos/destacamos a partir da análise de imagens algumas considerações sobre o tema.

<sup>8</sup> Grifo *nosso*.

<sup>9</sup> Acharmos relevante apresentarmos o conceito de *classe* a partir dos autores Marx e Weber para a compreensão deste ponto da pesquisa. Para Weber, *classe* diz respeito aos interesses econômicos das pessoas e o pertencimento do indivíduo a determinada classe que está dado pelas condições determinadas pelo mercado de bens e trabalho, ligadas a um componente causal. Para Marx, diferente de Weber, os estudos do conceito de *classe* buscam

categorização em conjunto aos demais eixos e desconsidera assim construções possíveis a partir de outras autoras que se debruçam nessas temáticas, apresentamos aqui a construção de seu pensamento para a organização da análise categórica.

A título de exemplo conhecemos a autora Angela Davis (2016) como uma das pensadoras marxistas que discute os três eixos anteriormente citados, e em seu livro *Mulheres, Raça e Classe* explana situações referentes aos modos de interação entre mulheres e homens e os modos de construção do *ser mulher* durante o período da Revolução Industrial, que passou por metamorfoses e que demonstra os espaços de convívio. Apesar de não nos aprofundarmos diretamente nas questões de raça, é de relevância apontarmos que Davis (2016) considera as intersecções de raça, classe e gênero como possibilidade de um novo modelo de sociedade a partir de uma concepção marxista.

Assim, esses três eixos são considerados como relações mútuas e cruzadas nas quais “[...] classe informa a raça. Mas, raça, também informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida” (DAVIS, 2016, p. 17-18).

Constatou-se, no entanto, que o olhar restritivo a esses três eixos gerou equívocos por parte de alguns/mas teóricos/as que, por muitas vezes, conceberam uma história de mulheres de forma separada e não dialógica, ligando as mulheres ao sexo e família, e não à história política e econômica<sup>10</sup> (SCOTT, 1995).

Assim, a teoria de gênero para historiadores/as era dividida em duas abordagens distintas (Quadro 2), sendo elas:

Quadro 2 – Abordagens da teoria de gênero para historiadores/as segundo Scott (1995)

1. Descritiva	Existência de fenômenos/realidades, sem interpretar, explicar ou atribuir uma causalidade;
2. Ordem causal	Teoriza sobre natureza dos fenômenos/realidades, buscando compreender como e porque eles tomam as formas que têm.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Sobre a abordagem de vertente descritiva, Scott (1995) apresenta que o gênero é um estudo de acontecimentos e valores relativos às mulheres e que, sendo um novo tema – incluso

---

descortinar como o Modo da Produção Capitalista visa busca do lucro e como esse resultado é apropriado apenas por proprietários dos meios de produção, ou seja, uma classe, não havendo pluralidade neste ponto (NETTO, 2011).

<sup>10</sup> A proposição do gênero como categoria de análise elencado por Scott (1995) se coloca no processo de construção das *relações de gênero* e pode ser utilizado para examinar a *classe, raça, etnicidade ou qualquer processo social*.

também em um novo campo de pesquisas históricas – não tem força de análise para interrogar e modificar paradigmas existentes neste percurso, mantendo-se em um formato estático. Dessa maneira, a ausência de problematização de conceitos que abalem seu poder e possam transformar está presente como dificuldade dessa abordagem. Em conformidade com Moura (2007, p. 23) a autora também expõe sobre a vertente descritiva, referindo-a “à descrição da existência de fenômenos ou de realidades sem interpretar, explicar ou atribuir uma causalidade”.

Há a presença do conceito gênero sendo colocado no lugar de mulheres, e assim:

Nessa utilização, o termo *gênero*<sup>11</sup> não implica necessariamente uma tomada de posição sobre a desigualdade ou o poder, nem tampouco designa a parte lesada [...] o termo gênero inclui as mulheres, sem nomeá-las, e parece, assim, não constituir uma forte ameaça (SCOTT, 1995, p. 75).

Também se coloca a partir desse modo descritivo o termo *mulher*<sup>12</sup> como substituto para indicar informações sobre mulheres e homens, e que uma implica o estudo de outra, rejeitando a partir disso a separação de esferas que se articulam entre si. Assim, “o conceito torna-se uma forma de indicar construções culturais, isto é, a criação social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e mulheres” (MOURA, 2007, p. 23). No entanto, a palavra gênero é importante justamente pelo fato de distinguir a prática sexual de papéis sexuais<sup>13</sup> que são atribuídos a mulheres e homens.

Em complemento, no uso da segunda abordagem, a causal, a existência da palavra *gênero* para além da substituição do termo mulheres também passa a “sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro” (SCOTT, 1995, p. 75), dessa maneira, “também é utilizado para designar as relações sociais entre os sexos [...] torna-se uma forma de indicar *construções culturais*<sup>14</sup> – a criação inteiramente social de ideias sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres” (SCOTT, 1995, p. 75), papéis que levam o conceito de gênero a uma categoria social imposta sobre o corpo sexuado.

---

<sup>11</sup> Grifo da *autora*.

<sup>12</sup> Grifo *nosso*.

<sup>13</sup> Por *prática sexual* referimo-nos a qualquer atividade de caráter sexual feita para satisfazer os impulsos sexuais, ligado ou não à reprodução. Já o *papel sexual* refere-se a um conjunto de comportamentos que estão associados às masculinidades e feminilidades de um grupo ou um sistema social.

<sup>14</sup> Grifo da *autora*.

Então, gênero a partir dos aspectos anteriormente citados distingue a prática sexual dos papéis sexuais, sabido que o conceito enfatiza um sistema de relações que pode ou não incluir o sexo, porém, que não é determinado por tal e nem determina a sexualidade.

Permeado a isso, Scott (1995) teve a preocupação de historicizar as vertentes existentes para a análise do conceito de gênero a partir de três abordagens, sendo elas: o feminismo ligado ao *patriarcado*, ao *marxismo*, ao *pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas*.

A seguir, elaboramos um quadro síntese (Quadro 3) para melhor detalhamento de cada uma das abordagens.

Quadro 3 – Análise da noção de gênero a partir de três posições/abordagens levantadas por Scott (1995)

	<b>PROPOSTA</b>	<b>PROBLEMAS</b>
<b>ABORDAGEM FEMINISTA</b>	Explicar as origens do patriarcado; “atenção à subordinação das mulheres e encontrando a explicação dessa subordinação na <i>necessidade</i> masculina de dominar as mulheres” (SCOTT, 1995, p. 76). A dominação está ligada ao desejo dos homens em transcender a alienação dos meios de reprodução da espécie.	Apesar da proposta de análise interna ao próprio sistema de gênero, “a análise continua baseada na diferença física, quer a dominação tome a forma de apropriação do trabalho reprodutivo da mulher pelo homem quer tome a forma da objetificação sexual das mulheres pelos homens” (SCOTT, 1995, p. 76).
<b>ABORDAGEM MARXISTA</b>	Busca compromisso com as críticas feministas; entende que “os sistemas econômicos e os sistemas de gênero interagem para produzir as experiências sociais e históricas”, ou seja, nenhum era causal, mas operavam <i>simultaneamente para reproduzir estruturas sócio-econômicas e as estruturas de dominação masculina de uma ordem social particular</i> . Além disso, também consideravam outro viés em que “a sexualidade é produzida em contextos históricos, pela convicção de que a <i>revolução sexual</i> contemporânea exigia uma análise séria”, centrando então, na política sexual (SCOTT, 1995, p. 79).	O grande problema apresentado por esta perspectiva é que passam pelo processo inverso do patriarcado, isso porque, “no interior do marxismo, o conceito gênero foi, por muito tempo, tratado como um sub-produto de estruturas econômicas cambiantes; o gênero não tinha aí <i>status</i> analítico independente e próprio” (SCOTT, 1995, p. 80).

<p><b>ABORDAGEM PÓS-ESTRUTURALISTA E TEORIAS ANGLO-AMERICANAS (INSPIRADA NA PSICANÁLISE)</b></p>	<p>Explicar a produção e reprodução da identidade de gênero do sujeito.</p> <p><b>Escola anglo-americana:</b> trabalha nos termos de teorias de relação de objeto, enfatizando a influência da experiência concreta – inconsciente.</p> <p><b>Escola francesa:</b> enfatizam o papel central da linguagem na comunicação, interpretação e representação do gênero – inconsciente.</p> <p>Elas estão “(...) preocupadas com os processos pelos quais a identidade do sujeito é criada, ambas se centram nas primeiras etapas do desenvolvimento da criança a fim de encontrar pistas sobre a formação da identidade de gênero” (SCOTT, 1995, p. 80).</p>	<p>A problemática é dada pela limitação de conceituar gênero à esfera da família e à experiência doméstica “e, para o/a historiador/a, as abordagens não deixam meios para ligar esse conceito (nem o indivíduo) a outros sistemas sociais, econômicos, políticos ou de poder” (SCOTT, 1995, p. 81).</p>
--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Apesar das diversas interpretações sobre o conceito de gênero, como as anteriormente apresentadas, a terminologia como categoria de análise emerge apenas no fim do século XX, para que pudesse sublinhar a incapacidade das teorias existentes e explicar as persistentes desigualdades que eram mantidas entre as mulheres e homens (SCOTT, 1995). Assim, para Scott (1995), gênero é dividido em duas proposições que estão interrelacionadas, mas que necessitam ser diferenciadas. Consta na primeira proposição quatro elementos constitutivos que não podem operar individualmente e de forma unidirecional, conforme a Figura 1 apresentada na sequência do texto. No quadro seguinte (Quadro 4), apresentamos as duas proposições.

Quadro 4 – Proposições de gênero consideradas por Scott (1995)

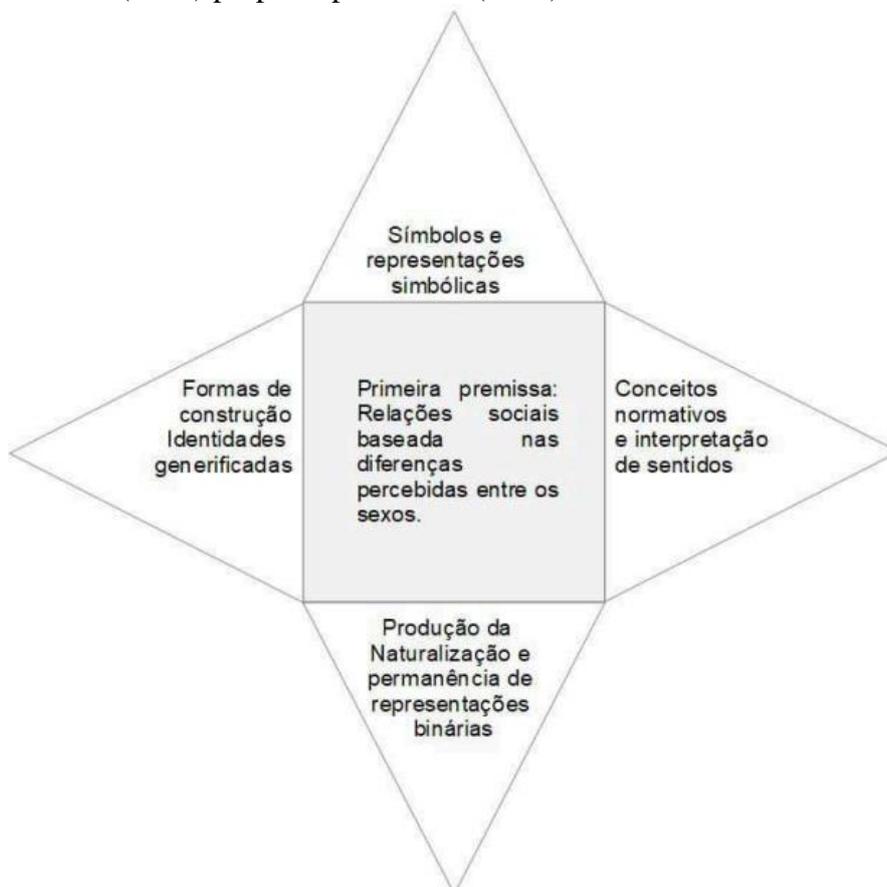
1ª PROPOSIÇÃO	Gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos;
2ª PROPOSIÇÃO	Gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Para que possamos expor os quatro elementos que constituem as relações sociais baseadas nas diferenças percebidas, partimos da imagem proposta por Belani (2018, p. 26), a

qual exemplifica a premissa anteriormente explicitada, e que refere-se, assim, à complexa compreensão da categoria *gênero*.

Figura 1 – Representação piramidal dos quatro elementos referentes ao gênero como categoria de análise de Scott (1995) proposta por Belani (2018)



Fonte: Elaborada por Belani, 2018.

Com o objetivo de clarificar e especificar como se deve pensar o efeito do gênero nas relações institucionais, a autora constrói esse esboço de elementos que foram representados na pirâmide. Aqui propomos complementar o formato piramidal exposto acima, por meio do quadro abaixo (Quadro 5)<sup>15</sup> com as acepções de cada um dos elementos.

Quadro 5 – Elementos constitutivos da teoria de gênero de Scott (1995)

<b>Elemento 1: Símbolos</b>	Evoca representação simbólica, por vezes contraditória.
-----------------------------	---

<sup>15</sup> Para a reflexão referente as imagens presentes nos livros didáticos da Educação Infantil analisados na Parte IV – *As imagens dos livros didáticos: o que velam e revelam os olhares* desta pesquisa, utilizamos dos elementos constituídos à teorização de gênero como categoria de análise proposto por Scott (1995), que é descrito também na pirâmide anteriormente apresentada.

<b>Elemento 2: Conceitos Normativos</b>	Expressa interpretações sobre significados de símbolos que limitam e reduzem as possibilidades metafóricas – fixa assim, a oposição binária de mulher-homem; feminino-masculino.
<b>Elemento 3: Permanência Intemporal</b>	Relaciona-se à representação binária do gênero feminino-masculino no âmbito da política, das instituições e organizações sociais.
<b>Elemento 4: Identidade Subjetiva</b>	Busca de como as identidades se constroem, relacionando-as com várias atividades de organizações e representações sociais históricas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Com a observação para tais elementos é possível compreender que os mesmos explicitam como podem ser constituídas as interpretações relativas às construções das identidades de mulheres e homens, e como se articulam entre si.

Posterior à apresentação da primeira proposição, a historiadora desenvolve a teorização de gênero em sua segunda proposição<sup>16</sup> ao apontar que gênero é um campo primário no qual o poder é articulado. Ou seja, compreende que as relações de gênero são relações de poder que necessitam de desconstrução.

Desse modo, como proposta desta pesquisa, e compreendendo *gênero* como categoria de análise, apresentamos a seguir em termos do uso da figura de uma balança (Figura 2), a representação da equidade de gênero.

Figura 2 – Representação da teoria de gênero de Scott (1995) a partir da figura de uma balança



Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Ao considerarmos a presença de análise de imagens durante esta pesquisa e a utilização dos elementos da categoria de gênero propostos por Scott (1995) que estão presentes na

<sup>16</sup> A segunda proposição foi apresentada no Quadro 4 (p. 33, 2019) deste capítulo.

pirâmide de Belani (2018), complemento que estes diálogos dos elementos e das desigualdades entre mulheres e homens podem ser observados por meio da representação de uma balança. Isso porque em cada uma das bandejas da balança os *pesos* entre o universo feminino e masculino estão presentes, e demonstram que as relações de poder<sup>17</sup> são estabelecidas nesses espaços. Contudo, ao observarmos a figura a partir dos quatro elementos que Scott (1995) estabelece à teoria de gênero, podemos almejar a pretensão do equilíbrio na base da balança, que contém ambas as representações do feminino e masculino presentes. Assim, a escolha pelos símbolos do feminino/masculino na haste da balança nada mais é do que a própria representação da busca da equiparação destas relações de poder e desigualdades de gênero existentes sócio-historicamente.

Percebemos, durante as análises das imagens dos livros didáticos da Educação Infantil, a presença da assimetria entre as relações femininas e masculinas, ao demonstrar o peso dos elementos na balança entre alto e baixo, e que, a partir da elucidação de interpretações e reinterpretações desses fatos, possibilita a transformação e construção de materiais didáticos que se proponham à quebra da repetição de desigualdades e relações de poder estabelecidos historicamente que representam a haste do *meio* no símbolo da balança.

Sabemos, entretanto, que a discussão entre conceitos de igualdade e desigualdade são enigmas, considerada a dificuldade de soluções simples sobre as terminologias. Scott (2005) indica que se observamos esses conceitos como opostos, perdemos o controle de suas interconexões e isso também acontece ao refletirmos sobre mulheres e homens. Não podemos perder de vista que a história é composta pelos dois.

A defesa de que estes conceitos são interdependentes e que, necessariamente estão em tensão, partem de três pressupostos pela autora: primeiro, a igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente; segundo, identidades de grupo definem indivíduos e renegam a expressão ou percepção plena de sua individualidade; e, terceiro, reivindicações de igualdade envolvem a aceitação e a rejeição da identidade de grupo atribuída pela discriminação (SCOTT, 2005). Portanto, ao realizarmos as análises a partir das imagens, pontuando as desigualdades de gênero, nos propomos ao reconhecimento das diferenças que estão passíveis de serem interpretadas decidindo levá-las em consideração para a possibilidade de transformação.

---

<sup>17</sup> Por *relações de poder* partimos da concepção de Michel Foucault (1979), que considera estes a partir de um sistema de redes. O poder se institui assim, por discursos que é obrigado a produzir, e também por movimentos que se tornam vitimados pela própria organização que a acomete.

Para alçarmos reflexões complementares acerca do gênero e das igualdades/desigualdades existentes, ao pensarmos no que abarca a teoria, visamos apresentar as diferenças entre gêneros sob o olhar de Judith Butler (2018) que se posiciona ao colocar as categorias identitárias em xeque. A partir dos estudos presentes em sua obra intitulada *Problemas de Gênero*, a autora apresenta que o conceito de identidade não existe como uno, mas sim de forma plural, sugerindo que a libertação da mulher só acontece a partir da subversão da identidade da própria mulher. Ela passa a questionar a dimensão natural da diferença anatômica entre os sexos e problematiza a oposição binária entre sexo e gênero colocada no Movimento Feminista.

Os pensamentos dessa autora repercutem, no entanto, de forma equivocada e negativa quando ampliados para diversos espaços. Scott (2012) ao refletir sobre os usos e abusos do conceito de gênero, sinalizando que este tema aparentemente parecia solucionado pela autora, voltou a questionar o termo a partir de diversos acontecimentos do ano de 2012. Como parte das ocorrências que discorre, retoma um dos protestos contra Butler na Universidade de Bordeaux, na França em 2011, onde estiveram presentes manifestantes católicos, interpretando os pensamentos da filósofa e ditando que esta negava a diferença sexual, e que gostaria de subverter a organização da sociedade colocando em questão a própria fundação.

No Brasil, a vinda de Judith Butler não se deu de forma diferente<sup>18</sup>. Em 2017, manifestantes se posicionaram em petições na internet pelo site *CitizenGo* e também em sua chegada no país. Direcionaram protestos “à favor das crianças” e sustentaram a ideia que a teórica influenciaria este público pela *ideologia de gênero*, destruindo a identidade humana pela desconstrução da sexualidade.

Esses acontecimentos denotam as complexidades do termo gênero e das interpretações que são estabelecidas no social de forma equivocada e muitas vezes desconhecida, o que realça a importância da elucidação do conceito nesta pesquisa como também explana a problemática do adultocentrismo frente à educação da primeira infância.

O que Butler (2018), no entanto, tenta apresentar em suas reflexões, nada mais é do que o sexo como parte de uma categoria social e cultural construída, enquanto o gênero é performativamente construído. Assim, “tais identidades<sup>19</sup> são *verdades*, são efeitos de

---

<sup>18</sup> FINCO, Nina. Filósofa Judith Butler é agredida em Congonhas antes de deixar São Paulo. *Época*, 2017. Disponível em: <<https://epoca.globo.com/cultura/noticia/2017/11/filosofa-judith-butler-e-agredida-em-congonhas-antes-de-deixar-sao-paulo.html>> Acesso em: 03 de jan. 2020.

<sup>19</sup> Não serão aprofundadas nessa pesquisa questões referentes ao conceito de identidade.

instituições, práticas e discursos cujos pontos de origem são múltiplos, difusos e que só é possível se manifestar sobre os corpos sexuados” (ARAÚJO, 2011, p. 12).

Por gênero enquanto performatividade construída, Butler (2018) afirma que

[...]é a contínua estilização do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de um quadro regulatório altamente rígido e que se cristaliza ao longo do tempo para produzir a aparência de uma substância, a aparência de uma maneira natural de ser. Para ser bem-sucedida, uma genealogia política das ontologias dos gêneros deverá desconstruir a aparência substantiva do gênero em seus atos no interior dos quadros compulsórios estabelecidos pelas várias forças que policiam a sua aparência social” (BUTLER, 2018, p. 69).

Além dessas interpretações, Butler centra-se nas discussões sobre o falocentrismo e a heterossexualidade compulsória<sup>20</sup>, que são formas de *poder* e *discurso* que possibilitam pensar e responder perguntas de como a linguagem constrói as categorias de sexo. Em nosso estudo concebemos *linguagem* como a veiculação das imagens dos livros didáticos analisados referentes à Educação Infantil. Ao considerar as percepções de gênero indicadas pelas autoras Scott (1995; 2005; 2012) e Butler (2018), estabelecemos diálogos possíveis entre elas que se referem às relações entre *gênero e poder*. O conceito de gênero, tanto a partir dos estudos de Scott, quanto de Butler, sinaliza a passividade e presença da preocupação com as relações de poder ditadas a partir de fatos e acontecimentos históricos que demarcam uma estrutura social, que mantêm lugares de mulheres e homens numa hierarquia social. Essas relações de poder entre os gêneros construídas sócio historicamente a partir da repetição de episódios, modos e gestos que cristalizam as formas das interações entre mulheres e homens, estendem-se também na construção do desenvolvimento das crianças durante a infância.

Para esclarecermos o aspecto anteriormente citado sobre as relações de poder, destacamos que as crianças também se constituem nessa história oriunda de processos adultocêntricos<sup>21</sup>. Ou seja, ao pensarmos nas desigualdades de gênero e nos imbricamentos destacados nas relações de poder estabelecidas entre meninas e meninos, gestos, atitudes e outros aspectos que são refletidos na infância e que podem se basear nos modos de interação

<sup>20</sup> A *heterossexualidade compulsória* diz respeito à ordem dominante às quais mulheres e homens se veem solicitados ou forçados a serem heterossexuais; o *falocentrismo* é a convicção baseada na ideia da superioridade masculina tendo o falo como valor significativo. Este aspecto, no entanto, não são aprofundados nesta pesquisa.

<sup>21</sup> Por *adultocentrismo*, entendemos que é um dos preconceitos mais naturalizados pela sociedade contemporânea, que atribui capacidades e fazeres às crianças para que se tornem adultas no futuro, desconsiderando os aspectos singulares da própria infância, tornando esse momento da vida apenas uma passagem, apenas um vir a ser, em que aprendemos a nos relacionar e a nos integrar à sociedade. (SANTIAGO; FARIA, 2015)

dos adultos interferem diretamente na educação destes indivíduos, levando-os à cristalização<sup>22</sup> e naturalização na formação.

Butler (2018), no entanto, defende que as cristalizações fazem parte de um processo em que se sustentam por parecerem estar lá o tempo todo mas, que são passíveis de desconstrução, baseadas na possibilidade de cada ser humano se reinventar. Assim, compreende o sujeito denominando-o como um *sujeito-em-processo* que se constitui a partir de atos e discursos que executa.

A autora ainda resgata a frase escrita por Simone de Beauvoir (2009, p. 361), em *O segundo sexo*<sup>23</sup>, que diz que “*Ninguém nasce mulher: torna-se mulher*”, assim, apreende que se não nascemos mulher, mas sim, nos tornamos mulher,

[...] segue-se que a *mulher* em si é um termo em processo, um devir, um construir do qual não se pode dizer legitimamente que tenha origem ou fim. Como uma prática discursiva contínua, ela está aberta à intervenção e à resignificação. Mesmo quando gênero parece se cristalizar nas formas mais reificadas, a “cristalização” é, ela própria, uma prática insistente e insidiosa, sustentada e regulada por diversos meios sociais. Para Beauvoir, nunca é possível se tornar, finalmente, uma mulher, como se houvesse um *telos* que governasse o processo de aculturação e construção (BUTLER, 2018, p. 33).

Essa cristalização referente ao gênero enquanto forma é factível de ser incorporada a partir da infância e, a partir das imagens dos livros didáticos, possibilita que verifiquemos essas cristalizações quanto aos motivos pelos quais a construção e reprodução de um estereótipo se mantêm. A partir desse ponto, Scott considera que

[...] examinar gênero concretamente, contextualmente e considerá-lo um fenômeno histórico, produzido reproduzido e transformado em diferentes situações ao longo do tempo... *A história não é mais a respeito do que aconteceu a homens e mulheres, e como eles reagiram a isso, mas sim a respeito de como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categorias de identidades foram construídos*<sup>24</sup>(SCOTT, 1995, p. 19).

Por outro lado, Butler *apud* Araújo (2011, p. 67) sugere ir além dos gêneros, “pois o mesmo não deve ser visto e buscado enquanto origem ou uma verdade sexual, mas, sim enquanto investidas políticas designadas como origem e causas de naturalizar categorias de identidades”.

---

<sup>22</sup> O termo *cristalização* é utilizado por Butler (2018) para dar significância de solidificação, sendo uma prática insistente e insidiosa que é sustentada e regulada por diversos meios sociais e que se apresenta de forma a parecer que estava lá o tempo todo.

<sup>23</sup> BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. 2.ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

<sup>24</sup> Grifo da *autora*.

Segundo a autora, é necessário considerar que “o gênero é um processo que não tem origem nem fim, de modo que é algo que “fazemos” e não algo que “somos” (BUTLER, 2018, p. 67).

No Brasil, Guacira Lopes Louro, estudiosa de *gênero e educação*, utiliza e baseia-se como aporte teórico as duas autoras que estão presentes neste capítulo. Aqui vale destacar o que complementa as reflexões referentes à extrapolação do conceito de gênero concedido por Butler:

Ao mesmo tempo em que reafirma o caráter discursivo da sexualidade, ela produz novas concepções a respeito de sexo, sexualidade, gênero. Butler firma que as sociedades constroem normas que regulam e materializam o sexo dos sujeitos e que essas *normas regulatórias*<sup>25</sup> precisam ser constantemente repetidas e reiteradas para que tal materialização se concretiza (LOURO, 2001, p. 548).

Reiteramos que as preocupações referentes à temática *gênero* por parte de Butler são estabelecidas pelos diálogos que a autora estabelece com o conceito de *poder e normas*, que sinalizam as diferenças e desigualdades existentes. Indo para além da relação binária apresentada mundialmente, na qual as relações de gênero são identificadas como masculino e feminino como termos opostos, a autora acrescenta que ainda que complementares, superar tal binarismo a partir do termo *queer*<sup>26</sup> levará a “um caminho para exprimir os diferentes aspectos de uma pessoa, um espaço também para a criação e a manutenção de uma polimorfia discursiva que desafia e interroga a heterossexualidade” (TORRÃO FILHO, 2005, p. 144).

Neste sentido, Louro (1997) também sinaliza a importância da desconstrução da polaridade rígida de gênero, que problematiza a oposição entre o feminino-masculino quanto à unidade interna de cada um, implicando na observação de que o polo masculino contém o feminino, e vice-versa, e não gerando separatismos entre estes. Isso revela a possibilidade da manifestação da interdependência e fragmentação de cada um desses polos, nos quais a desconstrução indica que cada um carrega consigo vestígios do outro e dependem desse Outro para adquirir sentidos (LOURO, 2001).

Para complementar os sentidos anteriormente referenciados, apresentamos as concepções que Butler (2018) explana sobre o *ser* mulher para elucidar os pensamentos:

---

<sup>25</sup> Grifo da *autora*.

<sup>26</sup> Apesar de não aprofundarmos sobre as questões *Queer*, trouxemos para a pesquisa a concepção que esta circula nos debates sobre gênero. *Queer* refere-se a uma teoria proposta por Judith Butler (2018) à qual empreende a investigação e desconstrução das categorias *gay*, *lésbica*, *fêmea*, *sujeito feminino* afirmando assim, a indeterminação e instabilidade de todas as identidades consideradas sexuadas e generificadas. Ou seja, como propõe a autora, o *queer* é um movimento, um momento que é indistinguível, indefinível, instável a partir do radicalismo do seu próprio termo.

Se alguém “é” uma mulher, isso certamente não é tudo o que esse alguém é; o termo não logra ser exaustivo, não porque os traços predefinidos de gênero da “pessoa” transcenderam a parafernália específica de seu gênero, mas porque o gênero nem sempre se constituiu de maneira coerente ou consistente nos diferentes contextos históricos, e porque o gênero estabelece intersecções com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidade discursivamente constituídas (BUTLER, 2018, p. 21).

Por último, alavancando a discussão de gênero no contexto educacional brasileiro, trazemos algumas reflexões proporcionadas por Louro (2018) em sua obra *Gênero, Sexualidade e Educação*, que também retoma pontos históricos referentes às ondas do feminismo e a invisibilidade da mulher, anunciando a necessidade de

[...] demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se faz ou pensa sobre elas que vai construir efetivamente, o que é feminino ou masculino em dada sociedade e em um dado momento histórico (LOURO, 2018, p. 25).

A autora, como mencionamos anteriormente, pautada nos estudos de Scott (1995) e Butler (2018), reitera que as desigualdades precisam ser buscadas não nas diferenças biológicas, mas na constituição social e arranjos sociais, que são acesso às formas de representação.

Assim como as demais autoras conclui que

Homens e mulheres certamente não são construídos apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que *instituem* gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas *apropriadas* (e usualmente, diversas). Os gêneros se produzem, portanto, *nas e pelas* relações de poder (LOURO, 2018, p. 45).

Após os diálogos estabelecidos entre essas autoras, novamente apontamos que, para esta pesquisa à luz das teorias de gênero, limitar-nos-emos às análises das imagens dos livros didáticos da Educação Infantil sobre as aproximações e distanciamentos das desigualdades de gênero entre meninas e meninos, e não ao fenômeno *queer*, ainda que apresentemos sucintamente neste capítulo a compreensão deste conceito. Também, ainda que tenhamos enunciado algumas análises possíveis sobre as questões raciais, não será de aprofundamento para este momento da pesquisa. Consideramos, no entanto, de extrema relevância trazer à luz, teoricamente, tais conceitos e também sinalizarmos quando deparamo-nos com estas problemáticas na análise para que possibilite olhares *a posteriori* em outras pesquisas pautadas nesse tema.

Destacamos a importância de, sendo a análise realizada em livros didáticos da Educação Infantil, direcionarmos os entrelaces entre as questões de *gênero e educação* sobre meninas e meninos, e não apenas sobre mulheres e homens, ressaltando a importância da desconstrução de olhares adultocêntricos nos modos de *ser criança*. A seguir, apresentamos entendimentos sobre infância para prosseguimento da construção de espaços de diálogo entre *gênero, infância e livros didáticos* presentes nesta pesquisa.

## 1.2 GÊNERO E INFÂNCIA

Quanto às preocupações brevemente apresentadas no capítulo anterior sobre as relativas aproximações existentes entre questões de gênero e o adultocentrismo<sup>27</sup>, focamos, agora, em um olhar cauteloso para meninas e meninos característico dessa pesquisa. Neste momento nos aprofundamos no conceito de infância para somar à possibilidade de identificação das relações de poder estabelecidas entre crianças e adultos que são viabilizadas a partir destes encontros, e que geram cristalização de representações que são engendradas posteriormente por estas crianças em fase de desenvolvimento no decorrer da vida e em seus diversos contextos.

Desse modo, ressaltamos que os materiais didáticos analisados nesta pesquisa, ainda que dedicados à Educação Infantil, são escritos por adultos, exercendo modos de escrever-viver o mundo gerando interpretações e reinterpretções entre os pares, dado que “o poder adulto sobre o(a) leitor(a) criança, no caso do livro didático é o mais intenso, pois a escola não dispõe, nem mesmo, do direito à recusa de ser leitor(a), direito intrínseco à leitura de lazer” (MOURA, 2007, p. 33).

Assim, ao analisarmos os livros didáticos endereçados a/aos professoras/es da Educação Infantil a partir da perspectiva de gênero como categoria de análise, compreendemos modos de pensar/ser/estar no mundo que influenciam no processo de ensino e aprendizagem do desenvolvimento humano da primeira infância. O teórico Reich, ao interrogar-se sobre as questões da infância e suas relações com a sexualidade<sup>28</sup>, revela que:

---

<sup>27</sup> O *adultocentrismo* diz respeito a atribuições de capacidades e afazeres às crianças para tornarem-se adultas, desconsiderando os aspectos da infância e compreendendo este processo apenas como período de transição e aquisição de elementos simbólicos presentes na sociedade (SANTIAGO; FARIA, 2015).

<sup>28</sup> Wilhelm Reich foi um psicanalista e teórico que se debruçou sobre questões referentes à sexualidade como uma forma de expressão corporal, que afeta o ser humano intimamente de forma positiva e negativa. Dentro de sua teoria, apresentou que a libertação do ser humano só aconteceria a partir da vivência biológica da satisfação sexual natural, atingindo sua potencialidade orgástica. Isso porque a capacidade da saúde psíquica do indivíduo, para o autor, combina-se à capacidade de sentir prazer e um orgasmo satisfatório. Como marco de seus escritos está a frase “*Amor, trabalho e saber são fontes de nossa existência. Deverão regê-la também*”.

[...] a criança em primeiro lugar tem de chegar a conhecer e a amar a realidade à qual tem de adaptar-se. Deve poder identificar-se alegremente com o mundo em volta: este é o princípio *sexual-econômico*; em contraste com este, encontra-se o princípio *autoritário-moralista* pelo qual se tenta adaptar a criança a um mundo envolvente adverso e contrário em princípio, não com identificação amorosa com este mundo ambiente, mas com uma obrigação, se não mesmo com o auxílio da pressão moral (REICH, 1977, p. 284).

A partir desta citação abrimo-nos a reflexões que retomam o que já apontamos sobre as imposições do adultocentrismo, que sucessivamente tendem a produzir uma cadeia de repetições a partir das influências socioculturais anteriormente construídas, também vivenciadas pelos adultos na fase infantil.

Nesse sentido, levantamos alguns questionamentos: O que é ser essa criança? O que é infância? Será possível falar de infância e criança como algo que diz respeito ao mesmo termo? Sabemos que as concepções de tais terminologias se modificam no decorrer do tempo de acordo com os acontecimentos sociais, políticos, culturais, históricos e econômicos em que estão inseridos. Ressaltamos alguns argumentos do sociólogo Manuel Jacinto Sarmiento (2005; 2007; 2012) para elucidar os conceitos de infância e, retomamos a história da criança a partir de autores franceses e brasileiros que se debruçaram à temática e contribuíram para repensarmos os entendimentos sobre a construção da infância.

Diferente das perspectivas biologistas que levam à redução de um estado de maturação e desenvolvimento humano, como também da compreensão psicologizante que se reduz, por vezes, à interpretação das crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência. A proposta de uma sociologia da infância concedida por Sarmiento (2005) compreende a infância como objeto sociológico, que sugere questionamentos à sociedade a partir do ponto de vista que olha para as crianças como objeto de investigação sociológica, somado à infância e ao conjunto da sociedade considerada.

O autor Kuhlmann Jr. que também se inclina a refletir sobre a infância nos apresenta que

[...] nos dicionários de língua portuguesa, infância é considerada como o período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento à puberdade. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069, de 13/07/90) criança é a pessoa até os 12 anos de idade incompletos e adolescente aquela entre os 12 e os 18 anos. Etimologicamente, a palavra infância refere-se a limites mais estreitos: oriunda do *latim*, significa a incapacidade de falar. Essa incapacidade, atribuída em geral ao período que se chama de primeira infância, às vezes era vista como se estendendo até os sete anos, que representariam a passagem para a idade da razão. (KUHLMANN JR., 2011, p. 16).

Como referência nesta pesquisa, compreendemos o conceito de infância proposto por Sarmiento (2005, p. 363), como “categoria social do tipo geracional por meio da qual se revelam as possibilidades e os constrangimentos da estrutura social”. O autor ainda apresenta que a infância é historicamente construída a partir de um processo ao qual atribui-se estatuto social e que também elaborou bases ideológicas, normativas e referenciais na sociedade, as quais por parte da sociologia da infância assinalam uma recusa desse olhar uniformizador da infância.

Ao resgatar os conceitos da infância que se entrelaçam ao diálogo estabelecido com o conceito de *geração*, considera-se que a construção da infância diz respeito à separação do que chamamos de mundo adulto e a institucionalização de crianças, onde creches e escolas públicas tornam-se determinantes para este grupo geracional e que permanecem até os dias atuais (SARMENTO, 2005).

Dessa forma, a geração e os modos uniformizadores de compreensão da infância, bem como seu conceito, constroem simbolicamente um conjunto de representações do que é a infância, gerando um enraizamento histórico de tal condição e, contribuindo para uma negatividade do ser criança. Isso porque,

A própria etimologia encarrega-se de estabelecer essa negatividade: *infância* é a idade do não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, dessaranjado ou ilegítimo; o *aluno* é o sem-luz; *criança* é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro (SARMENTO, 2005, p. 368).

Tendo em vista este não-lugar da *criança* e da *infância* anteriormente apresentados, a infância é expressa pela menoridade onde não se sabe e não tem valores morais que devem ser disciplinados e que, alguém – ou seja, o adulto – é quem dita as regras. No que concerne às questões de gênero, foram possíveis de serem estabelecidas no capítulo de análise das imagens dos livros didáticos<sup>29</sup> a presença de representações – escolhidas por adultos, visto que o material é construído por estes – que frisam a possibilidade de manter olhares e construções sobre o *ser menina* e *menino* de forma naturalizada, designando formas do desenvolvimento infantil.

Não apenas na análise das imagens, mas também no levantamento das pesquisas brasileiras relativas à *gênero, infância e livros didáticos* realizados durante este trabalho<sup>30</sup>, destacamos a naturalização anteriormente citada, presente em outros materiais didáticos de

---

<sup>29</sup> Referimo-nos à Parte IV, capítulo 4. *As imagens dos livros didáticos: o que velam e revelam os olhares*, desta pesquisa.

<sup>30</sup> Referimo-nos à Parte III, subcapítulo 3.6. *O que dizem as teorias e pesquisas*, desta pesquisa.

pesquisas diversas, que sinalizam o reforço desses modos femininos e masculinos de ser em idade escolar e a reprodução de um processo de formação em diálogo com o modo do adulto ver o mundo.

Assim, elucidando tais pontos, contribuímos com a ideia de que há uma normatividade da infância e que tal preceito acaba por desconsiderar a diversidade, limitando os estudos da infância e gênero – discussão deste trabalho –, bem como a compreensão da mudança das relações entre adultos e crianças em dimensões políticas, educativas, culturais e internacionais (MARCHI; SARMENTO, 2017).

O que deve se ter em vista neste aspecto é que ocorram prioridades referentes ao modo normativo imposto na compreensão do que é a infância, na qual a diversidade das condições de existência das crianças sejam repensadas. As crianças são apresentadas como *indivíduos* com suas especificidades biopsicológicas próprias, ou seja, “ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de ação, etc” (SARMENTO, 2005, p. 370). Além disso, deve ser considerado o aspecto de serem seres sociais, e destacamos que os diferentes espaços estruturais provocam diferenciações nas crianças.

Sendo assim, retomamos que para a sociologia da infância, há uma distinção entre a infância e a criança, em que a primeira é significante de uma categoria social do tipo geracional, e a segunda representa-se como “sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um gênero etc.” (SARMENTO, 2005, p. 371).

Também, incluindo os diálogos sobre essas concepções, as autoras Abramowicz e Oliveira compreendem que:

A criança não é só o presente que ela inscreve em si, ela traz o passado, isto é um presente no qual os adultos jamais poderiam ter tido, anunciam também e são portadoras de um futuro, do devir, mas também são a fissura, o corte e a descontinuidade. A infância é um encontro entre os tempos e as gerações, e as descontinuidades. Ela é o encontro de um tempo cronológico e do tempo intempestivo. Pensar a criança e sua infância é pensar a contemporaneidade que, segundo Agamben (2009), é a luz e a sombra de uma determinada época. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010, p. 45).

Ao adentrarmos às possíveis compreensões dos percursos sociais sobre o significado de infância e de criança, historicamente, apropriamo-nos das leituras de Phillipe Ariès (1981) e

Mary Del Priore (2007), que debruçaram-se sobre a história da criança francesa e brasileira respectivamente.

Para que possamos compreender a história das crianças no contexto brasileiro, optamos por apresentar o momento anterior a isso. Os estudos de Philippe Ariès (1981) contribuem para refletirmos sobre as concepções da realidade histórica francesa, assim como apresenta alguns modos de operação no Brasil, tanto do que é construído enquanto infância, como também sobre os materiais didáticos para essa faixa geracional, destacando que há grande influência francesa no percurso histórico brasileiro<sup>31</sup>.

Vale destacar que a sociedade tradicional concebia as crianças de má forma, considerando que estas pouco tinham espaço para seu desenvolvimento na infância e se transformavam nos chamado *homens jovens* (ARIÈS, 1981).

Por essa perspectiva, direcionava-se a uma curta passagem que pouco demarcava a memória e sensibilidade da criança na família, mesmo em seus primeiros anos. Ariès designa o sentimento de *papiricação* que “era reservada à criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha” (1981, p. 10), comparando-as aos animais. Além deste ponto, a relação de morte de crianças, reunida a este período de vida, meramente consistia em dar espaço para outra criança existir. Assim,

[...] a duração da infância era reduzida ao seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança então, mal adquiria algum desembaraço físico, era logo misturada aos adultos e partilhava de seus trabalhos e jogos (ARIÈS, 1981, p. 10).

Isso se altera a partir do fim do século XVII e início do século XVIII, período em que observamos mudanças sobre dois aspectos: primeiro, *a escola substituiu a aprendizagem como meio de educação*<sup>32</sup>, ou seja, a escolarização era concebida pelo autor como “uma das faces do grande movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado” (ARIÈS, 1981, p. 11); segundo, “a família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes” (ARIÈS, 1981, p. 11).

A afeição passa a ser expressa precisamente pela importância da educação que era direcionada ao encargo dos filhos, não como função de bens e honra, mas sim com o interesse

---

<sup>31</sup> No subcapítulo seguinte 1.3. *Livros didáticos e suas definições*, apresentaremos os diálogos existentes sobre materiais didáticos a partir de Choppin (2002; 2004) e como este repercute ao pensar os materiais didáticos no contexto brasileiro.

<sup>32</sup> Grifo *nosso*.

que é criado por parte destes pais em relação aos estudos dos filhos que outrora na história não era constatado.

As ocorrências anteriormente citadas deste período despontam devido à saída da família nas ruas como mera ligação voltada ao trabalho, deslocando-se o olhar para dentro de casa de modo mais íntimo e, conseqüentemente, criando novos sentimentos entre os membros. Esse envolvimento corresponde à preocupação e atenção da família organizada em torno da criança, assinalando a saída do anonimato desta criança e criando o sentimento de medo de perdê-la ou substituí-la. Em outras palavras, o que antes mantinha a criança como mero instrumento de trabalho, ao torná-las indiferentes dos adultos, passa por mutações que transitam no espectro do espaço privado, o lar, ao ter como referência o cuidado com a criança (ARIÈS, 1981).

É normal que num espaço tão privatizado tenha surgido um sentimento novo entre os membros da família, e mais particularmente entre a mãe a criança: o sentimento de família, “essa cultura”, diz Goldthwaite, “centralizava-se nas mulheres e nas crianças, com um interesse renovado pela educação das crianças e uma notável elevação do estatuto da mulher”( ARIÈS, 1981, p. 25).

Como podemos evidenciar a partir desta menção, a construção privatizada do cuidado com a criança desvela e exprime a inexistência anterior de sentimentos sobre a criança como parte integrante da família e ressalta sua importância naquele período para o espaço de trabalho que deveria ocupar em seu nascimento. A importância da mulher no que se refere a esta temática destaca-se nas alterações que dialogam com o próprio lugar da mulher, onde, além de procriadora, se torna responsável pelo cuidado com esta criança e transmuta os espaços de crescimento desta para com o social.

Ainda como parte desse período – do século XIV até XVIII – o chamado *idades da vida* apresenta um modelo sobre as divisões da criança:

Primeiro, a idade dos brinquedos: as crianças brincam com um cavalo de pau, uma boneca, um pequeno moinho ou pássaros amarrados. Depois, a idade da escola: *os meninos aprendem a ler ou seguram um livro e um estojo; as meninas aprender a fiar*.<sup>33</sup> Em seguida, as idades do amor ou dos esportes da corte e da cavalaria: festas, passeios de rapazes e moças, corte de amor, as bodas ou a caçada do mês de maio dos calendários. Em seguida, as idades da guerra e da cavalaria: um homem armado. Finalmente, as idades sedentárias, dos homens da lei, da ciência ou do estudo: o velho sábio barbudo vestido segundo a moda antiga, diante de sua escrivaninha perto da lareira. As idades da vida não correspondiam apenas a etapas biológicas, mas a funções sociais; sabemos que havia homens da lei muito jovens, mas, consoante a imagem popular, o estudo era uma ocupação dos velhos (ARIÈS, 1981, p. 39-49).

---

<sup>33</sup> Grifo *nosso*.

Nesta fase também apresenta-se a adolescência como algo indivisível da infância, sendo ilustrada a partir do autor que “a ideia de infância estava ligada à ideia de dependência [...] só se saía da infância ao sair da dependência, ou ao menos, dos graus mais baixos da dependência” (ARIÈS, 1981, p. 42). Isso permanece até a fase da juventude e depois passa a ser um fenômeno geral e banal, a partir de 1914 pós-guerra, “daí em diante, a adolescência se expandiria, empurrando a infância para trás e a maturidade para frente. Daí em diante, o casamento, que não era mais um “estabelecimento”, não mais a interromperia” (ARIÈS, 1981, p. 42).

No entanto, no destaque da citação anterior, elucidamos que os séculos XIV à XVIII enunciam a presença de diferenciações das atividades realizadas por meninas e meninos no contexto escolar, desvelando em nossa pesquisa o limite das relações entre gêneros, que se estende também aos modos de como mulheres e homens estariam inseridos neste contexto. A preparação de meninos para a leitura e de meninas para fiar geravam simbolismos que imputavam a intelectualidade ao gênero masculino e, as atividades sem cunho reflexivo para o gênero feminino causando um distanciamento das mulheres no espaço público e político a longo prazo.

Ao abordar os signos existentes no período da infância a partir das artes, Ariès (1981) denuncia que o século XII desconhecia a infância ou não tentava representá-la pela arte medieval, sugestionando que neste período elas não tinham lugar no mundo, já que, “no mundo das fórmulas românicas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido” (ARIÈS, 1981, p. 51).

O teórico apresenta sequencialmente que, a partir do século XIII, artisticamente, as crianças são representadas a partir de um sentimento moderno, ou seja, correspondiam a um anjo sob aparência de rapaz muito jovem, o menino Jesus, ou Nossa senhora menina, e a criança nua.<sup>34</sup>

Durante o século XIV e sobretudo durante o século XV, esses tipos medievais evoluiriam, mas no sentido já indicado no século XIII. (...) o tema da infância sagrada, a partir do século XIV, não deixaria mais de se ampliar e se diversificar; sua fortuna e sua fecundidade são um testemunho do progresso na consciência coletiva desse sentimento da infância, que apenas um observador atento poderia isolar no século XIII, e que não existia de todo no século XI (ARIÈS, 1981, p. 54).

---

<sup>34</sup> Este último, representado na fase gótica já que “as poucas miniaturas das Bíblias moralizadas que representavam crianças vestiam-nas exceto quando se tratava dos Inocentes ou das crianças mortas cujas mães seriam julgadas por Salomão. Seria a alegoria da morte e da alma que introduziria no mundo das formas a imagem da nudez infantil” (ARIÈS, 1981, p. 53).

Com o tempo, a infância de Jesus representada nas diversas obras de arte deixa de ser o único tema referente à infância, e no século XIV coincide com o florescimento de crianças nas lendas, mantendo-se até XVII. No entanto, nos séculos XV e XVI ainda não se representavam crianças sozinhas, porém tinham grande presença nas pinturas, sendo elas:

[...] a criança com sua família; a criança com seus companheiros de jogos, muitas vezes adultos; a criança na multidão, mas “ressaltada” o colo de sua mãe ou segura pela mão, ou brincando, ou ainda urinando; a criança no meio do povo assistindo aos milagres ou aos martírios, ouvindo prédicas, acompanhando os ritos litúrgicos, as apresentações ou as circuncisões; a criança aprendiz de um ourives, de um pintor etc.; ou a criança na escola, um tema frequente e antigo, que remontava ao século XIV e que não mais deixaria de inspirar as cenas de gênero<sup>35</sup> até o século XIX (ARIÈS, 1981, p. 55).

Vale destacar que a infância neste período era colocada sob uma ótica indiferente e insignificante nas artes, sendo que apenas no início do século XVII os retratos apresentam crianças isoladas de modo numeroso. “Cada família agora queria possuir retratos de seus filhos, mesmo na idade em que eles ainda eram crianças. Esse costume nasceu no século XVII e nunca mais desapareceu. No século XIX, a fotografia substituiu a pintura: o sentimento não mudou” (ARIÈS, 1981, p. 61).

Essas representações marcadas por pinturas, ao transpor a nível do cotidiano de adultos e crianças no período de XIII e XVII, geram novas formas de atribuir a consciência que a criança também era uma alma imortal, que contribuía para a taxa de natalidade. Além disso, a nudez infantil presente nos retratos possui um acréscimo que também reflete na organização de retratos familiares que tem como centro a criança.

Reverbera-se a partir deste momento o interesse pelo vocabulário da criança em conjunto com cenas de infância literárias e pinturas que montam, então, as descobertas referentes à primeira infância, em conjunto ao corpo, hábito e fala da criança pequena (ARIÈS, 1981).

Novamente nestas transições, destacamos nas representações de gênero na história da criança os trajes utilizados por estas. Se anteriormente ao século XIII o modo de se vestir era indiferente, o autor apresenta transições presentes a partir da Idade Média, no século XVII, período em que reservavam-se roupas direcionadas à idade correspondente. Ariès (1981, p. 71), apesar de uma escrita sexista, demonstra neste período que ambos os sexos utilizavam de saia, vestido e avental pós a deixa das fraldas e descreve que “tonara-se hábito no século XVI

---

<sup>35</sup> Por gênero o autor refere-se à vida quotidiana das crianças com adultos e à ideia de representação da criança por sua graça e pitoresco.

vesti-los como meninas, e estas, por sua vez continuavam a se vestir como as mulheres adultas. A separação entre crianças e adultos ainda não existia no caso das mulheres”.

Somente no século XVIII observam-se trajés mais leves nos meninos, ou seja, que permitiam que a criança se sentisse à vontade *com e em* sua vestimenta, além de diferenciar e construir representações das mudanças da criança para a fase adulta. Isso porque anterior a este período, as roupas de crianças e adultos não eram diferentes em seus modelos, passando posteriormente por transições.

Dentre outros aspectos alusivos ao modo de vestir de meninas e meninos, destaca-se que

[...] enquanto os meninos usavam esse traje feminino, dizia-se que eles estavam *à la bavette*<sup>36</sup>, ou seja, eram crianças “de babador”. Isto durava até por volta de quatro-cinco anos. [...] “Quando eu ainda estava *à la bavette*, ou seja, quando ainda não usava o vestido comprido com gola que precedia as calças justas pelos joelhos”, “eu era o único ridicularmente vestido da maneira como acabo de descrever (ou seja, vestido de menina), de sorte que era como uma espécie de novo fenômeno naquele lugar, que nunca havia ocorrido antes”. A gola do vestido era uma gola de homem (ARIÈS, 1981, p. 72).

Distinções entre os gêneros como acima citadas pelo autor sobre as vestimentas utilizadas naquele período e também de outros acontecimentos que enunciam desigualdades, sinalizam debates *a posteriori* nas análises das imagens presentes nos livros didáticos da Educação Infantil, que são objetos desta pesquisa, as quais desvelam representações historicamente construídas no decorrer dos séculos elucidados anteriormente para os dias atuais apesar das diversas mutações. Isso não apenas pela diferenciação no distanciamento entre o adulto e criança, mas, também entre meninas e meninos.

Essas reflexões, que conduzem o autor a denominar como uma roupa *efeminada* para os meninos e que seguem até o século XIX, mostram que “o hábito de efeminar os meninos só desapareceria após a Primeira Guerra Mundial, e seu abandono deve ser relacionado com o abandono do espartilho das mulheres: uma revolução do traje que traduz a mudança dos costumes” (ARIÈS, 1981, p. 78).

Nota-se, contudo, que essa preocupação dos modos de vestir se refere apenas aos meninos, já que as meninas mantinham suas vestimentas parecidas com os trajés de adultos. Com isso, construía-se a partir das roupas a demarcação da especialização de meninos em escolaridade e a entrada de meninas tardiamente neste espaço, mostrando que

Sem uma escolaridade própria, as meninas eram muito cedo confundidas com as mulheres, como outrora os meninos eram confundidos com os homens, e ninguém

---

<sup>36</sup> Grifo do autor.

pensava em tornar visível através do traje uma distinção que começava a existir concretamente para os meninos, mas que ainda continuava inútil no caso das meninas (ARIÈS, 1981, p. 79).

As vestimentas em crianças também passam por uma compreensão de classe social, “as crianças do povo, os filhos dos camponeses e dos artesãos, as crianças que brincavam nas praças das aldeias, nas ruas das cidades ou nas cozinhas das casas continuaram a usar o mesmo traje dos adultos: jamais são representadas usando vestido comprido ou mangas falsas” (ARIÈS, 1981, p. 81). O modo de vestir-se se mantém sem separações dos adultos e segue do mesmo modo em relação ao trabalho ou aos jogos e brincadeiras.<sup>37</sup>

Este autor trouxe contribuições importantes para destacarmos nessa pesquisa ao expor a ligação entre a história da educação e a construção da infância neste meio, apontando que

[...] como a escola e o colégio, que na Idade Média eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes, se tornaram no início dos tempos modernos um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-la da sociedade dos adultos (ARIÈS, 1981, p. 165).

Assim, ao retomar o século XIII, o autor destaca que a instituição colégio fundada por doadores dedicava-se e era asilo para estudantes pobres. Isso muda a partir do século XV com comunidades democráticas que se tornaram institutos de ensino para a população (ARIÈS, 1981). A evolução da instituição escolar associa-se à evolução do sentimento de idade e infância, que passam a separar crianças de adultos nos espaços.

Advindas dessas mudanças, as escolas preocupavam-se e tinham como objetivo a proteção dos estudantes sobre as tentações da vida e da moralidade. Em 1452, os espaços escolares tornaram-se instrumentos mais autoritários e hierárquicos para as crianças no que se refere à educação da infância, o corpo docente separado e a disciplina rigorosa em classes numerosas se torna a nova realidade neste contexto.

Percebemos então que não apenas os trajes/vestimentas utilizados nesse período, mas também a instituição escolar e os demais signos aos quais denominavam e marcavam o que chamamos de infância colaboraram com a construção do que se compreende hoje como criança.

---

<sup>37</sup> Apesar de não aprofundarmos neste momento da pesquisa em relação aos jogos e brincadeiras, Ariès (1981) mostra historicamente as mudanças estabelecidas entre a infância, o adulto e os jogos. Na análise dessa pesquisa – Parte IV – ao que concerne às relações e representações de gênero, destacamos algumas brincadeiras e jogos sugeridos pelos livros didáticos. Fizemos uma análise das representações e simbolismos sobre gênero das imagens que estão presentes nessas atividades.

Referente a infância brasileira, a autora Mary Del Priore inicia suas reflexões, denunciando que

[...] a história sobre a criança feita no Brasil, assim como no resto do mundo, vem mostrando que existe uma enorme distância entre o mundo infantil descrito pelas organizações internacionais, pelas não governamentais e pelas autoridades, daquele no qual a criança encontra-se quotidianamente imersa. O mundo que a “criança deveria ser” ou “ter” é diferente daquele onde ela vive, ou no mais das vezes, sobrevive. O primeiro é feito de expressões como “a criança precisa”, “ela deve”, “seria oportuno que”, “vamos nos engajar em que”, até o irônico “vamos torcer para”. No segundo, as crianças são enfaticamente orientadas para o trabalho, para o ensino, para o adestramento físico e moral, sobrando-lhes pouco tempo para a imagem que normalmente a ela está associada: do riso e da brincadeira (PRIORE, 2007, p. 8).

Para aprofundarmo-nos nestas reflexões questionamos: que criança é essa que chega ao Brasil? Quando ela passa a estar presente nesse contexto? Fábio Pestana Ramos no livro organizado por Priore (2007, p. 19) indica que, apesar do Brasil ser descoberto em 1500, seu povoamento colonizado inicia-se em 1530 com a presença de homens, mulheres e crianças direcionadas à “condição de grumetes ou pagens, como órfãos do Rei enviadas ao Brasil para se casarem com os súditos da Coroa, ou como passageiros embarcados em companhia dos pais ou de algum parente”. Esta realidade partia da presença de abusos sexuais e violações por pedófilos.

Diante disso, crianças tinham de se adaptar a tais práticas ou perecer.

Se por um lado foram poucas as crianças embarcadas nas naus quinhentistas rumo ao Brasil, por outro lado, a mão-de obra infantil em substituição à adulta, tornou-se indispensável à epopéia marítima. [...] Ao que parece, embarcavam em Lisboa crianças que no decorrer de sua primeira viagem, antes de chegar ao Brasil, tornavam-se adultos, calejados pela dor e pelo sofrimento (RAMOS, 2007, p. 49).

Na sequência desses episódios, Priore (2007, p. 84) ainda expõe que “há pouquíssimas palavras para definir a criança no passado. Sobretudo no passado marcado pela tremenda instabilidade e a permanente mobilidade populacional dos primeiros séculos de colonização”.

Durante a transição da Colônia e Império as crianças passam a estar presentes em outros espaços, entre eles os de educação jesuítica, que objetivavam a formação e se preocupavam pedagogicamente em tornar os indivíduos em seres responsáveis (PRIORE, 2007). Fato importante para esta pesquisa que ocorre neste período refere-se à presença de cartilhas de alfabetização e ensino da religião que

[...] eram comumente usadas, tanto no aprendizado a domicílio, quanto naquele público. Sedimentando o trabalho que já deveria ter sido feito pela mãe, na primeira

fase da vida da criança, tais cartilhas voltavam à carga sobre tudo o que dizia respeito à vida espiritual (PRIORE, 2007, p. 100).

Destacamos o papel das cartilhas de alfabetização que será aprofundado no capítulo sobre a história dos livros didáticos no Brasil<sup>38</sup> a partir da tese de doutoramento realizada por Bittencourt (1993). O que nos interessa mostrar aqui são as mudanças que ocorreram com este material e que circularam a vida das crianças no processo de aprendizagem.

Além desses aspectos, salientamos também a divisão do trabalho educacional que consistia entre: a *mulher cuidadora, mãe e que estava no lar*, acompanhando a criança e o professor jesuíta que contribuía para a educação da criança, indicando o lugar da mulher e reproduzindo representações associadas a este papel entre as meninas e o lugar delas após a fase da infância.

Outro ponto examinado pela autora no que tange a construção desse trânsito de crianças em outros espaços sociais é que “a educação e a medicina vão burilando<sup>39</sup> as crianças do Brasil colonial. Mais do que lutar pela sua sobrevivência, tarefa que educadores e médicos compartilhavam com os pais, procurava-se adestrar a criança, preparando-a para assumir responsabilidades” (PRIORE, 2007, p. 104). A importância disso para a vida social no século XVIII eleva-se em razão da presença de preocupações dos adultos com os modos de se comportar e de cuidados com as crianças.

Entre os séculos XVI e XVIII diferenciam-se o *ser criança* e o *ser adulto*, assim, a preocupação educacional volta-se ao nível psicológico e pedagógico. Francisco de Mello Franco elucida a menção anterior, ao expor que

A educação é tanto física quanto moral (particularmente nas três primeiras idades infância, puerícia e adolescência); é o mais poderoso expediente para conseguir até certo ponto notável alteração no temperamento originário. [Segundo ele, era de pequenino quem se torcia o pepino e que] as duas educações deviam começar desde o berço (FRANCO, s/d, s/p, *apud* PRIORE, 2007, p. 105).

Isso, no entanto, não corresponde à realidade de crianças escravas, já que suas vidas eram pouco valorizadas e sua serventia estava relacionada apenas à existência de uma ama-de-leite que alimentaria os filhos dos donos destes escravos (SCARANO, 2007).

As crianças escravas que se mantinham vivas tinham função no papel das festividades que o catolicismo pregava, deviam ser músicos e cantar. Também eram atoras e algumas

<sup>38</sup> Referimo-nos a Parte III, subcapítulo 3.1. *Contexto sócio-histórico: A voz política dos livros didáticos* desta pesquisa.

<sup>39</sup> O sentido de burilando está relacionado a tornar mais apurado, aprimorar, aperfeiçoar.

participavam em pequenas funções domésticas como levar recados e trabalhar na mineração (SCARANO, 2007).

Ademais, segundo Kuhlmann Jr.,

No século XIX, o que se vive no Brasil não são os ecos do passado europeu, mas as manifestações do grande impulso com relação à infância que representou o próprio século XIX, em todo o mundo ocidental, especialmente após a década de 1870 (KULHMANN JR., 2011, p. 22).

Salientamos a existência de um estabelecimento de política jurídica para os adultos, marcado por uma preocupação da formação de trabalhadores/cidadãos sadios moral e sexualmente, que transmitiriam para as crianças a construção de uma identidade a partir de um “meio adequado”, denotando o papel da mulher também como responsável pela maternidade e educação dos/as filhos/as.

Com a transitoriedade da inexistência para a existência do conceito de criança/infância, Arantes (2011), no V Seminário Nacional Psicologia e Políticas Públicas: Subjetividade, Cidadania e Direitos Humanos que compunha uma mesa de *Psicologia, Direitos Humanos e políticas públicas: nenhuma forma de violência vale a pena*, apresenta e colabora, para reforçar o que já vem sendo apresentado nesse capítulo sobre o entendimento do que temos hoje do *ser criança*. Isso porque, conforme pudemos apreender, a infância não esteve sempre presente em outros momentos históricos, dado que o conceito e a construção desta como parte do convívio no meio social foi estabelecido a partir de transições históricas a partir de uma estrutura social existente.

Além disso, ao relacionarmos as leituras de Ariès (1981) e Priore (2007), anteriormente citados, verificamos que as crianças – hoje assim chamadas – foram por muito tempo associadas a mero instrumentos de trabalho alternando seu papel apenas a partir do momento em que se construiu o sentimento de família. Em famílias abastadas as crianças passaram a serem nomeadas como “filho de família” estabelecendo modos de aproximação e sentimento entre elas e adultos, porém, as crianças indígenas e africanas mantinham-se no papel de trabalhadores por parte dos/as senhores/as não os reconhecendo como criança, ficando então à margem. Ao que concerne o momento atual e a temática da pesquisa, em análise dos livros didáticos da Educação Infantil também pudemos identificar a invisibilidade e as diferenças ainda mantidas sobre crianças brancas e crianças indígenas e negras.

Comprendemos a partir de tais pontos que o que se construiu foi a ideia de que “a criança não escreve sua própria história. A história da criança é uma história *sobre* a criança”

(KUHLMANN JR., 2011, p. 30), independente do contexto em que está inserida, já que a partir das diversas infâncias existentes e crianças presentes tendemos a invisibilizá-las em cada um de seus lugares, mantendo o que os adultos que as cercam consideram como realidade.

Esse fenômeno impossibilita o processo de autonomia e olhar da criança no contexto de forma conjunta. O adultocentrismo, - esta prática que estabelece poder aos adultos, impossibilitando a liberdade de crianças, - apenas denota e observa a infância como uma transição e aquisição de elementos simbólicos, em que a criança é levada a um estado de inferioridade frente ao adulto, o que remonta a história da criança a partir desta perspectiva. Ainda, com desconstruções relativas ao lugar da criança e os sentimentos ligados a ela, mantemos uma história a ser contada e definida pelo olhar do adulto.

Algumas dessas delimitações podem ser constatadas a partir de 1873, com as preocupações sobre crianças livres e pobres. Designou-se com o trabalho de crianças nas ruas o termo “menores abandonados” e criou-se, a partir disso, a Assistência Pública Nacional, através do qual as crianças órfãs, com problemas como o citado, eram tiradas dos pais com um termo de abandono a ser declarado pelos próprios cuidadores. Esse modelo sobre o “ser criança”, na Constituição Federal de 1988<sup>40</sup> e no Estatuto da Criança e do Adolescente<sup>41</sup> (ECA), promulgado em 1990, foi modificado (ARANTES, 2011).

Outros documentos que também designam mudanças sobre a criança estão presentes nas Leis de Diretrizes e Bases<sup>42</sup> (LDB) que identificam o que é ser criança e seus direitos/deveres. Identificar e olhar de forma crítica estes modelos de criança, ultrapassando o olhar adultocêntrico, abre para a possibilidade de desmonte da ideia de criança universal

[...] para podermos olhar, sentir e conhecer as tantas crianças que vivem suas infâncias nos dias de hoje, pois, com isso, saímos do campo da uniformidade e da homogeneização, e cedemos um lugar precioso para a diversidade e a heterogeneidade. Conceber as crianças como seres humanos concretos e reais, pertencentes a diferentes contextos sociais e culturais constitutivos de suas infâncias, é pois, fundamental (TOSATTO, 2009, p. 29).

---

<sup>40</sup> Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, as crianças aparecem citadas em dois momentos: Na Seção IV – Da assistência social, em que objetiva-se o amparo às crianças e adolescentes carentes; e, na Seção I – Da Educação com a garantia da educação infantil, creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em: 02 de out. 2019.

<sup>41</sup> A Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990 que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências caracteriza criança no Art. 2º. Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)> Acesso em: 02 de out. 2019.

<sup>42</sup> A Lei nº 9.394, de Dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional dita direitos e deveres à Educação de crianças e adolescentes. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em: 02 de out. 2019.

Ainda, em complemento, conforme o autor Leonardo Posternak (2002) a luta em favor da criança, a defesa de seus direitos e o respeito que merece repercute como necessidade dos adultos para que possamos aprender com os desafios presentes cotidianamente.

O autor Kuhlmann Jr. (2011, p. 30), seguido desses trechos anteriormente citados, contribui conjuntamente para que possamos encarar a necessidade de considerar a infância como condição da criança, e compreender que o “conjunto das experiências vividas por elas em diferentes lugares históricos, geográficos e sociais é muito mais do que uma representação dos adultos sobre essa fase da vida”, elucidando a possibilidade de conhecer as representações da infância em seu desenvolvimento no decorrer da construção dos espaços que estas habitam e considerá-las em suas relações sociais e na produção de sua própria história.

Ao aproximarmos as discussões sobre a criança para a Educação Infantil, relacionando-as a esta pesquisa, baseamo-nos em Sarmiento (2012), quando salienta que mudanças nas formas de vida das crianças acontecem em épocas, contextos sociais e regiões distintas, e, os desafios do desenvolvimento são diversificados e a interpretação do mundo e ação de adultos e crianças também. O autor considera, ainda, que na Educação Infantil “não costuma ver e escutar de forma atenta e interessada o gesto das crianças e o modo como elas interpretam o que fazem, o que sentem, e o que dizem” (SARMENTO, 2012, p. 132). Assim, é tarefa por parte dos adultos presentes nestes espaços observar e compreender o enviesamento que ocorre sobre seu modo de operar na Educação Infantil e possibilitar novos modos de construção para com a criança.

Nesta pesquisa observamos e buscamos compreender os atravessamentos a partir das imagens presentes nos livros didáticos da Educação Infantil, que fundamentados ao Edital de 2019 do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) passam a compor o cotidiano da primeira infância. Para isso, partimos de três direções: primeiro, “a infância não é um facto natural, mas uma construção social, ancorada na história e marcada pelo tempo e as condições sociais de existências: o carácter histórico da infância como categoria social” (SARMENTO, 2012, p. 132); segundo, as crianças pertencentes a diversos grupos culturais são sujeitas a processos socializadores variados; e, terceiro, apesar de a infância ser considerada uma categoria social permanente, as mudanças sociais também influenciam no processo de estabelecimento das relações entre gerações.

Também consideramos as leituras de Cambi e Ulivieri *apud* Kuhlmann Jr. (2011), que apostam em dois grandes setores da infância: a história social da infância e os aspectos conexos ao imaginário, os quais concomitantemente foram trazidos para a pesquisa baseados nas

mobilizações da construção das análises das imagens dos livros didáticos sob o olhar histórico-social e suas representações.<sup>43</sup>

Com isso, finalizamos este subcapítulo, ao entendermos que a infância “é uma condição mutável, histórica e socialmente situada” (SARMENTO, 2012, p. 133), e, os conteúdos e imagens dos livros didáticos constituem-se como parte dessas condições. Prosseguiremos adiante com as definições desses materiais que contribuem diretamente ao processo da infância.

### 1.3 LIVROS DIDÁTICOS E SUAS DEFINIÇÕES

Antes de abordarmos a história do livro didático no Brasil e a implementação do PNLND como parte desse processo<sup>44</sup>, realizamos diálogos sobre algumas definições possíveis do que compreende-se por livros didáticos, dada sua importância no contexto educacional brasileiro. Além disso, também retomaremos brevemente neste capítulo a importância alusiva desses livros ao valor mercadológico e à fetichização presente, nos dias atuais, devido à construção da produção em larga escala desses materiais para uso nas escolas.

Para inaugurarmos as interlocuções sobre as definições do livro didático, enfatizamos que os primeiros questionamentos sobre esse objeto surgiram por Alain Choppin (2002), historiador francês que dialoga com a realidade brasileira. Segundo o autor, por séculos, os livros didáticos pouco faziam parte dos interesses nas pesquisas no que concerne a sua história e seus conteúdos. Esse descaso é explicitado pelo teórico quando apresenta que alunos, pais, professores e livros escolares fazem parte de um cotidiano que não estabelece significações do material como algo raro, exótico ou singular – mantendo-os apenas como intemporais (CHOPPIN, 2002). Contudo, sua importância *no* e *para* o espaço escolar é de extrema abrangência, dado que os livros fazem parte da cultura e da memória visual de muitas gerações.

Ademais, o livro didático está “inscrito na realidade material, participa do universo cultural e sobressai-se, da mesma forma que a bandeira ou a moeda, na esfera do simbólico” (CHOPPIN, 2002, p. 14).

Fernandes (2004) investigou as reminiscências do livro didático através do projeto *Educação e memória: organização de acervo de livro didático* da Faculdade de Educação da

---

<sup>43</sup> Por *história social da infância*, compreende-se o estudo das condições de vida, instituições, práticas de controle, família, escola, alimentação, jogos e vida material e social. Por *imaginário* liga-se as mutações que intervêm da história das mentalidades em relação ao fenômeno infância, a partir de fenômenos como obras de arte, reflexões filosóficas e pedagógicas. Neste ponto, o livro didático apesar de estar situado no segundo campo, deve ser considerado a partir de representações da história social da criança, as quais reproduzem modos de ser e ver a infância.

<sup>44</sup>Essa discussão está presente na Parte III dessa pesquisa.

USP, colaborando para a ampliação do número de informações gerais sobre este objeto de estudo a partir de depoimentos orais. Identificou através desse método, um caminho de potência para suscitar e alimentar a memória deste material, com o qual mostra que os valores do livro atribuídos no passado também são embuditos no presente.

Assim, a pesquisa anteriormente citada nos mostra que as pessoas que passaram pelas instituições escolares conviveram com esse material didático em algum momento: seja como professor ou como aluno. Indireta e diretamente, denota-se que pais e demais membros do contexto educacional que estão em contato direto com crianças em idade escolar, também estiveram em contato com esse material possibilitando a compreensão de que o livro didático foi e é um mediador na construção do conhecimento – não apenas no interior das escolas, mas também, para além de seus muros. Nesse sentido a historiadora Bittencourt (2011, p. 299) argumenta que os livros didáticos são “os mais usados instrumentos de trabalho integrantes da *tradição escolar*<sup>45</sup> de professores e aluno/as, fazem parte do cotidiano escolar há pelo menos dois séculos”.

Considerado um instrumento complexo, o livro didático possui conteúdos que são indissociáveis de seus usos reais e supostos (CHOPPIN, 2002) e refletem nos modos de interação com o material.

É fascinante – até mesmo inquietante – constatar que cada um de nós tem um olhar parcial e parcializado sobre o manual; depende da posição que nós ocupamos, em um dado momento de nossa vida, no contexto educativo; definitivamente, nós só percebemos do livro de classe o que nosso próprio papel na sociedade (aluno, professor, pais do aluno, editor, responsável político, religioso, sindical ou associativo, ou simples eleitor,...), nos instiga a ali pesquisá-lo (CHOPPIN, 2002, p. 13-14).

Em complemento, a historiadora Bittencourt (2011), assim como Choppin (2002), reafirma o livro didático como instrumento complexo e sinaliza que este ganhou visibilidade no campo da pesquisa do Brasil, por se mostrar como objeto de preocupações especiais de autoridades governamentais para a avaliação, segundo critérios específicos ao longo da história da educação. Nessa direção, o autor já denunciava que durante a década de 1980 o descaso de tais livros durante os séculos estava atrelado ao status de *manual*<sup>46</sup> que é dado para este material, por outro lado:

---

<sup>45</sup>Grifo do autor.

<sup>46</sup>Além do *status* de manual, as definições de livro didático foram apresentadas por Choppin (2004) a partir de três dificuldades, sendo a primeira sobre a definição do objeto - isso porque, o material apresenta diversidade no vocabulário e instabilidade de usos lexicais para referirmo-nos a ele. Em diversas línguas, o *livro didático* tem seu designio e formas que causam problemas para a explicação sobre suas características. Como segunda dificuldade,

[...] também são vítimas de seu sucesso: o desenvolvimento da instrução popular, a instauração do princípio da obrigatoriedade escolar em um grande número de países industrializados e, mais recentemente, a democratização do ensino e a extensão da escolarização, levaram a uma produção editorial cada vez mais massiva (CHOPPIN, 2002, p. 7).

Esse autor, ao se propor pesquisar os materiais didáticos no mundo, denuncia a negligência ocorrida durante séculos da incomunicabilidade com este objeto enquanto estudo. Ele indica que os livros didáticos “foram considerados como simples espelhos da sociedade da qual procedem – uma concepção de resto ingênua – ou como vetores ideológicos culturais” (CHOPPIN, 2002, p. 7).

Em relação à realidade brasileira, os livros didáticos passaram por diversas transformações nos programas de políticas públicas, em que o descaso inicial deste material sucedeu por mudanças que apontaram para o que hoje denomina-se PNLD. A implementação dos livros a partir desta política inicia-se nos Livros Didáticos do Ensino Fundamental, e amplia-se para os Livros Didáticos do Ensino Médio e de Jovens e Adultos<sup>47</sup>. Em 2019, estende-se, então, para a Educação Infantil (objeto desta pesquisa).

As autoras Miranda e Luca atentam-se ao fato de que

[...] contrariamente à apreensão predominante no âmbito do senso comum, o livro didático é um produto cultural dotado de alto grau de complexidade e que não deve ser tomado unicamente em função do que contém sob o ponto de vista normativo, uma vez que não só sua produção vincula-se a múltiplas possibilidades de didatização do saber histórico, como também sua utilização pode ensejar práticas de leitura muito diversas (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 124).

Sobre as funções do livro didático, Choppin (2004) preocupou-se em significá-las. No quadro seguinte (Quadro 6) nos incumbimos de expor essas funções.

Quadro 6 – Funções dos livros didáticos segundo Choppin (2004)

1. Função referencial (curricular ou programática)	Condiz apenas com a fiel tradução do programa ou com o exercício do livre jogo da concorrência. Constitui-se enquanto suporte privilegiado dos conteúdos educativos (o depósito de conhecimento técnicas ou habilidades) que um grupo social acredita ser necessário para transmitir às novas gerações.
--	---

elucida o caráter recente do livro didático enquanto pesquisa, que tende a não abranger toda a produção didática e nem seus períodos. E, em terceiro, há dificuldades referentes à barreira da língua que inviabiliza achados sobre produção voltados aos livros didáticos.

<sup>47</sup>Aprofundamos as inserções do Livro Didático pelo PNLD na Parte III desta pesquisa.

2. Função instrumental	Colocar em prática métodos de aprendizagem, proposição de exercícios/atividades que visam facilitar a memorização dos conhecimentos, além de favorecer a aquisição de competências disciplinares/transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas, entre outros.
3. Função ideológica e cultural	Considerada a função mais antiga, onde, com a constituição dos estados nacionais a partir do século XIX, considera o livro didático como um dos vetores essenciais da língua, cultura e valores das classes dirigentes. Além disso, é conhecido por ser instrumento privilegiado de construção de identidade, um símbolo de soberania nacional e assume um importante papel político. “Essa função, que tende a aculturar – e, em certos casos, a doutrinar – as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz” (CHOPPIN, 2002, p. 20).
4. Função documental	Fornecer um conjunto de documentos textuais ou icônicos, cujo o objetivo seja desenvolver o espírito crítico no aluno a partir da observação e confrontação. Essa função é direcionada à ambientes pedagógicos que privilegiam iniciativa pessoa da criança e visam a autonomia.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Resgatamos a função do livro didático, no Brasil, conforme Silva (2012, p. 817), sobretudo a partir da década de 1960, que direciona o material como mecanismo de (in)formação do professor e como instrumento didático predominante nas escolas de todo o país. “Este fato é um desdobramento da precariedade das condições de formação e trabalho dos professores brasileiros. As deficiências na formação e precárias condições de trabalho fomentam o uso massivo e pouco crítico do livro didático em sala de aula”. Parece haver um paradoxo, considerando que a existência dos livros didáticos retroalimenta o ciclo, sendo motivadores e resultados desse processo.

Além do aspecto anteriormente citado sobre a existência do livro didáticos, o processo histórico e as mudanças que sucedem a partir de sua implementação no contexto educacional no país, são elucidados a partir da pesquisa realizada por Bittencourt (1993), em sua tese de doutoramento, que retoma não apenas aspectos importantes dos materiais didáticos enquanto seu uso, como também contextualiza seu lugar dentro do Brasil e suas relações com outros países.

Para essas discussões, retomamos momentos que este material é censurado, já que é possível constatar no contexto dos livros didáticos que isso se dá de forma

[...] constante e a história está repleta de exemplos sobre as medidas tomadas pelo poder para a destruição de obras “perigosas”. O medo em relação à palavra impressa, característica do poder instituído, demonstra uma aparente contradição, considerando-se que, a partir do século XVII, o livro passou a assumir um papel de destaque na configuração da cultura ocidental enquanto se difundia a idéia da construção de uma sociedade letrada, expressa com veemência pelos liberais do século XVIII” (BITTENCOURT, 1993, p.63).

Os livros didáticos, em determinados momentos no Brasil, foram classificados como citado anteriormente, uma obra *perigosa*<sup>48</sup>, pois difundia a ideia de uma sociedade letrada e que abriria a possibilidade de ampliação de conhecimento para uma camada da população que não contemplava da mesma educação que pessoas que estavam no poder. Vale destacar que durante esse primeiro ano de mudança de governo de Jair Bolsonaro – 2019 e 2020 – os materiais didáticos novamente sofreram ataques referentes aos seus conteúdos, e cogitou-se a possibilidade de sua troca e até retirada de matérias.

A mais atual das desaprovações sobre os livros didáticos data-se no início de 2020, com a declaração de Jair Bolsonaro, que diz que os livros atuais são considerados *lixo* e que para o ano de 2021 haverá a suavização de linguagem, no que concerne às questões de gênero, refletindo o que Choppin (2004) destaca como função ideológica e cultural do material (Quadro 6). Como pronunciado em entrevista<sup>49</sup>, o presidente relata que

Tem muita coisa, até a questão de livros, botei uma matéria ontem, já começa a mudar alguma coisa. Mas tem livros que eu vou ser obrigado a distribuir esse ano ainda levando-se em conta sua feitura em anos anteriores. Tem que seguir a lei. A partir de 2021, todos os livros serão nossos, feitos por nós. Os pais vão vibrar. Vai estar lá a bandeira do Brasil na capa [...] Vai ter lá o hino nacional. Os livros hoje em dia, como regra, são um montão de amontoado de muita coisa escrita. Tem que suavizar (G1, 2020).

<sup>48</sup>Não apenas consideradas obras perigosas, destacamos o período ditatorial como responsável a partir da relação do Estado autoritário com agentes culturais, a transcendência da organização do mercado consumidor da produção didática, a qual envolveu caráter político-ideológico, gerando discussões sobre a formação de consciência histórica, pensada a partir da manipulação, controle ideológico e formação de mentes acrílicas.

<sup>49</sup>Notícia referente à entrevista com Jair Bolsonaro sobre os livros didáticos. **G1**, 03 de jan. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/03/livros-didaticos-atuais-sao-lixo-e-governo-vai-suavizar-linguagem-a-partir-de-2021-diz-bolsonaro.ghml>> Acesso em: 03 de mar. 2020.

Não apenas ao utilizar o conceito de ideologia<sup>50</sup> de forma incorreta, mas também na compreensão do que tratam as questões de gênero nos livros didáticos, há uma desconsideração no que diz respeito a conteúdos e a toda uma Política que se preocupa na produção desses livros.

Como verificamos na retomada histórica dos materiais didáticos proposta por Bittencourt, fica claro que antigamente havia disputas sobre os livros didáticos, “alegavam o risco que representava a utilização de impressos com falhas de conteúdo, com erros gramaticais ou outras omissões, inclusive falhas de impressão” (BITTENCOURT, 1993, p. 65). Novamente, notamos estes tipos de ponderações sendo veiculadas pelo governo atual mescladas à ideia de que o material didático possui conteúdos que não devem ser apresentados para a população. Entre eles, citamos aqui, as questões de sexualidade e gênero que permeiam como temáticas-tabu.

Somada aos acontecimentos históricos relativos aos livros didáticos, aponta-se ainda a presença do dever desses materiais ao “expressar os valores e a moral de sua época, evitando assim, qualquer desvio de natureza “espiritual” em sala de aula” (BITTENCOURT, 1993, p. 65). Neste sentido, observamos novamente algumas aproximações com o contexto atual, a partir de notícias que foram levantadas, através de entrevistas do presidente Jair Bolsonaro, sobre o material didático, e do ministro da Educação Abraham Weintraub no que compete às questões de gênero.

Ao pesquisarmos os sites de notícias pela Internet, localizamos entrevistas que mostram que o ministro da Educação defende a gratuidade dos livros didáticos, porém, coloca em questão que os materiais devem ser sem “ideologia” e “doutrinação” com a seguinte fala: “Só não vai ter ideologia. Ponto. É para ensinar a ler, a escrever, ciências, matemática. Não é para doutrinar. Isso é coisa do passado. Daqui para frente, só coisa boa”<sup>51</sup> (PODER 360, 2020).

A aproximação desse posicionamento tomado por Weintraub com o que considera ser *qualidade* para os livros esteve presente em demais momentos da história, como no período de iniciação das discussões referentes ao material didático, e voltavam-se à busca de “uma legislação para prescrever quais obras poderiam ser adotadas e como deveriam ser usadas” (BITTENCOURT, 1993, p. 64).

Dessa forma, encontramos nas construções dos livros didáticos preocupações em determinados momentos históricos que voltam atualmente em outros formatos, como “a

---

<sup>50</sup> O termo *ideologia de gênero* não está presente no contexto das Teorias de Gênero, sendo criada/inventada no interior de alguns discursos religiosos e disseminada para parecerem uma ameaça à sociedade brasileira.

<sup>51</sup> Notícia referente à fala do ministro da Educação Abraham Weintraub sobre os livros didáticos. **Poder 360**, 11 de jan. 2020. Disponível em: <<https://www.poder360.com.br/governo/weintraub-defende-livro-didatico-mais-barato-e-sem-ideologia-de-genero/>> Acesso em: 03 de mar. 2020.

possibilidade de unificar a educação escolar em todo território nacional, favorecendo a inserção de determinadas categorias de jovens em uma mesma comunidade cultural, dominando uma única e determinada forma de se expressar e de se comunicar” (BITTENCOURT, 1993, p. 64), demarcando, assim, processos excludentes para as crianças que tiverem acesso ao material, notado que os conteúdos presentes nem sempre condizem com a realidade em que a criança está presente.

As aproximações do atual governo com o que defende sobre mudanças e controles que querem que ocorram com os conteúdos dos livros didáticos podem ser ligadas e interpretadas conjuntamente a acontecimentos que ocorreram a partir de 1834 com estes materiais no país, dado que foi o ano em que assuntos educacionais permaneceram de forma controlada e centralizada. A partir de Bittencourt (1993) podemos compreender esses acontecimentos, os quais se repetem na história do livro didático no Brasil, a partir do fato que a origem do livro didático estava vinculada ao poder instituído, e sua produção e nascimento do sistema educacional, era estabelecido pelo Estado, que distinguia a produção cultural dos demais livros com esse material, ocorrendo menor interferência de agentes externos em sua elaboração.

Reiteramos que, ao observarmos as posições políticas de anos anteriores com o momento atual, as pesquisas sobre a literatura escolar elucidam que “os manuais didáticos foram tema de debates dos parlamentares que decidiam sobre a criação e a organização do sistema educacional do novo Estado que se formava e permaneceu durante todo o transcorrer do século XIX” (BITTENCOURT, 1993, p. 18).

Com olhares como os anteriormente citados e direcionados ao livro didático, outros elementos tornaram-se presentes nas discussões por contribuir na reflexão sobre ocorrências no Brasil. Entre eles, destacamos a *fetichização*, já que este processo foi consagrado em nossa cultura devido às discussões acaloradas que repercutiam – e repercutem – na imprensa brasileira.

Silva (2012) apresenta que essas discussões sobre o material ficam restritas à qualidade e conteúdo dos livros adotados, e reitera que debates como condições concretas sob estes materiais, que são utilizados por professores e alunos, estabelecem-se apenas de forma rasa.

Assim, a fetichização do livro didático parece ofuscar discussões significativas como o papel que ele desempenha e o que deveria desempenhar no ensino, como é e como poderia ser utilizado ou, ainda, as reais condições de formação, trabalho e de ensino/aprendizagem enfrentadas por professores e alunos no cotidiano das escolas brasileiras (SILVA, 2012, p. 817).

Ao considerar que os livros didáticos são um assunto polêmico para os diversos usuários e conhecedores do material, nesta parte do capítulo, complementaremos as concepções do livro didático relacionadas ao Estado Nacional, conhecendo-o assim não apenas em seu molde singular, mas também como parte de um sistema institucional de ensino pertencente à história da educação no Brasil (BITTENCOURT, 1993).

A Educação Brasileira sempre esteve travada em disputas as quais os materiais didáticos pertencentes deste sistema, conseqüentemente, também sofreram com isso, já que, “Estado e Igreja, afastando-se ou aproximando-se, produziram e efetivaram projetos educacionais variados no decorrer do século XIX” (BITTENCOURT, 1993, p. 16), provocando conflitos e interesses entre ambos sobre a educação escolar proposta a partir da Revolução Francesa.

Inicialmente, no entanto, a educação dirigia-se a uma parcela da população que poderia gozar de tal feito, dado o seu pertencimento em classes dominantes, mas com a “passagem do voto censitário ao do alfabetizado, determinando os direitos políticos do cidadão, foi acompanhada de mutações nas definições sobre o papel da escola na construção da cidadania, na constituição de uma população letrada” (BITTENCOURT, 1993, p. 17), que ao nosso ver não se restringe mais à população dirigente tradicional.

Hoje, com o PNL D, especificamente voltado à Educação Infantil, precisamos compreender primeiramente: que livro didático é este? O que propomos com o uso do livro didático? O que este material reflete à construção do desenvolvimento humano? Afinal, por que temos órgãos que avaliam os livros didáticos?

Ao partir das concepções sobre o que é o livro didático, Moura caracteriza o material a partir das teóricas Molina e Lajolo que encontram um ponto de ligação, onde “os livros didáticos são um dos meios pelos quais se ensinam e se aprendem significados sobre a produção do conhecimento humano” (MOLINA; LAJOLO *apud* MOURA, 2007, p. 41).

Em complemento às definições apresentadas, as autoras Nogueira, Silva e Colombo (2018, p. 313) indicam o trabalho do professor a partir da mediação de instrumentos materiais e simbólicos – entre eles, o livro didático – e direcionam nosso olhar para a compreensão de que “as orientações dos livros didáticos ocupam um lugar privilegiado nesse processo, devido a sua presença marcante e, talvez, pelo detalhamento e pela sistematização das atividades apresentadas”.

Outros modos de compreensão sobre o livro didático aparecem a partir da autora Ana Lúcia G. Faria, que se propõe a analisar os livros enquanto conteúdo, ao focar na perspectiva do trabalho e apresentar dados que são imensamente importantes no que se refere a quem queremos atingir. Este material, instrumento ideológico como conceituado pela autora, “poderia

ser diferente, mas exigiria um professor diferente: assim como este professor diferente saberia fazer bom uso até mesmo do livro didático” (FARIA, 2008, p. 79). Além disso, outra colocação importante da autora é que o livro “é feito para burguesia, a fim de arregimentá-la, comprometê-la com a classe burguesa. Desconhece a classe operária discriminando-a” (FARIA, 2008, p. 79-80).

Nestes apontamentos é possível indicarmos duas direções: primeira, o professor e seu manejo com o livro didático; segunda, a questão social enquanto análise do conteúdo do livro didático. Em nossa pesquisa temos por objetivo aprofundarmo-nos no segundo aspecto, ainda que os dois estejam interrelacionados.

Aprofundando-se nos diversos conceitos possíveis de serem encontrados sobre este material, a pesquisa de Gatti Junior *apud* Moura (2007, p. 41) apresenta, em uma busca histórica, diversas convergências notáveis que vinculam-se ao objetivo do livro didático como “processo de ensino e aprendizagem, seja dos conteúdos abordados, seja de seus significados, isto é, dos valores, comportamentos, padrões transmitidos, como insumo pedagógico”.

Bittencourt (2011) defende que:

[...] a familiaridade com o uso do livro didático faz que seja fácil identificá-lo e estabelecer distinções entre eles e os demais livros. Entretanto, trata-se de um objeto cultural de difícil definição, por ser obra bastante complexa, que se caracteriza pela interferência de vários sujeitos em sua produção, circulação e consumo (BITTENCOURT, 2011, p. 301).

Sendo, o livro didático, possuidor de várias funções, é considerado pela autora como um objeto de *múltiplas facetas*<sup>52</sup>. Bittencourt ao citar Choppin, realça a consideração anteriormente mencionada expressando que os manuais têm se tornado uma ferramenta polifônica, na qual “as funções atuais do livro didático são: avaliar a aquisição dos saberes e competências; oferecer uma documentação completa proveniente de suportes diferentes; facilitar aos alunos a apropriação de certos métodos que possam ser usados em outras situações e em outros contextos”. (BITTENCOURT, 2011, p. 307) Mas será só isso?

Sabendo que o PNLD tem sofrido diversas mudanças no decorrer dos anos e estabelece o fluxo regular de recurso para aquisição e distribuição dos livros didáticos no Brasil para a população, é possível identificar as vozes políticas que ecoam em tal material. Por isso, é necessário abordar brevemente a história de seus processos no Brasil, isso possibilita a reflexão sobre o que queremos apreender com esta pesquisa.

---

<sup>52</sup> Grifo *nosso*.

Alguns destaques da atualidade são indispensáveis a partir do que fora apresentado, dado que no início do ano de 2019<sup>53</sup> tivemos notícias sobre a política adotada pelo governo atual, que apontou para a flexibilização da avaliação dos livros didáticos. Entre essas flexibilizações está a que diz que para o Edital de 2020 não será necessário que os materiais tenham referências bibliográficas e não existirão impedimentos quanto à publicidade e erros de revisão e impressão.

Assim, se por um lado, em 2017, havia notícias que mostravam o aumento do controle sobre avaliação dos livros didáticos pelo MEC<sup>54</sup>, percebemos no ano atual – e com a entrada também dos Livros Didáticos de Educação Infantil – que o programa tem sofrido alterações que podem representar, em longo prazo, grandes problemas em seus materiais e também nos modos de operação destes livros para a educação brasileira.

Como já enunciava Choppin (2002, p. 14), ainda que os livros didáticos tenham a função de transmitir às gerações saberes e habilidades de uma dada área, sabemos que além dos conteúdos objetivos “o livro de classe veicula, de maneira mais ou menos sutil, mais ou menos implícita, um sistema de valores morais, religioso, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanção” e representa, assim, parte do processo de socialização e aculturação dos pares.

Nessa direção, citamos Freitas e Rodrigues (2008), Moura (2007) e Soares e Souza (2011), que ao referirem-se às preocupações do uso de livros didáticos no contexto educacional brasileiro elucidam a importância do histórico dos livros didáticos<sup>55</sup> e suas transições para compreendermos a importância do material na atual conjuntura. Tais ponderações contribuem para entendermos que

[...] enquanto objeto fabricado, difundido e “consumido”, o manual está sujeito às limitações técnicas de sua época e participa de um sistema econômico cujas regras e usos, tanto no nível da produção como do consumo, influem necessariamente na sua concepção quanto na sua realização material (CHOPPIN, 2002, p. 14).

---

<sup>53</sup> Governo Bolsonaro flexibiliza controle de erros e passa a permitir propagandas em livros didáticos, **Estadão**, 09 de jan. 2019. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-renata-cafardo/governo-bolsonaro-muda-edital-e-passa-a-permitir-erros-e-propagandas-em-livros-didaticos/>> Acesso em: 06 de fev. 2019.

<sup>54</sup>Notícia “MEC vai aumentar controle sobre avaliação de livros didáticos”, **O Globo**, 19 de jul. 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/mec-vai-aumentar-controle-sobre-avaliacao-de-livros-didaticos-21605216>> Acesso em: 06 de fev. 2019.

<sup>55</sup> O resgate histórico sobre os livros didáticos e o PNLD estão presentes na Parte III desta pesquisa.

Além disso, tendo em vista que os autores dos manuais não apenas descrevem a sociedade, mas também tem como pretensão transformá-la, o material aparece de forma limitada ou idílica da realidade (CHOPPIN, 2002).

Constatamos, então, assim como Choppin, que o manual funciona como um *filtro* e como um *prisma*, revelando a imagem que a sociedade quer dar de si mesma, e não sua verdadeira face. Isso porque, “se um livro de classe é necessariamente redutor, as escolhas que são operadas por seus idealizadores tanto nos fatos como na sua apresentação não são neutras, e os silêncios são também reveladores” (CHOPPIN, 2002, p. 22). Considerado isso, a Parte III *Direções dos olhares: Os livros didáticos e o PNLD* desta pesquisa, direciona-se ao resgate histórico dos livros didáticos e à implementação do PNLD no Brasil, enfatizando o primeiro ano do material didático direcionado à Educação Infantil correspondente ao objeto desta pesquisa, para que dessa maneira, sigamos com as análises referentes às questões de gênero direcionadas a uma das particularidades existentes nos livros didáticos: as imagens.

A seguir, apresentaremos o caminho metodológico a partir do teórico Thompson (1995) que utiliza da Hermenêutica de Profundidade em suas três fases (análise sócio-histórica; análise discursiva/formal; e, interpretação e reinterpretação de dados) que serão exploradas de forma aprofundada a seguir para a realização de análises desta pesquisa.

## PARTE II

### 2 MODOS DE OLHAR: HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE (HP), ANÁLISE DE CONTEÚDO (AC) E IMAGENS (AI)

Neste capítulo apresentamos o caminho metodológico proposto neste estudo com o objetivo de proporcionar maior compreensão da pesquisa. Feita a conceitualização no capítulo anterior sobre a compreensão dos/as autores/as em termos do *gênero*, *infância* e as *definições sobre os livros didáticos*, para a realização das análises de imagens dos livros didáticos da Educação Infantil, nossa base metodológica tem como base a Hermenêutica de Profundidade (HP) de Thompson (1995) dado que “este referencial coloca em evidência o fato de que o objeto de análise é uma construção simbólica significativa, que exige interpretação” (THOMPSON, 1995, p. 355).

Na esteira desse autor consideramos formas simbólicas as imagens representadas veiculadas pelos livros didáticos analisados – ao compreendermos que estão inseridas em contextos sociais e históricos. Com o intuito de aprofundamentos optamos, também pelo uso de outros métodos de análise como a teoria da Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2016) e a Análise de Imagens (AI) proposta por Penn (2002). Na sequência apresentamos os passos de cada uma das metodologias e procedimentos para a pesquisa.

#### 2.1 A HERMENÊUTICA DE PROFUNDIDADE

Segundo Thompson, ao compreender que as formas simbólicas *são* e *estão* inseridas em contextos sociais e históricos e que, com isso, constroem significativamente símbolos, a partir da HP o autor explica “como diferentes enfoques da análise da cultura, ideologia e comunicação de massa, combinados dentro de um movimento de pensamento coerentes” (THOMPSON, 1995, p. 356) elucidam aspectos de fenômenos multifacetados. No caso desta pesquisa, os livros didáticos são estes fenômenos.

Para isso, o autor tem como ponto introdutório que “a análise prática tem influência na discussão e no debate teórico” (THOMPSON, 1995, p. 355). Ou seja, a partir do seu método propõe-se o rompimento de uma divisão de debates teóricos referentes à cultura, ideologia e comunicação de massa com a análise prática de formas simbólicas do outro. Nesta pesquisa, consideramos o que foi anteriormente citado como um dos aspectos importantes do método, já que os debates teóricos sobre desigualdades de gênero estão presentes de forma explícita e

implícita a partir das imagens nos livros didáticos, ou seja, as representações simbólicas das desigualdades de gênero são analisadas a partir do método da HP conjuntamente ao que foi anteriormente explanado pelo aporte teórico de Scott (1995; 2005; 2012) e Butler (2018).

Thompson (1995) pontua que a HP apresenta um referencial no qual vários métodos de análise podem inter-relacionar-se e potencializar-se em limites definidos. Com isso, apresenta que a hermenêutica tem sua tradição a partir de diversas transformações e abrange seu desenvolvimento através de filósofos que mostram que:

[...] *o estudo das formas simbólicas é fundamentalmente inevitavelmente um problema de compreensão e interpretação.*<sup>56</sup> Formas simbólicas são construções significativas que exigem uma interpretação; elas são ações, falas, textos que, *por serem* construções significativas, podem ser compreendidas (THOMPSON, 1995, p. 357).<sup>57</sup>

O que o autor considera, no entanto, não é que o fato de tentarmos compreender tais formas como *objetos naturais* seja totalmente equivocado, porém, devemos ter em mente que ainda que a análise formal e objetiva seja posta como vital na análise social muitas vezes acontece de forma *parcial*, compreendendo que “muitos fenômenos sociais são formas simbólicas e formas simbólicas são construções significativas que, embora possam ser analisadas [...] inevitavelmente apresentam problemas qualitativamente distintos de compreensão e interpretação” (THOMPSON, 1995, p. 358). Dessa forma, é necessário que os processos de interpretação sejam vistos de modo a compreender estes fenômenos como uma dimensão que é complementar e indispensável entre a análise formal e objetiva.

Logo, a HP parte do pressuposto que, ainda que esteja passível de problemas, o objeto investigado é ele mesmo um território pré-interpretado, ainda que busquemos uma interpretação de formas simbólicas, tal objeto por si só já pode ser uma interpretação, conduzindo-o à *uma interpretação de uma interpretação*, e reinterpretando um campo pré-interpretado (THOMPSON, 1995). A importância disto consiste nas discussões das reinterpretações presentes já nas pré-interpretações de sujeitos.

Além dos destaques feitos anteriormente, há um aspecto apresentado por Thompson (1995, p. 360) que aponta o motivo da importância da hermenêutica, pois “os sujeitos que constituem parte do mundo social estão sempre inseridos em tradições históricas” e, assim, compreendendo que a experiência humana é sempre histórica, nos leva a entender que a própria experiência tenha resquícios do que aconteceu anteriormente, e que “nossa própria

---

<sup>56</sup> Grifo do autor.

<sup>57</sup> Na perspectiva teórica de Thompson (1995), o conceito sobre formas simbólicas designa todas as formas de comunicação social, no nosso caso, os livros didáticos.

compreensão de uma nova experiência como *nova*, é uma indicação do fato de que nós a estamos relacionando ao que veio antes” (THOMPSON, 1995, p. 360). Tal relevância faz com que compreendamos que ainda que a hermenêutica considere o histórico dos seres humanos em suas tradições, também considera o que o autor desenvolve como *resíduos simbólicos*<sup>58</sup> que incluem as tradições e que podem e merecem análises posteriores.

Nesse sentido, a HP consiste em um referencial metodológico de três fases (Quadro 7), as quais não devem ser vistas de forma sequencial, mas sim como dimensões distintas de um processo de interpretação complexo.

Quadro 7 – Fases de análise da hermenêutica de profundidade de Thompson (1995)

1. Análise sócio-histórica	Tem por objetivo “ <i>reconstruir as condições sociais e históricas de produção, circulação e recepção das formas simbólicas</i> ” (THOMPSON, 1995, p. 366).
2. Análise Formal ou Discursiva	Análise que está interessada na organização interna das formas simbólicas, mas que pode ser feita por vários métodos, sendo eles: semiótica, análise do discurso, análise sintática, narrativa, argumentativa, entre outros, de acordo com o objeto a ser investigado.
3. Interpretação/Reinterpretação	É facilitada pelos métodos de análise formal ou discursiva, mas é distinta dela; além disso, “ <i>implica um movimento novo de pensamento, ela procede por síntese, por construção criativa de possíveis significados</i> ” (THOMPSON, 1995). Ou seja, o processo de interpretação é um processo de reinterpretação.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Após esta apresentação das fases de análise da HP, salientamos algumas considerações que estão presentes nesta pesquisa. Referente à análise sócio-histórica, considera-se que as formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas a partir de condições históricas e sociais específicas. Nesta pesquisa, os livros didáticos configuram-se como formas simbólicas que precisam ser analisadas conforme o contexto sócio-histórico em que são produzidos, recebidos e veiculados, tendo como base sua principal contextualização, o PNLD endereçado à Educação Infantil. Além disso, realizar-se-á uma retomada sobre a compreensão em termos do conceito de infância e gênero, bem como sua produção bibliográfica no Brasil.

Assim, a tarefa da primeira fase da HP é:

<sup>58</sup> Por resíduos simbólicos, Thompson (1995) inclui as tradições históricas.

[...] reconstituir as condições e contextos sócio-históricos de produção, circulação e recepção das formas simbólicas, examinar as regras e convenções, as relações sociais e instituições, e a distribuição de poder, recursos e oportunidades em virtude das quais esses contextos constroem campos diferenciados e socialmente estruturados (THOMPSON, 1995, p. 369).

Apontamos ainda a distinção apresentada pelo autor sobre quatro aspectos (Quadro 8) dos contextos sociais que pedem diferentes tipos de análise.

Quadro 8. Aspectos de análise considerados por Thompson (1995)

Aspecto 1.	Situações espaço-temporais, nas quais as formas simbólicas são produzidas e recebidas.
Aspecto 2.	Campos de interação em que as formas simbólicas estão inseridas e podem ser analisadas como espaço de posições e conjunto de trajetórias que determinam algumas relações entre pessoas e oportunidades acessíveis a elas.
Aspecto 3.	Instituições sociais que podem ser vistas como um conjunto relativamente estável de regras e recursos, juntamente com relações sociais que são estabelecidas por eles.
Aspecto 4.	Meios técnicos de construção de mensagens e de transmissão que conferem formas simbólicas a determinadas características, fixidez, reprodutibilidade e certa possibilidade de participação para os sujeitos que empregam o meio.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

A dimensão de Análise Formal ou Discursiva corresponde à organização interna das formas simbólicas a partir de métodos diversos e apresenta uma estrutura articulada que precisa de análise própria<sup>59</sup>. Como apresentado no quadro acima, a análise pode ser realizada por diferentes procedimentos e tem por opção nesta pesquisa a AC de Bardin (2016) e pontos específicos da teoria da AI proposta por Penn (2002), que serão detalhadas posteriormente. Por meio deste mecanismo podemos mostrar ao leitor o caminho percorrido na análise, nos atendo aos conteúdos e ilustrações dos livros didáticos e descrevendo, assim, a organização interna das formas simbólicas e princípios éticos da pesquisa.

Por fim, a etapa referente à interpretação/reinterpretação, que consiste na facilitação de métodos de análise formal/discursiva, dispõe que

[...] ao desenvolver uma interpretação que é mediada pelos métodos do enfoque da HP, estamos reinterpretando um campo pré-interpretado; estamos projetando um significado possível que pode divergir do significado construído pelos sujeitos que constituem o mundo sócio-histórico (THOMPSON, 1995, p. 376).

<sup>59</sup> Para esta pesquisa utilizaremos da AC de Bardin (2016) e AI de Penn (2002).

Em nossa pesquisa, a interpretação e reinterpretação evidenciam o momento em que efetuamos a análise e escolha das imagens presentes nas unidades de leitura dos quatro livros didáticos da Educação Infantil, possibilitando ou não a articulação com as fases anteriores do método.

Destacamos que os conteúdos e as imagens dos livros didáticos da Educação Infantil, ao serem interpretados nas pesquisas, estão conseqüentemente expostos a uma reinterpretação, dado este que já está inserido em uma interpretação prévia pela existência do próprio material.

Selecionamos a HP nesta pesquisa porque “a possibilidade de um conflito de interpretação é intrínseca ao próprio processo de interpretação” (THOMPSON, 1995, p. 376). Dessa forma, a HP nos fornece “como que um esquema intelectual que nos possibilita ver como as formas simbólicas podem ser analisadas sistemática e apropriadamente” (THOMPSON, p. 376-377).

## 2.2 A ANÁLISE DE CONTEÚDO

Fundamentadas em Bardin (2016) apreendemos que a Análise de Conteúdo tem por objetivo a linguagem, dessa forma, “trabalha a fala, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis” (BARDIN, 2016, p. 49). A autora tenta compreender o ambiente do jogo da língua de um momento determinado apoiado por partes observáveis e que, assim, leva em consideração significações, forma e distribuição dos conteúdos e formas.

Não apenas isso, a AC “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2016, p. 50), ou seja, é a busca de outras realidades através de mensagens, seguindo como conhecimento a ordem psicológica, sociológica, históricas, entre outras através da dedução com base em indicadores reconstruídas a partir das mensagens. Sua organização é estabelecida pela autora em três momentos, sendo eles: a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados/inferência/interpretação que serão apresentados a seguir nesse subcapítulo.

Para elucidarmos esses momentos, apresentamos suas caracterizações: A *Pré-Análise*, ou fase de organização a partir de intuições, “tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2016, p. 125). Ou seja, no que concerne à pesquisa, é o primeiro momento de organização dos livros didáticos e de sua construção dos conteúdos teóricos que serão aporte do objeto a ser pesquisado. No caso de nossa pesquisa, Scott (1995; 2005; 2012), Butler (2018) e Sarmiento (2005; 2007; 2012; 2017) constam como

elementos da construção da pré-análise e dos quatro livros didáticos que fazem parte do PNLD 2019 para a Educação Infantil.

Dessa forma, segue o que Bardin determina como as três missões desta fase, *a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e dos objetivos e elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final*<sup>60</sup>, de forma concomitante e sem necessariamente uma ordem. Ainda, referente à organização da pré-análise, constata-se a: *leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação de hipóteses e objetivos, referenciação dos índices e elaboração de indicadores, e, preparação do material*<sup>61</sup>.

A *leitura flutuante*, sendo a primeira atividade estabelecida com a escolha dos materiais, “consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações”(BARDIN, 2016, p. 126). A partir deste primeiro contato, temos uma leitura mais precisa posteriormente dada as hipóteses, a projeção de teorias adaptadas sobre o material e a possível aplicação da técnica para os materiais.

Este momento da pesquisa dedica-se a possíveis relações entre as teorias anteriormente abordadas sobre gênero, infância e livros didáticos com as imagens que são observadas a partir da passagem por tais. São os primeiros contatos com os livros didáticos escolhidos, momento em que olhamos para as imagens e lemos os conteúdos presentes, anotando as primeiras impressões. No capítulo de análise é possível observar que as relações de poder estabelecidas entre o feminino e o masculino são analisadas a partir das imagens e contribuem para representações do imaginário social sobre a feminilidade e a masculinidade, ou seja, constituição de jeitos de ser e estar no mundo.

Seguido deste primeiro momento da organização, discorreremos com base em Bardin na *escolha dos documentos* que estes podem primeiramente ser selecionados, ou então, determinados a partir dos problemas levantados na pesquisa procedendo ao que Bardin (2016, p. 126) chama de *constituição de um corpus*, ou seja, “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” que possuem regras (Quadro 9), sendo estas expostas no quadro seguinte:

Quadro 9. Regras para procedimentos analíticos de Bardin (2016)

Regra da exaustividade	“[...] não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou por aquela razão (dificuldade de acesso, impressão de não interesse), que não possa ser justificável no plano do rigor” (BARDIN, 2016, p. 126-127).
------------------------	---

<sup>60</sup> Grifo *nosso*.

<sup>61</sup> Grifo *nosso*.

Regra da representatividade	“a análise pode efetuar-se numa <i>amostra</i> desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial” (BARDIN, 2016, p. 127).
Regra da homogeneidade	“os documentos retidos devem ser homogêneos, isto é, devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora desses critérios” (BARDIN, 2016, p. 128).
Regra de pertinência	“os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise” (BARDIN, 2016, p. 128).

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

A regra da exaustividade, refere-se a todos os documentos do PNLD 2019 da Educação Infantil presentes na pesquisa. Os quatro livros aprovados tiveram suas imagens analisadas, selecionamos algumas dessas para estarem inseridas no capítulo de análise apoiados na interpretação de identificação das relações de poder entre os gêneros, objetivo da pesquisa. Ainda assim, também fizemos o levantamento das imagens que não possuem relação direta com o problema e discussão da pesquisa, sinalizando apenas a existência dessas, como por exemplo, imagens que não possuem humanos<sup>62</sup>, cujo objetivo foi a contagem como um todo das imagens presentes nos livros didáticos analisados.

No que concerne à regra da representatividade há a generalização possível de ser identificada nos livros didáticos utilizados, nos quais verificamos repetições em relação às reflexões sobre seus conteúdos que foram encontradas na Parte IV desta pesquisa, intitulada *As imagens dos livros didáticos: o que velam e revelam os olhares*. As imagens dos quatro livros didáticos contam com a utilização de dois tipos de amostragens denominadas: *Imagens com humanos* e *Imagens sem humanos* (Anexo I à IV). Para a discussão da análise, utilizamos apenas das *Imagens com Humanos*.

Na regra da homogeneidade, utilizamos da promulgação do Edital do PNLD 2019 que constam quatro livros didáticos para docentes da Educação Infantil e que conduzem, então, a análise proposta. Por fim, a regra de pertinência, consiste a identificação que as imagens contribuem para o objetivo da pesquisa. Voltando-se novamente aos conteúdos referentes à pré-análise, *a formulação das hipóteses e dos objetivos* também fazem parte deste momento e correspondem a significação de que

<sup>62</sup> A contagem referente às imagens que não possuem humanos está presente no Anexo I – IV dessa pesquisa.

Uma hipótese é uma afirmação provisória que nos propomos verificar (confirmar ou infirmar), recorrendo aos procedimentos de análise. Trata-se de uma suposição cuja origem é a intuição e que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados seguros. O *objetivo* é a finalidade geral a que nos propomos (ou que é fornecida por uma instância exterior), o quadro teórico e/ou pragmático, no qual os resultados obtidos serão utilizados (BARDIN, 2016, p. 128).

Desse modo, as hipóteses estão agrupadas à possibilidade de explicitar, precisar e dominar as dimensões e direções da análise como parte do processo (BARDIN, 2016).

Com o objetivo de analisar as imagens e alguns conteúdos existentes nos livros didáticos, para apreendermos as veiculações de desigualdades de gênero que estimulam a constituição de relações de poder entre as representações do feminino e do masculino, supõe-se, a partir do levantamento de pesquisas que se debruçam em estudos de outros livros didáticos veiculados na rede pública e a temática gênero anteriormente realizadas no Brasil<sup>63</sup>, que as desigualdades de gênero não só estão presentes nestes materiais, como também permanecem nesses novos livros didáticos que são direcionados à Educação Infantil em seu primeiro Edital. Essa hipótese leva-nos às contribuições referentes aos estereótipos do ser menina-menino e como são construídos, ainda que conte com uma determinada perspectiva delimitada pelo que se espera encontrar nas imagens, a depender da pesquisa cabe a divisão entre procedimentos exploratórios, fechados ou de exploração (sistemáticos).

Em nosso caso direcionamos a procedimentos de exploração, que correspondem a permitir “a partir, dos próprios textos, apreender as ligações entre as diferentes variáveis, funcionam segundo o processo dedutivo e facilitam a construção de novas hipóteses” (BARDIN, 2016, p. 129). Como parte da AC a *referenciação dos índices e a elaboração de indicadores* consistem no levantamento a partir das hipóteses elaboradas na pesquisa, ou seja, a organização sistemática de indicadores que contemplem ou não o que fora anteriormente esperado. Assim, “uma vez escolhido os índices, procede-se à construção de indicadores precisos e seguros” (BARDIN, 2016, p. 130). Nessa linha, o recorte da pré-análise e da categorização e codificação são elementos presentes nesse processo que contribuem para a construção da análise.

Por fim, e não menos importante, a *preparação do material* corresponde ao que o nome propõe-se além da preparação formal do material a ser analisado, ou seja, as imagens. Seguido de outro momento da AC, a *Exploração do Material*, temos como parte do método a correspondência a partir das operações realizadas pela pré-análise e de sua conclusão para a aplicação sistemática de decisões tomadas no percurso. Ou seja, “consiste essencialmente em

---

<sup>63</sup> Esse levantamento corresponde à Parte III, 3.6. *O que dizem as teorias e pesquisas*, desta pesquisa.

operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2016, p. 131).

Um outro momento da AC, refere-se a *Exploração do Material*, temos como parte do método a correspondência a partir das operações realizadas pela pré-análise e de sua conclusão para a aplicação sistemática de decisões tomadas no percurso. Ou seja, “consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2016, p. 131).

Em prosseguimento apresentamos as imagens escolhidas a partir do levantamento realizado nos livros didáticos e que em conjunto com as teorias anteriormente expostas possamos proceder à interpretação a partir dos dados colhidos.

Finalmente, o último momento da metodologia proposta por Bardin corresponde ao *Tratamento dos resultados obtidos*, no qual consta a presença de operações estatísticas, síntese e seleção dos resultados, inferências e interpretação que abrem para outras orientações de análise e para fins teóricos e pragmáticos que correspondem à parte final da AC. Ao que tudo indica, ainda que o objetivo da pesquisa seja a identificação das desigualdades de gênero entre meninas e meninos, a partir da exploração do material, constatamos determinantes que possibilitam a continuação de pesquisas em outras direções e outras temáticas que também correspondem a contribuições importantes de estereótipos<sup>64</sup> e representações visíveis nos livros didáticos, como por exemplo, as questões raciais.

Na Parte IV<sup>65</sup> deste trabalho, ainda que indicados, não nos aprofundamos nestes aspectos devido aos limites estabelecidos pelo objetivo da pesquisa, porém, subsidiamos ao referenciar a existência de possíveis análises para a construção e abertura de outros pensamentos em outros estudos. Assim, como proposto pela autora “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito às outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2016, p. 131).

---

<sup>64</sup> O conceito de estereótipo utilizado nessa pesquisa remete-se ao que Goffmann (1975) compreende por estigma, ou seja, aquilo que a sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas, colocando-as nessas categorias. Divide a pessoa estigmatizada em duas identidades: *real* – atributos que uma pessoa possui; *virtual* – categorias e atributos que pessoas têm para com o estranho que está em torno. O estigma está presente na discrepância entre esses atributos reais e virtuais.

<sup>65</sup> Referimo-nos ao capítulo 4. *As imagens dos livros didáticos: o que velam e revelam os olhares* desta pesquisa.

Assim, dentro do desenvolvimento da análise, a codificação<sup>66</sup>, bem como a categorização<sup>67</sup> e a inferência<sup>68</sup> se tornam elementos importantes para a construção e realização dos dados a serem analisados e que são possíveis de serem identificados aqui na pesquisa.

## 2.3 ANÁLISE DE IMAGENS

Na sequência de nossa proposta metodológica apresentamos a Análise Semiótica de Imagens amparadas pela autora Penn, que enquanto ferramenta conceitual “provê o analista com um conjunto de instrumentais conceituais para uma abordagem sistemática dos sistemas de signos, a fim de descobrir como eles produzem sentido” (PENN, 2002, p. 319), ou seja, considera aquilo que surge de uma série de distinções teóricas captadas de um vocabulário específico. Assim, a partir dos respaldos teóricos presentes nesta pesquisa, agrupado às imagens que foram analisadas, verificamos as desigualdades de gênero estabelecidas através dos dados.

Por semiologia, nos respaldamos no teórico Saussure *apud* PENN (2002) que especifica o conceito em um sistema linguístico e considera a semiologia como uma ciência que estuda a vida dos signos em meio ao social<sup>69</sup>.

No entanto, a escritora Penn apresenta contrapontos de outros autores que seguem sentido oposto ao que se entende por semiologia a partir da linguística, ela não defende esta como um todo, mas como parte que engloba unidades de significação do discurso (PENN, 2002).

Com relação aos sistemas de signos não-linguísticos, entre eles, as imagens – conteúdos de análise dessa pesquisa – compreende-se que eles não são significativos autonomamente, sendo necessária uma mistura linguística para sua leitura, ou seja, para a imagem enquanto análise exige-se da linguagem um complemento para uma determinada expressão. Destacamos alguns pontos importantes sobre as imagens:

1. Ela é polissêmica e ambígua;
2. Seus signos estão presentes simultaneamente (PENN, 2002).

---

<sup>66</sup> Codificação corresponde à transformação dos dados brutos a partir de recortes/agregação/enumeração que permitem atingir a representação do conteúdo ou de sua expressão a partir da escolha de unidades, enumeração e categorias.

<sup>67</sup> Operação de classificação de elementos que constituem um conjunto por diferenciação e que passam a ser reagrupados por critérios definidos.

<sup>68</sup> Corresponde a apoiar-se em mensagens ou emitir e receber ao que se refere às análises.

<sup>69</sup> A semiologia sendo a ciência que estuda a vida dos signos em meio social se constitui a partir do valor de um termo que depende de demais termos alternativos que não foram escolhidos e sua relação precedente e sequente.

As duas conjunções anteriormente evidenciadas em diálogo com os processos de linguagem possuem fatores destoantes em relação a significantes e significados, já que na linguagem os signos são apresentados de forma sequencial e também são colocados, por vezes, como *âncora* nas imagens, as legendas abaixo das imagens são um exemplo.

Como modo de apresentar minimamente como esses fatores podem estar presente nas análises, identificamos nos livros didáticos legendas abaixo (ou ao lado) das imagens que direcionam o olhar referente a ela. Esse formato carrega representações que, ao analisarmos, podem romper com olhares cristalizados e construir novas dimensões a partir das observações frente ao que nos é apresentado. Conforme Penn (2002) podemos interpretar que as legendas presentes em conjunto às imagens são denominadas como léxicas, ou seja, a porção do plano simbólico representado pela linguagem corresponde ao conjunto de práticas e técnicas.

Dessa forma, “o ato de ler um texto ou uma imagem, é, pois, um processo interpretativo. O sentido é gerado na interação do leitor com o material. O sentido que o leitor vai dar irá variar de acordo com os conhecimentos a ele(a) acessíveis, através da experiência e da proeminência cultural” (PENN, 2002, p. 324), podendo ser consideradas universais ou idiossincráticas.

Nesta pesquisa, observamos a naturalização das desigualdades de gênero veiculadas pelas imagens dos livros didáticos da Educação Infantil que extrapolam as páginas do livro e reiteram nos modos de interação entre meninas e meninos na vida cotidiana. Assim, como parte analítica dessas imagens, a proposta de interpretação e reinterpretação possibilita a desmistificação ou o desmascarar de cristalizações referentes ao gênero, a partir da identificação de conhecimentos culturais que estão presentes nas imagens em contraste aos signos que são escolhidos com outros elementos para fazer parte do material.

Conforme a autora sinaliza, “o processo de análise pode ser descrito como uma dissecação seguida pela articulação, ou a reconstrução da imagem semanticizada<sup>70</sup>, ou ‘intelecto somado ao objeto’” (PENN, 2002, p. 325). Sua proposta tem por objetivo explicitar os conhecimentos culturais para que o leitor compreenda a imagem. Para isso, propõe os seguintes estágios: *Escolha do material, o inventário denotativo, os níveis de significação, momento de parada da análise e relatório*<sup>71</sup> que serão apresentados a seguir.

Em relação à escolha do material, é necessário compreender o objetivo do estudo e a disponibilidade do material, sabido que a análise semiótica pode ser prolixa, condicionando a quantidade do material escolhido. Além disso, deve-se preocupar-se com a natureza do

---

<sup>70</sup> Por semanticizada, referimo-nos ao ato de definir/dar significado a algo. No caso da pesquisa, as imagens dos livros didáticos.

<sup>71</sup> Grifo *nosso*.

material, ou seja, a verificação que este material consegue e é passível de análise, empregando assim uma amostragem randômica e compreendendo as dificuldades das técnicas semiológicas.

No segundo momento, que corresponde ao inventário denotativo, é imprescindível a identificação de elementos do material, listando-os ou fazendo anotações no traçado do material, catalogando assim o material e descrevendo a imagem presente.

Segundo a autora, os níveis de significação, ou terceiro estágio de análise, referem-se à construção a partir do inventário e dos elementos com perguntas relacionadas a ele. Perguntas como *O que tal elemento conota? Como os elementos se relacionam uns com os outros? Que conhecimentos culturais são exigidos a fim de ler o material?* fazem parte deste processo e mostram-se como cruciais para o momento de construção das análises, potencializando o olhar referente às imagens e a construção desta na pesquisa.

Ressaltamos que o estágio denominado *parada de análise* está presente nesta parte do processo, e que pode ser infundável pelo fato de não exaurirmos as diversas formas de leitura de uma imagem ou do sistema referente para aplicação à imagem. Apesar de podermos ampliar os modos de interpretação e reinterpretação, devemos nos voltar aos objetivos da pesquisa.

Por fim, como última parte apresentamos o relatório, a autora Penn indica que não há uma única maneira para a apresentação de resultados de análises semiológicas, sendo elas possíveis através de tabelas ou de forma discursiva. Em nosso caso, utilizamos dos dois formatos para a construção das análises, visto a possibilidade de comentar sobre como elementos do material se relacionam uns com os outros.

Um aspecto importante é simbolizado pela desmistificação implícita como meio de ação política e a externalização de explicações semiológicas a partir de um enfoque crítico, ou seja “a apresentação dos meios para uma crítica e a compreensão dos meios” (PENN, 2002, p. 338).

Assim, a AI em conjunto a AC, ainda que consideradas como radicalmente diversas pela autora, são passíveis também de aproximações. Isso porque a semiologia pode ser incorporada a procedimentos sistemáticos da AC, resultando em “discutir as críticas de que o enfoque produz resultados autoconfirmadores, e de que não é legítimo generalizar as conclusões de uma análise semiológica para outro material” (PENN, 2002, p. 339). Além disso, esse modo sistemático pode ajudar no combate às lutas de seletividades e se mostrar menos dependente das idiossincrasias, que correspondem assim ao modo como esta pesquisa foi construída.

A seguir, iniciaremos o que Thompson considera como análise sócio-histórica, retomando o histórico do PNLD para aprofundarmos posteriormente nas análises.

## PARTE III

### 3 DIREÇÕES DOS OLHARES: OS LIVROS DIDÁTICOS E O PNLD

Com as apresentações e justificativas da escolha do caminho metodológico, neste momento direcionamos nossos olhares para os livros didáticos analisados e o aprofundamento do PNLD referido à Educação Infantil. Discorreremos a história dos livros didáticos no Brasil, retomando alguns aspectos sobre suas definições exploradas na Parte I desta pesquisa e a implementação do PNLD, seguido do desenvolvimento do Edital do PNLD de 2019, do Guia Digital da Educação Infantil e da apresentação dos livros didáticos utilizados para a análise desta pesquisa.

Também poderemos observar nessa parte do trabalho o levantamento de pesquisas realizado através de buscas nas bases de dados *Scielo.org*, Banco de Teses & Dissertações da Capes e ANPEd para situarmos e situar o leitor quanto às produções realizadas no Brasil sobre a temática, a partir dos descritores: *Livro didático*; *Gênero*; e *Infância*.

#### 3.1 CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO: A VOZ POLÍTICA DOS LIVROS DIDÁTICOS

Para reconstruirmos a história do livro didático no Brasil, utilizamos dos diversos olhares e definições existentes sobre este material.<sup>72</sup> Sob vertentes que circulam entre a *fetichização*, as *memórias* remetidas ao uso e o *fator mercadológico* abrangente deste objeto, constatamos que há um grande caminho percorrido para a identificação desses constructos.

Circe Maria Fernandes Bittencourt (1993) é a historiadora e pesquisadora que dedicou-se a investigações sobre o histórico do livro didático no país, sendo sua tese referência para consultas relacionadas ao tema. Alain Choppin (2002) também auxilia nesse processo com a análise dos livros didáticos franceses, ao possibilitar aproximações entre a produção brasileira e a francesa que serão apresentadas neste capítulo.

Como forma de retomarmos o início da circulação de materiais didáticos pelo mundo, Silva (2012) resgata que desde a Grécia Antiga, a partir de Platão, houve a sugestão de composição de livros de leitura com seleções do que era considerado melhor para a época, propagando esses materiais formais de ensino em diversas instâncias. Já no Brasil, a utilização do livro didático em maior escala agrupa-se ao momento histórico do período Imperial, porém,

---

<sup>72</sup> Referimo-nos aos discursos da Parte I sobre *Livro Didático e suas definições*.

seus primórdios aparecem anterior a isto. Isso porque, antes do século XIX, os materiais didáticos já estavam presentes no contexto brasileiro. Bittencourt (1993) assinala que havia uma preocupação de voltar-se a educação para a maior produtividade. Devido aos problemas direcionados à abolição do trabalho escravo e à criação de uma educação que incluía trabalhadores livres, os objetivos e concepções de escola se viram alterados e sua constituição foi planejada a partir do acompanhamento do poder governamental.

Conforme a autora “o livro escolar aparecia, em meados do século XVIII, como principal instrumento para a formação do professor, garantindo, ao mesmo tempo, a veiculação de conteúdo e método de acordo com as prescrições do poder estabelecido” (BITTENCOURT, 1993, p. 24). A preocupação sobre os materiais nesse período se dava na presença de textos que tivessem uma visão educacional secularizada, assim, o livro didático foi colocado como “instrumento privilegiado do controle estatal sobre o ensino e aprendizado dos diferentes níveis escolares” (BITTENCOURT, 1993, p. 18).

Destacam-se dois momentos diferenciados ao uso desses instrumentos:

1. em projetos que tinham necessidade de construir livros seguido de modelos franceses e alemães;
2. em projetos que levavam a propostas de nacionalizar a literatura escolar.

Bittencourt (1993) recorda a fala de José Veríssimo<sup>73</sup> durante sua pesquisa, em que a proposta de seu discurso sobre o material didático atrela-se com a necessidade de reformas direcionadas ao livro de leitura, cumprindo que seja brasileiro em sua produção e também em conteúdos e sentimentos nacionalistas. Tal enunciado, entre outros que pediam e ditavam por essa mudança, confrontava a Igreja Católica. Além disso,

[...] as propostas de “nacionalização” da obra didática representavam o grupo de educadores favoráveis ao domínio do Estado na escola pública, em detrimento do poder da Igreja, evidenciando conflitos de setores em luta pelo poder no nível central ou para obter o controle político nas esferas regionais (BITTENCOURT, 1993, p. 21).

O livro didático, conhecido naquele período como livro escolar, sempre foi colocado em um espaço de grande relevância nos projetos educacionais. Além disso, enfatizava-se o que era dito no período da Revolução francesa: “um livro lido é um livro apropriado que induz a novos hábitos” (BITTENCOURT, 1993, p. 21). Somado à Reforma Pombalina, a escolha de impressão dos livros didáticos firmou-se como elemento importante da reforma, visto que este

---

<sup>73</sup> José Veríssimo (1857-1916) foi escritor, educador, jornalista e estudioso da literatura brasileira. Também foi membro idealizador da Academia Brasileira de Letras.

possuía uma lista de obras a serem usadas em escolas régias com a quantidade de livros a imprimir.

Nesse período, século XIX, a literatura didática tinha uma tarefa imbricada que consistia em “assegurar ao professor o domínio de um conteúdo básico a ser transmitido aos alunos e garantir a ideologia desejada pelo sistema de ensino” (BITTENCOURT, 1993, p. 24). Os livros tinham como destino os professores, mas em sequência, nas Escolas Normais, detinha-se à formação desses atores e também de crianças e adolescentes.

Com isso, dividiam-se os livros em três grupos, sendo eles:

1º os que eram destinadas aos professores e mestres para sua formação, referindo-se às obras das “ciências pedagógicas”, 2º os que se dirigiam particularmente aos alunos e, 3º as obras administrativas que se destinariam “*a fazer conhecer ou recordar aos funcionários da instrução pública as leis e os regulamentos que regem a matéria*”<sup>74</sup> (BITTENCOURT, 1993, p. 25).

No que concerne a produção destes materiais, preocupavam-se em concebê-lo de modo patriótico, aos quais ministros incentivavam “os mais célebres intelectuais para elaborá-los” (BITTENCOURT, 1993, p. 27). Isso porque se partia do pressuposto que a obra didática deveria difundir o que consideravam *a verdadeira ciência*, considerando que os políticos incorporaram ideias iluministas e confiavam-nas aos intitulados *sábios* para a realização da tarefa que asseguraria a felicidade de gerações futuras<sup>75</sup>.

Com a chegada da escola de Primeiras Letras, a política do livro didático passa a ser adotada por dois formatos, sendo eles: no primeiro, o livro de disciplina era organizado por nível de idade e, sua complexidade de conteúdos acompanhava as diversas fases da aprendizagem do aluno evoluindo de acordo com os programas de ensino; no segundo formato, o livro de leitura era tido como tipo específico de literatura para a infância (BITTENCOURT, 1993).

Segundo Bittencourt, o curso elementar presente naquele momento voltava-se para fundamentação da obra didática a partir dos livros de leitura, os quais

[...] deveriam fornecer conhecimentos variados e incentivar o gosto pela leitura”. E segue referenciando que “os projetos de elaboração dos livros de leitura do final do século esmeraram-se em substituir o conteúdo moral-religioso por um conteúdo moral-cívico ao mesmo tempo em que reivindicavam temas de cunho nacionalista (BITTENCOURT, 1993, p. 55).

<sup>74</sup> Grifo da autora.

<sup>75</sup> Bittencourt (1993) retoma nomes como José da Silva Lisboa – visconde de Cairu – em 1827, dedicando livros a *mestres das primeiras letras*, demonstrando sua preocupação em relação à disseminação da alfabetização e seu saber veiculado pela escola.

Neste contexto, é válido situarmos que diferente do curso elementar, o curso secundário não teve alterações quanto a sua obra didática.

Em referência aos conteúdos dos materiais, sublinhamos que a legislação continha duas formas de controle do texto, sendo elas: o *veto* e *autorização*. As *autorizações* aconteciam nas primeiras décadas de oitocentos como modelo de cuidados referentes aos livros didáticos e o *veto* estava presente conforme o crescimento de exemplares à disposição dos professores.

Bittencourt (1993, p. 68) sinaliza que “a regulamentação sobre adoção ou proibição de livros escolares caminhou de maneira uniforme nas várias províncias do Império e posteriormente sob o regime republicano”. Este modelo cuidou de forma burocrática da organização administrativa escolar em geral.

Seguido desses conteúdos, os ocorridos anteriormente citados também correspondem ao período da criação do Colégio Dom Pedro II, localizado no Rio de Janeiro sob a ótica liberalista francesa durante o século XIX, na década de 30, para a classe dominante com referência a educação e cultura europeia.

Estendendo-se às escolas secundárias desse período, professores e alunos do Colégio Pedro II deveriam seguir as instruções dadas diretamente pelo poder do Rio de Janeiro, ou seja, pelos decretos dos ministros do Império.

Neste contexto, constata-se a partir da década de 50 que o poder religioso vai perdendo forças nos espaços educacionais e o que corresponde ao corpo burocrático para cuidar dos assuntos educacionais, entre eles obras didáticas, apresentava-se nas regulamentações de deveres e obrigações de professores que “os professores que usassem livros proibidos estavam sujeitos a punições, admoestações dos superiores, com possibilidades de suspensão do exercício ou multas”<sup>76</sup> (BITTENCOURT, 1993, p. 71).

Outros acontecimentos também marcaram este período, como o uso de materiais didáticos que foram traduzidos ou importados do francês para o português, que ocorria porque a imprensa que fora instalada por D. João VI não era uma referência para as condições de produção e publicação dos textos didáticos.

Com o valor que foi estabelecido dos livros didáticos como transmissor do saber escolar dentro das instituições educacionais a partir do Estado liberal, e a compreensão desses livros como detentores de poder por seus conteúdos, tem-se por parte do Estado e dos editores o direito

---

<sup>76</sup> Bittencourt (1993, p. 71) apresenta em sua tese dentro das regulamentações estabelecidas no período de 1869, o Art. 115. “A pena de multa se imporá nos seguintes casos: §1º Quando os professores usarem livros e exemplares para o ensino não autorizados competentemente, serão multados em quinze mil réis”.

de fabricação desses materiais. Assim, os livros didáticos são colocados sob uma lógica capitalista em que

[...] os editores associaram-se ao Estado, engendrando atuações conjuntas em suas formas de circulação. Estabeleceram entre ambos tramas, por intermédio das quais o livro didático disseminou-se no cotidiano escolar, transformando-se no principal instrumento do professor na transmissão do saber (BITTENCOURT, 1993, p. 77-78).

Evidenciamos que a produção dos livros didáticos no Brasil teve seu início em 1808, pela Imprensa Régia - órgão que produzia os manuais para cursos de D. João VI e tinham por objetivo a expansão e melhoria dos materiais para a educação pública. As editoras criadas nessa época, a partir dos estudos de Bittencourt (1993), seguem as seguintes características: “a concentração da produção em um número relativamente limitado de empresas, a participação de editoras estrangeiras e a preferência pelo Rio de Janeiro como sede”<sup>77</sup> (BITTENCOURT, 1993, p. 80-81).

Em 1822, ao término do monopólio da Imprensa Régia, evidencia-se, conforme a autora, a criação de editoras particulares pelo território brasileiro destacando, em 1885, três delas: *B.L. Garnier, E.&H. Laemmert* e *Nicolau Alves & CIA*<sup>78</sup>, responsáveis por 44,2% da produção de modo monopolizador e que, mesmo com o aumento da rede escolar mantinham-se como responsáveis por tais produções.

Algo que devemos abordar sobre os livros didáticos nesse momento relaciona-se à atuação e produção desses livros que, apesar da atuação de portugueses, têm sua composição evocada pelo modelo francês. Fica perceptível, a partir deste aspecto, que na história do livro didático no país a predominância de produção brasileira de livros também era de autores estrangeiros.

Ainda que Francisco Alves<sup>79</sup> tenha utilizado de tipografias nacionais, aliou-se também às tipografias parisienses. Como resgata a autora, “a história da literatura didática brasileira não escapou, portanto, ao domínio francês sobre a vida cultural brasileira do século XIX. A produção do livro didático constituiu-se em mais um dos elementos do quadro de relações culturais entre Brasil e França” (BITTENCOURT, 1993, p. 89). Isto, no entanto, não era ligado apenas às questões econômicas entre os países, mas também no tocante ao catolicismo

<sup>77</sup> Merecem destaque as empresas B.L. Garnier, E. & H. Lammert e Nicolau Alves & Cia., que conforme levantamento de Bittencourt (1993), nos primórdios, referiam-se a 44,2% da produção de forma monopolizada ainda que com o crescimento da rede escolar. Ainda assim, a editora de maior destaque no Brasil foi a Francisco Alves – “Nicolau Alves dedicava-se a produção de manuais didáticos antes de ampliar os negócios, no início dos anos 80” (Bittencourt, 1993, p. 83) e lutou pelo monopólio da produção didática.

<sup>78</sup> Grifo *nosso*.

<sup>79</sup> Dono da Editora Francisco Alves que será apresentado adiante.

brasileiro, dado que este se aproximava da mentalidade francesa em relação ao ideário do universalismo, garantindo grandes aproximações no comércio de livros (BITTENCOURT, 1993).

Como complemento ao que foi citado anteriormente, trazemos outros pontos referentes às questões históricas do livro didático que também devem ser considerados. Um desses pontos é que a partir dos anos 70 houve discussões sobre métodos de alfabetização e material para uso ao qual se estende pelo século XX. Isso porque, com os avanços de estudos pedagógicos, também ampliavam-se as necessidades educacionais que a partir do ensino pudessem atender um número maior de alunos<sup>80</sup>.

Em 1883, um regimento possibilitava que o professor propusesse o uso de outros materiais para o diretor, e poderia aderir, a partir disso, a outro material que fosse conveniente, desde que por intermédio do inspetor, desta forma,

[...] a liberdade de escolha do livro escolar pelo professor, direito que estaria de acordo com os princípios liberais, deve ser entendida, entretanto, dentro de certos limites. Havia sempre a presença de uma Comissão para a triagem das obras possíveis de serem adotadas para os alunos e organizava-se uma relação de *“compêndios e manuais que pudessem servir de guia aos professores no ensino das diversas disciplinas do programa”*<sup>81</sup> (BITTENCOURT, 1993, p. 72).

Isso tudo, passando pelo controle do Estado.

O que aparece de forma velada a partir desses conteúdos históricos é que os livros didáticos eram concebidos para que o Estado pudesse controlar o saber a ser divulgado pela escola e a política do livro escolar representava traços de produção cultural de uma elite que procurava a inserção no mundo *civilizado*, preservando seus privilégios hierárquicos e aristocráticos (BITTENCOURT, 1993).

Sobre o comércio que permeava a produção de livros, inicialmente, as editoras no Brasil se constituíam na sede do Império através do inventário de 1885, e atingiam 73,3% da produção de livros escolares. “Fora da capital do Império o número de obras corresponde a 82 títulos dos quais 44 são de editoras estrangeiras e o restante de algumas de nossas províncias: São Paulo (5), Bahia (4), Rio Grande do Sul (12), Maranhão (3), Pará e Amazonas (8)” (BITTENCOURT, 1993, p. 92).

---

<sup>80</sup> Neste momento, ainda que pedagogos sugerissem o método analítico e obtiveram resultados, as cartilhas e textos didáticos que substituíam o catecismo no processo de alfabetização ligavam-se a confrontos entre cientificistas e setores mais conservadores apoiados pela igreja católica.

<sup>81</sup> Grifo da *autora*.

Outro tópico de importância sobre as editoras trata do seu crescimento lucrativo, a partir do qual o livro didático é intitulado “carne” em contraponto à literatura e livros científicos que são chamados de “ossos” devido ao seu caráter compulsório após aprovação, que dava a certeza do lucro. Com isso,

O livro didático tornou-se, rapidamente, o texto impresso de maior circulação, atingindo uma população que se estendia por todo o país. A obra didática caracterizou-se, desde seus primórdios, por tiragens elevadas comparando-se à produção de livros em geral. A circulação dos livros escolares superava todas as demais obras de caráter erudito, possuindo um *status* diferenciado e até certo ponto privilegiado, considerando-se que a sociedade se iniciava no mundo da leitura (BITTENCOURT, 1993, p. 109).

Com a chegada da editora F.T.D. em 1902/1903, no início do século XX, destacamos a especialização em vendas de livros escolares que “correspondeu à demanda de obras marcadamente européias, provenientes dos novos colégios católicos implantados pelas ordens religiosas que se expandiam, especialmente, nas áreas de imigração, incluindo os próprios Colégios Maristas” (BITTENCOURT, 1993, p. 84). Isso é seguido de certa ligação entre esta editora e a livraria Francisco Alves com o aparecimento em catálogos como co-editora e distribuidora de algumas obras.

Essas e demais editoras iniciaram, a partir deste momento, a articulação com dirigentes da educação. Assim, no final da primeira década do século XX, Moura (2007) destaca que a Editora Francisco Alves – que havia comprado a Laemmert<sup>82</sup> – passava a dominar a produção, seguida da FTD e da Garnier<sup>83</sup>. Esta última, com produção estagnada.

Faremos algumas considerações sobre a Editora Francisco Alves e sua abrangência quanto à produção dos livros didáticos. Nicolau Alves era responsável e dedicado ao comércio de livros com a Livraria Clássica, dedicava-se à produção de materiais didáticos antes de ampliar os negócios no período dos anos 80, convidando Francisco Alves para associar-se a ele no empreendimento editorial. Com a saída de seu tio Nicolau, Francisco investiu decididamente na literatura didática, enfrentando concorrentes. Para isso, comprou direitos de obras com

<sup>82</sup> Esta editora foi a responsável pelas primeiras obras de História e Geografia no país.

<sup>83</sup> Criada pelo francês Baptiste Louis Garnier teve seu trabalho inserido no Brasil com a editora fundada no Rio de Janeiro. As obras que produziam eram voltadas para a literatura – destaque para obras de José de Alencar, Machado de Assis, Joaquim Manuel Macedo e traduções francesas – sendo que em 1857 inicia produções de instrução secundária para História, Gramática e Literatura que se estende na década de 60 com livros para a escola elementar. A partir do herdeiro Hipollite Garnier, preferiu-se à edição de obras literárias, relegando, então, a produção de livros didáticos para uma situação menos privilegiada com limites dedicados à reedição de textos de autores escolares mais famosos.

algum sucesso de vendas e que estavam em pequenas editoras, e lutou pelo monopólio e domínio da produção didática comprando firmas concorrentes (BITTENCOURT, 1993).

Laemmert, editora citada como parte das compras de Francisco Alves, surgiu após um incêndio que ocorrera no local, e assim adquiriu os direitos autorais e a clientela e reputação.

Em decorrência deste período de produções, em 1907, também com avanços e aumentos de instituições escolares, houve a aprovação da obra didática escrita por um professor e a concepção do livro se manteve como fundamental para formação de professores e para divulgar conhecimentos nas escolas.

Ainda que tenham sido constatadas mudanças nesse período, como as anteriormente citadas, apenas no ano de 1930 verificamos uma representatividade maior de transformações com a gestão de Francisco Campos<sup>84</sup>, que comandava o Ministério da Educação e Saúde Pública (Mesp), durante o governo Vargas. Algumas dessas mudanças, atrelam-se aos brasileiros responsáveis pela produção de grandes editoras e, isso acontece devido a política de livro didático no Brasil que passa a ser regida por diversas leis, resoluções e decretos que se estabelecem neste momento (MOURA, 2007).

É nesse período, com a Constituição de 1934, que aparece o primeiro texto a explicitar a presença do material didático. Além disso, com o intuito de fortalecer a ideia de nação, Campos propõe uma Reforma que centralize a Educação Nacional para a padronização de programas e metodologias que alinhavam-se à queda da Bolsa de Nova York, com a qual a crise econômica surgiu concomitantemente, elevando custos da importação de livros e fomentando o desenvolvimento da produção didática nacional. Assim, este momento contribui também para o fomento da produção de autores brasileiros em larga escala.

Com a implementação do Instituto Nacional do Livro (INL) em 1937 pelo Decreto-Lei nº 93, de 21 de Dezembro, aconteceu a legitimação do livro didático nacional, que também auxiliou no aumento da produção. Somado a isso, Freitas e Rodrigues (2008, p. 3-4) apresentam que foi no governo do presidente Getúlio Vargas que “o INL recebeu suas primeiras atribuições, como editar obras literárias para a formação cultural da população, elaborar uma enciclopédia e um dicionário nacionais e expandir o número de bibliotecas públicas”.

Nessa conjuntura, assinalamos o pretexto de Getúlio Vargas que, ao querer conter o avanço do comunismo no Brasil, aplica um Golpe de Estado, garantindo a permanência da ditadura, conhecida como Estado Novo, criando mecanismos de censura e controle político-ideológico da sociedade que refletem nos materiais didáticos como o que veremos a seguir.

---

<sup>84</sup> Francisco Campos foi advogado, professor, jurista e político brasileiro responsável entre outras obras, pela redação da Constituição brasileira de 1937 e do AI-1 do golpe de 1964.

Conforme Moura (2007) sinaliza em sua pesquisa, em 1938 lança-se o Decreto-Lei nº 1.006, de 30 de dezembro, que institui a Comissão do Livro Didático (CNLD), o qual considerou e estabeleceu a primeira política de legislação e controle político ideológico da produção e circulação do livro didático no país, e que, segundo Freitag *apud* Freitas e Rodrigues (2008), tais atributos apresentam-se como mais relevantes do que a própria função didática.

Para isso, em conjunto ao CNLD, estabelecem-se as Comissões Estaduais de Livros Didáticos (CELD) que eram as responsáveis por estabelecer esse controle da produção e distribuição dos livros no país pela ditadura Vargas.

Diferente do contexto atual, onde acontecem constantemente a troca de livros sob editais apresentados pelo PNL (seu uso não passa de seis anos), os livros didáticos durante a Era Vargas permaneciam em circulação por um longo tempo, muitos deles tinham diversas edições sucessivas, sendo utilizadas por um período de até cinquenta anos em sala de aula (SILVA, 2012). Também, para a produção escrita do material contavam com intelectuais que não tinham formação específica para os conteúdos que circulavam<sup>85</sup>.

Mesmo com a existência da CNLD, algumas questões referentes a este controle político ideológico são destacadas por Rosemberg, Bazilli e Silva *apud* Moura (2007, p. 46) em que “uma das primeiras ações do governo brasileiro de combate à xenofobia em livros didáticos ocorreu em 1933, por meio de um convênio firmado entre Brasil, Argentina e México para que se expurgassem *dos textos de ensino aqueles tópicos que recordam paixões pretéritas*<sup>86</sup>”.

Passados os anos 30, em 1945 com o Decreto-Lei nº 8.460, de 26 de dezembro, consolida-se a legislação sobre condições de produção, importação e utilização do livro didático, o professor tornou-se responsável pela escolha do livro que utilizaria com os alunos. Foi nesse período, em 1946, que a preocupação sobre os preconceitos e violências presentes nesses materiais elevou-se. Não apenas por tal constatação, este foi um momento tenso devido aos questionamentos existentes anterior ao decreto sobre a legitimidade da Comissão, na qual, em 1947, o ministro Clemente Mariani:

---

<sup>85</sup> Silva (2012) sinaliza alguns autores que não possuíam formação para os escritos dos materiais como Olavo Bilac que produziu livros de leitura e cursou Medicina e Direito, porém, sem concluir nenhum dos dois; Carlos Laet, que foi autor de antologia para ensino de português, porém, com formação em engenheiro-geógrafo e bacharel de Ciências Físicas e Matemáticas. Além de trazer estes autores, sinaliza livros que foram utilizados por anos como o de Ensino de História de Rocha Pombo, em 1919 que utilizou até a sua última edição em 1960 e, o jornalista e bacharel em Direito Viriato Correia que se dedicou ao público infante-juvenil com crônicas históricas, tendo destaque com o livro *História do Brasil para Crianças* em sua primeira edição realizada em 1934 pela Companhia Editora Nacional, seguido de 28 reedições. Este, ainda que não teve cunho didático, estabeleceu um status devido ao reconhecimento do livro pela Comissão Nacional do Livro Didático em 1938.

<sup>86</sup> Grifo da autora.

[...] solicitou, sem muito sucesso, um parecer jurídico a respeito da legalidade, ou não, da Comissão Nacional do Livro Didático: a Comissão seguiu ileso em seus plenos poderes, sem que fossem resolvidos os vários impasses decorrentes da centralização de poder, do risco de censura, de manipulação política e das acusações de especulação comercial relacionadas ao livro didático (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987, *apud* MOURA, 2007, p. 47).

Em 1960, os livros didáticos que não apresentavam formações específicas por seus escritores, passaram a ser produzidos por professores de formação específica de cada uma das áreas, resultado da criação das faculdades de Filosofia dos anos 30, que teve por consequência a oferta de profissionais habilitados em 1950 para o mercado de trabalho (SILVA, 2012).

Somado a isto, os anos 60 também foram marcados pela democratização do ensino, que resultou na expansão da rede escolar, quase triplicando os alunos do Ensino Médio e duplicando os alunos do Ensino Fundamental. Com efeito, os setores sociais que anteriormente eram excluídos da sala de aula e também os que possuíam poder aquisitivo menor ao previsto levaram à necessidade de busca de medidas políticas para o barateamento do material didático. Como consequência, em 1961 o governo brasileiro subsidia a produção do livro didático através do Banco do Brasil (SILVA, 2012).

O início de 1960 assinala, por conseguinte, a chegada do período ditatorial<sup>87</sup> que, apesar de suas atrocidades, traz reflexos na educação a partir de seu *modus operandi* tecnicista, através do acordo MEC/USAID<sup>88</sup> entre o governo brasileiro e norte-americano. Um dos acordos refere-se à criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), com “objetivo de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático” (FNDE, 2019). Além disso, tal pacto assegurou ao MEC recursos para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos para brasileiros. Não apenas com a presença da COLTED, os governos também criaram a Companhia Nacional de Material de Ensino para a publicação e distribuição dos livros didáticos.

No entanto, houve conflitos travados neste período, uma vez que apenas o USAID ficaria responsável por tais ações. Este movimento, ainda assim, se estende até o período de 1970 quando, a partir da Portaria nº 35, de 11 de Março do Ministério da Educação (MEC),

---

<sup>87</sup> Destacaremos aqui as mudanças referentes à educação. O privilégio destinado a este meio é levado à massificação e ampliação da população escolar, deixando marcas no sistema público de ensino devido a interesses econômicos envolvidos. Destaca-se aqui o estímulo por parte dos governos militares por meios de incentivos fiscais, investimentos no setor editorial e parque gráfico nacional para o processo de massificação do uso do livro didático no Brasil.

<sup>88</sup> De forma breve, este acordo visava o estabelecimento de convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação Brasileira. Mais informações sobre, disponíveis em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_mec-usaid%20.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_mec-usaid%20.htm)> Acesso em: 12 de dez. 2019.

implementou-se o sistema de coedição de livros com as editoras nacionais, que continham recursos do INL<sup>89</sup>.

Conforme Soares e Souza (2011), em 1971, o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF)<sup>90</sup> assumiu atribuições administrativas e de gerenciamento dos recursos financeiros que até então ficavam a cargo da COLTED, levando posteriormente à extinção dessa Comissão e ao término do convênio MEC/USAID<sup>91</sup>. Neste período, a 3ª versão da LDB estabelecida pela Lei n.º 5.692/71 de 11 de agosto, conforme Moura (2007, p. 48):

[...] no Art. 62, também incluiu, entre os serviços de assistência a aquisição de material escolar. A partir de 1972, o Plano Setorial de Educação e Cultura/PSEC subsequente ao Plano Nacional de Desenvolvimento (1º PND), ao estabelecer diretrizes para os programas de livro didático, insistiu no acesso e na qualidade do livro didático como instrumento eficiente de comunicação e ação pedagógica (MOURA, 2007, p; 48).

As mudanças propostas aos livros didáticos, em princípio, partiram dos movimentos sociais, destacando o movimento feminista. Em 1983, há a substituição da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME)<sup>92</sup> pela Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que incorporou vários programas do governo, incluindo o PLIDEF. Este momento foi crítico pela “não distribuição dos livros didáticos nos prazos estabelecidos, a pressão política das editoras e o autoritarismo na escolha dos livros” (FREITAS; RODRIGUES, 2008, p. 4). No entanto, conforme Souza e Soares (2011), havia um grupo de trabalho da FAE encarregado pelo exame dos problemas relativos à continuidade de entrega dos livros didáticos na rede pública para o Ensino Fundamental, que propunha a participação dos professores nas escolhas dos livros, bem como a ampliação do programa, incluindo as demais séries do ensino fundamental.

A partir do Decreto nº 91.542 de 19 de Agosto de 1985<sup>93</sup>, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passa a ser estabelecido em substituição ao PLIDEF, “tendo como função avaliar, indicar, comprar e distribuir livros didáticos para as escolas públicas” (SOUZA; SOARES, 2011). Algumas das alterações propostas neste decreto dizem respeito à:

---

<sup>89</sup> Neste período, a COLTED tinha como responsabilidade o envio da lista de livros didáticos e técnicos publicados ao MEC, e, posteriormente, solicitava livros novos e providenciava autores e editoras que se dedicariam a eles, sendo que após a aprovação, estes livros eram distribuídos nas bibliotecas escolares. Para as editoras, após a adequação do material, tinham um comprador garantido.

<sup>90</sup> O PLIDEF esteve em vigor no período de 1971-1976.

<sup>91</sup> O MEC durante os anos 70 produziu livros didáticos em coedição com o setor privado, incumbindo o INL e o FENAME posteriormente a esta ação.

<sup>92</sup> Estabelecida pela Lei nº 5.327, de 1967.

<sup>93</sup> Decreto 91.542, de 19 de Agosto de 1985, disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>> Acesso em: 16 de jan. 2019.

Garantia do critério de escolha pelos professores; Reutilização do livro por outros alunos em anos posteriores, tendo como consequência a eliminação do livro descartável – que até então, era feito anualmente; Aperfeiçoamento de especificações técnicas para a produção do livro, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de livros didáticos; Extensão da oferta aos alunos de todas as séries do ensino fundamental das escolas públicas e comunitárias; Aquisição com recursos do governo federal, fim da participação financeira dos estados, com distribuição gratuita às escolas públicas (FREITAS; ROGRIGUES, 2008, p. 4).

Além das funções apresentadas, o PNLD também se mostra com o objetivo da universalização gradativa do uso do livro didático a partir da distribuição gratuita dos títulos escolhidos por professores/as para as/os alunas/os da escola pública e comunitária do país<sup>94</sup>.

É na Constituição de 1988 que fica estabelecido que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento ao educando, no ensino fundamental, através dos programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 1988). A Constituição de 1988 contribui, então, para a organização do que hoje conhecemos por PNLD e também para as construções referentes às questões editoriais no Brasil.

Os/as autores/as Di Giorgi et al. (2014) apresentam que o formato atual e utilizado hoje do PNLD assumiu-se em meados da década de 1990, porém a origem deste Plano se deu em 1929 pelo INL que legisla sobre políticas do livro didático iniciando então suas atividades em 1934.

Com a Resolução n.º 6, de 13 de Julho de 1993, do FNDE/MEC, implementada a partir do primeiro modelo do PNLD, estabelece-se que recursos do orçamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) seriam utilizados para a aquisição de livros didáticos para os alunos do ensino fundamental da rede pública. Isso acontece devido à liberação de “um fluxo regular de verbas para sua aquisição e distribuição e definiu critérios para sua avaliação, elaborados por equipe contratada pela FAE, e publicados em 1994” (MOURA, 2007, p. 49).

Nesse sentido, a autora Maciel (2014, p. 233) destaca o crescimento de vendas dos livros didáticos para o Governo Federal a partir de 1990, devido “ao conjunto de recursos direcionados à compra dos livros didáticos como principal instrumento de melhoria da educação”.

Concomitante a estes recursos, propôs-se um sistema avaliativo que iniciou-se em 1994, no qual o MEC nomeou uma comissão de especialistas de áreas diversas para a avaliação da

---

<sup>94</sup> Apesar de não entrarmos nas discussões sobre o campo mercadológico editorial do livro didático, denunciemos aqui que ainda que a venda dos volumes tenham um número específico e a rede privada também tenha um tamanho considerável, a vitalidade do setor editorial do Brasil deve-se à compra das grandes quantidades de exemplares pela Fundação de Assistência ao Educando (FAE), através do PNLD. Posteriormente, serão apresentados os gastos referentes aos livros didáticos voltados à Educação Infantil que está presente no Edital do PNLD em seu primeiro ano.

qualidade do conteúdo e aspectos pedagógicos e metodológicos de títulos que foram escolhidos por professores em 1991. Silva (2012) enuncia que esta avaliação levou à urgência de o Estado Brasileiro resgatar direitos de consumidores para que não adquirissem mais livros que não contribuíssem ao desenvolvimento do educando, de acordo com fins objetivos da Educação Nacional. Em 1995, a adoção de um processo de avaliação criterioso e sistemático para análise dos livros didáticos adquiridos para distribuição passa a ocorrer pelo PNLD<sup>95</sup>.

Conforme Maciel (2014, p. 233) o ano de 1995 é marcado, assim, por um fluxo regular de financiamento, no qual “no ano seguinte, apenas os livros didáticos considerados aprovados pela avaliação pedagógica podiam ser adquiridos” a partir de critérios estabelecidos, sendo eles *Eliminatórios* e de *Classificação*.

Além disso, o estabelecimento e consolidação do PNLD são marcados conjuntamente com a aprovação da LDB de 1996<sup>96</sup>, além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>97</sup>, de 1997. Esses anos são demarcados, conforme Miranda e Luca (2004), pela mudança voltada a um Estado que não era mais de característica autoritária, o qual promoveu em relação aos livros didáticos tensões, críticas e confrontos de interesses, levando a um aprimoramento do PNLD. Entre tais melhoramentos está a presença de uma avaliação pedagógica, na qual a aquisição de obras didáticas para o território nacional com verbas públicas estaria sujeita à inscrição e avaliação prévias, isto leva, a longo prazo, à incorporação sistemática de múltiplos olhares, leituras e críticas interpostas ao programa e também aos parâmetros de avaliação (MIRANDA; LUCA, 2004).

Assim, constata-se que a cada ano desse período mudanças foram acordadas, e, em 1995, houve gradativamente a “universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental, além de que, as disciplinas de matemática e língua portuguesa são contempladas, seguido de ciências em 1996, e geografia e história em 1997” (FNDE, 2019). A Filosofia e Sociologia neste momento histórico não possuíam livros, dada a não obrigatoriedade de tais disciplinas nos currículos escolares.

Vale salientar que:

---

<sup>95</sup> No subcapítulo do PNLD e do Guia Digital serão apresentados os critérios direcionados a produção dos livros didáticos da Educação Infantil e as resenhas que foram constadas por parte dos avaliadores para que os professores/as pudessem escolher o que utilizariam nas escolas.

<sup>96</sup> Estabelecida Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

<sup>97</sup> Os PCNs, à grosso modo, são uma coleção de documentos que compõem a grade curricular de uma instituição educativa. Mais informações estão disponíveis em: <<http://portal.mec.gov.br/conaes-comissao-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>> Acesso em: 04 de mar. 2020.

[...] das inúmeras formas experimentadas pelos governantes para levar o livro didático à escola durante 67 anos (1929-1996), só com a extinção da FAE, em 1997, e com a transferência integral da política de execução do PNLD para o FNDE é que se iniciou a produção e distribuição contínua e massiva dos livros didáticos (FREITAS; RODRIGUES, 2008, p. 4).

Moura (2007, p. 43) nos apresenta, também, conteúdos relevantes às mudanças dos livros didáticos no Brasil no decorrer dos anos, o autor constata que este passou “de produção artesanal a indústria editorial, da autoria individual a equipe técnica responsável, e de uso na escola de elite para uso na escola das massas” no período de 1967 e que se estendem à 1997.

As políticas públicas se concretizam a partir da legislação, na qual o Estado apresenta duas preocupações, sendo elas: “seu fornecimento aos escolares sendo (de início para os(as) ‘carentes’ apenas e posteriormente, para sua universalização nas escolas públicas de ensino fundamental), e com a avaliação” (MOURA, 2007, p. 43).

Em 1998, a partir do Projeto de Lei n.º 4.173, do Plano Nacional de Educação (PNE), foram propostos objetivos e metas as quais indicaram:

11. Manter e consolidar o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio. 12. Elevar de quatro para cinco o número de livros didáticos oferecidos aos alunos das quatro séries iniciais do ensino fundamental, de forma a cobrir as áreas que compõem as Diretrizes Curriculares do ensino fundamental e os Parâmetros Curriculares Nacionais. 13. Ampliar progressivamente a oferta de livros didáticos a todos os alunos das quatro séries finais do ensino fundamental, com prioridade para as regiões nas quais o acesso dos alunos ao material escrito seja particularmente deficiente. 14. Prover da literatura, textos científicos, obras básicas de referências e livros didático-pedagógicos de apoio ao professor das escolas do ensino fundamental (PNE, 2000).

Com isso, em 2000, ampliou-se e houve a distribuição de dicionários de língua portuguesa para alunos de 1ª a 4ª série no ano de 2001, e ocorreu pela primeira vez na história do programa a entrega dos livros no ano anterior ao ano letivo de sua utilização (FNDE, 2019)<sup>98</sup>. Segundo Mantovani (2009, p. 53), a partir de dados coletados no Ministério da Educação sobre o PNLD 2000/2001, “pessoas de praticamente todos os Estados do Brasil estiveram diretamente envolvidas com a avaliação e duzentos mil exemplares do *Guia* foram distribuídos para 187.493 escolas, situadas em 5.507 municípios de todo o país”.

---

<sup>98</sup> Os dados referentes aos anos de 2000 a 2019 disponíveis nessa parte da pesquisa estão todos disponíveis no Histórico do PNLD no Portal do FNDE, a partir deste link: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/518-hist%C3%B3rico>> Acesso em 05 de jun. 2019.

Em 2001, esse programa teve um alargamento de forma gradativa, na qual os alunos com deficiência visual que estão nas salas de aula das escolas públicas tiveram acesso a livros didáticos em braile e também passou a ter atendimentos com livros em Libras e na versão MecDaisy<sup>99</sup> (FNDE, 2019). Segundo Maciel (2014, p. 234), nesse ano o PNLD foi considerado “o maior programa de avaliação e distribuição de livros didáticos do mundo, chegando a ganhar registro no *Guinness Book*” em resultado ao seu alto investimento.

No ano de 2002, a distribuição de livros didáticos para os *Anos Iniciais* ocorreu apenas para a reposição e complementação dos livros didáticos da primeira série, e para os *Anos Finais* houve a distribuição integral. Com metas ditadas para o ano 2004, no que se refere ao acesso do dicionário de língua portuguesa para todos os alunos matriculados no ensino fundamental tem-se a continuidade da distribuição de dicionários para ingressantes na primeira série e atendem também estudantes de 5ª e 6ª séries (FNDE, 2019).

Além disso, conforme Moura (2007, p. 50) neste mesmo ano o PNLD passa a ter sua avaliação realizada pelas seguintes universidades:

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que avalia livros de Alfabetização e Língua Portuguesa; Universidade de São Paulo (USP), os de Ciências; Universidade do Estado de São Paulo (Unesp) – os de Geografia e História; Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), os de matemática.

Em 2003, houve a segunda reposição e complementação de livros didáticos para os *Anos Iniciais* e a primeira reposição e complementação para os *Anos Finais*. Além disso, o PNLD alcançou o objetivo proposto de contemplar todos os estudantes do Ensino Fundamental quando distribuiu dicionários de língua portuguesa para ingressantes na 1ª série e estendeu aos/as alunos/as da 7ª e 8ª séries. Neste ano, foram também distribuídos Atlas Geográficos para escolas que possuíam EJA e turmas de 5ª e 8ª séries. Além disso, foi publicada a Resolução CD FNDE nº. 38 de 15 de Março de 2003, a qual institui o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) (FNDE, 2019).

Nesse sentido, para que possamos compreender os passos anteriormente citados durante os anos de implementação do PNLD, apresentamos agora os caminhos que são percorridos entre o edital de convocação e a distribuição dos livros didáticos para as escolas brasileiras pelo PNLD, conforme Moura explana,

---

<sup>99</sup>*MecDaisy* é um conjunto de programas que transforma qualquer formato de texto no computador em texto digital falado. Mais informações sobre essa tecnologia encontram-se disponíveis em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13786%3Aprograma-amplia-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-ao-converter-texto-em-audio&catid=205&Itemid=826](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13786%3Aprograma-amplia-inclusao-de-pessoas-com-deficiencia-ao-converter-texto-em-audio&catid=205&Itemid=826)> Acesso em 06 de jun. 2019.

O primeiro passo na execução do PNLD é a publicação do edital no Diário Oficial da União, divulgando à sociedade em geral e aos detentores de direitos autorais em particular, as regras estabelecidas, bem como todas as etapas para a aplicação do programa. O edital também determina o prazo para a apresentação das obras pelas empresas detentoras de direitos autorais. Em seguida, faz sua triagem, sob a responsabilidade da Comissão Especial de Recepção e Triagem, nomeada pelo FNDE. Essa comissão verifica a conformidade dos exemplares inscritos com as especificações do edital, isto é, se as obras apresentadas se enquadram nas exigências técnicas e físicas do edital. Para isso, o FNDE tem parceria com o Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT), que é responsável pela coleta de amostras e pelas análises das características físicas dos livros, de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normase manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados. Em seguida, os livros selecionados são encaminhados à Secretaria de Ensino Fundamental do MEC (SEF), atual Secretaria do Ensino Básico (SEB/MEC), responsável pela avaliação pedagógica. A SEB escolhe os especialistas para analisar as obras, conforme critérios divulgados no edital. Os livros que apresentam erros conceituais, indução de erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo são excluídos do Guia do Livro Didático. Finda a avaliação, os especialistas elaboram resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o Guia do Livro Didático (MOURA, 2007, p. 51).

Em 2004, houve distribuição integral dos livros para os *Anos Iniciais* e a segunda reposição e complementação dos *Anos Finais*. Segundo o Portal do FNDE, foram entregues cerca de 38,9 milhões de dicionários aos estudantes para uso pessoal, sendo de propriedade do aluno, que pode compartilhar a fonte de pesquisa com sua família. Além disso, neste ano foi criada uma ferramenta importante para execução do PNLD, o *Siscort*, que tem como sistema o direcionamento de registrar e controlar o remanejamento de livros e a distribuição da Reserva Técnica (FNDE, 2019).

Assim, o *Siscort* foi implantado em todos os estados para atendimento de turmas de 1ª a 4ª séries.

Na sequência, em 2005, o PNLD realizou a primeira reposição e complementação de livros didáticos para os *Anos Iniciais* e distribuição integral para os *Anos Finais* de ensino. Para o Ensino Médio, houve uma distribuição parcial, a qual contemplava matemática e português para 1ª série do Norte e do Nordeste (FNDE, 2019). Foram ainda distribuídos livros didáticos de todos os componentes curriculares para os alunos do ensino fundamental, sendo plena a complementação dos livros consumíveis de primeiro ano. Em relação ao PNLEM, houve distribuição de livros de português e matemática para todos os anos e regiões (FNDE, 2019).

Em relação aos dicionários de língua portuguesa, neste ano, priorizou-se a utilização do material em sala de aula, e, assim, ao invés de entregar uma obra a cada aluno, o FNDE forneceu acervos de dicionários a todas as escolas públicas de 1ª à 8ª séries do ensino fundamental, tendo uma divisão em que os:

Dicionários tipo-1: com 1 mil a 3 mil verbetes, adequados à introdução das crianças a este tipo de obra; Dicionários tipo-2: com 3,5 mil a 10 mil verbetes, apropriados a alunos em fase de consolidação do domínio da escrita; Dicionários tipo-3: com 19 mil a 35 mil verbetes, direcionados para alunos que já começam a dominar a escrita (FNDE, 2019).

O que ocorre é que “as turmas de 1ª a 4ª série receberam dicionários do tipo 1 e 2, enquanto os de 5ª a 8ª série recebem do tipo 3 a partir de um recurso de aquisição, distribuição e mixagem de R\$44.301.055,56” (FNDE, 2019).

As autoras Miranda e Luca (2004) revelam, ainda, que houve oscilações referentes à produção de coleções inscritas, as quais têm uma queda no período de 2002 e retomam em 2005. No que diz respeito às editoras, esse período aponta para uma “supressão de empresas, aparecimento de outras e, sobretudo, fusão de editoras, que formaram grandes conglomerados, com poderosa organização em termos de distribuição e divulgação e que tendem a assumir posições hegemônicas no mercado” (MIRANDA; LUCA, 2004, p. 131).

No ano de 2006, houve a segunda reposição e complementação de livros didáticos para os *Anos Iniciais* e ocorreu a primeira reposição e complementação para os *Anos Finais*. No *Ensino Médio*, houve uma distribuição parcial, em que os livros de matemática e português foram entregues para todos os anos e regiões do país (FNDE, 2019). Para os alunos surdos que utilizam da Língua Brasileira de Sinais (Libras), houve distribuição do dicionário enciclopédico ilustrado trilíngue (FNDE, 2019).

A partir de 2007, o FNDE adquiriu “110,2 milhões de livros para reposição e complementação dos livros anteriormente distribuídos para anos iniciais” (FNDE, 2019) e distribuição integral para os anos finais. Além disso, neste mesmo ano, a partir da Resolução CD FNDE 18 de 24 de Abril de 2007, regulamentou-se o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA EJA) e para distribuição de obras didáticas às entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o qual visa a escolarização de pessoas com idade de quinze anos ou mais (FNDE, 2019).

As autoras Albuquerque e Ferreira relatam que até no PNLD 2007, os livros de alfabetização eram destinados à 1ª série do Ensino Fundamental (8 anos) e isso muda a partir do PNLD de 2010 para atender à obrigatoriedade de ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos por todos os sistemas de ensino. Nessa edição do PNLD propôs-se “a inscrição de coleções de letramento e alfabetização destinadas aos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos e coleções de Língua Portuguesa compostas por três volumes destinados aos 3º, 4º e

4º anos do Ensino Fundamental”<sup>100</sup> (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019, p. 255). Isso amplia-se aos livros de Matemática.

Conforme dados levantados a partir do Portal do FNDE, em 2008 foram atendidos 31,1 milhões de alunos e 139,8 mil escolas públicas (FNDE, 2019). Além disso, adquiriu-se 18,2 milhões de livros para 7,1 milhões de alunos de 15,2 mil escolas públicas de ensino médio. Também foram entregues, nesse ano, dicionários trilingues – português, inglês e libras – para alunos surdos de escolas com ensino fundamental e médio. Nos períodos de 1ª a 4ª série os alunos receberam cartilha e livro de língua portuguesa em libras, além de um CD-ROM (FNDE, 2019).

Durante 2008 o PNLD e o PNLEM adquiriram e distribuíram livros para utilização em 2009, a partir de complementação e reposição dos livros anteriormente distribuídos aos alunos do Ensino Fundamental. No Ensino Médio, houve atendimento integral, incluindo livros de Física e Geografia (FNDE, 2019).

Em 2009 foram adquiridos 114,8 milhões de livros didáticos para 36,6 milhões de alunos da educação básica pública, para o uso em 2010, isso no valor de R\$622,3 milhões. Foram investidos ainda, no mesmo ano, R\$18,8 milhões na compra de 2,8 milhões de obras do Programa Nacional de Livros Didáticos para Alfabetização (PNLA) para a alfabetização de jovens e adultos (FNDE, 2019).

Em 16 de Setembro de 2009, foi publicada a resolução CD FNDE, nº 51, que regulamentou o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA). No mesmo ano, também houve a publicação da Resolução CD FNDE, nº 60, de 20 de Novembro de 2009, que estabelece novas regras para participação do PNLD. As regras estabelecidas foram de que “as redes públicas de ensino e as escolas federais devem aderir ao programa para receber os livros didáticos” (FNDE, 2019). Além disso, estão presentes na resolução anteriormente citada o atendimento do PNLD às escolas de Ensino Médio, que, além da adição da língua estrangeira aos componentes curriculares distribuídos a alunos de 6º a 9º ano, também no Ensino Médio, a composição do currículo de língua estrangeira e livros de Filosofia e Sociologia fariam parte deste processo. (FNDE, 2019)

Em 2010, preparando-se para a utilização de livros didáticos para o ano de 2011, foram investidos R\$ 893 milhões para a aquisição e distribuição de 120 mil livros para o Ensino Fundamental. Além disso, houve naquele ano, a reposição e complementação para *Anos Iniciais* e distribuição integral para *Anos Finais*. No Ensino Médio, aconteceu a primeira reposição e

---

<sup>100</sup> Refere-se à Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.

complementação de livros didáticos. Também neste mesmo segmento, foram distribuídos os livros de língua estrangeira pela primeira vez e contabilizou-se um investimento de R\$184 milhões para adquirir e distribuir 17 milhões de livros para complementação e reposição da distribuição realizada em 2009 (FNDE, 2019).

Neste cenário, o atendimento à EJA ampliou-se ao incorporar o PNLA ao PNLD EJA, também, os alunos de 1º ao 9º ano e entidades parceiras do PBA foram atendidos. O investimento foi de R\$20 milhões para a aquisição e distribuição de mais de dois milhões de livros direcionados à alfabetização (FNDE, 2019).

Com o objetivo de incrementar a aprendizagem do ciclo de alfabetização, esse programa entregou as Obras Complementares para alunos de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental.

Dito isso,

os livros didáticos submetidos a essa edição do PNLD chegaram às escolas públicas em um contexto de realização do primeiro ano do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), projeto que contemplou a construção de práticas de alfabetização na perspectiva do alfabetizar letrando (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019, p. 255).

Nesse contexto, também foi publicado o Decreto n.º 7.084, de 27 de Janeiro de 2010, que dispunha sobre os programas de livro didático: o PNLD e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) (FNDE, 2019).

Em 2011, o FNDE passou a adquirir e distribuir integralmente livros para o Ensino Médio, e também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos com uso para 2012. Nesse ano os alunos passaram a receber os livros de língua estrangeira e de Filosofia e Sociologia. No que compete ao Ensino Fundamental, foram distribuídos livros anteriormente escolhidos para repor e complementar o PNLD 2010 e PNLD 2011, recebendo a complementação plena de livros de alfabetização linguística e matemática. Também foram distribuídos livros para alunos do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos conforme a Resolução CD FNDE nº 51, de 2009 (FNDE, 2019).

O investimento foi de 140,6 mil reais, sendo distribuídos 14,1 milhões de livros e atendendo cinco milhões de alunos. Por fim, 2012 foi o ano direcionado à aquisição e distribuição integral de livros aos alunos do Ensino Médio e à reposição e complementação do PNLD 2011 e do PNLD 2010. Além deste ponto, houve avanços nos programas do livro referentes à área tecnológica, dada a publicação do edital para a formação de parcerias para estruturação e operação de serviço público e gratuito de disponibilização de materiais digitais a usuários da Educação Nacional (FNDE, 2019).

O objetivo desse edital foi

[...] a constituição de acordos de cooperação entre o FNDE e instituições interessadas para estruturação e operação de serviço virtual para disponibilização de obras digitais e conteúdos educacionais digitais para professores, estudantes e outro usuários da rede pública de ensino brasileira (FNDE, 2019).

Também, em 2012, as editoras puderam inscrever no âmbito do PNLD 2014 como parte dos materiais a serem utilizados, objetos educacionais digitais complementares aos livros impressos, sendo enviados para as instituições de ensino em DVD como recurso adicional para escolas que ainda não têm internet (FNDE, 2019).

Porém, de acordo com Albuquerque e Ferreira (2019), anterior ao PNLD 2014, o edital do PNLD 2013 “apresentou mudanças na organização da coleção de letramento e alfabetização, que passou a envolver três volumes destinados aos alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental”. Além disso,

[...] os livros didáticos submetidos a essa edição do PNLD chegaram às escolas públicas em um contexto de realização do primeiro ano do Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), projeto de formação de professores que contemplou a construção de práticas de alfabetização na perspectiva do alfabetizar letrando (ALBUQUERQUE; FERREIRA, 2019, p. 255).

Em 2015, a partir do que fora estabelecido como parte do edital do PNLD 2012, as editoras puderam apresentar obras multimídias, reunindo livro impresso e também livro digital. Também foi permitida a apresentação de obras na versão impressa, para que as editoras pudessem participar ainda que não dominassem as novas tecnologias (FNDE, 2019).

Todavia, em 2017, o PNLD passou por aprimoramentos e adicionou-se a edição do Decreto nº 9.099, de 18 de Julho, que apontou para a unificação de todos os programas do livro. Dessa forma, as

[...] ações de aquisição e distribuição de livros didáticos e literários, anteriormente contempladas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), foram consolidadas em um único Programa, chamado Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD (BRASIL, 2019).

A respeito da temática desta pesquisa, na qual o enfoque da análise concentra-se na veiculação das desigualdades de gênero das imagens presentes nos livros didáticos, dedicamos a olhar para os materiais da Educação Infantil, implementados pela primeira vez no edital

do PNLD 2018<sup>101</sup> para a vinculação na rede pública dos livros no ano de 2019. Conforme o Portal do FNDE, encontramos dados referentes às escolas e alunos beneficiados com os livros didáticos para Educação Infantil, bem como o total de exemplares e valor de aquisição referente a estes livros que estão apresentados no quadro abaixo (FNDE, 2019).

Quadro 10 – Dados referentes à aquisição de livros didáticos da Educação Infantil pelo PNLD/2019

Escolas beneficiadas	Alunos beneficiados	Total de exemplares	Valor
74.409	5.448.222	646.795	R\$9.826.136,60

Fonte: Elaborado pela autora, contendo dados do Portal FNDE, 2019.

Com a publicação desses números, também foram inseridas como parte destas aquisições as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público, desde que seu atendimento à Educação Infantil e escolas do campo estivessem presentes.

Quanto à abrangência dos livros didáticos pelo país, temos em 2019 o atendimento de distribuição integral que acontece em escolas das redes de ensino participantes com alunado na Educação Infantil e também alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo que para a Educação Infantil o atendimento desses livros recorre apenas como manual para o professor.

O atendimento de escolas que foram criadas recentemente e não estejam presentes no censo escolar com alunos da Educação Infantil e Anos Iniciais, poderá ser feito “por meio de aquisição complementar ou da reserva técnica, desde que estejam incluídas na prévia do censo de 2018” (BRASIL, 2019).

Assim, finalizamos este subcapítulo sinalizando que por este estudo, observamos que as mudanças referentes ao PNLD são muitas vezes restritas ao que está posto no site do FNDE no que concerne às informações históricas. Também são escassas as pesquisas diretamente ligadas ao histórico do livro didático anterior ao plano, constatando que as preocupações são direcionadas especificamente a conteúdos e planejamentos de algumas áreas – em sua maioria História – que concentram grande parte das discussões importantes ao pensar os Livros Didáticos. Para isso, reiteramos as pesquisas realizadas por Bittencourt (1993) já expostas neste momento da pesquisa, como uma das importantes teóricas que se debruçam nos livros didáticos de História.

<sup>101</sup> O edital será esmiuçado no subcapítulo 3.3. *O edital do PNLD/2019* desta pesquisa.

Para complementarmos elementos que constituem parte importante de nossa pesquisa, nos próximos subcapítulos dedicamo-nos a analisar o edital do PNLD 2019 e o Guia Digital do Livro Didático direcionados à Educação Infantil para a integração destes enquanto análise das imagens na Parte IV intitulado *As imagens dos livros didáticos: O que velam e revelam os olhares* deste trabalho. Também, apresentamos em último momento, os livros didáticos aceitos pelo edital que circulam nas escolas da rede pública de Educação Infantil nos anos de 2019-2021.

### 3.2 O PLANO NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Feito o levantamento histórico dos livros didáticos e da implementação do PNLD<sup>102</sup>, agora aprofundamo-nos na definição do plano<sup>103</sup> e em sua proposta referente ao ano de 2019, correspondida à Educação Infantil, objeto desta pesquisa. Conforme o site do FNDE<sup>104</sup> o programa “compreende um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, destinados aos alunos e professores das escolas públicas de educação básica do país” (FNDE, 2020).

No Decreto nº 9.099, de 18 de Julho de 2017, o Art. 1º dispõe sobre o Plano Nacional do Livro e do Material Didático, e apresenta que este “será destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa” (BRASIL, 2017), sendo destacados como objetivos: o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem nas escolas públicas de educação básica; a garantia de padrão de qualidade dos materiais de apoio à prática educativa; a democratização do acesso às fontes de informação e cultura; o fomento à leitura e estímulo à investigação; o apoio e atualização, autonomia e desenvolvimento profissional do professor; e, o apoio à implementação da Base Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

---

<sup>102</sup> Funcionalmente, o PNLD conta com uma equipe de pareceristas que são professores/pesquisadores de universidades públicas brasileiras e também com professores da rede básica, produzindo um catálogo com resenha das coleções aprovadas para a participação das edições trienais do programa. O Guia do Livro Didático, que será apresentado no item posterior ao Edital, existe para que os professores de cada escola pública possam escolher o livro que trabalharão com seus alunos nos três anos seguintes. Encomenda-se então junto às editoras e são distribuídos gratuitamente aos estudantes.

<sup>103</sup> Com alterações referidas ao Plano Nacional do Livro Didático, a partir do Decreto nº 9.099, de 18 de Julho de 2017 se faz vigente o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm)> Acesso em: 01 de jan. 2020.

<sup>104</sup> A definição do Programa Nacional do Livro Didático se encontra na página do FNDE em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro>> . Acesso em: 02 de jan. 2020.

São contempladas neste programa as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público a partir do encaminhamento do Termo de Adesão por parte dos dirigentes destas instituições, manifestando o interesse em receber os materiais e também se comprometendo em executar ações do programa conforme a legislação vigente. Assim, os materiais que são distribuídos para as escolas participantes são entregues de forma sistemática, regular e gratuita tanto para professores quanto para alunos que fazem parte das instituições anteriormente citadas.

O FNDE, como parte responsável para a operacionalização do PNLD, mostra-se como executor a partir de tais aspectos:

I - organizar e apoiar a inscrição de obras e dos titulares de direito autoral ou de edição; II - analisar a documentação e proceder à habilitação dos titulares de direito autoral ou de edição; III - realizar a análise de atributos físicos das obras, diretamente ou por meio de instituição conveniada ou contratada para este fim; IV - apoiar o processo de escolha ou montagem dos acervos e compilar seus resultados; V - realizar a negociação de preços e formalizar os contratos de aquisição; VI - acompanhar a distribuição das obras; VII - realizar o controle de qualidade da produção dos materiais de acordo com as especificações contratadas; VIII - Realizar o monitoramento, para fins de verificação da efetividade do Programa junto às Redes de Ensino; e, VIII - Prestar Assistência Técnica aos entes participantes do PNLD (FNDE, 2020)<sup>105</sup>.

Para que isto ocorra, no entanto, as redes de ensino e instituições federais participantes do programa, a partir das inovações que contemplam o Decreto nº 9.099, têm como responsabilidade selecionar as etapas de ensino e o tipo de material que desejam receber. Além disso, deverão informar quais etapas de ensino a rede atende, sendo elas: Educação Infantil, Ensino Fundamental (Anos Iniciais), Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio.

Esta pesquisa refere-se à primeira etapa da Educação Básica, ou seja, a Educação Infantil (creche e pré-escola). Para tanto, é válido considerar que, em 2019, a inovação do PNLD trouxe, apresentado em seu edital, um livro de caráter formativo para apoio à educação pedagógica para professoras/es desta fase. Sua execução segue doze passos, os quais estão divididos em: *adesão, editais, inscrição das editoras, triagem/avaliação, guia do livro, escolha, pedido, aquisição, produção, análise de qualidade física, distribuição e recebimento*<sup>106</sup>.

<sup>105</sup> A atuação do FNDE no que diz respeito ao PNLD se faz necessária para a execução do Programa como um todo, no qual leva em consideração a citação feita nesta pesquisa, e que, é seguida das demais legislações que compõe o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD). <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/9787-sobre-os-programas-do-livro>> Acesso em: 01 de jan. 2020.

<sup>106</sup> Grifo *nosso*.

Na parte da escolha do livro, há ou não a opção da unificação dos materiais que são distribuídos em cada programa, em que as redes de ensino têm um dos três modelos como possibilidade. Dessa forma, há um

Material único para cada escola: cada escola irá realizar sua própria escolha individualmente e receberá o material escolhido pelo seu corpo docente. Material único para cada grupo de escolas: a rede de ensino irá definir um grupo específico de escolas que fará uma escolha única e utilizará o mesmo material didático. O material a ser adotado será o mais escolhido dentre as escolas pertencentes ao grupo de escolas definido pela rede de ensino. Material único para toda a rede: a escolha da rede de ensino será unificada e TODAS as escolas de rede utilizarão o mesmo material. O material a ser adotado será o mais escolhido dentre as escolas pertencentes à rede de ensino (FNDE, 2020).

Assim, a partir das escolhas feitas pelo edital do PNLD a ser implementado em 2019, tendo os dados estatísticos apresentados no site do FNDE, constatamos tais números sobre a aquisição e distribuição de livros como apresentado na tabela 1.

Tabela 1 – Dados referentes a aquisição e distribuição de livros didáticos da Educação Infantil

Etapas de Ensino	Escolas Beneficiadas	Alunos Beneficiados	Total de exemplares	Valor de Aquisição
Educação Infantil	74.409	5.448.222	646.795	R\$ 9.826.136,60
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	92.467	12.189.389	80.092.370	R\$615.852.107,23
Anos Finais do Ensino Fundamental	48.529	10.578.243	24.523.891	R\$224.516.830,94
Ensino Médio	20.229	6.962.045	20.835.977	R\$251.830.577,40
Total Geral	147.857	35.177.899	126.099.033	R\$1.102.025.652,17

Fonte: FNDE, 2019.

A Educação Infantil em seu primeiro ano como parte integrante do programa, apresenta já números relevantes aos quais discorreremos nos próximos capítulos da pesquisa. Para isso, serão apresentados em seguida o Edital do PNLD de 2019 e o Guia Digital nos quais constam as obras escolhidas para a Educação Infantil com suas respectivas editoras e produções dos autores destas obras.

### 3.3 O EDITAL DO PNLD/2019

O Edital do PNLD tem por objeto “a convocação de editores, detentores de direito exclusivo de reprodução de obras caracterizadas neste edital, para participar do processo de aquisição de obras didáticas” (FNDE, 2020), que serão ditribuídas para estudantes e

professores da Educação Básica. Nesta publicação estão contemplados, em seu primeiro ano, os materiais destinados a professores/as da Educação Infantil.

Este livro do/a professor/a voltado para a Educação Infantil refere-se a “aquele utilizado pelo professor como fonte de atividades baseadas em interações e brincadeiras com o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças de zero a cinco anos de idade” (BRASIL, 2018, p. 18). Além disso, o livro ainda deve servir de referência e orientação para a atuação do processo de desenvolvimento da criança.

Analisamos o Edital de Convocação 01/2017 – CGPLI: *Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019*<sup>107</sup> disponível no site do FNDE, para apresentar as especificidades que dizem respeito à Educação Infantil como parte da convocação das editoras que optaram por participar desta fase educacional.

Enquanto objeto, apresentam-se os professores de Educação Infantil, de escolas da Educação Básica Pública – Federal, Estadual, Municipal e do Distrito Federal – e também as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas ao poder público.

Como parte do documento, as características das obras destinadas aos/as professores/as da Educação Infantil que foram avaliadas tiveram seu início a partir da publicação no Diário Oficial da União, através da portaria n.º 113, de 8 de fevereiro de 2018, que tanto editoras quanto autores independentes inscreveram obras para análise pedagógica e que foram avaliadas a partir dos critérios propostos pelo plano, passando por diferentes etapas. Exibimos, no quadro 11, os três critérios estabelecidos para a avaliação.

Quadro 11 – Dados sobre os critérios estabelecidos para avaliação dos livros didático apresentados no Edital do PNLD/2019 e Guia Digital da Educação Infantil 2019

<b>Obras Didáticas a/ao Professor/a da Educação Infantil e Faixa Etária</b>	<b>Livro Impresso (Máximo de Páginas)</b>	<b>Material Digital (Tamanho Máximo Total)</b>
Creche (0 a 3 anos e 11 meses)	Livro Impresso de até 304 páginas	Material digital (DVD de até 4,5 GB)
Pré-escola (4 a 5 anos e 11 meses)	Livro Impresso de até 304 páginas	Material digital (DVD de até 4,5 GB)
Educação Infantil (0 a 5 anos e 11 meses)	Livro Impresso de até 496 páginas	Dois DVDs de até (4,5 GB cada)

Fonte: BRASIL, 2019.

<sup>107</sup> O Edital do PNLD 2019 é possível de ser acessado através deste link: <<https://www.fnnde.gov.br/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019>> Acesso em 01 de jan. 2020.

Além desses critérios, o edital oportuniza que os editores poderiam inscrever livros para cada uma das faixas etárias que foram apresentadas no quadro, como também poderiam inscrever uma obra que fosse variante de outra já inscrita destinada à mesma faixa. Também foi considerado como parte do edital que as obras deveriam ser apresentadas em volume único direcionado ao professor através de livro impresso e material digital<sup>108</sup>, seguido da composição de que os livros seriam reutilizáveis em um ciclo de três anos.

Como parte dos critérios quanto às especificações técnicas das obras, deveriam estar presentes na primeira capa especificamente para a Educação Infantil:

a. Título da obra; b. A expressão “Livro do Professor da Educação Infantil”; c. Identificação da categoria (creche e pré-escola, creche, pré-escola) e idade correspondente; d. Nome do(s) autor(es) e pseudônimo(s), nome organizador ou editor responsável, claramente identificado como pessoa física; e. Nome do Editor (razão social e/ou nome fantasia e/ou marca/selo) (BRASIL, 2018, p. 20).

Outro ponto de diferenciação estaria na folha de rosto, na qual deveria constar:

a. Título da obra; b. A expressão “Livro do Professor da Educação Infantil”; c. Identificação da categoria (creche e pré-escola, creche, pré-escola) e idade correspondente; d. Nome do(s) autor(es) e pseudônimo(s), ou nome organizador ou editor responsável, claramente identificado como pessoa física; e. Dados sobre a formação e experiência profissional do(s) autor(es); f. Nome do Editor (razão social e/ou nome fantasia e/ou marca/selo); g. Número da edição, inclusive quando for a primeira, local e ano de publicação (BRASIL, 2018, p. 21).

No verso, a *ficha catalográfica, nome e endereço completo do Editor e, nas obras adquiridas, deveriam constar nome, endereço completo e CNPJ da gráfica que as imprimiu*<sup>109</sup>.

O Livro do Estudante e Manual do Professor consiste em estar descaracterizado em sua primeira capa da Educação Infantil: “deve trazer única e exclusivamente os elementos a seguir denominados, não sendo permitida a inserção de ilustração ou quaisquer textos: a. A expressão ‘Livro do Professor da Educação Infantil’; b. Identificação da categoria (creche e pré-escola, creche, pré-escola) e idade correspondente” (BRASIL, 2018, p. 22).

Os formatos de impressão deveriam ter para a Educação Infantil: 205 mm x 275 mm, com desvio de aproximadamente 3 mm. Também devem ser considerados nessa etapa o formato da capa e miolo.

<sup>108</sup> As especificações referentes ao material digital estão presentes no edital a partir do Anexo III, com especificações como: *Materiais Gráficos, Materiais Lúdicos e Materiais de Avaliação*. Além disso, foi pedido no edital que este material fosse disponibilizado em *Licença Aberta* do tipo *Creative Commons*.

<sup>109</sup> Grifo *nosso*.

Nos critérios de avaliação das obras, considera-se de forma geral para a Educação Infantil que esta “consiste no ingresso da criança na vida escolar. Este período é de singular importância: as crianças se desenvolvem muito rapidamente e suas experiências do nascimento até os cinco anos têm enorme impacto por toda a vida” (BRASIL, 2018, p. 26).

Assim, havia o objetivo de “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades das crianças, assegurando a elas os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” (BRASIL, 2018, p. 26), levando a uma participação ativa nos diversos ambientes, construindo significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.

Os eixos estruturantes previstos nas práticas pedagógicas desta etapa consistem em *interações e brincadeiras*, e para a organização da prática educativa na Educação Infantil colocam-se cinco eixos de campos de experiências definidos a partir de *objetivos de aprendizagem e desenvolvimento* para crianças, sendo eles: “\* O eu, o outro e o nós; \* Corpos, gestos e movimentos; \* Traços, sons, cores e formas; \* Oralidade e escrita; \* Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2018, p. 26).

A prática educativa neste aspecto conta com a intencionalidade pedagógica e deve proporcionar a base, em termos de desenvolvimento, para que as crianças alcancem seu potencial.

Em geral, os comentários sobre a avaliação objetiva do material é que

[...] contribuam para o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento da educação infantil e para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme definidas no Anexo III-A, que corresponde à versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) enviada ao Conselho Nacional de Educação pelo MEC em abril de 2017 (BRASIL, 2018, p. 28).

Alguns critérios de exclusão também são considerados pelo Edital, porém destacamos aqui a *Observância de princípios éticos e democráticos necessários à construção da cidadania, ao respeito à diversidade e ao convívio social republicano*<sup>110</sup>, a qual leva à exclusão obras que veiculem

[...] estereótipos e preconceitos de condição socioeconômica, regional, étnico-racial, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, religioso, de condição de deficiência, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos; [...] d. Promover negativamente a imagem da mulher, desconsiderando sua participação em diferentes trabalhos, profissões e espaços de poder, desvalorizando sua visibilidade e protagonismo social; e. Abordar a temática de gênero segundo uma perspectiva sexista não igualitária, inclusive no que diz

---

<sup>110</sup> Grifo *nosso*.

respeito à homo e transfobia; f. Desconsiderar o debate acerca dos compromissos contemporâneos de superação de toda forma de violência, com especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não-violência contra a mulher; g. Não promover a educação e cultura em direitos humanos, desconsiderando os direitos de crianças e adolescentes, bem como o conhecimento e vivência dos princípios afirmados no Estatuto da Pessoa Idosa; h. Propor ação pedagógica voltada para desrespeito e desvalorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e da cidadania; i. Promover postura negativa em relação a cultura e história afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros, desvalorizando seus valores, tradições, organizações, conhecimentos, formas de participação social e saberes sociocientíficos, desconsiderando seus direitos e sua participação em diferentes processos históricos que marcaram a construção do Brasil, desvalorizando as diferenças culturais em nossa sociedade multicultural; k. Abordar a temática das relações étnico-raciais, do preconceito, da discriminação racial e da violência correlata, de forma não solidária e injusta; l. Desconsiderar a diversidade cultural, social, histórica e econômica do país nos textos, enfoques e exemplos utilizados nas obras (BRASIL, 2018, p. 30-31).

Outro item que deve ser exposto é o da *Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados*<sup>111</sup>, que aponta a necessidade de

Apresentar uma abordagem metodológica capaz de contribuir para o alcance dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil e de competências e habilidades nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, constantes do Anexo III-A, visando o desenvolvimento integral dos estudantes (BRASIL, 2018, p. 31).

Com o objetivo de análise das imagens que veiculam desigualdades de gênero destes livros escolhidos pelo Edital do PNLD/2019, estabeleceram-se critérios quanto a sua exclusão e que merecem destaque:

a. Ser adequadas às finalidades para as quais foram elaboradas; b. Ser claras e precisas; c. Contribuir para a compreensão de textos e atividades e estar distribuídas equilibradamente na página; d. *Retratar adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país*<sup>112</sup>; e. Quando, de caráter científico, respeitar as proporções entre objetos ou seres representados; f. Estar acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidas; g. Apresentar títulos, legendas, fontes e datas, no caso de gráficos, tabelas e imagens artísticas; h. Apresentar legendas, escala, coordenadas e orientação em conformidade com as convenções cartográficas, no caso de mapas e outras representações gráficas do espaço; i. Apresentar ilustrações que exploram as múltiplas funções (como desenhos, figuras, gráficos, fotografias, reproduções de pinturas, mapas e tabelas) e significativas no contexto de ensino e de aprendizagem; j. Utilizar ilustrações que dialogam com o texto; k. Utilizar escala adequada ao objeto de conhecimento (BRASIL, 2018, p. 33).

---

<sup>111</sup> Grifo nosso.

<sup>112</sup> Grifo nosso.

Os itens anteriormente citados fazem parte da análise de imagens presente nesta pesquisa. Além disso, durante o estudo, elucidamos aspectos em relação aos itens que também compõem o processo de exclusão, citados neste capítulo referente a gênero.

Com relação à *Observância de temas contemporâneos no conjunto dos conteúdos da obra*<sup>113</sup>, destacamos os direitos das crianças e adolescentes (Lei n.º 8.069/199012); educação em direitos humanos (Decreto n.º 7.037/200917); e saúde, sexualidade, vida familiar e social (Resolução CNE/CEB n.º 7/201018), que segundo o edital, o material didático não deverá abordar tais temas de forma artificial e arbitrária para a possibilidade de assegurar aos professores condições para a mobilização dos conteúdos em torno das temáticas escolhidas.

Deve ainda, “representar a pluralidade social e cultural do Brasil, por meio de textos e ilustrações isentos de preconceitos e estereótipos em relação a gênero, idade, religião, outras regiões do país e nações do mundo” e também “retratar a miscigenação da população brasileira, por meio de textos e ilustrações, destacando a diversidade étnico-racial como ela existe na realidade” (BRASIL, 2018, p. 34).

A partir da análise e aprovação das obras que participaram do edital, a escolha das obras foi embasada na análise de informações que estão contidas no Guia de Livros Didáticos<sup>114</sup>, no qual estão apresentadas “as resenhas das obras aprovadas, os critérios que nortearam a avaliação pedagógica, os modelos das fichas de análise e o hiperlink de acesso ao conteúdo integral das obras aprovadas” (BRASIL, 2018) que contribuem para a escolha dos professores das escolas participantes.

Na Educação Infantil, os critérios específicos de avaliação das obras didáticas referem-se à:

a. Adequação, de um modo geral, aos critérios comuns e específicos apresentados no Edital do PNLD 2019; b. Consistência e coerência entre as atividades propostas (interações e brincadeiras) e os objetivos de aprendizagem; c. Contemplação de todos os campos de experiências previstos e de todos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, constantes do Anexo III-A, de forma equilibrada; d. A relevância dos materiais gráficos e lúdicos para o enriquecimento do trabalho do professor, devendo complementar o material impresso de forma coerente; e. A adequação dos materiais de avaliação às características da educação infantil e sua aderência aos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e às sínteses das aprendizagens esperadas (BRASIL, 2018, p. 35).

Relacionadas ao Material Impresso e ao Material Digital, algumas especificações também se fazem presentes. No caso do impresso, o corpo do material deverá apresentar

---

<sup>113</sup> Grifo *nosso*.

<sup>114</sup> O Guia Digital está disponível na página <<https://pnld.nees.com.br/>> . Acesso em 01 de jan. 2020.

propostas de práticas pedagógicas direcionadas ao professor e que são organizadas a partir de estruturas que podem ou não contemplar atividades diversas em torno de um tema. Além disso, devem ser sequenciadas a partir de um desafio ou independente destes, observando a intencionalidade do trabalho que quer empreender e com indicação do tempo para sua realização bem como seus objetivos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2018). Ou seja, o brincar e as interações são eixos estruturantes dessas experiências, com o dever de abarcar as especificidades de todas as faixas etárias envolvidas.

Já no conteúdo digital deverão apresentar: *texto inicial de apresentação, materiais gráficos, materiais lúdicos, e, materiais de avaliação*<sup>115</sup>. Neste último, os materiais deverão garantir

\* A observação crítica e ativa das atividades (brincadeiras e interações) da criança no cotidiano; \* A utilização de múltiplos registros realizados pelos professores e pelas crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.); \* Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil (BRASIL, 2018, p. 36).

Assim, apresentados os critérios para que as obras estejam em circulação, deverão respeitar a habilitação presente no edital, só poderão ser adquiridas, produzidas e entregues se o editor comprovar através de documentos, a exclusividade do direito patrimonial para o comércio e produção desta no mercado.

Além deste tópico, ainda estão presentes no edital a *negociação, o contrato administrativo, a produção, o controle de qualidade e a distribuição* para que os livros entrem em circulação. No entanto, não nos prolongaremos em tais tópicos do edital.

Ressaltamos que o edital não dispensou “o atendimento às exigências da Lei de Diretrizes Orçamentárias, da Lei Orçamentária Anual, da Lei de Responsabilidade Fiscal e da Lei n.º 8.666/93<sup>116</sup>, quando da celebração dos futuros contratos administrativos” (BRASIL, 2018).

Apresentado os aspectos que envolvem o edital, e considerando a utilização dos critérios presentes para participarem da análise de imagens proposta na pesquisa, seguimos para o próximo subcapítulo que tratará do Guia Digital para a Educação Infantil, que dispõe das obras aprovadas para que as escolas pudessem escolher quais dos livros seriam de adesão ao local.

---

<sup>115</sup> Grifo *nosso*.

<sup>116</sup> A Lei n.º 8.666, de 21 de Junho de 1993 dispõe da regulamentação do art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, instituindo normas para a licitação e contrato da Administração Pública.

Além disso, também estão presentes os critérios destes livros aprovados e a resenha de cada um.

### 3.4 O GUIA DIGITAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL – 2019

No site do PNLD, no item de Guia Digital<sup>117</sup> referente ao ano de 2019, estão as informações para escolha das obras que seriam adotadas pelas escolas ou redes de ensino. Assim, nesse Guia estão presentes “princípios e critérios a partir dos quais as obras inscritas no Programa foram avaliadas, bem como as resenhas das obras aprovadas e textos introdutórios para cada componente disciplinar, interdisciplinar e projetos integradores” (BRASIL, 2020).

O PNLD 2019 é apresentado pelo Guia com a ideia de uma série de inovações em relação aos demais anos, sendo uma delas o que está presente nesta pesquisa, a Educação Infantil, que passa a ser contemplada em seu primeiro ano pelo Programa. Nessa perspectiva, “professores(as) responsáveis pela educação de crianças, entre 0 a 5 anos e 11 meses, podem escolher recursos pedagógicos (Manual do Professor) para apoiá-los(as) no dia a dia da creche e da pré-escola (BRASIL, 2020).

Assim, para o processo de Escolha, o site disponibiliza o endereço eletrônico<sup>118</sup> ao qual o registro é efetuado pelas escolas sendo parte da escolha feita da seguinte forma exposta na tabela abaixo (Tabela 2):

Tabela 2 – Processo de escolha do Livro do Professor para Educação Infantil

Faixas Etárias	LIVRO DO PROFESSOR	OPÇÕES	
		Educação Infantil	
	Creche – 0 a 3 anos e 11 meses	1ª opção	2ª opção
	Pré-Escola – 4 a 5 anos e 11 meses	1ª opção	2ª opção
	Creche e Pré-Escola – 0 a 5 anos e 11 meses	1ª opção	2ª opção

Fonte: BRASIL, 2020.

<sup>117</sup> Para o acesso do Guia Digital do PNLD 2019, visitar site: <[https://pnld.nees.com.br/pnld\\_2019/inicio](https://pnld.nees.com.br/pnld_2019/inicio)> . Acesso em: 01 de jan. 2020.

<sup>118</sup> O endereço eletrônico para a escolha dos Livros Didáticos é <<http://www.pddeinterativo.mec.gov.br>> apresentado no site do PNLD na Aba “Escolha” do Guia Digital do PNLD 2019. Acesso em: 01 de jan. 2020.de 2020.

Na Educação Infantil, a distribuição feita é a do manual do/a professor/a, com as opções de receber um livro para creche (0 a 3 anos e 11 meses) e um livro para a pré-escola (4 e 5 anos e 11 meses) ou receber o volume integrado, no qual constam as duas faixas etárias a partir da escolha feita em conjunto com todos os professores sob uma Ata de Escolha disponível no site.

Os livros da coleção da Educação Infantil estão divididos em quatro (Tabela 3), como podemos observar:

Tabela 3 – Códigos das Obras da Educação Infantil aprovadas pelo PNLD 2019 para a escola dos professores

<b>CÓDIGO</b>	<b>TÍTULO DA COLEÇÃO</b>	<b>CÓD. VOLUME</b>	<b>EDITORA</b>
0281P19003	APRENDER COM A CRIANÇA – EXPERIÊNCIA E CONHECIMENTO	0281P19003220IM	AUTÊNTICA
0284P19001	CADÊ? ACHOU! EDUCAR, CUIDAR E BRINCAR NA AÇÃO PEDAGÓGICA DA CRECHE	0284P19001201IM	EDITORA POSITIVO
0285P19002	PÉ DE BRINCADEIRA	0285P19002202IM	EDITORA POSITIVO
0286P19001	PRÁTICAS COMENTADAS PARA INSPIRAR: FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL	0286P19001201IM	EDITORA DO BRASIL

Fonte: BRASIL, 2020.

Para a realização das escolhas, o Guia disponível compõe a seguinte divisão: explicação dos motivos pelos quais é orientado que se leia o Guia, Obras Disciplinares presentes, Princípios e Critérios dos livros escolhidos, Coleções Aprovadas e a Resenha de cada uma delas. No caso da Educação Infantil, estão presentes os títulos citados na tabela acima. Além disso, ainda contam com a Ficha de Avaliação e as Referências utilizadas.

Com a apresentação sobre o PNLD 2019, disponível no site do Guia Digital<sup>119</sup>, constata-se que as obras didáticas aprovadas a partir de suas resenhas presentes terão informadas “as características pedagógicas de cada uma, seus pontos fortes e suas limitações” (BRASIL, 2018, p. 6), baseados nos princípios e critérios que constavam no Edital do PNLD 2019, além de contribuir na elaboração dos critérios específicos e da ficha de avaliação presente no material.

As resenhas e análises realizadas foram feitas a partir de docentes e especialistas da área, além de assinalar ressalvas em relação às obras. Também são possíveis de encontrar no material

<sup>119</sup> Guia Digital PNLD/2019 disponível em: < [https://pnld.nees.com.br/pnld\\_2019/inicio](https://pnld.nees.com.br/pnld_2019/inicio) > Acesso em: 20 de dez. 2019.

recomendações as/aos docentes relativas a metodologias e implicações das escolhas quanto ao processo educativo.

Tem-se como premissa que as obras apresentadas e escolhidas no edital possam enfatizar “aspectos de contextualização da diversidade das crianças, das escolas e das comunidades brasileiras e com destaque no protagonismo das crianças nas suas aprendizagens, produzam um cotidiano de qualidade educacional compartilhado por todos” (BRASIL, 2018, p. 7).

Na apresentação do Guia Digital, enuncia o que se espera enquanto docente de um livro de Manual de Práticas Pedagógicas, na qual coloca-se este como possibilidade de instrumento para apoio e formação docente para um melhor trabalho para com as crianças. Além disso, é considerada a necessidade de centralizar-se no conceito de interação e brincadeiras, enfatizando o segundo aspecto e apresentando, assim, que “a gestualidade nas brincadeiras assim como as onomatopeias ou sons que imitam animais e/ou máquinas/movimentos contribuem para que as crianças compreendam e adentrem, muito cedo, na lógica da linguagem humana que é simbólica e representativa” (BRASIL, 2018, p. 9-10).

No que concerne às questões de gênero, podemos partir da mesma premissa que os movimentos e brincadeiras utilizadas, e também os sons e outras formas de contato com a criança, que contribuem no processo de formação e podem reforçar modos de relações de poder que estão estabelecidas entre meninas e meninos nos diversos espaços construindo, então, novas imagens de como ser e estar no mundo.

Na medida em que as crianças aprendem a falar, a brincadeira passa a se aprimorar e tem uma similaridade com a linguagem teatral quando as crianças se utilizam de objetos para representar outros objetos diferentes ou quando representam outras pessoas ou situações a partir de personagens que assumem (BRASIL, 2018, p. 10).

Assim, referente às Coleções Aprovadas, são assinalados, por parte do Guia, aspectos positivos de análise. A seguir, no quadro 12 serão elucidados tais aspectos:

Quadro 12 – Análise do Guia Digital do PNLD 2019 referente aos livros da Educação Infantil

1. Obras que incorporam princípios da legislação educacional brasileira e suas bases legais que contribuem para o currículo da Educação Infantil possibilitando assim propostas com diversidade e contextualização;
2. Relatos de experiências vividas em escolas públicas brasileiras que possibilitam não a cópia em relação as práticas, mas, como ideias, narrativas e problematizações;
3. Há clareza teórica com autores clássicos e contemporâneos na área;
4. Apresentação de modos diferentes para acolhimento e planejamento de projetos para as crianças;

5. A proposta teórica da infância é compreendida como construção social, sendo os bebês e crianças sujeitos capazes, potentes e investigadores do mundo. Também propicia o entendimento da Educação Infantil como espaço de encontro e experiência com a pluralidade;
6. Dicas de organização para observa e acompanhar de forma individual e coletiva;
7. Investimento nas interações e brincadeiras como atividades centrais para a infância;
8. Repertório referente às manifestações culturais brasileiras e também à literatura infantil, bem como de filmes e canções para a constituição da identidade pessoal e social das crianças – “Chama atenção nesse item a abordagem não estereotipada de questões ligadas ao tema étnico racial, bem como às questões de gênero e de diferenças pessoais”. (GUIA, 2018, p. 19)
9. Apresenta o professor como articulador que tem por função questionar, desafiar, fazer pensar, divertir, interagir e brincar;
10. Além do conteúdo presente, também uma linguagem/escrita que é convidativa e interativa.

Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

Sob a ótica positiva apresentada no Guia Digital, considera-se importante o fato de ser a primeira vez que ocorre, no Brasil, a avaliação das obras didáticas para professores/as na dimensão colocada, apresentando que esta teve uma qualidade na seleção das obras apresentadas, bem como a referência desta para novos processos avaliativos.

Após nossa explanação sobre o Guia Digital para a Educação Infantil, apresentaremos cada um dos livros escolhidos para a Educação Infantil a partir dos aspectos considerados pelo Guia Digital bem como das próprias Editoras. Nosso próximo tópico apresenta esse material.

### 3.5 OS LIVROS DIDÁTICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Apresentaremos cada um dos livros selecionados no Edital do PNLD/2019 para Educação Infantil em conjunto com as descrições realizadas pelo Guia Digital de 2019, que contribuem para a introdução dos materiais em análise sobre as desigualdades de gênero a partir das imagens selecionadas e que constam na Parte IV, 4. *As imagens dos livros didáticos: O que velam e revelam os olhares* deste trabalho.

Para fins metodológicos, apontamos novamente que os quatro livros analisados do Edital do PNLD/2019, têm por objeto a convocação de editores, detentores de direito exclusivo de reprodução de obras caracterizadas neste edital para a participação do processo de aquisição de obras didáticas destinadas a estudantes e professores – tanto do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino de Jovens e Adultos, e com seu primeiro ano na Educação Infantil – de escolas públicas e federais que integram as redes de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal.

A partir do Guia Digital é possível acessar resenhas dos livros aprovados e saber que “cada obra impressa está acompanhada de material didático complementar, com intuito de ampliação do repertório pedagógico e cultural dos docentes, e como subsídio para a reflexão e a prática da avaliação de bebês e crianças pequenas na Educação Infantil” (BRASIL, 2018, p. 7).

Encontram-se na lista de aprovados:

- Dois (2) livros da Editora Positivo;
- Um (1) livro da Editora Autêntica;
- Um (1) livro da Editora do Brasil.

A primeira obra analisada é o livro *Cadê? Achou! Educar, cuidar e brincar na ação pedagógica da creche*<sup>120</sup>, para professores da Educação Infantil de 0 a 3 anos e 11 meses (creche), produzido pela autora Aline Pinto, tem como proposta “contribuir ao desenvolvimento de conhecimentos práticos alicerçados em uma base teórico crítica” (EDITORA POSITIVO, 2019).

No Guia Digital está descrito que “a obra impressa inicia com uma carta dirigida ao(à) professor(a) justificando criticamente a proposta do livro” (BRASIL, 2018, p. 27) que direciona sua proposta para a contribuição do desenvolvimento de conhecimentos e práticas a partir de uma base teórico-crítica. Além disso, apresenta quatro elementos orientadores para o desenvolvimento das crianças: a observação, imitação, brincadeiras e interação.

Conforme segue o registro abaixo, o livro conta com o auxílio apresentado pela Editora Positivo (2019)

[...] na busca de soluções para os desafios que se descortinam diariamente, reafirmando a importância da integração entre educar e cuidar. As crianças de 0 a 3 anos e 11 meses apresentam inúmeras características peculiares. A aprendizagem nessa faixa etária se dá de forma muito rápida, principalmente por meio da observação, da imitação, de brincadeiras e da interação. Nesse sentido, a sua intencionalidade, mediação e postura serão imprescindíveis para que os bebês e as crianças pequenas encontrem na creche oportunidade de viver a infância com todo o encantamento próprio dessa fase. Os conhecimentos aqui apresentados serão somados aos seus esforços para a construção de um currículo centrado na criança cidadã, em que prevalece o respeito ao desenvolvimento, à cultura da infância, ao percurso criador e ao protagonismo infantil (EDITORA POSITIVO, 2019).

A obra considera a ideia de respeitar o ritmo de aprendizagem das crianças, “o conceito de intencionalidade pedagógica é bem marcado ao longo da obra e fundamenta o discursos em

<sup>120</sup> Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/pnld2019/obra/cade-achou/>> Acesso em: 05 de jul. 2019.

muitos pontos” (BRASIL, 2018, p. 28). A divisão do material é demarcada por três capítulos, no primeiro constata-se referências teóricas-críticas para a orientação/postura do/a professor/a em relação a sua prática pedagógica, ao currículo, ao planejamento e à avaliação; seguidas deste, há sequências didáticas para crianças de 0 a 1 anos e seis meses, e no último capítulo estão presentes atividades indicadas para crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses (BRASIL, 2018).

Como análise, o Guia apresenta que as pessoas que se debruçaram na escrita do material conhecem o campo da Educação Infantil devido ao engajamento com a abordagem teórica e prática. Além disso, apresenta que há destaque quanto

a) a trajetória histórica das creches com proposições legais e conceitos fundamentais para o entendimento de bebês e crianças pequena; b) desenvolvimento infantil com foco na atenção íntegra e integrada à criança; c) espaços, tempos e materiais e os elementos necessários à sua organização; d) a centralidade do brincar no cotidiano da creche; e) os princípios do Educar, do Cuidar e do Incluir; f) as relações família-creche com defesa a ação compartilhada (nesse ponto é importante destacar a visão de família com várias configurações); g) o planejamento e a avaliação na creche; h) a postura do(a) professor(a) na creche e, por fim, i) o currículo como elemento de integração (BRASIL, 2018, p. 29).

Nos capítulos seguintes são encontrados questionamentos sobre a invisibilidade na formação de crianças pequenas e a preocupação com estas enquanto sujeitos de direitos, defendendo a necessidade de superar a visão de criança idealizada para o foco direcionado à criança real.

O livro *Pé de Brincadeira*<sup>121</sup>, para professores de Educação Infantil de 4 a 5 anos e 11 meses (pré-escola), da autora Angela Cordí, tem como proposta “ajudar o professor a atender o direito de brincar e os direitos de aprendizagens e de *desenvolvimento das crianças de 4 a 5 anos*<sup>122</sup>” (EDITORA POSITIVO, 2019), esclarece que:

Seguindo os eixos estruturantes desta etapa de ensino, todas as propostas apresentadas neste livro baseiam-se em interações e brincadeiras. Daí o título escolhido, *Pé de Brincadeira*, ele mesmo um trocadilho com o desejo de brincar e com a possibilidade de essas propostas gerarem muitas outras, pois acreditamos que cada ideia sugerida aqui é uma semente que faz brotar inúmeras oportunidades de experiência enriquecedoras às crianças. (...) A protagonista desta obra é a criança que pede brincadeiras e o professor, que vai, por meio de percursos didáticos, oportunizar o caminho do desenvolvimento e da aprendizagem da criança. Todas as atividades e encaminhamentos que compõem o livro podem muni-lo de boas ideias para

<sup>121</sup> Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/pnld2019/obra/pe-de-brincadeira/>> Acesso em: 05 de jul. 2019.

<sup>122</sup> Grifo do autor.

criar um ambiente de aprendizagem fascinante e envolvente que toda criança merece e tem o direito de usufruir (EDITORA POSITIVO, 2019).

Conforme o Guia, a obra defende a infância como categoria social construída historicamente, em que há uma defesa em garantir as vozes e direitos desses sujeitos.

A organização estrutural do livro é apresentada em quatro capítulos, “os três primeiros são voltados para a orientação do(a) professor(a) quanto à prática pedagógica, formação, construção de experiência, percursos didáticos e formas de avaliação” (BRASIL, p. 33, 2018). No que se refere ao último capítulo, há uma divisão de dez temas que perpassam os objetivos de Campos de Experiências descritos na BNCC.

Assim, a organização estrutural do livro *Pé de Brincadeira*, inicia-se por discussões embasadas na teoria de algumas autoras sobre a infância, seguido pela conceitualização da Educação Infantil. O segundo momento do primeiro capítulo deste livro, tem como proposta a organização do cotidiano da Educação Infantil, onde a aliança educativa entre escola e família é defendida.

A obra propõe também, a concepção de que a avaliação na Educação Infantil é um caminho para a compreensão do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças a fim de reencaminhar o processo de tomada de decisões e sugere ações para a concretização da mesma: roteiro de observação, anotações individuais, coletânea de produções e registros diversos da própria criança (BRASIL, 2018).

Por seqüência, o livro apresenta um capítulo para o aprofundamento do papel da rotina na Educação Infantil na escola, e por último são apresentados temas e seqüências didáticas a serem desenvolvidos no decorrer do trabalho do professor durante o ano.

O material digital é direcionado para o auxílio nas práticas pedagógicas, além de indicações de sugestões de recursos para documentação pedagógica.

Dessa forma, “a obra preocupa-se em citar as DCNEI para considerar que avaliar é traçar o perfil de crescimento da criança, visando o encorajamento do seu potencial” (BRASIL, 2018, p. 35). Além disso, enquanto prática pedagógica a obra apresenta uma metodologia apropriada para o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com sugestões pedagógicas e didáticas que são direcionadas ao professor.

A Editora Autêntica foi aprovada pelo PNLD/2019 com o livro intitulado *Aprender com a criança – Experiência e Conhecimento*<sup>123</sup>, para professores da Educação Infantil de 0 a 5 anos

---

<sup>123</sup> Disponível em: <<https://grupoautentica.com.br/autentica/hotsite/aprender-com-a-crianca>> Acesso em: 05 de jul. 2019.

e 11 meses (creche e pré-escola), produzido pelas autoras Monique Deheinzelin, Priscila Monteiro e Ana Flávia Castanho, tendo como proposta que todo material não passe por cima do modo de ser criança e possibilite conexões para um diálogo de construção entre o aluno e sua experiência educacional (EDITORA AUTÊNTICA, 2019).

Conforme o Guia Digital de 2019, o livro “contém orientações teóricas e práticas para que os(as) professores(as) organizem propostas pedagógicas a partir dos eixos estruturantes desta primeira etapa da educação básica” (BRASIL, 2018, p. 22). Ainda pontua que a coleção contempla propostas de brincadeiras e interações, bem como a consolidação de novas aprendizagens, respeitando os direitos das crianças.

Além disso, assinala que a criança é vista no processo de aprendizagem como pessoa “ativa, única e singular, e a prática educativa deve ser pensada considerando-a como centro do planejamento pedagógico” (BRASIL, 2018, p. 22-23).

Conforme as autoras,

Optamos por um volume único abrangendo todo o segmento da Educação Infantil para que tanto os educadores que trabalham nas creches quanto os professores da pré-escola possam ter uma visão de conjunto do trabalho a ser realizado com crianças de 0 a 5 anos e 11 meses de idade. Encorajamos, assim, a continuidade educativa, com brincadeiras que possibilitam o ingresso na leitura e na escrita, a iniciação matemática, a compreensão de fenômenos da natureza e experiências significativas em Arte. O trabalho começa com o cuidado e a educação dos bebês para favorecer objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que nos constituem como indivíduos e nos acompanham ao longo da vida. *Aprender com a criança* é uma alternativa à visão da Educação Infantil como uma fase de preparação para a escolaridade que virá (EDITORA AUTÊNTICA, 2019).

Sobre a descrição do material, em conformidade com o Guia, “apresenta propostas de práticas pedagógicas direcionadas ao (à) professor (a), cuja estrutura se organiza por atividades diversas agrupadas em torno de um tema, sequenciadas didaticamente e que pode ser utilizadas de acordo com a intencionadllidade do trabalho pedagógico” (BRASIL, 2018, p. 23). Além disso, contemplam-se neste material histórias, músicas, jogos e brincadeiras e uma pluralidade de referências teóricas e em sequência aponta a organização dos cinco capítulos que se fazem presentes.

No primeiro capítulo, são propostos conteúdos e atividades relacionadas à interação e participação de brincadeiras na rotina de trabalho. No segundo capítulo são propostos conteúdos que abordam propostas de leitura e escrita, conhecimentos prévios de contagem, faz de conta e jogos simbólicos. Todos conteúdos propostos envolvem o brincar, tendo em vista a aprendizagem e o desenvolvimento de formas expressivas nos primeiros anos de vida. No terceiro capítulo são propostos desafios aos(às) professores(as) de considerarem o trabalho com grupos heterogêneos de modo a possibilitar a interação e oportunidade de constituição de escolhas próprias, por parte

das crianças. O quarto capítulo prioriza o desenvolvimento da capacidade criativa das crianças com fundamento e prática no trabalho com pintura, desenho e escultura voltado a tornar as experiências das crianças mais significativas e duradouras. No quinto capítulo, são propostas atividades que envolvem a experiência da criança estabelecendo conexões com outras pessoas, fatos e situações, atividades que instigam a curiosidade das crianças ao olhar o mundo, principalmente aos fenômenos naturais (BRASIL, 2018, p. 24).

A partir da análise realizada pelo material, aponta-se que a obra contribui para qualificação de saberes docentes bem como da própria Educação Infantil no Brasil. No material impresso há uma estruturação positiva para a prática pedagógica, na qual encontram-se interações e brincadeiras como parte do eixo estrutural da proposta pedagógica à Educação Infantil. Também acontece o diálogo por parte do material com as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (DCNEI) e a BNCC.

No material digital há recursos que contribuem para formação teórica e dão instrumentos ao professor para a avaliação das crianças. Por parte dos avaliadores

[...] há consistência e coerência entre as atividades temáticas propostas pelo material impresso e pelo complemento digital que, a partir das interações e brincadeiras propostas às crianças, contribuem para a efetivação dos objetivos de aprendizagem que permeiam o cotidiano da Educação Infantil (BRASIL, 2018, p. 25-26).

Por fim, o quarto livro entre os aprovados foi concebido pela Editora do Brasil e intitula-se *Práticas Comentadas para Inspirar – Formação do Professor da Educação Infantil*<sup>124</sup>. Este livro foi destinado para professores da Educação Infantil de 0 a 3 anos e 11 meses (creche), pelas autoras Joyce M. Rosset, Maria Helena Webster, Joyce Eiko Fakuda e Lucila Almeida, e tem por objetivo convidar professores a acompanharem a construção de caminhos investigativos realizados junto das crianças (EDITORA DO BRASIL, 2019). As perguntas que norteiam a investigação são:

Quais foram as ideias iniciais do professor? O que ele observou e escutou das crianças para escolher uma proposta? Como as crianças interagiram com a atividade? Quais foram os imprevistos do percurso? Quais os objetivos de aprendizagem em jogo? Essas e outras questões norteiam os relatos das práticas comentadas, que trazem de modo contextualizado elementos dos campos de experiências e dos objetivos de aprendizagem segundo a BNCC (EDITORA DO BRASIL, 2019).

Nesse sentido, a obra está dividida em onze capítulos e, conforme a análise apresentada pelo Guia, “pretende provocar o diálogo com o(a) professor(a) oferecendo subsídios pra a sua

<sup>124</sup>Disponível em: <<https://www.editorado brasil.com.br/>> Acesso em: 05 de jul.2019.

prática juntamente com a reflexão sobre as especificidades da docência com bebês e crianças pequenas” (BRASIL, 2018, p. 37).

Assim, “o professor pode se reconhecer nas práticas comentadas e, a partir dos processos narrados, se inspirar para criar experiências de aprendizagens significativas com as crianças de sua turma” (EDITORA DO BRASIL, 2019).

A organização da obra dá-se a partir de capítulos que constituem relatos de experiências ocorridas em Creches. Assim, “os dez primeiros capítulos do livro são compostos por uma organização que tem como eixo transversal a ‘prática cotidiana na educação infantil’” (BRASIL, 2018, p. 38), tendo presentes as seguintes discussões: *Começo de conversa; Práticas comentadas; Conversa; Para saber mais; Conversamos sobre*.<sup>125</sup>

Através da análise realizada pelo Guia Digital, destaca-se que esta obra possui aspectos positivos referentes ao “papel da mulher na sociedade, por exemplo, ao apresentar profissões familiares colocar uma mulher na construção civil, o que sabiamente é uma minoria” (BRASIL, 2018, p. 39). A proposta do livro didático investe na possibilidade de as crianças criarem representações de mulheres e homens, pensando em suas atuações profissionais, para além dos estereótipos de trabalhos femininos e masculinos. Além disso, é destacada também a coerência da abordagem teórico-metodológica e dos roteiros de observação e registros nos quais há uma diferenciação na proposta, que é organizada a partir de uma sequência didática ou projeto (BRASIL, 2018).

Por fim, o livro possui a concepção de que os bebês (ou as chamadas crianças pequenas) também são sujeitos do seu processo de aprendizagem.

A obra proporciona análises a partir de atividades como a construção de brinquedos, livros de história, brincadeiras, propostas culinárias e uma diversidade de materiais apresentados com múltiplas possibilidades para que as crianças, juntamente com os(as) professores(as), reconheçam a pluralidade e a diversidade das experiências humanas e dos grupos sociais (BRASIL, 2018, p. 40).

Entendemos, então, que se tem como proposta à ação docente abrir-se para as reflexões referentes ao olhar, pensar, investigar os processos da construção e do desenvolvimento das crianças para a promoção de interações e experiências.

### 3.6 O QUE DIZEM AS TEORIAS E PESQUISAS

---

<sup>125</sup> Grifo *nosso*.

Depois de apresentados os estudos realizados sobre os conceitos de *gênero, infância, livros didáticos* e sua retomada sobre o percurso histórico, seguida da apresentação do PNLD direcionado à Educação Infantil, é importante retratarmos as buscas sobre as pesquisas realizadas no contexto brasileiro a partir dos descritores procurados nas plataformas ANPED, Scielo.org e Bancos de Teses & Dissertações da CAPES. Assim, utilizamos os seguintes descritores:

- Livro Didático;
- Livro Didático e Infância;
- Livro Didático e Gênero;
- Livro Didático e Feminismo;
- Livro Didático e Mulheres;
- Livro Didático e Preconceito;
- Livro Didático e Estereótipo;
- Gênero;
- Gênero e Infância;
- Livro Didático, Gênero e Infância.

Utilizamos plataformas de pesquisa neste levantamento para podermos esboçar um breve apontamento do papel sócio-político da ANPED, bem como os resumos<sup>126</sup> das pesquisas que dialogam com nossos interesses. Nesse sentido, conforme aponta a legislação, verificamos que a ANPED é “uma associação sem fins lucrativos e econômicos, com duração ilimitada, que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores/professoras e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores/pesquisadoras da área”<sup>127</sup> (ART. 1º, ANPED). Tem por objetivo o desenvolvimento da ciência, educação e cultura, de forma a “fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação”<sup>128</sup> (ANPED, 2019) e também consolidar, aperfeiçoar e estimular novas experiências na área.

O estatuto ainda apresenta como objetivos:

---

<sup>126</sup>Também é possível encontrar no anexo da pesquisa (Anexo V – VII) quadros referente ao levantamento das pesquisas em conjunto da ausência de pesquisa com alguns descritores.

<sup>127</sup> O Estatuto da ANPED está disponível para download em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/estatuto\\_anped\\_registro\\_cartorio.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/estatuto_anped_registro_cartorio.pdf)> Acesso em 10 de jul. 2019.

<sup>128</sup> Disponível sobre o histórico da ANPED em: <<http://www.anped.org.br/sobre-anped>> Acesso em: 10 de jul. 2019.

Art. 3º – A ANPEd tem por objetivos: I. promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, e estimular experiências novas na área; II. promover o intercâmbio e a cooperação entre os programas, os(as) professores/professoras e os estudantes da pós-graduação em educação e demais pesquisadores da área; III. fomentar a produção de trabalhos científicos e acadêmicos na área educacional e facilitar sua difusão e intercâmbio; IV. estimular as atividades de pós-graduação e pesquisa em educação para responder às necessidades concretas dos sistemas de ensino, das instituições de ensino superior, bem como das comunidades locais e regionais, valorizando a cultura nacional e contribuindo para sua permanente renovação e difusão; V. incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; VI. identificar temas prioritários de pesquisa em educação no País, promovendo o seu desenvolvimento; VII. promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação; VIII. agir junto às agências de coordenação e de financiamento da pós-graduação e da pesquisa no País, procurando garantir a participação democrática das bases nas decisões; IX. contribuir para o aperfeiçoamento profissional e a melhoria das condições de trabalho dos profissionais em educação no País, particularmente no nível da pós-graduação; X. zelar pelos interesses profissionais dos seus associados e associadas; XI. promover o intercâmbio e a cooperação com associações e entidades congêneres; e XII. contribuir para a avaliação da produção acadêmico-científica da área de educação (ANPEd, 2019).

Na plataforma constam Grupos de Trabalho (GT) totalizados em vinte e quatro (24) temáticas, escolhemos para o levantamento das pesquisas realizadas temas presentes nos GT's que se aproximassem do tema central de nossa pesquisa. Assim, optamos para a busca: o GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação, com um total de setenta e nove (79) trabalhos produzidos; GT 21 – Educação Relações Étnico-Raciais, com setenta (70) produções e GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos, com cento e setenta e cinco (175) trabalhos.

Ao iniciar os resumos das pesquisas encontradas, convém ressaltarmos que a pesquisa intitulada *Análise de Livros Didáticos de Língua Portuguesa na perspectiva da Ideologia de Gênero*<sup>129</sup>, realizada em 2013 pela pesquisadora Neide Cardoso de Moura, teve por objetivo a análise na perspectiva da ideologia de gênero de 33 livros didáticos de Língua Portuguesa da 4ª série do ensino fundamental, no período de 1975 e 2004, a partir da metodologia da Hermenêutica de Profundidade de Thompson (1995), a análise formal/discursiva de Bardin (1985) em conjunto com as teorias de gênero de Scott (1995) além de estudos contemporâneos do tema.

Como resultado da pesquisa de Moura (2013) foi observado que mesmo com a ocorrência de mudanças destes livros didáticos durante os anos, estas ainda se mostram insuficientes. Isso porque há uma fixação da permanência intemporal referente à representação binária do gênero masculino e feminino, ocorrendo a universalização e naturalização da supremacia masculina sobre a feminina.

---

<sup>129</sup> Grifo *nosso*.

Além disso, nesse estudo, percebeu-se, a partir da análise empreendida, que há predominância de personagens masculinos sobre femininos, bem como uma tendência de maior associação entre o masculino e o mundo de trabalho e entre o feminino o mundo da família. Há ainda a persistência do masculino em predomínio de ocupação de prestígios, e do feminino a predominância no magistério. Nota-se ainda a pouca atenção às relações étnico-raciais; o predomínio de personagens masculinos sobre femininos no texto e ilustração dos livros; a polarização/bipolarização do masculino como ativo e feminino como passivo; e tendência à atenuação de diferenciais no transcorrer dos tempos.

Em outro estudo intitulado *Biopolítica dos Corpos Saudáveis: Práticas Disciplinares de Prevenção da AIDS em livros didáticos de ciências no Ensino Fundamental (Florianópolis, 2000 a 2011)*<sup>130</sup>, realizado em 2015, pelas autoras Cristiane de Castro Ramos Abud e Gladys Mary G. Teive, foram feitas análises dos conteúdos existentes sobre a AIDS nos livros didáticos de Ciências do 6º ao 9º ano que foram utilizados nas escolas municipais de Florianópolis no período de 2000 a 2011 a partir da biopolítica de Michel Foucault, identificando que nestes livros há a presença de uma abordagem moral e controle sobre o corpo, prazeres e práticas sexuais, além de uma feminização da AIDS e conteúdos preconceituosos acerca da homossexualidade.

Observamos, assim, que a temática tem um olhar diferente entre saber e discurso sobre relações de poder, representações culturais, sociais e de gênero. Além disso, alguns estudos levantados pelas autoras mostram erros conceituais, formas de preconceitos culturais e de gênero, além das representações gráficas inadequadas.

Apontam que os conteúdos imagéticos e textuais dos livros didáticos fazem parte importante no papel de construção do imaginário social sobre a AIDS, construindo assim “(...) subjetividades, sexualidades, condutas sexuais, comportamentos, cuidados de si, inferindo estratégias de prevenção determinada” (ABUD; TEIVE, 2015, p. 9).

Consideram, ainda, necessário o questionamento dos materiais e conteúdos presentes nas escolas e propõem-se a produção de novas políticas à saúde e às sexualidades no contexto pedagógico para a contemplação das diferenças de forma não-esteriotipada ou normativa, apontando que “o ensino de ciências, a saúde e a sexualidade envolve, portanto, conflitos, rupturas, (des)construções entre a linguagem cotidiana, a científica e a abordada nos materiais didáticos que precisam ser pensados e revisitados” (ABUD; TEIVE, 2015, p. 10). As autoras

---

<sup>130</sup> Grifo *nosso*.

destacam o currículo como parte fundamental deste ensino, que deve ser olhado de forma cultural, aberta e de múltiplas interpretações.

Em outro estudo, realizado em 2004, sobre *A Invenção da Infância Genereficada: A Pedagogia da Mídia Impressa Constituindo as Identidades de Gênero*<sup>131</sup>, de Cláudia Amaral dos Santos (UFRGS), analisou-se discursos sobre as identidades de gênero a partir da infância em revistas nacionais do segmento editorial, com a temática infância, baseando-se nos critérios de regularidade de publicação dos títulos, maior tiragem e facilidade de acesso em bancos e livrarias. Para a pesquisa foram selecionados os materiais *Pais e Filhos*, *Crescer em Família* e *Meu Nenê e Família* dos períodos de 2000, 2001 e 2002, nos quais envolviam-se questões de gênero na faixa etária de 0 a 6 anos.

Com base nos discursos produzidos referentes a meninas e meninos, e como estas diferenças são marcadas, verificou-se que as mídias utilizadas têm função pedagógica, que ensina mães e pais como agirem com seus filhos, produzindo subjetividades, identidades e saberes. Revela-se, desta maneira um investimento da cultura na produção dos sujeitos femininos e masculinos, a partir da materialidade de seus corpos, em que os sujeitos femininos estão interligados a características que os levam a espaços domésticos, maternidade e sedução, e os masculinos voltados a uma prática de esportes e ações ligadas a carros e armas.

A pesquisa intitulada *Construções de Identidade de Gênero na Primeira Infância: Uma Análise de Produção Científica e do RCNEI*<sup>132</sup>, de Francisca Jocineide da Costa e Silva (UFPB), realizada em 2015, teve o objetivo de articular a construção da identidade de gênero na primeira infância, fundada nos Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa e Educação (ANPEd) dos GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos e do GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação ao segundo volume do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI).

Ao considerar o RCNEI como o único documento que orienta práticas pedagógicas da Educação Infantil, identificou-se, a partir do estudo, a ausência de discussões sobre as questões de gênero. Foi constatado, no entanto, que as pequenas referências do conceito de gênero presentes neste material foram apresentadas de forma ambígua, além de não ser o foco do documento.

Além desse aspecto, foram identificados que os estudos sobre gênero ainda são pouco presentes na ANPEd, e as construções de identidades “foram investigadas partindo de temas como o brincar, as relações entre as crianças e as práticas pedagógicas” (COSTA E SILVA,

---

<sup>131</sup> Grifo *nosso*.

<sup>132</sup> Grifo *nosso*.

2015, p. 14) e, este tema encontra-se zerado quando pesquisado a partir das palavras-chave *Gênero, Educação e RCNEI*.

*Profissionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental diante das questões de Gênero e Diversidade Sexual: as possibilidades da Literatura Infantil*<sup>133</sup>, é a pesquisa feita por Cintia de Souza Batista Tortato (UTFPR), em 2008, a qual abordou as atividades realizadas com literatura infantil, trabalhou-se o tema gênero e diversidade sexual no ambiente escolar tendo relatos e avaliações do grupo que confirmaram a importância de trabalhar o tema na escola e a pertinência de isso acontecer com a literatura infantil, o que ampliou o olhar dos educadores na formação das crianças a tal temática.

Na pesquisa feita pelas pesquisadoras Fernanda de Araújo Rocha (UFMG) e Adla Betsaida Martins Teixeira (UFMG), em 2013, *Livros Didáticos das décadas de 20 a 50 em Minas Gerais: Construções de Gênero*<sup>134</sup>, apresentou-se os resultados parciais referentes à pesquisa *Alfabetização no Brasil e Questões de Gênero: a ideologia presente nas orientações e usos de materiais didáticos – décadas de 20 a 50*, na qual foi investigado como as questões de gênero estavam presentes nos materiais didáticos para a ideologia presente nas políticas públicas na primeira metade do século em Minas Gerais.

Destacou-se, assim, o papel importante dos livros didáticos e manuais de professores no espaço escolar, que exercem, de forma conformada ou não, a heteronormatividade e sua divisão de papéis em relação a mulheres e homens. Surgiu o movimento escolanovista, com o qual cresceu a produção editorial de cartilha analítica para o universo infantil, mostrou-se presente o marco de ideais masculinos e femininos e seus lugares. Dado que as cartilhas estavam em concomitância com as diretrizes governamentais, supôs-se a segregação de mulheres e homens referentes às questões de gênero.

Além disso, as autoras evidenciaram a imagem e texto como veículo para propagação de condutas e construção de identidades, legitimando realidades. “É possível perceber que, muitas vezes, os valores sexistas trazidos nas cartilhas e outros materiais didáticos não são explícitos e se naturalizam sob a camuflagem do normal, passando despercebidos por professores/as e alunos/as” (ROCHA; TEIXEIRA, 2013, p.16), apontando então, a necessidade de uma formação docente crítica para tais questões.

Na pesquisa intitulada *Sexualidade na Escola mediada pela Literatura: Apropriações Docentes*<sup>135</sup>, de Andréa Costa da Silva (Colégio Brigadeiro Newton Braga) e Vera Helena

---

<sup>133</sup> Grifo *nosso*.

<sup>134</sup> Grifo *nosso*.

<sup>135</sup> Grifo *nosso*.

Ferraz de Siqueira (UFRJ), em 2008, norteadas pelos Estudos Culturais com enfoque aos pressupostos foucaultianos e os campos da Literatura e Educação, foram recortadas as temáticas sexualidade e gênero no material pesquisado, o qual encontrou e destacou a instrumentalização no uso dos livros “com a atribuição de significados unívocos sobre sexualidade e gravidez na adolescência na apropriação feita por docentes” (SILVA; SIQUEIRA, 2008, p. 3). Nesta linha, discutiu a questão da apropriação e problematizou o uso do livro literário na abordagem escolar dos temas transversais, especificando a sexualidade e gravidez na adolescência.

Segundo as pesquisadoras

[...] a apropriação do livro literário, enquanto artefato cultural, necessita de proposições mais críticas num contexto de mudanças significativas, não apenas no arcabouço de idéias do campo educacional, mas buscando oferecer maior visibilidade sobre horizontes de pensamento que vislumbrem contornos diferenciados dos que nos são feralmente impostos, na inauguração de possíveis significados singulares (SILVA; SIQUEIRA, 2008, p. 14).

Em 2013, com a pesquisa denominada *Negritude e Branquidade em Livros Didáticos de História, Língua Portuguesa e Educação*<sup>136</sup>, Tânia Pacífico (UFPR) e Rozana Teixeira (UFPR) se propuseram a discutir sobre o papel da branquidade/negritude nos livros didáticos de História, Língua Portuguesa e Educação Física que foram aprovados no PNLD e Livro Público do Paraná após a promulgação da Lei 10.639/03, no período de 2006, 2008, 2010 e 2011. As imagens e textos foram colocados por parte das pesquisadoras como ocupantes de papéis similares na sociedade. Assim, foram possíveis de verificar que após a implementação da Lei, algumas imagens apresentaram homens negros em situação de privilégio e também o clamor dos/as alunas/os por igualdade social e racial.

Ela analisam que, no período de 2000 a 2006, há uma ausência do negro como destaque na vida privada, apenas sendo representado em situações de risco bem como em lugares de miséria. O que difere-se na branquidade que ocupa um lugar de destaque na sociedade. Já com as orientações a partir da promulgação da Lei n.º 10.639,

crianças negras aparecem no convívio com a família, com outras crianças de outras etnias, brincando, sorrindo, estudando, rupturas importantes que vêm de encontro à fala de crianças negras que reclamavam em pesquisa realizada em 2006 que “os livros didáticos não mostravam crianças como nós, brincando todos juntos (PACÍFICO; TEIXEIRA, 2013, p. 17).

---

<sup>136</sup> Grifo *nosso*.

Apesar disso, alguns livros apresentaram permanências do negro em lugar de desfavorecimento.

Esse lugar de uma imagem não positiva leva a um genocídio simbólico do negro e à naturalização da ausência no imaginário social além de sua desvalorização. Assim,

[...] as formas simbólicas apresentadas pelos livros didáticos apresentam algumas rupturas, mas em sua maioria, estão ainda, a serviço da manutenção e sustentação de relações de poder sistematicamente desiguais, determinando o lugar de cada grupo da escala social, portanto, ideológicas, porque atuam, neste contexto específico, para manter relações de desigualdade no acesso aos bens materiais e simbólicos (PACÍFICO; TEIXEIRA, 2013, p. 17-18).

Tânia Mara Pedroso Müller (UFF/USP), em 2015, apresentou resultados da pesquisa *A Produção Acadêmica sobre a Imagem do Negro no Livro Didático: Estado do Conhecimento (2003-2013)*<sup>137</sup>, que mapeou, a partir de levantamento bibliográfico, organização e classificação dos resultados, a produção acadêmica brasileira acerca da Imagem do Negro no Livro Didático, Dissertações de Mestrado e Teses de Doutorado, produzidos entre os anos de 2003 e 2013, a partir do banco de dados da Capes, BDTD e Domínio Público. Relata que há pouca representatividade textual e imagética da população negra em situações de relevância histórica, cultural, social e cotidiana, persistindo o olhar sobre o negro de forma subalterna e/ou invisibilizado. Também identificou que as imagens são colocadas de forma apenas a ilustrar e não de apresentar informações e conhecimentos, ou colocadas como linguagem, o que possibilitaria outros olhares sobre perspectivas históricas e culturais.

Outra pesquisa relevante para nossa discussão é a de Daniela Finco (Unicamp), feita em 2005, com o título de *Educação Infantil, Gênero e Brincadeiras: das Naturalidades às Transgressões*<sup>138</sup>. Finco teve como objetivo observar brincadeiras de meninas e meninos e seus modos de relacionar-se e manifestar-se culturalmente, relacionados às questões de gênero. Verificou que as hierarquias de gênero são contestadas e mantidas, e apontou a necessidade da escola se reconhecer como um lugar não-neutro e participante dessa construção de identidade de gênero de forma desigual, garantindo ressignificações da própria história.

Márcia Buss-Simão (NUPEIN-UFSC), escreveu em 2012, a pesquisa intitulada *Meninos entre Meninos num contexto de Educação Infantil: um olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas*<sup>139</sup> nela apresenta dados coletados em 2009, em uma instituição pública de Educação Infantil municipal de Florianópolis, a partir de etnografia

---

<sup>137</sup> Grifo *nosso*.

<sup>138</sup> Grifo *nosso*.

<sup>139</sup> Grifo *nosso*.

com crianças composto por quinze crianças, sendo doze meninas e três meninos, que apresentou que as noções de gênero possuem uma variedade de conhecimentos e elementos sociais e culturais, aproximando e distanciando os modos de ser menino nesta instituição.

Ao prosseguirmos com o levantamento de dados em demais plataformas, aportamos que a Scientific Electronic Library Online – Scielo, “é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção de periódicos científicos brasileiros”<sup>140</sup> (SCIELO, 2019), resultado de um projeto de pesquisa da FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, em conjunto com a BIREME – Centro Latino Americano e do Caribe de Informação em Ciências da Saúde, o qual tem apoio do CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

O site tem por objetivo o desenvolvimento de metodologia comum para a preparação, armazenamento, disseminação e avaliação da produção científica a partir do meio eletrônico, possibilitando maior acesso às pesquisas que têm sido realizadas nos mais diversos espaços. Também conta com a atualização constante tanto em formato quanto em conteúdo.

Seguindo com os resumos das pesquisas que se aproximam do objetivo do nosso estudo, trazemos o texto escrito em 2017, por Rosana Medeiros de Oliveira (UnB), denominado *Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo*<sup>141</sup>, o qual tratamos livros do PNLN de educação no campo, voltando-se a um olhar para os modos de vida deste espaço a partir de análise de acontecimentos imagéticos e textuais, aos quais discutiu-se hierarquias de saberes e modos de vida nos materiais no ano de 2013. Foram analisados os acontecimentos de raça e gênero a partir da colonialidade e o estilo do politicamente correto.

A autora considera que a descolonização do livro didático da educação do campo se faz necessária a partir da mudança de imagens e retóricas euro-ocidentais, onde apareça subalternação e os saberes que têm sido silenciados e caracterizados por outras formas de relacionar-se com a terra e habitar os espaços.

Elizabeth Marcuschi (UFPE) e Amanda Cavalcante de Oliveira Ledo (UFPE), em 2015, escreveram *Representações de gênero social em livros didáticos de língua portuguesa*<sup>142</sup>, que teve por objetivo investigar as representações de gênero social que estão veiculadas nos livros didáticos de língua portuguesa, a partir de dois textos de livros sobre a abordagem dos papéis sociais dos gêneros e sexualidade. Obtiveram como resultado a existência de um tratamento

---

<sup>140</sup> Disponível a descrição sobre Scielo.org em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_home&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 de jul. 2019.

<sup>141</sup> Grifo *nosso*.

<sup>142</sup> Grifo *nosso*.

esteriotipado das relações de gênero, ainda que tenham textos que remetem à emancipação feminina. Apesar disso, a homossexualidade não aparece, compreendendo-se este como um tema tabu.

Além disso, nessa pesquisa foi apresentado que os livros didáticos de língua portuguesa estão permeados por questões ideológicas e que estes trabalhados em sala de aula contribuem para a construção de identidade de estudantes/jovens e adolescentes em formação. Foram possíveis de identificar representações tradicionais de gênero; ainda assim, segundo o PNLD, não são aprovadas coleções que veiculem estereótipos e preconceitos a partir de diversas perspectivas, entre elas, a de gênero, considerou-se, assim, que a sociedade apresenta traços machistas que são vistos de forma naturalizada e enraizada, e, também que há textos de uma outra época, na qual a desigualdade era mais acentuada. Apontaram uma necessidade de cuidado ao desenvolvimento da proposta pedagógica para os discursos veiculados.

Sara Oliveira, em 2008, no artigo *Texto Visual, Estereótipos de Gênero e o Livro Didático de Língua Estrangeira*<sup>143</sup>, fez um recorte sobre a presença de estereótipos de gênero nos textos visuais de materiais didáticos a nível fundamental e médio, em vinte e oito livros, onde nos quais foi observado que ainda é bastante esteriotipada a representação de mulheres e homens quanto a seu papel profissional, econômico e relações afetivas para cada um.

Os textos visuais apresentaram uma imagem de mulher passiva nos livros de inglês, diferentemente ao de francês que apresenta um equilíbrio presencial e de atividade entre ambos os gêneros. Notou-se que a mulher é representada em situações inferiores aos homens. Isso acontece de forma naturalizada, a qual se reproduz nos diferentes espaços. Além disso, houve uma percepção de masculinização de certos objetos.

Assim, os materiais didáticos reproduzem chavões genéricos, nos quais mantêm-se os estereótipos entre os pares. Há assim uma indicação para a necessidade de materiais didáticos que acompanhem e criem situações mais atualizadas dos papéis de mulheres e homens para um ambiente pedagógico e social mais equânime.

Em 2007, Eliecília de Fátima Martindo (USO-RMEGo) e Zara Hoffmann (UFGO), em *Os papéis de gênero nos livros didáticos de Ciências*<sup>144</sup>, fizeram uma leitura sobre identidades de gênero nos livros didáticos de Ciências, descrevendo e problematizando o funcionamento de mensagens que procuram produzir identidades distintas entre mulheres e homens. Verificaram que a identidade feminina está subordinada à masculina nos livros didáticos, materiais que contribuem para o manutenção de um controle patriarcal, reforçando as relações de gênero

---

<sup>143</sup> Grifo *nosso*.

<sup>144</sup> Grifo *nosso*.

que legitimam estruturas de poder existentes. Segundo as autoras, há uma preocupação de alguns livros para com a transformação de conceitos que envolvem (re)construção de identidades e indica-se uma leitura crítica de tais livros para a potencialização da escola como um espaço não-sexista.

Fernando Afonso de Almeida (UFF), em 2005, com a pesquisa intitulada *Gênero e Livro Didático de Língua Portuguesa*<sup>145</sup>, examinou o livro de ensino de francês a partir da discussão da incorporação da imagem, distinguindo tipos de relação que as linguagens icônica e verbal estabelecem entre si. Percebeu que há uma capacidade por parte da imagem em comunicar contextos interacionais, papéis sociais e atitudes sem a necessidade de discurso linguístico para interpretação e também para a imagem como referente pelo discurso verbal.

A autora Constantina Xavier Filha (UFMGs), em *Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância*<sup>146</sup>, utilizou estudos culturais em sua pesquisa escrita, em 2014, a partir de pressupostos foucaultianos para analisar livros como dispositivos pedagógicos para a infância, ao qual voltou-se a preocupação de suas possibilidades de produzir subjetividades na infância bem como ao que veiculam sobre corpo, gênero e sexualidade. Buscando a partir de um balanço de estudos já realizados desta produção como artefato cultural e dispositivo pedagógico da educação da infância, salientou-se características que expressam estes como instrumentos educativos para crianças em ilustrações de livros de 1930 à 2013.

A pesquisadora reconheceu que os livros podem provocar meios de diálogo com o público e o leitor, instigando novas formas imaginativas de produção de subjetividades que levam a desafios frente à possibilidade de saber-poder-resistir.

Rosana Medeiros de Oliveira (UnB) e Debora Diniz (UnB), em 2014, na pesquisa *Materiais Didáticos Escolares e Injustiça Epistêmica: sobre o marco heteronormativo*<sup>147</sup>, desenvolveram a discussão a partir da apresentação de duas pesquisas sobre materiais didáticos distribuídos pelo MEC, livros e filmes, nos quais a heteronormativa é um marco epistêmico apontando a reiteração de injustiça social que demanda que vidas fiquem escondidas no lugar subalterno, mostrando uma heteronormatividade estruturada. Oliveira e Diniz (2014) relatam que foi possível identificar através dos materiais que estes são um exemplo de como as normas da heterossexualidade e do diferencialismo de gênero constituem modos de inteligibilidade que reduzem tudo o que escapa à sua ordenação, ao campo da diferença menor, da particularidade, da exceção, mostrando que o corpo hétero feminino e masculino são corpos universais. Ao

---

<sup>145</sup> Grifo *nosso*.

<sup>146</sup> Grifo *nosso*.

<sup>147</sup> Grifo *nosso*.

compreender que os materiais são tecnologias que promovem diferentes modos de olhar, o binarismo é colocado de forma naturalizada que mantém demais comunidades invisíveis, necessitando assim do reconhecimento da igualdade aos subalternizados transformando a realidade a qual se olha.

Outro trabalho importante é o de July Fortunato Buendgens (UFSC) e Diana Carvalho de Carvalho (UFSC), *O Preconceito e as Diferenças na Literatura Infantil*<sup>148</sup>, realizado em 2014. Ele conta com a análise de como preconceitos e diferenças são tratados na literatura infantil destinada ao ensino fundamental pelo PNLD 2013 em 14 obras, possibilitando a evidência de tais preconceitos e contribuindo para outros sentidos a tais situações a partir da dimensão histórica.

Isso porque

[...] os livros infantis, mais do que apresentar as diferenças humanas no âmbito das características individuais dos sujeitos e com isso confirmar a ideia de que são elas (as diferenças) por si mesmas que produzem preconceito, podem contribuir para a compreensão do preconceito como sendo resultante da relação do indivíduo com a cultura, situado historicamente, e por isso mesmo dinâmico e passível de mudanças (BUENDGENS; CARVALHO, 2014, p. 608).

Como resultado, as autoras expõem a necessidade da discussão de diferenças humanas a partir de sua dimensão histórica para proporcionar a capacidade das crianças julgarem corretamente o que é considerado singular.

O autor Marco Antônio Silva, em 2012, com a pesquisa intitulada *A Fetichização do Livro Didático no Brasil*<sup>149</sup>, discutiu as polêmicas da qualidade do material e sua supervalorização enquanto instrumento didático/pedagógico em nossa cultura escolar. Debateu-se assim a consagração do material e a formação e aprendizado de professores e alunos brasileiros do ensino básico. Assim, foi possível de verificar que a *fetichização* do livro didático ofusca o papel que ele desempenha no ensino e como poderia ser utilizado.

A última plataforma utilizada para busca, o Catálogo de Teses & Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)<sup>150</sup>, é um sistema de busca bibliográfica que conta com registros desde 1987. Tem referência à Portaria nº 13/2006, que instituiu a divulgação digital das teses e dissertações que são produzidas pelos programas de mestrado e doutorado reconhecidos.

<sup>148</sup> Grifo *nosso*.

<sup>149</sup> Grifo *nosso*.

<sup>150</sup> Para ver mais sobre o Banco de Teses & Dissertações da CAPES. Disponível em:

<[https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com\\_pcontent&view=pcontent&alias=historico&Itemid=122](https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=historico&Itemid=122)> Acesso em: 10 de jul. 2019.

Os metadados e os arquivos completos de teses e dissertações são informados diretamente à Capes pelos programas de pós-graduação, na Plataforma Sucupira e sincronizados periodicamente com o catálogo. Por ser a única plataforma que possui resultados com os descritores *Livro Didático AND Gênero AND Infância* unificados, apresentamos aqui um resumo sobre cada uma das produções que se aproximam desta pesquisa.

Mais uma vez apontamos Neide Cardoso de Moura (PUC) – que também possui textos na ANPEd como anteriormente apresentado – que com a tese de doutorado em Psicologia Social intitulada *Relações de Gênero em Livros Didáticos de Língua Portuguesa*<sup>151</sup>, e defendida em 2007, objetivou analisar, na perspectiva de discriminações de gênero, os livros didáticos de Língua Portuguesa no período de 1975 a 2003. Ela partiu da teoria da ideologia de Thompson (1995) e o conceito de gênero definido por Scott (1995), além da teoria sobre relações de idade de Rosemberg (1996), o qual analisou sócio-historicamente os contextos específicos e socialmente estruturados que os livros didáticos foram produzidos, construídos e reproduzidos; a análise formal ou discursiva pautando-se na de conteúdo e interpretação e reinterpretação da ideologia de gênero como processo de síntese de trinta e três livros aos quais selecionou duzentos e cinquenta e uma unidades de leitura, observando mil trezentas e setenta e duas personagens ilustradas e constatando que o livro didático permanece como veículo de discriminação de gênero, ainda com as mudanças existentes.

Além disso, observou as permanências e mudanças na produção e circulação dos livros didáticos; constatou que o conceito de gênero foi introduzido à área de educação e das políticas educacionais, porém de forma mitigada; e, houve a percepção de poucos estudos na perspectiva diacrônica. Notou por fim, a observância de que os livros didáticos contribuem no processo de construção social de gênero demarcando diferenças entre sexos e hierarquizando as relações de poder.

Francisca Alves da Silva Stefanelli (UFMS), na dissertação de mestrado defendida em 2015, com o título de *As feminilidades nos livros para a Infância do acervo das obras complementares do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*<sup>152</sup>, objetivou identificar a constituição de feminilidades nos livros para a infância que fazem parte do acervo das obras do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa distribuídos pelo Ministério da Educação e Cultura pelo PNLD.

Assim, a partir de uma pesquisa documental, realizou análise dos livros para a infância a partir de uma seleção de 180 destes, dos quais resultaram em 26, definindo a escolha dos

---

<sup>151</sup> Grifo *nosso*.

<sup>152</sup> Grifo *nosso*.

livros como os que traziam a construção de identidades de gênero, livros que abordaram diferença e identidade e, por fim, livros que problematizavam questões da feminilidade. Dessa forma, analisou-se que as feminilidades produzidas são divididas em duas, uma se conforma com idealizações do gênero feminino e outra que traz novas formas de olhar as feminilidades.

Em 2013, Karina Falavinha (UFPR), na dissertação de mestrado em Educação com o nome *Livros Didáticos de Língua Portuguesa: Escolha, Distribuição, Uso e Discussão sobre os Direitos das Crianças e Adolescentes*<sup>153</sup>, apreendeu discursos dos direitos das crianças e adolescentes nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental para o 5º ano, do PNL D 2010, a partir do arcabouço teórico-metodológico de Thompson, que envolve a Hermenêutica de Profundidade, o qual considera o livro didático como artefato midiático pelo poder de circulação e difusão. A autora fez uso da análise discursiva que contemplavam entrevistas com professoras, diretora e pedagoga; observação, gravação e transcrição de cinco aulas de Língua Portuguesa do quinto ano; e a análise dos livros didáticos.

Assim, ficou evidente no trabalho de Falavinha (2013) que há silêncio e naturalização atuando no sentido de ocultar/naturalizar as relações de dominação de adultos sobre crianças. Além disso, também aparece a estigmatização que foi identificada, bem como nos discursos da professora há estratégia do *deslocamento* que atuou no sentido de dissimular fatores de direitos universais das crianças.

Por fim, Maria Silvia Ribeiro (PUC-SP), na dissertação de mestrado em Psicologia Social, defendida no ano de 2013, chamada *Relações de gênero e de idade em discursos sobre sexualidade veiculados em livros didáticos brasileiros de Ciências Naturais*<sup>154</sup>, localizou relações de gênero e idade como característica estrutural e analisou relações de poder a partir do discurso sobre sexualidade em onze livros didáticos de Ciências Naturais do Ensino Fundamental II no período de 2000 e 2010, que foram avaliados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, no âmbito do PNL D. Assim como Moura (2007), Ribeiro (2013) também utiliza o método de Thompson, o qual apresenta a partir da análise a confirmação da participação dos livros didáticos na normatização de gênero e idade. Dessa forma, como resultados encontrados, foram possíveis de ser confirmados com a análise, as assimetrias de idade, bem como a de gênero e cor/etnia, nos discursos presentes nos livros. Além disso, dos livros analisados nesta pesquisa, três destes promovem discussões para a mudança nas relações de gênero a partir dos discursos de sexualidade.

---

<sup>153</sup> Grifo *nosso*.

<sup>154</sup> Grifo *nosso*.

Feita a apresentação das pesquisas que foram sinalizadas a partir dos três descritores, prosseguimos com o resumo de pesquisas a partir do levantamento de outra conjunção de descritores filtrados com relação à área da educação, viabilizando uma busca mais precisa sobre a temática.

Começamos com Jully Fortunato Buendgens (UFSC), com sua dissertação de mestrado em Educação defendida em 2014, intitulada *O Preconceito e as Diferenças na Literatura Infantil: um Estudo de Caso com base na Teoria Histórico-Cultural*<sup>155</sup>. Buendgens (2014) objetivou investigar o preconceito e as diferenças na literatura infantil, fundamentando-se nos estudos da teoria histórico-cultural, que destacam o papel constituinte da cultura para o desenvolvimento humano em quatorze obras selecionadas a partir do resumo disponibilizado pelo PNLD 2013, os quais abordam nas histórias as diferenças e/ou preconceito.

Evidenciou-se, no trabalho de Buendgens (2014), que as diferenças têm espaço na trama da vida cotidiana, a qual origina preconceitos. Além disso, os personagens são em sua maioria crianças brancas do sexo feminino. A pesquisadora aponta que se as discussões não forem olhadas de forma a falar das diferenças para além do superficial, apenas reforçarão passividade, obediência e submissão que levam a uma ordem social injusta e desigual.

Gabriela Santetti Celestino (UFSC), na dissertação de mestrado em Educação defendida em 2016, *Gênero em Livros Didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014)*<sup>156</sup>, analisou como a categoria gênero é abordada nos livros didáticos de História dos anos finais do ensino fundamental no PNLD 2014. Para isso, dos oitenta volumes aprovados, analisou-se vinte e um volumes, nos quais investigou sobre gênero em seus diferentes significados e conteúdos. Foi possível verificar que as coleções tratam sobre o tema, indicando estarem adeptas ao que está na legislação. Além disso, apontam para a superação de desigualdade de gênero a partir do empoderamento feminino e combate à violência contra a mulher. Porém, também foram identificados pontos-cegos que dependem não só da inclusão de mulheres, mas fomentam reflexão de como estas mulheres serão incluídas na história.

Outro trabalho interessante é o de Gisele Garcia Lopes (UFSC), *A Representação de Mulheres nos Livros Didáticos de História (Programa Nacional do Livro Didático: 2017-2019)*<sup>157</sup>, dissertação de mestrado em Educação defendida em 2018, que buscou compreender como as mulheres estão representadas nos livros didáticos de História para o 9º ano do Ensino Fundamental, indicados pelo Guia do Livro Didático 2017 pelo PNLD 2017. Dessa forma,

---

<sup>155</sup> Grifo *nosso*.

<sup>156</sup> Grifo *nosso*.

<sup>157</sup> Grifo *nosso*.

verificou-se que há nos livros didáticos a preocupação de incorporar a temática da mulher na perspectiva das relações de gênero, a partir das assimetrias de poder entre os sexos como produto social. Além disso, constatou-se que os livros analisados demarcam imagens que reproduzem desigualdades historicamente construídas.

Em 2016, Paolla Ungaretti Monteiro (UFRGS), com a dissertação de mestrado em Educação intitulada *(In)visibilidade das Mulheres Brasileiras nos Livros Didáticos de História do Ensino Médio (PNLD, 2015)*<sup>158</sup>, analisou a representação de mulheres brasileiras nos livros didáticos de História do Ensino Médio, os quais fazem parte do PNLD 2015.

Identificou-se a partir da análise que a história possui um padrão que é branco, sobre homens e o heteronormativo, além de classes abastadas, independente da época, fugindo assim das características da narrativa histórica.

Jessica Kurak Ponciano (UNESP), em sua dissertação de mestrado em Educação defendida em 2015, chamada *A mulher escrita: Notas sobre a (In)visibilidade feminina no material didático do Ensino Médio de Língua Portuguesa e Literatura do Estado de São Paulo*<sup>159</sup>, procurou refletir sobre as representações femininas no material didático confeccionado na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo para o Ensino Médio, verificando através de correntes do pensamento feminista a problematização das representações hegemônicas de gênero, as quais demarcam preconceitos e desigualdades entre homens e mulheres.

A autora propõe, ao final da pesquisa, a alternativa de

[...] feminização das atividades escolares e da vida dos sujeitos, através de uma revisão do lugar do trabalho na vida cotidiana dos homens e das mulheres, realizando também uma redefinição do político e interrogando a “ciência e a arte pelo viés da desconstrução de conceitos e da invenção da linguagem (PONCIANO, 2015, p. 141).

Compreendendo, assim, a escola como lugar para a promoção de igualdade e de debates para a desconstrução dos papéis de gênero.

Mayara Cristina de Oliveira Pires (UFUberlândia), em 2017, na dissertação de mestrado em Educação intitulada *Corpos, Gêneros e Sexualidades nos Objetos Educacionais Digitais de Livros Didáticos de Biologia PNLD/2015*<sup>160</sup>, investigou os dizeres presentes nos Objetos Educacionais Digitais (OEDs) de Livros Didáticos Digitais de Biologia do PNLD 2015, com a temática de corpos, gêneros e sexualidades.

---

<sup>158</sup> Grifo *nosso*.

<sup>159</sup> Grifo *nosso*.

<sup>160</sup> Grifo *nosso*.

A partir de uma análise documental realizou a localização das coleções de livros didáticos digitais aprovados no PNLD/2015, partindo do Guia de livros didáticos direcionado à Biologia, buscou no portal *online* do FNDE sobre a distribuição de obras no Brasil e das mais adotadas nas cidades de Uberlândia e Uberaba – MG, e imergiu nas coleções para levantamento dos OEDs que apresentassem conteúdos e dizeres sobre corpo, gêneros e sexualidades.

Como resultados levantados pela autora, observou-se que, a partir dos OEDs, as contribuições referentes ao material reforçam estereótipos e binarismos de gênero e sexo; faz a manutenção da heterossexualidade e da família nuclear como padrão válido para experiência da sexualidade; há um apagamento de mulheres na produção científica; e, ainda, há uma responsabilidade por parte da mulher com os filhos, colocada nesses materiais. É possível verificar que os OEDs mantêm alunas(os) e professoras(es) na relação de poder que estão posicionadas devido à reprodução de saberes do objeto.

A autora Maria Gabriella Mayworm Castro (UFF), no ano de 2016, com seu trabalho *Uma análise feminista da construção de gênero em livros didáticos de inglês aprovados pelo PNLD 2014*<sup>161</sup>, teve como objetivo investigar a construção de noções de gênero nos livros didáticos de inglês para o 9º ano do PNLD 2014, a partir do exame de personagens dos textos, imagens e atividades destes livros didáticos, com um caráter subjetivo no contexto da Modernidade Líquida proposto por Bauman (2000).

A pesquisadora relata que com os resultados identificou-se que os livros de língua inglesa “privilegiam visões hegemônicas, individualistas, neoliberais da vida social” (CASTRO, 2016, p. 124). Além disso, as perguntas de compreensão textual são colocadas de forma superficial, levando a uma reprodução de discursos hegemônicos no tocante a gênero, bem como as imagens levam a uma *diversidade* que é dada como branca e masculina.

Como resposta, a pesquisa propõe a possibilidade de “questionar a capacidade de políticas centralizadoras e controladoras promoverem a diversidade, ainda mais se essas políticas se propõem a controlar conteúdos escolares” (CASTRO, 2016, p. 127), acreditando assim, que é possível que o livro didático possa avançar em sua elaboração desde que proponha questionamentos e intertextualidades relevantes e em diálogo com a realidade social.

Wesley da Silva Souza (URCariri), na dissertação de mestrado profissional em Ensino de História defendida em 2018, intitulada *O “Alfa” da História (?): Uma análise da representação masculina no livro didáticos de história*<sup>162</sup>, contribuiu para uma análise do material didático em uma perspectiva histórica e também para uma abordagem sobre gênero

---

<sup>161</sup> Grifo *nosso*.

<sup>162</sup> Grifo *nosso*.

com o objetivo de compreender o que representa o masculino no livro didático de história do Ensino Médio, em 2015, a partir da hermenêutica gademeriana.

O resultado a partir das análises foi a identificação da centralidade do sujeito homem nos manuais investigados. Além disso, no material impresso foram possíveis de identificar a valorização de perspectivas econômicas e políticas no contexto masculino, que tratam as questões das mulheres e LGBTs à margem ou excluídas da narrativa.

Outra pesquisa importante é a de Carla de Oliveira Romão (UFRJ), com a dissertação de mestrado em Educação intitulada *Identificações do feminino em materiais didáticos contemporâneos*<sup>163</sup>, em 2014, em que discute os significados atribuídos ao feminino em materiais didáticos da atualidade a partir da hipótese da educação escolar a qual participa dos processos sociais que resultam em um quadro de subalternização da mulher no ano de 2013, nos livros utilizados pelos anos finais do ensino fundamental da escola pública da Secretaria Municipal da Educação da Cidade do Rio de Janeiro, com base no diálogo com Jacques Derrida e Joan Scott e Judith Butler. Como resultado analisou-se que a invisibilidade das mulheres na história está presente nos livros de história bem como sua naturalização de funções nos livros de Ciências e Matemática, ainda que tenha concepções menos sexistas no modo de representação do feminino. Isto mantém a reiteração de estereótipos estereótipos de gênero pelo modo de reprodução das velhas formas do ser mulher e homem.

Luisa de Lemos Alves (UFRJ), na dissertação de Mestrado em Educação defendida em 2016, intitulada *Discursos sobre gêneros e sexualidades inscritos em corpos de livros didáticos de Ciências (1970-1999)*<sup>164</sup>, objetivou compreender como vêm se configurando os discursos sobre sexualidade e gênero nos currículos de ciências, fundada em uma perspectiva histórica, realizando a análise de 1970, 1980 e 1990 dos livros didáticos a partir das teorias de Foucault.

A pesquisadora apresentou que há rupturas e também continuidades no que concerne aos enunciados de organizações familiares, papéis de gênero, saúde sexual e reprodutiva, modelos de masculinidade e feminilidade, genitálias externas, puberdade, sexualidades e raças, as quais mostram a emergência da sexualidade como conteúdo de saúde, bem como sobre a puberdade e adolescência. Também há um aumento das enunciações sobre genitais externas e de orientações homossexuais e bissexuais, porém, não aparecem a assexualidade, transexualidade ou intersexualidade. Ainda na análise, identificou-se o enfraquecimento da divisão de raças e o aumento de pessoas negras nos materiais. Quanto às regularidades

---

<sup>163</sup> Grifo *nosso*.

<sup>164</sup> Grifo *nosso*.

discursivas, mostraram: binarismo de gênero, cisnormatividade, vinculação entre puberdade e adolescência e afirmação da sexualidade humana.

Em 2018, Samara Elisana Nicareta (UFSC), na tese de doutorado em Educação intitulada *Para serem bem-comportadas? Imagens de mulheres em livros escolares de autoria feminina (1889-1945)*<sup>165</sup>, teve por objetivo analisar o imaginário sobre mulheres nos livros escolares de autoria feminina, colocados em publicação no Brasil no período de 1889 a 1945, teve uma amostragem de 17 livros de 16 autoras a partir do conceito de Barthes.

Identificou, partindo de análises padrões, que os materiais mostram uma mulher bem-comportada no lugar de mãe, menina, empregada, boneca e a quem deve ser protegida tendo seu lugar na cozinha e interior do lar, contribuindo assim a um imaginário social feminino. Ainda com a evidência de uma luta por direitos femininos, percebeu-se o imaginário social conservador e patriarcal, no qual as imagens apresentam uma identificação comum de professoras e/ou normalistas.

O trabalho *Para um ensino de português multicultural: análise dos cadernos pedagógicos de língua portuguesa do 9º ano do município do Rio de Janeiro*<sup>166</sup>, feito por André de Barros Mucci (UFRJ), em 2013, analisou os Cadernos Pedagógicos de Português do 9º ano do município do Rio de Janeiro de 2012 no primeiro e último bimestre a partir de um olhar multicultural.

Mucci identificou a presença satisfatória aos potenciais multiculturais que são trabalhados sozinhos e em conjunto com a língua portuguesa.

Em 2016, Ana Cristina Rosa (Universidade de Uberaba), na dissertação de mestrado em Educação intitulada *Sexualidade, Gênero e Diversidade no Livro Didático de Ciências: Um estudo a partir do material adotado pela rede municipal de ensino de Uberaba, MG*<sup>167</sup>, buscou compreender como a sexualidade, gênero e diversidade sexual estavam sendo abordados no livro didático de Ciências do Ensino Fundamental II na rede municipal de Uberaba - MG, apoiado em uma abordagem foucaultiana e em uma pesquisa bibliográfica e documental no período de 2014-2015.

Identificou nos resultados, que a dimensão corporal humana apresentada nos livros tem um corpo específico: branco, masculino e heterossexual nas ilustrações, as quais além deste apresentam atributos de força, vigor, preteza e inteligência. Os demais corpos são colocados como coadjuvantes. Assim, apontou-se a necessidade da educação sexual como influência na

---

<sup>165</sup> Grifo *nosso*.

<sup>166</sup> Grifo *nosso*.

<sup>167</sup> Grifo *nosso*.

formação de crianças e adolescentes dado o espaço escolar como produtor de conhecimentos revitalizados e descontaminados de preconceitos.

Apresentamos, ainda, a pesquisa de mestrado de Letícia Calhau Freitas (UFRJ), *Diversidades sexuais na educação: argumanação nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II*<sup>168</sup>, defendida em 2018, que teve por objetivo compreender de que formas os livros didáticos da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental II abordavam as questões das diversidades sexuais e gênero, fazendo uma análise de dois livros, do 8º e 9º ano, de editoras diferentes. Freitas (2018) teve como alicerce teórico a Argumentação de Chaïm Perelman e Lucie Olbrechts-Tyteca com a teorização de discursos.

Como resultado, notou que as diversidades sexuais e de gênero continuam como questões complexas no contexto educacional, e que as políticas têm gerado retrocessos em relação às diferenças.

Por fim, também em 2018, Doacir Domingos Filho (UECO), na dissertação de mestrado em Educação intitulada *A diversidade de gênero em materiais didáticos da disciplina de arte*<sup>169</sup>, apresentou um material didático suplementar aos livros didáticos que foram adotados pelos colégios estaduais de Guarapuava, no Paraná, pelo PNLD, que se propõem a evitar o problema de representatividade de artistas mulheres e *queer*.

Como análise, constatou a partir de tabelas e gráficos a quantidade de artistas mulheres, homens e *queer* que contribuem, assim, para auxiliar os docentes na disciplina de Arte e aumento da diversidade cultural dos componentes curriculares. Além disso, apresentou que o material serviu de modelo para planejamento docente adequando a demanda curricular em temáticas de história e da teoria crítica de Arte.

Finalizadas as apresentações dos resumos das pesquisas que se aproximam com a temática desse estudo, a seguir inserimos um gráfico (Gráfico 1) das produções acadêmicas relacionadas a este trabalho a partir das três plataformas (ANPEd, Scielo.org, Banco de Teses & Dissertações da Capes) no período de 2001-2018. Identificamos a partir dos descritores utilizados dentro destas plataformas (Gênero, Infância, Livros Didáticos), que temos pesquisas que se repetem durante as buscas, e também constatamos que temos um número baixo de pesquisas destinadas aos livros didáticos na perspectiva de gênero. Esses dois temas, quando direcionados à infância se torna ainda mais baixo.

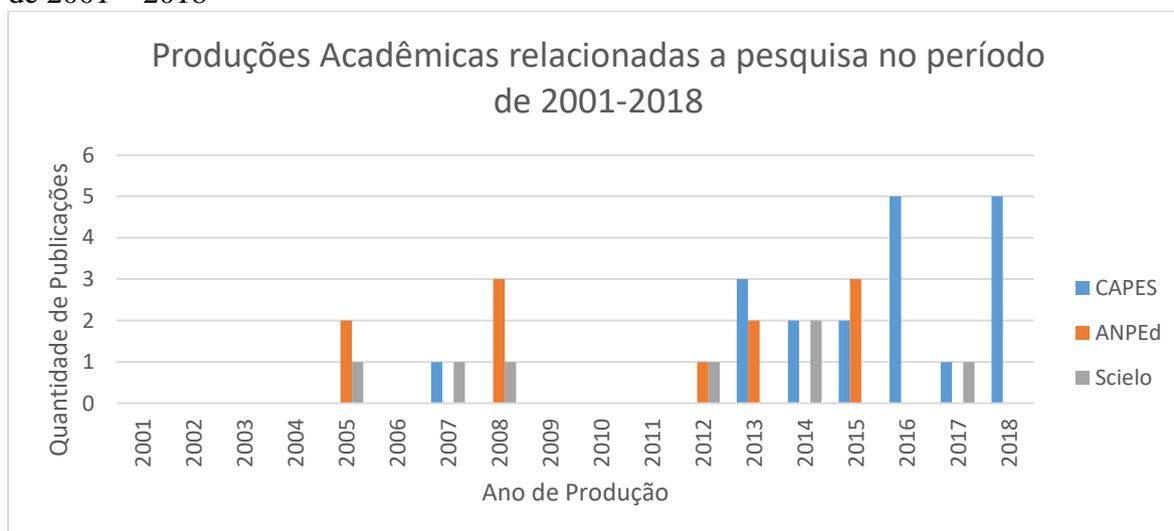
---

<sup>168</sup> Grifo *nosso*.

<sup>169</sup> Grifo *nosso*.

Mesmo que o gráfico abaixo não sinalize tal dado, podemos identificar o crescimento de pesquisas relacionadas à área, ainda que de forma tímida, reforçando assim o motivo pelo qual essa pesquisa se faz necessária.

Gráfico 1 - Produções Acadêmicas relacionadas à pesquisa a partir das plataformas no período de 2001 – 2018



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

A partir da análise feita através do levantamento transposto para o gráfico, notamos a ausência de pesquisa em dois períodos, sendo eles: 2001 – 2004; 2009 – 2011. A ANPEd torna-se a propulsora de materiais dedicados aos temas estudados no ano de 2005, porém, de forma instável. Com duas pesquisas realizadas, apenas em 2008 somam-se mais três em sua plataforma. Sua retomada de estudos, volta apenas em 2012 e mantém-se até 2015, posteriormente ausentando-se novamente enquanto pesquisas.

O banco de Teses & Dissertações da Capes é o que torna-se no entanto, um montante ainda que baixo de pesquisas durante os últimos cinco anos que, ainda com poucas produções apresentadas, mantém-se sempre com novos conteúdos estudados. A Scielo.org em meio desse gráfico, é a que menos se destaca. Dessa forma, notamos que a presença de teses e dissertações têm crescido nos últimos cinco anos, sendo 2016 e 2018 o marco de maior produção.

Salientando tais dados e fomentando para que a produção de pesquisas nessa área esteja presente, em seguida, nos direcionamos à quarta parte dessa pesquisa, referente à análise das imagens. Nessa seção dialogaremos com o que foi constatado nesses estudos e articulamos com o que pudemos identificar durante o levantamento e a análise das imagens selecionadas para esta pesquisa.

## PARTE IV

### 4 AS IMAGENS DOS LIVROS DIDÁTICOS: O QUE VELAM E REVELAM OS OLHARES

Nesta parte do estudo são apresentadas as análises das imagens presentes nos Livros Didáticos da Educação Infantil do PNLD de 2019. Para a construção das reflexões das imagens selecionadas, no que concerne às desigualdades de gênero, partiremos das contribuições teóricas apresentadas nos capítulos anteriores, as quais se referem às teorias de gênero pautadas em Scott (1995; 2005; 2012), Butler (2018) e Louro (1997; 2001; 2011; 2018). Também fazemos uso da compreensão da teoria sobre a infância, do ponto de vista de Sarmiento (2005; 2012; 2017), e demais autores que retomam historicamente o “ser criança”. O método da HP de Thompson (1995) em articulação com a AC de Bardin (2016) e AI na perspectiva de Penn (2002), traz a nosso estudo suporte teórico para melhor análise e interpretação do objeto de nosso trabalho, o livro didático.

Retomando a terceira parte deste trabalho<sup>170</sup>, onde constam as editoras e os livros didáticos contemplados para circulação nas escolas da Educação Infantil, temos a presença de três editoras: Editora Positivo, Editora do Brasil e Editora Autêntica. Após a apresentação dos livros aprovados, abarcaremos o conteúdo de cada um dos materiais detalhadamente e também elucidaremos a autoria destas obras para o fomento das análises aqui presentes<sup>171</sup>.

Para a análise das imagens dos livros didáticos selecionados, traremos para a discussão diálogos entre as pesquisas realizadas no Brasil direcionadas aos conteúdos da *Infância, Gênero e Livros Didáticos* que estão também presentes na terceira parte deste trabalho<sup>172</sup>, possibilitando um olhar amplo sobre as imagens analisadas e relações e distanciamentos encontrados entre as pesquisas. É fundamental apresentarmos *como* as imagens foram selecionadas para que a análise fosse possível.

Como já citado no capítulo de apresentação dos materiais aceitos pelo edital<sup>173</sup>, foram utilizados os quatro (4) livros didáticos destinados e endereçados às escolas de Educação Infantil pelo PNLD/2019, que foram escolhidos pelas instituições e pelos professores. As Editoras aceitas nesta escolha estão localizadas na região sul e sudeste do Brasil, nos Estados

---

<sup>170</sup> Referência ao subcapítulo 3.5. *Os livros didáticos da Educação Infantil* desta pesquisa.

<sup>171</sup> Nos anexos (Anexo I – IV), encontramos de forma sucinta a apresentação de cada um dos materiais com a contagem das imagens presentes nestes livros. Também está presente a apresentação de cada uma das autoras e sua formação.

<sup>172</sup> Referência ao subcapítulo 3.6. *O que dizem as teorias e as pesquisas* desta pesquisa.

<sup>173</sup> Referência ao subcapítulo 3.5. *Os livros didáticos da Educação Infantil* desta pesquisa.

de São Paulo/SP e Curitiba/PR. Nesta configuração, estão presentes os livros: *Cadê? Achou!* – *Educar, cuidar e brincar na ação pedagógica da creche* (Editora Positivo – Destinado à crianças de 0 a 3 anos e 11 meses); *Pé de Brincadeira* (Editora Positivo – Destinado à crianças de 4 a 5 anos e 11 meses); *Aprender com a criança – Experiência e Conhecimento* (Editora Autêntica – Destinado a crianças de 0 a 5 anos e 11 meses); e, *Práticas Comentadas para Inspirar* (Editora do Brasil – Destinado a crianças de 0 a 3 anos e 11 meses).

Imagem 1 – Livros Aprovados no Edital do PNLD/2019 para Educação Infantil



Fonte: Google, 2020.

Trazemos à discussão a compreensão de *imagem* fundamentada na proposta de Silva e Costa<sup>174</sup> que a definem como uma figura, sombra e imitação, e trazem autores como Casarus (1979), que apresenta a imagem como “representação inteligível de alguns objetos com

<sup>174</sup> A definição de *imagem* que tomamos para a análise das imagens presentes está presente no arquivo disponível em:

<[http://www.exatas.ufpr.br/porta1/docs\\_degraf/artigos\\_graphica/IMAGEM%20UMA%20ABORDAGEM%20HISTORICA.pdf](http://www.exatas.ufpr.br/porta1/docs_degraf/artigos_graphica/IMAGEM%20UMA%20ABORDAGEM%20HISTORICA.pdf)> Acesso em: 20 de mar. 2020.

capacidade de ser reconhecida pelo homem necessitando concretizar-se materialmente” (SILVA; COSTA, s/d, p. 4) e, também Joly (1996) que descreve imagem como indefinidamente descritível, dada sua forma, textura, gradação e matéria pictórica ou fotográfica. Compreendem por assim dizer que a imagem ainda que subjetiva pelos objetos que integram a realidade externa, também podem ser observados de forma a explorá-los para sua totalidade como um sistema simbólico.

Por simbólico, retomamos Thompson (1995), que, como parte de seu método da HP, evidencia que o objeto de análise é uma construção simbólica que exige interpretação, conceituando formas simbólicas como construções significativas que podem ser compreendidas por estarem inseridas em contextos sociais e históricos: as ações, falas, textos. No nosso trabalho, o objeto simbólico é a imagem veiculada nos livros didáticos.

Apoiados em Thompson (1995), para que a análise e interpretação das imagens ocorram, nos aportamos também com outras metodologias que contribuem diretamente para a pesquisa, sendo a AC na perspectiva de Bardin (2016) que sinaliza para três momentos de análise com a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados/inferência e interpretação e também, a este procedimento a AI, de Penn (2002), como parte da HP na escolha do material utilizado. Como elucidamos na segunda parte desta pesquisa, a AI conta com o inventário denotativo que nesta pesquisa refere-se a descrição dessas imagens na análise e os níveis de significação como parte da interpretação e reinterpretação das imagens que somam-se ao processo da HP.

Iniciaremos com a pré-análise dos livros. O primeiro livro que expomos é o livro *Cadê? Achou! - Educar, cuidar e brincar na ação pedagógica da creche*, para crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, da Editora Positivo, com 288 páginas, nas quais encontram-se explicitadas trezentas e trinta e quatro (334) imagens, das quais cento e sessenta e sete (167) destas possuem humanos ou representações humanas. Também estão presentes nesse livro quarenta e quatro (44) desenhos realizados por crianças, sendo vinte e um (21) destes realizados por meninos e vinte e três (23) por meninas. A distribuição de suas imagens estão dispostas na presença de três capítulos intitulados: *Capítulo 1. Referências para a ação docente; Capítulo 2. Sequências didáticas: 0 a 1 ano e 6 meses; e, Capítulo 3. Sequências didáticas: 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses*. O primeiro capítulo destina-se ao aporte teórico para a Educação Infantil com subcapítulos que discutem desde a trajetória histórica das creches até o currículo, seguido dos dois capítulos seguintes com proposições de sequências didáticas. Ao final do livro, também estão presentes as referências utilizadas para a construção do material.

No livro *Pé de Brincadeira*, para Pré-Escola de 4 a 5 anos e 11 meses, também da Editora Positivo, com 256 páginas, encontram-se registradas um total de duzentas e onze (211) imagens, das quais oitenta e três (83) destas possuem humanos ou representações humanas. Este livro não possui imagens com desenhos ou atividades feitas e produzidas por crianças.

A distribuição das imagens do livro está disposta em seus quatro capítulos, sendo eles: *Capítulo 1. Brotando ideias; Capítulo 2. Ideias práticas; Capítulo 3. Percursos didáticos – Atividades Permanentes; e, Capítulo 4. Percursos didáticos: grandes temas.*

Estão situados como conteúdos, no capítulo primeiro do livro, a ideia de criança, escola, família e o ser professor, bem como a discussão da transição para o Ensino Fundamental. No segundo capítulo estão presentes os modos de acolhimento bem como experiências cotidianas e práticas pedagógicas da Educação Infantil, já no terceiro capítulo há percursos didáticos como rodas de conversa, leitura, desenhos, brincadeiras cantadas e jogos. Por último, o quarto capítulo é dividido em dez temas que apresentam percursos didáticos possíveis. Dentro dos temas praticáveis neste capítulo, estão: *Tema 1. Acolhimento; Tema 2. Diversidade Cultural*<sup>175</sup>; *Tema 3. Direitos da Criança; Tema 4. Educação Alimentar e Nutricional; Tema 5. Trabalho; Tema 6. Saúde; Tema 7. Preservação do meio ambiente; Tema 8. Educação para o trânsito; Tema 9. Ciência e tecnologia; Tema 10. Era uma vez... outra vez!*. Ao final do livro constam as referências utilizadas para a construção do material e leituras complementares disponíveis para as/os professoras/es desfrutarem e ampliarem seus trabalhos em sala de aula.

No livro *Aprender com a criança – Experiência e Conhecimento*, para creche e pré-escola de 0 a 5 anos e 11 meses, da Editora Autêntica, com 311 páginas, encontram-se registradas um total de trezentas e trinta e cinco (335) imagens, das quais cento e treze (113) destas possuem humanos ou representações humanas. Também estão presentes neste livro, trinta e sete (37) desenhos feitos por crianças, sendo vinte e um (21) destes com nomes de crianças do sexo masculino e quinze (15) destes com nomes de crianças do sexo feminino, 1 (um) dos nomes foi dado como indefinido pelo sexo<sup>176</sup>.

A distribuição das imagens desse livro está disposta em cinco capítulos denominados: *Capítulo 1. Espaço e tempo na Educação Infantil; 2. Representação, linguagem e expressão; 3. Nossa diversidade cultural*<sup>177</sup>; *4. Cor, luz, equilíbrio; 5. Natureza, experiência e conhecimento.* Em cada um dos capítulos, estão presentes subcapítulos que contém aporte

<sup>175</sup> Grifo nosso. Trataremos de forma aprofundada alguns aspectos desta temática na análise.

<sup>176</sup> A seleção de imagens desta parte está disponível no Anexo V – Imagens do Livro Aprender com a Criança.

<sup>177</sup> Esse capítulo terá um aprofundamento dentro das análises.

teórico e atividades para a realização com as crianças nas escolas. Também há a presença do apêndice no final do livro.

Por último, no livro *Práticas Comentadas para Inspirar*, direcionado a crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, da Editora do Brasil, com 304 páginas, encontram-se registradas quatrocentas e quinze imagens (415), das quais duzentas e noventa e nove (299) destas possuem representações de humanos. Este livro também não possui atividades feitas/produzidas por crianças enquanto imagens.

As imagens deste livro estão dispostas em onze capítulos com o objetivo de aprofundar aspectos do desenvolvimento da criança na Educação Infantil. Os títulos dos capítulos são: *Capítulo 1. Brincar para ser eu, interagir para conhecer o outro: identidade e subjetividade; Capítulo 2. Brincar com o que não é brinquedo; Capítulo 3. O corpo: percurso para crescer; Capítulo 4. Arte: cores, texturas e formas de sentir e falar com o mundo; Capítulo 5. Marcas e registros de vida: desenhos que contam; Capítulo 6. O som que me faz e as cantigas em que me narro; Capítulo 7. Era uma vez... Conversas, histórias, narrativas e imaginação; Capítulo 8. Meus pensamentos, minha natureza, meu chão, meu tudo; Capítulo 9. Escola, famílias e comunidade: culturas que se entrelaçam; Capítulo 10, Tecidos pelas brincadeiras; e, Capítulo 11. Um professor que se aprende: reflexões sobre o fazer pedagógico.*

Nesse livro, ao final da apresentação dos capítulos, as autoras afirmam que os registros fotográficos que estão presentes nos livros dão apoio aos textos existentes capturando a aprendizagem e sinalizando a reflexão com o objetivo de enriquecer o relato das práticas comentadas no livro e contribuir para que professores, que vierem a usar este material, possam olhar e elaborar pensamentos a respeito do que ocorreu.

Após a apresentação dos conteúdos e do levantamento das imagens, apresentamos também nesta parte denominada de pré-análise o levantamento da autoria dos livros e suas ligações com a temática da Educação Infantil.

Os livros didáticos produzidos para a Educação Infantil e que fazem parte do Edital do PNLD 2019 foram escritos por nove mulheres, brancas, que em consulta a seus currículos constatou-se a ligação delas à Educação. Destas autoras mulheres, seis se dedicaram/dedicam a conteúdos teóricos ou práticos da Educação Infantil<sup>178</sup>. Três possuem título de mestre (duas em Educação e uma em Matemática), uma possui título de doutora (em Educação) e quatro possuem título de especialistas em áreas afins (Psicopedagogia e outras áreas relacionadas à

---

<sup>178</sup> Mais informações estão disponíveis nos Anexos I a IV no tópico de *Autoria(s)*, presentes nas tabelas de Análise de Imagens.

Educação). Ainda, três das autoras possuem formação em Psicologia, uma em Artes Plásticas, uma em Ciências Biológicas e quatro em Pedagogia.

Não há presença masculina na produção e autoria desses livros. Referente às questões ligadas ao gênero, nenhuma das autoras/produtoras dos livros possui, em seus currículos, indicativos de estudos e especializações referentes a temática pesquisada. Desse modo, dados como estes contribuem para as primeiras análises. Com a ausência de formação voltada às questões de gênero no currículo das autoras/produtoras, podemos perceber que nenhuma das pessoas que produziram os livros didáticos podem ter se debruçado criticamente sobre as desigualdades de gênero tanto no conteúdo quanto nas imagens.

Nessa direção, ao considerar as ponderações de Louro compreendemos que

[...] a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (do mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades etc.) (LOURO, 2018, p. 71).

Isto nos leva, então, à reflexão de que as autoras dos livros didáticos, ao proporem conteúdos e imagens que circulam nesses materiais, demarcam e constroem um olhar político que reforça a naturalidade – ou cria novos modos de interação – de práticas e concepções que se tornam presentes nas escolas de acordo com a escolha e uso de um dos livros disponíveis no PNLD para a Educação Infantil.

Ainda em relação às autoras, também é possível observar que algumas possuem pouca experiência com docência na Educação Infantil, e que essas características autorais também podem corroborar para um *déficit* relacionado tanto às imagens quanto aos conteúdos presentes nos livros didáticos no que diz respeito ao desenvolvimento da infância e às desigualdades de gênero.

Para compreensão, retomamos alguns aspectos sobre a escola que

[...] se incumbiu de separar os sujeitos – tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, ou que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos e protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (LOURO, 2018, p. 61).

Não apenas a escola enquanto separatista em seu próprio espaço, também podemos constatar com base nos conteúdos e imagens dos livros didáticos – que fazem parte dos materiais presentes nas escolas – que as localidades das editoras, também podem sinalizar experiências de suas próprias áreas geográficas ao desconsiderar, ou não levar em conta, os outros espaços/realidades do Brasil, afetando, assim, diretamente as propostas de atividades que serão apresentadas aos professores e aplicadas aos alunos. Trazemos isso pelo fato de uma escola do sul do país não ser igual a uma do nordeste em relação às culturas, realidades, vivências, se diferenciando também quando consideramos as áreas indígenas/quilombolas.

Esses fatos se estendem ao trazermos as reflexões de Sarmiento (2007) sobre a infância, que sofre um processo de ocultação histórica no cotidiano, e que desvela-se aqui a partir da ausência de conteúdos e imagens referentes a determinadas temáticas ou realidades, na qual apresentamos a denúncia de inexistência social da criança que não consegue se reconhecer no próprio material de ensino pela falta de representação da sua realidade.

Feitas tais ponderações de cada um dos livros didáticos e suas autorias, antes de iniciarmos a análise das imagens propriamente dita, traremos algumas reflexões gerais sobre os livros didáticos e como estes se encontram com a Educação Infantil na produção de materiais a serem utilizados nas escolas desse contexto educacional.

Ao trazermos a Sociologia da Infância, proposta por Sarmiento (2005, p. 370), como parte das reflexões, temos a compreensão de que na modernidade há um “desapossamento de modos de intervenção e a desqualificação da voz das crianças na configuração dos seus mundos de vida e colonização adultocentrada dos modos de expressão e de pensamento das crianças”. Os livros didáticos produzidos em uma perspectiva adultocêntrica retomam olhares e formas de educar considerados relevantes por este público adulto, que reforçam um *modo de ser esperado* do sujeito criança quando em contato com estes materiais.

Dessa forma, segundo Louro as desigualdades de gênero

[...] certamente não são construídas apenas através de mecanismos de repressão ou censura, eles e elas se fazem, também, através de práticas e relações que *instituem* gestos, modos de ser e de estar no mundo, formas de falar e de agir, condutas e posturas *apropriadas* (e usualmente, diversas). Os gênero se produzem, portanto, nas e pelas relações de poder (LOURO, 2018, p. 45).

Esses mecanismos instituídos a partir das relações adultas, quando transpostos nos materiais didáticos, podem engendrar-se por um olhar acrítico referente a essas questões. Ou seja, as imagens e conteúdos possibilitam determinações referentes às formas e posturas de

meninas e meninos agirem nos espaços e sua naturalização conserva uma cultura patriarcal e machista.

Apesar dos livros didáticos ofertarem e ditarem propostas que têm por objetivo *ampliar o universo de experiências, conhecimento e habilidades das crianças e cuidados presentes*<sup>179</sup> em seus eixos estruturais e na inclusão e exclusão de conteúdos que destacam a autonomia e o respeito das crianças que são solicitados na admissão dos livros no Edital do PNLD 2019, não podemos esquecer que os materiais foram feitos por mãos – e pensamentos – na fase adulta e a invisibilidade da construção da criança em seu próprio processo formativo pode estar presente ao não dar créditos a sua autonomia.

O psicanalista Reich (1977) já denunciava também esta invisibilidade da criança e a repressão de seus impulsos durante o desenvolvimento, confirmando que tais questões estão presentes há tempos nos diversos contextos e prejudicam suas vivências. Em seus escritos sobre *A Revolução Sexual* traz contribuições para uma educação não-autoritária para com as crianças, defendendo a ideia de independência da criança em relação às necessidades da vida.

Ao olharmos para as questões de gênero, trouxemos a partir do levantamento das pesquisas anteriormente realizadas no Brasil sobre Gênero, Infância e Livros Didáticos, a percepção de que esses materiais têm sido apresentados e utilizados de forma naturalizada, implicando numa repetição do modo de ver e ser de meninas e meninos, mulheres e homens, mantendo uma cultura machista, racista e misógina quando olhado de forma acrítica seus conteúdos e imagens.

Para elucidarmos as cristalizações referentes às desigualdades de gênero presentes nos livros didáticos, trazemos a pesquisa de Moura (2013) que também teve por objetivo a análise de imagens na perspectiva de gênero dos livros didáticos de Língua Portuguesa, evidenciando a predominância numérica de personagens masculinas em comparação às femininas, e expressou a associação do masculino com o mundo de trabalho e o feminino com o universo da família.

Entre os outros dados constatados encontramos a predominância do masculino em ocupação de lugares de prestígio e das femininas a predominância no contexto da docência. Em complemento à análise, identificamos pouca atenção dada às relações étnico-raciais, o predomínio de personagens masculinos sobre femininos nos textos e ilustrações dos livros, a

---

<sup>179</sup> As propostas referentes a esses cuidados, foram anteriormente apresentadas no capítulo 2.4.2. *O Edital do PNLD 2019*. Optamos por não repetir os eixos estruturantes e inclusão e exclusão de conteúdos, sendo possíveis de ser localizados neste capítulo da pesquisa.

polarização/bipolarização do masculino como ativo e feminino como passivo e tendência à atenuação de diferenciais no transcorrer dos tempos.

Costa e Silva (2015) fazem a análise do conceito de gênero com objetivo de articular a construção da identidade de gênero na primeira infância, a partir dos Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa e Educação (ANPEd) dos GT 07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos e do GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação, ao segundo volume do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI).

A concepção de gênero presente no documento aparece como algo não fundamental e ambíguo, além de não ser prioritário nos materiais, verificando a ausência de estudos voltados a esta temática.

Ao retomar a conceituação sobre o gênero apontada por Scott (1995), apreendemos que as desigualdades de gênero se pautam nos significados das relações de poder partindo de quatro elementos elucidados na primeira parte dessa pesquisa – *símbolos, conceitos normativos, permanência intemporal e identidade subjetiva*. São possíveis de identificar nas imagens e nos conteúdos dos materiais didáticos representações que contribuem para demarcar o lugar de cada uma dessas crianças que, ainda que não saibam, constroem-se como sujeitos sociais ao terem como proposta a concepção adultocêntrica de gênero. Com isso, os estereótipos estabelecidos do “ser” menina e menino demarcam concepções estabelecidas historicamente e naturalizadas na presença das imagens dos livros didáticos.

Neste ponto, nos apoiamos na concepção de Kuhlmann Jr. (2011) sobre a educação infantil, que compreende o tema como algo desvalorizado nas pesquisas educacionais. Como foi possível destacar no capítulo referente às pesquisas levantadas no Brasil, ainda temos um olhar tímido para estudos relacionados a esta área. Esta mesma constatação se reflete na história da criança e da infância, em que as crianças aparecem apenas como referências e não como protagonistas dos lugares frequentados e vivenciados.

Com a proposta de visar a autonomia das crianças, ressaltamos que esta pesquisa vem sugerir algumas contribuições pertinentes à questão da infância, na busca de ultrapassar o olhar adultocêntrico para o ser criança, levando em consideração a constituição desse sujeito a partir de objetos que trabalham com representações que contribuem para a formação destes pares, ou seja, as imagens dos livros didáticos.

#### 4.1 A ABRANGÊNCIA DOS LIVROS DIDÁTICOS EM TERRITÓRIO E . CONTEÚDOS

Para resgatar as argumentações referidas aos livros didáticos em seus primórdios, lembramos “a possibilidade de unificar a educação escolar em todo território nacional, favorecendo a inserção de determinadas categorias de jovens em uma mesma comunidade cultural, dominando uma única e determinada forma de se expressar e de comunicar” (BITTENCOURT, 1993, p. 64). Constatamos que mesmo adotando a PNLD, as preocupações referentes à abrangência de um material que dê conta de todo o território nacional a partir dos conteúdos discutidos e imagens continuam presentes. Isso porque, ao debruçarmo-nos para a análise das imagens dos livros didáticos da Educação Infantil, notamos que o material se apresenta superficial, se não, muitas vezes, nulo no que diz respeito a estas apreensões.

Conforme Bittencourt (1993, p. 64) nos mostra no relatório de Gonçalves Dias em sua pesquisa, ao mencionar os movimentos do pensar na Educação no Brasil houve, em um pronunciamento por parte do literário brasileiro, a fala que consiste na “insistência sobre a necessidade da uniformização do ensino a nível nacional, enfatizando a instrução primária como “uma das faces da nacionalidade” e exigia a “unidade no sistema, constância nos princípios, persistência na execução”.

Tais fatos, apesar de importantes no que diz respeito à educação infantil para toda a população compreendendo esta como base do desenvolvimento, podem também designar a exclusão de uma multiculturalidade presente no país, que, em diálogo com o momento histórico atual, se aproxima dos pronunciamentos da busca de nacionalidade pelo Governo de Jair Bolsonaro e liberais, que caracterizam apenas um tipo de população: branca, heteronormativa e masculina representada nos diversos contextos.

Em diálogo com as provocações anteriormente levantadas do contexto político atual, as imagens dos livros didáticos da Educação Infantil do PNLD 2019 – que podem se estender a demais livros didáticos distribuídos pelo país de outras áreas, conforme anteriormente apresentados nas pesquisas levantadas como a de Moura (2013) – identificamos não apenas o que esses materiais se propõem a caracterizar como lugar entre meninas e meninos, mas também a construção da representação de diversas raças/etnias que se mostra de forma inadequada e equivocada, ou até mesmo ausente, causando a impossibilidade de reconhecimento da criança negra e de demais etnias com seu próprio material e atividade. Isso se estende também às/aos professoras/as que estão inseridos em determinado contexto e podem reproduzir o que é apresentado a eles, se tiverem um olhar acrítico.

Com a pré-análise foi possível destacar que estão presentes nos conteúdos e imagens dos livros da Educação Infantil, indígenas, negras/negros e demais etnias em uma relação subalterna à população branca, além de apresentá-los numa demarcação classista<sup>180</sup> do lugar desta criança. Assim, como exemplo identificado na pré-análise, crianças brancas são apresentadas nas imagens em escolas e indígenas apenas em contextos com lagos e brinquedos utilizados no seu dia a dia, levando crianças a conceber uma visão distorcida da realidade e destinando-as a reproduzir o que foi aprendido, dependendo da atividade que a/o professor/a passará em sala em contato com o livro.

Ou seja, os materiais didáticos analisados nos levam também à denúncia de que contemplam, de forma extremamente sucinta, atividades que não cabem a todas as realidades de espaços educacionais infantis, seja como materiais, seja como atividades específicas.

Hooks (2018), em seu livro *O feminismo é para todo mundo*, sinaliza o olhar para a potência da literatura infantil como um lugar para a educação feminista e conscientização crítica, dado que é neste espaço que identidades ainda estão sendo formadas. Estendemos este olhar para os livros didáticos que também são formadores de crianças e que muitas vezes passam a ser o único livro que elas/es têm durante o período escolar. Assim, compreendemos que neste espaço é possível abarcar as realidades e os seres criança existentes em vários contextos.

Há, no entanto, a concordância de que “os pensamentos retrógrados sobre gênero permanecem nos parquinhos” (HOOKS, 2019, p. 46) e demais pensamentos constitutivos de uma sociedade patriarcal, racista e classista também estão presentes nestes espaços, sendo possível identificar as imagens dos livros didáticos que possibilitam a reprodução desse modelo de sociedade existente que, se não questionado, mantém-se como único modelo possível.

Outro aspecto a ser considerado como conteúdo para análise do livro de Educação Infantil – e que direciona nosso olhar para os/as professores/as – diz respeito ao percurso histórico do livro didático no Brasil, em que é possível notar que a abrangência dos materiais era inicialmente, na história do livro didático no Brasil, direcionada a educadores/as e posteriormente passavam também a ser materiais para crianças e adolescentes.

Como podemos retomar nos diversos momentos históricos do PNLD (presentes na Parte III desta pesquisa)<sup>181</sup> estes livros se mantiveram para a população de crianças e adolescentes,

---

<sup>180</sup> Como classe, tomamos a definição que Bell Hooks apresenta: “é muito mais do que a definição de Marx para o relacionamento com os meios de produção. A classe envolve seu comportamento, seus pressupostos básicos, como você é ensinada a se comportar, o que você espera de si e dos outros, seu conceito de futuro como você entende os problemas e os soluciona, como você pensa, sente, age” (HOOKS, 2019, p. 68).

<sup>181</sup> Referimo-nos aqui ao subcapítulo 3.1. *Contexto sócio-histórico: A voz política dos livros didáticos.*

mas no edital para o ano de 2019, que abrange pela primeira vez a Educação Infantil, o livro didático se torna parte integrante da produção de conhecimento e de atividades da/o professor/a que deve utilizar deste para o preparo de suas aulas, bem como para aprofundamento de seus estudos.

Por último, ressaltamos também que a história da criança e da infância reflete intimamente no modo de operar da educação. No Brasil, como pondera Kuhlmann Jr. (2011, p. 7) “a própria expressão educação infantil foi adotada recentemente em nosso país, consagrada nas disposições expressas na Constituição de 1988, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996”, o que nos leva a questionamentos e análises sobre o porquê de apenas agora serem pensados livros didáticos para esta categoria geracional. Não apenas a LDB, mas também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)<sup>182</sup> demonstram tópicos direcionados à educação da criança e do adolescente, o que anteriormente não se fazia presente no Brasil. Como foi possível destacar no capítulo que trata sobre Infância<sup>183</sup>, para que voltassem o olhar para a Infância na Educação foram necessários diversos processos de construção e reconstrução do próprio entender *do que é criança*.

Durante demasiado tempo a fixação de imagens sociais das crianças contribuiu para que se regulassem os mundos de vida das crianças, se fixassem pontos de referência para a interpretação de mundos de vida das crianças, se padronizassem as relações entre crianças e adultos, se definissem os programas institucionais e os procedimentos, prescrições e interdições face à ação das crianças (SARMENTO, 2007, p. 44).

Em consonância com a citação acima, ressaltamos que os livros didáticos também fazem parte da produção e construção desta fixação de imagens sociais das crianças – e aqui destacamos as desigualdades de gênero entre meninas e meninos – constituídos a partir do olhar adultocêntrico que reforça um modo de ser.

A partir disso, ponderamos que

[...] pensar a criança na história significa considerá-la como sujeito histórico, e isso requer compreender o que se entende por sujeito histórico. (...) A compreensão da criança como sujeito histórico exige entender o processo histórico como muito mais complexo do que uma equação do primeiro grau, em que duas variáveis de estrutura explicariam muito mais” (KUHLMANN JR., 2011, p. 31).

<sup>182</sup> Não nos aprofundaremos no ECA, porém deixamos registrado aqui que há também presente neste documento um *tipo* de ser criança que não é possível de ser direcionado a todas as crianças do Brasil, mas que, ainda assim, é o documento que tem sido utilizado para pensar na totalidade.

<sup>183</sup> Referimo-nos aqui ao subcapítulo 1.2. *Infância e Gênero* desta pesquisa.

Temos em vista que as representações das crianças enquanto fotografias/ilustrações/imagens nos livros didáticos também dizem de qual história estamos falando e para qual criança este livro é direcionado.

Ao verificar a presença/falta de representação de determinada criança em imagem/conteúdo do livro didático e o modo com que a criança (não) é representada nas imagens sinaliza um modo de “ser criança”, que reproduz-se a curto e longo prazo no decorrer da história. Essa história, constituída cotidianamente, pode ser repetição daquilo que se naturalizou há anos atrás, ou a possibilidade de se representar com novas formas de compreensão do cotidiano infantil.

No subcapítulo seguinte começamos a análise das imagens presentes nos livros didáticos selecionados do PNLD 2019 da Educação Infantil.

Ainda que tenha sido possível destacar, entre as imagens dos quatro livros didáticos selecionados pelo Edital, processos de aproximações e distanciamentos, optamos como forma de organização realizar as análises dos livros didáticos de modo separado, destacando *a posteriori* encontros entre tais materiais para a discussão.

Aqui, ao me identificar como pesquisadora, adulta e que também tem um olhar construído historicamente e socialmente através de formas simbólicas como apresentado por Thompson (1995) reconheço os limites da pesquisa frente a algumas percepções que atravessam o meu estar no mundo e que, ao escrever, também dizem respeito a esta construção. Dessa forma, aponto que para as análises fui tomada por momentos de desconforto em relação não apenas às questões de gênero, mas outras que também não dariam conta de serem elucidadas nesta pesquisa, pois fugiriam dos objetivos e seriam passíveis de equívocos nas reflexões, mas que serão, no entanto, denunciadas aqui.

Com a totalidade de um mil duzentas e noventa e cinco (1295) imagens existentes nos livros didáticos analisados, para a contagem destas separamos entre *imagens com representações de humanos* e *outras imagens*.

Como as análises referem-se àquelas que contêm representações de humanos, considerado que o objetivo da pesquisa é de produzir reflexões sobre as desigualdades de gênero, destacamos que estão presentes nesses materiais fotografias e ilustrações com representações humanas somadas de forma conjunta para a análise dos dados. A escolha das imagens para uso nas reflexões foi feita a partir da contagem e enumeração destas de forma aleatória, investigando aspectos que possibilitavam elucidar discussões referentes às questões de gênero presentes no aporte teórico dessa pesquisa, como Scott (1995; 2005; 2012), Butler

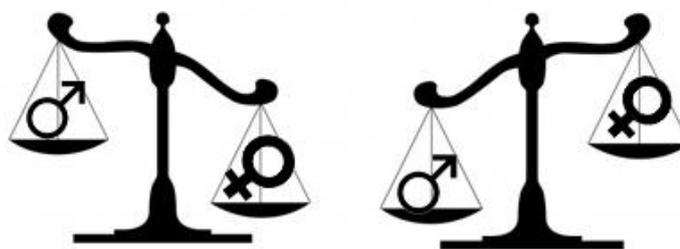
(2018) e Louro (1997; 2011; 2018) e de Infância a partir de Sarmento (2005; 2007; 2012; 2017) e demais autores que retomam historicamente o ser criança.

No processo de análise, serão feitas as descrições de cada uma das imagens que apareceram durante o corpo do texto conforme os métodos de AC e AI, seguidas das considerações feitas a partir das leituras deste material, as quais chamamos de interpretação das formas simbólicas.

Recuperamos aqui, o parágrafo presente na apresentação do método desta pesquisa sobre a interpretação dos dados, considerando que a HP elaborada por Thompson (1995) parte do pressuposto que, ainda que esteja passível de problemas, o objeto investigado é ele mesmo um território pré-interpretado. Ou seja, ainda que busquemos a interpretação de formas simbólicas nas imagens, elas por si mesmas já constam com uma interpretação existente, o que nos leva a uma interpretação de outra interpretação, que se faz necessária pela possibilidade de desvelar olhares que podem estar velados e não colocados em discussão.

Ao retomar a presença da balança piramidal no primeiro capítulo<sup>184</sup> como representação das teorias de gênero de Scott (1995), frisamos que ela enuncia simbolicamente as desigualdades existentes a partir do universo feminino e masculino. Assim, abre-se para a possibilidade de identificar os desequilíbrios existentes entre meninas e meninos, que podem ser *pesados* nesta balança quando velados, e após seu desvelar, com a interpretação das imagens, centralizam-se no equilíbrio no meio da representação.

Figura 3 – Representação dos desequilíbrios das desigualdades de gênero na balança piramidal a partir da análise de imagens



Fonte: Elaborada pela autora, 2020.

<sup>184</sup> Podemos visualizá-la como *Figura 2. Representação da teoria de gênero de Scott a partir da figura de uma balança.*

Seguimos agora com a apresentação dos dados levantados a partir de gráficos, que resultam dos primeiros diálogos referentes às questões de gênero, raça/etnia e idade/etapa presente nas representações das imagens.

Para isso, o subcapítulo que segue mostra brevemente dados que serão posteriormente levados em conta durante as análises das imagens propriamente dita.

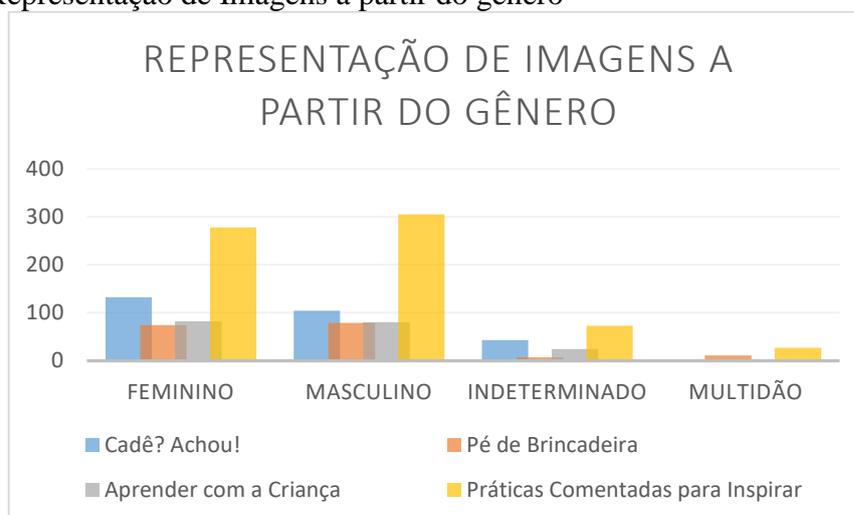
Após feita a apresentação desses gráficos, seguiremos com os livros e imagens em análise a partir do tratamento de resultados/inferência/interpretação proposto por Bardin (2016) na AC seguido dos níveis de significação pela AI de Penn (2002) que fazem parte da proposta da HP de Thompson (1995).

#### 4.2 A ANÁLISE DAS IMAGENS A PARTIR DE GRÁFICOS

Buscamos expor a representação de humanos presentes nas imagens a partir de gráficos, nesta seção. Para o levantamento de representações femininas e masculinas que compõem os quatro livros, consideramos os dois gêneros somados à possibilidade de indeterminar na imagem a pessoa presente, e também, multidões<sup>185</sup> conforme o gráfico à seguir (Gráfico 2).

Com o total de um mil setecentos e trinta e quatro (1734) de representações presentes, temos novecentas e setenta e sete (977) com representação feminina, quinhentas e sessenta e oito (568) com representação masculina, cento e quarenta e sete (147) indeterminados e quarenta e duas (42) multidões.

Gráfico 2 – Representação de Imagens a partir do gênero



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

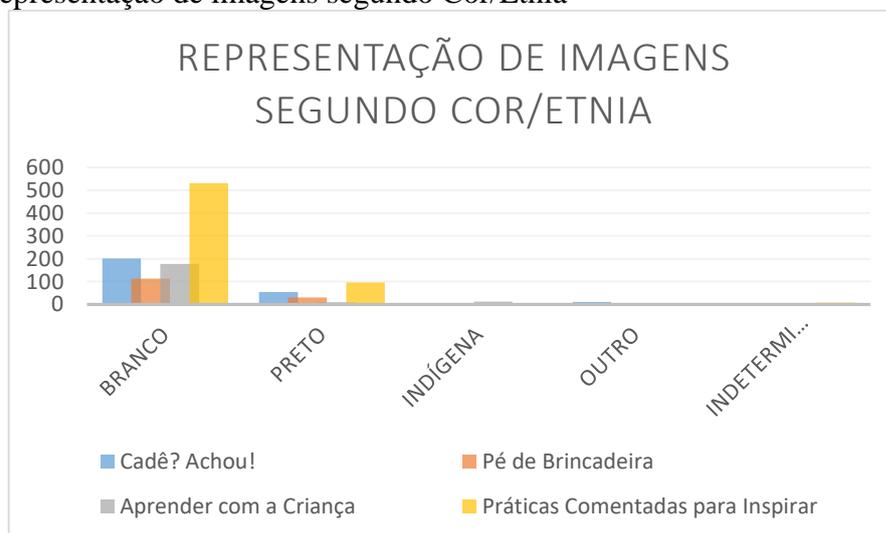
<sup>185</sup> Utilizamos o termo *multidão* na análise para imagens que compõem número grande de pessoas que impossibilita a identificação de gênero.

Dentro dos quatro livros temos os seguintes dados:

- **Cadê? Achou!:** cento e trinta e duas (132) representações femininas, cento e quatro (104) representações masculinas, quarenta e três (43) indeterminadas e três (03) multidões;
- **Pé de Brincadeira:** setenta e quatro (74) representações femininas, setenta e nove (79) representações masculinas, sete (07) indeterminadas e onze (11) multidões;
- **Aprender com a Criança:** oitenta e duas (82) representações femininas, oitenta (80) representações masculinas, vinte e quatro (24) indeterminadas e uma (01) multidão;
- **Práticas Comentadas para Inspirar:** duzentas e setenta e oito (278) representações femininas, trezentas e cinco (305) representações masculinas, setenta e três (73) indeterminadas e vinte e sete (27) multidões.

As representações de imagens de acordo com a cor/etnia (Gráfico 3) constam com os seguintes dados: com total de um mil duzentas e setenta (1.270) representações passíveis de análise, um total de um mil e vinte e quatro (1.024) brancos/as, cento e noventa e um (191) pretos/as, vinte e nove (29) indígenas, quinze (15) outros e onze (11) indeterminados.

Gráfico 3 – Representação de imagens segundo Cor/Etnia



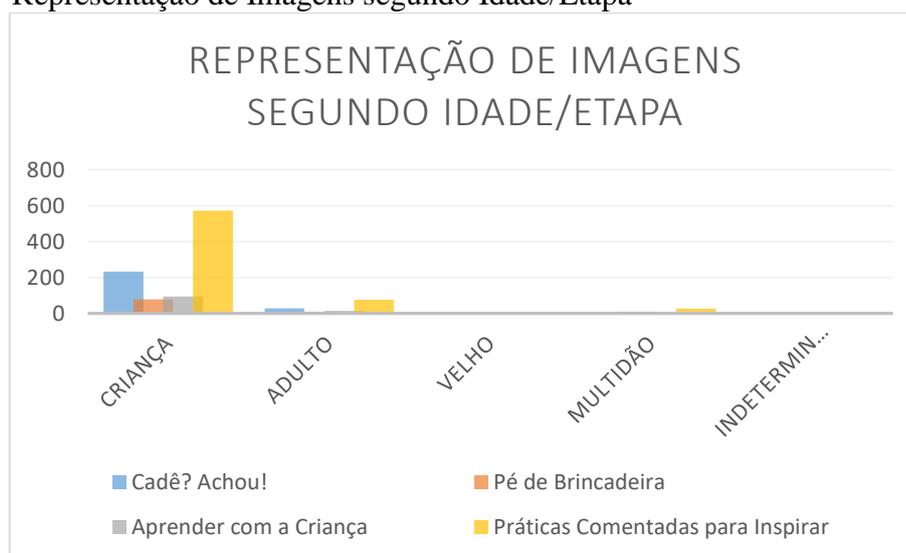
Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

- **Cadê? Achou!:** duzentos e dois (202) brancos, cinquenta e quatro (54) pretos, cinco (05) indígenas, onze (11) outros – e aqui, constatamos apenas a presença de japoneses, e dois (02) indeterminados;

- Pé de Brincadeira: cento e treze (113) brancos, trinta e um (31) pretos, seis (06) indígenas, um (01) outro, e zero (0) indeterminado;
- Aprender com a Criança: cento e setenta e oito (178) brancos, dez (10) pretos, treze (13) indígenas, dois (02) outros e zero (0) indeterminado;
- Práticas Comentadas para Inspirar: quinhentos e trinta e um (531) brancos, noventa e seis (96) pretos, cinco (05) indígenas, um (01) outro e nove (09) indeterminados.

Por último, temos a contagem de representações nas imagens segundo Idade/Etapa de vida (Gráfico 4). Com um total de um mil cento e quarenta e três (1143) representações passíveis de análise, constatamos novecentas e setenta e sete (977) crianças, cento e vinte e oito (128) adultos, zero (0) velhos, trinta e oito (38) multidões e zero (0) indeterminados.

Gráfico 4 – Representação de Imagens segundo Idade/Etapa



Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

De cada uma das totalidades, a partir dos livros contamos com

- Cadê? Achou!: duzentas e trinta e três (233) crianças, vinte e oito (28) adultos. Velhos, multidão e indeterminados estão zerados no livro;
- Pé de Brincadeira: setenta e oito (78) crianças, nove (09) adultos, zero (0) velhos, dez (10) multidões e zero (0) indeterminados;
- Aprender com a Criança: noventa e quatro (94) crianças, catorze (14) adultos, zero (0) velhos, um (01) multidão e zero (0) indeterminados;

- Práticas Comentadas para Inspirar: quinhentas e setenta e duas (572) crianças, setenta e sete (77) adultos, zero (0) velhos, vinte e sete (27) multidões e zero (0) indeterminados.

Após este ponto, podemos fazer uma breve análise na qual a totalidade de representações femininas é maior do que as demais, assim como pessoas brancas e a presença de crianças. A partir da análise de algumas imagens que serão destacadas a seguir, aprofundaremos cada um destes levantamentos elucidando assim os modos de representação presentes entre os gêneros femininos e masculinos, e a prevalência de pessoas brancas que ainda se faz maioria nos livros didáticos mesmo existindo leis que disponham a importância da presença de negras/os nos materiais.

Além disso, mesmo com o número baixo de representações indígenas e demais etnias também traremos algumas considerações importantes para esse debate.

Com o livro direcionado às crianças não é de se estranhar a presença de maior representação de crianças nas imagens. Porém, o modo de representação destas gera diversas discussões referentes à maneira que estão inseridas no contexto e que marcam assim os modos de olharmos para elas.

#### 4.3 AS IMAGENS DO LIVRO “CADÊ? ACHOU! EDUCAR, CUIDAR E BRINCAR NA AÇÃO PEDAGÓGICA DA CRECHE”, DA EDITORA POSITIVO

Feita a apresentação (no início deste capítulo) do livro *Cadê? Achou! – Educar, cuidar e brincar na ação pedagógica da creche* sobre a análise referente à quantidade de imagens com a representação de humanos e sua divisão de conteúdos, iniciamos as reflexões de que, conforme as verificações das sequências didáticas apresentadas no material, há discursos que se referem à necessidade de olhar para as diversas formas de viver a infância, e destacamos entre elas a indígena. No entanto, ainda que com esse *tom* de preocupação existente, pudemos analisar a partir das imagens – e, também, de alguns conteúdos – que a comunidade indígena é colocada como um modelo único, mesmo com a existência de outras comunidades, que possuem suas respectivas particularidades.

Isso pode ser observado a partir de uma imagem com crianças indígenas no rio Xingu, na qual aparecem uma menina e quatro meninos. Reforça o estereótipo de crianças indígenas independente do gênero em rios, e não em um contexto educativo, naturalizando, assim, o modo como as comunidades indígenas são apresentadas pelo país.

Ainda que nosso objetivo não se refira ao aprofundamento das discussões étnico-raciais, este tipo de desvelamento no levantamento das imagens consiste nas discussões da construção da infância, ao dialogar diretamente com o que Vasconcellos (2007, p. 10) sinaliza que “as crianças são, sim, sujeitos plenos de direito e informantes competentes de suas histórias singulares, que, com especificidades próprias, expressam variadas dimensões culturais, presentes em toda ação/atividade humana”. Ou seja, ao elucidar apenas um modo de infância indígena, desconsiderando outras comunidades e dimensionando a infância indígena em espaços específicos (como rios), desconsideramos a realidade atual do que é ser uma criança indígena no Brasil. Esta discussão ainda será denunciada em outros livros didáticos que também foram analisados reforçando esta imagem indígena<sup>186</sup>.

Não apenas referente a indígenas, isso também se estende às questões da negritude e demais etnias, que mencionaremos a seguir. Ao que se refere a imagens de bebês presentes no livro, constatamos que tanto meninas quanto meninos negros são colocadas/os de forma embranquecida, porém presentes em espaços do brincar e de interação com demais crianças.

Retomando as pesquisas levantadas durante os estudos, Pacífico e Teixeira (2013) discutiram sobre o papel da branquidade/negritude nos livros didáticos da História, Língua Portuguesa e Educação Física após a promulgação da Lei 10.639<sup>187</sup> nos anos de 2006, 2008, 2010 e 2011, e verificaram que depois da orientações da lei promulgada, as crianças presentes nos livros didáticos aparecem sorrindo, brincando e estudando, diferindo ao que anteriormente era apresentado. Havia ausência das crianças negras nas imagens dos livros didáticos, e quando apareciam estavam sempre expostas em lugares de miséria e de riscos.

Ainda assim, pudemos constatar a predominância de crianças brancas nas imagens do livro didático, que se estende aos demais materiais, se intensificando no conjunto de imagens que não compõem rostos, ou seja, apenas partes dos corpos das crianças. O que denota novamente nessas imagens é uma falsa equidade social que é proposta pelo edital e também no que deve ser considerado pelas leis que dispõem sobre a preocupação com as diversas etnias.

---

<sup>186</sup> Cabe citarmos aqui, a Lei n.º 11.645, de 10 de Março de 2008 que altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e modifica a Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, incluindo em seu currículo oficial a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Desta forma, denunciemos que ainda que tenhamos uma lei que comemora sua década de existência, obtemos a partir da análise dos livros lacunas referentes às temáticas que demarcam estereótipos sobre a negritude e indígenas, além de sua ausência por vezes nos materiais ou seu olhar para com a população citada de forma errônea. A Lei encontra-se disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm) > Acesso em: 01 de Julho de 2020.

<sup>187</sup> Assim como a Lei n.º 11.645, de 10 de Março de 2008 anteriormente citada, a Lei n.º 10.639, de 09 de Janeiro de 2003 altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em que inclui em seu currículo a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. A Lei n.º 10.639 encontra-se disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm) > Acesso em: 01 de Julho de 2020.

Todas as imagens desses livros que não possuem o rosto de crianças colocam em suas páginas as mãos brancas, e isto se estende também a ilustrações dos materiais.

O livro *Cadê? Achou!* também apresenta imagens de crianças japonesas, mas, que não dizem respeito à nenhuma das temáticas presentes nos conteúdos, sendo apenas utilizado como apêndice.

No tocante às questões de gênero, ainda que representadas por bebês essa diferenciação não seja tão percebida, como serão também expostos em imagens dos demais livros analisados, há alguns trejeitos que fazem com que tenhamos uma forma naturalizada de como ser menina ou menino. Como no caso da imagem 2 na próxima página, com bebês em interação, o modo como o cabelo da criança negra aparece, nos remete diretamente ao ser menina. Isso porque, no decorrer do olhar sobre a infância, meninas são expostas à produção de cabelos amarrados e o crescimento destes, e meninos colocam bonés ou deixam os cabelos curtos. Esta não é a regra, mas é o que socialmente se espera para a construção de identidade.

Imagem 2 – Bebês interagindo, página 24



Bebês no processo  
de interação

Fonte : Livro *Cadê? Achou!*, Editora Positivo, 2018.

Este tipo de representação dialoga com o que Scott (1995) nos apresenta como parte dos elementos constitutivos da teoria de gênero, os *Conceitos Normativos*, que expressam interpretações sobre significados de símbolos que limitam ou reduzem possibilidades metafóricas marcando a oposição binária entre mulher-homem; feminino-masculino; e menina-menino. Também, destacamos aqui, o elemento estabelecido por Scott (1995) denominado *Símbolo*, que evoca a representação simbólica da questão de gênero. Em diálogo com Butler (2018), esses símbolos são sinalizados em conjunto com as cristalizações de estereótipos

enquanto forma, como citado pela autora, considerando que já introjetamos em nós modos de reconhecer meninas e meninos.

Apresentaremos agora, diversas imagens disponíveis nas páginas 27 e 28 (Imagem 3; Imagem 4) do livro *Cadê? Achou!*, em que, constatamos que a imagem do bebê se torna indecifrável no que diz respeito ao ser menina ou menino, mas que, no entanto, os modos que se encontram vestidos em algumas das imagens, levam novamente nosso olhar naturalizado à identificação das crianças a partir da polaridade rígida do gênero.

Imagem 3 - Representações de bebês, páginas 27

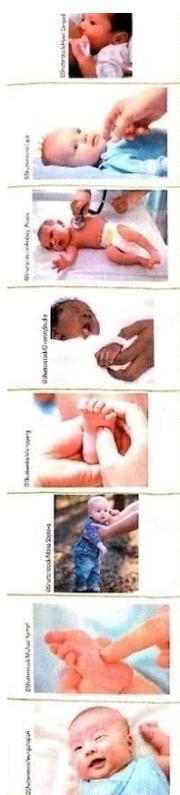
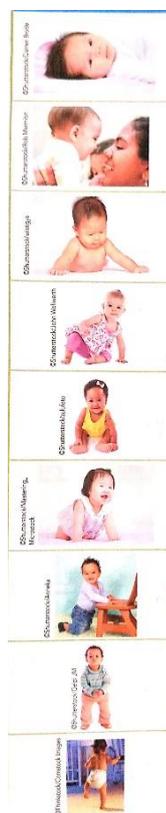


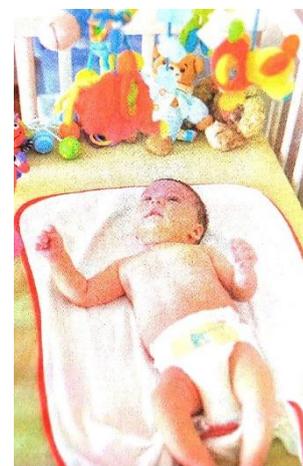
Imagem 4 – Representações de bebês, página 28



Fonte: Livro *Cadê? Achou!*, Editora Positivo, 2018.

Como podemos observar nas imagens, o primeiro bloco de imagens (Imagem 3) dificulta a identificação de gênero dado a predominância de recém-nascidos com ausência e/ou neutralidade nas roupas. Mas, no segundo bloco (Imagem 4) já percebemos algumas imagens com identificação de crianças do gênero feminino e do gênero masculino pelas cores das vestimentas que são estabelecidas entre os pares. Novamente percebemos a naturalização na dedução sobre o “ser menina” a partir de elementos rosas e o “ser menino” a partir de elementos azuis. Entretanto, notamos na imagem da página 29 do mesmo livro (Imagem 5), a imagem de uma criança imersa em um espaço com várias cores, que podem sugerir a amenização com relação as diferenças que se destacam nas questões de gênero.

Imagem 5 – Bebê sem identificação de gênero, página 29



Bebê deitado no berço

Fonte: Livro *Cadê? Achou!*, Editora Positivo, 2018.

Retomamos a citação de Butler (2018, p. 33) sobre o que compreende por gênero, ou seja, “a contínua estilização do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de um quadro regulatório altamente rígido e que se cristaliza ao longo do tempo para produzir a aparência de uma substância, a aparência de uma maneira natural de ser”, se tomarmos como ponto os aspectos das vestimentas, essa cristalização se faz presente de forma cultural. O que possibilita a quebra desta lógica é que, durante a mostra de imagens, o corpo e o gênero não estão ligados no que diz respeito aos bebês. Isto também se amplia à quebra de cores quando não usado rosa ou azul. Assim, estes, que não determinam elementos que compõem o binarismo nas imagens, impossibilitam também descrições referentes ao que é construído culturalmente ao que se refere a meninas e meninos.

É relevante apontar ainda, que as cores rosa e azul nem sempre se referiram a meninas e meninos respectivamente. Foi em um determinado momento da história que essa lógica passou a ser considerada. Para isso, trazemos para a análise a historiadora Paoletti (2013) que, em seu livro *Pink and Blue: Telling the Boys from the Girls in America*, busca a compreensão de onde isso se torna uma regra.

Na obra, a autora mostra os processos de mudanças entre os significados das cores, relata que durante a 1ª Guerra Mundial as cores de predominância em uso para crianças eram as de tons pastéis e o azul era considerado uma cor feminina, ligando-o à delicadeza, a cor rosa era identificada com conceito de força e decisão, usada, então, para se referir aos homens. Em 1920, houve alterações referentes às questões das cores na Alemanha, e se popularizou cinquenta anos

depois, atingindo seu auge na década de 80, quando as lojas de departamento dos Estados Unidos optam por uma distinção para meninas e meninos, escolhendo rosa para meninas e azul para meninos. Tais estudos mostram, assim, a inversão de valores relacionados às cores.

A seguir, serão apresentadas algumas imagens de brincadeiras propostas pelo Livro Didático para trabalhar com as crianças na escola (Imagem 6). Tratam-se de propostas práticas com a representação de imagens para essas brincadeiras, seguidas dos elementos a serem usados para a atividade, a indicação de idade para a prática e os objetivos esperados da mesma. Essas imagens revelam estereótipos e a cristalização da compreensão de gênero no social.

Imagem 6 – Brincadeiras sugeridas no Livro Didático, página 43

FANTASIA		<p>Baú ou caixa com chapéus, tecidos, óculos, xales, bijuterias, fantasias e perucas. Se possível, em frente a um grande espelho fixado na altura das crianças.</p>	<p>1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses</p>	<p>Brincar de faz de conta utilizando adornos.</p>
BONECAS(OS)		<p>Bonecas e bonecos (de preferência contemplando as características étnicas regionais) com acessórios: babadores, paninhos, mamadeiras, carrinhos etc.</p>	<p>0 a 3 anos e 11 meses</p>	<p>Brincar de faz de conta e jogo iniciado com regras preestabelecidas, desenvolvendo a autonomia e identidade.</p>

Fonte: Livro Cadê? Achou!, Editora Positivo, 2018.

A brincadeira, como uma das atividades propostas para o desenvolvimento das crianças nas escolas, leva a partir desse brincar o que fora adquirido e construído neste e em outros espaços de convívio, moldando e construindo os modos de a criança se relacionar com a vida cotidiana.

A autora Louro (1997) traz contribuições importantes referentes ao processo das brincadeiras na escola, ela aponta que as instituições e práticas existentes nesses espaços ensinam concepções e colaboram para que algumas condutas e formas de comportamento sejam aprendidas e interiorizadas.

Nessa perspectiva, Finco (2003) apresenta uma pesquisa sobre as relações de gênero a partir das brincadeiras em uma escola de educação infantil, com a qual aponta as desigualdades existentes entre meninas e meninos não apenas nas brincadeiras, mas também em materiais presentes em livros, utilizando o texto de um deles para análise em sua pesquisa.

Dessa forma, como podemos constatar na Imagem 6, ao sugerirem a brincadeira de fantasia no livro didático, apresentam essa brincadeira com uma menina vestida de princesa, indicando o que consideram, a partir do livro, “o brincar de faz de conta utilizando adornos”, como podemos verificar no texto presente da tabela da imagem. Essa imagem desvela o tipo de menina que vamos construindo nos espaços, o que se espera de suas vestimentas e também os modos de agir no cotidiano. A passividade, docilidade e a busca pelo amor são representações presentes em imagens de princesas que, carregam assim, um simbólico que ultrapassa os limites dessa brincadeira.

Prosseguimos a análise a partir da proposta das brincadeiras para a Educação Infantil presentes no livro didático, em que percebe-se a presença de brincadeiras com bonecos como parte das atividades propostas para crianças, em que há uma imagem com uma boneca branca segurando um bebê e um boneco branco ao seu lado. O papel da maternidade está totalmente representado nesta figura, a partir de uma mulher como alguém responsável pela criança, sendo o boneco ao lado apenas um co-participante. Como sugestão do livro, este brincar de *faz de conta* tem como objetivo *o desenvolvimento da autonomia e identidade* e que, a partir da representação imagética, ficam evidentes aspectos referentes a: diferenças entre mulheres e homens e suas relações com bebês.

Essa atividade proposta no material didático como utilitária para brincar com as crianças reflete e marca a naturalização do que compreende-se por lugar de mulher e lugar de homem, reforçando olhares e modos de interação entre os pares.

Abrimos as reflexões em conjunto com os pensamentos de Bell Hooks (2019), sobre a maternagem e paternagem feministas, que apresenta que na sociedade patriarcal o foco nas

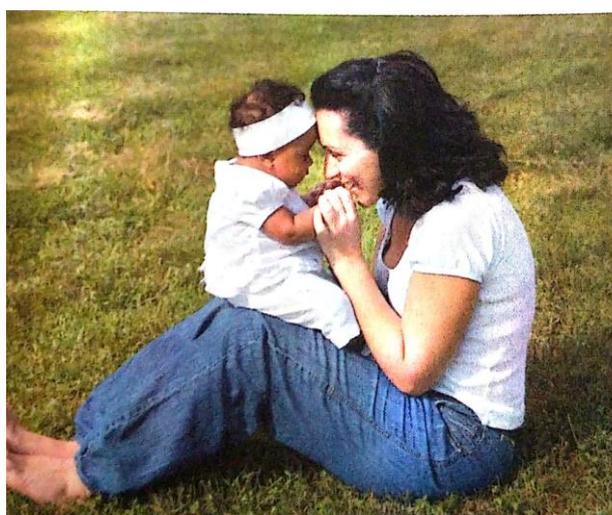
crianças destacou papéis sexistas do sexos desde seu nascimento – isso anterior a própria existência do recém-nascido no mundo – isso porque, antes mesmo da criança nascer, a partir do “descobrimento do sexo” a sociedade tende a construir no entorno da vida da criança que está por vir os espaços de acordo com o que denominam “ser menina e ser menino” e o que espera-se desses seres quando adultos. Isso, em conjunto a cultura de dominação patriarcal capitalista de supremacia branca, chama a atenção de que as crianças são enxergadas como propriedade do pai e da mãe, e que os pais fazem o que bem entendem (HOOKS, 2019),

reforçando, assim, o adultocentrismo e o modo de construção do masculino e feminino a serem reproduzidos nessa criança.

Dessa forma, a autora sinaliza que com a conscientização cultural de participação de homens na criação, indo além da equidade de gênero e considerando o melhor relacionamento com as crianças, possibilita esclarecer a relação de dominação entre homens e mulheres para com a criança e, também, construir a ideia de que o cuidado com a criança não se restringe ao papel feminino.

No entanto, assim como já discutido acima, pudemos verificar na imagem seguinte (Imagem 7), a presença da cristalização de um pensamento de dominação patriarcal já mantido pela sociedade – ou seja, a mulher é quem segura a criança e o pai apenas atua como co-participante – estabelecendo e trazendo aqui, novamente, as relações que dialogam com o que Scott (1995) denomina serem os elementos constitutivos de gênero, visto o símbolo da interação de cuidado com a criança direcionado por uma mulher e o conceito normativo de que mulher é a provedora desse cuidado, sendo o pai apenas a pessoa que assiste isso. Também, notamos que aquilo que Scott (1995) denomina como permanência intemporal se relaciona à política da maternagem e paternagem e à identidade subjetiva que está destacada no processo histórico de que o lugar da mulher está atrelado diretamente ao cuidado das crianças. Como pudemos verificar, este último elemento está presente no capítulo de Infância na transição da criança como membro da família e seu cuidado direcionado às mulheres que estavam em casa, já que o homem era o provedor monetário da relação.

Imagem 7. – Adulto referência e bebê, página 22



Interação entre bebê e

Fonte: Livro *Cadê? Achou!*, Editora Positivo, 2018.

Está tão marcada esta lógica de cuidado entre mulher-criança historicamente que, na Imagem 7, observamos a representação de um adulto referência do gênero feminino em contato com a criança. A invisibilidade da figura masculina nessas situações atesta que o cuidado com a criança é estritamente papel da mulher, o que dificulta na desconstrução de estereótipos de gênero. Ainda que este livro se proponha a aproximar adultos referências ao gênero masculino, há certo estranhamento ao observar as imagens em que o gênero

masculino é colocado como cuidador, dado que esta realidade é pouco apresentada nos diversos espaços, o que difere-se e é tratado de forma natural quando uma figura feminina exerce o papel de cuidadora.

Imagem 8 – Brincadeiras sugeridas no Livro Didático, página 45



Fonte: Livro Cadê? Achou!, Editora Positivo, 2018.

Por fim, nas brincadeiras referentes ao mercadinho, como ilustra a Imagem 8, a proposta da atividade tem por objetivo o brincar de faz de conta como exercício de atuação em diferentes papéis sociais reais – e, para esta representação, a Imagem 8 aparece com duas crianças do gênero feminino (uma trabalhando no caixa do mercado e outra fazendo compras) – representando e demarcando, assim, que o mercado é um lugar feminino.

Essa representação de papéis perdura nos mais diversos espaços que são constituídos no decorrer da história como *lugar de mulher*. Como exemplo, quando citamos as mulheres presentes no contexto de Educação Infantil como professoras. Durante as infâncias, naturalizamos a ideia de que brincadeiras com lousa e de escolinha são de predominância feminina, o que levam crianças a querer ser quando crescer “professoras”. Quando pensamos no papel do professor dificilmente remetemos este ao papel masculino, e sim, mantemos o pensamento de uma mulher exercendo a profissão, o que difere-se em atividades como medicina, advocacia, policial, que remetem automaticamente à naturalização do pensamento voltada para o gênero masculino.

O vídeo *Inspiring The Future – Redraw the Balance*<sup>188</sup> apresenta um experimento feito com crianças, em que elas deviam desenhar alguns papéis de trabalho: bombeiro, médico cirurgião e um piloto de combate. Posterior a isso, ao entrarem na sala as personagens retratadas nos desenhos – em sua predominância no sexo masculino – as crianças ficam surpresas por verem mulheres. Em 2018, uma notícia circulada pela Revista Super Interessante intitulada

<sup>188</sup> Vídeo *Inspiring The Future – Redraw the Balance*. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=qv8VZVP5csA&feature=emb\\_logo](https://www.youtube.com/watch?v=qv8VZVP5csA&feature=emb_logo)> Acesso: 15 de mar. 2019

“Crianças estão desenhando mais mulheres na hora de representar cientistas”<sup>189</sup> mostra a pesquisa realizada em uma análise nos Estados Unidos, demarcando que o acréscimo de representação de mulheres na ciência feita em desenhos por crianças cresceu em contribuição a estarem sendo representadas com maior frequência em programas de televisão, revistas e outras mídias.

Fica claro, então, que a transmissão de representações pelas imagens contribui com o olhar que construímos referente às questões de gênero. Scott (1995) discorre sobre o fato de que relações de gênero estabelecem relações de poder que necessitam de desconstrução – a possibilidade de trazer outras imagens que não denotem a cristalização de um modo de ver mulheres e homens em campos de trabalho, também possibilitam a desconstrução de como as crianças olharão para os papéis existentes no mercado de trabalho.

De forma a constatar a presença de outras imagens que estão presentes no livro didático e que sinalizam papéis profissionais de mulheres e homens, temos a partir da Imagem 9 a predominância de professoras mulheres como parte do corpo docente nas escolas da Educação Infantil.

No livro *Cadê? Achou!*, diferindo do livro didático *Aprender com a Criança* da Editora Autêntica, constatamos que não há a presença de figuras masculinas em nenhuma das imagens como parte do corpo docente, o que cristaliza um único gênero como tipo de imagem referente ao trabalho de professores/as nas escolas da Educação Infantil.

Imagem 9 – Corpo docente, página 105



Corpo docente reunido para o planejamento coletivo

Fonte: Livro *Cadê? Achou!*, Editora Positivo, 2018.

O que temos, no entanto, são homens que, mesmo ausentes nas imagens referidas à docência, participam em outras imagens presentes no livro didático, segurando crianças. Ressaltamos no entanto, que com a escassez de representação de professores homens na Educação Infantil, sustenta-se a ausência do professor homem no contexto escolar, e direciona um olhar para falsa equidade de participação de homens no cuidado com as crianças que foi discutido anteriormente quanto a

<sup>189</sup> Notícia intitulada *Crianças estão desenhando mais mulheres na hora de representar cientistas*, **Revista Superinteressante**, 28 de mar. 2018. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/blog/como-pessoas-funcionam/estereotipos-de-genero-ligados-aos-cientistas-estao-mudando-revela-estudo/>> Acesso em: 15 de mar. 2019.

representação das bonecas/os nas brincadeiras das crianças.

Outro ponto a ser considerado nessas representações cristalizadas de lugares de meninas e meninos e mulheres e homens, corresponde à relação dos indivíduos com os objetos utilizados em diferentes espaços. Como podemos verificar na Imagem 10, diferente do que tendemos a direcionar nosso pensamento quando falamos de brincadeiras com panelas, como nas brincadeiras de *Casinha e Cozinha*, que tendem a ser vistas como atividades do gênero feminino, a imagem tem a representação do uso de panelas presente na vida de crianças do gênero masculino, porém com outra finalidade, um outro formato.

Imagem 10 – Criança brincando com panelas, página 45



Fonte: Livro *Cadê? Achou!*, Editora Positivo, 2018.

Esse formato, como podemos verificar, é sobre o uso da panela de forma diferente, que se estende também ao direcionamento da questão musical que passa a ser determinada por um gênero. Na imagem (Imagem 10), temos a representação de uma criança do gênero masculino batendo panelas como se fossem uma bateria. Se pensarmos que uma criança do gênero feminino poderia ser colocada ali, para bater panelas como bateria, tornar-se-ia algo *masculinizado*, ou seja, a famosa frase: *isso não é coisa de menina*. Denunciamos, assim, algo grave que acontece entre

crianças: as diferenciações entre realidades construídas para crianças meninas e crianças meninos que perduram em outros momentos do desenvolvimento e marcam historicamente o lugar de cada um desses pares.

É possível identificar no livro *Cadê? Achou!* outras imagens correspondentes às cores de roupas, nas quais estão aparecendo predominantemente, no decorrer das páginas, as que direcionam que: meninas = rosa; meninos = azul. Isso é demarcado na mesma página em que as brincadeiras anteriormente analisadas aparecem, como podemos visualizar na Imagem 11, e também percorrem por todo o restante do livro como mostramos a seguir nas Imagens 12 e 13. Ainda que em algumas imagens não apareça o rosto da criança, pela naturalização da representação simbólica das

Imagem 11 – Crianças brincando, página 44



Fonte: Livro *Cadê? Achou!*, Editora Positivo, 2018.

roupas, automaticamente nosso pensamento tende a ser direcionado à retratação de quem é menina e quem é menino nas imagens.

Imagem 12 – Crianças brincando, página 48



A barra utilizada na frente deste espelho é um varão de cortina

Fonte: Livro Cadê? Achou!, Editora Positivo, 2018.

Imagem 13 – Crianças brincando, página 49



Berço tombado é usado como cabaninha em uma sala de referência

Fonte: Livro Cadê? Achou!, Editora Positivo, 2018.

Como pesquisadoras dessas imagens não negamos o uso de roupas com determinadas cores para a criança, porém, se faz necessária a observação de que as representações direcionam um olhar e que o mesmo não acontece no caso de outras cores, como da Imagem 14 a qual possibilita gerar uma confusão sobre os títulos de menina-menino na imagem. Notamos que também contribui para a desconstrução de identidades de gênero presentes nas imagens, o uso de legendas com palavras como *criança/s* ou *bebê/s* que levam à generalização dos indivíduos e não à referência do gênero.

Imagem 14 – Criança brincando, página 145

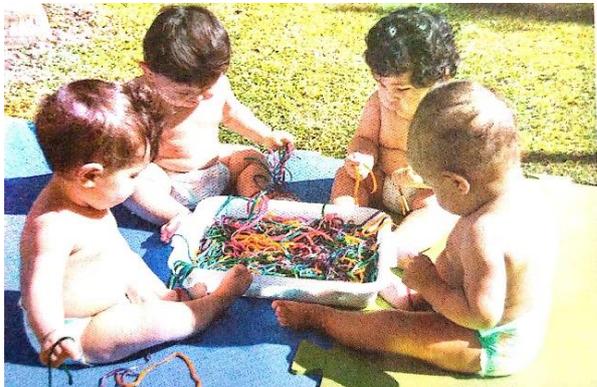


Fonte: Livro Cadê? Achou!, Editora Positivo, 2018.

Nas imagens presentes na próxima página de bebês/crianças com fraldas (Imagem 15) também fica impossibilitado o direcionamento do olhar para a identificação de ser menina ou menino demarcando novamente a generalização dos indivíduos. No entanto, colocando os mesmos bebês em uma outra imagem com roupa (Imagem 16), levamos a naturalização dos sexos como ponto de referência a partir das vestimentas que estão usando, visto que novamente aparecem neste ponto as questões

referentes às cores de roupas indicando o elemento de conceitos normativos proposto por Scott (1995).

Imagem 15 – Bebês de fraldas, página 164



Bebês explorando macarrão colorido

Fonte: Livro Cadê? Achou!, Editora Positivo, 2018.

Imagem 16 – Bebês com roupas, página 185



Bebês explorando o cesto com frutas, legumes e verduras

Fonte: Livro Cadê? Achou!, Editora Positivo, 2018.

Imagem 17 – Crianças brincando de bolha de sabão, página 244



Criança brincando com bolha de sabão



Criança brincando com espuma de água e sabão

Fonte: Livro Cadê? Achou!, Editora Positivo, 2018.

Em complemento a estas considerações, também é possível observar em algumas imagens a produção e entendimento do imaginário social no que se refere aos papéis representativos de crianças em funções ativas e passivas, seguido de reflexões do porque são colocadas nestes determinados lugares. No caso deste livro didático, identificamos através das imagens atividades realizadas por meninas e meninos em brincadeiras que representam as meninas em papéis passivos (Imagem 17) e meninos em papéis ativos (Imagem 18). Vemos que as meninas estão paradas brincando de bolhas de sabão, , enquanto os meninos correm pelo espaço com outros brinquedos.

Ainda que os brinquedos, e acrescentamos aqui os modos de brincar, sejam o que Finco (2003) traz em sua pesquisa como *neutro*, abre-se para os questionamentos se há brinquedos e brincadeiras certos/errados para cada sexo. Para as crianças não há fronteiras sobre os espaços da brincadeira, brincam com o que dá prazer (FINCO, 2003). Dessa forma, o brinquedo tende a ser ligado pelos adultos com a preocupação da escolha sexual da criança, que tendem a seguir uma obsessão de sexualidade normalizante e

a não compreensão das diferenças entre identidade de gênero e identidade sexual, uma vez que estas são inter-relacionadas e tendem a confundir as pessoas.

O mesmo aspecto segue a partir de emoções que são apresentadas em crianças dos gêneros feminino e masculino, presentes nos livros didáticos, que trazem em uma de suas páginas a representação de uma menina chorando (Imagem 19), ligando a feminilidade ao que é mais emotivo, e um menino sorrindo (Imagem 20) em seguida. Esses pontos de vista que são atribuídos à figura de crianças meninas e meninos contribuem para a permanência do olhar que vela as desigualdades entre os gêneros via o espaço do brincar e se estendem de outros lugares.

Além disso, revela que o adultocentrismo se mostra como papel crucial para a construção e representação de crianças em processo de formação, tanto relacionado às imagens que estão presentes nesses livros didáticos, como também na ausência de reflexão sobre aquilo que é colocado para os adultos para que seja trabalhado. Ressaltamos aqui a importância da Formação de Professores nesse processo para o pensamento crítico referente às desigualdades de gênero e outras temáticas que podem perdurar com materiais didáticos que não possibilitem essas reflexões.

Imagem 18 – Crianças correndo, página 245



Crianças brincando com tecidos e vento



Fonte: Livro Cadê? Achou!, Editora Positivo, 2018.

Imagem 19 – Criança de representação feminina, página 35



Criança pequena fazendo birra

Fonte: Livro Cadê? Achou!, Editora Positivo, 2018.

Imagem 20 – Criança de representação masculina, página 37



Bebê explorando a tentativa da postura em pé

Fonte: Livro Cadê? Achou!, Editora Positivo, 2018.

Ou seja, se este livro é direcionado para professores/as, porém este/a “não reflete sobre sua influência nas relações dos meninos e meninas, ela pode organizar a brincadeira de uma

forma a favorecer o sexismo (...)” (FINCO, 2003, p. 98). Há a necessidade, então, da desconstrução proposta por Scott (1994) retomando o pensamento moderno marcado de dicotomias, trabalhando, assim, contra a lógica de um lugar fixo e naturalizado de cada gênero.

Por fim, trazemos como um dos aspectos relevantes que devem ser mencionados a partir da análise – que também se faz presente no livro *Aprender com a Criança* da Editora Autêntica ao qual seguiremos na análise – que o livro *Cadê? Achou!* apresenta imagens de desenhos feitos por crianças com seus respectivos nomes. A contagem entre desenhos de meninas e meninos são próximas, contudo, o que marca neste aspecto para além da questão de gênero é a possibilidade de protagonismo das crianças em torno do livro e como construtores de sua realidade.

Apesar da não relação das imagens desses desenhos das crianças com os textos que seguem pelo livro didático, podemos ver produções feitas por crianças e possibilitar que o adulto referência da Educação Infantil compreenda que este é o espaço da criança no decorrer de todo o processo de ensino.

No entanto, é válido retomar as considerações de Sarmiento referente às culturas da infância, em que:

A consideração das culturas da infância como gerada por factores epistemológicos “naturaliza” o que é resultado de uma construção social. As culturas da infância só fazem sentido se efectivamente se considerar a construção social da infância, isto é, se analisarmos as condições sociais em que as crianças vivem e interagem. O problema das formas culturais da infância não resulta tanto de modos de interpretação do mundo, mas operam enquanto factores de comunicação intrageracional e intergeracional (SARMENTO, 2005, p. 26-27).

Portanto, ainda que com uma leitura positiva de que as imagens contribuem para a participação das crianças no livro direcionado a elas, geramos também uma contradição ao considerar que justamente o fato de a imagem estar descontextualizada – podendo virar mero apêndice – não diz respeito a uma construção social da criança em conjunto à produção do livro e das atividades que serão direcionadas a esta, podendo manter o que é considerado certo/errado pelos adultos e reproduzir também a lógica das desigualdades de gênero que tendem a ser estabelecidas e passadas para as crianças pelo olhar adultocêntrico.

#### 4.4 AS IMAGENS DO LIVRO “PÉ-DE-BRINCADEIRA”, DA EDITORA POSITIVO

O livro *Pé-de-Brincadeira*, que conta com quatro capítulos, sendo um deles direcionado a percursos didáticos, divididos em dez temas como apresentados no início dessa análise, é, dentre os quatro livros didáticos analisados, o que possui menos imagens em seu material.

Ainda assim, vale apontar que as imagens presentes neste livro constituem-se a partir do cotidiano de uma escola específica, podendo verificar isto com base nos uniformes utilizados pelas/os alunas/os. Trazemos este aspecto para iniciar a discussão apoiados no que refletimos sobre a ideia de uniforme. Considerando as discussões de Finco (2003, p. 99), em que as relações de gênero dentro da escola não estão neutras, e que este espaço contribui para a construção das identidades de gênero, percebemos que a uniformização, indo para além da representação de vestimentas enquanto única, também pode sinalizar as relações que são estabelecidas neste ambiente coletivo.

Se por um lado pode-se estabelecer a uniformização de papéis representados por meninas e meninos, por outro é possível desconstruir estes mesmos papéis através de um olhar crítico para este tema.

O que podemos constatar a partir das imagens é que isso não acontece. As relações de desigualdade entre os gêneros se fazem presentes, colocando na representação da balança piramidal, apresentada nessa pesquisa, um *peso* diferenciado entre as meninas e meninos destes livros.

Começamos pela identificação também presente no livro anteriormente analisado<sup>190</sup> em que há a presença de meninos com papel mais ativo, e de meninas em um papel passivo, apesar da presença de algumas imagens representando a mesma atividade para os dois (Imagem 21). Segundo Vianna e Finco (2009, p. 272)

[...] o minucioso processo de feminilização e masculinização dos corpos, presente no controle dos sentimentos, no movimento corporal, no desenvolvimento das habilidades e dos modelos cognitivos de meninos e meninas está relacionado à força das expectativas que nossa sociedade e nossa cultura carregam.

Como representação deste modelo de corpo ativo/passivo, reconhecemos com a observação das imagens que o modelo de corpo ativo é remetido ao masculino e o corpo passivo ao feminino a partir das imagens. Essas representações possibilitam manter um processo que

---

<sup>190</sup> Refiro-me aqui ao Livro *Cadê? Achou!*, da mesma editora.

pode se estender até a idade adulta pelo escopo social que as crianças estão inseridas, ditando os fazeres de cada um.

Acrescentamos que: “o fato de pedir para uma menina a tarefa de ajudar na limpeza e ao menino para carregar algo já demonstra como as expectativas são diferenciadas”. (VIANNA; FINCO, 2009, p. 272). Justamente por este tipo de expectativa constatamos marcos de desigualdades de gênero impostas pela sociedade.

Imagem 21 – Papéis ativos/passivos em imagens, página 21



Fonte: Livro Pé-de-Brincadeira, Editora Positivo, 2018.

O não seguimento do que é imposto reverbera a curto e longo prazo, em alguns adultos, a ideia de transgressão por parte da criança no modo de interação, e assim a criança é colocada como um caso de anormalidade mal recebida pelo social no caso de um olhar acrítico frente a estas questões. Para elucidar um exemplo de possíveis representações marcadas como *transgressões* presente no imaginário social, referente às desigualdades de gênero, o livro didático analisado apresentou em uma de suas páginas a representação de uma menina brincando de lava-rápido (Imagem 22), atividade que é considerada predominantemente como atividade masculina por sua presença em postos de gasolina. O estranhamento causado quando a figura feminina está presente desvela e possibilita a desconstrução do lugar da mulher no mercado de trabalho que a sociedade tende a colocá-la – em espaços de maior passividade. Isso também acontece em uma das brincadeiras

Imagem 22. Criança brincando de lava-rápido, página 128



▲ Criança em brincadeira de lava-rápido.

Fonte: Livro Pé-de-Brincadeira, Editora Positivo, 2018.

apresentadas no livro, é a brincadeira de *Salão de Beleza*, na qual há a presença de meninos nas imagens praticando a atividade que costuma ser intitulada como predominância feminina.

Apesar de sabermos que “os significados de gênero são impressos nos corpos de meninos e meninas de acordo com as expectativas colocadas diretamente para a criança na forma como as professoras interagem com elas” (VIANNA; FINCO, 2009, p. 279), respondendo assim pelo processo de feminilização e masculinização, podemos provocar que a criança que tende a ser transgressora coloca em questão as normas que são pressupostas, quebrando as barreiras do gênero. Essas imagens denotam assim transgressões também presentes que podem ser levadas para o espaço escolar pelos professores/as que utilizam o livro sem a prevaência de um olhar desigual direcionado a meninas e meninos, mas sim acolhendo as diferenças.

No entanto, as figuras que também possuem representações humanas trazem imagens estereotipadas de trabalho, no olhar masculinizado, como no caso dos policiais homens brancos como podemos visualizar na imagem a seguir (Imagem 23), o que mantém a cristalização de uma realidade ainda hoje muito presente sobre a figura da polícia.

Imagem 23 – Policiais, página 199



Fonte: Livro Pé-de-Brincadeira, Editora Positivo, 2018.

Resgatamos aqui o caso que ocorreu no ano de 2018, em Curitiba/PR, através do edital para PM, que gerou polêmica pela postura sexista adotada como parte do processo seletivo do concurso, no qual o perfil profissiográfico exigia: “masculinidade: capacidade do indivíduo em não se impressionar com cenas violentas, suportar vulgaridades, não emocionar-se facilmente, tampouco demonstrar interesse em histórias românticas e de amor”<sup>191</sup>.

Como é possível a análise a partir do ocorrido no edital, o modelo de masculinidade é determinado pelo social, endereçado ao tipo e público-alvo que se espera para fazer parte deste

<sup>191</sup> Notícia *PM do Paraná diz que vai ajustar termo masculinidade em Edital de Concurso Público*, **G1**, 13 de ago. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2018/08/13/pm-do-parana-diz-que-vai-ajustar-termo-masculinidade-em-edital-de-concurso-publico.ghtml>> Acesso em: 04 de mar. 2020.

tipo de trabalho, além disso, determina um modo de ser mulher e um modo de ser homem a partir da linguagem.

Se ser masculino liga-se à não demonstração de emoções, revela-se no feminino o lugar de emoção como espaço de acolhida. Sabemos, no entanto, que essas posições de lugares podem trazer consequências graves para os meninos.

A partir do documentário *The Mask You Live In*<sup>192</sup>(2015) obtemos denúncias do que acontece com o menino que precisa viver com a *máscara do macho*, onde a violência se torna uma válvula de escape, bem como o suicídio vira uma saída pela repressão que a criança é mantida.

A não reflexão voltada às desigualdades de gênero e o olhar determinista do que é ser homem/ser mulher mantêm estruturas dominantes como naturais, e intensificam problemáticas que afetam os dois gêneros.

Além disso, esses modelos de masculinização e feminilização, como pudemos observar também no outro livro, extrapolam e se estendem no que diz respeito às questões raciais e de classe. Scott (1995) olha para o gênero como categoria de análise, também leva em conta uma visão política global relacionando as três categorias, pudemos, então, enfatizar aspectos presentes nos livros que serão elucidados aqui.

Assim como também mencionado no livro anterior, *Cadê? Achou!*, este livro conta com a presença de imagens de algumas partes do corpo (mãos) como parte das fotografias, nas quais prevalece a cor branca, e também aparecem sem identificação de gênero. Mais uma vez ressaltamos a necessidade de discussão da branquidade/negritude presente nas imagens dos livros didáticos ainda que existam leis que estabeleçam e tenham essa preocupação como citado em outros momentos dessa pesquisa.

No capítulo 4, sobre Percursos Didáticos, há temas para trabalhar com as crianças no que se refere à temática 2 presente no LD, intitulada *Diversidade Cultural*, que destaca e compõe como parte das atividades, brincadeiras e demais propostas com negras/os, indígenas e japoneses na pretensão de introdução para os alunos na escola. O que desvela no entanto, é

---

<sup>192</sup> Documentário *The Mask You Live In*, da Netflix. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=I1OI9B0VSI4>> Acesso em: 04 de abr. 2020.

que a atividade gera um olhar de não-participação desse público juntamente com outros alunos, e sim, a fetichização<sup>193</sup> e espetacularização da raça-etnia.

Nessa direção, as atividades que têm a representação de indígenas consistem na produção de instrumentos musicais da realidade de uma das comunidades existentes dessa população, mas que não consta a história do instrumento e da participação deste em determinado local, apenas se evidencia a produção do material com o título de *Brincadeira Indígena*. Essa expressão para a atividade escolar causa a anulação da relevância da cultura indígena a ser apresentada para as crianças – estando elas ou não inseridas nesse contexto – possibilitando a distorção da imagem do indígena na realidade.

A extensão disso ocorre em outra atividade que também se dedica à cultura indígena intitulada *mais brincadeiras indígenas*, há também atividade do material didático dedicada à cultura afro-brasileira, a produção da *Abayomi*. Somado a demais imagens presentes no livro didático que estão deslocadas nos diversos capítulos, notamos a predominância de representação de crianças/adultos brancos/os, enquanto negros/os são apresentados em minoria. Indígenas estão ligados apenas a essa temática de diversidade cultural e japoneses não aparecem, apesar de constar uma atividade para conhecimento da cultura oriental.

A banalização das diversas culturas, e também das diversas crianças que compõem o Brasil, leva à compreensão de uma falta de conscientização frente a tais questões, e além disso, demarca novamente o pensar nas desigualdades de gênero, que, se não atentos, direciona-se o olhar para apenas um tipo de pessoa: brancos/as e com privilégios de classe, numa proposta de falsa equidade social disposta nos conteúdos e imagens desses livros.

Djamila Ribeiro (2017) em seu livro *O lugar de fala* discute exatamente a ideia da linguagem como mecanismo de manutenção de poder e sinaliza a necessidade de desestabilizar

---

<sup>193</sup> Por fetichização, partimos do conceito exposto por Stuart Hall (2016, p. 206) que compreende este como que “envolve substituir por um *objeto* uma força perigosa e poderosa, mas proibida”. Retoma significados da antropologia, do marxismo e da psicanálise somando tais significantes aos estudos de representação, onde envolve o significado de todos estes somado ao de *deslocamento*. Isso porque “O falo não pode ser representado, porque é proibido, é um tabu. A energia, o desejo e o perigo sexual, que são emoções poderosamente associadas ao falo, são transferidos para outra parte do corpo ou outro objeto, que funciona como substituto” (HALL, 2016, p. 207). Ou seja, é uma estratégia de ter tudo ao mesmo tempo: a representação e não-representação do objeto.

e transcender a linguagem autorizada branca, masculina, cis e heteronormativa que se faz presente. Dessa forma, sinaliza a importância da compreensão de grupos sociais não como amontoado de indivíduos, mas sim compreendendo a realidade de cada um possibilitando a reflexão de que determinados indivíduos têm vivências particulares.

Nestas atividades é possível perceber a ausência de tais reflexões e a subsistência de um modo de olhar para populações que já são marginalizadas historicamente, de forma a reforçar a banalização da presença destes na presença de alguns espaços, no caso, os livros didáticos.

Se por um lado há um movimento de modificação de imagens que podem colaborar para a presença de figuras que representem crianças negras/índigenas/outras etnias para o reconhecimento destas entre seus pares na realidade escolar, nos livros de Educação Infantil dedicado a professores, esta realidade se esvai quando a produção das atividades é preconceituosa e desrespeitosa para com essas pessoas<sup>194</sup>.

Não apenas isso, esse tipo de conteúdo supostamente reflete em outros espaços de aprendizado no que diz respeito às desigualdades de gênero que se tornam ainda mais violentas e demarcam um *não-lugar* para essas meninas e meninos.

#### 4.5 AS IMAGENS DO LIVRO “APRENDER COM A CRIANÇA – EXPERIÊNCIA E CONHECIMENTO”, DA EDITORA AUTÊNTICA

O livro *Aprender com a Criança – Experiência e Conhecimento*, em sua página de Apresentação explana, a partir das autoras, que “Problematizamos no livro aquilo que já está pronto e não exige de nós interação e desenvolvimento de competências. Pois é preciso aprender a aprender ao longo da vida. Daí decorre o princípio que oferecemos: aprender com a criança”. (DEHEINZELIN; MONTEIRO; CASTANHO, 2018, s/p). No entanto, analisamos que esta afirmação já se mostra contraditória, pois nas páginas seguintes, em *Como usar este livro*, a temática sobre as imagens que estão presentes no livro passa despercebida e, assim, possibilita

---

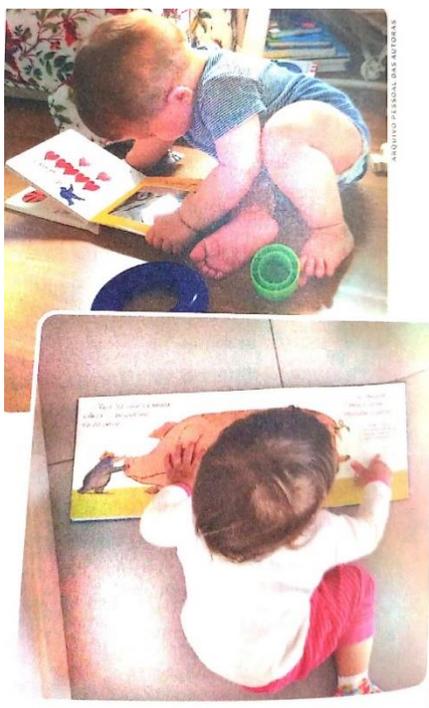
<sup>194</sup> Para esta discussão, consideramos que a produção dos livros didáticos está imersa em instituições racistas as quais não se desvincularam do que compreende-se por racismo estrutural. Almeida (2018) no livro *O que é racismo estrutural?* contribui para desconstruções de noções históricas que enunciam hierarquias raciais que estruturam a sociedade brasileira. Dessa forma, o racismo estrutural consiste na intrínseca ligação ao racismo institucional que determina regras a partir de uma ordem social estabelecida, ou seja, se dá em decorrência de uma estrutura da sociedade que normaliza e concebe determinados padrões e regras que pautam-se na discriminação de raça. Assim, denunciamos a necessidade de buscas de alternativas antirracistas, em que o debate de imagens nos livros didáticos é uma delas, já que ainda que a predominância de crianças brancas estejam nesses materiais, temos no Brasil a realidade de que 55,8% da população é negra. Ou seja, o silenciamento de uma população negra nesses materiais, é motivo de pesquisas e análises futuras.

a leitura de que este tipo de conteúdo (as imagens) do livro didático não é problematizado, mas sim dado no decorrer de suas páginas.

Com a composição de cinco capítulos presentes no livro, conforme especificado anteriormente no início desta parte da pesquisa, enfatizamos neste momento da análise o capítulo três com o título *Nossa diversidade Cultural*, que tem um dos subcapítulos denominado *Menino, Menina?* (DEHEINZELIN; MONTEIRO; CASTANHO, 2018, p. 142-145) aos quais analisamos aproximações existentes entre este e a temática desta pesquisa.

Porém, antes de fazermos os destaques referentes às imagens desse capítulo e um apanhado de seus conteúdos, apontamos inicialmente a discussão sobre as diferenciações do gênero ligadas ao sexo biológico das crianças que se torna elemento de potência para separar meninas e meninos e referir-se a um conjunto de elementos que o social constitui como coisas de meninas e coisas de meninos. Na imagem que segue, verificaremos que, ainda que não seja possível estabelecer diferenciações a partir do sexo biológico, tendemos a fazer ligações e diferenciações entre as crianças com base nas roupas que estão vestindo pelas suas cores. Não apenas isso, os cortes de cabelos, uso e ausência de brincos, entre outros aspectos, também contribuem para que ao olharmos possamos criar a representação do ser menina/menino de forma naturalizada, a partir das construções histórico-sociais sobre esta situação.

Imagem 24 – Crianças lendo, página 48



Fonte: Livro *Aprender com a Criança*, Autêntica, 2018.

Para elucidar a consideração supracitada, a Imagem 24 demonstra a representação de duas crianças, sem a terminologia de ser menina-menino realizando as mesmas tarefas. No entanto, ao olharmos para a imagem, fazemos a primeira leitura dizendo que o bebê acima é um menino e o bebê abaixo é uma menina por consequência das cores da roupa que estão usando.

A partir das situações mencionadas, desvelamos que os sentidos e significados de gênero são naturalizados, assim como já observava Scott (1995) através de elementos simbólicos, ou seja, as roupas. Em contraponto, pudemos observar que nas legendas dos livros foi utilizado o termo *criança* ao invés de *menina* ou *menino* para demarcar a imagem, assim como no livro anteriormente analisado. Isso se mostra como um paradoxo para a pesquisa, já que também possibilita desconstruir, mesmo que minimamente, relações de gênero estabelecidas anteriormente.

Isso porque, o termo *criança* generaliza o conceito de gênero, o que nos mostra um politicamente correto na linguística, diferente do uso de menina/menino, aluna/aluno que demarcam a presença do gênero.

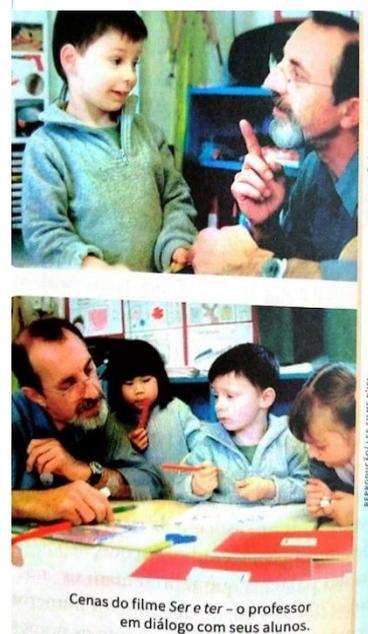
Também é passível de destaque neste livro a predominância de imagens com a representação de uma mulher como professora, porém, diferente dos demais, este apresenta em algumas páginas um professor homem para a Educação Infantil, possibilitando um novo olhar para o trabalho na docência e a desconstrução de estereótipos neste contexto educativo referente às figuras de referência.

Há o cuidado por parte do livro de enunciar que referente às mulheres como trabalhadoras da Educação Infantil:

É sempre bom lembrar que no Brasil, nós, mulheres temos direito a voto desde 24 de fevereiro de 1932. Bom lembrar também que na Educação Infantil somos maioria esmagadora no cuidado e na educação das crianças de 0 a 5 anos: nas creches representamos 97,7% dos docentes e, na pré-escola, 95,3% (DEHEINZELIN; MONTEIRO; CASTANHO, 2019, p. 143).

Essa citação anteriormente utilizada no livro didático, e que trouxemos para a pesquisa, está presente na Revista Educação de 2017, o que demarca, assim, a presença de mulheres no âmbito educativo e redireciona nosso pensar na própria história das crianças no Brasil e as conquistas das mulheres que vão sendo construídas em conjunto neste âmbito. Ao retomar Ariès (1978) e também Priore (2007), no que se refere ao histórico da criança, podemos identificar que o cuidado por parte da mulher em relação à criança se tornou direcionado pelo histórico patriarcal, assim o educar ficou ligado às questões femininas. Ainda que brevemente, abre-se para as discussões das diferenças estabelecidas no entorno social das representações existentes o gênero femininino e o masculino e o reflexo que este se dá ao modo *operandi* de cada um. Como elucidada Louro (2018, p. 25) “É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir efetivamente, o que é feminino ou masculino em dada sociedade e em um dado momento histórico” que fazem com que determinadas representações sejam cristalizadas e mantidas entre as pessoas.

Imagem 25 – Professor com alunos, página 172



Nesse livro, há um movimento que se mostra a possibilidade de ampliação do olhar para a atividade docente na Educação Infantil com a presença de homens (Imagem 25). Não apenas neste contexto escolar, o livro também apresenta em suas páginas, uma imagem com dois professores homens e indígenas (Imagem 26), amplia-se, assim, não apenas os olhares acerca do gênero, mas também as questões étnico-raciais.

Como destacado na análise do livro didático anterior, *Pé de Brincadeira*, há uma preocupação por parte das discussões de gênero que se estende ao olhar de classe e raça de forma conjunta (SCOTT, 1995) como uma visão política global. Fonte: Livro Aprender com a Criança, Autêntica, 2018.

Salientamos que apesar de não entrarmos em uma discussão aprofundada sobre esta questão, não devemos nos esquecer que este movimento considera aspectos de cada uma das particularidades presentes entre mulheres e homens e meninas e meninos das diferentes etnias.

Imagem 26 – Professores indígenas montando atividade, página 179



Fonte: Livro Aprender com a Criança, Autêntica, 2018.

Ainda que não seja o enfoque de nossa pesquisa discutir de forma aprofundada as temáticas indígenas, cabe denunciarmos aqui que nas imagens foi possível notar professores homens em comunidades indígenas, o que nos desperta questionamentos como: no Brasil, em relação aos espaços de aprendizagem, as mulheres são predominantes? Quem são as/os responsáveis pelo ensino em comunidades

indígenas?

Outras ponderações que podemos elucidar sobre o levantamento de imagens que contém representação de indígenas. Destacamos, no segundo capítulo do livro didático que corresponde à *Linguagem*, imagens e conteúdos referentes ao Estado do Amazonas, em Manaus, onde são apresentadas as comunidades indígenas Ticuna.

Ainda que com breves considerações sobre a comunidade indígena *Ticuna* em seus conteúdos, o livro didático, ao tratar de uma das atividades pensadas para a Educação Infantil sobre *nomes próprios*, inseriu imagens de meninas brancas para a representação da aprendizagem localizada na página seguinte na imagem 27.

Notamos que o livro didático apresenta o destaque de uma atitude ativa das meninas nas atividades, diferindo-se do que corresponde à atividade dos indígenas apresentados no capítulo. Isso porque, nas imagens de indígenas (Imagem 28) os mesmos encontram-se sentados. Ainda, as imagens são seguidas da legenda do livro: “acompanham seus pais professores que faziam

curso de habilitação para o magistério em nível de segundo grau”. (DEHEINZELIN; MONTEIRO; CASTANHO, 2018, p. 84)

Isso se estende às representações em que crianças indígenas aparecem em outras imagens e diferem-se das brancas: os espaços/instituições escolares estão presentes no cotidiano das crianças brancas e estas estão presentes de forma atuante, diferente das imagens de indígenas que tendem a estar relacionadas/os em imagens com rios, brinquedos como petecas, instrumentos musicais, pinturas corporais, que tendem assim, a ser estereotipados quanto ao *lugar de índio* e têm desconsiderada a sua presença em outros espaços, apresentando uma falsa equidade social através das imagens mesmo com a representação nos livros didáticos.

Imagem 27 – Crianças brancas, página 87

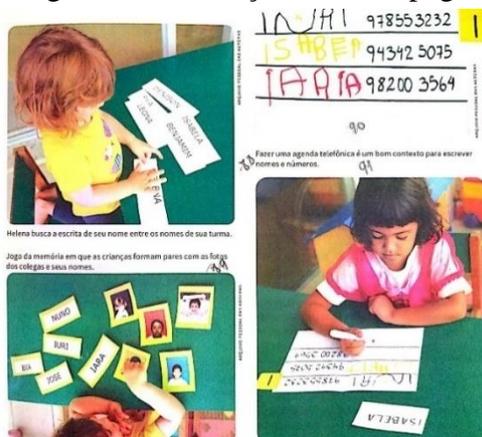
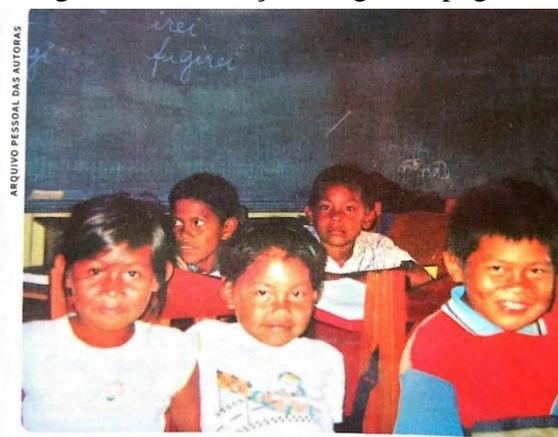


Imagem 28 – Crianças indígenas, página 84



Fonte: Livro Aprender com a Criança, Autêntica, 2018. Fonte: Livro Aprender com a Criança, Autêntica, 2018.

Além desses aspectos, as discussões de raça-etnia seguem em denúncia de outros pontos presentes nos livros, como a predominância de imagens de partes de corpo de crianças brancas (Imagem 29). A ausência de diversidade de crianças presentes nos livros didáticos se faz clara, reforçando, novamente, que para além das questões de gênero relacionadas às meninas e meninos, também há outros fatores a serem interpretados a partir da imagem dos livros. Este tipo de constatação abre para reflexões sobre a compreensão de que tipo de criança circula no imaginário social, estendendo-se às leis referentes à infância.

Assim, no imaginário social, há uma estrutura presente que, se você se mantém a uma forma de olhar e

Existe uma variedade de jogos de dados e fichas que podem ser propostos às crianças. A variação da quantidade de fichas e do número de dados interfere na complexidade do problema.

Imagem 29 – Mãos sem identificação de gênero, página 104



Fonte: Livro Aprender com a Criança, Autêntica, 2018.

não ultrapassa esta cristalização que se faz presente, tende a tentar obter uma igualdade entre gêneros em determinada estrutura exigente, mas que corrobora com a exclusão em outros espaços. Bell Hooks (2019) ao se dedicar às questões do feminismo, em seu livro *O feminismo é para todo mundo*, denuncia em seus escritos as diferenças existentes entre os grupos de mulheres durante a história. Apresenta que as mulheres brancas na história tinham mais visibilidade do que as mulheres negras, e que acabam por manter as preocupações das lutas pensadas a partir de seus privilégios, sinalizando seu espaço dentro de uma supremacia branca e capitalista e negando a presença de outras mulheres que também tinham – e têm – suas lutas.

Isso reflete, por assim dizer, os lugares de negras/os e brancas/os no modo que são representadas/os nos livros didáticos, ainda que direcionados e contendo imagens para a infância.

Como sinalizado no início da análise deste livro didático, sobre o capítulo três que tem um de seus subcapítulos intitulado *Menino, Menina?*, e que corresponde às discussões dessa pesquisa, tomamos como ênfase os seguintes pontos:

- O subcapítulo não possui imagens que ilustrem diferenciações entre as crianças sendo composta apenas por desenhos feitos por crianças (Imagem 30);
- A proposta de atividade colocada no capítulo para o/a professor/a fazer com as crianças diz respeito à desconstrução de estereótipos.

Enfatizamos o segundo aspecto: A proposta da atividade que está presente no subcapítulo corresponde ao uso da biblioteca, onde as crianças possam escolher livros do seu interesse para folhear. No entanto, vale destacar que este livro didático é destinado a crianças de 0 à 5 anos e 11 meses, assim, os primeiros meses e anos não frequentam o espaço da biblioteca, ou se frequentarem serão direcionadas formas diferentes de interação com os livros, concluindo, dessa maneira, que esta não é uma atividade pensada para todas as crianças.

Este livro didático de Educação Infantil, de 0 a 3 anos e 11 meses, não apresenta atividades específicas para essa faixa etária e também não propõe outro tipo de atividade que corresponda a trabalhar a temática de desconstrução de estereótipos. O que encontramos em seu

Imagem 30 – Desenhos presentes no capítulo sobre Diversidade, página 143



Jessica (4 anos).



Pedro e Jessica pintam lado a lado com o mesmo material, guache nas três cores primárias – azul ciano, magenta e amarelo – sobre cartolina.

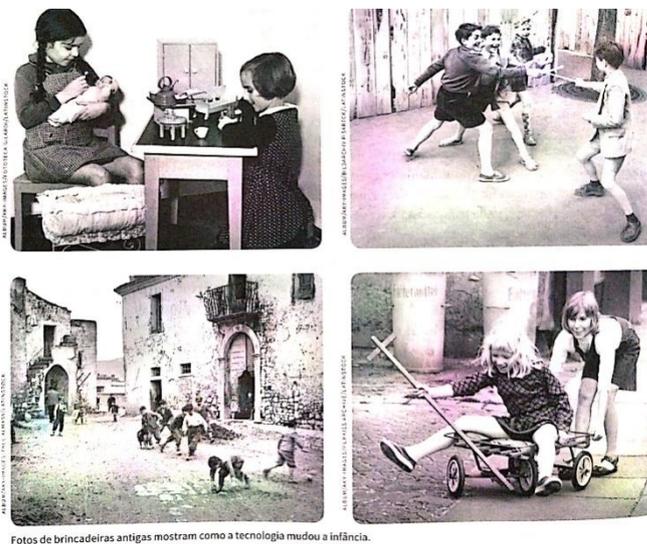
Fonte: Livro *Aprender com a Criança*, Autêntica, 2018.

conteúdo é uma ponderação e sinalização ao profissional de referência sobre os materiais utilizados cotidianamente:

[...] personagens midiáticos, o mundo das coisas prontas a serem consumidas, bonecas e casinhas cor-de-rosa para meninas, carrinhos e pistas azuis para meninos correspondem a estereótipos que ainda não passaram pelo nosso crivo – aquilo que realmente importa para cada um de nós (DEHEINZELIN; MONTEIRO; CASTANHO, 2018, p. 143).

Sinalizamos aqui o não direcionamento e desconstrução das identidades de meninas e meninos, representativamente em relação às atividades a serem trabalhadas nas escolas. Sem um olhar crítico para tal aspecto ou havendo uma leitura rasa da proposta deste livro, o movimento de reprodução das desigualdades de gênero se torna presente. Nessa perspectiva, Louro (2018, p. 93) nos lembra que “a escola é *atravessada pelos gêneros*; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais do masculino e feminino” demarcando assim que os materiais didáticos e as pessoas responsáveis pelos trabalhos direcionados às atividades entre as crianças também contribuem na direção dos olhares.

Imagem 31 – Crianças brincando antigamente, página 274



Fonte: Livro Aprender com a Criança, Autêntica, 2018.

Em contraponto a este capítulo de desconstrução de estereótipos, no mesmo livro didático, encontram-se nas páginas finais imagens de brincadeiras de criança de anos atrás, as quais marcam a separação entre meninos e meninas nas instituições escolares a partir dos modos do brincar. Papéis ativos correspondem aos meninos – correr e brincar de espada – e papéis passivos correspondem às meninas – brincar de casinha e empurrar uma amiga no carrinho.

Dessa forma, ainda que tenham frases como a citada no livro didático da Editora Autêntica e presente na página anterior desta análise<sup>195</sup> em um capítulo para refletir sobre as brincadeiras e estereótipos entre meninas e

<sup>195</sup> Ibidem p. 49, EDITORA AUTÊNTICA, 2019, p. 143

meninos, através das imagens vemos um contrasenso e a reprodução dos modos de relações que adultos estabelecem para as crianças. O que as autoras propõem no início do livro, passa a ser questionado, dado que estas desigualdades de gênero não parecem ser colocadas em questão, e quando colocadas são tratadas de forma banalizada, levando a um pensamento acrítico sobre as questões.

#### 4.6 AS IMAGENS DO LIVRO “PRÁTICAS COMENTADAS PARA INSPIRAR”, DA EDITORA DO BRASIL

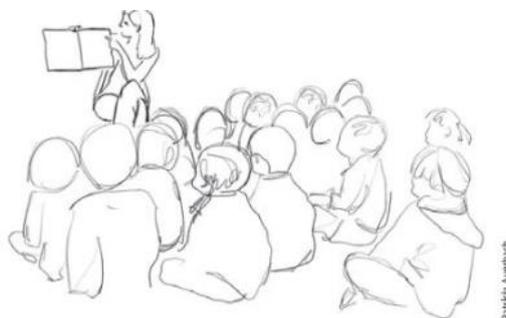
O livro *Práticas Comentadas para Inspirar* tem como objetivo diversas atividades para serem utilizadas com as crianças da Educação Infantil, consistindo em dez capítulos de práticas comentadas e um de referências do pensar e fazer pedagógico. Esses dez capítulos citados têm uma unidade própria, possibilitando ao professor ler de acordo com os temas de interesse e de desejo para buscar referências.

Ainda que compreendamos que o desenvolvimento da infância na Educação Infantil parte de um adulto referência, este tipo de apresentação do livro nos leva a refletir sobre o imbricamento consistente no olhar adultocêntrico para com os modos de interação da criança no cotidiano, bem como o direcionamento de seus modos de pensar.

Ou seja, uma criança em contato com o meio e com interações que fazem parte da sua vida cotidiana reproduzirá o que lhe é ensinado, pensamentos e ações que, se não colocados de forma crítica, reproduzem e criam cadeias históricas de interações referente às desigualdades de gênero – tema desta pesquisa – e também a outras questões.

O que podemos presenciar no livro didático – e que, se estendeu aos outros como citados nas análises anteriores – é a representação de mulheres no campo de ensino como educadoras, adultas referências, entre outros nomes possíveis, que ligam a figura da mulher ao ensino-

aprendizagem. Não apenas em fotografias, é possível destacar a presença dessa condição em Imagem 32 – Docente e alunos/as em sala, página 191



Todos podem olhar a ilustração ao mesmo tempo. Ilustração de Patrícia Auerbach.

Fonte: Livro Práticas Comentadas para Inspirar, Editora do Brasil, 2018.

ilustrações com figuras femininas como a que foi colocada abaixo.

Chama a atenção o fato de as crianças serem desenhadas de forma a não conseguirmos identificar o gênero, mas que para o papel de professor/a conseguimos identificar a presença de uma figura feminina, pelo tamanho do cabelo e pelo modo de sentar, que dizem respeito com o que chamam de *coisas de mulher* no cotidiano.

A partir disso, evocamos novamente Scott (1995) sobre o que chama de um dos elementos para pensar as teorias de gênero: *Conceitos Normativos*, que possibilita expressar interpretações sobre significados de símbolos, reduzindo-os às possibilidades metafóricas.

Observamos, também, no decorrer das páginas do livro didático, a predominância de crianças brancas e as vestimentas, assim como modos de cortar o cabelo e de interagir, que carregam em nosso imaginário o que é ser menina e o que é ser menino. Há alguns movimentos de imagens presentes no livro que vão em direção a mostrar a representação de papéis ativos tanto para crianças meninas quanto para crianças meninos, como representado na Imagem 33.

Imagem 33 – Crianças em atividade, página 270



Fonte: Livro Práticas Inspiradas para Brincar, Editora do Brasil, 2018.

Isso denota uma desconstrução de papéis que estão cristalizados em nosso social como papéis ativos para meninos e passivos para meninas.

Aqui, relembramos as considerações da autora Bell Hooks (2019) que aposta na possibilidade de uma educação feminista a partir da literatura infantil para a conscientização crítica da construção da identidade e que, como sinalizado anteriormente, estendemos isso à representação de imagens e conteúdos dos livros didáticos.

Outro ponto de destaque referente às desconstruções das desigualdades de gênero neste livro está ligado ao uso do bambolê entre meninos (Imagem 34), brincadeira que socialmente é tida como feminina.

Imagem 34 – Crianças brincando de bambolê, página 64



No início, bambolês e bolas.

Fonte: Livro Práticas Comentadas para Inspirar, Editora do Brasil, 2018.

Trago isto porque durante anos fui artista circense de rua e me debruçava aos estudos de bambolê. Dentro dos espaços circenses, bem como demais espaços de interação que estive, o bambolê sempre foi tido como feminino e mais ligado à sensualidade feminina em alguns casos. Ao pesquisarmos, descobrimos que a loja Centauro<sup>196</sup> apresenta o bambolê na sessão feminina. Nos estudos de Leite, Feijó e Chiés (2016) sobre o gênero do brincar existe um

<sup>196</sup> Loja Centauro, disponível em: <  
<https://esportes.centauro.com.br/nav/produto/bambole/genero/feminino>> Acesso em: 13 de abr. 2020.

levantamento dos brinquedos utilizados pelas crianças, aos quais apontaram predominantemente o bambolê como de uso feminino

Assim, dado que este brinquedo é denotado como algo feminino, surpreende-se que a imagem denote a presença masculina para a brincadeira, possibilitando a ampliação do olhar para o brincar entre meninas e meninos, bem como a desconstrução do que meninas e meninos podem fazer em seu cotidiano. A figura anteriormente cristalizada nos diversos espaços consegue uma quebra a partir da imagem.

Como identificado anteriormente nos outros livros sobre as imagens que dialogam com as questões étnico-raciais, destacamos algumas das atividades propostas neste livro que possibilitam futuras pesquisas com um olhar direcionado à temática.

Na página 73 deste livro didático, consta uma das atividades intitulada *Cultura Indígena para Brincar com o Corpo*, na qual fazem uso das pinturas corporais indígenas como forma de brincadeira. Para a introdução dessa atividade o livro parte da sugestão de perguntas para os/as professores/as levarem às crianças como: *Quem conhece os indígenas? Onde eles moram? O que será que eles comem? Que roupas eles usam? Existe indígena criança? Será que eles brincam?* Essas e outras perguntas podem denotar uma inferiorização do indígena e o colocam como espetáculo, não como método de aprendizagem ou integração e compreensão a respeito de comunidades existentes.

Neste mesmo material encontramos uma atividade em que utilizam bonecas negras para a socialização das crianças brancas. Com a atividade intitulada: *Uma amiguinha nova em nossa sala* (Imagem 35), a atividade é composta através da entrevista de uma professora de determinada escola que o livro didático abrange, a qual exemplifica o caso desta prática utilizada na escola que faz parte, contando que quando uma menina negra chegou para estudar na escola percebeu a não aproximação dos alunos para a interação com ela.

Como modo de criar estratégias para a integração da menina, “No 2º semestre, a cada sala chegou uma linda boneca negra em forma de presente, dentro de uma grande caixa colorida. Ela chegou para conviver com a turma durante todo o semestre e participar da rotina” (ROSSET; WEBSTER; FUKUDA; ALMEIDA, 2018, p. 258).

Além da presença da boneca em sala, as crianças tinham como tarefa escolher o nome da/o boneca/o e compartilhar as atividades em sala juntamente com ela. Depois disto, teriam que fazer o *retrato da nova amiga*.

Para além das questões da negritude, essa atividade se estendeu a crianças deficientes, com bonecos que representavam esta população (Imagem 35).

Imagem 35. Boneca/o para atividade, página 260



Fonte: Livro *Práticas Comentadas para Inspirar*, Editora do Brasil, 2018.

Esta orientação leva, não apenas a uma repetição de estereótipos, como denuncia e viabiliza a fetichização de crianças negras e deficientes, além de espetacularizar o que é dado como “normal” pelo social. Não apenas poderá apontar para uma ideia equivocada de aproximação entre as diversas crianças, como coloca a longo prazo o lugar diferenciado

desse público. Há assim, complexa desconstrução de equidade racial e, também, acerca das deficiências, levando apenas a um politicamente correto.

#### 4.7 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS DOS LIVROS DIDÁTICOS: OLHARES DESVELADOS

Após a análise das imagens veiculadas pelos livros didáticos da Educação Infantil do PNLD/2019, identificamos algumas aproximações em um esforço de distanciamento na observação desses materiais e, por conseguinte, avançamos em discussões entrelaçadas às teorias estudadas nesta pesquisa. Além disso, também estabelecemos a partir dessas análises aspectos que são individuais/particulares de alguns dos livros, os quais chamamos de distanciamentos. Para que possamos apontá-los neste momento da análise, retomamos os diálogos referentes aos conteúdos que foram demarcados na Parte I deste trabalho, com as definições de livros didáticos com base em algumas considerações de Choppin (2002; 2004).

Assim, como enunciado pelo autor, os livros didáticos, ao serem considerados instrumentos complexos e que possuem conteúdos que são indissociáveis de seus usos reais e supostos, carregam consigo modos de interação com o material que transpassam seus escritos e imagens e circulam no cotidiano. Em nosso caso, ao investigarmos as desigualdades de gênero, com base nas imagens que nos remetem à esfera do simbólico enquanto representações, percebemos nos quatro livros analisados os modos propostos às/aos professoras/as do “*ser menina*” e “*ser menino*” no contexto educacional que viabilizam formas de ensinar como

essas crianças *devem* se portar nos diversos espaços que transitam mantendo um modelo adultocêntrico perante as compreensões do desenvolvimento da infância.

Isso, em conjunto ao que Choppin (2002; 2004) enuncia como uma das funções dos livros didáticos (a função ideológica e cultural), reflete na construção de identidade de sujeitos e assume, assim, importante papel político enquanto material. Costa e Silva (2015) discutem em sua pesquisa sobre as construções de identidade de gênero na primeira infância, as quais indicam a ausência ou a quase anulação de um olhar crítico para este tema. Isso não extingue, no entanto, que os materiais, indiretamente, constroem imagens sobre o tema a partir de suas imagens.

Thompson (1995), que contribuiu muito para nossa análise, coloca em evidência que a construção simbólica exige interpretações e também considera que o objeto é ele mesmo um território pré-interpretado, em nosso caso, as imagens dos livros didáticos. Assim, as interpretações já são conduzidas a partir de outras interpretações existentes. Desse modo, verificamos que as imagens que estão presentes nos quatro livros didáticos têm em comum um olhar acrítico para aquilo que corresponde aos debates de gênero e podem gerar, a partir disso, a reprodução de naturalizações por parte do leitor daquilo que está posto.

Tal ponderação anteriormente apresentada consiste no fato de que as produções das desigualdades de gênero e das relações de poder estabelecidas entre meninas e meninos, ao partir de um olhar adultocêntrico patriarcal possibilita a repercussão de esteriótipos e cristalizações que direcionam modos de ser menina e menino e repercutem no desenvolvimento da criança.

Ao considerar que os materiais utilizados para análise têm fins didáticos, assim como demonstrado nos subcapítulos anteriores, notamos a presença de representações que estão naturalizadas a partir das imagens (gestos, atitudes, modos de vestir) que, ao transpor-se no espaço escolar, “contribui” para a formação da criança a longo prazo.

Além disso, em todos os livros as aproximações também refletem aquilo que as autoras desses materiais didáticos se propuseram realizar nesse veículo de conhecimento produzido para os/as docentes do território nacional. Se por um lado descrevem uma sociedade a partir dos conteúdos e imagens presentes nos livros, por outro estão fadadas a transformar aquilo que está posto no cotidiano ou deformar e limitar a realidade, visto que para a produção as autoras das obras também partem de um olhar específico.

Como parte das aproximações que pudemos analisar, nenhuma das autoras abordam as questões relacionadas ao gênero, e nem todas possuem experiência com docência na Educação Infantil. Esse fato pode levar à realização de propostas de atividades para as crianças que podem

ser desastrosas, corroborando com a acriticidade, que podem contemplar as imagens e conteúdos desses materiais para o desenvolvimento da infância, reproduzindo olhares naturalizados.

O autor Alain Choppin (2002; 2004) já ponderava que o livro didático funciona como um *filtro e prisma* ao revelar uma imagem que a sociedade quer dar de si mesma, ao invés de assumir sua verdadeira face. Correspondemos essa análise àquilo que considera-se como componente das questões étnico-raciais, que aparecem nessas imagens ao verificar a predominância de figuras brancas nos materiais - ainda que não seja objetivo desta pesquisa - e estendemos tais análises também ao notarmos a presença predominante de atividades ativas voltadas para um olhar masculinizado e atividades passivas ainda refletidas como algo feminino, presentes em todos os materiais.

Indiretamente, ainda que não escrito nos livros, observamos a partir do que é produzido em alguns conteúdos, a necessidade de rompimento da predominância de homens em determinados espaços e a possibilidade de inserção de mulheres como o que analisamos anteriormente. Ainda que na tentativa de produção de novos conteúdos, podemos analisar sob lentes que denunciam aquilo que é considerado *politicamente correto* do que de fato está dado na produção de conteúdos/imagens para que mudanças mais ativas possam ocorrer.

Então,

[...] se um livro de classe é necessariamente redutor, as escolhas que são operadas por seus idealizadores tanto nos fatos como na sua apresentação (estrutura, paginação, tipografia, etc.) não são neutras, e os silêncios são também bem reveladores: existe dos manuais uma leitura em negativo! (CHOPPIN, 2002, p. 22).

Avançamos para os diálogos de aproximações e distanciamentos do material analisado ao focarmos no gênero com categoria de análise e demais debates sobre a temática, utilizando estudos de Scott (1995; 2005; 2012), Butler (2018) e Louro (1997; 2001; 2011; 2018), em que as imagens como aparatos simbólicos sustentam o que concerne ao gênero, proposições que são estendidas na presença de seus conteúdos imagéticos.

Conforme Scott (1995), ao partirmos da premissa que relações sociais são baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, esta autora nos propõe a ponderação de quatro elementos que contribuiriam para nossa análise: 1. Símbolos; 2. Conceitos normativos; 3. Permanência Intemporal; 4. Identidade Subjetiva.

Nessa direção, as análises realizadas a partir dos livros didáticos sobre desigualdades de gênero nos permitiram visualizar as naturalizações ainda presentes nesses materiais e que

refletem o contexto sócio-histórico atual, no sentido de como temos criado concepções sobre o masculino/feminino e sobre as ações refletidas entre homens/mulheres, meninos/meninas. Ainda assim, também se apresentam pequenos avanços e alterações frente a este contexto, que, no entanto, sua predominância não é regra.

Apreamos com a pesquisa que há uma leitura do que é considerado feminino e masculino em todos os materiais analisados, na seguinte configuração: a) o feminino voltado para o uso de roupas rosas, presilhas/laços de cabelo, movimentos de passividade e demonstração emocional a partir de choro que é dado como características femininas; b) o masculino representado com crianças vestidas de roupas azuis, bonés e movimentos ativos – correspondendo, assim, ao que é colocado como atitudes masculinas.

Tais ponderações nos remetem aos elementos anteriormente citados das teorias de gênero propostas por Scott (1995), já que nas imagens notamos a presença de símbolos, conceitos normativos, permanências intemporais e identidades subjetivas existentes. Como exemplo disso, retomamos as Imagens 19 e 20 e as Imagens 27 e 28, que demonstram nitidamente o que fora anteriormente citado.

Além disso, é inegável a proposição estabelecida pela autora, dada que esta é uma forma primária de dar significado às relações de poder entre meninas e meninos, com a qual essas imagens reforçam as diferenças. Assim como demonstrada na Imagem de número 10<sup>197</sup>, selecionada para esta pesquisa, a presença de uma criança do sexo masculino batendo painéis como um instrumento, enquanto as painéis ao serem pensadas para o contexto feminino são colocadas em espaços domésticos com o uso específico para meninas, mostrando declaradamente algumas diferenças entre os sujeitos.

Outro exemplo mostra-se presente na predominância de mulheres em atividades remetidas à Educação Infantil e a ausência de homens nestes espaços. Como quebra dessa naturalização, no livro da Editora Autêntica, *Aprender com a criança – experiência e conhecimento*, distancia-se de tal olhar, pois direciona homens, também, efetuando as tarefas de docência e de cuidado com a criança. Em outros livros, no entanto, direcionam-se olhares do que é tido como atividades de homens e mulheres, sendo em predominância o espaço doméstico/do lar e o cuidado infantil para mulheres e os homens apenas em atividades ligadas a essa esfera como co-participantes ou em funções de trabalho tidas como masculinizadas.

Em complemento, evocamos a teórica Butler (2018) que considera que estas diferenças binárias estabelecidas entre os sexos partem de cristalizações, ou seja, de acontecimentos

---

<sup>197</sup> A imagem referida está presente na página 167 desta pesquisa.

repetitivos que se fazem constituir como verdade para um determinado contexto – e que por vezes não sabemos como isto se inicia. Com a proposta de ir para além desses pressupostos, podemos verificar através das imagens de bebês aos quais não possuem cores estereotipadas de *menina-menino* a possibilidade de uma saída para retratar essas desigualdades de gênero.

Isso também deveria estar presente nas considerações sobre o *brincar* na infância, que em todos os livros são tidas como importantes, mas em suas representações demarcam os espaços entre meninas e meninos, sustentando uma lógica desigual e um separatismo entre os pares que reproduzem uma lógica machista.

No entanto, alguns aspectos positivos também se fazem presentes, como os desenhos com os nomes das crianças que o fizeram, e que estão expostos em três dos quatro livros, no cumprimento de uma possível autonomia e distanciamento do olhar adultocêntrico como único para a criança no material, marcando, para além disso, ausência de conteúdos que marquem desigualdades de gênero.

Podemos notar isso em três dos livros analisados, onde, no decorrer das suas páginas, existem desenhos feitos por essas crianças, seguidos de seus nomes como legenda, e que a partir dos nomes dessas crianças a contabilização de presença de meninas e meninos nesse conteúdo específico se dá de forma aproximada, indicando, a grosso modo, que a diferenciação menina-menino enquanto produção não é distinta e não denota, assim, relações de poder. Com isso, esses desenhos contribuem para a possibilidade de papéis de equidade de gênero e também equidade sobre criança-adulto da produção do material.

Dessa forma, ainda que tenhamos essas aproximações e distanciamentos entre os conteúdos/imagens analisados e discutidos que compõem os quatro livros, e que foram sinalizados neste subcapítulo, muito temos o que avançar para as reflexões (e mudanças) pertinentes a esta temática em conjunto ao cuidado com a primeira infância para a não execução de repetições anteriormente estabelecidas sócio-historicamente.

## PARTE V

### 5 UM CERTO OLHAR: ALGUMAS IMPRESSÕES QUE FICARAM

No decorrer desses dois anos de pesquisa, nos quais nos aprofundamos nas questões de gênero e seus diálogos com os livros didáticos e a primeira infância, ampliamos não apenas nosso olhar sobre as desigualdades de gênero existentes no campo simbólico do objeto pesquisado – as imagens – como também crescemos dessas diferenças entre gêneros existentes que extrapolam os materiais didáticos e passam a estar presentes em outros espaços sociais para amplitude de demais questões que envolvem esta temática. Se por um lado Scott (2012) considerou que os debates sobre gênero não se encerram, mas abrem-se para novas perguntas, em complemento nos atentamos ao fato que isto ocorre justamente pela conjuntura de objetos, instituições e sujeitos que corroboram para o processo de pensar a construção das relações sociais.

Em nosso caso, para refletir sobre as dissemelhanças entre meninas e meninos, nos debruçamos em estudos e análises sobre os quatro primeiros livros didáticos para a Educação Infantil do Brasil aprovados pelo edital do PNL D de 2019, endereçados aos/as professores/as da rede pública. Trata-se de uma proposta para a atuação docente junto à primeira infância, compreendendo o livro didático como um objeto que se constitui por formas simbólicas (as imagens) que estão inseridas e/ou representadas em contextos sociais e históricos. Elucidamos, a partir de análises das imagens sob enfoques culturais, ideológicos e de comunicação de massa, que este instrumento multifacetado possibilita disseminar e veicular (re)produções de estereótipos relacionados às desigualdades de gênero.

Com isso, desde a escolha do tema, ao embasamento por referenciais teóricos e metodológicos, a busca de pesquisas realizadas em diferentes bancos de dados (SciELO.org, ANPEd e Banco de Teses & Dissertações da CAPES), o levantamento dos conteúdos das imagens selecionadas para a análise dos materiais didáticos que fazem parte desta pesquisa, observamos as aproximações e também distanciamentos entre os mesmos, fato que parece causar a possibilidade de rupturas ou o permanecimento de estereótipos, e que num contexto da educação infantil nos remetem aos ainda presentes olhares adultocêntricos.

Como 2019 foi o primeiro ano de implementação dos livros didáticos para professores da Educação Infantil, a inquietação sobre as imagens e conteúdos presentes nesses materiais, que estão sendo veiculados por vezes como único material para o público escolar, desencadeou preocupações, enquanto pesquisadora, sobre a propagação das desigualdades de gênero para as

crianças pequenas que estão em acesso indireto às atividades propostas pelo livro como parte de seu desenvolvimento.

Assim, as contribuições de Thompson (1995), Bardin (2016) e Penn (2002) relacionadas à metodologia foram cruciais para o processo deste estudo, tendo em vista que utilizamos das três fases estabelecidas pela HP enquanto processo de análise das imagens selecionadas. Inicialmente, utilizamos a análise sócio-histórica, em que retomamos o histórico do Livro Didático e também do PNLD para que pudéssemos chegar ao objeto a ser analisado. Partimos, em seguida, para a análise formal e discursiva realizada pela AC e AI, na direção da interpretação e reinterpretação dos dados ao termos como lente os conceitos de gênero e infância a partir da análise das imagens selecionadas nesses livros didáticos.

Destacamos para as discussões referentes à temática de gênero as autoras Scott (1995; 2005; 2012), Butler (2018) e Louro (1997; 2001; 2011; 2018), que têm como proximidade reflexões que permeiam os conceitos de gênero e poder, onde sinalizam a passividade e a presença de preocupação com as relações de poder ditadas a partir de fatos e acontecimentos históricos que demarcam uma estrutura social, mantendo hierarquias entre mulheres e homens. Sobre o conceito de infância, teóricos como Sarmiento (2005; 2007; 2012), Ariès (1981) e Priore (2007) também contribuíram para poder compreendermos o processo da infância e nos possibilitar a observação de como as questões de gênero se entrelaçam em suas vivências.

Nessa direção, foi possível identificar que as relações entre gêneros, sendo construídas sócio-historicamente a partir da repetição de episódios, modos e gestos que cristalizam as formas de interação entre mulheres e homens, também refletem no desenvolvimento e construção das crianças durante a infância. Além disso, elucidamos, ainda que timidamente, entendendo os limites da pesquisa, que solidarizamos-nos sobre as discussões referentes aos imbricamentos entre *raça, classe e gênero* como parte do processo de reflexão das desigualdades de gênero, estendendo também as questões *queer* que não foram aprofundadas em nossa pesquisa.

Com isso, ao considerarmos olhares atentos e sensíveis para as discussões apresentadas no parágrafo anterior, podemos sugerir a ampliação de nosso foco para futuras pesquisas, nas quais tem-se como proposta novos modelos de sociedade, e não o modelo de sempre, com o olhar patriarcal, racista e misógino, que é visto sem criticidade. Gostaríamos de salientar neste encerramento que a autora Davis (2016) é uma das teóricas que se debruçaram sobre as dinâmicas da exclusão capitalista com nexos entre o racismo e sexismo, e que tais reflexões escancaram novos olhares que, apesar de não estarem presentes de forma profunda nesta pesquisa, abrem-se como novas perguntas a serem trabalhadas *a posteriori* em outros trabalhos.

Como parte do levantamento de imagens e de análises realizadas a partir desses materiais, destacamos ainda alguns achados dentro da contagem e da observação das imagens selecionadas que remetem à presença de figuras negras femininas e masculinas – mesmo com limitações de aprofundamento teórico das questões raciais – que saíram de um contexto estritamente voltado para a escravidão e/ou situações de vulnerabilidade, diferindo-se daquilo que é apresentado a partir da pesquisa realizada em 2013 por Pacífico e Teixeira apresentada na Parte III, 3.6 *O que dizem as teorias e pesquisas* deste trabalho a partir da análise de livros didáticos dos anos de 2000 à 2006.

O que identificamos é que a participação de crianças negras no material didático da Educação Infantil – ainda que de forma tímida – estão presentes a partir das imagens em contextos educacionais, e familiares negros adultos também estão presentes com suas crianças, indicando a sinalização destes como representantes de família e não apenas em lugares de miséria. Na pesquisa anteriormente citada, as mudanças dessas imagens estão atreladas à promulgação da Lei n.º 10.639, que também são possíveis de serem identificadas em demais livros analisados pelas pesquisadoras, e que se nos aproximamos destes dados, compreendemos que os livros deste edital também tomaram cuidado com o que iria ser veiculado.

Estas constatações, se estendidas também a refletir sobre as questões de raça e gênero, ocorrem devido aos movimentos que repercutem em um contexto sócio-histórico no qual não apenas a supremacia branca e masculina domina, como também o próprio movimento de luta de mulheres não dá conta de atentar-se especificamente às mulheres negras, apresentando distanciamentos com a realidade da negritude (e que causam tensionamentos também sobre a comunidade LGBTIQ+).

No entanto, ao nos propormos olhar de forma crítica e distanciada para as imagens selecionadas, compreendemos, a partir de nossos estudos, que é possível gerarmos rupturas sobre as desigualdades de gênero e as lógicas opressoras até então estabelecidas através de um olhar minucioso de interpretação e reinterpretação dos materiais coletados.

Focando em nossos achados, retornamos às questões de representatividade entre meninas e meninos, ou seja, do que é considerado feminino e masculino nos livros didáticos. Para isso, retomamos os números apresentados no capítulo 4 a partir do levantamento das imagens, em que tivemos um total de um mil setecentos e trinta e quatro (1734) representações presentes, sendo novecentas e setenta e sete (977) com representação feminina, quinhentas e sessenta e oito (568) com representação masculina, cento e quarenta e sete (147) indeterminados e quarenta e duas (42) multidões.

Compreendendo que mesmo que o número de figuras femininas seja maior do que as masculinas nos livros analisados, as representações das desigualdades de gêneros não bastam apenas através dos números. Com olhares minuciosos verificamos que, ainda que haja número maior de figuras femininas, as representações de uma hierarquia dada pelo patriarcalismo se mantêm. Assim, não apenas devemos nos atentar às disseminações que ocorrem nos diversos espaços (livros didáticos, ruas, filmes e outros), como também devemos propor ações a partir de um olhar crítico para o rompimento com lógicas opressoras. Nesta pesquisa, destacamos a necessidade de ruptura permeada pelo desmonte do adultocentrismo, considerando que este é um dos aspectos que contribuem para as construções de relações desiguais entre meninas e meninos.

Para isso, a circulação de leitura desta pesquisa se faz necessária, pois sabemos que a produção dos materiais é realizada por adultos e que o modo como este/a produtor/a adulto dissemina e molda seu olhar no objeto é expandido ao contexto da primeira infância. Ao identificarmos que o consumo por parte deste material é feito pelas/os professoras/es e as posições críticas e acríicas presentes nas imagens e conteúdos reverberam-se e transpõem-se na prática educativa das/os educadores/as, sabemos que o modo de disseminação do conhecimento reverbera no processo de ensino e aprendizagem dessas crianças.

Assim, destacamos uma das considerações presentes neste trabalho que refere-se ao fato de que não apenas o desvelamento de análises propiciadas pela pesquisa sobre a perspectiva de gênero se faz necessário, como também a proposta de extensão das pesquisas sobre a temática ligada a livros didáticos para a educação infantil.

Além disso, também observamos que o que se constrói a partir de um olhar para as representações das imagens que estão postas nos livros didáticos é que, a partir das leituras sobre gênero em conjunto com a análise de imagens, a presença de imagens nos livros didáticos que inviabilizam nossos olhares *viciados* sobre gestos, atitudes e representações simbólicas do *ser* menina e *ser* menino – como no caso de bebês que estão nus/fraldados – possibilitam um olhar que não se carregue de estereótipos de gênero.

Ao observarmos imagens sobre as brincadeiras da infância, apesar de constatararmos uma ambiguidade sobre rupturas possíveis dessas representações estereotipadas dos gêneros, pudemos analisar que algumas marcas estão estritamente presentes e demarcadas sobre os modos de ser menina e ser menino em contato com o contexto social. Como exemplo, quando apresentadas imagens relacionadas com as atividades ditas femininas e masculinas (brincadeiras de boneca, bolas, etc) e também os modos de vestir de crianças que explicitam os

binarismos ligados à cor (rosa/azul) ou ao uso de boné/lacinho, quando não analisados criticamente, podem estabelecer um olhar direcionado para um tipo de criança.

Ao ampliarmos essas dissemelhanças entre os gêneros, identificamos nas imagens presentes nos livros didáticos a predominância de papéis de pessoas do gênero feminino ligados à Educação. Além disso, em um dos livros também verificamos que não só as imagens, mas também os conteúdos escritos no material, reportam a ausência do gênero masculino no contexto educacional e que reverbera, assim, os formatos que as instituições organizam seus/suas trabalhadores/as.

Ou seja, ao retomarmos os estudos de Ariès (1981), para pensarmos a construção da infância, identificamos que a cultura da Educação Infantil é pautada na proteção e cuidado, que é refletida pelo modo que ideologicamente as mulheres foram representadas no século XIX (como cuidadoras), desencadeando conseqüentemente olhares e ações nos dias atuais sobre os papéis que são estabelecidos e apresentados às crianças sobre mulheres e homens no contexto social, marcando estereótipos específicos sobre o educar.

Desse modo, destacamos que essas análises nos fizeram chegar a algumas considerações que revelam que os sujeitos sempre se posicionam a partir de um lugar social e que seus olhares também são assumidos com base na função desses lugares aos quais estão inseridos e ao que têm acesso – seja por leituras, seja pelas interações estabelecidas no contexto em que estão inseridos. No que se refere às desigualdades de gênero, as construções que refletem os modos de compreendermos meninas/meninos, mulheres/homens, e suas desigualdades e relações de poder, que estabelecem-se quando em contato com veiculações em grande escala – como os livros didáticos – podem refletir em um modelo social de supremacia branca machista e misógina, que perdura nas relações do cotidiano social em geral, em especial no escolar.

Assim, ao retomarmos as transformações históricas que ocorrem com os livros didáticos, e relembrarmos que apesar deste material no contexto brasileiro ter sido passível de controle estatal enquanto acesso desde os primórdios estendendo-se tal feito ao período ditatorial que inclui a preocupação na busca da massificação de ensino, notamos que as desigualdades de gênero são veiculadas nesses materiais em compasso ao momento político em que está inserido. Isso acarreta, ao conteúdo, marcas de desigualdades que perduram anos. Com isso, mesmo não sendo objetivo do trabalho, percebemos que a ideia de fetichização sobre este material afeta não só nos tensionamentos do controle do material, como também na produção de conteúdos e imagens que estão presentes nos materiais e que dialogam com o mundo em que está inserido.

Dessa forma, levando em conta a produção contínua dos livros didáticos em massa para a população e a presença de editais que corroboram com essas produções, onde são substituídas ou reeditadas edições anteriores, sugerimos que esta pesquisa trata-se de uma produção inicial de reflexões referentes aos livros didáticos endereçados à Educação Infantil que teve início no ano de 2018. Este estudo possibilita *a posteriori* um estudo serial dos livros didáticos que serão lançados nos próximos anos a partir de outros editais, podendo observar, a longo prazo, transformações e inflexões de um método pedagógico que se estende nas representações do comportamento social. Ou seja, consideramos que este estudo abre espaço para que outras pesquisas surjam não apenas nos mesmos materiais analisados, como também em suas sequências.

Entre outras questões ligadas à análise empreendida, percebemos que os estudos e pesquisas relacionados a gênero e livros didáticos têm se mostrado tímidos e escassos de acordo com nosso levantamento nas bases de dados (SciELO.org, Banco de Dissertações e Teses da CAPES e ANPED), evidenciando que são necessárias investigações que considerem esse objeto de pesquisa como foco de análise para possibilitar rupturas de olhares marcados historicamente pelas desigualdades de gênero estabelecidas e sustentadas pelas relações de poder, como nos lembram Scott e Butler.

Sabemos que a história tem sido um largo campo de estudo referente às questões dos livros didáticos, nas mais diversas perspectivas, porém cabe destacarmos a necessidade e a presença, ainda que discreta, de outros estudos em diferentes áreas do conhecimento.

Nessa direção, tentamos avançar com um olhar cuidadoso sobre as imagens dos quatro livros didáticos destinados para a Educação Infantil de nosso país, na intenção de refletirmos sobre as desigualdades de gênero veiculadas por suas imagens fundamentados nas teorias sobre gênero (e também sobre a infância), buscamos um aprofundamento referente ao papel social e político da docência na Educação Infantil, tendo em vista o seu público alvo: as crianças brasileiras. Propomos, assim, socializar este estudo e expor a necessidade de mais olhares que possam revelar outros focos sociais sobre essas desigualdades. Reconhecemos ser um ato de resistência a produção de reflexões sobre os livros didáticos dada sua presença massificada para a população escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com o Sistema de Ensino. Planejando a Próxima Década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. MEC/SASE. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 17 de fev. 2016.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação em Santa Maria**, v. 35, n. 1, jan./abr., 2010, p. 39-52. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>> Acesso em: 25 de mar. 2019.

ABUD; Cristiane de Castro Ramos; TEIVE; Gladys Mary G. Biopolítica dos Corpos Saudáveis: Práticas Disciplinares de Prevenção da AIDS em livros didáticos de ciências no Ensino Fundamental (Florianópolis, 2000 a 2011). **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2015. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt23-3729.pdf> > Acesso em: 04 de abr. 2019.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; FERREIRA, Andrea Tereza Brito. Programa nacional do livro didáticos (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 250-270, abr./jun., 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v27n103/1809-4465-ensaio-S0104-40362019002701617.pdf>> Acesso em: 10 de jan. 2020.

ANPEd. Estatuto. <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/estatuto\\_anped\\_registro\\_cartorio.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/estatuto_anped_registro_cartorio.pdf)> Acesso em 10 de jul. 2019.

ANPEd. Histórico. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sobre-anped>> Acesso em: 10 de jul. 2019.

ARANTES, Esther. Mesa: Psicologia, Direitos Humanos e políticas públicas: nenhuma forma de violência vale a pena. *In*: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **V Seminário Nacional: Psicologia e Políticas Públicas: Subjetividade, Cidadania e Políticas Públicas**. Brasília: CFP, 2011. p. 33-38. Disponível em: <<https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/10/seminarionacional-23-05-11-vers%C3%A3o-corrigida-FINAL.pdf>> Acesso em: 25 de mar. 2019.

ARAÚJO, Jair Bueno de. Gênero, sexualidade e identidades sexuais – um diálogo entre Joan Scott e Judith Butler. *In*: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL – II SIES – Gênero, Direitos e Diversidade Sexual: Trajetórias Escolares, 2011, Maringá. **Anais**. Maringá: UEM, 2011, p. 01-18. Disponível em: <<http://www.sies.uem.br/trabalhos/2011/121.pdf>> Acesso em: 10 de jun. 2019.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROSO, Suzana Faleiro. O uso da imagem pela mídia e sua repercussão na subjetividade contemporânea. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 12, n. 19, jun. 2006. Disponível em: < [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1677-11682006000100011](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682006000100011) > Acesso em: 16 de jun. 2019.

BELANI, Eliane Isabel. **Relações de gênero em um Centro Estadual profissional: o mesmo espaço, lugares de estranhamento**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul. Chapecó, 2018, 113 p.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. 2.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

BITTENCOURT, Maria Circe Fernandes. **Livro Didático e Conhecimento Histórico: Uma história do saber escolar**. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo. São Paulo, 1993, 383 p.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Materiais Didáticos: Concepções e usos. *In: Ensino de História: fundamentos e métodos*. Cortez. 4.<sup>a</sup> ed., São Paulo: Editora Cortez, 2011. p. 291-324.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)> Acesso em: 02 de out. 2019.

BRASIL. Decreto nº 9.099, de 18 de Julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Lex: Diário Oficial da União de 19/07/2017, p. 7. col. 1. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm)> Acesso em: 01 de jan. 2020.

BRASIL. Edital de Convocação 01/2017 – CGPLI. Edital de Convocação para o Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticos para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2019. Brasil: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79531-edital-pnld-2019-consolidado-3-retificao-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79531-edital-pnld-2019-consolidado-3-retificao-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 01 de jan. 2020.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)> Acesso em: 10 de mar. 2020.

BRASIL. LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso em: 02 de out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2019: Educação Infantil – guia de livros didáticos. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em: <[https://pnld.nees.com.br/assets-pnld/guias/Guia\\_pnld\\_2019\\_educacao-infantil.pdf](https://pnld.nees.com.br/assets-pnld/guias/Guia_pnld_2019_educacao-infantil.pdf)> Acesso em: 01 de jan. 2020.

BRASIL. Programa Nacional do Livro Didático, 2020. Apresentação. Disponível em: <[https://pnld.nees.com.br/pnld\\_2019/apresentacao](https://pnld.nees.com.br/pnld_2019/apresentacao)> Acesso em: 02 de jan. 2020.

BUENGENS, Jully Fortunato. O preconceito e as diferenças na Literatura Infantil. **Educação & Realidade**, v. 41, n.2, p. 591-612, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v41n2/2175-6236-edreal-50721.pdf>> Acesso em: 10 de jan. 2020.

BUENGENS, Jully Fortunato. **O Preconceito e as Diferenças na Literatura Infantil: um Estudo de Caso com base na Teoria Histórico-Cultural**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2014. 180 p.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: Feminismo e Subversão da Identidade**. Coleção Sujeito e História, 16.<sup>a</sup> ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CAPES. Banco de Teses & Dissertações. Disponível em: <[https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com\\_pcontent&view=pcontent&alias=historico&Itemid=122](https://www.periodicos.capes.gov.br/index.php?option=com_pcontent&view=pcontent&alias=historico&Itemid=122)> Acesso em: 10 de jul. 2019.

CASTRO, Maria Gabriella Mayworm de. **Uma análise feminista da construção de gênero em livros didáticos de inglês aprovados pelo PNLD 2014**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016. 136 p.

CRIANÇAS estão desenhando mais mulheres na hora de representar cientistas. **Revista Superinteressante**, São Paulo, 28 de mar. 2018. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/blog/como-pessoas-funcionam/estereotipos-de-genero-ligados-aos-cientistas-estao-mudando-revela-estudo/>> Acesso em: 15 de mar. 2019.

CHAMBOULEYRON, Rafael. Jesuítas e as crianças no Brasil quinhentista. *In*: PRIORE, Mary Del (org.). **História das Crianças no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 55-83.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas (11): 5-24, abr. 2002. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4891528.pdf>> Acesso em: 10 de jan. 2019.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez., 2004. Tradução de Maria Adriana C. Cappello. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>> Acesso em: 10 de out. 2019.

COSTA E SILVA, Francisca Jocineide da. Construções de Identidade de Gênero na Primeira Infância: Uma análise da produção científica do RCNEI. **37<sup>a</sup> Reunião Nacional da ANPED**, 2015. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt23-3914.pdf>> Acesso em: 04 de abr. 2019.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. 1.<sup>a</sup> ed., São Paulo: Boitempo, 2016.

DEHEINZELIN, Monique; MONTEIRO, Priscila; CASTANHO, Ana Flávia. **Aprender com a Criança – Experiência e Conhecimento**. Editora Autêntica. 1.<sup>a</sup> ed. 2018. 311 p.

DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini; MILITÃO, Silvio Cesar Nunes; MILITÃO, Andréia Nunes; PERBONI, Fabio; RAMOS, Regina Célia; LIMA, Vanda Moreira Machado; LEITE, Yoshie Ussami Ferrari Leite. Uma proposta de aperfeiçoamento do PNLD como

política pública: o livro didático como capital cultural do aluno/família. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 85, p. 1027-1056, out./dez., 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n85/v22n85a08.pdf>> Acesso em: 02 de fev. 2020.

EDITORA AUTÊNTICA. PNLD 2019 Educação Infantil, Aprender com a Criança, 2019. Disponível em: <<https://grupoautentica.com.br/autentica/hotsite/aprender-com-a-crianca>> Acesso em: 05 de jul. 2019.

EDITORA DO BRASIL. PNLD 2019 Educação Infantil, Práticas Comentadas para Inspirar, 2019. Disponível em: <<https://www.editorado brasil.com.br/>> Acesso em: 05 de jul. 2019.

EDITORA POSITIVO. PNLD 2019 Educação Infantil, Cadê? Achou!, 2019. Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/pnld2019/obra/cade-achou/>> Acesso em: 05 de jul. 2019.

EDITORA POSITIVO. PNLD Educação Infantil 2019, Pé de Brincadeira, 2019. Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/pnld2019/obra/pe-de-brincadeira/>> Acesso em 05 de jul. 2019.

FALAVINHA, Karina. **Livros Didáticos de Língua Portuguesa: Escolha, Distribuição, Uso e Discussão sobre os Direitos das Crianças e Adolescentes**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. 207 p.

FARIA, Ana Lúcia G. de. **Ideologia do Livro Didático**. 16<sup>a</sup>. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008. 101 p.

FERNANDES, Antonia Terra de Calazans. Livros didáticos em dimensões materiais e simbólicas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 531-545, set./dez., 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a11v30n3.pdf>> Acesso em: 03 de mar. 2020.

FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-posições**, Campinas, v. 14, n. 3 (42), set./dez., 2003. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2212/42-dossie-fincod.pdf>> Acesso em: 10 de nov. 2019.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2020. Edital PNLD 2019. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019>> Acesso em: 01 de jan. 2020.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2019. Histórico. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>> Acesso em: 01 de nov. 2019.

FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2020. Sobre os Programas do Livro. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/legislacao/item/9787-sobre-os-programas-do-livro>> Acesso em: 02 jan. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREITAS, Neli Klix; RODRIGUES, Melissa Haag. **O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo.** Projeto de pesquisa de mestrado em Artes Visuais: “Imagem e palavra no livro didático: a comunicação visual e seu caráter mediador na relação aluno e conhecimento”. CEART-UDESC. 2008. Disponível em: <[http://ceres.udesc.br/arquivos/portal\\_antigo/Seminario18/18SIC/PDF/074\\_Neli\\_Klix\\_Freitas.pdf](http://ceres.udesc.br/arquivos/portal_antigo/Seminario18/18SIC/PDF/074_Neli_Klix_Freitas.pdf)> Acesso em: 15 de abr. 2019.

GÊNERO. In: DICIONÁRIO do Aurélio, 2019. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/genero>> Acesso em: 09 de jul. 2019.

GOFFMAN, E. (1975). **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes (Trad.). Rio de Janeiro: LTC.

GOVERNO Bolsonaro flexibiliza controle de erros e passa a permitir propagandas em livros didáticos. **Estadão**, 09 de jan. 2019. Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-renata-cafardo/governo-bolsonaro-muda-edital-e-passa-a-permitir-erros-e-propagandas-em-livros-didaticos/>> Acesso em: 06 de fev. 2019.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo:** políticas arrebatadoras. 7.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2019.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil:** uma abordagem histórica. 6.<sup>a</sup> ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2011.

LEITE, Liana Gois; FEIJÓ, Jane Patrícia; CHIÉS, Paula Viviane. Qual o gênero do brincar? Aprendendo a ser “menino”... Aprendendo a ser “menina”. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 47, maio, p. 210-225, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n47p210/31828>> Acesso em: 01 de fev. 2020.

LIVROS didáticos atuais são lixo e governo vai suavizar linguagem a partir de 2021, diz Bolsonaro. **G1**, 03 de jan. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/01/03/livros-didaticos-atuais-sao-lixo-e-governo-vai-suavizar-linguagem-a-partir-de-2021-diz-bolsonaro.ghtml>> Acesso em: 03 de mar. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 6.<sup>a</sup> ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer – Uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, jul./dez., 2001, p. 541-553. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>> Acesso em: 20 de abr. 2019.

LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). **Corpo, Gênero e Sexualidade:** um debate contemporâneo na educação. 8.<sup>a</sup> ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes. 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e Educação:** uma perspectiva pós-estruturalista. 16.<sup>a</sup> ed., Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2018.

MACIEL, Giséle Neves. O Programa Nacional do Livro Didático e as mudanças nos processos de avaliação dos livros de Geografia. **Revista de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia**. Florianópolis, SC, v. 1, n.1, out., 2014. Disponível em: <<http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/article/viewFile/3237/3808>> Acesso em: 02 de jan. 2020.

MANTOVANI, Katia Paulilo. **O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD: Impactos na qualidade do Ensino Público**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. 126 p.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 141, out./dez., 2017, p. 951-964. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n141/1678-4626-es-es0101-73302017175137.pdf>> Acesso em: 10 de dez. 2019.

MEC vai aumentar controle sobre avaliação de livros didáticos. **O Globo**, 19 de jul. 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/mec-vai-aumentar-controle-sobre-avaliacao-de-livros-didaticos-21605216>> Acesso em: 06 de fev. 2019.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 48, p. 123-144, 2004.. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-01882004000200006](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882004000200006)> Acesso em: 15 de dez. 2019.

MOURA, Neide Cardoso de. Análise de Livros Didáticos de Língua Portuguesa na perspectiva da Ideologia de Gênero. **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, 2013. Disponível em: <[http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23\\_2943\\_texto.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23_2943_texto.pdf)> Acesso em: 04 de abr. 2019.

MOURA, Neide Cardoso de. **Relações de gênero em livros didáticos de língua portuguesa: permanências e mudanças**. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007, 258 p.

NETTO, Miguel Rodrigues. A concepção de classe em Weber e Marx e os desafios contemporâneos do sindicalismo brasileiro. In: V Jornada Internacional de Políticas Públicas – Estado, Desenvolvimento e Crise do Capital, 2011, São Luís/Maranhão. **Anais**. São Luis, UFMA, 2011, p. 01-10. Disponível em: <[http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA\\_EIXO\\_2011/ESTADO\\_LUTAS\\_SOCIAIS\\_E\\_POLITICAS\\_PUBLICAS/A\\_CONCEPCAO\\_DE\\_CLASSE\\_EM\\_WEBER\\_E\\_MARX\\_E\\_OS\\_DESAFIOS\\_CONTEMPORANEOS\\_DO\\_SINDICALISMO\\_BRASILEIRO.pdf](http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2011/CdVjornada/JORNADA_EIXO_2011/ESTADO_LUTAS_SOCIAIS_E_POLITICAS_PUBLICAS/A_CONCEPCAO_DE_CLASSE_EM_WEBER_E_MARX_E_OS_DESAFIOS_CONTEMPORANEOS_DO_SINDICALISMO_BRASILEIRO.pdf)> Acesso em: 15 de mar. 2020.

NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; SILVA, Maísa Alves; COLOMBO, Silmara Regina. O Trabalho do Professor em Propostas do PNLD de Ensino de Língua Portuguesa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 1, jan./mar. 2018. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362018000100313](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362018000100313)> Acesso em: 15 de jan. 2019.

OLIVEIRA, Rosana Medeiros; DINIZ, Debora. **Materiais Didáticos Escolares e Injustiça Epistêmica**: sobre o marco heteronormativo. **Educação & Realidade**, v. 39, n. 1, p. 241-256,

2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n1/v39n1a14.pdf>> Acesso em: 10 de abr. 2019.

PAOLETTI, Jo B. **Pink and Blue: Telling the boys from the girls in America**. Indiana University Press, 2013.

PACÍFICO, Tânia Mara; TEIXEIRA, Rozana. Negritude e Branquitude em Livros Didáticos da História, Língua Portuguesa e Educação Física. **36ª Reunião Nacional da ANPEd**, Goiânia, set./out., 2013. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/negritude-e-branquitude-em-livros-didaticos-de-historia-lingua-portuguesa-e-educacao>> Acesso em: 07 de out. 2019.

PENN, Gemma. Análise semiótica de imagens paradas. BAWER, Martin W.; GASKELL, George. *In: Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002. p. 319-343.

PONCIANO, Jessica Kurak. A mulher escrita: notas sobre a (in)visibilidade feminina no material didático no ensino médio de língua portuguesa e literatura do estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2015.

POSTERNAK, Leonardo. **O Direito à Verdade: cartas para uma criança**. São Paulo: Globo, 2002.

PRIORE, Mary Del. (org.) **História das crianças no Brasil**. 6.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 2007.

PRIORE, Mary Del. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. *In: \_\_\_\_\_*. (org.) **História das Crianças no Brasil**. 6.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 84-106.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. *In: PRIORE, Mary Del (org.) História das crianças no Brasil*. 6.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 19-54.

REICH, Wilhelm. **A Revolução Sexual**. 4.<sup>a</sup> ed, Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017. 112 p.

RIBEIRO, Maria Silvia. **Relações de gênero e de idade em discursos sobre sexualidade veiculados em livros didáticos brasileiros de Ciências Naturais**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. 136 p.

ROCHA, Fernanda de Araújo; TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins. Livros Didáticos das Décadas de 20 a 50 em Minas Gerais: Construções de Gênero. **31ª Reunião Anual da ANPEd**, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23-4557-int.pdf>> Acesso em: 04 de abr. 2019.

ROSSET, Joyce M.; WEBSTER, Maria Helena; FUKUDA, Joyce Eiko; ALMEIDA, Lucila. **Práticas Comentadas para Inspirar: Formação do Professor da Educação Infantil**. Editora do Brasil. 1ª ed. 2018. 304 p.

SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúscia Goulart. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Educação e Fronteiras On-line**, Dourados, v.5, n.13, p. 72-85, jan./abr., 2015. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5184>> Acesso em: 01 de fev. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridades: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago., 2005, p. 361-378. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>> Acesso em: 01 de mar. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância Contemporânea e Educação Infantil: Uma perspectiva a partir dos direitos da criança. In: SALMAZE, Maria Aparecida; ALMEIDA, Ordália Alves (org.). **Primeira Infância no Século XXI**: direito das crianças de viver, brincar, explorar e conhecer o mundo. Campo Grande: Editora Oeste. 2012. p. 131-148.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Lemos; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). Infância (In)visível. Araraquara, SP: Junqueira&Marin Editores. 2007. p. 25-49.

SCARANO, Julita. Criança esquecida das Minas Gerais. In: PRIORE, Mary Del (org.) **História das crianças no Brasil**. 6.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 107-136.

SCIELO.ORG. Descrição. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_home&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_home&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 10 de jul. 2019.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: Uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez., 1995. Tradução de Guacira Lopes Louro. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>> Acesso em: 29 de out. 2018.

SCOTT, Joan Wallach. O enigma da igualdade. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 11-30, jan./abr., 2005. Tradução de Jó Klanovicz e Susana Bornéo Funck. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2005000100002/7778>> Acesso em: 10 de out. 2019.

SCOTT, Joan Wallach. Os usos e abusos de gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 45, p. 327-351, dez., 2012. Tradução de Ana Carolina E. C. Soares. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/revph/article/view/15018/11212>> Acesso em: 29 de out. 2018.

SILVA, Andréa Costa da; SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de. Sexualidade na escola mediada pela literatura: apropriações docentes. **23<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPEd**, 2008. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt23-4483-int.pdf> > Acesso em: 04 de abr. 2019.

SILVA, Marcelo João Alves da; ALVES, Maria da Conceição Amaral; COSTA, Ivoneide de França. Imagem – Uma abordagem histórica. Graphica, Curitiba, 2007. Disponível em: <[http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs\\_degraf/artigos\\_graphica/IMAGEM%20UMA%20ABORDAGEM%20HISTORICA.pdf](http://www.exatas.ufpr.br/portal/docs_degraf/artigos_graphica/IMAGEM%20UMA%20ABORDAGEM%20HISTORICA.pdf)> Acesso em: 20 de mar. 2020.

SILVA, Marco Antônio. A Fetichização do Livro Didático no Brasil. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 803-821, set./dez., 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/06.pdf>> Acesso em: 03 de fev. 2020.

SOARES, Jandson Bernardo; SOUZA, Wendell de Oliveira. **Memorial do PNL D: Elaboração, Natureza e Funcionalidade**. Disponível em: <<http://www.cchla.ufrn.br/shXIX/anais/GT23/ARTIGO%20-.pdf>> Acesso em: 12 de dez. 2018.

THOMPSON, John B. **Ideologia e Cultura Moderna** – Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 2.<sup>a</sup> ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1995.

TORRÃO FILHO, Amílcar. Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 24, jan./jun., 2005, p. 127-152. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n24/n24a07.pdf>> Acesso em: 15 de dez. 2018.

TOSATTO, Carla. O que é ser criança hoje? **Atividades e Experiências**, abr. 2009. Disponível em: <<http://www.grpvisconde.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/14/950/1645/arquivos/File/2013/ser-crianca.pdf>> Acesso em: 15 de jan. 2019.

VASCONCELLOS, Vera Maria Lemos. Apresentação: Infâncias e crianças invisíveis. *In*: VASCONCELLOS, Vera Maria Lemos; SARMENTO, Manuel Jacinto (org.). *Infância (In)visível*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin Editores. 2007. p. 7-24.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 33, p. 265-283. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cpa/n33/10.pdf>> Acesso em: 16 de dez. 2019.

**ANEXOS**

## ANEXO I

**RESUMO DO MANUAL BÁSICO –  
PARA ANÁLISE DO PERSONAGEM NA ILUSTRAÇÃO DOS TEXTOS**

	<b>Cadê? Achou! - Educar, cuidar e brincar na ação pedagógica da creche</b>	<b>Editora Positivo/ PNLD 2019, 2020, 2021 / Curitiba- 2018 1ª Edição</b>
<b>Autoria (s)</b>	<b>Aline Pinto</b> – É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (2003), com especialização em Psicopedagogia pelas Faculdades Integradas Curitiba (2004). Foi professora, pedagoga e diretora de escolas e centro municipais de Educação Infantil no município de Curitiba, Paraná. Atuou como editora de livros para a Educação Infantil e como assessora pedagógica em várias regiões do país. É autora de materiais didáticos com ênfase em formação de professores e familiares de crianças em creche. Ministra oficinas, cursos e palestras em creches e pré-escolas municipais e particulares de todo o Brasil.	<b>Livro do Professor de Educação Infantil – 0 a 3 anos e 11 meses – CRECHE</b>
	GÊNERO DA AUTORA: Aline Pinto – Feminino; Cor: Branca	Livro de 288 páginas
	TOTAL DE IMAGENS* este item contém a soma de ilustrações, fotografias e desenhos existentes nos livros didáticos envolvendo, ou não, humanos.	334 imagens
	IMAGENS SEM HUMANOS	167
	Na contagem das imagens, são possíveis de verificar estudantes (crianças) em brincadeira, leituras e atividades escolares; professoras com predominância do sexo feminino; e, algumas figuras representantes de quem é cuidador da criança em casa. Também neste livro estão expostos desenhos feitos por meninas e meninos nos quais não identificam a cor destes.	
	DESENHOS FEITOS POR CRIANÇAS: Nomes femininos: 21 Nomes masculinos: 23 Não identificado: - Professor/a: -	44
	IMAGENS COM HUMANOS: Feminino: 132 Masculino: 104 Misto: - Não se aplica: - Indeterminado: 43 Multidão: 03	167
	COR/ETNIA: Branco: 202 Preto: 54 Indígena: 05 Outro: 11 japoneses Indeterminado: 02	
	IDADE/ETAPA: Criança: 233 Adulto: 28 Velho: - Multidão: - Indeterminado: -	

## ANEXO II

**RESUMO DO MANUAL BÁSICO –  
PARA ANÁLISE DO PERSONAGEM NA ILUSTRAÇÃO DOS TEXTOS**

	<b>Pé de Brincadeira</b>	<b>Editora Positivo / PNL D 2019, 2020, 2021 / Curitiba – 2018, 1ª edição</b>
<b>Autoria (s)</b>	<b>Angela Cordi</b> – É mestre em Educação, Desenvolvimento e Políticas Educativas pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, de Portugal (2010); tem especialização em Psicopedagogia pelo Instituto Brasileiro de Extensão e em Educação Infantil e Séries Iniciais pela mesma instituição. Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1998). Foi professora de Ensino Fundamental e Educação Infantil, coordenadora pedagógica, assessora de conhecimento de Educação Infantil, atuando na formação de professores das redes pública e particular de todo o Brasil, professora de Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento e de Tecnologias Educacionais. É autora de livros didáticos para Educação Infantil e o Ensino Fundamental.	<b>Livro do Professor da Educação Infantil – Pré-escola – 4 a 5 anos e 11 meses</b>
	<b>GÊNERO DA AUTORA:</b> Angela Cordi – Feminino; Cor: Branco	Livro de 256 páginas
	<b>TOTAL DE IMAGENS*</b> este item contém a soma de ilustrações, fotografias e desenhos existentes nos livros didáticos envolvendo, ou não, humanos.	211
	<b>IMAGENS SEM HUMANOS:</b>	160
	Na contagem das imagens, é possível verificar estudantes (crianças) em brincadeira, leituras e atividades escolares; professoras com predominância do sexo feminino; e, algumas figuras representantes de quem é cuidador da criança em casa.	
	<b>DESENHOS FEITOS POR CRIANÇAS:</b> Nomes femininos: - Nomes masculinos: - Não identificado: - Professor/a: -	<b>SEM ILUSTRAÇÕES</b>
	<b>IMAGENS COM HUMANOS:</b> Feminino: 74 Masculino: 79 Misto: - Não se aplica: - Indeterminado: 07 Multidão: 11	
	<b>COR/ETNIA:</b> Branco: 113 Preto: 31 Indígena: 06 Outro: 01japonês Indeterminado: -	
	<b>IDADE/ETAPA:</b> Criança: 78 Adulto: 9 Velho: - Multidão: 10 Indeterminado: -	

## ANEXO III

**RESUMO DO MANUAL BÁSICO –  
PARA ANÁLISE DO PERSONAGEM NA ILUSTRAÇÃO DOS TEXTOS**

	<b>Aprender com a criança – Experiência e Conhecimento</b>	<b>Editora Autêntica / PNL D 2019, 2020, 2021 / Belo Horizonte - 2018 1ª Edição</b>
<b>Autoria (s)</b>	<b>Monique Deheinzelin</b> – Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisadora, escritora e editora, dedica-se à educação infantil. <b>Priscila Monteiro</b> – Mestre em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Assessora pedagógica de escolas particulares e de redes públicas de ensino. <b>Ana Flávia Castanho</b> - Mestre em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Assessora pedagógica de escolas particulares e de redes públicas de ensino.	<b>Livro do Professor de Educação Infantil – 0 a 5 anos e 11 meses – Creche e Pré-escola</b>
	GÊNEROS DAS AUTORAS: Monique Deheinzelin – Feminino; Cor: Branco Priscila Monteiro – Feminino; Cor: Branco Ana Flávia Castanho – Feminino; Cor: Branco	Livro de 311 páginas.
	TOTAL DE IMAGENS* este item contém a soma de ilustrações, fotografias e desenhos existentes nos livros didáticos envolvendo ou não-humanos	335
	IMAGENS SEM HUMANOS:	222
	Na contagem das imagens, é possível verificar estudantes (crianças) em brincadeira, leituras e atividades escolares; professoras com predominância do sexo feminino; e algumas figuras representantes de quem é cuidador da criança em casa.	
	DESENHOS FEITOS POR CRIANÇAS: Nomes femininos: 15 Nomes masculinos: 21 Não identificado: 1 Professor/a: -	37
	IMAGENS COM HUMANOS: Feminino: 82 Masculino: 80 Misto: - Não se aplica: - Indeterminado: 24 Multidão: 01	113
	COR/ETNIA: Branco: 178 Preto: 10 Indígena: 13 Outro: 02 japoneses Indeterminado: -	
	IDADE/ETAPA: Criança: 94 Adulto: 14 Velho: - Multidão: 01 Indeterminado: -	

**ANEXO IV**

**RESUMO DO MANUAL BÁSICO –**  
**PARA ANÁLISE DO PERSONAGEM NA ILUSTRAÇÃO DOS TEXTOS**

	<b>Práticas Comentadas para Inspirar – Formação do Professor de Educação Infantil</b>	<b>Editora do Brasil / PNL D 2019, 2020, 2021 / São Paulo – SP , 2017 1ª Edição</b>
<b>Autoria (s)</b>	<p><b>Joyce M. Rosset</b> – Bacharelada e licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade de São Paulo (USP); Pós-Graduada em Cognição e Sociocultura – Educação em Valores Humanos pela Universidade Gama Filho-RJ; Formadora de educadores e gestores de escolas da rede privada e pública e de projetos sociais voltados à infância e juventude; Autora de livros de formação dirigidos aos professores de Educação Infantil; Idealizadora e autora de conteúdos de site de Educação Infantil.</p> <p><b>Maria Helena Webster</b> – Graduada em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Especialista em História da Arte pela Universidade de Caxias do Sul-RS; Coordenadora de livros didáticos de Arte; Autora de livros de formação dirigidos aos professores de Educação Infantil; Idealizadora e autora de conteúdos de <i>site</i> de Educação Infantil.</p> <p><b>Joyce Eiko Fukuda</b> – Bacharelada em Psicologia e psicóloga pela Universidade de São Paulo (USP); Orientadora Educacional; Formadora de educadores de escolas da rede privada e pública.</p> <p><b>Lucila Almeida</b> – Licenciada em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar do Ensino Fundamental e Médio e Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio pela Universidade Camilo Castelo Branco-SP; Pós-Graduada em Crianças de 0 a 3 anos: Formação de Especialistas para as Infâncias no Brasil pelo Instituto Superior de Educação de São Paulo; Formadora de educadores de Educação Infantil; Autora de livros de Literatura Infantil e de formação de professores.</p>	<b>Livro do Professor de Educação Infantil – 0 a 3 anos e 11 meses - CRECHE</b>
	<b>GÊNERO DAS AUTORAS:</b> - Joyce M. Rosset: Feminino; Cor: Branco - Maria Helena Webster: Feminino; Cor: Branco - Joyce Eiko Fukuda: Feminino; Cor: Branco – Japonesa - Lucila Almeida: Feminino; Cor: Branco	Livro de 304 páginas
	TOTAL DE IMAGENS* este item contém a soma de ilustrações, fotografias e desenhos existentes nos livros didáticos envolvendo ou não-humanos	415
	IMAGENS SEM HUMANOS:	116
	Na contagem das imagens, são possíveis de verificar estudantes (crianças) em brincadeira, leituras e atividades escolares; professoras com predominância do sexo feminino; e, algumas figuras representantes de quem é cuidador da criança em casa.	
	<b>DESENHOS FEITOS POR CRIANÇAS:</b> Nomes femininos: - Nomes masculinos: - Não identificado: - Professor/a: -	<b>SEM ILUSTRAÇÕES</b>
	<b>IMAGENS COM HUMANOS:</b> Feminino: 278 Masculino: 305	299

	Misto: - Não se aplica: 02 Indeterminado: 73 Multidão: 27	
	COR/ETNIA: Branco: 531 Preto: 96 Indígena: 05 Outro: 01 japonês Indeterminado: 09	
	IDADE/ETAPA: Criança: 572 Adulto: 77 Velho: - Multidão: 27 Indeterminado: -	

## ANEXO V

## PESQUISAS LEVANTADAS NA PLATAFORMA - ANPEd

No GT 23 – Gênero, Sexualidade e Educação, dos setenta e nove trabalhos existentes, a partir da busca pelos descritores anteriormente apresentados, encontramos:

Quadro 1 – Pesquisas relacionadas à temática do trabalho com descritores: Livro Didático

AUTOR	TEMA/PESQUISA	ANO	GRUPO DE TRABALHO
MOURA, Neide Cardoso de.	Análise de livros didáticos de Língua Portuguesa na perspectiva da Ideologia de Gênero	2013	Grupos de Trabalho – GT 23; 36ª Reunião Nacional da ANPEd
ABUD, Cristiane de Castro Ramos; TEIVE, Gladys Mary G.	Biopolítica dos Corpos Saudáveis: Práticas Disciplinares de Prevenção da AIDS em livros didáticos de ciências no Ensino Fundamental (Florianópolis, 2000 a 2011)	2015	Grupos de Trabalho – GT 23; 37ª Reunião Nacional da ANPEd

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Quadro 2 – Pesquisas relacionadas à temática do trabalho com descritores: Livro Didático e Gênero

AUTOR	TEMA/PESQUISA	ANO	GRUPO DE TRABALHO
MOURA, Neide Cardoso de.	Análise de livros didáticos de Língua Portuguesa na perspectiva da Ideologia de Gênero	2013	Grupos de Trabalho – GT 23; 36ª Reunião Nacional da ANPEd
ABUD, Cristiane de Castro Ramos; TEIVE, Gladys Mary G.	Biopolítica dos Corpos Saudáveis: Práticas Disciplinares de Prevenção da AIDS em livros didáticos de ciências no Ensino Fundamental (Florianópolis, 2000 a 2011)	2015	Grupos de Trabalho – GT 23; 37ª Reunião Nacional da ANPEd

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Quadro 3 – Pesquisas relacionadas à temática do trabalho com descritores: Gênero e Infância

AUTOR	TEMA/PESQUISA	ANO	GRUPO DE TRABALHO
SANTOS, Cláudia Amaral dos	A Invenção da Infância Generificada: A pedagogia da mídia impressa constituindo as identidades de gênero	2004	Grupos de Trabalho – GT 23; 27ª Reunião Anual da ANPEd
COSTA E SILVA, Francisca Jocineide da	Construções de Identidade de Gênero na Primeira Infância: Uma análise da produção Científica do RCNEI	2015	Grupos de Trabalho – GT 23; 37ª Reunião Nacional da ANPEd

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Quadro 4 – Pesquisas relacionadas à temática do trabalho com descritores: Gênero

AUTOR	TEMA/PESQUISA	ANO	GRUPO DE TRABALHO
TORTATO, Cintia de Souza Batista	Profissionais da Educação Infantil e Ensino Fundamental diante das questões de gênero e diversidade sexual: as possibilidades da literatura infantil	2008	Grupos de Trabalho – GT 23 – 31ª Reunião Anual da ANPEd
ROCHA, Fernanda de Araújo; TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins	Livros Didáticos das Décadas de 20 a 50 em Minas Gerais: Construções de Gênero	2008	Grupos de Trabalho – GT 23 – 31ª Reunião Anual da ANPEd
SILVA, Andréa Costa da; SIQUEIRA, Vera Helena Ferraz de	Sexualidade na escola mediada pela literatura: apropriações docentes	2008	Grupos de Trabalho – GT 23 – 23ª Reunião Anual da ANPEd
MOURA, Neide Cardoso de	Análise de Livros Didáticos de Língua Portuguesa na perspectiva da Ideologia de Gênero	2013	Grupos de Trabalho – GT 23; 36ª Reunião Nacional da ANPEd

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Não foram encontrados trabalhos com os seguintes descritores: *Livro Didático e Feminismo; Livro Didático, Gênero e Infância; Livro Didático e Infância; Livro Didático e Mulheres; Livro Didático e Preconceito; Livro Didático e Estereótipo.*

No GT 21 – Educação e Relações Étnico-raciais, dos setenta (70) trabalhos produzidos, a tabela a seguir mostra as aproximações possíveis da pesquisa:

Quadro 5 – Pesquisas relacionadas à temática do trabalho com descritores: Livro Didático

<b>AUTOR</b>	<b>TEMA/PESQUISA</b>	<b>ANO</b>	<b>GRUPO DE TRABALHO</b>
PACÍFICO, Tânia Mara; TEIXEIRA, Rozana	Negritude e Branquitude em Livros Didáticos da História, Língua Portuguesa e Educação Física	2013	Grupos de Trabalho – GT 21; 36ª Reunião Nacional da ANPEd
MÜLLER, Tânia Mara Pedroso	A produção acadêmica sobre a imagem do negro no livro didático: estado do conhecimento (2003 - 2013)	2015	Grupos de Trabalho – GT 21; 37ª Reunião Nacional da ANPEd

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Não foram encontrados trabalhos com os seguintes descritores: *Livro Didático e Infância; Livro Didático e Gênero; Livro Didático e Feminismo; Gênero e Infância; Gênero; Livro Didático, Gênero e Infância; Livro Didático e Preconceito; Livro Didático e Estereótipo; Livro Didático e Mulheres.*

No GT 07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos, dos cento e setenta e cinco (175) trabalhos produzidos, a partir da busca dos descritores anteriormente citados um:

Quadro 6 – Pesquisas relacionadas à temática do trabalho com descritores: Gênero

<b>AUTOR</b>	<b>TEMA/PESQUISA</b>	<b>ANO</b>	<b>GRUPO DE TRABALHO</b>
FINCO, Daniela	Educação Infantil, Gênero e Brincadeiras: das naturalidades às transgressões	2005	Reuniões Científicas – GT 07; 28ª Reunião Anual da ANPEd
BUSS-SIMÃO, Márcia	Meninos entre meninos num contexto de educação infantil: um olhar sobre as relações sociais de gênero na perspectiva de crianças pequenas	2012	Grupos de Trabalho – GT 07; 35ª Reunião Anual da ANPEd

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Não foram encontrados trabalhos com os seguintes descritores: *Livro Didático; Livro Didático e Infância; Livro Didático e Gênero; Livro Didático e Feminismo; Gênero e Infância; Livro Didático, Gênero e Infância; Livro Didático e Mulheres; Livro Didático e Preconceito; Livro Didático e Estereótipo.*

## ANEXO VI

## PESQUISAS LEVANTADAS NA PLATAFORMA – Scielo.org

Nas tabelas seguintes, será apresentado o total de produções encontradas a partir dos descritores utilizados para a busca e as pesquisas que se aproximam deste trabalho. Para levantamentos com resultados maiores que cem (100) utilizamos filtros relacionados à “Educação” para maior precisão de busca.

Quadro 7 – Pesquisas relacionadas à temática do trabalho com descritores: Livro Didático e Gênero (vinte e um resultados)

AUTOR	TEMA/PESQUISA	ANO	REVISTA
ALMEIDA, Fernando Afonso	Gênero e Livro Didático de Língua Estrangeira	2005	Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 44, n. 1, p. 59-71
OLIVEIRA, Sara	Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira	2008	Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 47, n. 1, p. 91-117
MARTINS, Elieciília de Fátima; HOFFMANN, Zara	Os papéis de gênero nos livros didáticos de ciências	2007	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 9, n. 1, p. 132-151
MARCUSCHI, Elizabeth; LEDO, Amanda Cavalcante de Oliveira	Representações de gênero social em livros didáticos de língua portuguesa	2015	Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 15, n. 1, p. 149-178
OLIVEIRA, Rosana Medeiros de	Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo	2017	Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 68, p. 11-33

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Quadro 8 – Pesquisas relacionadas à temática do trabalho com descritores: Livro Didático e Mulheres (cinco resultados)

AUTOR	TEMA/PESQUISA	ANO	REVISTA
MARTINS, Elieciília de Fátima; HOFFMANN, Zara	Os papéis de gênero nos livros didáticos de ciências	2007	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 9, n. 1, p. 132-151
OLIVEIRA, Sara	Texto visual, estereótipos de gênero e o livro didático de língua estrangeira	2008	Trabalhos em Linguística Aplicada, v. 47, n. 1, p. 91-117

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Quadro 9 – Pesquisas relacionadas à temática do trabalho com descritores: Gênero e Infância (trezentos e quarenta e seis; em educação – trinta e um)

AUTOR	TEMA/PESQUISA	ANO	REVISTA
XAVIER FILHA, Constantina	Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância	2014	Educar em Revista, n. spe-1, p. 153-169

Fonte: Elaborada pela autora, 2019.

Quadro 10 – Pesquisas relacionadas à temática do trabalho com descritores: Gênero (em educação – quatrocentos e sessenta e três)

AUTOR	TEMA/PESQUISA	ANO	REVISTA
MARTINS, Elieciília de Fátima; HOFFMANN, Zara	Os papéis de gênero nos livros didáticos de ciências	2007	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciência (Belo Horizonte), v. 9, n. 1, p. 132-151
OLIVEIRA, Rosana Medeiros de. DINIZ, Debora	Materiais didáticos escolares e injustiça epistêmica: sobre o marco heteronormativo	2014	Educação & Realidade, v. 39, n. 1, p. 241-256

XAVIER FILHA, Constantina	Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância	2014	Educar em Revista, n. spe-1, p. 153-169
OLIVEIRA, Rosana Medeiros de	Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo	2017	Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 68, p. 11-33

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Quadro 11– Pesquisas relacionadas à temática do trabalho com descritores: Livro Didático (duzentos e cinquenta e nove; em educação – cento e sessenta e quatro)

AUTOR	TEMA/PESQUISA	ANO	REVISTA
MARTINS, Eliecília da Fátima; HOFFMANN, Zara	Os papéis de gênero nos livros didáticos de ciências	2007	Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 9, n. 1, p. 132-151
SILVA, Marco Antônio	A fetichização do livro didático no Brasil	2012	Educação & Realidade, v. 37, n. 3, p. 803-821
BUEDGENS, Jully Fortunato	O preconceito e as diferenças na Literatura Infantil	2015	Educação & Realidade, v. 41, n. 2, p. 591-612
OLIVEIRA, Rosana	Descolonizar os livros didáticos: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo	2017	Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 68 p. 11-33

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Não foram encontrados trabalhos com os seguintes descritores: *Livro Didático e Gênero e Infância*; *Livro Didático e Infância*; *Livro Didático e Feminismo*; *Livro Didático e Estereótipo*. Com o descritor *Livro Didático e Preconceito* foram encontrados dois resultados que, no entanto, não se aproximam da temática aqui pesquisada.

## ANEXO VII

## PESQUISAS LEVANTADAS NA PLATAFORMA - CAPES

Quadro 12 – Pesquisas relacionadas à temática do trabalho com descritores: Livro Didático; Gênero; Infância (total de treze trabalhos – dez dissertações; três teses)

AUTOR	TEMA/PESQUISA	ANO	INSTITUIÇÃO
MOURA, Neide Cardoso de	Relações de Gênero em livros didáticos de Língua Portuguesa: Permanências e Mudanças	01/11/2007	Doutorado em Psicologia (Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
FALAVINHA, Karina	Livros didáticos de língua portuguesa: escolha, distribuição, uso e discursos sobre os direitos das crianças e adolescentes.	27/03/2013	Mestrado em Educação – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
RIBEIRO, Maria Silvia	Relações de gênero e de idade em discursos sobre sexualidade veiculados em livros didáticos brasileiros de ciências naturais	10/06/2013	Mestrado em Psicologia (Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
SILVA, Francisca Alves da	As feminilidades nos livros para a infância do acervo das obras complementares do Programa Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa.	31/08/2015	Mestrado em Educação – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Faremos a apresentação da quantidade de resultados encontrados a partir dos descritores e mencionaremos as pesquisas que se aproximam da temática estudada. No entanto, não faremos resumos individuais de cada pesquisa.

Quadro 13 – Pesquisas relacionadas à temática do trabalho com descritores: Livro Didático e Infância (total de vinte e quatro trabalhos – dezessete dissertações; sete teses)

AUTOR	TEMA/PESQUISA	ANO	INSTITUIÇÃO
BUEDGENS, Jully Fortunato	O preconceito e as diferenças na literatura infantil: um estudo de caso com base na teoria histórico-cultural.	08/09/2014	Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Quadro 14 – Pesquisas relacionadas à temática do trabalho com descritores: Livro Didático e Gênero (total de quarenta e cinco trabalhos – trinta e sete dissertações; oito teses)

AUTOR	TEMA/PESQUISA	ANO	INSTITUIÇÃO
PONCIANO, Jessica Kurak	A mulher escrita: notas sobre a (in)visibilidade feminina no material didático no ensino médio de língua portuguesa e literatura do estado de São Paulo	26/11/2015	Mestrado em Educação – Universidade Estadual Paulista Julio Mesquita Filho, Presidente Prudente
MONTEIRO, Paolla Ungaretti	(In)visibilidade das mulheres brasileiras nos livros didáticos de história do ensino médio (PNLD, 2015)	11/01/2016	Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre
CELESTINO, Gabriela Santetti	Gênero em livros didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014)	09/08/2016	Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina
ROSA, Ana Cristina	Sexualidade, Gênero e Diversidade no Livro Didático de	19/12/2016	Mestrado em Educação – Universidade

	Ciências: Um estudo a partir do material adotado pela rede municipal de ensino de Uberaba, MG		
PIRES, Mayara Cristina de Oliveira	Corpos, Gêneros e Sexualidades nos objetos educacionais digitais de livros didáticos de biologia PNL D/2015	28/08/2017	Mestrado em Educação – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia
LOPES, Gisele Garcia	A representação de mulheres nos livros didáticos de história (Programa Nacional do Livro Didático: 2017-2019)	14/05/2018	Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina
FREITAS, Leticia Calhau	Diversidades sexuais na educação: argumentação nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II	06/08/2018	Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Quadro 15 – Pesquisas relacionadas à temática do trabalho com descritores: Livro Didático e Feminismo (total de oito trabalhos – sete dissertações; uma tese)

AUTOR	TEMA/PESQUISA	ANO	INSTITUIÇÃO
CASTRO, Maria Gabriella Mayworm de	Uma análise feminista da construção de gênero em livros didáticos de inglês aprovados pelo PNL D 2014	09/11/2016	Mestrado em Estudos de Linguagem – Universidade Federal Fluminense, Niterói
MOURA, Neide Cardoso de	Relações de gênero em livros didáticos de língua portuguesa: permanências e mudanças	05/11/2007	Doutorado em Psicologia (Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo
SOUZA, Wesley da Silva	O “Alfa” da História (?): Uma análise da representação masculina no livro didáticos de história	20/07/2018	Mestrado Profissional em Ensino de História – Universidade Regional do Cariri, Rio de Janeiro
FILHO, Doacir Domingos	A diversidade de gênero em materiais didáticos da disciplina de arte	29/05/2018	Mestrado em Educação – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Quadro 16 – Pesquisas relacionadas à temática do trabalho com descritores: Livro Didático (total de setenta trabalhos – quarenta e cinco dissertações; vinte e cinco teses)

AUTOR	TEMA/PESQUISA	ANO	INSTITUIÇÃO
ROMAO, Carla de Oliveira	Identificações do feminino em materiais didáticos contemporâneos	21/08/2014	Mestrado em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Quadro 17 – Pesquisas relacionadas à temática do trabalho com descritores: Gênero (total de seiscentos e setenta e três – quatrocentos e cinquenta e nove dissertações; duzentos e catorze teses)

AUTOR	TEMA/PESQUISA	ANO	INSTITUIÇÃO
ROMAO, Carla de Oliveira	Identificações do feminino em materiais didáticos contemporâneos	21/08/2014	Mestrado em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro
PONCIANO, Jessica Kurak	A mulher escrita: Notas sobre a (in)visibilidade feminina no material didático no ensino médio	26/11/2015	Mestrado em Educação – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho / Presidente Prudente

	de língua portuguesa e literatura do Estado de São Paulo		
MONTEIRO, Paolla Ungaretti	Invisibilidade das mulheres brasileiras nos livros didáticos de história do Ensino Médio (PNLD, 2015)	11/01/2016	Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre
ALVES, Luisa de Lemos	Discursos sobre gêneros e sexualidades inscritos em corpos de livros didáticos de Ciências (1970 – 1999)	31/03/2016	Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro
CELESTINO, Gabriella Santetti	Gênero em livros didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/2014)	09/08/2016	Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis
PIRES, Mayara Cristina de Oliveira	Corpos, Gêneros e Sexualidades nos objetos educacionais digitais de livros didáticos de biologia PNLD/2015	28/08/2017	Mestrado em Educação – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia
LOPES, Gisele Garcia	A representação de mulheres nos livros didáticos de história (Programa Nacional do Livro Didático: 2017-2019)	14/05/2018	Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Com resultados acima de cem (100) trabalhos, utilizamos o filtro *Educação* para uma busca mais precisa. Gênero e Infância constaram inicialmente com mil duzentos e sessenta e quatro resultados (1264); Livro Didático e Mulheres cento e vinte e seis (126); e Livro Didático e Preconceito cento e sete (107).

Quadro 18 – Pesquisas relacionadas à temática do trabalho com descritores: Gênero e Infância (total de setenta trabalhos – quarenta e cinco dissertações; vinte e cinco teses)

AUTOR	TEMA/PESQUISA	ANO	INSTITUIÇÃO
ROMAO, Carla de Oliveira	Identificação do feminino em materiais didáticos contemporâneos	21/08/2014	Mestrado em Educação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Quadro 19 – Pesquisas relacionadas à temática do trabalho com descritores: Livro Didático e Mulheres (total de doze trabalhos – nove dissertações; três teses)

AUTOR	TEMA/PESQUISA	ANO	INSTITUIÇÃO
PONCIANO, Jessica Kurak	A mulher escrita: notas sobre a (in)visibilidade feminina no material didático no ensino médio de língua portuguesa e literatura do Estado de São Paulo	26/11/2015	Mestrado em Educação – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Presidente Prudente
MONTEIRO, Paolla Ungaretti	(In)visibilidade das mulheres brasileiras nos livros didáticos de história do ensino médio (PNLD/2015)	11/01/2016	Mestrado em Educação – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre
CELESTINO, Gabriela Santetti	Gênero em Livros Didáticos de História aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático	09/08/2016	Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis
PIRES, Mayara Cristina de Oliveira	Corpos, Gêneros e Sexualidades nos objetos educacionais digitais de livros didáticos de biologia PNLD/2015	28/08/2017	Mestrado em Educação – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia
LOPES, Gisele Garcia	A representação de mulheres nos livros didáticos de história (Programa Nacional do Livro Didático: 2017-2019)	14/05/2018	Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis

NICARETA, Samara Elisana	Para serem bem-comportadas? Imagens de mulheres em livros escolares de autoria feminina (1889 – 1945)	15/06/2018	Doutorado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis
--------------------------	---	------------	---

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Quadro 20 – Pesquisas relacionadas à temática do trabalho com descritores: Livro Didático e Preconceito (total de seis trabalhos – quatro dissertações; duas teses)

<b>AUTOR</b>	<b>TEMA/PESQUISA</b>	<b>ANO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
MUCCI, Andre de Barros	Para um ensino de português multicultural: análise dos cadernos pedagógicos de língua portuguesa do 9º ano do município do Rio de Janeiro	04/04/2013	Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro
BUENDGENS, Jully Fortunato	O preconceito e as diferenças na literatura infantil: um estudo de caso com base na teoria histórico-cultural	08/09/2014	Mestrado em Educação – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis
PONCIANO, Jessica Kurak	A mulher escrita: notas sobre a (in)visibilidade feminina no material didático no ensino médio de língua portuguesa e literatura do Estado de São Paulo	26/11/2015	Mestrado em Educação – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho /Presidente Prudente

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

O descritor Livro Didático e Estereótipo teve um (01) resultado encontrado, porém não fazia relação com a temática desta pesquisa.