

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES DE GÊNERO

ISABEL CRISTINA BRANDÃO TAUFER

**REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS NOS  
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Porto Alegre  
2009

ISABEL CRISTINA BRANDÃO TAUFER

**REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NO LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS NOS  
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão do Curso de  
Especialização em Educação, Sexualidade e  
Relações de Gênero do Programa de Pós-  
Graduação em Educação da Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Luís Henrique Sacchi dos Santos

Porto Alegre  
2009

## **DEDICATÓRIA**

Aos professores que sonham e trabalham para  
construção de um mundo melhor.

## **AGRADECIMENTOS**

A todos aqueles que contribuíram para  
realização deste trabalho.

## RESUMO

Esta monografia foi pensada e desenvolvida com base na teoria pós-estruturalista. Visa investigar como o masculino e o feminino estão representados no livro didático de Ciências de 1ª a 4ª séries e como os livros didáticos representam o corpo, constroem e instituem/reproduzem representações de gênero. A análise deu-se a partir das imagens presentes nos livros didáticos, tomando como referência os seguintes marcadores: atividade física, profissão, brincadeiras/lazer, higiene pessoal, aulas práticas de Ciências, cuidado de crianças, ambientes ocupados por mulheres/cozinha, ambiente ocupados por homens/cozinha, ambientes ocupados por mulheres/outros e ambientes ocupados por homens/outros. A análise mostrou que na maior parte das vezes a mulher está representada ocupando o ambiente doméstico, especialmente a cozinha, no cuidado de crianças, na higiene pessoal e exercendo atividades profissionais tradicionalmente femininas (professora, enfermeira e artesã). Os homens aparecem praticando atividades físicas, brincadeiras e ocupando ambientes não privados. As imagens selecionadas nos livros didáticos de Ciências representam corpo e gênero conforme valores e verdades estabelecidos nessa cultura silenciando sobre formas menos rígidas e mais abrangentes acerca das representações de corpo, gênero e sexualidade.

Palavras-chave: 1. Gênero. 2. Corpo. 3. Livro didático – Ciências. 4. Imagem. 5. Endereçamento.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Eixos teóricos utilizados no trabalho.....	11
FIGURA 2 - Endereçamento .....	13
FIGURA 3 - Capa Coleção <i>Ciências</i> , v. 1.....	20
FIGURA 4 - Capa Coleção <i>Ciências para você</i> , v. 1.....	20
FIGURA 5 - Capa Coleção <i>Redescobrir Ciências</i> , v. 1 .....	20
QUADRO 1 - Imagens .....	21

## LISTA DOS LIVROS UTILIZADOS NA PESQUISA

<b>LD1</b>	CUNHA, Paulo; RAIMONDI, Suely. <i>Ciências, 1ª série</i> . 2. ed. reform. São Paulo: Atual, 2004.
<b>LD2</b>	CUNHA, Paulo; RAIMONDI, Suely. <i>Ciências, 2ª série</i> . 2. ed. reform. São Paulo: Atual, 2004.
<b>LD3</b>	CUNHA, Paulo; RAIMONDI, Suely. <i>Ciências, 3ª série</i> . 2. ed. reform. São Paulo: Atual, 2004.
<b>LD4</b>	CUNHA, Paulo; RAIMONDI, Suely. <i>Ciências, 4ª série</i> . 2. ed. reform. São Paulo: Atual, 2004.
<b>LD5</b>	ANDRADE, Maria Hilda de Paiva; FONSECA, Márcia dos Santos, MORAIS, Marta Bouissou; MORAIS, Maurício Bouissou. <i>Conhecer e gostar: Ciências para você</i> . Belo Horizonte: Dimensão, 2001. v. 1.
<b>LD6</b>	ANDRADE, Maria Hilda de Paiva; FONSECA, Márcia dos Santos, MORAIS, Marta Bouissou; MORAIS, Maurício Bouissou. <i>Conhecer e gostar: Ciências para você</i> . Belo Horizonte: Dimensão, 2001. v. 2.
<b>LD7</b>	ANDRADE, Maria Hilda de Paiva; FONSECA, Márcia dos Santos, MORAIS, Marta Bouissou; MORAIS, Maurício Bouissou. <i>Conhecer e gostar: Ciências para você</i> . Belo Horizonte: Dimensão, 2001. v. 3.
<b>LD8</b>	ANDRADE, Maria Hilda de Paiva; FONSECA, Márcia dos Santos, MORAIS, Marta Bouissou; MORAIS, Maurício Bouissou. <i>Conhecer e gostar: Ciências para você</i> . Belo Horizonte: Dimensão, 2001. v. 4.
<b>LD9</b>	WOLFF, Janeth; MARTINS, Eduardo. <i>Redescobrir Ciências, 1ª série</i> . São Paulo: FTD, 2005.
<b>LD10</b>	WOLFF, Janeth; MARTINS, Eduardo. <i>Redescobrir Ciências, 2ª série</i> . São Paulo: FTD, 2005.
<b>LD11</b>	WOLFF, Janeth; MARTINS, Eduardo. <i>Redescobrir Ciências, 3ª série</i> . São Paulo: FTD, 2005.
<b>LD 12</b>	WOLFF, Janeth; MARTINS, Eduardo. <i>Redescobrir Ciências, 4ª série</i> . São Paulo: FTD, 2005.

## SUMÁRIO

<b>1 APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
2.1 Eixos Teóricos .....	11
2.2 Endereçamento .....	12
2.3 Cultura Visual.....	14
2.4 Gênero .....	15
2.5 O Corpo .....	16
<b>3 DESENVOLVIMENTO.....</b>	<b>19</b>
3.1 Gênero e Corpo nos Livros Didáticos de Ciências.....	19
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>25</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>27</b>
<b>ANEXO A - Representação da Mulher no LD.....</b>	<b>29</b>
<b>ANEXO B - Representação do Homem no LD .....</b>	<b>37</b>

## 1 APRESENTAÇÃO

A escolha desta especialização em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero está relacionada com a minha profissão de professora de Ciências e de Biologia. Quando comecei a lecionar Ciências, no ano de 2003, constatei, a partir da minha experiência na escola, que o tema sexualidade “não podia” ser trabalhado como os demais. As idéias sobre o Universo, o crescimento das plantas, ecossistemas, a classificação dos seres vivos e os demais assuntos pertinentes ao currículo de Ciências estavam no livro didático com uma sequência que, em geral, podia ser seguida em sala de aula. Ou seja, os temas referentes à natureza eram bem “aceitos” na sala de aula, desde que trabalhados pelo viés da investigação científica, tal como é produzido no atual contexto escolar e cultural contemporâneo.

Tudo parecia poder ser ensinado da mesma forma, isto é, dentro de um registro estritamente científico/biológico. No entanto, ao trabalhar as questões referentes ao corpo humano percebi uma recorrente insatisfação nas turmas. Lembro que, no final de um capítulo sobre o sistema reprodutor, ao retomar e avaliar o que foi estudado, uma aluna falou: “não era isso que eu queria ter estudado”. Ainda que a metodologia por mim utilizada fosse a mesma dos capítulos anteriores, isto é, seguisse a sequência proposta pelo livro didático, para este assunto tal estratégia não funcionou como esperado. Sexualidade, gênero, raça/etnias, status social, etc., não são tópicos considerados no estudo do corpo humano, tal como ele vem, recorrentemente, sendo apresentado nos livros didáticos. Assim, as questões que pareciam inquietar os estudantes e que poderiam ser problematizadas não eram apresentadas, reforçando a distância entre o conhecimento e a vida do aluno. Penso que em outros temas das Ciências essa cientificidade é esperada e, logo, aceita sem maiores problematizações, visto que alguns destes temas parecem estar distantes, isto é, não diretamente relacionados à vida dos/as estudantes. Frequentemente, tais temas são vistos como assuntos a serem memorizados e, após a prova, esquecidos. Quando se trata do **corpo**, o conteúdo tem muito a ver com o/a aluno/a, e parece tratar diretamente deles/as. Portanto, quando se trata deste assunto nas escolas parece haver, tal como muitos professores e professoras referem, a necessidade de se abordar tal temática a partir de outro tipo de perspectiva. Parece, enfim, que alunas e alunos anseiam e esperam por isso – uma demanda reiteradamente negada pela própria formação de professores, pelos conteúdos escolares, pelos livros didáticos, pelas expectativas familiares, enfim, pelo currículo. Conforme Silva (1999), o currículo não está simplesmente relacionado

com a transmissão de conteúdos objetivos, mas produz e cria significados sociais que estão ligados às relações sociais de poder. Nesse sentido, o mesmo autor refere que a seleção de um determinado conhecimento é uma operação de poder. A partir desta afirmação entendo que o mesmo acontece com a seleção de alguns conteúdos ou imagens que poderiam constar nos livros didáticos, por exemplo, conteúdos e imagens de corpos relacionados a aspectos culturais e sociais juntamente aos de caráter biológico – essa idéia será melhor desenvolvida na análise dos livros didáticos que se segue.

Ao refletir sobre a minha prática pedagógica, percebi que eu sempre ensinava apoiada no livro didático e, em grande medida, reproduzia aquilo que eu havia aprendido como estudante. Em outras palavras, passei a pensar que o corpo vem sendo, reiteradamente, abordado a partir de uma matriz biologicista, que enfatiza apenas dimensões anatomo-fisiológicas do corpo, negando, portanto, qualquer dimensão histórica, social e vivencial. Em resumo, pode-se dizer que o corpo ali apresentado deixa de ser humano e passa a ser didático (SANTOS, 1999). Esta forma reducionista de se estudar o corpo foi descrita por Santos (2002, p. 102):

no espaço da sala de aula, os materiais didáticos usualmente utilizados (livros, atlas do corpo humano, etc.) exibem, quase sempre, a mesma representação: um corpo fatiado com as vísceras à mostra; incompleto (mutilado); sem rosto; sem mãos e pés. Enfim um corpo que não é igual ao de ninguém, não sendo possível saber, na maioria das vezes se é macho ou fêmea. Este corpo quase nunca é trabalhado como um sistema, mas nos moldes cartesianos, seccionado para que através do estudo de suas partes os/as alunos/as possam construir o todo. Aliás, um pretense todo que nunca é retomado na escola.

Durante a minha formação acadêmica aprendi a conceber gênero, por exemplo, como uma característica exclusivamente biológica, que explicava os comportamentos femininos e masculinos como estando estaticamente determinados e definidos desde a concepção. E, desta forma, sem qualquer questionamento, fui literalmente repassando esses temas aos/às alunos/as como se eles fossem absolutamente naturais. No entanto, com o passar dos anos e a partir das insistentes manifestações de alunos e alunas, foi ficando cada vez mais claro que as concepções essencialistas da minha formação, e que continuavam presentes nos livros didáticos de Ciências, já não serviam mais para a/o aluna/o de hoje. Louro (2004), no livro *Um corpo estranho*, recorre à metáfora da viagem para dar a idéia de como vamos mudando ou transformando ao longo da vida. Usando ainda as palavras da autora, trata-se de “um processo que provoca desarranjos e desajustes, de modo tal que só o movimento é capaz de garantir algum equilíbrio ao viajante” (LOURO, 2004, p. 13).

Além disso, em anos mais recentes, a questão do “corpo desejado”, do “corpo ideal”, padronizado nas diversas instâncias culturais, também passou a me inquietar (posto que passou a povoar de modo mais evidente as próprias escolas) e me levou a buscar novas compreensões sobre o corpo, as sexualidades e as relações de gênero – como dimensões articuladas.

A partir das considerações acima e das leituras realizadas no *Curso de Especialização em Educação, Sexualidade e Relações de Gênero*, resolvi analisar as imagens de corpos masculinos e femininos presentes em livros didáticos de Ciências de 1ª a 4ª séries, buscando neles tensionar questões referentes a gênero, sexualidade e corpo.

## 2 INTRODUÇÃO

### 2.1 Eixos Teóricos

Levando tais questionamentos em consideração pretendo discutir o corpo culturalmente construído articulando os seguintes eixos teórico-analíticos: endereçamento, cultura visual, gênero e sexualidade, tal como apresentados a seguir:

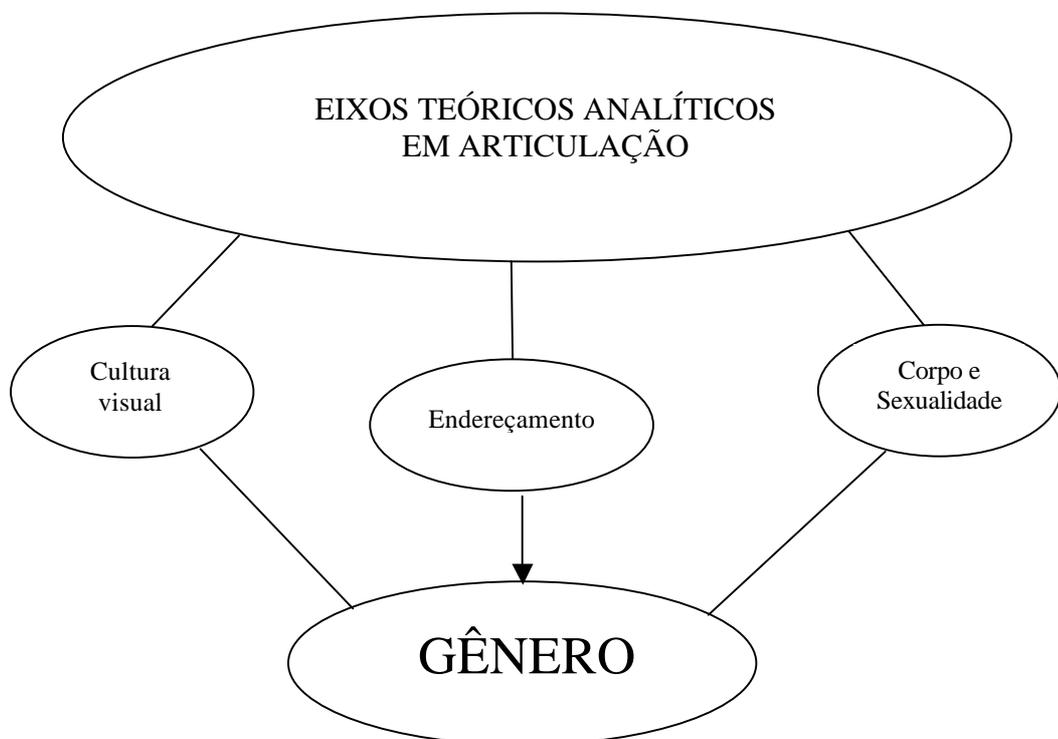


FIGURA 1 - Eixos teóricos utilizados no trabalho  
Fonte: Autora, 2009.

Esta pesquisa foi pensada e desenvolvida com base na teoria pós-estruturalista, tal como ela vem sendo apropriada no campo dos Estudos Culturais. Pós-estruturalismo foi uma palavra cunhada para expressar a multiplicidade de abordagens que se contrapunham, tensionavam, problematizavam as proposições da modernidade, vindo a constituir um campo de estudos. O pós-estruturalismo faz referência às proposições de um conjunto de pensadores,

que inclui Roland Barthes, Gilles Deleuze, Jacques Derrida e Michel Foucault, sendo um tipo de leitura crítica que se opõe à estrutura rígida do estruturalismo (PAYNE, 2002).

Neste campo do conhecimento delimitado pelos Estudos Culturais parte-se do pressuposto de que todo conhecimento é produzido a partir significados que circulam em uma cultura<sup>1</sup> (COSTA, 2002). Nesta direção, pode-se também estender esta compreensão a uma análise mais particular dos próprios livros didáticos, uma vez que eles, frequentemente, re-apresentam desigualdades de classe, gênero e raça/etnia, “naturalizadas” nesta cultura.

Silva (1999, p. 16) é um dos autores que refere que a partir:

[...] da perspectiva pós-estruturalista, podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder.

A partir deste entendimento de currículo podemos dizer que as noções de corpo ideal, gênero e sexualidade presentes nas representações de corpos nos livros didáticos aqui selecionados também são resultados de operações de poder.

## 2.2 Endereçamento

A ciência escolar, como um discurso cultural, também se endereça aos sujeitos (MACEDO, 2007), buscando, assim, produzi-lo numa dada direção. O conceito de endereçamento<sup>2</sup>, um termo dos estudos de cinema com peso teórico e político, é bastante discutido por Elizabeth Ellsworth (2001), no artigo *Modos de Endereçamento: uma coisa de*

<sup>1</sup> Na teorização introduzida pelos estudos culturais, sobretudo aquela inspirada no pós-estruturalismo, a cultura é teorizada como campo de luta entre os diferentes grupos sociais em torno da significação. A educação e o currículo são vistos como campos de conflito em torno de duas dimensões centrais da cultura: o conhecimento e a identidade (SILVA, Tomaz Tadeu. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Autêntica: Belo Horizonte, 2000. p. 32).

<sup>2</sup> O conceito de Modos de Endereçamento, originário da análise do cinema, foi adaptado por Elisabeth Ellsworth, atingindo as reflexões sobre a Educação e Comunicação. Os Modos de Endereçamento, para o cinema, consistem basicamente em desenvolver o filme e a narrativa cinematográfica com identificação prévia dos interesses do público que se pretende atingir, para utilizar-se de mecanismos de identificação com esse público. Tal estratégia pode ser direcionada, como o foi em pesquisas posteriores, ao estudo dos textos e discursos, considerando-se o efeito que o locutor pretende produzir, segundo o que represente a respeito de seu público/leitor.

(PREVEDELLO, Carine Felkl. Modos de endereçamento em diferentes segmentos do jornalismo impresso: uma análise de manchetes de O Globo e Extra <[http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjour/arquivos/ind\\_carine\\_prevedello.pdf](http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjour/arquivos/ind_carine_prevedello.pdf)>. Acesso em: 18 out. 2009). O uso desse conceito se justifica tendo em vista que o livro didático se dirige a um público específico e imaginado pelo produtor do livro. As imagens fazem parte das “marcas” sociais, políticas e econômicas que o livro carrega e estão pensadas para captar o espectador (MACEDO, 2004).

*cinema; uma coisa de educação também.* Essa autora analisa como os professores podem ser educados a partir da noção de “modos de endereçamento”. Tal noção pode ser estendida aos filmes, às revistas, aos livros didáticos, pois todos eles foram produzidos e pensados para “alguém”, isto é, foram endereçados a um determinado público. O produto final, neste caso, o livro didático de Ciências, apresenta as marcas do seu endereçamento.

Pensando sobre os modos de endereçamento do cinema, Elizabeth Ellsworth resume o conceito na seguinte questão: “quem esse filme pensa que você é?” (ELLSWORTH, 2001, p. 11),

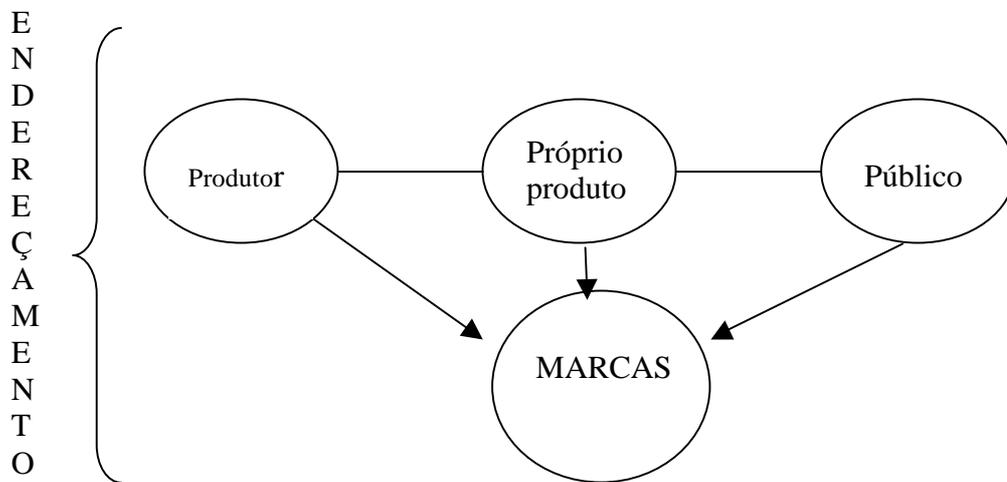


FIGURA 2 - Endereçamento

Fonte: Autora, 2009.

Pode-se citar as palavras de Ellsworth (2001, p. 57) para aprofundar a noção de endereçamento presente nos livros didáticos:

Por exemplo, os livros-texto utilizados em educação estão constantemente redesenhando sua ‘aparência’ para atrair públicos estudantis cujas estratégias de leitura e cujos interesses são moldados, de uma forma extraordinária, pela televisão e pela música popular. Parecendo-se cada vez mais com revistas populares e *sites* da Internet, os livros-texto endereçam-se aos baixos graus de atenção e à familiaridade dos estudantes com estes meios pela utilização de pequenos quadros destacados do texto principal, de referências cruzadas, de atividades baseadas na cultura popular (por exemplo, componha um poema de *rap*), muita cor e uma abundância de escolhas. Os vídeos educacionais, ao menos nos minutos de abertura e um esforço para atrair a atenção dos estudantes, freqüentemente tentam parecer com a MTV. Os museus de ciência estão começando a endereçar os estudantes de forma similar àquela dos filmes de ação e aventura de Hollywood.

Desta forma, a análise do endereçamento das imagens e dos textos dos livros didáticos permite que se possa discutir o currículo de ciências e suas implicações na naturalização de “posições” oferecidas aos homens e às mulheres, tal como veremos na análise das imagens selecionadas.

### **2.3 Cultura Visual**

O endereçamento nesta pesquisa está articulado com outro importante tema contemporâneo: a cultura visual. A partir deste campo pode-se dizer que: “As imagens constituem hoje as narrativas do mundo contemporâneo, trazendo novos elementos para buscarmos uma compreensão mais abrangente do próprio conceito de narrativa” (SOUZA; LOPES, 2002, p. 62). Vivemos em um ambiente rodeado de imagens: revistas, *outdoors*, jornais e livros didáticos que são repletos de fotos, figuras e outras ilustrações. Ao olharmos para estas imagens, frequentemente, não percebemos seus diferentes significados porque estamos habituados, isto é, educados a ver de determinados modos, segundo um dado tipo de linguagem. Esse crescente interesse pelo visual tem levado diferentes pesquisadores a discutirem sobre a necessidade de uma alfabetização visual que se expressa como cultura visual (SARDELICH, 2006). O corpo magro, jovem e branco, por exemplo, está naturalizado em nossa cultura de forma que não questionamos por que não aparecem outros tipos corporais nas imagens. Além disso, “as imagens carregam definições em termos de classe, gênero, identidade sexual e racial” (SARDELICH, 2006, p. 459).

A televisão, as revistas e os livros apresentam modos de ser menino e de ser menina, produzindo e reforçando a oposição binária e estática entre homem/mulher. Pode-se, então, perguntar quais são as outras possibilidades de representações para o feminino e masculino? É justamente na escola, nas discussões de gênero que em geral essas reflexões se tornam possíveis.

## 2.4 Gênero

Na perspectiva pós-estruturalista dos estudos de gênero há que se considerar a multiplicidade das identidades culturais. Assim, os sujeitos vão construindo suas identidades de gênero à medida que são identificados, social e historicamente, como masculinos e femininos (LOURO, 1997). Torna-se, assim, importante articular o conceito de gênero ao campo da cultura visual.

O termo gênero é aqui entendido a partir da compreensão de Meyer (2003, p. 16):

O conceito de gênero privilegia, exatamente, o exame dos processos de construção dessas distinções – biológicas comportamentais ou psíquicas – percebidas entre homens e mulheres; por isso, ele nos afasta de abordagens que tendem a focalizar apenas papéis e funções de mulheres e homens para aproximar-nos de abordagens muito mais amplas, que nos levam a considerar que as próprias instituições, os símbolos, as normas, os conhecimentos, as leis e políticas de uma sociedade são constituídas e atravessadas por representações e pressupostos de feminino e de masculino e, ao mesmo tempo, produzem e/ou ressignificam essas representações.

A partir do conceito de gênero foi possível se fazer a distinção necessária entre as dimensões biológicas (sexo) e sociais relativas à construção social do masculino e do feminino. Assim, sexo refere-se às diferenças físico/biológicas entre de homens e mulheres e o gênero opera com a noção de construção cultural das identidades de gênero. O ser humano nasce com as características biológicas, salvo algumas exceções, que permitem identificar o seu sexo. O gênero, no entanto, não está definido e será construído ao longo de sua vida dependendo do contexto sócio-cultural em que está inserido.

A perspectiva de gênero aqui adotada permite um afastamento das abordagens que tratam o corpo como uma entidade puramente biológica, uma vez que este tratamento vem justificando, através da anatomia, da fisiologia e da genética as diferenças e as desigualdades entre homens e mulheres. O termo gênero, na sua compreensão contemporânea, passou a ser utilizado pelas teóricas dos movimentos feministas pós-estruturalistas na segunda metade do século XX. É importante ainda que se refira que o conceito de gênero é indissociável da história das mulheres na luta por seus direitos. No Brasil, foi somente no final dos anos 1980 que o conceito de gênero passou a ser divulgado e utilizado.

A historiadora Joan Scott propõe que gênero seja entendido como elemento constitutivo das relações sociais, como uma categoria de análise histórica (SCOTT, 1995). Dentro desta perspectiva, as relações de gênero foram sofrendo mudanças ao longo do tempo. Para Louro (1997), desde que as mulheres começaram a exercer atividades como trabalhadoras fora do mundo doméstico, nas fábricas, nas oficinas, nas lavouras houve uma tentativa de romper com a invisibilidade feminina. Mais tarde, as mulheres foram para as lojas, escritórios e hospitais, porém sempre ocupando papéis controlados e dirigidos por homens. Os estudos de gênero surgem no contexto em que se problematizava essa diferença cultural associada ao feminino e ao masculino.

Embora o gênero seja uma construção sócio-histórica, é sobre o corpo físico que são fixados os atributos de gênero, de tal forma articulados que parecem fazer parte da natureza humana.

## 2.5 O Corpo

O culto ao corpo apresenta-se como uma importante característica da cultura contemporânea. Antes mesmo do nascimento, o corpo já é visualizado através de ecografias que mostram seu sexo, tamanho aproximado, condições de saúde, etc. O corpo aqui deve ser entendido como algo que se constrói no cruzamento entre o que aprendemos a definir como natureza (ou biologia) e como cultura ou, dito de outro modo, na interseção entre aquilo que herdamos geneticamente e aquilo que aprendemos quando nos tornamos sujeitos de uma determinada cultura (MEYER, 2008). Dessa forma, para além da materialidade biológica o corpo é uma construção cultural.

Tal como já referi, a partir do campo da cultura visual, hoje, as imagens de corpos nos rodeiam por toda a parte, em *outdoors*, vídeos, revistas e, também, nos livros didáticos. Essas representações visuais fazem parte de discursos que “ensinam” sobre o corpo ideal, gênero (feminilidades, masculinidades) e sexualidade. Ao mesmo tempo em que a mídia nos apresenta o corpo digitalizado para se aproximar da perfeição, o desenvolvimento tecnológico da medicina e das academias permite que este corpo ideal se torne cada vez mais real.

No artigo *A digitalização do rosto: do transplante ao PhotoShop*, de Paula Sibília (2009), a autora relata que no Brasil, conforme dados do site *Brazil Medical Tourism*,

ocorrem mais de 600 mil cirurgias plásticas por ano. O país ocupa o segundo lugar no mundo em quantidade de operações deste tipo, somente ultrapassado pelos Estados Unidos. Nesse texto, há uma interessante reflexão sobre as intervenções feitas no corpo: a digitalização das imagens, as cirurgias plásticas, as práticas mais radicais de *body modification*, dos *piercings* e tatuagens até as mutilações, queimaduras, escarificações e amputações de membros e, mais recentemente, os avanços da genética e da neurociências.

Tendo delineado os principais conceitos que norteiam o olhar que lancei para analisar os livros didáticos de Ciências, apresento aquilo que considero ser a principal questão de pesquisa desta monografia: como o masculino e o feminino estão representados nos livros didáticos de Ciências de 1ª a 4ª séries?<sup>3</sup>

Conforme Houaiss (2001, p. 1774), livro didático é “aquele adotado em estabelecimento de ensino, cujo texto se enquadra nas exigências do programa escolar”. Dada sua importância como instrumento pedagógico e para prover as escolas com obras didáticas, o Governo Federal executa três programas voltados ao livro didático:

- a) o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), voltado para o ensino fundamental público, incluindo as classes de alfabetização infantil;
- b) o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), que prevê a universalização de livros didáticos para os alunos de ensino médio público;
- c) o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idades de 15 anos ou mais.

Dada a abrangência de utilização do livro didático<sup>4</sup>, bem como sua importância como material pedagógico, cabe a reflexão sobre a possibilidade de seu papel como mantenedor e produtor de práticas e padrões que regulam os corpos através das formas como ele endereça suas temáticas.

Diferentemente do que usualmente ocorre, entretanto, esta análise dar-se-á a partir da própria imagem (enquanto texto visual). Tal operação visa dar centralidade às imagens em detrimento do texto escrito, tendo em vista que as diferentes análises dos livros didáticos

---

<sup>3</sup> A listagem dos livros estudados está na lista de livros didáticos, p. 7.

<sup>4</sup> Beneficiaram 38 milhões de alunos, envolvendo 105,362 milhões de exemplares (dados do PNLD 2009; PNLEM 2009 e PNLA 2008).

(BIZZO et al., 1996; VIANNA; RAMIRES, 2009; VASCONCELOS; SOUTO, 2003) recorrem ao texto escrito como material de análise principal e, em sua maioria, situam as imagens como mera ilustração do que está escrito, como mera exemplificação visual do que já foi dito em palavras. A idéia aqui, contudo, passa por tomar as imagens como a “entrada principal” para a análise.

A partir deste tipo de estratégia de pesquisa pretendo problematizar e analisar as representações de gênero apresentadas nos livros de Ciências selecionados, destinados aos anos iniciais. Analisei 12 livros didáticos de Ciências, que foram publicados no período de 2003 a 2006, pelas editoras Atual, Dimensão e FTD. Neste ponto, se faz necessário explicar que inúmeros aspectos poderiam ser analisados quanto às imagens de corpo em livros didáticos, porém, para fins de organização dessa pesquisa restringi a análise às imagens de corpos masculinos e femininos que representassem os seguintes marcadores: atividade física; profissão; brincadeiras/lazer; higiene pessoal; aulas práticas de ciências; cuidados com crianças; ambientes ocupados por homens e ambientes ocupados por mulheres.

Analisei as imagens nas quais identifiquei os marcadores listados acima, uma vez que nos livros didáticos de Ciências, em conjunto com outros componentes do currículo escolar, estão postas múltiplas formas de se dizer sobre esses temas. Pretendi marcar e discutir o significado cultural das diferenças de gênero, assim como homem/mulher ocupando papéis sociais definidos e naturalizados nesta cultura.

Os livros didáticos, com suas imagens e os textos, exercem um importante papel na construção de diferentes identidades<sup>5</sup>. Assim, considerando o livro didático como o instrumento mais utilizado enquanto material pedagógico, as representações de corpos apresentadas na forma de imagens assumem, aqui, importância ainda maior, pois possuem uma suposta cientificidade que as legitima como verdades indiscutíveis. Dito isto, é importante frisar que o livro didático nos apresenta saberes e incorpora valores relativos ao gênero e isso o constitui como um artefato cultural que o qualifica para se tornar material de análise desta monografia.

---

<sup>5</sup> O conceito de identidade está aqui utilizado como refere Silva: No contexto das discussões sobre multiculturalismo e sobre a chamada ‘política de identidade’, o conjunto de características que distinguem os diferentes grupos sociais e culturais entre si. De acordo com a teorização pós-estruturalista, que fundamenta boa parte dos Estudos Culturais contemporâneos, a identidade cultural só pode ser compreendida em sua conexão com a produção da diferença, concebida como um processo social discursivo. ‘Ser brasileiro’ não faz sentido em termos absolutos: depende de um processo de diferenciação lingüística que distingue o significado de ‘ser brasileiro’ do significado de ‘ser italiano’, de ser ‘mexicano’, etc. (SILVA, Tomaz Tadeu. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Autêntica: Belo Horizonte, 2000. p. 69).

### 3 DESENVOLVIMENTO

#### 3.1 Gênero e Corpo nos Livros Didáticos de Ciências

Como já foi ressaltado, esta monografia se propõe a analisar as representações visuais de gênero, numa perspectiva relacional, nos livros didáticos de Ciências. A idéia principal é de que o livro didático, em razão de sua importância no cenário educacional brasileiro, como único e principal material didático a que muitas crianças têm acesso, produz e faz circular representações de gênero que regulam como o corpo deve ser para que ele seja considerado saudável, limpo, bonito e desejável.

As coleções de livros didáticos para o Ensino Fundamental utilizadas estão organizadas de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries<sup>6</sup>, conforme estava previsto na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) até 2005. Selecionei para esta análise os livros que estavam à disposição dos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Pepita de Leão, do município de Porto Alegre, no ano de 2008, embora eles não fossem adotados regularmente pelas/os professoras/es. Adotei a estratégia de analisar livros presentes na biblioteca de uma escola municipal de Porto Alegre, que apresentassem os conteúdos concordantes com o currículo normalmente trabalhado no município. Por sua vez, esse currículo está ligado à política educacional estabelecida pelo Governo Federal através do seu Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Tal ressalva se faz necessária em razão da existência de livros paradidáticos e de literatura, que também são utilizados no dia-a-dia de uma escola. As imagens a seguir constituem as capas do primeiro volume das três coleções analisadas:

---

<sup>6</sup> Em 2005, a Lei de Diretrizes e Bases foi alterada pela Lei federal nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que alterou o artigo 6º e o artigo 32, sobre o ensino fundamental. Tal lei instituiu a adição de um ano a mais ao ensino fundamental, que passou de oito para nove anos de estudos.

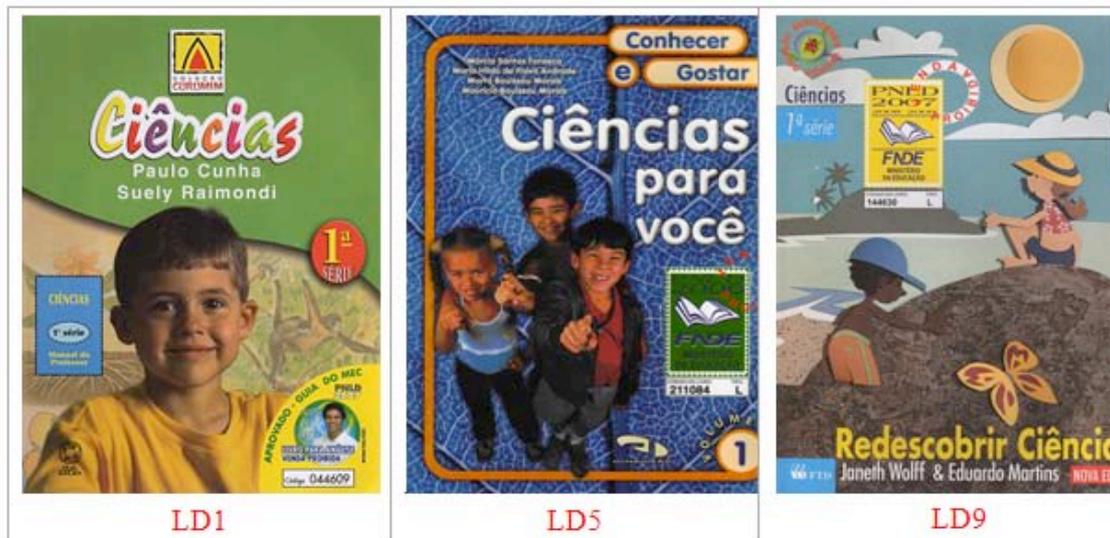


FIGURA 3 - Capa Coleção Ciências, v. 1

Fonte: CUNHA, 2004.

FIGURA 4 - Capa Coleção Ciências para você, v. 1

Fonte: ANDRADE; FONSECA; MORAIS; MORAIS, 2001.

FIGURA 5 - Capa Coleção Redescobrir Ciências, v. 1

Fonte: WOLFF; MARTINS, 2005.

Com base em tal estratégia, essa pesquisa visa responder:

- Como o masculino e o feminino estão representados no livro didático de Ciências?
- Como os livros didáticos representam o corpo, constroem/instituem/reproduzem representações<sup>7</sup> de gênero?

Para a análise selecionei imagens referentes à atividade física, profissões, brincadeiras/lazer, higiene pessoal, aulas práticas de Ciências, cuidados com os filhos, ambientes ocupados por mulheres e por homens. Construí o quadro que se segue, a fim de tornar mais operacional esta análise, organizar as diferentes categorias aqui empregadas e distribuir as diferentes figuras analisadas. Selecionei 77 figuras, sendo 36 femininas e 41 masculinas.

<sup>7</sup> Representação: “Conceito central em campos como a Filosofia e a Psicologia Social, nos quais tem conotações bastante diferentes. Na análise cultural mais recente, refere-se às formas textuais e visuais através das quais se descrevem os diferentes grupos culturais e suas características. No contexto dos Estudos Culturais, a análise da representação concentra-se em sua expressão material como ‘significante’: um texto, uma pintura, um filme, uma fotografia (...)”. (SILVA, Tomaz Tadeu. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Autêntica: Belo Horizonte, 2000. p. 97).

AÇÕES / FUNÇÕES relacionadas ao Gênero		FREQUÊNCIA	Nº DA FIGURA
Atividade física	♀	0	
	♂	7	40, 64, 65, 70, 71, e 75
Profissão	♀	4	17, 19, 33 e 35
	♂	20	38, 42, 43, 44, 45, 47, 48, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 66, 68, 72, 73, 77.
Brincadeiras/lazer	♀	1	34
	♂	10	37, 46, 50, 51, 57, 63, 67, 74, 76, 79 e 77.
Higiene pessoal	♀	5	7, 8, 9, 14 e 20
	♂	1	54
Aulas práticas de Ciências	♀	0	
	♂	2	39e 49
Cuidado de crianças	♀	11	1, 5, 6, 10, 11, 12, 13, 15, 31, 32 e 36.
	♂	0	
Ambientes ocupados Mulheres/cozinha	♀	11	2, 3, 4, 18, 21, 22, 23, 24, 27, 29 e 30.
Ambientes ocupados por homens/cozinha	♂	0	
Ambientes ocupados Mulheres/outros	♀	4	16, 25, 26 e 28.
Ambientes ocupados por homens/outros	♂	1	41, 52 e 53.

QUADRO 1 - Imagens

Fonte: Autora, 2009.

Conforme já foi dito, neste trabalho, as imagens foram tomadas como foco principal da análise. Não foram considerados, a não ser de modo mais contextual, o conteúdo didático ou o capítulo ao qual as imagens pertenciam considerando que as imagens por si só já dizem muito, construindo conceitos e valores sobre gênero, corpo e sexualidade. Assim, selecionei as figuras (ANEXO A e ANEXO B) que se relacionavam aos marcadores da pesquisa.

Para iniciar a análise relativa às figuras femininas cito uma frase de Simone de Beauvoir: “Por ser mulher, a menina sabe que o mar e os pólos, mil aventuras e mil alegrias lhes são proibidas [...]” (BEAUVOIR, 1980, p. 39). Isso porque ao observar a menina entre a boneca e o batom (Figura 31 - ANEXO A) ocorre-me pensar como o corpo feminino está associado à beleza física e à tarefa de cuidar dos filhos, posicionando as meninas a ocuparem

um lugar definido dentro da família: a maternidade como um ideal. Ainda, sobre a relação das meninas com o trabalho doméstico, desempenhado especialmente na cozinha (são, conforme o quadro 1, onze imagens femininas na cozinha para nenhuma masculina), cuidado dos irmãos e limpeza da casa, é importante destacar que quanto mais a mulher trabalha menos têm oportunidade para o lazer (há uma imagem de menina – entre a boneca e o batom, para onze de meninos em atividades relacionadas a brincadeiras).

Ao analisar a Quadro 1, observa-se, reiteradas vezes, que as mulheres se encontram em locais privados, enquanto os homens estão em locais públicos (na rua, na praia, nos parques). É possível que essa característica também esteja ligada à prática de atividades físicas, tais como esportes (com seis figuras masculinas identificadas contra nenhuma feminina). Esses exercícios envolvem força, certa agressividade e, como já foi dito, o ambiente não doméstico. Goellner (2009, p. 17), refere que:

Como o esporte é identificado como uma prática viril, quando as meninas apresentam um perfil de habilidade e comportamento mais agressivo para o jogo, muitas vezes, sua feminilidade é colocada em suspeição. Atitudes dessa natureza acabam por restringir a inserção e a permanência delas no campo esportivo.

Essa naturalização das diferenças sociais de gênero é, muitas vezes, legitimada e reproduzida pela escola quando trabalha os conteúdos curriculares de forma acrítica, sem relativizá-los e/ou questioná-los. A repetição destes discursos tem “efeito de verdade” autorizando, por assim dizer, aos meninos a terem uma relação com o corpo diferente daquelas indicadas para as meninas, reproduzindo e construindo a desigualdade das relações entre gêneros, em que as diferenças são culturais e não biologicamente determinadas.

Analisando as imagens referentes à profissão observa-se que das 36 figuras encontradas nos livros, apenas quatro delas destacam mulheres (duas professoras, uma enfermeira e uma artesã) para vinte imagens masculinas desempenhando papéis que podem estar relacionados ao homem como profissional (operário, bombeiro, dentista, artesão, veterinário, metalúrgico, astronauta jardineiro, lenhador, entre outros). Conforme está representado nas imagens, o homem está apto ao desempenho de uma diversidade de ofícios, enquanto que às mulheres restam poucas alternativas restritas às profissões historicamente destinadas à mulher (vale repetir: professora, enfermeira, artesã).

A análise de imagens referentes ao marcador “Aulas Práticas de Ciências” dá continuidade à questão da escolha profissional. Recorro aos dados divulgados pelo Grupo de

Trabalho sobre as Mulheres na Física da IUPAP (*International Union of Pure and Applied Physics*)<sup>8</sup>, que mostram que há somente 15% de mulheres trabalhando em Departamentos de Física nas universidades brasileiras. As autoras do artigo, no qual constam os dados citados, justificam o baixo interesse das mulheres por atividades científicas porque desde cedo lhes é apresentada uma imagem negativa da Ciência. No entanto, poder-se-ia dizer, que não se trata propriamente de uma questão de interesse ou de escolha da mulher tornar-se professora, ou ter outra profissão associada ao cuidado ao invés da carreira científica, mas sim de uma regra social (instituída pelo modo como pensamos binariamente a sociedade, dividida entre homens e mulheres) que interfere e direciona a escolha profissional. A percepção de que a Ciência pertence ao mundo masculino é estimulada pelos livros didáticos analisados, na medida em que não foram observadas figuras de meninas realizando aulas práticas de Ciências.

Também nas brincadeiras, na hora da diversão e do lazer há menos oportunidades para as mulheres (uma imagem feminina para 11 masculinas). Embora já tenha discutido brevemente esse tópico, considero importante ainda destacar que as relações desiguais de gênero no marcador brincadeira/lazer são evidentes desde que as crianças são ainda bebês. “Meninas devem brincar de boneca e meninos de carrinho”, são frases que todos ouvimos repetidas vezes. Considero um importante desafio, enquanto mulher, professora e mãe, refletir sobre como as práticas cotidianas, aparentemente neutras, contribuem para reforçar esta representação de gênero.

Num dos itens analisados, o aspecto “higiene pessoal”, as meninas são mais representadas: penteando-se, olhando-se no espelho, etc. Isso provavelmente se dá pela associação de higiene com cuidado, uma característica culturalmente tida como feminina. Nesse sentido, o modelo de masculinidade normalmente aceito está associado à força e à liberdade, levando os homens a adotarem uma postura de invulnerabilidade que dispensaria, de certa forma, medidas de higiene pessoal frequentemente associadas ao cuidado – tal modelo também os expõe a diferentes tipos de violências. É possível que tal comportamento tenha contribuído para maior mortalidade de homens em relação às mulheres, segundo mostra a pesquisa *Tábuas Completas de Mortalidade 2006*, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2006)<sup>9</sup>:

---

<sup>8</sup> REZENDE, Flavia; OSTERMANN, Fernanda. *A questão de gênero no ensino de Ciências sob o enfoque sociocultural*. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br>>. Acesso em: 24 out. 2009.

<sup>9</sup> INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Brasil>>. Acesso em: 05 ago. 2009.

Entre 1960 e 2006, a sobremortalidade masculina "cresceu muito", de acordo com o IBGE, principalmente na faixa dos 20 aos 24 anos de idade: em 1960, a chance de um homem com 20 anos de idade morrer antes de passar para o grupo etário seguinte (25 a 29 anos) era 1,1 vez maior que a de uma mulher do mesmo grupo etário. Em 2006, a chance masculina aumentou para 4,1 vezes (BRASIL, 2006).

No entanto, embora modestas, algumas mudanças na nossa sociedade tem ocorrido graças às discussões acerca das relações de gênero, conforme o site [www.educare.org.br](http://www.educare.org.br), (2009):

Um exemplo concreto das mudanças ocorridas nas relações de gênero diz respeito à responsabilidade de homens e mulheres na reprodução. É claro que a gestação, parto e amamentação no seio são capacidades exclusivamente femininas. Porém, o cuidado das crianças não é exclusivo de mulheres. Essa mudança pode ser notada no cotidiano urbano com o aumento do número de pais (homens) que cuidam das crianças. (...) no Brasil, além da "licença-maternidade", já existe também a "licença-paternidade". que garante uma semana para o pai cuidar dos filhos. Em alguns países europeus a legislação é mais avançada e a licença para cuidar do filho recém-nascido pode ser exercida tanto pela mãe como pelo pai da criança, ficando a cargo do casal decidir qual dos dois cuidará do bebê.

Coloco este exemplo também para destacar o quanto gênero está relacionado às construções sociais, ao processo histórico de uma determinada sociedade, diferentemente das concepções essencialistas que justificam e reforçam, através da Biologia, as desigualdades entre homens e mulheres. No meu entender, o livro didático poderia apresentar outras formas de representação de homens e de mulheres, ensinando, assim, às/aos alunas/os a possibilidade de exercerem suas feminilidades e masculinidades de modo não tão tradicionais, contribuindo para construção de um mundo mais igualitário.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurei nessa monografia, problematizar e discutir as representações de gênero utilizadas nos livros de Ciências dos anos iniciais selecionados, usando como marcadores imagens de mulheres e de homens que apresentassem os seguintes aspectos: atividade física; profissão; brincadeiras/lazer; higiene pessoal; aulas práticas de Ciências; cuidado de crianças; ambientes ocupados por homens e mulheres (sendo que os ambientes foram divididos em dois tipos: cozinha e outros).

A partir do que foi analisado, entendo que as imagens selecionadas e apresentadas nos livros didáticos não são apenas conteúdos que pertencem a uma dada série ou ciclo, conforme foram recomendados nos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), mas estão imbricados em valores e verdades dessa época. Para Goellner (2003, p. 29):

Um corpo não é apenas um corpo. É também seu entorno. Mais que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem.

Considero importante perguntar: qual é, então, o compromisso com a formação dos alunos enquanto sujeitos sociais e culturais quando a proposta pedagógica não opera dentro de uma visão que questione os conteúdos usualmente apresentados? Quero dizer que é importante problematizar verdades naturalizadas na nossa cultura, como os papéis desempenhados por homens e mulheres na sociedade, pois “normalmente” são as mulheres que cuidam da casa e da família e os homens saem para o espaço público, para trabalhar ou para se divertir. As atividades “permitidas” para meninas e/ou meninos são diferenciadas, por exemplo, dança para garotas, futebol e brincadeiras na rua para os meninos. Os ambientes são igualmente espacializados por gênero, à mulher é destinado o espaço da cozinha e da casa de um modo geral (como cuidadora), enquanto que ao homem é destinado o espaço público, frequentemente associado ao de provedor da casa. Louro (1997, p. 17), refere que “a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas [teve] como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito – inclusive como sujeito da Ciência”.

Voltando ao conceito de endereçamento, deve-se dizer que os livros são produzidos para estudantes e para professores inseridos nos próprios padrões normatizados por essa cultura. Isto quer dizer, os conhecimentos apresentados em tais livros não lhes causa estranhamento, posto que eles “parecem” apresentar as coisas tal como elas frequentemente são entendidas no cotidiano. Em nenhuma imagem analisada houve referência às diferenças culturais construídas em diferentes povos e grupos sociais ou mesmo entre os próprios grupos na nossa sociedade. No entanto, não se pode dizer que o livro didático não trabalha questões referentes às diversidades de gênero, étnicas/raciais, religiosas, pois as imagens aqui analisadas mostram que essas referências acontecem, uma vez que o livro didático produz e mantém a representação de gênero “normal”/ideal, desconsiderando, ou não representando, qualquer imagem que fuja desse padrão normatizado. Quando o livro coloca em circulação (e, portanto, endereça) determinada representação, silenciando, por exemplo, sobre a diversidade, está ensinando, mostrando e reforçando como devem ser homens e mulheres nesta sociedade.

O livro didático, tal como mostrou esta análise, continua estimulando que a mulher e o homem ocupem determinados lugares na sociedade – cabe dizer, aqueles tradicionalmente aceitos. Este modelo de gênero produz e reforça a discriminação e o sofrimento àqueles que de alguma forma fogem dos limites impostos pelos padrões desta cultura. Destaco, por exemplo, o ponto de vista de Lionço e Diniz (2009, p. 10): “é preciso reconhecer que as expressões do feminino têm sido historicamente inferiorizadas, alargando o campo de subordinação a vários atores sociais que se associam à marca do feminino, tais como gays, travestis e transexuais, além das lésbicas”. Talvez, esse argumento justifique o silêncio sobre a diversidade sexual presente nos livros analisados, nos quais nenhuma imagem apresentada foge à compulsoriedade da heterossexualidade (heteronormatividade).

Considero que este trabalho, bem como o curso de especialização, contribuiu muito para ampliar minha compreensão acerca da sexualidade humana. Vejo que os padrões binários e essencialistas dos conhecimentos biológicos que vinham norteando a minha prática pedagógica e interferindo nos meus papéis de mãe e mulher, passam agora a dar lugar a outras concepções mais plurais, possibilitando formas menos rígidas e mais abrangentes acerca das representações de corpo, gênero e sexualidade.

## REFERÊNCIAS

- BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo 2. A experiência vivida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- BIZZO, N. et al. Graves erros de conceito em livros didáticos de ciência. *Ciência Hoje*, v. 121, n. 21, p. 26-35, jun. 1996.
- COSTA, Mariza Vorraber (Org.); Alfredo Veiga-Neto... [et. al.]. *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- ELLSWORTH, E. *Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também*. Belo Horizonte: Autêntica: 2001.
- GOELLNER, S.V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GOELLNER, S.V., VOTRE, S.J., MOURÃO, L. FIGUEIRA, M.L.M. *Gênero e raça: inclusão no esporte e lazer*. Porto Alegre: Ministério do Esporte e Gráfica da UFRGS, 2009.
- HOUAISS, A.; VILLAR, M.S. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LIONÇO, T.; DINIZ, D. (Orgs.). *Homofobia & Educação: um desafio ao silêncio*. Brasília: LetrasLivres: EdUnB, 2009.
- LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 176p.
- \_\_\_\_\_. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 96p.
- MACEDO, Elizabeth. A imagem da ciência no livro didático. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 25, n. 86, p. 103-129, abr. 2004.
- \_\_\_\_\_. Um discurso sobre gênero nos currículos de ciências. *Educação & Realidade*, p.46, jan./jun. 2007.
- \_\_\_\_\_. *Esse corpo das Ciências é o meu?* In: MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Márcia Serra; AMORIM, Antonio Carlos (Orgs.). *Ensino de Biologia: conhecimento e valores em disputa*. Niterói: Eduff, 2005.
- MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, Jane Felipe; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 16.
- \_\_\_\_\_; SOARES, Rosângela de Fátima Rodrigues (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2008. 120p.

NASCIMENTO, Alessandra Mallmann. *Biologia e Sociologia: uma articulação possível no ensino do corpo?* In: SANTOS, L.H.S. (Org.). *Biologia dentro e fora da escola: meio ambiente, estudos culturais e outras questões*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. p. 131-144.

PAYNE, Michael. *Dicionário de teoria crítica y Estudios culturales*. Buenos Aires: Paidós, 2002.

SANTOS, L.H.S. Incorporando outras representações culturais de corpo na sala de aula. In: OLIVEIRA, Daisy Lara de. (Org.). *Ciências na sala de aula*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

SARDELICH, Maria Emília. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 128, maio-ago. 2006.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul-dez. 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade – Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156p.

\_\_\_\_\_. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Autêntica: Belo Horizonte, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Nunca fomos humanos – nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 208p.

SOUZA, Solange Jobim; LOPES, Ana Elisabete. Fotografar e Narrar: a produção do conhecimento no contexto da escola. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 61-80, jul. 2002.

## SITES CONSULTADOS

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/orientacao.pdf>>. Acesso em: 18 out. 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Brasil>>. Acesso em: 05 ago. 2009.

PREVEDELLO, Carine Felkl. *Modos de endereçamento em diferentes segmentos do jornalismo impresso: uma análise de manchetes de O Globo e Extra*. <[http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjour/arquivos/ind\\_carine\\_prevedello.pdf](http://sbpjour.kamotini.kinghost.net/sbpjour/admjour/arquivos/ind_carine_prevedello.pdf)>. Acesso em: 24 out. 2009.

REZENDE, Flavia; OSTERMANN, Fernanda. *A questão de gênero no ensino de Ciências sob o enfoque sociocultural*. Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br>>. Acesso em: 24.10.2009.

SIBILIA, Paula. *A digitalização do rosto: do transplante ao PhtoShop*. Disponível em: <[http://www.revistacinetica.com.br/cep/paula\\_sibilia.htm](http://www.revistacinetica.com.br/cep/paula_sibilia.htm)>. Acesso em: 24 out. 2009.

## ANEXO A - Representação da Mulher no LD

1ª série

COLEÇÃO

Wolff, Janeth; MARTINS, Eduardo. *Redescobrir Ciências*. São Paulo: FTD, 2005.



p. 7.  
FIGURA 1 - Cuidados.



p. 79.  
FIGURA 2 - Ambiente/ Cozinha.



p. 100.  
FIGURA 3 - Ambiente/Cozinha



p. 142.  
FIGURA 4 - Ambiente/Cozinha.

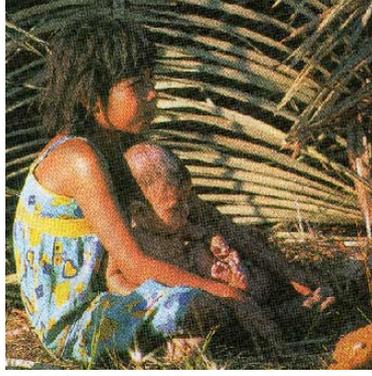
1ª série

COLEÇÃO

ANDRADE, Maria Hilda de Paiva; FONSECA, Márcia dos Santos; MORAIS, Marta Bouissou; MORAIS, Maurício Bouissou. *Conhecer e gostar: Ciências para você*. Belo Horizonte: Dimensão, 2001. v. 1.



p. 97.  
FIGURA 5 - Cuidados.



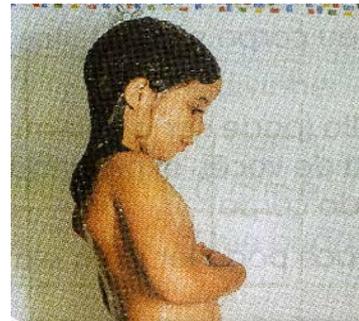
p. 161.  
FIGURA 6 - Cuidados.



p. 180.  
FIGURA 7 - Higiene.



p. 180.  
FIGURA 8 - Higiene.



p. 181.  
FIGURA 9 - Higiene.

1ª série

COLEÇÃO

CUNHA, Paulo; RAIMONDI, Suely. *Ciências, 1ª série*. 2. ed. reform. São Paulo: Atual, 2004.

p. 18.  
FIGURA 10 - Cuidados.



p. 20.  
FIGURA 11 - Cuidados.



p. 20.  
FIGURA 12 - Cuidados.



p. 33.  
FIGURA 13 - Cuidados.



p. 60.  
FIGURA 14 - Higiene.



p. 90.  
FIGURA 15 - Cuidados.

2ª série

COLEÇÃO

WOLFF, Janeth; MARTINS, Eduardo. *Redescobrir Ciências*. São Paulo: FTD, 2005.

p. 65.  
FIGURA 16 - Ar livre.



p. 74  
FIGURA 17 - Profissão.



p. 123.  
FIGURA 18 - Ambiente/Cozinha.



p. 136  
FIGURA 19 - Profissão.

ANDRADE, Maria Hilda de Paiva; FONSECA, Márcia dos Santos; MORAIS, Marta Bouissou; MORAIS, Maurício Bouissou. *Conhecer e gostar: Ciências para você*. Belo Horizonte: Dimensão, 2001. v. 2.



p. 25.  
FIGURA 20 - Higiene.



p. 34.  
FIGURA 21 - Ambiente /Cozinha.

## 3ª série

## COLEÇÃO

WOLFF, Janeth; MARTINS, Eduardo. *Redescobrir Ciências*. São Paulo: FTD, 2005.



p. 46.

FIGURA 22 - Ambiente/Cozinha.



p. 129.

FIGURA 23 - Ambiente/Cozinha.



p. 129.

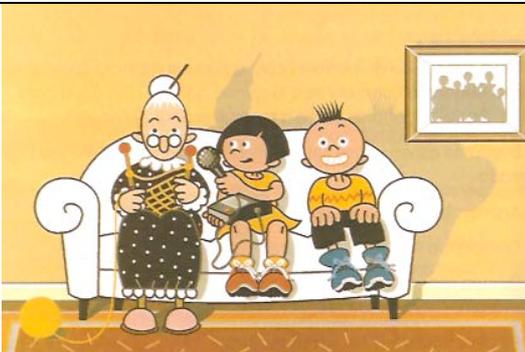
FIGURA 24 - Ambiente/ Cozinha.



p. 145.

FIGURA 25 - Ambiente doméstico.

ANDRADE, Maria Hilda de Paiva; FONSECA, Márcia dos Santos; MORAIS, Marta Bouissou; MORAIS, Maurício Bouissou. *Conhecer e gostar: Ciências para você*. Belo Horizonte: Dimensão, 2001. v. 3.



p. 48.

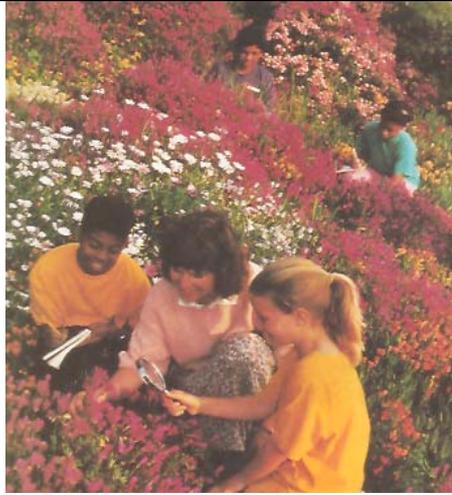
FIGURA 26 - Ambiente doméstico.



p. 90.

FIGURA 27 - Ambiente/Cozinha.

CUNHA, Paulo; RAIMONDI, Suely. *Ciências, 3ª série. 2. ed. reform. São Paulo: Atual, 2004.*



p. 39.  
FIGURA 28 - Ar livre.

## 4ª série

## COLEÇÃO

WOLFF, Janeth; MARTINS, Eduardo. *Redescobrir Ciências*. São Paulo: FTD, 2005.



p. 116.  
FIGURA 29 - Ambiente/cozinha.



p. 141.  
FIGURA 30 - Ambiente/Cozinha.

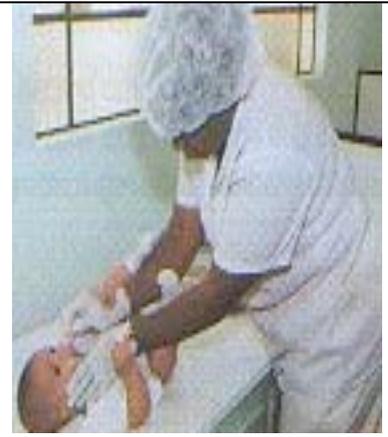
ANDRADE, Maria Hilda de Paiva; FONSECA, Márcia dos Santos; MORAIS, Marta Bouissou; MORAIS, Maurício Bouissou. *Conhecer e gostar: Ciências para você*. Belo Horizonte: Dimensão, 2001. v. 4.



p. 27.  
FIGURA 31 - Cuidados.



p. 53.  
FIGURA 32 - Cuidados.



p. 99.  
FIGURA 33 - Profissão.



p. 106.  
FIGURA 34 - Brincadeiras/lazer



p. 181.  
FIGURA 35 - Profissão.

CUNHA, Paulo; RAIMONDI, Suely. *Ciências, 3ª série*. 2. ed. reform. São Paulo: Atual, 2004.



p. 45.  
FIGURA 36 - Cuidados.

## ANEXO B - Representação do homem no LD

1ª série

COLEÇÃO

WOLFF, Janeth; MARTINS, Eduardo. *Redescobrir Ciências*. São Paulo: FTD, 2005.



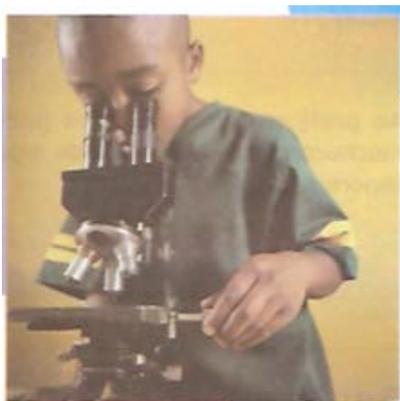
p. 33.

FIGURA 37 - Brincadeiras/lazer



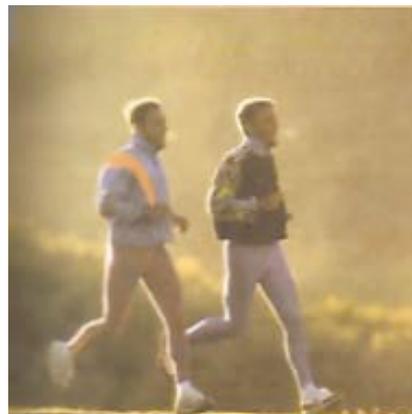
p. 35.

FIGURA 38 - Profissão



p. 57

FIGURA 39 - Aulas práticas



p. 103

FIGURA 40 - Atividade física.



p. 190

FIGURA 41 - Ambiente.



p. 194

FIGURA 42 - Profissão.

1ª série

COLEÇÃO

ANDRADE, Maria Hilda de Paiva; FONSECA, Márcia dos Santos; MORAIS, Marta Bouissou; MORAIS, Maurício Bouissou. *Conhecer e gostar: Ciências para você*. Belo Horizonte: Dimensão, 2001. v. 1.



p. 62.  
FIGURA 43 - Profissão.



p. 150.  
FIGURA 44 - Profissão.



p. 215  
FIGURA 45 - Profissão.

1ª série

COLEÇÃO

CUNHA, Paulo; RAIMONDI, Suely. *Ciências, 1ª série*. 2. ed. reform. São Paulo: Atual, 2004.



p. 17.  
FIGURA 46 - Brincadeiras/lazer



p. 76.  
FIGURA 47 - Profissão.



p. 93  
FIGURA 48 - Profissão.

2ª série

COLEÇÃO

WOLFF, Janeth; MARTINS, Eduardo. *Redescobrir Ciências*. São Paulo: FTD, 2005.



p. 24.  
FIGURA 49 - Aulas práticas.



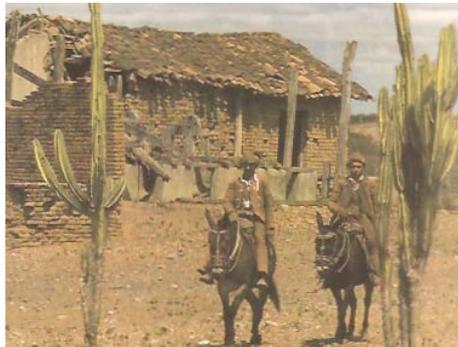
p. 73.  
FIGURA 50 - Brincadeiras/lazer



p. 49.  
FIGURA 51 - Brincadeiras/lazer



p. 102.  
FIGURA 52 - Ambiente/Ar livre.



p. 115  
FIGURA 53 - Ambiente/Ar livre.



p. 118  
FIGURA 54 - Higiene.

2ª série

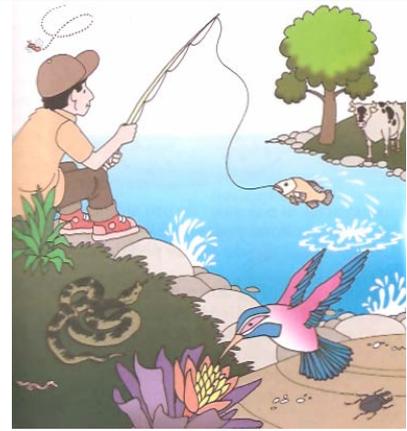
COLEÇÃO

CUNHA, Paulo; RAIMONDI, Suely. *Ciências, 2ª série*. 2. ed. reform. São Paulo: Atual, 2004.

p. 18.  
FIGURA 55 - Profissão.



p. 22.  
FIGURA 56 - Profissão.



p. 81.  
FIGURA 57 - Brincadeiras/lazer



p. 177.  
FIGURA 58 - Profissão.

## COLEÇÃO

## 3ª série

WOLFF, Janeth; MARTINS, Eduardo. *Redescobrir Ciências*. São Paulo: FTD, 2005.

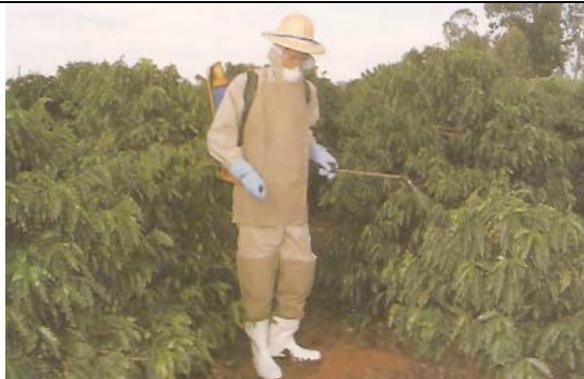


p. 26.  
FIGURA 59 - Profissão.



p. 28.  
FIGURA 60 - Profissão.

ANDRADE, Maria Hilda de Paiva; FONSECA, Márcia dos Santos; MORAIS, Marta Bouissou; MORAIS, Maurício Bouissou. *Conhecer e gostar: Ciências para você*. Belo Horizonte: Dimensão, 2001. v. 3.



p. 86.  
FIGURA 61 - Profissão.



p. 123.  
FIGURA 62 - Profissão.



p. 215.  
FIGURA 63 - Brincadeiras/lazer.



p. 238.  
FIGURA 64 - Atividade física.

CUNHA, Paulo; RAIMONDI, Suely. *Ciências, 2ª série. 2. ed. reform. São Paulo: Atual, 2004.*



p. 18  
FIGURA 65 - Atividade física



p. 37.  
FIGURA 66 - Profissão



p. 75.  
FIGURA 67 - Brincadeiras/lazer.



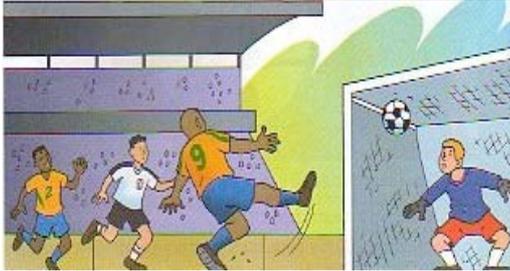
p. 75.  
FIGURA 68 - Profissão



p. 112.  
FIGURA 69 - Brincadeiras/lazer.

## 4ª série

WOLFF, Janeth; MARTINS, Eduardo. *Redescobrir Ciências*. São Paulo: FTD, 2005.



p. 86.  
FIGURA 70 - Atividade física.



p. 87.  
FIGURA 71 - Atividade física.

ANDRADE, Maria Hilda de Paiva; FONSECA, Márcia dos Santos; MORAIS, Marta Bouissou; MORAIS, Maurício Bouissou. *Conhecer e gostar: Ciências para você*. Belo Horizonte: Dimensão, 2001. v. 4.



p. 23  
FIGURA 72 - Profissão.



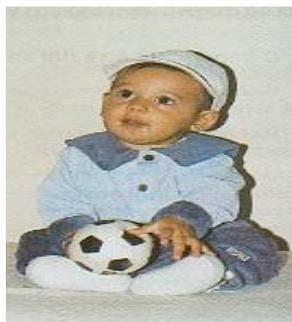
p. 85.  
FIGURA 73 - Profissão.



p. 98.  
FIGURA 74 - Brincadeiras/lazer.



p. 108.  
FIGURA 75 - Atividade física.



p. 134.  
FIGURA 76 - Brincadeiras/lazer.



p. 178.  
FIGURA 77 - Profissão.



p. 206.  
FIGURA 78 - Profissão

CUNHA, Paulo; RAIMONDI, Suely. *Ciências, 4ª série*. 2. ed. reform. São Paulo: Atual, 2004.



p. 54.

FIGURA 79 - Brincadeiras/lazer.