

Performatividade do feminino em textos didáticos da atualidade: repetições, deslocamentos, prestidigitações

Miriam Leite*

Carla de Oliveira Romão**

Resumo

A espantosa sobrevivência do sexismo, que persiste apesar das múltiplas e mais do que centenárias lutas feministas, leva-nos a questionar os modos contemporâneos de iteração dessa perspectiva, focalizando, neste artigo, textos da educação escolar. Com base na noção de gênero performativo e da iterabilidade da linguagem, segundo teorizações de Judith Butler e Jacques Derrida, discutimos sobre as enunciações do feminino em materiais didáticos utilizados nos anos finais do ensino fundamental da rede pública de ensino do Rio de Janeiro. Para além da constatação da prevalência de abordagens sexistas nesses textos, problematizamos as estratégias retóricas mobilizadas na atualização escolar de tais enunciações.

Palavras chave: gênero, educação escolar, texto didático, performatividade

*Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/PUC-Rio. Professora adjunta da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro – RJ. E-mail: miriamsleite@yahoo.com.br

** Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. Professora da Educação Básica, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias. Duque de Caxias – RJ. E-mail: petroyf@yahoo.com.br

Feminine performativity in current didactic texts: Repetitions, shifts, sleight of hand

Abstract

The astonishing survival of sexism, which persists despite the concerted efforts of feminists over last century, led us to examine the contemporary means by which it is iterated. We focus, in this article, on school educational texts. Based on the notion of the performative gender and the iterability of language, according to the theories of Judith Butler and Jacques Derrida, we discuss feminine representation in didactic materials used in the final years of the Brazilian elementary education cycle (primarily 13-15 year old pupils) in the public school system in Rio de Janeiro. Moving beyond a description of the prevalence of sexist perspectives in these texts, we problematize the rhetorical strategies employed in updating these representations within the school system.

Keywords: gender, school education, didactic text, performativity

Preformatividad de lo femenino en textos didácticos de la actualidad: repeticiones, dislocamientos, prestidigitaciones

Resumen

La espantosa sobrevivencia del sexismo, que sigue resistiendo a pesar de las múltiples y más que centenarias luchas feministas, nos lleva a cuestionar los modos contemporáneos de interacción de ese enunciado, focalizando, en este artículo, textos de la educación escolar. Con base en la noción de género preformativo y de la literalidad del lenguaje, según teorizaciones de Judith Butler y Jacques Derrida, discutimos sobre las enunciaciones de lo femenino en materiales didácticos utilizados en los años finales de la enseñanza primaria, de la red pública de educación de Río de Janeiro. Constatado el predominio de perspectivas sexistas en esos textos, problematizamos las estrategias retóricas movilizadas en la actualización escolar de tales enunciados.

Palabras clave: género, educación escolar, texto didáctico, preformatividad

Introdução

“Representação feminina no Congresso Nacional é de apenas 9%, segundo Comitê para Eliminação da Discriminação contra Mulheres - CEDAW.” (08/03/2012)¹

“Mulheres são apenas 5% do alto escalão das empresas da América Latina” (07/10/2013)²

Abrimos o texto com duas manchetes jornalísticas, mas poderíamos seguir trazendo enunciados³ de diferentes meios de comunicação que a cada dia nos recordam que o espaço público ainda é, predominantemente, masculino. Mais de oitenta anos após a vitória das lutas sufragistas no Brasil, e mesmo com a superação do chamado hiato de gênero no acesso à educação escolar, a espantosa sobrevivência do sexismo persiste como importante questão teórico-política para a contemporaneidade. Na sua concepção performativa (Butler, 1997, 2008) –sobretudo quando desafiada pela perspectiva *queer* (Butler, 2005) e demandas da interseccionalidade (Brah & Phoenix, 2004)– apesar das muitas polêmicas que cercam suas enunciações, a noção de gênero ainda nos motiva a participar desse debate, quando expõe que os sentidos do feminino se constroem (e se desconstroem) pela repetição diária de enunciados sexistas (ou antissexistas) nos diversos espaços-tempos sociais, e duvida da necessidade da sua concepção binária e heteronormativa. Convida-nos assim a investigar tais repetições, mas também os deslocamentos que podem implicar, o que propomos realizar no recorte da educação escolar da juventude, focalização que temos priorizado em nossas pesquisas.⁴

1 Matéria disponível em: www.dci.com.br/especial/representacao-feminina-no-congresso-nacional-e-de-apenas9,-segundo-relatorio-id285326. Acesso em: 5/10/2013.

2 Manchete do Jornal O Globo.

3 *Enunciado e enunciação* remetem-se, neste contexto, à teorização de Derrida (1991) em torno na noção de performatividade em Austin. Referem unidades de sentido dos atos de fala.

4 No *Grupo de Estudos sobre Diferença e Desigualdade na Educação Escolar da Juventude/DDEEJ* (www.ddeej.com), vinculado ao Programa de Pós-Graduação

Mais especificamente, trazemos, neste artigo, o estudo das inscrições do feminino em materiais didáticos contemporâneos, textos que entendemos participar das múltiplas iterações (Derrida, 1991; Butler, 1997, 2008) que engendram os sentidos que, performativamente, estabilizam/desestabilizam o feminino e o sexismo na atualidade.

Dado que, nenhuma instância social detém a exclusividade da proposição e da sedimentação dos sentidos que atribuímos à realidade social, nossa abordagem das questões de gênero da contemporaneidade somente poderia ser parcial. No entanto, considerando que o acesso à escolarização se encontra virtualmente universalizado no Brasil de hoje, apostamos que a participação da escola é relevante nesses processos e que os textos que nela circulam também concorrem com força pela repetição e/ou deslocamento do quadro ainda atual de subalternização social da mulher, que queremos problematizar.

Na seção que se segue, apresentamos o *corpus* empírico do nosso estudo, compilado e interpretado com base na noção de gênero performativo, de que temos nos apropriado a partir da leitura de Butler (1997, 2005, 2008), em diálogo que se estende a Derrida (1991) e Scott (2005, 2012), entre outros. Expomos ainda as opções de operacionalização dessas interlocuções na pesquisa e finalizamos o artigo com a síntese das conclusões do estudo.

Gênero: disseminações e performatividade

A pesquisa da palavra “gênero” no *Google Scholar* confirma o que a vivência de leituras cotidianas de estudos em Educação já sinalizaria: o texto de autoria de Joan Scott (1995), *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*, é dos mais citados na produção acadêmica atual, com registro de 2046 menções. É seguido do livro de Guacira Lopes Louro (2014), *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*, com 1844 referências, que podem se somar à primeira cifra, dado que a teorização de Scott é referência basilar também para essa autora na explanação da “perspectiva pós-estruturalista” que refere no título do seu livro.

De um lado, trata-se de constatação positiva, do ponto de vista que este trabalho assume, pois, a julgar por tal fundamentação, parece tender a prevalecer uma noção de gênero não essencialista ou binária, em que se enfatiza sua dimensão política: “O termo gênero faz parte das tentativas levadas pelas feministas contemporâneas para reivindicar certo campo de definição, para investir sobre o caráter inadequado das teorias existentes em explicar desigualdades persistentes entre mulheres e homens” (Scott, 1995, p. 85). “Tentativas”, pois não há como controlar a disseminação das palavras, mesmo que se vincule seu sentido a algum contexto específico, como ocorre na referência bibliográfica dos textos acadêmicos. Na citação ou na paráfrase, a referência ao conceito e seu autor não nos informa plenamente sobre os sentidos que lhe são atribuídos na iteração que ali se realiza. Desse modo, além de referir publicações e autorias, quando enunciamos que a noção de gênero motiva e configura este estudo, precisamos explicitar como buscamos significá-la.

Em texto menos citado no nosso contexto acadêmico, é a própria Joan Scott quem vai indagar sobre a pertinência dessa noção na atualidade, ponderando sobre *Os usos e abusos do gênero* (2012). Na verdade, prossegue no questionamento do conceito, que há havia iniciado na publicação identificada como a mais referida nos trabalhos acadêmicos da atualidade, em que apresenta um levantamento crítico do uso da noção de gênero no campo da História, defendendo que precisamos “rejeitar o caráter fixo e permanente da oposição binária, precisamos de uma historicização e de uma desconstrução autêntica dos termos da diferença sexual” (Scott, 1995, p. 84). Entretanto, posteriormente, ao abordar os “usos e abusos do gênero”, reconhece que, em sua ampla disseminação, o conceito de gênero se tornou menos preciso e cada vez mais disputado: se foi cunhado no âmbito de lutas feministas, sobretudo depois das grandes guerras mundiais, hoje é também enunciado como sinônimo de *mulheres*, em universalização essencialista que contradiz seus sentidos mais potencialmente subversivos e pode mesmo fundamentar perspectivas bastante conservadoras. Exemplifica Scott, quando conta de uma conferência referida a questões de gênero organizada por grupo feminista britânico, no ano de 2012, que abriu inscrições “para mulheres nascidas mulheres, vivendo como mulheres”, explicitamente visando ex-

cluír as populações trans e intersexo (Scott, 2012, p. 336).

Contudo, já no texto de 1986,⁵ Scott sinalizava com outra importante crítica à noção de gênero: “o gênero tem que ser redefinido e reestruturado em conjunção com a visão de igualdade política que inclui não só o sexo, mas também a classe e a raça” (Scott, 1995, p. 95). Mayorga & colaboradoras corroboram a crítica de Scott, recuperando as contribuições de teóricas feministas como Gloria Anzaldúa, Monique Wittig e Ochy Curiel, que confrontaram a pretensão de universalidade das categorias *gênero* e *mulher*, a partir dos seus estudos sobre questões do colonialismo, do racismo e da sexualidade:

Tais críticas foram e continuam sendo delineadas com base em distintas experiências de opressão de mulheres do Terceiro Mundo, negras, lésbicas, trabalhadoras que denunciaram que o feminismo que se fortaleceu a partir da segunda onda teve como uma de suas consequências a universalização de leituras da experiência de opressão e de emancipação de mulheres que desconsideraram e desqualificaram a pluralidade e a diversidade delas. (Mayorga et al., 2013, p. 464)

Com importantes construções teóricas para o feminismo e para os estudos culturais, Gloria Evangelina Anzaldúa, teórica mexicana, critica o etnocentrismo e o androcentrismo, não apenas das “culturas brancas”, mas também das culturas indígenas e chicanas (Mayorga et al., 2013, p. 471). Em relação à noção de gênero, sublinha seus limites, que não incluem outras hierarquizações a que se submetem as mulheres, como raça e sexualidade. Monique Wittig, autora francesa, aproxima-se de Anzaldúa em tais críticas, mas focalizou, sobretudo, questões da sexualidade, argumentando que a noção de gênero não desnaturalizava a heterossexualidade e o próprio sexo, que, para a autora, teriam papel fulcral na construção da subalternização feminina. Por fim, também Ochy Curiel, ativista lésbico-feminista como Wittig, converge com as outras autoras citadas, quando aponta a ausência das questões específicas das mulheres negras e trabalhadoras nas discussões em torno do gênero.

5 Ano da primeira publicação do texto *Gênero: uma categoria útil para análise histórica*, em inglês, aqui citado em sua versão em português, de 1995.

Tomando tais proposições como representativas das críticas realizadas a partir do questionamento do colonialismo, do racismo e da heteronormatividade, Mayorga e colaboradoras concluem pela necessidade de problematização da noção de gênero, de modo a incorporar “outras formas de análise e luta” (Mayorga et al., 2013, p. 481).

Nesse sentido, um dos caminhos de ampliação da agenda feminista que busca responder a essas críticas tem se configurado pela *interseccionalidade*. Brah & Phoenix (2004), em abordagem historiográfica dessa noção, destacam que a discussão sobre a possibilidade da universalidade da perspectiva feminista já se fazia presente em movimentos políticos do século XIX estadunidense, quando militantes negras, em luta contra a escravidão, denunciavam as distâncias entre suas demandas e condições de vida e aquelas que mobilizavam as mulheres brancas de classe média do norte do país. As autoras observam que, na atualidade, a globalização e a revolução digital renovam os questionamentos às pretensões universalistas que enunciações do feminismo, do gênero e da mulher podem assumir –como, por exemplo, quando esse contexto dá visibilidade a discussões em torno da situação da mulher em sociedades marcadas por determinadas leituras de tradições islâmicas–. Mas também pontuam que os movimentos feministas podem hoje contar com novas abordagens teórico-políticas, ao mesmo tempo em que participam da sua construção. Pós-colonialismo, pós-estruturalismo e outras teorizações da diferença, quando reconfiguram as noções de gênero e de sujeito, em crítica radical a toda forma de essencialismo identitário, oportunizam robusta fundamentação para reinvenções interseccionais do gênero e argumentação contra as políticas da identidade.

No Brasil, julgamos que a interseção com as questões da nossa gravíssima desigualdade socioeconômica, que se entrelaçam com outras ordens de hierarquização social –étnico-racial, estética, por origem territorial, orientação sexual, identidade de gênero– é imprescindível, dada a força com que tais condições interpelam diferencialmente aquelas que se identificam como mulheres.

O potencial de contestação da noção de gênero não nos parece, contudo, ter se perdido face a tais críticas: não à toa, forças políticas conservadoras empenham-se com tanto afinco no controle dessa expressão

em textos normativos. Scott (2012) relata que, em Pequim, no ano de 1995, por ocasião da IV Conferência Mundial sobre a Mulher, delegados de várias nacionalidades trataram de impor uma definição de gênero, atrelando-o explicitamente à heterossexualidade e ao binarismo masculino-feminino. Refere diversos outros contextos semelhantes, que revelam o temor de forças conservadoras pela contestação que a noção de gênero pode implicar relativamente à suposta evidência biológica que o sexo representaria.

No Brasil, não acontece diferente. Para lembrar apenas um caso recente, citamos a polêmica que se configurou em torno da explicitação do termo *gênero* no Plano Nacional de Educação, a vigorar até 2024:

Lobby conservador retira igualdade de gênero do Plano Nacional de Educação

Deputados-pastores impõem derrota em comissão da Câmara à corrente que gostaria de enfatizar superação da homofobia e das desigualdades entre homens e mulheres. Votação será concluída nesta quarta.⁶

Concordamos, portanto, com Scott (2012, p. 344), quando argumenta pela atualidade, ainda que intranquila, dessa noção: “Aqueles que acham gênero não radical o suficiente deveriam ouvir aqueles que temem seu potencial radical”.

Mas não apenas pelas apropriações despolitizadas e nortecentristas, a noção de gênero foi criticada. Também a perspectiva *queer* aponta que, mesmo quando se estende à noção de sexo o entendimento de construção linguístico-cultural, ambos podem se manter nos limites do binarismo identitário feminino/masculino. Como afirma Preciado, “os movimentos *queer* denunciam as exclusões, as falhas das representações e os defeitos de renaturalização de toda política de identidade” (Carrillo, 2010, p. 51)

Em outra publicação, o autor cita o médico John Money como um

6 Por Sarah Fernandes, da RBA publicado 22/04/2014. Disponível em: <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2014/04/lobby-conservador-retira-igualdade-de-genero-do-plano-nacional-de-educacao-5214.html>. Acesso em 30 abr. 2014.

dos primeiros a usar o termo gênero no contexto da realização de cirurgias e tratamentos hormonais de crianças intersexos e de pessoas transexuais, chamando a atenção para o sentido normalizador que a expressão já então adquire: “uma noção sexopolítica, mesmo antes de se tornar uma ferramenta do feminismo americano” (Preciado, 2011, p. 13). Mas as iterações desse termo logo oportunizam radicais deslocamentos de sentido e “o gênero se torna o indício de uma multidão” (Preciado, 2011, p. 14) –uma multidão de possibilidades morfológicas e (pós)identitárias, que recusa o gênero binário e a mulher branca de classe média como o sujeito do feminismo–.

Seguimos, portanto, mobilizando tal teorização em nossas pesquisas, sobretudo por apostarmos na possibilidade de deslocá-la pelas críticas *queer* e da perspectiva da interseccionalidade política. Nesse sentido, tem nos interessado a *Nova Política de Gênero/New Gender Politics*, “una combinación de movimientos que engloban al transgénero, la transexualidad, la intersexualidad y a sus complejas relaciones con las teorías feministas y *queer*” (Butler, 2012, p. 17). Pessoas trans e intersexos deslocam, em afirmações textuais que contam com a força das performances dos seus próprios corpos divergentes, o binarismo e a fixidez do gênero e do sexo. Impossíveis na linguagem, inexistentes na legislação, patologizadas pela medicina, ao serem recusadas por tendências dos movimentos feministas, revelam a persistência de uma noção de gênero que reafirma a dualidade feminino-masculino que parecia criticar. O enunciado de uma *Nova Política de Gênero*, por outro lado, mostra que importante parcela do pensamento feminista reconhece *gênero* como construção inacabada, simultaneamente produto e produtora dos seus contextos de enunciação, que pode se atualizar pelas desestabilizações provocadas pelas experiências trans e intersexo, assim como pelas demandas da interseccionalidade.

Além do enfoque político-epistêmico para a discussão do feminino em textos da escola, tal concepção de gênero traz também construções teóricas que têm nos orientado na operacionalização metodológica dos nossos estudos:

Que los términos sean recurrentes es bastante interesante, pero la recurrencia no indica una igualdad, sino más bien la manera por

la cual la articulación social del término depende de su repetición, lo cual constituye una dimensión de la estructura performativa del género. Los términos para designar el género nunca se establecen de una vez por todas, sino que están siempre en el proceso de estar sendo rehechos. (Butler, 2012, p. 25)

Desse modo, a noção de gênero performativo não somente informou nosso entendimento sobre os processos de construção do feminino pela educação escolar da atualidade, como nos aproximou dos escritos de Derrida (1991) sobre a performatividade em geral, que, por sua vez, além de fundamentar as proposições de Butler em torno dessa noção, propõe conceitos e teorizações que viabilizaram e deram sentido à opção pela problematização dos materiais didáticos em uso pela rede municipal de ensino público carioca, para discutir tal temática.

Em síntese, na leitura desconstrutora da teorização do linguista e filósofo John Austin, Derrida assume a proposição da dimensão performativa de todo enunciado, isto é, sua potência de criação de efeitos pelo próprio ato da descrição. Concorda que a “felicidade” dos enunciados –que é como Austin nomeia a efetiva realização dos performativos– depende dos contextos em que se realizam, porém diverge do linguista quanto à estabilidade desses contextos: “as análises de Austin requerem permanentemente um valor de *contexto* e até de contexto exaustivamente determinável” (Derrida, 1991, p. 28, grifo do autor). Chega assim à noção de *iteração*, com que propõe nomear o movimento de repetição e deslocamento que constitui as estabilizações e desestabilizações precárias das significações e identificações com que nos organizamos. Texto e contexto se estabelecem por repetição, mas também se deslocam, na medida em que tal repetição nunca é plena, pois inclui a alteridade e o imprevisível da contingência.

Sem dúvida, esse conceito de iterabilidade, com tantos conceitos conexos, com todas as suas consequências ou suas implicações (nada menos do que o dispositivo aberto do discurso desconstrutivo na sua fase presente), perturba as oposições binárias e hierarquizadas que autorizam o próprio princípio da ‘distinção’ no discurso filosófico ou teórico. (Derrida, 1991, p. 171-172)

Por concordarmos com o autor, investimos na pesquisa das enunciações do dia a dia escolar, posto que participam dos jogos de poder e linguagem que configuram nossos entendimentos do feminino, do gênero e do sexo. Butler (1997) nos lembra que a potência performativa dos enunciados não se distribui igualmente entre os atores sociais, mas destaca a sempre presente possibilidade de deslocamentos, em ruptura com contextos relativamente estabelecidos. Quando elegemos o *corpus* empírico do nosso estudo, não atribuímos à escola poder estrutural de determinação dos sentidos socialmente atribuídos ao gênero e à mulher, mas postulamos que os textos desse contexto jogam papéis de relevo nas disputas que se travam por tais significações.

Apesar de amplamente contestada, a escola se faz hoje presente na vida da grande maioria das brasileiras em idade escolar. Envolve em polêmicas sobre sua qualidade e relevância, sua frequência é obrigatória por lei e socialmente valorizada, pelo quê julgamos seguro afirmar a força performativa potencial dos textos didáticos, sobretudo porque se trata aqui da maior rede de ensino da América Latina, a rede pública de ensino fundamental da cidade do Rio de Janeiro. Ademais, é notório que tais materiais contam com mecanismos que trabalham para assegurar sua efetiva utilização no dia a dia das salas de aula dessa rede.

Desde 2009, assume a gestão da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro/SME-RJ a secretária Claudia Costin, que permanece no cargo até 2013, ano em que compilamos os materiais que constituem nosso *corpus* empírico.⁷ Pautada na perspectiva do gerencialismo e da *accountability* (Ball, 2002, 2010), priorizou a aplicação de testes padronizados em larga escala para os alunos dessa rede de ensino, cujos resultados implicavam recompensas materiais e subjetivas para professoras e escolas. Sendo tais avaliações baseadas nos conteúdos dos chamados *Cadernos Pedagógicos*, que são distribuídos pela SME-RJ, pareceu-nos que o argumento de um 14º salário e/ou do constrangimento da má classificação, na exposição pública dos *rankings* de estabelecimentos de ensino, favoreceria a generalização da utilização desse material no dia

7 O material empírico aqui em discussão foi construído no contexto da pesquisa de mestrado de Carla de Oliveira Romão, sob orientação da professora Miriam Leite (em andamento).

a dia da escola, configurando-o como superfície textual cujas iterações valeria problematizar.

Dada nossa opção de pesquisa sobre a educação escolar da juventude, priorizamos o estudo dos *Cadernos Pedagógicos* –cotidianamente nomeados como “apostilas” nas escolas– dos 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental. Após leitura exploratória, privilegiamos as três disciplinas cujos textos avaliamos como mais significativos para nossos estudos: Ciências, por abordar direta e explicitamente o corpo humano, amparada pela força convencional do texto científico; História, disciplina já há décadas focalizada por movimentos feministas, que denunciaram a invisibilização da mulher em suas narrativas tradicionais (Scott, 1995, 2011); e Matemática,⁸ onde buscamos identificar as iterações do feminino em textos que, a princípio, não se ocupariam diretamente de tais questões, mas que destacamos por ser considerada disciplina prioritária em diversas políticas educacionais em vigor no país, o que se evidencia por sua inclusão em todas as avaliações que se realizam em larga escala.

Em síntese, os *corpora*⁹ em discussão são assim constituídos: 60 arquivos, organizados por disciplina, ano e bimestre, com todas as apostilas de Ciências, História e Matemática, usadas nos quatro bimestres letivos do ano de 2013, em turmas dos 7º, 8º e 9º anos do ensino fundamental da rede pública da cidade do Rio de Janeiro. Para assegurar uma abordagem mais ampla e sistemática, além da leitura convencional dos *Cadernos Pedagógicos*, tanto em etapa exploratória, como em diversos momentos da sua problematização, recorremos também ao seu processamento digital, com o aplicativo *AntConc*.¹⁰ Trata-se de aplicativo gratuito, que disponibiliza ferramentas diversas de organização de *corpus* e acesso automático ao seu conteúdo, como *WordList* e *Concordance*, as mais utilizadas neste estudo.

Com a *WordList*, criamos uma listagem geral de todas as palavras que

8 Obtidas em: <<http://www.rio.rj.gov.br/web/sme/material-pedagogico>>. Último acesso em (as apostilas são disponibilizadas apenas durante o ano letivo da sua utilização): 30 dez. 2013.

9 *Corpora* é o plural de *corpus*, palavra em latim que designa coleções textuais organizadas para fins analíticos..

10 Disponível para download gratuito em: <<http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html>>. Acesso em: 08 dez. 2013.

compõem cada *corpus* e sua respectiva frequência: com base nessa lista e na leitura direta que havíamos realizado em fase exploratória, recorreremos à ferramenta *Concordance* para acessar os contextos frasais das ocorrências dos termos que selecionamos para pesquisa e, a partir das frases, quando necessário, o aplicativo permitiu acesso direto ao arquivo com a íntegra da apostila.

A seleção das palavras e expressões a serem problematizadas contou com os seguintes critérios: significantes referidos nos dois gêneros da linguagem, para discutirmos como estariam sendo diferencialmente significados; termos cujas iterações já sedimentaram historialmente identificações do feminino; referência a formas diversas de atuação pública e profissional. O questionamento de todas as palavras e expressões selecionadas –43, no *corpus* de Ciências; 47, no de História; 41, em Matemática– seria ainda por demais extenso para os limites do artigo, e optamos por apresentar, nas seções que se seguem, a discussão daquelas que sintetizam as principais construções do estudo.

Corpos femininos em textos de Ciências

Uma importante questão de gênero já se coloca na abertura das apostilas, no texto de saudação inicial. Embora nem todas tenham introdução, as que trazem mensagens de apresentação ora generalizam pelo masculino (8 ocorrências), ora explicitam feminino e masculino (também 8 ocorrências), e, em um único caso, opta-se por uma interpelação neutra: “Olá, pessoal!” (Matemática, 8º ano, 1º bimestre). Porém, mesmo quando se abriu o texto sem se repetir o tradicional privilégio masculino na linguagem, tal opção não se sustentou em nenhum dos Cadernos Pedagógicos estudados.

Sublinhamos, contudo, que não existe consenso quanto às alternativas gráficas para a invisibilização da mulher na linguagem. A explicitação do feminino e do masculino pode tornar o texto cansativo e de difícil leitura –aspectos que não podem ser secundarizados em textos didáticos destinados à educação escolar– além de se manter no escopo do gênero binário. Mesmo que se argumente que a dificuldade advém da falta de hábito, a leitura em voz alta é prática recorrente nas salas de aula e tam-

bém se complica com a grafia como em “aluna/o”. Por outro lado, a substituição das desinências de gênero –“a/as”, “o/os”– por letra neutra, como em “alunxs”, é interessante por subverter as fronteiras do binarismo e também por causar estranhamento, oportunizando colocar o sexismo da linguagem em pauta, mas do mesmo modo compromete o momento de leitura. Desgenerificar a linguagem, privilegiando terminologia neutra –como em “Olá, pessoal!”– também é uma possibilidade interessante, posto que não coloca problemas de leitura, embora implique em ampla revisão das nossas práticas linguísticas, o que tampouco é simples. De fato, não é mesmo comum a circulação de textos que generalizem pelo feminino ou que mantenham em toda a sua extensão a opção pela explicitação de dois gêneros ou pela desinência neutra: apesar de reconhecermos a urgência da criação de um formato não sexista e binário para a referência ao gênero na linguagem, o que chama a atenção no texto de introdução das apostilas é a flutuação entre as diferentes possibilidades de enunciação, que entendemos sinalizar desatenção para tais questões.

O uso da palavra “homem” como sinônimo de “humanidade”, que se repetiu nos materiais de Ciências e na maior parte das demais apostilas, também reforça a tradição da invisibilização linguística da mulher e fragiliza o deslocamento que poderia ter sido favorecido pelas saudações iniciais que explicitaram o feminino ou se colocaram neutras: “É um verme parasita do homem que faz parte do filo platelminto.” (7º ano, 4º bimestre). “Nos primeiros tempos, o homem realizava invenções que o ajudavam a sobreviver.” (9º ano, 1º bimestre)

Nesse material, mesmo quando localizamos a expressão “homens e mulheres”, identificamos o propósito de distinguir corpos femininos e masculinos: ou seja, em contextos onde se explicitou o feminino, repetiu-se a naturalização biológica do sexo binário, que sabemos fundamentar muitas construções de sentido que sustentam o machismo e a heteronormatividade: “A reprodução é a ÚNICA FUNÇÃO REALIZADA POR SISTEMAS DIFERENTES em homens e mulheres” (8º ano, 1º bimestre, grifos do original).

Não há registro de qualquer ocorrência dos termos *intersexo* ou *transsexualidade* e correlatos –ausências que se tornam particularmente significativas quando se constata que há uma atividade na apostila do 8º

ano dedicada às “relações de gênero”–.

Com o título “Diferentes, mas iguais”, essa atividade propõe duas colunas em que se deve assinalar quais itens pertencem ao universo feminino e quais ao masculino. Apresentam-se chavões sexistas como “Usa roupa cor de rosa”, “Joga bola”, sugerindo-se sua problematização, com mediação da professora. Ressaltamos a ambiguidade do título da proposta, que não se explica pelo enunciado da atividade e tampouco é acompanhada de argumentação teórico-política que pudesse precisar o sentido que se atribui a *gênero* e a *diferentes* nesse contexto. Conforme já exposto, a noção de gênero tem seus sentidos em franca disputa na atualidade, e pode ser mobilizada tanto para desestabilizar, como para reafirmar uma enunciação essencialista de natureza que ignora o “contínuum de la morfologia humana” (Butler, 2012, p. 18), quando persiste na significação do gênero em restrição binária.

É possível, no entanto, encontrar desambiguação desse enunciado no estudo das demais iterações do gênero e da diferença registradas nesse *corpus*. Na abordagem do corpo da mulher, por exemplo, repetem-se restâncias¹¹ de identificações do feminino que podem ser qualificadas como bastante conservadoras, na perspectiva de uma educação antissexista: “Por volta de 12 a 14 anos, a hipófise libera, nas meninas, o estrogênio e a progesterona que preparam o organismo para a gravidez.” (8º ano, 1º bimestre). “Assim, você pode comparar as várias fases do crescimento do bebê dentro do útero materno” (8º ano, 1º bimestre).

A identificação do corpo da mulher pela função reprodutora é atualizada quando se abordam as transformações corporais da puberdade feminina e da masculina. Enquanto as novidades do corpo da adolescente se referem à reprodução, como se exemplifica acima, nas referências aos meninos, relatam-se mudanças diversas, em que não se sublinham as questões da reprodução: “a voz dos meninos sofre alterações de tom”

11 Expressão proposta por Derrida, “que está ligada à possibilidade mínima de observação (...) A iterabilidade supõe uma restância mínima (como uma idealização mínima, embora limitada), para que a identidade do mesmo seja repetível e identificável *em, através* e até *em vista da* alteração” (1991, p. 76, grifos do autor). Distingue-se de *permanência* para expressar com ênfase a precariedade dos sentidos.

(8º ano, 1º bimestre).

Em sentido convergente, ao se referir ao “feto” como “bebê”, a função reprodutora da mulher ganha destaque e seu potencial performativo conta com forte apelo emocional. Trata-se de questão sabidamente polêmica e, nesse contexto, a nomeação “bebê” se configura como tomada de posição política, na medida em que favorece a significação da descontinuação da gestação como um tipo particularmente cruel de homicídio, sem outras discussões a esse respeito. Traz implicado o enunciado de que o corpo da mulher não lhe pertence e deve ser identificado prioritariamente pelo encargo da reprodução da humanidade e função maternal.

Também na busca das palavras “pai” e “mãe” se confirmou essa iteração. Não houve menção a “pai” para se tratar da função paterna, mas, sim, em sentido metafórico, para se reverenciar realizações de cientistas homens: “Célebre pela sua frase ‘Na Natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma’, LAVOISIER é considerado o PAI DA QUÍMICA.” (9º ano, 2º bimestre, grifos no original)

As únicas ocorrências que não repetiram esse sentido se deram no contexto de problemas de Física:

PARADO OU EM MOVIMENTO? UMA QUESTÃO DE REFERENCIAL!

Clarinha, sentada no banco do carro em movimento, afirma que seu pai, sentado à sua frente, não se move, ou seja, está em repouso. Ao mesmo tempo, Maria, à margem da rua, vê o carro passar e afirma que o pai de Clarinha está em movimento. Você saberia explicar com quem está a razão? (9º ano, 3º bimestre, grifos no original)

Clarinha e Maria assistem, o pai dirige: chama a atenção que os personagens femininos observam enquanto o masculino toma a direção do automóvel, em um tipo de enunciação do ser mulher que se repetiu nas apostilas de Matemática, como se verá adiante. Mas a leitura das ocorrências da palavra “mãe” é ainda mais reveladora da persistência do sexismo nesse texto:

Você sabia que o bebê não respira na barriga da mãe? (8º ano, 1º bimestre)

Processo bem rápido e que gera cópias iguais à célula-mãe! Não apresenta variedade, ou seja, mantém as mesmas características da célula-mãe! (7º ano, 1º bimestre)

A expressão “mãe” apareceu exclusivamente em referências a processos de reprodução. Consideramos significativo que o sentido metafórico atribuído a essa palavra ocorra no contexto da descrição dos processos de multiplicação celular e não para enunciar algum feito prestigioso, como se deu no caso da paternidade. Insiste-se, portanto, na responsabilização feminina pela reprodução humana, no lugar de assumi-la socialmente: consideramos que não se trata de iterações de importância menor para a discussão da inserção social da mulher, posto que é sabido que a gravidez e o cuidado materno persistem como empecilhos para uma aceitação igualitária da mulher no mercado de trabalho.

Ainda quanto aos papéis sociais atribuídos aos gêneros, investigamos as ocorrências das palavras “médica/o/s” e “cientista/s”, profissões de reconhecido prestígio social que foram localizadas na listagem de palavras que geramos com o *AntConc*. Enquanto contabilizamos 17 referências a médicos, relatando feitos louváveis desses profissionais ou generalizando sobre a profissão pelo masculino, não há, por outro lado, qualquer ocorrência da expressão no feminino: “Por volta de 12 a 14 anos, a hipófise libera, nas meninas, o estrogênio e a progesterona que preparam o organismo para a gravidez.” (8º ano, 1º bimestre). “Assim, você pode comparar as várias fases do crescimento do bebê dentro do útero materno.” (8º ano, 1º bimestre)

Já as expressões “cientista/s” contaram com 43 ocorrências, verificando-se uma única referência a uma cientista mulher: “Mayana Zatz nasceu em Tel Aviv, Israel, em 1947 e se mudou para o Brasil em 1955. É uma grande cientista que trabalha com material genético das células humanas” (7º ano, 1º bimestre).

Todos os demais registros se referem a cientistas homens ou a generalizações no masculino, sem qualquer problematização. Trata-se de forma recorrente de invisibilização da mulher, que ainda se repete na atualidade, não apenas na História da Ciência, mas também em outras narrativas historiográficas, como se confirmou pela leitura dos materiais da disciplina História.

Primeira esposa, primeiro homem no espaço

Personagens femininas não aparecem como pioneiras na História narrada para as jovens estudantes cariocas, no material estudado. A busca pelas palavras “primeira/s” apontou 97 ocorrências, porém, em 96 casos, qualificavam eventos e informações diversas, porém não agentes históricos –como em “primeira região mineradora do Brasil” (8º ano, 1º bimestre)– com exceção de um único enunciado: “Inconformado com a traição de sua primeira esposa, o rei Xeriar se casa com uma nova noiva a cada dia, matando todas elas, sempre, na manhã seguinte ao casamento.” (7º ano, 1º bimestre)

Entretanto, sua flexão no masculino informava sobre diversas realizações históricas protagonizadas por homens, nominalmente identificados:

Outros, também vinculados ao seu legado, como Juscelino Kubitschek e Tancredo Neves –o primeiro presidente civil eleito (ainda que indiretamente) após 20 anos de governos militares– permaneceram como símbolos da vida política brasileira. (9º ano, 3º bimestre)

Copérnico foi o primeiro estudioso do período moderno a defender o Sistema Heliocêntrico, ao afirmar em 1543, que, de fato, os planetas giravam em torno do Sol. (7º ano, 3º bimestre)

A localização das expressões “pioneira/s”, “pioneiro/s” manteve a invisibilização da agência feminina na narrativa da nossa História. Não se registram ocorrências do termo no feminino, porém há 3 citações de feitos inaugurais praticados por homens. Do mesmo modo, aparecem “herói/s”, mas a palavra “heroína” tem uma única ocorrência, em letra de samba enredo, com referência à Princesa Isabel.

SAMBA-ENREDO DA G.R.E.S. IMPERATRIZ LEOPOLDINENSE - 1989
E da princesa
Pra Isabel a heroína, que assinou a lei divina
Negro dançou, comemorou, o fim da sina (...).
(8º ano, 3º bimestre)

É significativo que a única “heroína” destacada no texto seja uma personagem que herdou do pai –homem, imperador, mito– o lugar de autoridade que a colocou na história do país. Representante da nobreza, sua participação no evento que protagoniza é bastante discutida, e a narrativa da abolição da escravidão que a situa no centro do processo pode ser vista como repetição de perspectivas historiográficas conservadoras, que obscurecem a atuação de movimentos abolicionistas, inclusive de mulheres escravas e ex-escravas (Domingues, 2011).

Encontramos, no entanto, uma referência a Jovita Feitosa, apresentada como heroína, embora sem o uso desse termo.

Os símbolos nacionais (bandeira e hino) passaram a ser ostentados com orgulho, sem contar casos emblemáticos como o ocorrido no Rio de Janeiro, em que um membro da rica família Breves se voluntariou para a guerra; no Piauí, Jovita Feitosa foi chamada de a Joana D’Arc brasileira ao cortar o cabelo, vestir-se de homem e se apresentar para o recrutamento, dizendo que ‘queria lutar contra os monstros paraguaios que tantas ofensas tinham feito a suas irmãs brasileiras durante a invasão de Mato Grosso’. (8º ano, 4º bimestre)

No entanto, não se aborda o desfecho da sua situação. Schumacher & Vital Brazil (2001) relatam que, no retorno da guerra, a jovem teria se suicidado, pela rejeição que sofreu por parte do seu pai e pela falta de amparo do Estado, que não a reconheceu como ex-combatente. As dificuldades enfrentadas por Jovina Feitosa ou mesmo a constatação do desconhecimento público da sua audaciosa atuação poderiam ter sido problematizadas, abrindo o contexto escolar para uma discussão do sexismo na história e na historiografia, mas não localizamos nenhuma enunciação nesse sentido. Não se registra menção a Olympes de Gouges ou a Maria da Penha ou a outras personagens importantes na história das lutas pelos direitos da mulher, nem a passagens históricas dessas lutas, como, por exemplo, o sufrágismo.

Nas narrativas de conjunturas e eventos em que não se destacam pioneiros ou heróis, a nomeação das populações envolvidas oscila. Ora se repete a usual generalização linguística pelo masculino, atribuindo-se aos termos “homem/homens” o sentido de humanidade, ora se explici-

tam as palavras “mulher/mulheres”: “A vida cotidiana de homens e mulheres da Europa medieval era fortemente influenciada pela religiosidade cristã e talvez esta seja a principal herança cultural da Idade Média.” (7º ano, 1º bimestre)

Não percebemos, entretanto, padrões que nos dessem elementos para interpretar tais variações retóricas, que, dadas as iterações prevalentes no *corpus*, tendemos a ler como rastros incidentais de deslocamentos que se inscrevem em outros textos da sociedade. De fato, não identificamos preocupação sistemática com as questões de gênero, haja vista as diversas oportunidades de abordagem de tais discussões que passaram em silêncio, e a repetição dos vícios historiográficos de perspectivas sexistas.

Por exemplo, narra-se a escravidão em torno dos “escravos”, generalizando-se uma condição que não foi geral: a escravidão foi por certo cruel e desumana para homens, mulheres e crianças, mas assumiu formas específicas em relação às escravas, cuja discussão poderia ser produtiva para uma educação preocupada com o sexismo. Sua exploração como reprodutora de mão de obra e como objeto sexual deixou restâncias na identificação da mulher negra da atualidade, que poderiam ser exploradas em perspectiva interseccional.

O lugar da mulher na narrativa histórica, assim como a própria inserção profissional das historiadoras, constituem importantes lutas feministas das décadas recentes (Scott, 2011). Em meio a reivindicações por representação em associações de historiadores, pela explicitação da atuação de mulheres na história e pela investigação histórica da sua subalternização social, tem se constituído o campo de estudos da *História das Mulheres*.

A historiadora Margareth Rago (2011) observa que, também no Brasil, a partir da década de 1980, as mulheres ampliam significativamente sua presença nos departamentos e faculdades de História das universidades e criam núcleos de estudos, onde se multiplicam novos temas e enfoques de pesquisa historiográfica, tais como a condição da escravidão feminina, a presença das mulheres em movimentos abolicionistas e organizações operárias, a prostituição, o aborto. Destaca ainda as contribuições dos estudos desse campo para as teorizações feministas, como na investigação historiográfica acerca das narrativas do poder médico

sobre a suposta natureza da mulher e da maternidade.

Contudo, não localizamos restâncias dessas construções no material pesquisado. Embora tenhamos identificado proximidade quantitativa de menções a historiadoras (9 ocorrências) e historiadores (10 ocorrências), não se percebe deslocamento significativo da narrativa historiográfica relativamente à enunciação do feminino ou qualquer outra afetação das questões historiográficas em geral.

A ameaça radical colocada pela história das mulheres situa-se exatamente neste tipo de desafio à história estabelecida; as mulheres não podem ser adicionadas sem uma remodelação fundamental dos termos, padrões e suposições daquilo que passou para a história objetiva, neutra e universal no passado, porque essa visão da história incluía em sua própria definição de si mesma a exclusão das mulheres. (Scott, 2011, p. 90)

A opção retórica pela narrativa linear de eventos históricos, sem referência a conflitos de versões historiográficas, aponta para o predomínio de uma concepção de história não desestabilizada pela “ameaça radical colocada pela história das mulheres”. Além da gritante invisibilização da agência feminina em suas narrativas, a constatação da ausência da palavra “historiografia”, nos textos em discussão, corrobora nossa interpretação: sinaliza a naturalização da narrativa apresentada, que se coloca como o relato do que ocorreu e não como texto político, isto é, não como relato perspectivado que disputa com outras versões o reconhecimento da sua narrativa. Insiste-se, na educação escolar, na omissão dos conflitos historiográficos que caracterizam esse campo do conhecimento e cuja explicitação inequívoca representa uma das contribuições da História das Mulheres: as narrativas que omitem as mulheres como agentes históricos constituem apenas um ponto de vista historiográfico, não relatam a própria História.

Fábio no comando, mãe e tia na cozinha

A performatividade do gênero –isto é, a constituição do que entendemos como gênero, sexo, feminino, masculino, homem, mulher, desejo, família, reprodução etc., por meio de constantes iterações de sentido– se dá nas relações sociais, de modo difuso e ambíguo: “o performativo, na medida em que é convencional, deve ser repetido para funcionar” (Butler, 1997, p. 148). Quando arbitramos pelo estudo das apostilas de Matemática, consideramos a evidente valorização social dessa disciplina, mas também sua conformação mais usual no ensino fundamental: a abstração típica dessa ciência costuma ser construída na escola a partir do trabalho com exemplos concretos da presença da Matemática no nosso cotidiano –e, por certo, não há dia a dia sem iteração de gênero–.

De fato, a leitura da *corpus* de Matemática revelou que embora não haja seções especificamente destinadas às questões de gênero, podem se encontrar numerosas narrativas de situações da vida diária nas propostas de atividades e explicações de conteúdo instrucional, em que se enunciam sentidos para o feminino.

Segue-se generalizando na linguagem pelo masculino, com as palavras “homem/homens” representando a humanidade, e “aluno/alunos”, o corpo discente. Mas vale destacar a sistemática exclusão do feminino nas muitas ocorrências de termos relacionados aos esportes:

Para jogar futebol, João pode escolher uma entre duas camisas (preta ou azul) e 4 calções (branco, amarelo, azul e vermelho). Quais são e quantas são as possibilidades que ele tem de se vestir para um jogo?” (8º ano, 3º bimestre)

Um dos maiores nomes da história do skate, Bob Burnquist foi o primeiro atleta do esporte a fazer um giro de 900 graus em uma “megarrampa” de forma documentada.

Um giro completo corresponde a 360 graus e dois giros completos correspondem a 720 graus.

Desafio

Será que o skatista chegou a dar 3 voltas completas? (7º ano, 2º bimestre)

Registram-se, no *corpus*, 32 ocorrências das palavras “jogador/joga-

dores”, porém nenhuma para “jogadora/jogadoras”. Meninas não jogam bola e não são referidas como destaque em nenhum esporte – a interação é sutil, posto que não se faz de forma explícita, mas, por isso mesmo, supomos que seja mais efetiva: ao excluí-las das práticas esportivas, repetem-se, de modo discreto, estereótipos sexistas que destinam à mulher a fragilidade e a dificuldade com a competição, a autonomia e a decisão.

Mas a exclusão do feminino nos esportes não foi a única interação que se realizou sem enunciação explícita. Já na leitura exploratória das apostilas de Matemática, havíamos percebido que muitos enunciados dos tradicionais problemas dessa disciplina apresentavam situações em torno de personagens identificados por nomes próprios:

Rafaela e Giovanna fizeram uma pausa nos estudos e aproveitaram para colocar a conversa em dia. (7º ano, 1º bimestre)

Hugo é mergulhador. (Matemática, 7º ano, 2º bimestre)

Caroline comprou laranjas e registrou os valores pagos na tabela abaixo. (7º ano, 3º bimestre)

Em uma partida de videogame, Aurélio conseguiu 160 pontos em três rodadas. (8º ano, 2º bimestre)

Fabio estava planejando sua festa de aniversário e fez algumas anotações em tabelas (...) Com 3 latas de leite condensado, a mãe de Fabio faz 75 brigadeiros (...) A tia de Fabio utiliza 200 g de queijo ralado para fazer 20 pães de queijo. (7º ano, 3º bimestre)

O assunto não é gênero, mas Fabio planeja, enquanto mãe e tia cozinham, segundo sua orientação, para sua festa de aniversário; Rafaela e Giovanna conversam, mas Hugo mergulha; Caroline vai às compras domésticas, e Aurélio joga videogame: consideramos que se trata de interações de gênero com alto potencial performativo exatamente por serem enunciadas em contextos onde não se supõe abordar essa temática.

Quando uma atividade tem como título “Diferentes, mas iguais”, como ocorreu na apostila de Ciências, entendemos que estudantes e professoras acionam, de modo mais ou menos intencional, todo um arcabouço de construções de sentido em torno das questões de gênero e afins. Os enunciados da proposta se confrontam com outros tantos, aos quais a leitora já foi exposta, permitindo que aceite e/ou resista aos seus

conteúdos. Entretanto, em contextos como da resolução de problemas de Matemática, em que a atenção é conduzida para outros focos –contas, fórmulas, teoremas– as repetições tendem a se realizar sem maiores contraposições: são o que chamamos de *prestidigitagens retóricas*.

Uma das estratégias do ilusionismo é o desvio proposital do olhar da audiência: chama-se a atenção da plateia com algum tipo de movimentação, enquanto discretamente se realiza o truque, fora da vista do espectador. Na *prestidigitação retórica*, enunciados nos direcionam para um campo de sentidos, enquanto outras importantes iterações se realizam sem a nossa atenção (e defesa). Nos problemas de Matemática do *corpus* estudado, enquanto alunas e professoras se ocupam dos números, reafirmam-se os espaços privados, o cuidado e os serviços domésticos como femininos, naturalizados em relatos dos contextos do dia a dia, aparentemente neutros.

Concordamos com Butler (1997, p. 5), quando afirma que a “linguagem sustenta o corpo, não por trazê-lo à vida ou alimentá-lo, literalmente, mas por ser por meio da interpelação em termos da linguagem que uma determinada existência social do corpo se torna possível, em primeiro lugar”¹². Não pretendemos reeditar o “politicamente correto” –ao menos, não em suas versões formalistas e/ou totalitárias– mas a concepção performativa do gênero nos leva à atenção ao texto linguístico.

Ribeiro (2007) informa que o surgimento da expressão “politicamente correto” costuma ser localizado nos Estados Unidos e, embora valorize o ganho político que advém da preocupação com a discriminação e o preconceito implicada nessa “doutrina” (p. 26), sublinha que se trata de avanço limitado, posto que condicionado ao que nomeia como “*lobby dos discriminados*” e não ao espaço público. Mas há autores que situam a proposta do politicamente correto na União Soviética de Stalin (Semprini, 1998), no contexto do esforço totalitarista de controle daquela sociedade. Nessa versão, a ideia do politicamente correto é negativizada como imposição tirânica, desde suas supostas origens.

Entretanto, assumimos o argumento de Rajagopalan (2000), quando observa que a prática do cuidado político com a linguagem é hoje bas-

12 Tradução nossa.

tante comum, apesar da ampla condenação do chamado politicamente correto. O autor propõe que esse quadro contraditório se relaciona com as concepções de linguagem que costumam prevalecer socialmente, herdeiras da tradição platonista que entende que a “linguagem serve como ‘roupagem’ do pensamento” (Rajagopalan, 2000, p. 95). Autoriza-se, em tais concepções, o sonho da linguagem transparente e externa à subjetividade, dissociando-se a descrição do mundo da sua criação e transformação –o que é frontalmente contestado pela noção de performatividade da linguagem, conforme temos argumentado–.

Nesse sentido, Rajagopalan (2000) apresenta contundente exemplo do uso diário da linguagem que pode reforçar nossa posição, lembrando de uma poderosa e quase onipresente prática social que evidencia a possibilidade de intervir no mundo por meio da linguagem: a atividade do *marketing*. De fato, os profissionais dessa área parecem mesmo basear seu trabalho no reconhecimento da importância das formas de apresentação dos objetos em que investem.

Pode ser que uma rosa tenha a mesma fragrância mesmo quando alguém decida chamá-la de jasmim; mas, com certeza, banheiro ou lavabo fede muito menos que latrina, uma garota de programa escandaliza as sensibilidades muito menos que prostituta, dormir no Senhor parece ser algo menos triste do que morrer ou bater as botas. (Rajagopalan, 2000, p. 98)

Na verdade, o poder performativo da linguagem foi mobilizado muito antes da sua teorização por Austin e Derrida ou da sua apropriação pela publicidade: já em 1573, o então rei da Espanha, Felipe II, tratando das navegações às Américas, por motivos óbvios, determina que “Não se deve chamar as descobertas de conquistas” (Todorov, 2010, p. 96) –definitivamente, a linguagem não é e nunca foi transparente nem apolítica–. Marqueteiros e políticos profissionais comprovam cotidianamente a força da linguagem sobre a concretude do mundo: “ao trocar as palavras, estamos trocando também as coisas, pois as coisas não são nada se não produtos produzidos a partir dos objetos que só são apresentados a nós por intermédio da linguagem” (Rajagopalan, 2000, p. 101). Não se trata de proposição idealista, pelo contrário: defendemos aqui a incontornável materia-

lidade do texto linguístico. Quando nos ocupamos dos enunciados dos problemas escolares de Matemática, não supomos que as lutas antissextas se encerram na discussão das dimensões linguísticas da construção do feminino, mas apostamos na relevância também dessa frente de ativismo.

Considerações

A preocupação com os conteúdos do livro didático –em que incluímos as formas linguísticas da sua exposição– antecede em muito a difusão do politicamente correto ou as teorizações sobre a performatividade da linguagem. No Brasil, já em 1937, registra-se ação de regulação expressa de conteúdo do livro didático pelo Estado, com a assinatura de convênio entre Brasil, Argentina e México para retirada de “tópicos que recordam paixões pretéritas” (Rosemberg et al., 2009, p. 490). Na atualidade, desde 1996, o Plano Nacional do Livro Didático/PNLD coordena uma avaliação pedagógica dos livros que se inscrevem no programa e publica o *Guia de Livros Didáticos*, com resenhas dos materiais aprovados nesse processo.

Para além das recomendações e controles oficiais, a temática do sexismo no texto didático tem sido abordada por pesquisadoras e ativistas feministas já há várias décadas. Rosemberg et al. (2009, p. 501) registram que, na década de 1970, denunciam-se “os estereótipos sexuais na escola” e que tais discussões se fazem presentes na produção acadêmica do país desde então. Ressaltam, contudo, que se trata de abordagem fragmentária e esporádica, tanto entre teóricas do feminismo, como entre acadêmicas que se dedicam ao estudo do livro didático. Relatando três estados da arte¹³ sobre questões da mulher e do gênero no livro didático, que cobrem o período da década de 1970 até a atualidade, permitem-nos concluir que, em síntese, as pesquisas realizadas, apontam, desde então, poucas mudanças na apresentação dos gêneros nos livros didáticos em uso no país.

13 MOURA, N. C. *Relações de gênero em livros didáticos de língua portuguesa: permanências e mudanças*. São Paulo, 2007. Tese (dout.). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; NEGRÃO, E. V.; AMADO, T. *A Imagem da mulher no livro didático: estado da arte*. São Paulo: FCC/DPE, 1989. (Textos FCC, 2); ROSEMBERG, F.; PIZA, E. P.; MONTENEGRO, T. *Mulher e educação formal no Brasil: estado da arte e bibliografia*. Brasília: Reduc, Inep, 1990.

Nosso estudo não encontrou quadro distinto, mas destacamos que não se trata de livro didático, e, sim, de apostilas distribuídas por rede municipal de ensino. Se as avaliações dos livros didáticos, no contexto do PNLD, têm sido questionadas (Rosemberg et al. 2009), consideramos ainda mais preocupante a difusão em larga escala de apostilas cuja confecção se faz ao largo das discussões e experiências acumuladas por esse programa e teorizações acadêmico-feministas. Julgamos urgente que seu uso e conteúdo sejam também problematizados, sobretudo porque esse formato de material didático se faz cada vez mais presente nas escolas brasileiras da atualidade. Embora as apostilas discutidas não tenham constituído amostra cujas leituras possam se generalizar, entendemos que o questionamento do seu texto, para além da denúncia da persistência do sexismo, expôs modos contemporâneos de construção dessa indesejável sobrevida no contexto escolar –como no caso das prestidigitações retóricas–, o que esperamos que possa contribuir para a sua desconstrução.

Referências bibliográficas

- Ball, S. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), 3-23.
- Ball, S. (2010). Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, 35, (2), 37-55.
- Brah, A. & Phoenix, A. (2004). Ain't I A Woman? Revisiting Intersectionality. *Journal of International Women's Studies*, 5, (3), 75-86. Disponível em: <<http://vc.bridgew.edu/jiws/vol5/iss3/8/>>. Acesso em: 20 fev. 2014.
- Butler, J. (1997). *Excitable speech. A politics of the performative*. Nova Iorque: Routledge.
- Butler, J. (2008). *Problemas de gênero*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Butler, J. (2012). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Carrillo, J. (2007). Entrevista com Beatriz Preciado. *Cadernos Pagu*, (28), 375-405. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-83332007000100016
- Derrida, J. (1991). *Limited Inc*. Campinas: Papirus.
- Domingues, P. J. (2011). "A redenção de nossa raça": as comemorações

- da abolição da escravatura no Brasil. *Revista Brasileira de História*, 31, (62), 19-48. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882011000200004. Acesso em: 12 nov. 2013.
- Louro, G. L. (2014). *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes.
- Mayorga, C., Coura, A., Miralles, N. y Cunha, V. M. (2013). As críticas ao gênero e a pluralização do feminismo: colonialismo, racismo e política heterossexual. *Revista Estudos Feministas*, 21, (2), 463-484. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2013000200003&script=sci_arttext. Acesso em: 01 dez. 2013.
- Preciado, B. (2011). Multidões *queer*: nota para uma política dos “anormais”. *Revista Estudos Feministas*, 19, (1), 11-20. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X2011000100002&script=sci_arttext. Acesso em: 20 fev. 2014.
- Rajagopalan, K. (2000). Sobre o porquê de tanto ódio contra a linguagem “politicamente correta”. Em: F. L. Lopes da Silva & H. M. M. Moura (orgs). *O direito à fala. A questão do preconceito linguístico*. (pp. 93-102). Florianópolis: Insular.
- Ribeiro, R. J. (2000). *A sociedade contra o social: o alto custo da vida pública no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Rosemberg, F.; Moura, N. C. de; Silva, P. V. B. (2009). Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua crítica. *Cadernos de Pesquisa*, 39, (137), 489-519. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a09.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2013.
- Scott, J. W. (1995). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20, (2), 71-99.
- Scott, J. W. (2011). História das mulheres. Em: P. Burke (org.). *A escrita da História*. (pp. 63-95). São Paulo: Unesp.
- Scott, J. W. (2012). Os usos e abusos do gênero. *Projeto História*, (45), 327-351. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/15018>. Acesso em: 22 abr. 2014.
- Schumacher, S. & Vital Brazil, E.S. (2001). *Dicionário Mulheres do Brasil. De 1500 até a atualidade, biográfico e ilustrado*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Semprini, A. (1998). *Multiculturalismo*. São Paulo: EdUSC.
- Todorov, T. (2010). *A conquista da América. A questão do outro*. São Paulo: Martins Fontes.