



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ - UESPI
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO - PROP COORDENAÇÃO
DO MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E CULTURA**

LUIZ EDUARDO LIMA RIBEIRO

**OS DISCURSOS SOBRE A MULHER NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO**

**TERESINA – PI
2024**

LUIZ EDUARDO LIMA RIBEIRO

**OS DISCURSOS SOBRE A MULHER NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado acadêmico em Letras da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagem e Cultura

Linha de pesquisa: Estudos da Linguagem: descrição e ensino

Orientadora: Prof. Dra. Tarcilane Fernandes da Silva

**TERESINA – PI
2024**

R484d Ribeiro, Luiz Eduardo Lima.

Os discursos sobre a mulher no livro didático de língua portuguesa do ensino médio / Luiz Eduardo Lima Ribeiro. – 2024.

94 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Programa de Pós-Graduação em Letras - PROP, Mestrado Acadêmico em Letras, *Campus* Poeta Torquato Neto, Teresina-PI, 2024.

“Área de Concentração: Linguagem e Cultura.”

“Orientadora: Prof.^a Dra. Tarcilane Fernandes da Silva.”

1. Discursos. 2. Mulher. 3. Ensino médio. 4. Livro didático.
5. Língua portuguesa. I. Título.

CDD: 372



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COORDENAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

TERMO DE APROVAÇÃO

LUIZ EDUARDO LIMA RIBEIRO

Esta dissertação foi defendida às 14:00h, do dia 28 de março de 2024, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras pela Universidade Estadual do Piauí. O candidato apresentou o trabalho para a Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após a deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho aprovado.



Professor(a) Dr(a). Tarcilane Fernandes da Silva – UESPI
Orientador (a)

Documento assinado digitalmente



REJANE RODRIGUES ALMEIDA DE MEDEIROS

Data: 30/03/2024 21:38:25-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

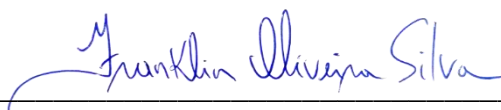
Professor(a) Dr(a). Rejane Rodrigues Almeida de Medeiros – UFMG
Membro Externo



Professor(a) Dr(a). Alan Lobo de Souza – UESPI
Membro Interno

Professor(a) Dr(a). Bárbara Olímpio Ramos de Melo – UESPI
Suplente

Visto da Coordenação:



Dr. Franklin Oliveira Silva (Matrícula: 286.154-2)
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Letras da UESPI

UESPI - Núcleo de Pós-Graduação (NPG) | Rua João Cabral, 2231 – Bairro Pirajá, CEP 64002-150
Teresina – PI, Brasil. Telefone: (86) 3213-2547 | Ramal - 372

Site: <https://uespi.br/ppgl/> E-mail: ppgl@prop.uespi.br

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Jeová Deus, em primeiro lugar, por nunca ter permitido eu desistir; por ser o maior apoio que tive, principalmente nas horas difíceis, e ter me acompanhado em todo o processo, só, eu nunca estive.

A minha família, que por vezes não entendia esse processo, minhas ausências e angústias, mas sempre me deram apoio e confiança em minhas decisões.

Aos amigos e amigas, a quem sou muito grato pelo incentivo e por acreditarem em mim, em especial, minha amada amiga que ganhei no mestrado, Márcia de Brito, que foi minha irmã de orientadora e que levarei para a vida nossas angústias em parceria, nossos estudos e compartilhamento de conhecimentos; certamente tudo isso me deu forças para chegar até aqui. Muito obrigado de todo meu coração também à Rizia Amanda, que mesmo em nossa distância física, se fez presença online, sempre prestativa e pronta a ouvir, seu exemplo e sua força de luta me deram inspirações. Obrigado por ter estado na mesma jornada.

À Francisco Alves do Bonfim e Aglai Mascarenhas, o apoio de vocês foi de fundamental importância para que esse processo fosse menos angustiante, muito obrigado!

À Universidade Estadual do Piauí e o Programa de Pós-Graduação em Letras por esta oportunidade única, de ter estado em um espaço de excelência para estudar e aprimorar os meus conhecimentos para que eu possa contribuir ainda mais com a educação em nosso país. Sempre serei grato por acreditarem em mim! Anseio pelo dia em que poderei dar o retorno de tudo que aprendi e ainda irei aprender.

À minha orientadora, Prof. Dra. Tarcilane Fernandes da Silva, pela paciência, e por sempre ser prestativa ao ser solicitada, pronta a tirar as dúvidas e cobrar de maneira justa o bom trabalho, todo meu coração, muito obrigado!

À equipe de professores do Programa de Pós-Graduação em Letras, que contribuiu de forma significativa para o meu aprendizado e crescimento na área acadêmica.

Aos amigos da turma XII do Mestrado em Letras da UESPI, amigos de dores e lutas, parceiros nas disciplinas e nos grupos de WhatsApp, das aulas, cafés, almoços e lanches no campus Torquato Neto, pessoas inesquecíveis, sou muito grato por ter conhecido cada um.

À Escola Flora Alves de Andrade, no povoado Caxirimbu, em Caxias-MA, a incrível equipe de gestores e coordenação escolar, em especial aos diretores Alberto Leandro e Elizete Cardoso e a Coordenadora Leide Silva, e minha amiga Eveline Gonçalves Dias, bem como aos queridos docentes e demais funcionários que me deram apoio nessa jornada durante o mestrado, por adaptaram os meus horários de trabalho na escola para que eu pudesse conciliar trabalho e estudos. Obrigado pelo incentivo!

RESUMO

O discurso possibilita a permanência, continuidade, deslocamento e transformação dos seres humanos e das realidades em que vivem. Isso só é possível por meio de práticas discursivas nas quais a pessoa está inserida, podendo se expressar. Nesse sentido, esta dissertação objetiva descrever, sob o viés da Análise Materialista do Discurso (AD), os discursos sobre a mulher no LDP do ensino médio. Além disso, pretendemos, ainda, analisar os discursos sobre a mulher no Livro Didático de Português a partir dos conceitos de memória discursiva, interdiscurso e FD; bem como, compreender a relação entre discurso e poder nos discursos sobre a mulher no LDP; e descrever os possíveis efeitos que os discursos sobre a mulher projetados no Livro Didático ocasionam, de modo que se entenda como estes influenciam na formação e na constituição do perfil do sujeito escolar “aluno do Ensino Médio. Para esta investigação, estabelecemos um diálogo com os autores: *Pêcheux (1995)*, *Orlandi (1987,2005)*, *Courtine (2014)*, *Foucault (2008)* e *Achard (1999)*. O corpus desta investigação é constituído por dois livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio: *Português Contemporâneo: Diálogos, reflexão e uso (2016)* de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien, e *Interação Português (2020)* de Graça Sette, Ivone Tibeiro, Márcia Travalha e Nara Bitai. As análises mostraram que os discursos sobre a mulher presentes nos livros didáticos analisados são predominantemente machistas, filiando-se a formações discursivas dominantes na sociedade como a FD machista e pró-patriarcado.

PALAVRAS-CHAVE: Discursos sobre a mulher. Ensino Médio. Livro Didático.

ABSTRACT

Discourse enables the permanence, continuity, displacement and transformation of human beings and the realities in which they live. This is only possible through discursive practices in which the person is inserted and can express themselves. In this sense, this dissertation aims to describe, from the perspective of Materialist Discourse Analysis (DA), the discourses about women in the Portuguese language textbook for high school. Furthermore, we also intend to analyze the discourses about women in the Portuguese Textbook based on the concepts of discursive memory, interdiscourse and discursive formation; as well as, understanding the relationship between discourse and power in discourses about women in Portuguese language textbooks; and describe the possible effects that the discourses about women projected in the Textbook cause, so that it is understood how they influence the formation and constitution of the profile of the school subject "high school student". For this investigation, we established a dialogue with the authors: Pêcheux (1995), Orlandi (1987,2005), Courtine (2014), Foucault (2008) and Achard (1999). The corpus of this investigation is made up of two high school Portuguese language textbooks: Contemporary Portuguese: Diálogos, reflection and usage (2016) by William Cereja, Carolina Dias Vianna and Christiane Damien, and Interação Português (2020) by Graça Sette, Ivone Tibeiro, Márcia Travalha and Nara Bitai. The analyzes showed that the discourses about women present in the textbooks analyzed are predominantly sexist, affiliated with dominant discursive formations in society such as the sexist and pro-patriarchy discursive formation.

KEYWORDS: Discourses about women. High school. Textbook.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AD	Análise do discurso
AIE	Aparelhos Ideológicos do Estado
ARP	Aparelho Repressivos de Estado
AE	Aparelho do Estado
BNCC	Base nacional Curricular Comum
BNCCEM	Base nacional Curricular Comum do Ensino Médio
CNLD	Comissão Nacional do Livro Didático
CPDOC	Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FD	Formação Discursiva
FI	Formação Ideológica
INL	Instituto Nacional do Livro
INCA	Instituto Nacional de Câncer
LDP	Livro Didático de Língua Portuguesa
LD	Livro didático
LD1	Português contemporâneo-diálogo, reflexão e uso
LD2	Interação Português
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PDF	Formato Portátil de Documento
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO ADOTADO	12
1.1 Da sintaxe ao discurso.....	13
1.2 Formação discursiva	17
1.3 Memória Discursiva e interdiscurso.....	21
1.4 Caracterização metodológica.....	25
1.5 Constituição do <i>corpus</i>	26
1.6 Procedimentos de análises	26
2. LIVROS DIDÁTICOS, ENSINO MÉDIO E DISCURSOS SOBRE A MULHER.....	28
2.1 Livro Didático: rastros da memória e da história de uma sociedade.....	28
2.2 Livro Didático e os discursos sobre a mulher	33
2.3 Os discursos sobre a mulher e a construção do perfil do sujeito escolar do Ensino Médio na contemporaneidade	43
3. DISCURSO IDEOLÓGICO E REPRESENTAÇÃO DE GÊNERO.....	49
3.1 Discurso e poder nas representações de gênero	50
3.2 Discursos e silenciamentos sobre a mulher	53
4 GESTOS DE ANÁLISE	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
REFERÊNCIAS	92

INTRODUÇÃO

Os debates e discussões sobre a valorização da mulher e o combate a toda forma de opressão feminina é uma realidade atual. Muito se fala da importância de abordarmos e refletirmos criticamente sobre essas questões e, sendo a escola espaço de difusão de ideias e de abordagem acerca dos fatos sociais e ideológicos de uma sociedade, ela não pode se furtar dessas discussões.

No contexto de sala de aula os livros didáticos (LD) se configuram como um dos materiais de apoio educacional mais utilizados, pois auxiliam os professores em suas práticas pedagógicas e funcionam como suporte para a mediação de conhecimento e veículo de ideologias que prevalecem nos discursos. Sendo assim, esse manual reproduz os discursos vigentes na sociedade a qual ele é inserido, tornando-se um excelente *corpus* de análise e identificação desses discursos.

Nesse sentido, o presente trabalho pretende analisar e caracterizar os discursos sobre a mulher no LD de língua portuguesa do ensino médio, pois a linguagem é tomada como meio de manutenção e contenção de sentidos que podem influenciar uma sociedade, e o LD é por muitas vezes o primeiro contato, fora do contexto familiar, que o aluno tem com abordagens que firmarão padrões que ecoarão dentro de uma comunidade e pautarão seu senso reflexivo e sua atuação no meio social e cultural em que vive.

Pensando nisso, surgiram os seguintes questionamentos: quais discursos sobre a mulher prevalecem no LD de língua portuguesa do Ensino Médio? Quais os efeitos que esses discursos têm na formação e constituição do perfil do sujeito escolar aluno do ensino médio? Com essas problemáticas se objetiva (I) analisar os discursos sobre a mulher no LD de português a partir dos conceitos de memória discursiva, interdiscursos e formações discursivas, (II) compreender a relação entre discurso e poder nos discursos sobre a mulher no LD de língua portuguesa; e, por fim, (III) demonstrar os possíveis efeitos que os discursos sobre a mulher projetados no LD têm na formação e na constituição do perfil do sujeito escolar “aluno do Ensino Médio”.

Baseado nesses objetivos norteadores, nosso foco recairá sobre dois LDs de língua portuguesa do ensino médio: Português Contemporâneo: Diálogos, reflexão e uso (2016) de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien (LD1); e Interação Português (2020) de Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Travalha e Nara Bitall (LD2). A escolha pela etapa de ‘Ensino Médio’ se deu pelo fato de ser esta a

última etapa da educação básica brasileira, uma etapa de suma importância para as decisões na vida do aluno, na qual ele precisa desenvolver a autonomia e ampliar suas atividades leitoras para tornar-se um leitor crítico e reflexivo e assim atuar socialmente.

A teoria norteadora de nossa investigação, é a Análise Materialista do Discurso (AD), elaborada a partir dos estudos de Michel Pêcheux, bem como os principais conceitos trabalhados nesse viés teórico, tais como o conceito de discurso, de memória discursiva, de interdiscurso e FD.

Além da presente introdução, a fim de explicitarmos nossas considerações teóricas e mostrarmos como estas se efetivam na prática de análise do *corpus* selecionado, organizamos nosso texto, da seguinte maneira: no capítulo um, centramo-nos em alguns conceitos da AD que serão úteis à abordagem que fazemos acerca do LD; trataremos da gênese da AD na perspectiva francesa, dos conceitos de FD, memória discursiva e interdiscurso, conceitos fundamentais para análise do corpus, ainda nesse capítulo apresentamos os passos metodológicos, no qual caracterizamos nossa pesquisa, mostrando as vantagens que a investigação pode obter ao tomar a leitura sob a ótica da Análise de Discurso. Em seguida, fazemos a constituição do *corpus* e do critério de escolha, esclarecendo como se dará os procedimentos de análise, bem como a fundamentação do LD como arquivo.

No capítulo dois, apresentamos um breve contexto histórico do LD, suas mudanças ao longo dos anos, e como este manual pode ser um documento histórico e ideológico, que traz uma gama de discursos sobre a mulher, sintetizando posicionamentos e discursos da sociedade em que está inserido, seja por meio de suas atividades, gêneros adotados ou textos apresentados. Nesse capítulo observaremos que tais discursos não surgem do nada, eles espelham uma memória social coletiva sobre a mulher, daí a importância de o aluno, sob a supervisão do professor, olhar criticamente para esses textos e refletir sobre eles. Ainda nesse capítulo falaremos sobre o sujeito e o Ensino Médio sob o ponto de vista da AD, seu contexto histórico e sua importância para a educação básica.

No capítulo três, discutiremos como os discursos que ecoam em uma sociedade estão associados a um poder vigente, seja ele político, econômico ou ideológico, destacaremos os discursos que ecoam sobre a mulher na sociedade, mostrando-os como pertencentes a uma memória social coletiva, enfatizando fatos históricos que embasam esses discursos, e também os silenciamentos e o que eles

expressam. No quarto capítulo, são apresentados os gestos de análises, seguido das considerações finais e nossas referências.

1. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO ADOTADO

A AD entende a linguagem como uma ponte necessária entre o homem e a realidade social. Esta mediação é feita pelo discurso, ou seja, pelas práticas discursivas nas quais o homem se insere, sendo capaz de significar e significar-se. O discurso torna possível tanto a permanência e a continuidade, quanto o deslocamento e a transformação do ser humano e da realidade na qual vive. A AD é muito mais do que uma simples análise, ela leva em consideração o contexto político-socio-cultural em que os sujeitos se inserem, o que, por sua vez, torna possível tanto a permanência e a continuidade, quanto o deslocamento e a transformação do ser humano e da realidade na qual vive.

Assim, a prática de análise discursiva é uma análise do contexto, compreendendo a estrutura discursiva, o espaço e o momento cronológico do autor e do discurso, por isso, nesse capítulo, partiremos da importância da sintaxe, e de como partimos dela para compreender os sentidos do discurso, em seguida apresentaremos o conceito de FD, memória discursiva e interdiscurso, a compreensão desses processos são de suma importância, pois serão fundamentais para a compreensão dos discursos sobre a mulher presentes no LD de língua portuguesa do terceiro ano do ensino médio.

Diante dos temas que serão tratados aqui, apresentaremos também nesse capítulo os passos metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa, pois é importante que os leitores possam compreender melhor a natureza do estudo, os procedimentos nele envolvidos, os objetivos que conduziram nossas escolhas, bem como as metas traçadas para que assim possam entender nossa tomada de decisões diante dos dados encontrados.

Como poderemos ver, todos os conceitos envolvidos em nossa discussão servirão de base para orientar a análise e nos ajudará a aplicar teoria à prática, desde a compreensão da estrutura do LD, bem como o discurso se atrela ao seu funcionamento e de que forma que ele se molda segundo aspectos linguísticos e extralinguísticos.

Dessa forma, iremos elucidar questões como a escolha do *corpus* analisado, os aspectos considerados sobre o LD, e o modo de estruturação do texto de análise de modo a contemplar o foco tomado nessa investigação, a identificação dos

discursos sobre a mulher no LD de língua portuguesa em livros didáticos do ensino médio.

1.1 Da sintaxe ao discurso

A AD olha para os sentidos que reverberam no meio social, e para chegar nesses sentidos, nos contextos de produção, na memória e na identificação dos interdiscursos, o analista tem como ponto de partida para suas pesquisas o escrito, o que está materializado no texto, embora para a AD os sentidos não fiquem retidos apenas na configuração escrita, tudo parte dessa materialização da língua.

A AD olha para o linguístico; a forma em que um texto é colocado, um adjetivo, uma expressão ou um intensificador faz toda a diferença para marcar um sentido. Partindo dessa parte estrutural do texto, associado à análise das FDs, poderemos compreender o processo de sentido, pois esse processo perpassa pela articulação entre a parte escrita, materializada linguisticamente, e os aspectos que vão além do linguístico, como a memória, o contexto, a história e a ideologia.

É com essa finalidade que nasce a AD, que teve sua divulgação a partir do livro *Análise Automática do Discurso*, de Michel Pêcheux, de 1969, no qual ele definiu o estudo linguístico das condições sob as quais os discursos são produzidos. O arcabouço metodológico de Michel Pêcheux para a AD surgiu como uma crítica aos estudos da linguagem.

A crítica de Pêcheux (1997) se direcionava a uma concepção ainda dominante na época, de que a língua servia para a “comunicação”, pois esta noção fazia com que, diante do texto, se questionasse: “De que fala este texto? Quais são as ideias principais do texto?” “Este texto está” em conformidade com as normas da língua na qual ele se apresenta?”, ou então “Quais são as normas próprias a este texto? Como se o texto sozinho fosse capaz de simplesmente “comunicar” algo a alguém. Essa crítica o levou repensar a função, objeto de estudo e, principalmente, problematizar os conceitos de texto e de leitura.

Mas é o conceito de língua, advindo de Saussure, a quem Pêcheux faz bastante referência, que Pêcheux faz um “deslocamento da perspectiva teórica”. Ele leva em consideração a língua como parte social da linguagem e fator social exterior ao indivíduo, bem como a língua como instituição social. Assim, Pêcheux (1997)

desenvolveu seus questionamentos para lançar sua proposta de análise automática do discurso.

Pêcheux apresenta o chamado mecanismo discursivo, no qual é necessário que em um determinado contexto científico dado, haja condições de produção de sentidos, para que se possa desenvolver e entender o processo de comunicação. Esses mecanismos:

Mostram a possibilidade de definir um nível intermediário entre a singularidade individual e a universalidade, a saber, o nível da particularidade que define "contratos" linguísticos específicos de tal ou tal região do sistema, isto é, feixes de normas mais ou menos localmente definidos (Pêcheux, 1997, p. 74).

São esses mecanismos discursivos que vão ocasionar que o sujeito de forma inconsciente e dependendo do contexto ao qual está inserido, se adapte ao falar, e ao mesmo tempo obedeça a regras institucionalmente estabelecidas ou acordos tácitos, no meio social.

Essas circunstâncias a que o sujeito precisa se adaptar de forma consciente ou não, Pêcheux irá chamar de "processo de produção ou conjunto de mecanismos formais que produzem um discurso de tipo dado em "circunstâncias" dadas". (PÊCHEUX, 1997, p. 74). Esse processo de produção, será posteriormente chamado pelo autor de condições de produção, isto é, "o estudo da ligação entre as "circunstâncias" de um discurso" (1997, p.75).

Pêcheux ainda definirá as condições de produção da seguinte forma:

E... enunciaremos a título de proposição geral que os fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento, mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente linguístico, no sentido atual desse termo e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos "condições de produção" do discurso. (Pêcheux, 1997, p. 78).

Com essa compreensão, Pêcheux basicamente definiu os elementos teóricos que nos permitem pensar os processos discursivos em seu funcionamento e em ação no ato comunicativo.

Nesse contexto, o autor vai definir o discurso como “efeito de sentidos”, e não como uma simples transmissão de informações, pois para que haja efeitos de sentido, os enunciadores não estão ali simplesmente como organismos vivos e biologicamente ativos, mas:

Designam lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares dos quais a sociologia pode descrever o feixe de traços objetivos característicos: assim, por exemplo, no interior da esfera da produção econômica, os lugares do "patrão" (diretor, chefe da empresa etc.), do funcionário de repartição, do contramestre, do operário, são marcados por propriedades diferenciais determináveis (Pêcheux, 1997, p. 82).

Conforme Pêcheux (1997), esses “lugares determinados” é que serão representados durante os processos discursivos, no qual haverá um encadeamento de formações imaginárias que determinam o lugar que os enunciadores atribuirão cada um a si mesmos e ao outro, a imagem projetada que eles fazem de seu próprio local e do local que o outro imagina estar estabelecendo. Em todo e qualquer processo discursivo há a ocorrência dessas formações imaginárias.

Esses processos de produção discursiva são de suma importância na construção dos discursos, bem como para sua reprodução e reverberações pelo tempo, que ocorrerá, conforme afirma Pêcheux (1997), devido ao efeito metafórico. O autor define esse efeito metafórico como “o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual” no qual existe a perspectiva de mudanças nas interpretações quando um termo for substituído por outro, embora esse movimento de substituição no discurso só ocorra em um contexto dado.

E é justamente no texto que irá ocorrer esses processos de produção de sentido, pois as palavras não significam de forma isolada: é no texto ou no discurso que elas vão significar. O leitor e seu contexto é que irão gerar esses efeitos de sentido, os quais influenciarão o processo de compreensão do texto, sendo algo subjetivo. Conforme defende Orlandi (2005, p. 62):

AAD tem como objetivo romper os efeitos de evidência (expor o olhar do leitor à opacidade do texto), ou seja, inaugurar outras maneiras de ler (colocando o dito em relação ao não dito, em relação ao dito em outro lugar, de outras maneiras etc.).

Para Orlandi (2005), o discurso é também efeitos de sentidos entre locutores, é o lugar em que os sentidos e os sujeitos são significados, o que, por sua vez, leva o sujeito a significar-se, isso tudo regido pelos chamados mecanismos ideológicos. Esse funcionamento da ideologia só ocorrerá mediante a interpretação por parte do sujeito, pois somente por meio da interpretação se pode ver a relação da língua com a história. Segundo Orlandi (2005, p. 63), “não há sentido sem interpretação. A rigor, não há língua sem interpretação, e, ao interpretar, ancoramos na textualidade”.

Ainda para Orlandi (2005), o discurso permite fazer esse cruzamento da história com a língua, o que leva à necessidade de se fazer novas leituras, permitindo que se construa outras formas de escutas:

O princípio dessas práticas de leitura consistiria em levar em conta a relação do que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando “escutar” a presença do não-dito no que é dito: presença produzida por uma ausência necessária. (Orlandi, 2005, p. 60).

Dessa forma, a partir das posições que o sujeito irá adotar, é que se poderá compreender em qual região de sentidos ele se encontra, o que permitirá que o analista, a partir do que esse sujeito disse, escute os não-ditos, e assim possa ouvir e compreender o funcionamento discursivo mobilizado pelo sujeito.

Isso só é possível ocorrer porque o discurso em sua materialidade, segundo Orlandi (2005), traz em si as marcas da articulação da língua com a história para significar-se, ocasionando que as formas linguísticas existentes, signifiquem os sentidos e os sujeitos, significando-se pelos sujeitos que os praticam.

Nessa perspectiva, a AD estabelece os processos de interpretação e compreensão, processos esses que não se pode aprender, pois faz parte de um saber discursivo, uma memória, que se dá na construção das relações de sentidos, que serão transmitidos sem que haja controle por parte dos interlocutores, que irão ecoar no tempo e assumir sentido próprio em determinados contextos e tempos. Conforme observa Orlandi (2005, p. 69):

Em termos teóricos e analíticos, temos como entrar no discurso, pela sua textualização, estabelecendo uma relação com o funcionamento discursivo, com os processos de constituição de sentidos ali inscritos

e aprender assim os gestos de interpretação que os constituem, podendo aí vislumbrar a possibilidade de outras leituras.

Com todo esse processo, o sujeito poderá entender como o discurso é construído e materializado no texto, observar seu funcionamento, facilitando inclusive o trabalho com a leitura. Assim, “estaremos compreendendo, na prática significativa, o trabalho social da leitura e nos situando, enquanto analistas, face aos modos como os sujeitos leem” (Orlandi, 2005, p. 70).

Orlandi (1987, p.125), definiu o funcionamento do discurso como “atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas”, o que permite compreender que essa relação que os interlocutores mantêm com as formações ideológicas é o que ocorre no interior do funcionamento discursivo.

Para entendermos como o discurso funciona, em nossa pesquisa faremos uma análise dos *discursos sobre* a mulher no LDP, essa modalidade em analisar o *discurso sobre*, conforme aponta Mariani (1998), é quando o analista do discurso se volta a analisar “discursos que atuam na institucionalização dos sentidos, portanto, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória.”(p. 60), enquanto que os *discursos de*, conforme definição de Mariane(1998), são os discursos de origem, ou seja, os discursos proferidos por uma pessoa específica, identificada pelo seu nome ou uma dada posição, o que não será considerado em nossa pesquisa, pois, é no *discurso sobre* que se organiza, disciplina e reduz a memória bem como as diferentes vozes (Mariani, 1998).

Mas, para que todo esse processo de funcionamento do discurso seja possível e para que haja compreensão e identificação dos discursos por parte dos interlocutores ou do analista do discurso, faz-se necessário um mediador, as formações discursivas.

1.2 Formação discursiva

A princípio, o conceito de FD foi desenvolvido por Foucault (1969), e, posteriormente foi absorvido pela AD, teoria na qual Pêcheux faz uma crítica marxista

da concepção foucaultiana do discurso, trazendo assim novas contribuições para AD com base em novos conceitos para a FD.

O conceito de FD é derivado da obra de Michel Foucault “A Arqueologia do Saber” de 1969, no qual definiu uma FD não como uma unidade que simplesmente existe entre tipos de enunciados, mas como um sistema de dispersão que viabiliza a detecção de regularidades enunciadas. Acerca disso, Foucault esclarece que:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva - evitando, assim, palavras demasiado carregadas de condições e conseqüências, inadequadas, aliás, para designar semelhante dispersão, tais como "ciência", ou "ideologia", ou "teoria", ou "domínio de objetividade" (Foucault, 2008, p. 43).

Dessa forma, observamos que esses enunciados serão de certa forma estruturados como um agrupamento organizado, os quais, no entanto, não implica uma grande unidade, mas que precisará ser delimitada, havendo a necessidade de dar conta de certas particularidades próprias da FD.

Para Foucault (2008, p. 82), as formações discursivas “não devem ser tomadas como blocos de imobilidade, formas estáticas que se impoem do exterior ao discurso e definiriam, de uma vez por todas, seus caracteres e possibilidades”. Por FD ou, como Foucault chama, “sistema de formação”, ele entende como:

Um feixe complexo de relações que funciona como regra: ele prescreve o que deve ser correlacionado em uma prática discursiva, para que esta se refira a tal ou tal objeto, para que empregue tal ou tal enunciação, para que utilize tal ou tal conceito, para que organize tal ou tal estratégia. Definir em sua individualidade singular um sistema de formação é, assim caracterizar um discurso ou um grupo de enunciados pela regularidade de uma prática (Foucault, 2008, p. 82).

Pêcheux (1997, p. 166), por sua vez, partindo dessa concepção de FD feita por Foucault, postula que:

Uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma harena, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes. Diremos, então, que toda formação discursiva deriva de condições de produção específicas, identificáveis a partir do que acabamos de designar.

Nesse contexto, destacamos que o estudo da FD é de extrema relevância para esta pesquisa, uma vez que analisamos os discursos sobre a mulher no LD, e para isso precisamos identificar quais as FD que o LD usa para a propagação de tais discursos, pois as formações discursivas interpelam a posição discursiva do sujeito em uma dada posição.

O LDs de língua portuguesa do ensino médio escolhidos como *corpus* para esta análise e que fazem parte do programa do governo federal PNLD, são constituídos a partir de diferentes FDs, nas quais as condições de produção, sejam a educacional ou a pedagógica e a interdiscursividade presente por meio dos gêneros que esses livros didáticos carregam, foram pensadas para serem usadas na educação formal em sala de aula, elaboradas com metodologias pedagógicas e didáticas de ensino para transmissão de conteúdo.

Pêcheux irá partir das concepções sobre FD de Foucault e das leituras feitas por Althusser, em *Aparelhos Ideológicos do Estado*, tomando de empréstimo a noção de ideologia, para estabelecer um conceito que se tornou essencial para o desenvolvimento de sua teoria: a noção de FI, tal conceito tem grande importância, para essa investigação uma vez que o LD estrutura seu projeto didático autoral¹ por meio de ideologias que se manifestam principalmente por ser o LD um produto à escola, um aparelho ideológico do estado.

Pêcheux trabalha o sujeito como um ser ideológico. Esse princípio sustenta as relações sociais, pois, mesmo sem perceber e achando que está emitindo sua própria vontade, o sujeito está na realidade assumindo uma posição discursiva, sendo um

¹ Tudo aquilo que condiz com as concepções e posicionamentos dos autores do livro didático, perceptíveis ora por meio da materialidade textual, ora em face de sua constituição histórica, política, social e ideológica. Assim, cada livro didático carrega não apenas o posicionamento e a voz dos autores, mas a produção de um saber que é aceito e difundido socialmente. Nessa percepção, tudo o que é dito nesses manuais resulta dos discursos dos autores, tais discursos se delineiam na relação com outros dizeres, naquilo que já foi dito em algum lugar, em dado momento por alguém. (Silva, 2020, p. 59)

mero repetidor de um já dito. Nessa conjuntura, as FI se relacionam em conflito entre as classes, as quais irão assumir atitudes e ações que não são únicas, novas e nem universais, pois “é nesse quadro que é considerada a relação das ideologias com o discurso. Se as ideologias têm uma existência material, o discurso será considerado como um de seus aspectos materiais” (Courtine, 2014, p. 72).

Dessa maneira, as FI contêm uma ou várias FDs relacionadas, que estabelecem o que pode ou não pode ser dito, dependendo das condições de produção presentes.

Segundo a perspectiva Pêcheutiana (1997), onde houver relações ideológicas, existe um lugar estável e positivo para as formações discursivas, isso acontece cada vez que o sujeito assume uma dada posição social, o que o leva a produzir sentidos. De acordo com esse autor, a FI torna possível o nascimento das formações discursivas, porque a posição é um lugar ideológico em que a FD irá se materializar.

Para Courtine (2014), as FI são adaptáveis a quem se fala, a onde se fala e quando se fala. Por isso ele diz que, a partir de FI opostas, existe a possibilidade de se falar das mesmas coisas, e dependendo de onde se fala, pode-se assumir novas posições ideológicas. O autor ainda especifica que as FD são elementos relacionados das FI, pois se determinadas palavras, expressões e posições assumem seu significado nas FDs nas quais são produzidas, é somente porque o que deve e pode ser dito é designado pela FI, sendo a separação da FD e da FI impossível.

Nesse caso, Orlandi (2002) aponta que o sentido produzido no interior de uma FD advém das posições ideológicas postas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. Sendo assim, os sentidos das palavras mudam conforme as posições em que são utilizadas em uma dada circunstância, Orlandi (2002, p. 43) afirma que “o discurso se constitui em seus sentidos porque aquilo que o sujeito diz se inscreve em uma FD e não em outra para ter um sentido e não outro.” Com isso, a autora reforça que o dizer deve ser direcionado a uma FD e não a outra, para que o sentido seja compreendido, mediante condições de produção e o funcionamento da memória.

Com base nos postulados de Foucault (2008) e o estudo de Courtine (2014) acerca dos conceitos criados por Pêcheux, podemos compreender que as FI consistem em fazer com que cada indivíduo tenha a ilusão de que é senhor de sua própria vontade, a qual o levará a ocupar o seu lugar na sociedade. As FDs, por sua

vez, regulam e controlam os dizeres e marcam o discurso, pois ele nunca é neutro, sempre é ideológico, carregado de posições e subjetividades. A partir da FD, é que vamos determinar, de acordo com a posição ideológica dada, o que pode e deve ser falado.

Orlandi (2007) ainda argumenta que as FDs recortam o interdiscurso, por isso o conceito de interdiscurso está profundamente ligado ao de FD. Essa ligação entre as FDs e o interdiscurso ocorrem pelo princípio de que:

As formações discursivas são diferentes regiões que recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes. (Orlandi, 2007, p. 20).

Esse recorte que as FDs fazem no dizível (interdiscurso) possuem a função da posição, e imediatamente o sujeito se coloca em diferentes posições em relação à FD da qual faz parte, local que esse sujeito vai se reconhecer e estabelecer suas relações com os outros à sua volta.

A fim de dar continuidade às questões relacionadas à FD e ideológica, trazemos a seção a seguir que abordará o interdiscurso e a memória discursiva, e mostrará como a FD e o interdiscurso são indivisíveis.

1.3 Memória Discursiva e interdiscurso

A construção do discurso, segundo afirma Achard (1999), estabelece uma materialidade particular da memória social. E essa materialidade não se dá pela interpretação da presença implícita em determinado discurso, mas pela sua ausência, permitindo as possíveis interpretações. De acordo com Achard (1999, p.13), o implícito funciona sobre a:

Base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelo à sua (re) construção, sob a restrição 'no vazio' de que eles respeitem as formas que permitam sua inserção por paráfrase.

Dessa forma, para Achard (1999), a memória discursiva tenta construir uma “arqueologia” da AD, porque esta constitui-se de memórias socialmente criadas, para ele, a memória impõe desejos de materialidade.

Com esse entendimento, Achard (1999, p.17.) apresenta o trabalho de regularização dos implícitos que emergem da paráfrase, que, segundo o autor, atenta para o fato de que a memória suposta pelo discurso (implicitamente) é continuamente reconstruída na enunciação. Assim, a enunciação para ele não deve ser tomada como provinda do locutor, mas como procedimentos que ajustam a retomada e o deslocamento do discurso nesse processo de enunciação, na qual a memória discursiva é uma materialidade implícita, pois ela espera uma compreensão, considerada comum, por ser óbvia para alguém, um senso comum advindo de uma difusão de significado, que possui regularidade.

Desse modo, Achard (1999) afirma que é impossível “localizar” precisamente esses implícitos, sob uma forma estável e sedimentada. Logo a repetição formaria um efeito de série de sentidos, no qual residiriam os implícitos que poderiam sempre ser readquiridos, o que por sua vez, estimula uma memória discursiva, um processo de repetição, permitindo o entrecruzamento de memórias, nas quais vários discursos possam se relacionar, se misturar e ser enunciados, ocasionando a memória discursiva e a interdiscursividade.

Tratamos a memória, nesse contexto, não apenas como a capacidade individual de lembrar, mas também à memória coletiva, que constrói as representações sociais através do tempo. Partindo dessa concepção de memória, a memória discursiva é influenciada pelas condições de produção do discurso, segundo Orlandi (2005b, p. 30), as condições de produção “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação.” Tais condições, ainda de acordo com a autora, podem ser consideradas sob dois pontos de vista: o primeiro deles possui um sentido estrito e, nesse caso, o contexto imediato de produção do discurso; o segundo deles, sentido mais amplo, que leva em conta os contextos históricos e ideológicos (Orlandi, 2005b).

Esses pontos de vista elencados por Orlandi (2005b), permitem que a memória possa ser reconstruída a partir das lacunas que serão preenchidas pelo imaginário social que será usado pelo sujeito, por meio de experiências compartilhadas. Esses pressupostos empíricos não têm possibilidade de serem totalmente remontados porque estão diretamente relacionados ao esquecimento. O discurso sobre o passado

é fragmentado e há a necessidade de completude, ele é ligado à formação de consensos e de imposições aos sujeitos que compartilham da mesma linha do tempo e discurso, sendo assim, moldado pela memória discursiva.

Juntamente com a memória discursiva, o interdiscurso é outro fenômeno relacionado ao discurso, não como sinônimos, mas como fenômenos que se entrecruzam, pois a memória discursiva, regulada pelos aparelhos ideológicos remete à existência histórica do enunciado, enquanto que o interdiscurso, conforme Courtine (1999), refere-se a formulações que marcam diferentes enunciações articuladas linguisticamente por meio de citação, repetição e paráfrase.

Orlandi (2005) esclarece que entre o interdiscurso e o texto existe um longo caminho permeado pela ideologia, no qual fatores como as repetições, as ordens das palavras, as paráfrases e as relações de sentido atestam esses vários discursos entremeados e suas diferentes relações, nas quais, “visam a pontuação como manifestação do interdiscurso na textualização do discurso” (Orlandi, 2005, p.111).

O interdiscurso constitui-se de um complexo de FD. Todos os sentidos produzidos estão nele; nele se reúnem todos os sentidos produzidos por vozes anônimas, já esquecidas. Ele se distingue da memória discursiva por apresentar todos os sentidos.

Para Courtine (2014, p. 49), o interdiscurso é definido como “instância de formação/repetição/transformação dos elementos de saber de uma Formação Discursiva, sendo, portanto, responsável pelo deslocamento das fronteiras dessa FD.”

Assim, essa articulação entre a memória discursiva e o interdiscurso, torna esses conceitos muito próximos, um constitui o outro; eles não fazem parte do plano material ou institucional, não se pode compreendê-los como algo físico, mas, conforme definem Pacífico e Romão (2006, p. 77), devem ser “entendidos como um saber sobre, como uma superfície de sentidos já dados anteriormente e como condição para que a língua funcione e faça sentido”.

Trazendo essa reflexão acerca da memória e do interdiscurso para o objeto de nossa investigação, a saber, os discursos sobre a mulher no livro LD didático de língua portuguesa do Ensino Médio, podemos afirmar que a análise desses discursos requer uma abordagem cuidadosa, considerando a influência da memória e do interdiscurso.

Ao investigar em nossos *corpora* os discursos sobre a mulher no LD de língua portuguesa do Ensino Médio, é importante reconhecer como as memórias individuais

e coletivas contribuem para a construção desses discursos. As representações culturais e históricas da mulher são influenciadas por narrativas preexistentes, que compõem o interdiscurso.

O interdiscurso, por sua vez, refere-se à interação entre diferentes discursos presentes na sociedade. No caso dos LDs, eles são influenciados por discursos culturais, políticos, históricos e sociais.

É no interior do interdiscurso que existe a possibilidade de se identificar a articulação entre interdiscurso e memória, sob o domínio de memória de uma FD. Esse processo pode ser identificado pelo analista, por meio do estudo da relação que um discurso mantém com outros discursos. Nesse processo, o analista pode localizar as concepções que esse discurso repete, refuta, transforma e também aquelas que ele rejeita. E são essas concepções que constituem a memória de uma FD.

Pacífico e Romão (2006, p. 78) dizem ainda acerca do interdiscurso:

Para que nossas palavras façam sentido, é preciso que elas já tenham sido ditas e reditas em outros contextos sócio-históricos em uma espiral da qual não se tem o início nem o fim e, dessa forma, a qual não se pode classificar, ordenar, sistematizar e alocar com precisão.

Observa-se que a memória discursiva e o interdiscurso, são construções, nas quais os diferentes discursos se encontram, se absorvem e são ecoados, transmitidos, retransmitidos e ressignificados a partir do sujeito, inseridos em suas FDs, influenciados por sua FI, construindo enunciados entre interlocutores no meio social. Em seu próprio contexto, os dois dizem respeito à memória social, enquanto o interdiscurso está relacionado a tudo que se sabe, a memória discursiva é regulada pela FD, e pelo que pode e o que não pode ser dito.

O *corpus* desta pesquisa, a saber, o LD de língua portuguesa do ensino médio, é o espaço em que se materializa a interdiscursividade, nesse suporte ocorre um entrecruzamento entre os discursos teóricos, científicos e pedagógicos que se dá a partir do fenômeno dialógico. Isso acontece por meio da inserção desses discursos nas páginas do LD, de acordo com as condições de produção em determinadas FD, o que propicia a seleção e a identificação nesses discursos das condições de produção e do modo como ocorre a interdiscursividade e a memória discursiva nesse manual.

Essa reflexão sobre memória e interdiscurso na análise dos discursos sobre a mulher presentes LD, permite uma compreensão mais profunda das construções sociais presentes nesse contexto, podendo apresentar estereótipos, preconceitos e desigualdades de gênero presentes nos discursos analisado, tornando possível identificar mudanças ao longo do tempo e entender como certas representações da mulher são perpetuadas ou desafiadas.

Assim, a análise dos discursos sobre a mulher no LD de língua portuguesa do Ensino Médio, à luz da memória e do interdiscurso, permite uma investigação mais completa e crítica das construções sociais presentes nesse contexto educacional, contribuindo para uma reflexão mais aprofundada sobre a representação de gênero na sociedade.

1.4 Caracterização metodológica

Conforme vimos, a AD francesa que surgiu em 1960, época de grande efervescência teórica da linguística, toma como foco principal, analisar de que forma o texto funciona e não mais o que ele quer dizer. Essa teoria também propõe um novo conceito de leitura, nela, essa atividade deixa de ser uma simples decodificação e passa a ser uma forma de construção de um dispositivo teórico, dispositivo esse que possui:

Um sentido preciso que leva em conta a materialidade da linguagem, isto é, sua não-transparência e coloca a necessidade de construir um artefato para ter acesso a ela, para trabalhar sua espessura semântica-linguística e histórica- em uma palavra, sua discursividade. (Orlandi, 2005, p. 21).

Essa discursividade poderá ser observada em um texto ao se identificar nele a presença do político, do simbólico, do ideológico, permitindo que se perceba o funcionamento da linguagem, ou seja, a sua inscrição na história para que a língua signifique.

Dessa forma, o sujeito é levado ao dizer, influenciado pela estruturação ideológica da subjetividade, o que faz com que ele se submeta à ideologia, fixando conteúdo, fazendo significar e significa-se.

Partindo dessa conceitualização e compreensão sobre o objeto da AD, esse estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa-descritiva e interpretativa dos dados, na qual visa analisar um fenômeno social, que envolve a descrição de dados obtidos pelo pesquisador.

1.5 Constituição do *corpus*

Para fins de análise do *corpus* desta pesquisa, tomamos o LD, com a noção de arquivo institucionalizado. De acordo com, Orlandi (2001, p.11):

O arquivo em análise do discurso é o discurso documental, memória institucionalizada. Essa memória tem relações complexas com o saber discursivo, ou seja, com interdiscurso, que é a memória irrepresentável, que se constitui ao longo de experiência da linguagem.

É partindo dessa visão de tomar o LD como um arquivo institucionalizado, que realizaremos um trabalho de identificação e apresentação dos discursos sobre a mulher presentes no LD de língua portuguesa do ensino médio.

Sob essa percepção do LD como um arquivo, o analista pode evidenciar gestos de leitura no qual esse manual possa ser compreendido a partir do exposto nesse arquivo, seja o dito ou não-dito, mediante suas condições de produção, bem como seu contexto histórico-social de circulação.

Dessa forma, tomando o LD como arquivo institucionalizado, esta pesquisa utilizará como *corpus* dois livros didáticos do ensino médio: “Português Contemporâneo: Diálogos, reflexão e uso” (2016) de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien (LD1), e “Interação Português” (2020) de Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Travalha e Nara Bitai (LD2).

Após a análise desses dois manuais, será feita a identificação e caracterização dos discursos sobre a mulher nos diversos gêneros textuais presentes nos LDs.

1.6 Procedimentos de análises

O presente trabalho pretende identificar, analisar e caracterizar os discursos sobre a mulher no LD de língua portuguesa do ensino médio, pois é por meio da

linguagem que se faz possível a propagação de conceitos que podem influenciar uma sociedade e o LD é por muitas vezes o suporte mais utilizado para essa propagação. Em alguns casos, o LD, é o primeiro contato, fora do contexto familiar, que o aluno tem com abordagens que firmarão padrões que ecoarão dentro de uma comunidade e que pautarão seu senso reflexivo e sua atuação no meio social e cultural em que vive.

Pensando nisso, surgiram os seguintes questionamentos: quais discursos sobre a mulher prevalecem no LD de língua portuguesa do Ensino Médio? Quais os efeitos que esses discursos têm na formação e constituição da identidade do sujeito escolar aluno do ensino médio? Com essas problemáticas se objetiva: analisar e caracterizar os discursos sobre a mulher no LD de português, explicitar a relação entre discurso e poder nos discursos sobre a mulher no LD de língua portuguesa, e por fim demonstrar os possíveis efeitos que os discursos sobre a mulher projetados no LD têm na formação e na constituição do perfil do sujeito escolar “aluno do Ensino Médio”.

Diante disso, destacamos que a nossa pesquisa, visando responder aos objetivos e problemáticas apresentadas, seguirá o seguinte percurso metodológico de análise: recorte dos gêneros para identificação dos discursos sobre a mulher presentes no LDs, seguida da observação dos discursos veiculados nos dois livros didáticos escolhidos, para a posterior análise e caracterização dos discursos sobre a mulher encontrados nos recortes dos gêneros selecionados e, por fim, a compreensão de como esses discursos podem interferir na concepção sobre o gênero feminino em sala de aula.

Tomamos como referencial teórico, os postulados de Pêcheux (1995), Orlandi (1987; 2005), Courtine (2014), Foucault (2008) e Achard (1999). Partindo desses pressupostos teóricos acerca da AD, esta pesquisa se centrará em analisar, descrever, compreender e refletir os efeitos de sentidos que esses discursos legitimam sobre a mulher, partindo da identificação deles no LD de língua portuguesa do ensino médio.

2. LIVROS DIDÁTICOS, ENSINO MÉDIO E DISCURSOS SOBRE A MULHER

O LD é um material de apoio indispensável à atuação pedagógica do professor na sala de aula, ele se tornou um item característico do ambiente escolar, um dos materiais escolares primários de mediação do saber, por isso, neste capítulo iremos discutir a criação do LD como política de governo, sua legislação e a forma como ele contribuem para a difusão dos discursos sobre a mulher. Mostraremos que seu processo histórico, se confunde com os avanços dos debates acerca dos estereótipos feitos sobre os gêneros feminino e masculino, e pensando esse manual como um reflexo da sociedade, elucidaremos como essas questões chegam na sala de aula e, conseqüentemente, no aluno.

Também iremos compreender como o LD é um material que propaga memória, sendo por meio de seus textos e gêneros que os autores veiculam um compilado de discursos que ecoam em uma sociedade, tornando assim o LD um dispositivo de poder e controle de massas por parte do estado.

2.1 Livro Didático: rastros da memória e da história de uma sociedade

O LD faz parte das mais variadas sociedades e suas diferentes instâncias de ensino há séculos. O LD começou a ser usado “na Grécia Antiga, quando Platão sugeriu que se fizesse uma composição de livros de leitura com uma seleção do melhor de sua época”, o que de acordo com Silva (2012), denota a importância do LD como um documento histórico da educação, o que corrobora com as afirmações de Soares (1996, p. 54):

Livros religiosos, seletas de textos em latim, manuais de retórica, abecedários, gramáticas, livros de leitura povoaram as escolas através dos séculos – ao longo da história, o ensino sempre se vinculou indissociavelmente a um livro escolar.

Dessa forma, o LD se firmou com um dos materiais escolares mais usados e mais importantes no ambiente escolar, ao mesmo tempo que funciona para uso didático, ele se tornou um documento histórico de um povo, um registro físico da sociedade a qual está inserido.

No Brasil, o LD, assim como em outras partes do mundo, se solidificou como o mais importante recurso didático nos ambientes escolares e acadêmicos. Segundo Silva (2012), o surgimento dos livros didáticos em solo brasileiro se confunde com a criação do colégio Pedro II, ocorrida no período imperial, sob a influência do liberalismo francês. A França era o maior ponto de referência educacional naquele período, assim, os primeiros manuais didáticos do Brasil eram em francês ou traduzidos para o português. Como a imprensa naquela época ainda não tinha se desenvolvido para a demanda dos LD, esses manuais a princípio eram importados da Europa.

E é na escola, um local atravessado por memórias, que o LD se torna um meio dessa memória circular e ser perpetuada nos ambientes de ensino. Conforme vimos, o LD sempre esteve presente no processo de construção da escola brasileira, seja como manual, antologia e nas atuais configurações, tornando-se não apenas um material ligado ao processo de ensino e aprendizagem, mas um documento histórico que sintetiza e registra os posicionamentos e discursos da sociedade na qual se encontra inserido.

Toda a construção do LD, desde seu conteúdo e configuração física, objetiva prender a atenção do aluno, seja, para incentivar a leitura ou construir o sentido, se tornando um baú de memórias de um tempo e de um povo. Conforme Freitas e Rodrigues (2017, p. 01):

O livro didático faz parte da cultura e da memória visual de muitas gerações e, ao longo de tantas transformações na sociedade, ele ainda possui uma função relevante para a criança, na missão de atuar como mediador na construção do conhecimento.

Partindo dessa concepção, se percebe que o LD é um dos materiais didáticos de suma importância para a formação de discentes, um dos instrumentos de ensino e aprendizagem mais utilizados pelo mero fato de ser, muitas vezes, o único material didático disponibilizado com o qual o aluno entrará em contato.

Essa característica de, por vezes, ser o único material didático que os professores e alunos tem acesso, leva o LD a ser um produto mercadológico, o que lhe proporciona uma singularidade, que é de permitir que ele circule em diferentes meios, pois, de certa forma, ele é um “material”, um “produto”, produzido

“simplesmente para fins educacionais, visando o público escolar”. (Munakata, 2012, p. 58)

E é servindo a esse público escolar, que o LD e a escola estabelecem uma relação simbiótica, criando uma dinâmica, na qual segundo Munakata (2012), quanto mais público a escola leva para seus bancos, maior a necessidade de se produzir e distribuir livros didáticos, podendo dessa forma realizar uma “escolarização da sociedade”.

O estado, por sua vez, em seu processo de “escolarização da sociedade”, conforme aponta Munakata (2012), se tornou o principal cliente do mercado do LD, construiu suas políticas públicas de acesso à educação, criou assim a urgência de aquecimento do mercado em produzir LD, não só a fim de subsidiar uma educação para sua sociedade, mas também de domínio, agindo como um aparelho ideológico. Assim, o LD tornou-se um excelente amplificador de ideologias, criando um currículo que segue as normas estabelecidas pelo e para o próprio estado.

E como amplificador de ideologias, o estado tem no LD, especificamente o LDP, que será o *corpus* desta pesquisa, a possibilidade desse controle das massas, pois a língua é o que molda seu povo, é através da língua, de acordo Pêcheux (1997), que o discurso se materializa, sendo a principal ferramenta de poder, e com essa incrível capacidade de exercer esse controle, quem a controla e pode reger sua estruturação, é que possui a possibilidade de se impor perante um povo.

Ao ter o controle da narrativa, quem a tem, se torna poderoso, e por muito tempo, o LD de língua portuguesa foi usado simplesmente para explicitar regras da língua, sua constituição como código humano, e não em fazer o aluno pensar e refletir. Nesse viés, Marcuschi explica que:

Com poucas exceções, a maioria dos LDP trabalham regras (no estudo gramatical), identificam informações textuais (nos exercícios de compreensão) e produzem textos escritos (na atividade de redação). Há outras atividades, mas elas são incidentais no contexto geral do ensino de língua, o que não significa que não tomem um bom espaço (pelo menos gráfico) (Marcuschi, 2020, p. 26).

Escritos de tais formas, e com essa estruturação, o estado, tem no LDP um suporte com a capacidade de moldar as mentes, tomando a escola como um local de ensinar a escrita, seguindo uma espécie de fôrma, que faz com que todos pensem

igual, segundo um padrão pré-estabelecido, configuração que tira a autonomia do professor. Segundo Bezerra, nessa conjuntura:

O interlocutor dos alunos não é mais o professor, mas o autor do LDP: interlocutor distante, dificultando a interação com os alunos, e porta-voz (presente), quase sem autonomia, seguindo página a página a proposta do autor (Bezerra, 2020, p. 47).

Esse controle pode ser visto nas atividades, pois nos livros didáticos de língua portuguesa, por exemplo, as perguntas, mesmo as de opinião ou as classificadas como de respostas pessoais vêm com a indicação da resposta adequada no manual do professor. Os manuais são organizados com comandos para o professor delimitar as respostas válidas e aceitas, podendo a liberdade e os gestos de interpretação do aluno, trazendo abordagens genéricas e, muitas vezes, dissociadas na realidade do aprendiz, caracteriza o LDP mais como um instrumento de controle e cerceamento da aprendizagem do que como material de apoio pedagógico.

Essa posição que o LD assume, acaba tornando-o um reflexo de seu tempo de distribuição, reverberando os conceitos e os sentidos da sociedade que o usa, visto que as sociedades estão em constantes mudanças, sejam ideológicas ou tecnológicas, o que, por sua vez, e de forma automática, faz o LD acompanhar esse processo de “crescimento econômico, político, social e educacional de um país, que evolui no tempo com o meio social que o cerca” (Silva, 2020, p. 77).

Tais elaborações vão desde as inovações, atualizações e modificações que podem ser vistas no projeto gráfico do LD, como nas novas metodologias didáticas abordadas por professores em sala de aula.

Esse direcionamento fica evidente principalmente na atual configuração dos LDs, na forma para o qual é planejado, partindo da premissa moderna de que eles devem se adequar ao sistema que rege o funcionamento das instituições. Silva (2020, p. 81) destaca que “temos um modelo escolar marcado pela fragmentação, organização do ensino em séries graduadas representadas por anos de escolaridade”, escalonando, dessa forma, o quanto e o que deve ser ensinado e aprendido pelos educandos.

Essa atual percepção de mudanças na produção de LDs, comprova mais uma vez como ele é a representação física das transformações históricas de uma

sociedade, assumindo um importante espaço de rememoração do passado, visto que são instrumentos de ensino e aprendizagem.

Os LDs são importantes ferramentas educacionais que trazem consigo a memória e a história de uma sociedade. Eles carregam informações e conhecimentos que foram selecionados e organizados para serem transmitidos aos estudantes.

Os livros didáticos são produtos da sua época e refletem as ideologias e valores da sociedade em que foram produzidos, daí sua importância para a formação dos estudantes, pois ajudam a construir a identidade cultural e a consciência histórica de uma nação. Eles trazem informações sobre a história do país, suas conquistas e desafios, suas tradições e costumes, sua diversidade étnica e cultural, e muito mais.

Essa incrível capacidade do LD de ser uma forte referência histórica, ideológica, social e cultural, faz com que ele seja tomado como um discurso de verdade. Segundo Foucault (1979, p. 79):

Em uma sociedade como a nossa, mas no fundo em qualquer sociedade, existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência.

E é no LD que podemos identificar essa produção de poder, bem como sua posição de destaque por se tornar uma referência de prestígio em âmbito social, sendo considerado um forte discurso de verdade.

Ao considerar o LD como um discurso de verdade e tomá-lo como um registro histórico de um tempo e de um povo, Grigoletto (1999, p. 68) defende que “ele se constitui, no espaço discursivo escolar, como um texto fechado, no qual os sentidos já estão estabelecidos (pelo autor), para ser apenas reconhecido e consumido pelos seus usuários (professor e aluno)”.

No entanto, é importante ressaltar que os livros didáticos não devem ser vistos como a única fonte de conhecimento, eles são apenas uma parte do processo educacional, e devem ser utilizados em conjunto com outras fontes, como a internet, documentários, filmes, museus, entre outros.

Dessa forma, podemos classificar o LD como um documento de uma época, de um sistema e que além de ser um manual sistemático, acabar por ser um retrato de ideologias e de dominação por parte do estado para com seu povo.

2.2 Livro Didático e os discursos sobre a mulher

No Brasil, a criação do INL em 1929, foi um importante marco na história do LD. Posteriormente, em 1938, segundo Telo e Schubring (2018), ficou estabelecido, através de um decreto, a criação da CNLD:

A Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) foi criada por meio do Decreto-Lei nº 1.006, em 30 de dezembro de 1938, no início do regime ditatorial de Getúlio Vargas e sob a gestão do ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema. Este decreto estabeleceu as condições de produção, importação e utilização do livro didático em todo o território nacional. Eram considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura em classe (TELO; SCHUBRING, 2018, p. 4).

De acordo com os autores supracitados, foi por meio dessa conquista legislativa que se tornou possível a regulamentação das primeiras políticas públicas para produção e circulação dos LDs, e em 1945, um novo decreto sobre o LD é criado, no qual a escolha dos livros didáticos para as escolas públicas passa a ser responsabilidade dos professores.

É durante a era do governo ditatorial de Getúlio Vargas (1930 a 1945) e baseadas nos princípios estabelecidos por esse regime, que as reformas do ensino e as novas diretrizes para a seleção de novos LDs serão usados para o controle ideológico da nação. Com base nessas novas reformas, o então ministro de Vargas, Gustavo Capanema, é quem vai liderá-las, a partir do o decreto-lei nº 1.006, que dispunha sobre as condições de produção, importação e utilização do LD.

O ministro Gustavo Capanema, em exposição dos motivos para a criação de decreto-lei nº 1.006, o qual tinha por finalidade fiscalizar a elaboração dos compêndios e LDs, ressaltou a importância da criação desse decreto-lei:

Ocorre, porém, que há medidas e providências, referentes a certos capitais da vida do ensino, as quais devem ser tomadas sem perda de tempo, para que não seja retardada, de futuro, a execução efetiva dessa desejada e sadia política nacional de educação. E entre esses

problemas, o dos livros escolares a todos sobreleva. (CPDOC, GCg 38.01.06g. Pasta I, ft. 19)

Com essa legislação de ensino em vigor, na Era Vargas também foi recomendado que as aulas de português, deveriam ter leituras apropriadas para meninos e para meninas, como forma de consolidar os papéis sociais do homem e da mulher de acordo com a ideologia vigente. Essa medida pode ser vista no programa de Português e literatura de Ensino presente na Portaria Ministerial nº. 172, de 15 de julho de 1942, que tratava das instruções metodológicas para a execução do programa de português. Nas observações finais do documento, no tópico que trata do livro de leitura, é orientado o seguinte:

Nos seus dois volumes, deve conter, além das páginas que satisfazem, de um modo geral, à prescrição do programa para cada série, matéria de leitura orientada em dois sentidos: um, que interesse mais às meninas, e o outro, aos rapazes. Os textos destinados de preferência à atenção das meninas devem encarecer as virtudes próprias da mulher, a sua missão de esposa, de mãe, de filha, de irmã, de educadora, o seu reinado no lar e o seu papel na escola, a sua ação nas obras sociais de caridade, o cultivo daquelas qualidades com que ela deve cooperar com o outro sexo na construção da pátria e na ligação harmônica do sentimento da pátria com o sentimento da fraternidade universal. Os excertos que visarem principalmente à educação dos alunos do sexo masculino procurarão enaltecer aquela têmpera de caráter, a força de vontade, a coragem, a compreensão do dever, que fazem os grandes homens de ação, os heróis da vida civil e militar e esses outros elementos, não menos úteis à sociedade e à nação, que são os bons chefes de família e os homens de trabalho, justos e de bem.

Salta aos olhos o discurso machista dessas orientações que visam meramente a manutenção dos papéis sociais impostos a homens e mulheres na sociedade, bem como à divisão sexual do trabalho. À mulher cabe a tarefa de executar as funções domésticas (esposa, mãe, educadora, rainha do lar), enquanto que, aos homens, era dada a concepção de superioridade (têmpera, coragem, força).

A reafirmação e legitimação de tais discursos por meio da escola dá ainda mais força de circulação a essas ideologias sexistas. Vale ressaltar que, de acordo com essas concepções e orientações, a mulher estudava não para ter liberdade ou para escolher uma carreira; seu destino já era traçado: ela nasceu para ser mãe, esposa e dona de casa. A escola servia meramente para reafirmar esse seu papel já

determinado socialmente, para que assim ela desenvolvesse as virtudes “próprias da mulher”.

Já aí se delineava discursos sobre a mulher circulantes no espaço escolar. Apesar de muita coisa ter mudado na sociedade e, conseqüentemente no espaço escolar, pode-se dizer que ainda há rastros desses discursos que por muito tempo circulou na sociedade e que foi legitimado e reafirmado pela escola

Essas orientações da portaria ministerial descritas acima também nos fazem refletir sobre como esses discursos repetidos e cristalizados na memória social constituem o imaginário de uma sociedade acerca da mulher e do seu papel, essa memória vai criando a impressão de previsibilidade, dando-nos a impressão de que aquilo é real, de que, de fato os lugares da mulher são aqueles: o lar, a cozinha, de esposa, de mãe.

E são de políticas como essas, relacionadas aos livros didáticos, que irão causar um forte impacto no sistema educacional, pois as diretrizes e abordagens adotadas em relação aos materiais didáticos por meio de documentos oficiais, funcionam como estratégias educacionais e as prioridades governamentais.

Dessa forma, políticas acerca do LD no Brasil passaram por diversas transformações e interferências. De acordo com Fernandes (2016, p. 204), elas foram “marcadas por políticas de controle e distribuição dos livros que visaram regular seu modo de produção e de circulação”. Esse controle ficou mais evidente no período da ditadura, quando se colocou em prática o que eles chamaram de planejamento estatal de desenvolvimento do país, no qual a educação se tornou alvo de reformas, e isso se justifica, segundo Fernandes (2016, p. 205), pelo fato de “a educação ser vista como um campo de ação estratégica onde o Estado pode atuar de modo massivo na manipulação do povo”, e o LD, com sua força de circulação, seria a melhor arma. Ao invés da violência, o domínio da mente e o controle ideológico.

Desde sua criação até os dias de hoje, o LD, além de uma importante política pública para educação brasileira, também tem, historicamente, funcionado “para a veiculação de ideologias oriundas da elite dominante que enaltece grupos sociais privilegiados, produzindo o consenso das massas a determinados valores ideológicos de sociedade e de homem.” (Nath-Braga, 2013, p. 93)

E como veiculador de ideologias:

O livro didático consolida-se como um instrumento de poder que naturaliza discursos de modo cômico ou humorístico, acentuando as desigualdades entre homens e mulheres. Ao propor discursos que apresentam a mulher e, não se apresentar ao educando reflexões quanto à ideologia neles presentes, entende-se que essas desigualdades são confirmadas de modo a mantê-las como discursos de verdade (Nath-Braga, 2013, p. 93).

É a partir desse contexto que o LD será inserido e usado na escola, geralmente sem ser questionado, o que o tornará um instrumento veiculador de ideologias, o qual chegará:

Às mãos de educandos e educadores, oferecendo textos e temas que podem naturalizar a discriminação de certos grupos, reafirmar uma compreensão patriarcal de família, excluir negros, homossexuais, índios, Sem Terra, entre outros” (Nath-Braga, 2013, p.94).

Como demonstrado por Nath-Braga (2013), em sua pesquisa feita no LD de Língua Portuguesa e Literatura: ensino Médio, produzido por alguns dos professores da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná em 2006, os aspectos ideológicos e sócio-históricos presentes no LD, conscientemente ou não, veiculam preconceitos contra a mulher. Em sua pesquisa, a autora percebeu que essas ideologias por serem comuns e normalizadas na sociedade, fazem com que tais discursos discriminatórios presentes no LD não sejam avaliados com uma visão mais crítica, seja porque não há tempo, devido ao cumprimento de carga horária de sala de aula, que o sistema pede que seja seguido, limitando o tempo de possíveis discussões e aprofundamento em temas tão recorrentes na sociedade, seja por falta de informação, ou ainda, simplesmente, por normalização e aceitação de ideologias já fixadas e presentes na memória social, transferidas para o contexto escolar.

De acordo com Courtine (1982), todo discurso, ao se constituir, emerge a partir de dois eixos, o eixo da constituição do dizer, ou eixo vertical, e o eixo da formulação do dizer, eixo horizontal, esse cruzamento de eixos, resulta-se na construção dos sentidos. No eixo da constituição do dizer, os enunciados são desnivelados, enquanto que, no eixo das formulações, eles são nivelados. É nesse processo de articulação, no qual a constituição irá determinar a formulação, que poderemos fazer o uso do interdiscurso e da memória em nossos discursos.

A memória, deve ser entendida não no sentido psicologista da “memória individual”, mas como aponta Pêcheux (2010), no sentido “da memória social”, que atua no interior de uma FD, pois a memória permite o processo de repetições e de retomadas, as quais fazem os sentidos sempre se tornarem outros. Conforme Silva (2020), a memória resulta na incrível capacidade de se poder articular os sentidos dos acontecimentos arquivados no interior de um FD e os sentidos dos acontecimentos que se dão no presente, situados no sócio-histórico.

Essa constituição da memória e do interdiscurso, encontrados no LD, pertencem à dimensão do eixo vertical, pois é a constituição do discurso que delimita o intradiscurso, a dimensão horizontal, a formulação dos discursos em sala de aula, ocasionando assim que todo dizer seja determinando ao ser atravessado pelo interdiscurso. Como vimos, é dessa maneira que “todo dizer se encontra na confluência de dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação), e é desse jogo que tiram seus sentidos” (Orlandi, 2005b, p. 33).

E é por essa ótica de constituição dos dizeres que iremos observar os discursos sobre a mulher presentes no LD. Por meio desse dizer, conseguiremos também antever o viés ideológico desses discursos e assim mostrar como essas ideologias privilegiam alguns discursos em detrimento de outros. A ideologia será tomada aqui como:

Um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem valorizar e como devem valorizar, o que devem sentir e como devem sentir, o que devem fazer e como devem fazer. (Chauí, 2008, p. 108)

Essa compreensão de ideologia, para realizar as análises dos discursos sobre a mulher no LD, é de suma importância para as análises e compreensão do contexto no qual o LD está inserido. Fernandes (2016, p.207) destaca que para a AD o LD é “como um instrumento de disseminação de formações ideológicas, dissimuladas sob efeito de verdade”, o que é percebido através das análises dos discursos presentes no LD, aos quais podem ser tomados como registro histórico do momento temporal ao qual eles se inserem, e isso é refletido em sua elaboração, impregnada pelas construções de sentidos dadas pelas condições de produção da época em que o livro é escrito e veiculado.

E é justamente no ensino médio, período que muitas vezes coincide com a fase em que os jovens estão em desenvolvimento, se descobrindo e descobrindo o mundo ao seu redor, que o LD deveria ajudar na construção de valores para uma sociedade justa, tolerável e respeitosa. Porém, o que se pode ver nos LDs é que eles funcionam mais como um “recurso tampão”, no qual, por vezes, o professor utiliza para o simples cumprimento de carga horária, além disso, a metodologia de elaboração desses livros, segundo Nath-Braga (2013, p.96):

Passa a ser direcionada por um material pronto que chega às escolas, aos alunos e aos professores como uma espécie de receituário que determina, por vezes, o planejamento do professor, assim como os textos, questionamentos e atividades que serão desenvolvidas durante o período letivo.

Essa situação abre portas para a propagação de discursos e ideologias excludentes, discriminatórias e divisórias dentro da sociedade na qual esse jovem está inserido, o que pode levá-lo a tomar como verdade esses discursos preconceituosos e intolerantes. Há, pois, a necessidade desses temas não passarem despercebidos, de serem abordados por professores, que devem apresentar para os alunos a importância de saber respeitar as diferenças. (Nath-Braga, 2013).

O LD é um veiculador e também um potencializador de discursos e ideologias, e esse contato do aluno com o LD é que irá moldar os sentidos para ele. Conforme afirma Nath-Braga (2013, p. 98):

O LD contribui para que se (re)produzam relações sociais que marginalizam grupos minoritários, domesticando sentidos de tal forma que muitos discursos sejam silenciados e que não se analise senão o que está autorizado pelo LD, por meio dos textos, das reflexões suscitadas e das atividades direcionadas. Questões que provoquem reflexões quanto aos discursos prontos trazidos pelos LD são, praticamente, inviabilizadas aos interlocutores desse material.

Dessa forma, podemos observar que o LD funciona como um potencializador de memórias advindas de formações discursivas pré-estabelecidas, sendo um suporte que carrega as marcas de um tempo de acontecimentos e ideias que estão em circulação.

É dessa construção acerca do LD, e de sua força de circulação em todas as esferas sociais que podemos afirmar que:

Não se pode ignorar que o livro didático exerce um poder, sobretudo político, funcionando como um instrumento de controle social, o qual apresenta a ideologia de um grupo elitizado que decide o que é importante para as massas saberem, como elas devem pensar e interpretar a realidade. Justamente por ser o material mais usado e acessível ao público, controlá-lo significa, direta ou indiretamente, definir o que pode e o que deve ser ensinado aos alunos, assim como os textos ou gêneros que devem ser oferecidos a eles. (Nath-Braga, 2013, p. 98).

É justamente dentro dos muros da escola e através dos LDs e de práticas pedagógicas que essas ideologias ganham forças para se propagar. Vale ressaltar que tomamos a escola aqui conforme Orlandi (1987), não como uma mera instituição de ensino, ou como uma agência propagadora de conhecimento e sucesso para o aluno. Sob o viés teórico a que nos filiamos, a escola é tomada, sobretudo, como um Aparelho Ideológico do Estado, que, por meio de um discurso autoritário, inculca no aluno os saberes tomados como válidos, bem como os discursos e ideologias das camadas sociais dominantes. É de Althusser que surge o conceito de Aparelhos Ideológicos do Estado. Segundo ele são:

Um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas... O AIE religioso (o sistema das diferentes Igrejas); o AIE escolar (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares); o AIE familiar; o AIE jurídico; o AIE político (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos); o AIE sindical; o AIE da informação (imprensa, rádio-televisão, etc.); o AIE cultural (Letras, Belas Artes, desportos, etc.). (Althusser, 1970, p. 43-44)

Em contraponto aos AIE, Althusser também os diferencia dos ARP, os quais o autor esclarece:

O Aparelho de Estado (AE) compreende: o Governo, a Administração, o Exército, a Polícia, os Tribunais, as Prisões, etc., que constituem aquilo a que chamaremos a partir de agora o Aparelho Repressivos de Estado. Repressivo indica que o Aparelho de Estado em questão «funciona pela violência», -. pelo menos no limite (porque a repressão, por exemplo administrativa, pode revestir formas não físicas). (Althusser, 1970, p. 43)

Essa diferenciação feita por Althusser (1970), nos esclarece, que o aparato repressivo do Estado "trabalha com violência", enquanto o aparelho ideológico de Estado opera "ideologicamente".

E é entre os AIE, que podemos encontrar a escola, o AIE escolar é um sistema formado por instituições e organizações escolares e suas práticas, independentemente de serem públicas ou privadas. Nessa constituição, a escola possui um papel de transmissora da cultura das classes dominantes, se constitui em importante instrumento de construção, manutenção e perpetuação da hegemonia ideológica dessas classes.

Para Orlandi (1987), a escola, como AIE, por meio de determinados conhecimentos, se mostra um eficiente instrumento de inculcação da ideologia das classes dominantes, e reproduz as relações de produção de determinadas formações sociais, seja capitalista ou comunista, sendo um foco de circulação e transmissão de ideologias doutrinadoras, sendo um local de extrema eficiência de dominação, sendo o LD, um suporte agregado e usado para esse processo de dominação.

Conforme visto, para Althusser "os aparelhos Ideológicos de Estado funcionam pela ideologia" (1987, p.46), a qual de forma silenciosa enlaça sorratamente a sociedade e sela acordos tácitos, os quais serão reproduzidos e aceitos. E é nesse contexto que a "escola exerce seu papel de Aparelho Ideológico de Estado dominante." (Althusser, 1987, p. 68).

A incrível capacidade de circulação do LD permite uma propagação de ideologias para as massas, sendo possível o domínio, bem como a perpetuação dessas ideologias, que de forma consciente ou não, são postas nos LDs, normalizando preconceitos acerca de grupos, que por vezes são marginalizados e estereotipados, como é o caso da comunidade feminina.

A mulher ainda é estereotipada como um ser delicado, sensível, emotivo e confuso, além de outras características em que se perpetua a ideia de sua fragilidade. Esses conceitos pré-estabelecidos por gerações levam a sociedade a imprimir a ideia de que a mulher deve ser dominada, motivando diferentes atos de violências, como a doméstica, a obstétrica, a psicológica, a patrimonial, e outras várias formas de abuso existentes. Muitas dessas violências são propagadas e aplicadas por meio de discursos que são reflexos de uma memória social coletiva, sendo o LD como um amplificador desses discursos dentro da escola. Assim, o LD

assume o papel de um documento histórico e ideológico, que reflete, por meio de suas atividades e dos exercícios e gêneros adotados, uma gama de estereótipos sobre a mulher. Daí a importância de o aluno, sob a supervisão do professor, olhar criticamente para esses textos e refletir sobre eles em sala de aula.

Essa incrível capacidade que o LD possui, de controle social, se dá por que a sua constituição é feita de recursos socialmente relevantes, recursos esses, que Van Dijk (2008) considera que são importantes para as massas sociais. Sua incrível força de circulação os torna mais acessível para quem o controla, permitindo exercer ideologicamente o seu poder. Essa dinâmica de uso do poder social do qual o LD faz uso “geralmente é indireto e opera através da “mente” das pessoas, por exemplo, ao lidar com as informações ou opiniões necessárias que as pessoas precisam para planejar ou executar suas ações.” (Dijk, 2008, p. 62)

Nath-Braga (2013, p. 99) destaca ainda que “sendo um instrumento de poder, o LD perpetua relações de dominação entre grupos étnicos e entre homens e mulheres, principalmente de forma velada”, e é partindo dessas concepções que podemos destacar os discursos que se fazem sobre a mulher nesses manuais, seja por meio de suas atividades, gêneros adotados ou textos apresentados. A partir desses discursos, poderemos identificar como se percebe e quais os efeitos de sentido são produzidos acerca do gênero feminino em nossa sociedade atual e como esses discursos podem impactar a formação do sujeito aluno do Ensino Médio.

Acerca dessa questão envolvendo o gênero masculino e feminino, Silva, Silva e Silva (2016), propuseram analisar quatorze recortes de propostas de atividades e sugestões de respostas do livro do professor da coleção didática Português: Linguagens, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, lançado em 2012 para utilização nos anos de 2014 a 2016 dos anos finais do Ensino Fundamental. Na pesquisa, os autores fizeram o recorte apenas textos que remetem a profissões, visando analisar se há sentidos diferentes construídos pelos enunciadores, quando essas profissões estão relacionadas ao masculino e ao feminino. Como resultado da investigação, Silva, Silva e Silva (2016) constataram que no LD analisado era muito comum que:

As atividades desenvolvidas pelas mulheres retratadas nesses manuais estivessem relacionadas com a delicadeza, a emoção e a fragilidade, enquanto as atividades desenvolvidas por homens estão

quase sempre ligadas à força, à racionalidade e à resistência.” (Silva; Silva; Silva, 2016, p. 173)

Isso mostrar o quão estereotipadas são as mulheres, bem como suas funções ao serem retratadas nos livros didáticos, reforçando no imaginário social de que o lugar da mulher é pré-definido, impondo limite nas escolhas femininas, ressoando discursos preconceituoso sobre a mulher, e construindo perfis de alunos no ensino médio que tomam essas definições em sua maioria machistas como verdade.

Silva, Silva e Silva (2016) esclarecem que na sociedade atual é possível pôr gênero em debate, visto que suas definições estão atravessadas por ideologias que o posicionam em lugares diferentes, permeadas por discursos marcados por sentidos múltiplos e conflituosos.

Como se percebe, o LD é um excelente campo para que esse debate acerca dos papéis desempenhados pelas mulheres na sociedade possa ocorrer, pois ele consegue chegar de forma ampla em todo o país, permitindo que temáticas como essa possam ser discutidas por diversas gerações e em contextos diferentes.

Assim, uma observação minuciosa acerca do modo como a mulher é representada no LD só será possível, se acompanhada da ajuda do professor, que precisa mediar essa compreensão com o aluno, pois o LD:

É um propagador de discursos legitimados que influenciam as desigualdades, se não for utilizado sob a perspectiva de que a língua é opaca, de que não existe uma única possibilidade de interpretação, já que há lugares diferentes e discursos diversos afetando e interpelando os sujeitos que, constituindo-se conjuntamente com os sentidos, ao produzir os seus discursos ocupam posições que são historicamente estabelecidas. (Silva; Silva; Silva, 2016, p. 173)

Mediante isso, torna-se responsabilidade do professor olhar criticamente para esses textos e refletir sobre eles junto com seus alunos, levá-los a fazer uma leitura que vá além do óbvio, para que eles sejam capazes de ler nas entrelinhas, estabelecendo uma visão crítica e perspicaz, a qual possam por si interpretar e identificar as ideologias propagadas pelo LD, e tomarem suas próprias decisões de acordo com as construções de sentido e o contexto ao qual estão inseridos.

2.3 Os discursos sobre a mulher e a construção do perfil do sujeito escolar do Ensino Médio na contemporaneidade

Para Análise de Discurso (AD), o sujeito passa a ser visto de forma heterogênea, é um sujeito clivado, fragmentado, que está dividido entre o consciente e o inconsciente. Esse sujeito não é senhor de sua vontade, nem é um indivíduo marcado pela razão, seu discurso é afetado pelas condições de produção, e pelo inconsciente. Nessa conjuntura teórica, o sujeito sempre fala de algum lugar social imaginário, como por exemplo, o lugar do síndico do prédio, do condômino, do pai, da mãe, da filha, do filho, são esses locais sociais, envoltos de ideologia, que passam a determinar o que esse sujeito pode dizer e o que não pode dizer. Dessa forma, na AD, o “eu” perde a sua centralidade, deixando de ser senhor de si, já que o “outro”, o desconhecido, o inconsciente, passa a fazer parte de sua identidade.” (MUSSALIM, 2004).

Partido desse conceito de sujeito para a AD, destacamos o fato de a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) estabelecer oficialmente o perfil que o sujeito-aluno das instituições de ensino no país deve ter. A construção desse sujeito pela escola visa preparar as novas gerações para a construção de uma sociedade melhor, na qual o sujeito-aluno possa ser autônomo, capaz de construir uma sociedade mais justa, ética, democrática, responsável, inclusiva, sustentável e solidária, tudo isso imbuído de uma ideologia nacionalista.

A BNCC, ao estabelecer e orientar que as decisões pedagógicas devem estar embasadas e objetivadas para o desenvolvimento de competências, propõe o que o sujeito-aluno:

Deve “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que ele deve “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho). A explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC. (Brasil, 2015, p. 13)

O que se percebe é que a BNCC(2015) focaliza que escolas deixem de ser meras transmissoras de conteúdo e passem a ajudar o sujeito-aluno a desenvolver as

competências, que são os saberes e a capacidade de aplicar esses saberes na vida cotidiana; que sejam motivados à força interna necessária para a utilização desses conhecimentos e habilidades e que por meio dessa motivação, conforme apontado pela BNCC (2015), possam desenvolver a aptidão para utilizar esses conhecimentos e habilidades com base em valores universais, como direitos humanos, ética, justiça social e consciência ambiental, sendo um sujeito proativo, prático e útil à sociedade.

Partindo desse princípio de sujeito assujeitado, controlado pelo estado e pelas instituições, no Brasil, a educação como um todo foi pensada para a constituição do perfil de um sujeito útil ao estado, o que por sua vez foi refletido na elaboração das legislações que regem a educação brasileira.

A CF de 1988 em seu capítulo III, que trata da educação, da cultura e do desporto, na seção I da Educação, no artigo 205, estabelece que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

E para uma democratização justa e igualitária, o artigo 206, da CF de 1988, após a emenda Constitucional Nº 11, de 1995, estabeleceu que o ensino no Brasil será ministrado com base em sete princípios:

Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; gestão democrática do ensino público, na forma da lei e a garantia de padrão de qualidade.

A partir desses princípios estabelecidos pela CF de 1988, houve as condições necessárias para a criação da LDB, lei nº 9.394/96, na qual em seu parágrafo único do artigo 11, fixa a possibilidade dos municípios “optarem, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica.”.

A LDB ainda define em seu artigo 21 um conceito para a educação básica no Brasil, no qual fica estabelecido que serão três etapas formadas, a educação infantil, seguida do ensino fundamental e sua última etapa, o ensino médio. Essas etapas, de acordo com o artigo 22 da LDB “têm por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”

Todos esses avanços legislativos no Brasil provaram, no decorrer dos anos, que a educação básica é a melhor opção de transformação de vida em nossa sociedade. Somente por meio da educação podemos construir uma sociedade digna, em que os jovens possam traçar seu futuro e galgar degraus, realizando sonhos, podendo ser cidadãos que contribuem para o bem-estar social.

E é no ensino médio, última etapa da educação básica, que o sujeito poderá, através do ensino e de instruções, definir qual rumo sua vida seguirá, sendo uma etapa de grandes decisões que afetará a vida desse sujeito. A respeito disso, Lima, Souza e Pinheiro (2020, p.108), afirmam que:

Sob o ponto de vista do ensino público, essa etapa de ensino se mostra ainda mais determinante, principalmente na questão da desigualdade social, de modo que a educação pública deve proporcionar aos seus alunos, normalmente de classe baixa, uma conclusão digna e efetiva, de acordo com a realidade que se apresenta, para que estes se formem com capacidade de contribuir para a redução da desigualdade, não o oposto.

Em seu artigo 35, a LDB (1996) declara que:

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

E, para que essas finalidades sejam alcançadas pelos alunos no ensino médio, a LDB de 1996 estabelece, em seu artigo 35-A, bem como nas DCNs de 2013 e no

PNE de 2014, que será por meio de uma Base Nacional Comum Curricular, um documento normativo que define e estabelece um conjunto de aprendizagens fundamentais, regidos por competências e diretrizes que todos os alunos devem apreender e desenvolver ao longo da Educação Básica.

Essas competências gerais que compõem a BNCC estão estabelecidas para que o aluno possa fixar seus conhecimentos. No contexto do ensino médio:

A definição das competências e habilidades articula-se às aprendizagens essenciais estabelecidas para o Ensino Fundamental, com o objetivo de consolidar, aprofundar e ampliar a formação integral dos estudantes, atendendo às finalidades dessa etapa e contribuindo para que cada um deles possa construir e realizar seus projetos de vida, em consonância com os princípios da justiça, da ética e da cidadania. (BNCC, 2017, p.470).

Ainda no ensino médio, a BNCC (2017) estabelece que o ensino será feito mediante as áreas de conhecimento, e cada área deverá seguir competências específicas, seguindo as seguintes orientações:

O foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia, do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens; na identificação e na crítica aos diferentes usos das linguagens, explicitando seu poder no estabelecimento de relações; na apreciação e na participação em diversas manifestações artísticas e culturais e no uso criativo das diversas mídias. Na área de Matemática e suas Tecnologias, os estudantes devem utilizar conceitos, procedimentos e estratégias não apenas para resolver problemas, mas também para formulá-los, descrever dados, selecionar modelos matemáticos e desenvolver o pensamento computacional, por meio da utilização de diferentes recursos da área. Na área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias propõe que os estudantes possam construir e utilizar conhecimentos específicos da área para argumentar, propor soluções e enfrentar desafios locais e/ou globais, relativos às condições de vida e ao ambiente. Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas amplia essa base conceitual e, mantendo referência às principais categorias da área, concentra-se na análise e na avaliação das relações sociais, dos modelos econômicos, dos processos políticos e das diversas culturas (BNCC, 2017, p.470).

O debate sobre essas competências teve início em 2014, quando o CNE começou o processo de conversas sobre o tema da BNCC com a sociedade, a qual, após várias consultas, reuniões e interpelações, foi oficialmente homologada em 20 de dezembro de 2017, tornando-se um documento legal para nortear e estabelecer as

diretrizes para elaboração dos currículos das redes municipais, estaduais e federal de ensino, para escolas públicas e privadas.

Mas uma ausência é digna de nota na elaboração dessas competências, as questões relacionadas a gênero e orientação sexual, que foram retiradas pelo então CNE, acatando uma sugestão do MEC que as excluiu da BNCC (2017).

Uma das grandes críticas por parte de estudiosos da educação, é esse caráter universalizante que a BNCC (2017) privilegia, o que acabar por silenciar vozes, especificamente das mulheres, por não as priorizar dentro do documento, mas tratá-las de forma generalista, levando-as à exclusão e apagamento. Ainda com esse viés de silenciamento, as mudanças curriculares impostas pela nova lei do Ensino Médio, associadas à BNCC, ocasionaram um esquecimento ou tangenciamento de assuntos atinentes à mulher e à igualdade de gêneros.

Vale ainda ressaltar que os debates sobre a BNCC estão ligados à Reforma do Ensino Médio, já que a BNCC está diretamente atrelada à Lei 13.415, justificando assim a Reforma do Ensino Médio.

Essa Reforma fez uma reestruturação curricular que estendeu a jornada escolar, que passa gradualmente de 800 horas/ano para 1.400 horas/ano, que deve seguir às prerrogativas da nova BNCC composta por cinco itinerários formativos: Linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas; Formação Técnica e Profissional. A reforma também introduz outros estudos e práticas em substituição às disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física, tornando obrigatório somente as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática. Segundo a BNCCEM:

Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional” (BRASIL, 2018c, p. 467).

Essas mudanças tiveram início oficialmente em 2017, quando o MEC encaminhou uma terceira e última versão do texto ao CNE, sendo homologada pelo MEC, em sua terceira versão, no dia 20 de dezembro de 2017 para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e a BNCCEM, entregue em abril de 2018 pelo MEC ao CNE, que foi aprovada pelo Conselho no dia 04 de dezembro de 2018. Esses documentos finais apresentaram mudanças significativas, nas quais foram

reduzidas e até mesmo retiradas as discussões de gênero, estabelecendo abordagens generalistas e sistematizadas dos conteúdos nas áreas do conhecimento.

Houve, assim, na versão final da nova BNCC, uma supressão das histórias das mulheres, que fica evidente pela retirada de conteúdos acerca da temática de gênero que antes estava inserida na primeira e na segunda versão da Base.

No texto da segunda versão da BNCCEM (BRASIL, 2018), que pode ser baixada no site do MEC, encontramos a palavra 'gênero' apenas uma vez, no sentido de relações de gênero, que ocorre no item 5.4, "Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas":

No Ensino Fundamental, a BNCC se concentra no processo de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Tais relações são pautadas pelas noções de indivíduo e de sociedade, categorias tributárias da noção de *philia*, amizade, cooperação, de um conhecimento de si mesmo e do Outro com vistas a um saber agir conjunto e ético. Além disso, ao explorar variadas problemáticas próprias de Geografia e de História, prevê que os estudantes explorem diversos conhecimentos próprios das Ciências Humanas: noções de temporalidade, espacialidade e diversidade (de **gênero**, religião, tradições étnicas etc.); conhecimentos sobre os modos de organizar a sociedade e sobre as relações de produção, trabalho e de poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo (Brasil, 2018, p. 547)

Porém, no mesmo item, na versão final homologada do documento disponível no site oficial da Base Nacional, tanto a versão navegável, como também a versão em PDF, a palavra 'gênero' foi totalmente excluída, e substituído pela palavra **raça**:

No Ensino Fundamental, a BNCC se concentra no processo de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Tais relações são pautadas pelas noções de indivíduo e de sociedade, categorias tributárias da noção de *philia*, amizade, cooperação, de um conhecimento de si mesmo e do Outro com vistas a um saber agir conjunto e ético. Além disso, ao explorar variadas problemáticas próprias de Geografia e de História, prevê que os estudantes explorem diversos conhecimentos próprios das Ciências Humanas: noções de temporalidade, espacialidade e diversidade (de **raça**, religião, tradições étnicas etc.); conhecimentos sobre os modos de organizar a sociedade e sobre as relações de produção, trabalho e de poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo. (Brasil, 2018, p. 561)

Essas observações comprovam a intenção de todo um sistema de eliminar as discussões sobre gênero dos ambientes escolares, sendo uma política negligente, problemática, resultando em um silenciamento que exclui a história das mulheres nos documentos curriculares oficiais do Ensino Médio e de toda a educação básica brasileira.

A partir dessas considerações, podemos compreender que a escola é um local onde há reprodução e deslizamentos dos sentidos ao longo de todo desencadeamento histórico. Isso ocorre porque na sociedade sempre existirá resistências que nos mostram a singularidade de lutas, provocando deslocamentos ideológicos (Pêcheux, 2009). Esses processos, por sua vez, tornam a escolar um espaço múltiplo, com coerções, resistências e contradições que circulam, misturam, difundem e dialeticamente concretizam significados e práticas sociais, nos permitindo tomar o espaço escolar como político-social, no qual, segundo Pêcheux (2009, p. 115), “surge o imprevisível contínuo, porque cada ritual ideológico continuamente se depara com rejeições e atos falhos de todos os tipos que interrompem a perpetuação das reproduções.”

Assim é construída uma escola como um espaço-mundo de sentidos socioculturais, onde circulam diferentes discursos, ideologias e interpretações.

3. DISCURSO IDEOLÓGICO E REPRESENTAÇÃO DE GÊNERO

Nesse capítulo nos propomos a fazer reflexões sobre o discurso, os estereótipos atribuídos às representações de gêneros e o silenciamento da mulher, ocasionados pelos processos de produção de sentido historicamente construídos, que permitem a naturalização de determinados comportamentos enraizados na sociedade.

Essas articulações de construção da memória coletiva acionadas por determinadas práticas discursivas são, quase sempre, aceitas como padrão de verdade. Conforme aponta Foucault (2007, p. 133), essas práticas discursivas são:

Um conjunto de regras anônimas, histórias, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram uma época dada, e para uma área social, econômica e geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa.

Dessa maneira, essas práticas são construídas em um longo processo de relações entre as condições de produção, dando ao discurso alguma capacidade de poder, que é usado para construir as dominações, especificamente as apresentadas aqui, do homem sobre a mulher.

Esse poder que o discurso pode dar, por vezes é usado para dar o tom de verdade a crenças e valores em uma sociedade, sendo força de manipulação e opressão, que silencia e aprisiona, um poder que inconscientemente é tido como supremo, e que, aos poucos, se torna a força dominante e incontestável.

3.1 Discurso e poder nas representações de gênero

O discurso é efeito de sentido, que pode construir relações de poder simbólico, funcionando como uma rede interligada, na qual “os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer esse poder e de sofrer sua ação, nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão”. (Foucault, 2014, p. 284).

Essas relações de poder são social e culturalmente construídas, o que ocasiona que os discursos que ecoam na sociedade, associados a um poder vigente, seja ele político, econômico, religioso ou ideológico, sejam repetidos de geração em geração, se tornando uma força motriz de controle social.

Para Foucault, o discurso vai além de uma organização semântica dos signos na construção de sentidos e dos valores linguísticos do texto; também o “discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta” (Foucault, 1998, p. 10), dando ao discurso a função de manter sistemas de crenças de um povo, assim como serve para transformar o sistema.

Dessa forma, o discurso é produzido enquanto um processo histórico, no qual determinados tipos de enunciados que estão de acordo com as articulações e acordos socioculturais, sejam retransmitidos na sociedade. Segundo Foucault, o discurso deve ser compreendido pelas relações que são estabelecidas de poderes e de saberes:

O discurso não é uma estreita superfície de contato, ou de confronto, entre uma realidade e uma língua, o intrincamento entre um léxico e

uma experiência. (...) não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdo ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse mais que os tornam irredutíveis à língua e ao ato da fala. É esse mais que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (Foucault, 1986, p. 56).

E são essas práticas discursivas que podem ser usadas para a reafirmação do poder, pois elas resultaram de um processo histórico:

Não quero significar “o Poder”, como conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um Estado determinado. Também não entendo poder como modo de sujeição que, por oposição à violência, tenha a forma de regra. Enfim, não o entendo como um sistema geral de dominação exercida por um elemento ou grupo sobre outro e cujos efeitos, por derivações sucessivas, atravessem o corpo social inteiro. A análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação; estas são apenas, e antes de mais nada, suas formas terminais. Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de forças encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas. (Foucault, 1987, p. 88)

Mediante essa definição de poder feita por Foucault, pode se entender que esse poder é exercido, não adquirido, além disso, essas relações de poder são intrínsecas, advém de todos os lugares, não existe poder que se exerça sem objetivos e propósitos.

Esse poder, pode ser encontrado em todos os lugares, o sistema social foi construído nessa articulação de poderes tácitos e instáveis, os quais estão em constante inter-relações sejam para se reafirmarem, se contraporem ou se perpetuarem enquanto força, e são essas relações de poder na sociedade, mediante os discursos que essa sociedade incorpora, que irão ditar quais as formas de representações de gêneros serão aceitas ou negadas.

Ao nos referirmos ao gênero, o tomamos como um operador que articula as diferenças, uma ferramenta que organiza as relações sociais, a qual possibilita o sujeito a adquirir experiências, contar e vivenciar suas histórias e representações na

sua existência como ser humano, criando espaços para se encaixar e defender, a partir de seu local de fala, seus credos, bem como o uso ou não de seu poder.

É de interesse desta pesquisa refletir acerca dos gêneros como uma construção social, mediante nossa memória discursiva e ideológica, em processo de interdiscursividade, no qual esses papéis pré-estabelecidos, o lugar do homem e mulher, são modelos ditados pelo coletivo social. Estereótipos esses que coloca o sujeito em caixas, e que determinam os comportamentos e posições sociais ansiados para cada gênero.

Essa padronização de comportamento, influencia a sociedade a estabelecer representações de gêneros, gerando dicotomias na vida cotidiana, propiciando posicionamentos fantasiosos e preconceituosos, construções de uma superioridade de um gênero, especificamente o masculino, e inferiorizando o feminino.

Essa tentativa de inferiorizar o gênero feminino ocasiona um sexismo, o qual tenta taxar a mulher como ser mais sensível, relegando a ela as tarefas tidas de acordo com o discurso machista como femininas, levando ao meio social uma desvalorização profissional e diferença de salários, mesmo para aquelas que ocupam o mesmo cargo e função tidos como masculinas, gerando um ambiente desigual.

Seja em sociedades com ideologias capitalista, democráticas, comunistas, e teocráticas, as posições de trabalho que o sujeito ocupa recorrem ao poder de dominação masculina, o que remete à:

Organização simbólica da divisão sexual do trabalho e, pouco a pouco, de toda a ordem natural e social, é uma construção arbitrária do biológico, em particular do corpo masculino e feminino, de seus usos e de suas funções, notadamente na reprodução biológica, que dá um fundamento aparentemente natural à visão masculina da divisão do trabalho sexual e da divisão sexual do trabalho e, por isso, a toda a visão masculina do mundo. (Bourdieu, 1995, p. 149).

Essas diferenciações entre os sexos socialmente constituídos, criam uma hierarquização social, gerando “esse artefato social que é um homem viril ou uma mulher feminina.” (BOURDIEU, 1995, p.156), perpetuando uma mentira de que o “homem de verdade” não chora, pois é uma fraqueza tida como feminina; e deque a mulher não pode ser líder, por ser uma função socialmente construída como masculina.

Quando se compreende que essas ideias acerca do gênero masculino e feminino, em aspectos sociais, foi se construindo e se estabelecendo ao longo do tempo, e que tal segregação social foi inventada, e definiu papéis para a representação de gêneros sociais estereotipados e naturalizados através da prática social, podemos chegar à mesma conclusão de Bourdieu (1995, p.135), de que essa segregação entre os gêneros se constitui:

Através dos corpos socializados, isto é do *habitus*, e das práticas rituais parcialmente retiradas do tempo pela estereotipagem e pela repetição indefinida que o passado se perpetua na longa duração da mitologia coletiva, relativamente libertada das intermitências da memória individual.

Essa perspectiva se torna importante, pois nos leva a refletir que nossas diferenças biológicas não podem ser marcações e definições de nossas funções, mas que essas funções podem ser realizadas por ambos os gêneros, e que as diferenças sociais de forma alguma devem ser definidores de parâmetros de competências e habilidades.

Assim, o uso desse poder para a dominação e até manipulação sobre o gênero advém da dominação masculina, que se tornou o poder vigente sobre a mulher, reverberando um discurso na qual o gênero feminino é tido como ser subjugado, ocasionando o silenciamento sobre a mulher, e que nossa função como membros da sociedade é questionar e não permitir que essas construções simbólicas sejam repetidas automaticamente e perpetuadas na sociedade, tornando-as naturalizadas, e nos tornando assim vetores sociais de práticas igualitárias e mais justas.

3.2 Discursos e silenciamentos sobre a mulher

A criação e a reverberação dos discursos sobre a mulher, bem como as formas de seu silenciamento, são processos sócio-histórico construídos mediante as condições de produção vigentes até os dias atuais. Esses processos levaram à construção das diferenças de gênero, cristalizando assim, a dicotomia entre o masculino e o feminino.

Essas diferenças de gêneros, conforme aponta Simone de Beauvoir (1970), não podem ser consideradas de forma simétrica. Historicamente, o homem, conforme

aponta a autora, é tido contendo simultaneamente os sentidos positivos e/ou neutros, de tal forma que é comum usarmos o substantivo “os homens” no plural para referirmo-nos aos seres humanos em geral, enquanto que “a mulher aparece como o negativo, de modo que toda determinação lhe é imputada como limitação, sem reciprocidade” (Beauvoir, 1970, p. 9).

Dessa forma, para a mulher é imputada a alcunha do “segundo sexo”, reduzindo-a aos seus órgãos reprodutores, definições imputadas pelos homens, nas quais:

Ela não é senão o que o homem decide que seja; daí dizer-se o “sexo” para dizer que ela se apresenta diante do macho como um ser sexuado: para ele, a fêmea é sexo, logo ela o é absolutamente. A mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela; a fêmea é o inessencial perante o essencial. O homem é o Sujeito, o Absoluto; ela é o Outro (Beauvoir, 1970, p. 10).

Essa visão masculina define a mulher não em si, mas relativamente ao homem; ela passa a não ser considerada um ser autônomo, mas um ser assujeitado, e isso é refletido ao logo da história no trabalho de vários escritores, filósofos, historiadores, religiosos, poetas e políticos que reforçaram os discursos que defendiam a condição inferior da mulher.

Essas ideias e pontos de vista de superioridade masculina e inferioridade feminina construiu um sistema de segregação que até mesmo faz parte da crença das próprias mulheres em sua inferioridade, dado que:

Não é enquanto corpo, é enquanto corpos submetidos a tabus, a leis, que o sujeito toma consciência de si mesmo e se realiza: é em nome de certos valores que ele se valoriza. E, diga-se mais uma vez, não é a fisiologia que pode criar valores. Os dados biológicos revestem os que o existente lhes confere. Se o respeito ou o medo que inspiram a mulher impedem o emprego de violência contra ela, a superioridade muscular do homem não é fonte de poder. (Beauvoir, 1970 p. 56)

Como exemplos dessa inferiorização histórica para com a mulher, em âmbito religioso, temos a história bíblica em gêneses sobre a criação da mulher, Eva, que advém da costela do homem. Também na filosofia, pensadores como Aristóteles e Jean-Jacques Rousseau manifestaram em seus trabalhos a crença na inferioridade e subordinação das mulheres em relação aos homens, em vários ambientes da vida

pública, do intelectual, da política e até mesmo doméstico, reduzindo a mulher a um ser inferior e alçando o macho a uma natureza superior.

Analisando ainda a bíblia, mais especificamente o novo testamento, Beauvoir destaca as cartas do apóstolo Paulo, na qual a concepção natural de subordinação da mulher ao homem contido em gêneses é repetida quando ele diz que “o homem não foi tirado da mulher e sim a mulher do homem”, “o homem não foi criado para a mulher e sim esta para o homem” e, ainda, “assim como a Igreja é submetida a Cristo, em todas as coisas submetam-se as mulheres a seus maridos” (Beauvoir, 1970, p. 118).

Além dessas ideias e conceitos abstratos, as formas e maneiras de afirmação do poder masculino, saem das práticas históricas processadas sobretudo por instituições e partem para o mundo físico, se concretizando em violências como o estupro, maus-tratos, abusos físicos, psicológicos e feminicídios. O homem faz uso de sua autoridade supostamente herdada do sistema patriarcal para subjugar as mulheres, usando desde o aparato religioso, econômico e político, familiar e cultural para manter a opressão contra a mulher, perpetuando dessa forma a cultura de subjugação feminina.

Essa cultura de subjugação da mulher inicia-se quando culturalmente o corpo feminino é objetificado e reduzido a aspectos biológicos. Beauvoir (1970) vai chamar isso de confinamento da mulher em seu sexo. Segundo ela, “o termo ‘fêmea’ é pejorativo, não porque enraíze a mulher na Natureza, mas porque a confina no seu sexo” (Beauvoir, 1970, p. 25). A autora esclarece que os dados biológicos são importantes para a mulher, mas ela não pode ser reduzida só a esses dados, pois as características biológicas “não bastam para definir uma hierarquia dos sexos; não explicam por que a mulher é o Outro; não a condenam a conservar para sempre essa condição subordinada” (Beauvoir, 1970, p. 52-53).

Esses dados biológicos, conforme aponta Beauvoir (1970), não podem ser usados para resumir a mulher, pois esse conceito, faz parte de uma construção social, histórica, cultural e moral criada pelo homem. Para autora, o homem geralmente orgulha-se que o chamem de “macho”, não se sentindo envergonhado dessa sua “animalidade” no meio social, ideia essa, que levou à construção das diferenças entre os gêneros, sendo usada para inferiorizar e subjugar a mulher, usada como

justificativa para inferiorizá-la e, portanto, para a dominação e silenciamento das mulheres pelos homens.

O silêncio, como aponta Orlandi (2007), não é só ausência de sons, mas também algo que possui significado e que se diferencia do implícito, o qual necessita ser “dito” para que adquira sentido. Na história social das mulheres, o silenciamento é algo usado por parte do mundo masculino para fazer controle da mulher e tornar obsoleta as suas conquistas.

Descobertas científicas, tecnológicas e sociais feitas por mulheres são levadas ao esquecimento e, muitas vezes, sequer são mencionadas na história, tanto que quando são alçadas ao conhecimento, são recebidas com estranhamento por simplesmente serem ações feitas por mulheres, visto que por décadas o meio científico foi dominado por homens, enquanto as mulheres eram desencorajadas e impedidas de construir uma carreira acadêmica.

Elas não são escutadas, Orlandi (2007) aponta que isso ocorre porque seus pontos de vista são tidos como não importantes, elas são caladas, por um imaginário social preconceituoso, advindo de um mundo majoritariamente patriarcal e machista que lhes dá um *status* inferior, por serem pobres, afro-descentes, trabalhadoras, camponesas, boias-frias, migrantes ou simplesmente por serem mulheres; um silenciamento proposital e ecoado no meio social.

Portanto, é de suma importância repensar a relação entres os gêneros, priorizando a compreensão das configurações de gênero, bem como a aceitação e respeito pelas identidades, papéis masculinos e papéis femininos, ainda mais em uma sociedade em que o poder masculino anula a existência das conquistas e memórias femininas, levando-as ao esquecimento, uma situação que não pode mais existir em uma sociedade moderna e tecnológica que deve incluir todas as representações de gêneros.

4 GESTOS DE ANÁLISE

Os discursos sobre a mulher presentes nos livros didáticos de língua portuguesa podem variar de acordo com o contexto histórico, cultural, e as intenções pedagógicas dos autores e editores. Todas essas condições de produção se fazem presentes nos manuais, tornando o LD um objeto discursivo, no qual podemos identificar as formações discursivas às quais seu projeto didático autoral se filia, e determinar que relações podem ocorrer junto às formações ideológicas.

Conforme explicitamos, escolhemos dois livros didáticos para fazermos a análise dessa pesquisa, o primeiro livro a compor nosso *corpus* é o livro, Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso de William Cereja, Carolina Dias Viana e Cristiane Damien (LD1). Esse LD1, faz parte do PNLN de 2018 a 2020, tendo sido, portanto, publicado e utilizado nas escolas, antes da implementação do novo ensino médio, o que nos permite observar e comparar as transformações que os LDs passaram no movimento que antecede e sucede a reforma do Ensino Médio.

O LD1 do terceiro ano do ensino médio é composto por quatro unidades, cada uma contendo três capítulos, cada capítulo encerra com a sessão “Por dentro do ENEM e do vestibular”.

Inicialmente, observamos o quantitativo de autores do sexo masculino e do sexo feminino dos textos de diferentes gêneros trazidos pelo manual. No LD1, identificamos 235 textos dos mais variados gêneros, integrais ou fragmentados. Encontramos gêneros como poemas, crônicas, contos, quadrinhos, charges, romances, teatros e textos não verbais.

Desses 235 textos, 162 são de autoria masculina, 13 são de autoria feminina, e os outros 60 são retirados de sites e jornais, não especificando seus autores. Um dos casos digno de nota do LD1, fica na unidade dois, no capítulo um, que trata da geração de 30. Na página 102, é apresentada uma pequena biografia de Rachel de Queiroz, cujas obras têm apenas os títulos, com rápidas menções à autora. A partir disso, podemos notar no LD1 que outras autoras mulheres começam a ser mencionadas na literatura brasileira. Antes disso, somente os quadros de Anita Malfatti e Tarsila do Amaral são apresentados, esta última tem estampado no livro, mais especificamente no capítulo três, uma carta endereçada a Mario de Andrade.

A princípio, podemos notar que essa discrepância quantitativa entre os textos de autoria masculina e feminina no LD1 se dá porque os textos considerados clássicos nacionais sempre foram majoritariamente escritos por homens. E em uma sociedade machista e patriarcal como a nossa, as mulheres foram impedidas por décadas de aprender a ler e a escrever, esse:

Silêncio prescrito às mulheres constitui-se múltiplo. Esse pode ser determinado por uma interdição social, por uma coação religiosa, por meio da inferiorização política, pela repressão policial, pela violência conjugal, dentre outras formas de imposição (Santos, 2023, p. 74).

Isso tirou de muitas delas a oportunidade de construírem uma literatura com uma perspectiva feminina, invalidando as vozes matriarcais, raramente os autores e editoras buscam referências de autoras, assim, Santos (2023) destaca que o reinado e a supremacia literária no Brasil são majoritariamente compostos por homens, ao passo que a escrita feminina é, normalmente, diminuída, apagada e silenciada.

E essa raridade da presença de textos escritos por mulheres no LD1, é uma característica que vai além do gênero literário, apesar de haver poucos textos literários de autoria feminina no manual, esses ainda existem, ao contrário de textos de outros gêneros como a charge e o cartum, que não encontramos nenhum exemplar de autoria feminina no livro.

E mesmo em textos que traziam a mulher como tema, o que se percebeu no manual foi a prevalência de discursos machistas cristalizados na sociedade, discursos que são perpetuados historicamente, conforme veremos mais adiante.

Essa característica, de mais autores homens que autoras mulheres no LD1, pode ser encaixado em termos teóricos no que é apontado por Orlandi (2007), acerca do silêncio, como algo ligado à ideologia e a história. E pela história já sabemos o quanto a mulher foi literalmente calada, proibida, amordaçada pela ideologia da supremacia masculina patriarcal, a mulher foi forçada à sujeição e submissão involuntária, equação que resultou em preconceitos que foram ideologicamente construídos e perpetuados historicamente.

Um conceito que nos ajuda a entender como esses discursos estereotipados acerca da mulher e seu papel social afetam o modo como enxergamos a mulher é o de narrativa, que segundo Orlandi (2017, p. 226) é:

A maneira pela qual uma memória *se diz* em processos identitários, apoiados em modos de individuação do sujeito, afirmando/veiculando seu pertencimento/ sua posse de mundo a espaços de interpretação determinados, consoantes a específicas práticas discursivas. (grifo da autora)

Essas construções complexas que moldam a maneira como percebemos e interpretamos o mundo desempenham um papel fundamental na produção de sentido, principalmente na representação feminina, que por tanto tempo foi reprimida e estereotipada de forma negativa.

No LD1, essa quantidade pequena de autoras estudadas, deixa claro um silenciamento que, podemos chamar de silêncio local “que é a manifestação por meio do silenciamento, um instrumento de poder, é que se perpetua as ideologias machistas e patriarcais mais visível dessa política (do silêncio): a da interdição do dizer” (Orlandi, 2007, p. 74).

Partindo dessa concepção, dos tipos de silêncio, Orlandi (2007), nos apresenta o silêncio fundador e a política do silêncio. O silêncio fundador seria, para essa autora, o “princípio de toda significação” (Orlandi, 2007, p. 68), o ponto de partida em que estamos para elaborar o discurso, saindo de um absoluto silêncio.

Já a política do silêncio, “se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos” (Orlandi, 2007, p. 73), esse tipo de silêncio é o que irá delinear o que pode ou não ser dito em determinado contexto, esse tipo de silêncio é a fronteira estabelecida nos limites de cada FD.

A política do silêncio, por sua vez, terá duas formas de existência que Orlandi (2007), definiu como o silêncio constitutivo, relacionando com o “poder dizer”, sugerindo que, ao dizermos algo, escolhemos por não dizer alguma outra coisa; e, o silêncio local, ou seja, “interdição do dizer”, ligado a questões político-sociais na qual o poder vigente é que irá determinar os dizeres e proibir, por vezes com violência, o que não pode ser dito.

Ao analisar o LD1, observamos que as autorias masculinas possuem um número maior e mais trabalhado do que as autorias femininas, o que nos permite encaixar esse fenômeno no chamado silêncio local, pois, culturalmente, os homens sempre foram privilegiados e incentivados na sociedade a estudar, e, historicamente, sempre tiveram mais oportunidade do que as mulheres.

Dessa forma, o silêncio local aqui se encaixa nos termos da censura, pois como sabemos, o LD é reflexo do contexto histórico, e suas páginas são documentos de reverberações sociais que perpassam gerações, seja dos autores dos LD, que são influenciados por seu contexto, seja das editoras que optam por políticas de comodismos, ao não permitir a busca por autoras consagradas ou a inclusão de novas autoras, para assim preencher as lacunas de igualdade de gênero dentro das páginas dos LDs.

E no Brasil, as mulheres por muito tempo foram silenciadas, proibidas de estudar, de escolher seus maridos, e quando escreviam, usavam pseudônimos masculinos a fim de conseguir algum reconhecimento no meio literário, sendo relegadas ao esquecimento canônico da chamada literatura consagrada e tradicional, e é nessa forçada situação que, “em face dessa sua dimensão política, o silêncio pode ser considerado tanto parte da retórica da dominação (a da opressão) como de sua contrapartida, a retórica do oprimido (a da resistência)” (Orlandi, 2007, p. 29).

Orlandi (2007), enfatiza que mesmo passando por silenciamentos forçados, ideológicos e historicamente enraizados, o discurso censurado não desaparece completamente, permanece na nossa memória coletiva e pode ressurgir de outras formas.

No LD1 esse silenciamento é perceptível, se tornando de certa forma uma censura ao não debater sobre a temática de gênero, e suprimir a voz de autoras, privilegiando cânone literário masculino.

Assim, é importante compreendermos esse conceito de silêncio para podermos identificar, principalmente dentro do LD1, que esses silenciamentos ocorrem; essa conscientização nos tira da zona de conforto de aceitar essa realidade como dada, normalizada, levando-nos a questionar tal “normalidade” acerca da mulher na sociedade, refletida dentro do LD1.

Esse silêncio dentro do LD1, pode ser visto, também, quando mesmo em texto ou trechos de textos sobre a mulher que são apresentados, a temática não é discutida nos exercícios. Tomemos como exemplo a página vinte e sete, no conteúdo sobre “As concordâncias dos verbos impessoais do verbo Ser”, debaixo desse conteúdo são apresentados dois gêneros discursivos, uma história em quadrinho e um artigo jornalístico:

Leia a história em quadrinhos a seguir.



Fonte: LD Português contemporâneo-diálogo, reflexão e uso, p.27.

Nesse primeiro texto apresentado, nota-se que mesmo apresentando uma reviravolta no último quadrinho, de que assim como a mãe, o pai teve a mesma origem, o que leva o leitor a refletir sobre os cuidados com as fakes News, o exercício do LD1 limita-se a trabalhar apenas questões sintáticas e morfológicas presentes no quadrinho, remetendo a um silenciamento literal, ao não debate sobre os papéis dos gêneros pré-estabelecidos e sobre a divisão sexual do trabalho. Levar o aluno a refletir, por exemplo, por que as atividades descritas na tira: “dar banho nos filhos, aprontar para a escola, fazer a comida” são normalizadas socialmente como papel exclusivo da mãe (mulher).

Seguido do quadrinho, o livro traz o seguinte artigo jornalístico:

TEXTO E ENUNCIÇÃO

Leia o texto a seguir e responda às questões de 1 a 3.



Desde que nascemos já estamos seguindo os passos escolhidos para nós. Há papéis a serem cumpridos. Meninas vestidas de rosa, meninos de azul. Chegamos ao ponto de uma empresa fabricar perucas para bebês. Para meninas, claro. Durante a infância, os brinquedos seguem o mesmo padrão de cores, e começamos a ver a divisão sexual do trabalho. Enquanto garotas brincam de lavar louça, eles estão construindo coisas e sendo super-heróis.

Estes papéis de gênero são opressores para todos nós, mas as mulheres somos levadas a acreditar que não podemos desejar nada além daquilo. Forma-se, então, uma angústia dentro de nós, como se houvesse algo de errado, mas não conseguimos identificar o que é. Muitas de nós, que nos identificamos mais com as “brincadeiras de menino”, passamos a nos considerar menos mulheres. Menos. Incompletas.

(Disponível em: <http://www.cartacapital.com.br/blogs/feminismo-pra-que/feminismo-e-uma-construcao-274.html>. Acesso em: 18/3/2016.)

Fonte: LD Português contemporâneo-diálogo, reflexão e uso, p.28

A temática do artigo jornalístico é uma crítica ao discurso machista, ideologicamente perpetuado na sociedade, o qual até mesmo as mulheres são levadas a aceitar e a crer que têm papéis pré-definidos, guiadas por uma memória discursiva até então inquestionada. O artigo é escrito em primeira pessoa, na qual podemos notar, pelo uso das construções linguísticas “Desde que nascemos”, “...as mulheres somos...”, “...uma angústia dentro de nós...”, “Muitas de nós...”, “...passamos a nos considerar menos mulheres”, que a autora do artigo é feminina, mas como podemos observar pela referência dada no LD1, há, após o texto, apenas a menção de que o artigo foi produzido para o ‘Carta Capital’, a autora do texto sequer é mencionada.

De acordo com Orlandi:

O gesto de nomear dá existência simbólica ao referente (construído no processo de significação). Na determinação histórica dos processos de significação, a denominação traz para si a relação linguagem e memória discursiva, materializada na narratividade (Orlandi, 2017, p. 228).

Ao deixar de nomear a autora que escreveu o texto em tom de desabafo, cala-se não uma voz, mas todas as vozes representadas na voz dela, uma vez que o sentimento de imposição de um lugar pré-definido socialmente que ela descreve no

texto é compartilhado por muitas outras mulheres. Ao deixar de nomear a autora do artigo, apaga-se a existência de um referente seguro para a narrativa, diminuindo a força de sua denúncia e o grau de veracidade nos fatos descritos nele.

No artigo apresentando, em uma rede interdiscursiva, nós podemos caracterizar os diferentes pensares sobre a mulher. No primeiro parágrafo, a autora narra a imagem construída da mulher ao longo dos séculos, mostrando como o discurso machista pautou a identidade feminina. No segundo parágrafo, ao incluir a palavra “gênero” e traz questionamentos à ideologia machista, ela destaca o discurso feminino, de igualdade, de que a mulher pode ter escolhas.

Porém, esse debate, em nenhum momento é proposto nos exercícios que seguem ao texto no LD1, optou-se por meramente explorar questões gramaticais, deixando de lado toda a discussão e aprendizado que as temáticas do artigo poderiam suscitar.

-
1. Ao longo de todo o 1º parágrafo são utilizados verbos conjugados na 1ª pessoa do plural. Nesse contexto, a quem se referem essas formas verbais? Justifique sua resposta com base no texto. *Trata-se de um “nós” que pode ser considerado universal, um “nós, sociedade”, “nós, seres humanos, no geral”, pois contrapõe genericamente os comportamentos de meninos e meninas.*
 2. No 2º parágrafo, permanece o uso das formas na 1ª pessoa do plural, mas há uma mudança no referente.
 - a. Qual trecho explicita essa mudança? *As mulheres somos levadas*
 - b. Como se explica gramaticalmente a concordância feita nesse 2º parágrafo? *Trata-se de uma silepse de gênero ou uma concordância ideológica.*
 - c. Quem passa, portanto, a ser o referente? *Um “nós” que inclui o enunciador e as mulheres, deixando o restante das pessoas de fora.*
 3. Reescreva as frases a seguir, extraídas do texto, fazendo as substituições solicitadas e as alterações necessárias. *Existem papéis a serem cumpridos.*
 - a. “Há papéis a serem cumpridos” – substituindo o verbo *haver* pelo verbo *existir*
 - b. “os brinquedos seguem o mesmo padrão de cores” – substituindo “os brinquedos” por “a brincadeira” *A brincadeira segue o mesmo padrão de cores...*
 - c. “os brinquedos seguem o mesmo padrão de cores” – substituindo *os brinquedos* por *a maior parte dos brinquedos* *A maior parte dos brinquedos segue/seguem...*
 - d. “Enquanto garotas brincam de lavar louça, eles estão construindo coisas e sendo super-heróis” – substituindo *garotas* por *menina* e *eles*, por *menino*. *Enquanto menina brinca de lavar a louça, menino está construindo coisas e sendo super-herói.*
 - e. “nós, que nos identificamos mais com as ‘brincadeiras de menino’, passamos a nos considerar menos mulheres”, substituindo *nós* por *eu*. *eu, que me identifico mais com as “brincadeiras de menino”, passo a me considerar menos mulher.*

Fonte: LD Português contemporâneo-diálogo, reflexão e uso, p.29.

As questões utilizadas para trabalhar o texto, conforme se observa na imagem acima, não possibilitam ao aluno ter uma compreensão aprofundada de quem é a

mulher e quais narratividades são sustentadas socialmente acerca de sua existência e de seu papel. Esse artigo seria uma excelente oportunidade para explorar em sala de aula com o aluno um debate sobre o papel feminino e as mudanças que devem ocorrer na sociedade a fim de que tenhamos maior igualdade de gêneros. Porém, toda a potência do texto se perde quando o LD1 aponta nele apenas questões gramaticais. Apesar de sabermos que o LD1 é apenas um material de apoio ao trabalho que deve ser desenvolvido pelo professor em sala de aula, sabemos que, normalmente, ele é seguido à risca na escola. Dificilmente, o professor, com o pouco tempo que dispõe e o muito trabalho que tem, irá planejar atividades extras a fim de trabalhar melhor os textos apresentados pelo LD1, embora isso seja o ideal (Silva, 2020).

Seguindo ainda a análise do LD1, no capítulo três, temos a abordagem da geração de 1922, onde é apresentado um trecho da obra 'Macunaíma', de Mário de Andrade. O livro traz um trecho sobre a lenda de Uiara para ser discutida com os alunos. Uma caixa de informações é aberta ao lado do exercício proposto, a fim de apresentar a origem da personagem:

A lenda de Uiara

Uiara, lara, Ipujiara ou Mãe d'água referem-se à mesma entidade. Os cronistas dos séculos XVI e XVII faziam referência à lenda de Ipujiara, um homem-peixe que atraía os pescadores e os levava para o fundo do rio. Depois disso, a entidade se transformou numa sereia e passou a ser chamada de lara ou Uiara, que por vezes adquire uma forma humana para atrair pescadores dos rios ou do mar.



Alamy/Fotoarena

A lenda de Uiara já existia no Brasil antes do processo de colonização, porém, os colonizadores que vieram com suas ideologias patriarcais para cá, subverteram a personagem folclórica, que antes era do sexo masculino. Na atualização da lenda percebemos o modo como a figura feminina era vista pelos colonizadores: sedutora e atraente, e como poder dominante, eles fizeram esse discurso ser perpetuado até mesmo nas lendas.

E, novamente, esse debate é deixando de lado pelos autores do LD1 que, ao abordarem a questão, focam na identificação das características do período literário, suas temáticas comuns e no discurso nacionalista, como mostra a imagem a seguir:

5. O sol e a luz normalmente são associados ao mundo tropical e ao próprio Brasil. Caso Macunaíma se casasse com a filha de Vei, a Sol, ele se tornaria imortal e criaria com ela uma civilização tropical, filha da luz.

a. Que significado tem a preferência de Macunaíma por uma estrangeira (portuguesa, que representa o colonizador)? Essa preferência da personagem ainda se verifica no comportamento do brasileiro contemporâneo? *Macunaíma trai o Brasil e a nossa cultura, dando preferência ao que vem de fora. Essa atitude ainda é muito comum entre os brasileiros, que costumam supervalorizar o que é importado.*

b. Sabendo-se que, na floresta amazônica, as águas são quentes, que relação pode haver entre as águas frias da lagoa e a traição de Macunaíma?

c. O que representa a devoração de Macunaíma por Uiara?

Se Uiara é um elemento mítico da cultura brasileira, logo, Macunaíma é devorado ou destruído pelo próprio Brasil, pelo lado primitivo de nosso país.

5. b) As "águas frias" remetem a um clima diferente do da Amazônia, isto é, remetem ao clima europeu ou português. Logo, na lagoa há tanto a referência ao mundo europeu (as águas frias) quanto a referência ao mundo primitivo (Uiara).

Manuel Bandeira

Fonte: LD Português contemporâneo-diálogo, reflexão e uso, p.70.

Como se pode observar, as questões apresentadas pelo LD1 não trazem diretamente um debate sobre essa transformação do mito da Uiara, não aborda os motivos da alteração de gênero da personagem feita pelo colonizador, e do discurso machista, cheio de estereótipos acerca das mulheres que prevalece na lenda, onde a mulher é colocada como seducente, traiçoeira, que seduz os homens para tirar vantagens.

Mesmo em textos que dão a oportunidade para um debate mais profundo sobre a mulher, o LD1 limita sua abordagem às questões gramaticais. É o caso, por exemplo,

do texto a seguir, que poderia gerar esse tipo de discussão na turma, mas que figura um mero pretexto para o trabalho com a regência verbal:

O Ministério Público de Pernambuco está unido a você no combate à violência doméstica e familiar contra a mulher. O NAM - Núcleo de Apoio à Mulher Maria Aparecida Clemente - atua junto aos promotores de justiça do Estado na elaboração de estudos, pesquisas e projetos, além de desenvolver campanhas que colaboram para a redução da violência contra a mulher em Pernambuco. O papel social do MPPE é garantir a implementação dos direitos e garantias relacionados à mulher. O Ministério Público trabalha para mudar a história de quem você quer bem.

Disque **180**
apoio para mulheres de todas as condições

Disque **190**
polícia e defesa pública

DELEGACIA DA MULHER
proteção a suas vítimas de risco

MINISTÉRIO PÚBLICO DE PERNAMBUCO
Central de Denúncias - 0800 281 9455
Núcleo de Apoio à Mulher Maria Aparecida Clemente
Av. Visconde de Suassuna, 99, Boa Vista - Recife - PE
(01) 3182-7000
nucleodamulher@mppe.gov.br - www.mp.pe.gov.br

Alguém que você quer bem sofre com a violência doméstica?
Você pode mudar essa história. Denuncie.

Ação Bem-me-quer - combate à violência contra a mulher

(Disponível em: <http://www.mppe.mp.br/mppe/cidadao/campanhas/ultimas-noticias-campanhas/188-acao-bem-me-quer-combate-a-violencia-contra-a-mulher>. Acesso em: 10/3/2016.)

Fonte: LD Português contemporâneo-diálogo, reflexão e uso, p.115

O texto foi retirado de um folder e apresenta uma campanha de combate à violência doméstica e familiar contra a mulher, realizada pelo Ministério Público de Pernambuco. A violência contra a mulher, fato atual e recorrente nos noticiários e, possivelmente, no cotidiano de alguns alunos, não é debatido nas questões apresentadas pelo LD. Um texto que traz uma temática tão sensível, recorrente e urgente de ser trabalhada na sociedade, tem sua importância minimizada à simples proposição de análise gramatical.

3. No capítulo anterior, você estudou regência verbal. No enunciado principal do pôster, a regência do verbo *querer* não está de acordo com a norma-padrão.
- a. Identifique qual é esse desacordo. Segundo a norma-padrão, *querer* com sentido de “ter afeto por” rege a preposição *a* (é transitivo indireto).
- b. Como ficaria a construção na norma-padrão? Alguém a quem você quer bem sofre com a violência doméstica?
- c. Com base em sua resposta ao item *b*, discuta com os colegas e o professor e levante hipóteses: Por que se optou, no pôster, por utilizar a forma não convencional da regência? Professor: Abra a discussão com a classe: para se aproximar mais da população, com uma linguagem mais próxima da fala, porque na forma com a regência padrão haveria uma repetição excessiva do som “em”, etc.

A ausência de uma discussão acerca da temática da violência doméstica, abordada pelo folder, impede que os alunos possam refletir sobre a subjugação da mulher perante o homem, e da ausência, na sociedade atual, de políticas de igualdade de gênero e de formas de proteção que coíbam a agressão e a violência. A consequência desse ‘não debate’ é o silêncio local, tratado como censura, que “afeta de imediato a identidade do sujeito” (Orlandi, 2007, p. 79), impondo ao aluno um não questionamento, tirando-lhe a oportunidade de pensar como agente transformador de sua realidade.

Na mesma unidade, os autores apresentam um cartum, no qual tanto a parte verbal quanto a não verbal constrói uma interdiscursividade:



Fonte: LD Português contemporâneo-diálogo, reflexão e uso, p.118

O discurso machista e racial pode ser identificado na parte não verbal do texto, onde aparecem mulheres negras trabalhando como empregadas dos personagens principais da história. Essa imagem constrói o efeito de sentido de subversão e divisão sexual do trabalho em que os trabalhos domésticos são relegados à mulher. Na parte verbal, o discurso social pode ser visto como algo irônico por parte das personagens, pois suas supostas defesas de igualdade não são refletidas em sua própria casa, em suas ações. Essa interdiscursividade não é debatida nos exercícios, apenas o discurso social é pautado, e questões gramaticais são cobradas.

Esse não dito sobre as mulheres prevalece no LD1, seja pelo não debate acerca das questões sobre a mulher, seja pela supressão de autoras mulheres. Na unidade três, capítulo um, que trata da poesia de 30, somos apresentados aos trabalhos de Cecília Meireles e Vinicius de Moraes. Para apresentar Cecília Meireles, o LD traz uma breve biografia e são apresentados dois pequenos poemas da autora, seguidos de um exercício de cinco questões, isso tudo em duas páginas e meia.

A apresentação feita pelo LD1 para o autor Vinicius de Moraes segue a mesma estrutura, porém, além de uma extensa biografia, curiosidades sobre sua obra, são apresentados quatro poemas, seguidos de extensos exercícios, bem como o destaque de parcerias que ele teve com João Cabral de Melo Neto e Tom Jobim.

Essas condições de produção proporcionam o que Achard (1999) chama de materialidade da memória, tornando a estrutura do LD1 um local de esquecimento do prestígio de autoras femininas, camuflado de um discurso machista que quando não consegue silenciar, faz o possível para não dar destaque.

No fim desse mesmo capítulo, essa tentativa de silenciamento local se reflete no quadro 'arquivo', um recurso que os autores do LD1 usam para fechar o conteúdo antes apresentado:

ARQUIVO

- Cecília Meireles e Vinícius de Moraes integraram o grupo de poetas católicos do Rio de Janeiro que se destacaram nos anos 1930-40. Além do verso livre, ambos cultivaram também formas clássicas da poesia.
- A poesia de Cecília Meireles apresenta certos traços associados ao Simbolismo, como a musicalidade, a espiritualidade, a melancolia e o uso de uma linguagem mais sugestiva do que descritiva.
- A poesia de Vinícius de Moraes teve inicialmente inspiração religiosa e era escrita em uma linguagem elevada, com influência da tradição clássica. Aos poucos, porém, o poeta se voltou para temas do cotidiano, como a mulher, o amor, a pátria, o mar, os filhos, fazendo uso de formas poéticas mais simples e de linguagem mais acessível e coloquial. Da fase final de sua poesia, nasceram as canções que popularizam definitivamente o poeta-compositor.

Fonte: LD Português contemporâneo-diálogo, reflexão e uso, p.188

Observamos que para resumir a obra da autora Cecília Meireles, três linhas de informações são dadas, nas quais as características de sua obra é encaixada em um período literário, enquanto que para Vinicius de Moraes é dado um destaque maior, sua obra é exaltada com características do próprio autor, sendo sua linguagem adjetivada de “Linguagem elevada”, o que não se vê no texto que apresenta Cecilia Meireles, no qual, segundo o LD1 “apresenta certos traço associados ao simbolismo”, colocando a autora em uma caixa limitadora, típica dos conceitos patriarcais para os quais as mulheres já nascem com papéis pré-definidos, nesse caso, de fazer parte de um movimento literário específico.

Essa configuração do recurso, por sua vez, resulta em um efeito de sentido no qual o homem pode transitar pelos mais diversos estilos, e até mesmo criar novas características para o período literário, sempre dando ao homem a alcunha de fundador, e, para a mulher, de refazer o que já existe, ou de se adaptar ao que é chamado de cânone da literário, nos remetendo a um discurso autoritário, o qual passa a ser repetido, ganhando regularidades na enunciação a ponto de se tornar um discurso de verdade, perpetuando assim preconceitos e silenciamentos das mulheres.

No mesmo capítulo um da unidade três do LD1, no qual Cecilia Meireles é de certa forma suprimida, é apresentado na página 193, sob o conteúdo de “Análise Linguística”, trechos de um artigo jornalístico que trata sobre o feminismo:

■ APLIQUE O QUE APRENDEU

1. Os parágrafos a seguir são partes de um texto. Leia-os com atenção e, com base na progressão referencial e nos operadores argumentativos utilizados, indique em seu caderno a ordem em que eles estão dispostos no texto original. Justifique sua escolha.



- I. O feminismo também atua nos comportamentos e nos estereótipos, que tanto geram comentários nocivos. Não é razoável haver estranhamento, por exemplo, a um grupo de mulheres confraternizando num bar, sem nenhum homem na mesa; ao modo de se vestir — e ao tamanho de saias, shorts, vestidos ou bermudões; ao jeito de cortar os cabelos; à opção de maquiarse ou tatuarse; e sobretudo às decisões de cada cidadã de tocar a vida como bem entender, fora dos padrões da “mulher perfeita”, querendo ter filhos ou não, casar ou não.
- II. A rigor, a existência do 8 de março e todo o discurso que se reaviva a cada data evidenciam o ranço machista da sociedade. Houvesse plena igualdade de gênero, o Dia Internacional da Mulher seria lembrado mais pelo martírio das operárias subjugadas do que pela luta de direitos. Mas é necessário brigar para eliminar as diferenças, e isso se conquista com diálogo. Muito se avançou nas últimas décadas. É importante seguir em frente cada vez mais.

Fonte: LD Português contemporâneo-diálogo, reflexão e uso, p.193

- III. Ainda é forte a associação da defesa dos direitos das mulheres a situações anacrônicas como a queima de sutiãs em praça pública ou a depreciação generalizada dos homens. O feminismo, tal como muitos movimentos sociais, evoluiu e hoje carrega várias bandeiras: ter direito a uma vida sem violência, poder decidir sobre a própria sexualidade e não escondê-la, ter voz para denunciar o machismo, a desigualdade de gênero e a discriminação racial.
- IV. Na semana do Dia Internacional da Mulher, muito se fala em valorização do trabalho, em equiparação de salário e em maior participação nas diferentes esferas de poder, tanto na gestão pública quanto nos meios privados, no Brasil e no mundo. Essas demandas precisam de ação permanente, visto que a sociedade ainda apresenta incompreensíveis discrepâncias. Mas é interessante, na efeméride que se comemora hoje, propor olhar para outro tema bastante sensível à causa: o preconceito contra o feminismo.

(Jornal *O Dia*, Rio de Janeiro, 8/3/2014. Disponível em: <http://odia.ig.com.br/noticia/opiniaio/2014-03-08/editorial-feminismo-e-um-direito-humano.html>. Acesso em: 20/2/2016.)

Fonte: LD Português contemporâneo-diálogo, reflexão e uso, p.194

Os quatro recortes que os autores do LD1 fazem, apresentam uma excelente oportunidade para que o professor possa fazer uma reflexão com seus alunos sobre a mulher na sociedade, pois o artigo faz uma extensiva defesa da igualdade de gêneros, sendo um dos únicos momentos do LD1 em que os autores usam a palavra “gênero”. O comando dado pelos autores nas questões propostas, além de se mostrar autoritário, típico do discurso pedagógico, com uso de verbos no imperativo: “indique” e “justifique”, não é usado como forma de orientar o aluno refletir sobre a temática que

o artigo apresenta, mas exige meramente que o aluno entenda a construção de organização estrutural do texto.

O que poderia ser um momento para os alunos compreenderem a importância das mulheres e de sua luta por espaço na sociedade, acaba sendo passado por alto, e, na página seguinte, o discurso machista volta ser tratado com viés humorístico:



(Dik Browne. *O melhor de Hagar, o horrível*. Porto Alegre: L&PM, 2007.)

Fonte: LD Português contemporâneo-diálogo, reflexão e uso, p.195.

Na tirinha as personagens reproduzem o discurso machista da mulher agressiva e dominadora, tratando a mulher como “perigosa”, condições de produção essas que, segundo Orlandi, (2005b), podem ser consideradas no sentido mais amplo, levando em conta os contextos históricos e ideológicos no qual a mulher, por ter tais características, precisava ser dominada e controlada, levando-as a forçada submissão.

Quando a tirinha trata isso com humor, tem-se, como efeito de sentido, uma invalidação da luta feminina na busca de respeito e independência, reforçando o estereótipo da mulher rebelde, histérica, raivosa, quando na realidade a luta feminina só busca pela igualdade de direitos e oportunidades.

E sob o poder dominante machista, esses estereótipos são reproduzidos, resultando em um sexismo refletidos dentro do LD1, o recorte a seguir é um exemplo disso:

A vaguidão específica

“As mulheres têm uma maneira de falar que eu chamo de vago-específica.” Richard Gehman

- Maria, ponha isso lá fora em qualquer parte.
- Junto com as outras?
- Não ponha junto com as outras, não. Senão pode vir alguém e querer fazer coisa com elas. Ponha no lugar do outro dia.
- Sim senhora. Olha, o homem está aí.
- Aquele de quando choveu?
- Não, o que a senhora foi lá e falou com ele no domingo.
- Que é que você disse a ele?
- Eu disse pra ele continuar.
- Ele já começou?
- Acho que já. Eu disse que podia principiar por onde quisesse.
- É bom?
- Mais ou menos. O outro parece mais capaz.
- Você trouxe tudo pra cima?
- Não senhora, só trouxe as coisas. O resto não trouxe porque a senhora recomendou para deixar até a véspera.
- Mas traga, traga. Na ocasião nós descemos tudo de novo. É melhor, senão trava a entrada e ele reclama como na outra noite.
- Está bem, vou ver como.

(O Pif-Paf. *O Cruzeiro*, 1956. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/millor/aberto/textos/005/011.htm>. Acesso em: 17/3/2016.)

Fonte: LD Português contemporâneo-diálogo, reflexão e uso, p.212

O texto escrito por Millôr Fernandes é um diálogo do dia a dia de duas mulheres, partindo do título, já podemos observar uma reprodução de um estereótipo sobre a mulher, pois “vaguidão” nos remete à ideia de “imprecisão, incerteza”, e “específica” remete à ideia de “precisa, exata”. São palavras que têm sentidos opostos e, colocadas juntas, parecem produzir uma ideia incoerente, construção linguística definida pelo autor do que ele pensa dos tipos de conversas que as mulheres têm.

Esse conceito machista é reforçando quando, antes do diálogo, o autor reproduz uma frase do autor Richard Gehman, famoso escritor americano e especialista nas celebridades nos anos 1960, época do auge das musas em Hollywood, período em que as mulheres estavam começando a encarar a sexualidade de novas maneiras, uma época de emancipação feminina. Tal ‘liberdade’ não era vista com bons olhos pelos conservadores e pelo poder dominante da época, o que Bourdieu (1995) chama de visão masculina do mundo.

Assim, a frase de Gehman: “As mulheres têm uma maneira de falar que eu chamo de vago-específica”, que acompanha o texto de Millôr, só reforça o discurso machista, bem como a reprodução desse conceito de que as mulheres não conseguem estabelecer diálogos concisos. Associado a esse estereótipo temos outros que circulam socialmente como o de que a mulher não guarda segredo, fala demais ou é fofoqueira.

A reprodução de discursos machistas dentro do LD1, um suporte poderoso no ambiente escolar, só reforça cada vez mais a ideologia suprema masculina. Foucault (1987) define essas condições de produção de “jogo”, que por meio de lutas sofrem transformações que as reforçam, formando assim cadeias ou sistemas que podem ser observados em nosso *corpus* de análise, que reflete em seus textos o domínio do poder masculino.

Somos todos envolvidos por essa “cadeia ou sistema”, ele está em nosso dia a dia, perpassa nossos discursos e ações. Podemos identificar isso no anúncio a seguir, encontrado no capítulo três da unidade três do LD1:



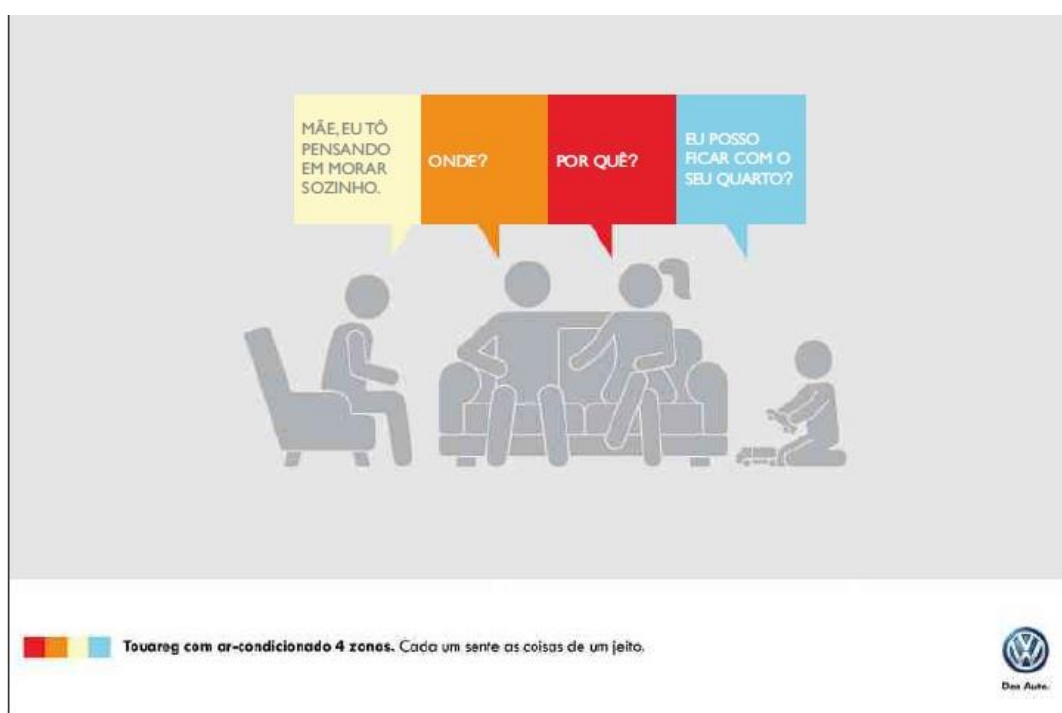
Fonte: LD Português contemporâneo-diálogo, reflexão e uso, p.236

O anúncio já começa apresentando, no primeiro quadro, uma representação masculina na qual, devido ao questionamento direto, as mãos cruzadas e o rosto sério do personagem, se infere como demonstração de poder dominante, autoridade que deve ser respeitada e que estabelece regras a serem seguidas, vistos na figura de um pai. No segundo quadro, temos a perfeita representação dos estereótipos sobre a mulher que circundam socialmente, onde se destaca a ternura e o cuidado da mãe para com seu filho. Já no terceiro quadro há um contraste a esse estereótipo quando a mãe é retratada na fala da personagem como alguém que ficará brava, furiosa quando olhar o boletim do filho. Sabemos que características como a raiva e a

agressividade são mais aceitas e esperadas no homem do que na mulher, assim, conforme ressalta Beauvoir (1970), nessa caracterização do homem e da mulher, “a mulher determina-se e diferencia-se em relação ao homem e não este em relação a ela”, sendo o poder masculino o determinante do que é ser uma mulher.

E no anúncio, de maneira invisível, o poder dominante, nesse caso o da ideologia patriarcal, ao representar a mulher, faz isso, ora com uma ternura passiva, ora como brava, situações que sempre corroboram para o questionamento da independência feminina, solidificando estereótipos de personalidade ambígua acerca da mulher.

Essas condições fazem a sociedade definir o papel feminino, reduzindo a mulher a papéis como o de mãe e de dona de casa, ou, como Beauvoir (1970, p. 10) esclarece, a mulher “não é senão o que o homem decide que seja; daí dizer-se o “sexo” para dizer que ela se apresenta diante do macho como um ser sexuado”, isso ocorre na representação encontrada no anúncio que está no capítulo dois da unidade quatro do LD1:



Fonte: LD Português contemporâneo-diálogo, reflexão e uso, p.291

No anúncio, o filho relata que irá sair de casa. Ressalta-se o fato de somente a mãe se mostrar realmente preocupada com o motivo dessa mudança, os demais membros da família (o pai e o irmão), não se mostram preocupados, inclusive a frase

que acompanha o anúncio “cada um sente as coisas de um jeito”, reforça a ideia de que as mulheres são mais sentimentais. Ao destacar a personagem feminina como única realmente preocupada dentro família, o homem, com seu discurso patriarcal, define o papel da mulher, tratando-a como “segundo sexo”, como apontou Beauvoir (1970).

Por fim, destacamos mais um texto do gênero piada trazido pelo livro LD1 conforme mostra a imagem abaixo:

TEXTO E ENUNCIÇÃO

1. Leia a piada a seguir.

A mulher chega afobada na delegacia:
 — Seu delegado, meu marido saiu de casa ontem à noite para comprar arroz e até agora não voltou. O que eu faço?
 — Sei lá, dona, faz macarrão!

A construção do humor da piada lida se pauta na ambiguidade de uma frase, entendida de formas distintas pelas duas personagens que participam do diálogo.

- Identifique qual é essa fala e quais são as duas interpretações possíveis.
- Em uma piada como essa, o humor só se constrói se a expectativa inicial do leitor é quebrada com uma resposta inesperada. Discuta com seus colegas e professores e conclua: Por que a resposta dada pelo delegado é inesperada?

Fonte: LD Português contemporâneo-diálogo, reflexão e uso, p.313

Na piada escolhida pelos autores para discutir o conteúdo ‘ambiguidade’, tem-se novamente o reforço de estereótipos que reafirmam a mulher como dona de casa, aquela que faz a comida, que limpa e cuida do lar, do marido e dos filhos. Esse lugar prevalece, inclusive, quando a mulher se posiciona, reivindica seus direitos, como ocorre quando a mulher vai reclamar o desaparecimento do marido numa delegacia e o delegado a manda “fazer macarrão”.

Ressalta-se aí o quão a mulher não é levada a sério pela sociedade, sendo descreditada em suas próprias reivindicações, numa clara maneira de anunciar que ela está no lugar errado, ela não deveria estar ali, reivindicando, seu lugar é em casa, cozinhando, lavando roupa.

Em *Os humores da língua* (1998), Sírio Possenti afirma que as piadas são feitas com temas que são socialmente controversos, recorrendo a estereótipos, e como podemos observar no recorte feito pelo LD, sendo ele uma materialidade do sentido acerca da mulher na sociedade, esses estereótipos acerca da mulher são reforçados.

No exercício sobre a piada, além do foco ser o conteúdo da ambiguidade, o teor da piada é tratado com humor, tornando esse discurso machista um senso comum, não permitindo aos alunos uma reflexão sobre o modo como as mulheres são tratadas, principalmente em uma situação em que elas estão aflitas, precisando de ajuda, como na situação retratada no texto apresentado.

O único discurso feminino, defendendo a causa da mulher, especificamente da saúde da mulher, é feito em um anúncio de uma campanha de conscientização de prevenção contra o câncer de mama, conforme se pode observar na imagem abaixo:



Fonte: LD Português contemporâneo-diálogo, reflexão e uso, p.314

No anúncio promovido por uma empresa privada de planos de saúde, a cor rosa é predominante, pois é uma cor que socialmente é remetida ao sexo feminino, uma dicotomia de gêneros e suas especificidades definidas socialmente, como apontado por Beauvoir (1970), baseada em dados biológicos, definindo uma dualidade de gêneros para sociedade.

Uma outra condição de produção do discurso machista é considerar o câncer de mama uma “doença de mulher”, desconsiderado assim que o câncer de mama também pode acometer homens, e as campanhas, sejam por falta de informação ou preconceito, não são feitas para o público masculino. Segundo o INCA, os casos de câncer de mama em homens representam 1% do total, em 2020, foram registrados 207 óbitos de homens por câncer de mama no Brasil, um número alto, visto que não há conscientização tendo os homens como alvo.

Essa interdiscursividade entre o discurso feminino e machista, que deveria gerar um debate no discurso pedagógico, é inteiramente posto de lado, sem reflexão feita, o exercício proposto é relegado a uma simples análise textual.

O Nosso segundo *corpus* de análise, o LD2 Interação Português, de Graça Sette, Ivone Ribeiro, Márcia Travalha e Nara Bitai, faz parte do PNL D 2021, sendo, portanto, um manual pensado para o contexto de implementação do novo ensino médio, o que nos leva a observar as transformações por que o LD estava passando no decorrer dessa implantação.

O LD2 é um livro de volume único, usado no decorrer dos três anos do ensino médio, composto por doze unidades que são subdivididas em sessões de análises literárias e linguísticas, sendo finalizadas com propostas de produção literária aos alunos.

No decorrer de todas as unidades, foram identificados 400 textos dos diferentes gêneros, sejam integrais ou fragmentados, sendo divididos entre poemas, crônicas, contos, quadrinhos, charges, romances, teatros e textos não verbais.

Dos 400 textos, 320 são de autoria masculina, 46 são de autoria feminina, os outros 34 são retirados de sites e jornais, não sendo especificadas suas autorias. Em relação ao *corpus* anterior, o LD1, de William Cereja, Carolina Dias Viana e Cristiane Damien, elaborado antes da implementação do novo ensino médio, o LD2, pós implementação do novo ensino médio, apresenta um leve aumento na quantidade de textos de autoria feminina, inclusive o capítulo quatro, intitulado “Voz de Mulher”, é dedicado a destacar textos escritos por mulheres. O que percebemos é que, mesmo com as mudanças legislativas e a contemporaneidade do LD2, a autoria masculina ainda é privilegiada, inclusive em obras nas quais as mulheres são maioria.

Uma coincidência observada entre os dois *corpora* analisados, é o caso da autora Raquel de Queiroz ter no LD1 apenas uma breve apresentação de sua

biografia, seguida dos títulos de suas obras. Já no LD2, ao citar a geração de trinta, da segunda fase do modernismo, traz apenas uma foto de Raquel de Queiroz, enquanto para Jorge Amado, outro representante do mesmo período, há a transcrição de um trecho do capítulo de sua obra, *Capitães de Areias*, e a proposição de análises por meio de um exercício.

Essa configuração revela, grosso modo, uma certa violência literária, o que para Pierre Bourdieu é uma:

Violência simbólica, que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (e, portanto, à dominação) quando ele não dispõe, para pensá-la e para se pensar, ou melhor, para pensar sua relação com ele, mais que de instrumentos de conhecimento que ambos têm em comum e que, não sendo mais que a forma incorporada da relação de dominação, fazem esta relação ser vista como natural; ou, em outros termos, quando os esquemas que ele põe em ação para se ver e se avaliar, ou para ver e avaliar os dominantes (elevado/baixo, masculino/feminino, branco/negro etc), resultam da incorporação de classificações, assim naturalizadas, de que seu ser social é produto (Bourdieu, 2012, p. 47).

Essa violência se estabelece por meio da supressão de grandes nomes femininos da literatura nacional, que pode ser identificada, como vimos nos corpora, na sutileza em reduzir a biografia de mulheres autoras, ou mesmo por nem mencionar os grandes nomes femininos, optando, assim, por perpetuar o cânone literário masculino.

Mesmo as autoras do LD2, buscando por uma inserção da mulher como temática, e usando textos de autoria feminina, traz os mesmos silenciamentos, antes observados no LD1. Conforme aponta Orlandi:

Se a linguagem implica silêncio, este, por sua vez, é o não-dito visto do interior da linguagem. Não é o vazio da linguagem. É o silêncio signifiante. [...] Significa que o silêncio é a garantia do movimento dos sentidos. Sempre se diz a partir do silêncio. (Orlandi, 2007, p. 23)

Esse movimento de silenciamento que ocorre no LD2, reproduz mais uma vez o apagamento da voz feminina, em um universo que privilegia a literatura de autoria masculina.

O processo de silenciamento fica ainda mais claro nas ilustrações que o LD2 reproduz, somente a arte de três mulheres aparece no manual: Carol Rossetti, que

possui apenas uma ilustração, Marília Plínio, que é a mais usada, com onze ilustrações, e Hellen Beatriz Bezerra da Cunha Otta, aluna vencedora do concurso “Sua Arte no Livro de Didático”, ilustração essa localizada na capa final do LD2. Todas as outras ilustrações são feitas por homens. Esse é um silêncio significativo, seja por falta de profissionais femininas da área, que é majoritariamente masculina, ou pela falta de oportunidade que não é dada às artistas femininas.

Dessa forma, assim como no LD1, no LD2, podemos caracterizar esse silêncio como local, e mais uma vez imbuído de censura, no qual “o sujeito e o sentido se constituem ao mesmo tempo. Ao se proceder desse modo, se proíbe ao sujeito ocupar certos “lugares”, ou melhor, proíbem-se certas “posições do sujeito” (Orlandi, 2007, p. 76).

Com uma quantidade de textos de autoria feminina maior dos que encontrados no LD1, ao analisarmos o LD2, o discurso feminino pode ser identificado na obra. No capítulo quatro, por meio título, “Voz de Mulher”, esse discurso feminino, bem como textos de autoria feminina, é destacado para o debate com os alunos em sala de aula.

Na ilustração de abertura do capítulo quatro, uma crítica ao silenciamento feminino é destacada:



Fonte: LD *Interação Português* (2020), p. 92

O verbo “Procuo-me” revela essa busca pelos direitos femininos, bem como a busca que as mulheres têm feito há séculos por dignidade, de terem seus trabalhos respeitados e reconhecidos.

Um poema de Conceição Evaristo inicia esse capítulo quatro:

Vozes-Mulheres

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio,
ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de
tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoou versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato,
O ontem - o hoje - o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.

EVARISTO, Conceição.
Vozes-Mulheres. In: **CADERNOS**
negros. São Paulo: Quilombhoje,
1990. v. 13, p. 32-33.

Conceição Evaristo (1946-)
é uma poeta e romancista
brasileira que começou a
engajar-se com o tema da
afrobrasilidade na década
de 1980. Nasceu em uma
favela de Belo Horizonte e
trabalhou como empregada
doméstica. É doutora em Literatura Comparada
pela Universidade Federal Fluminense (UFFM)
2003, publicou seu primeiro romance, *Pernis*
Vidário, que narra a história de uma mulher
negra oriunda do mundo rural.



Fonte: LD *Interação Português* (2020), p. 94

Além do discurso feminino, que é tratado com a visão feminina, o que dá mais veracidade ao texto, a autora ainda fomenta um debate do discurso racial, pois no poema é rememorado a voz da mulher preta, advinda da África e forçadamente trazida ao Brasil para ser escravizada, e permite dessa forma, que haja uma reflexão de que, as novas gerações têm a missão de dar voz a essas mulheres pretas, que por séculos foram caladas.

Esse discurso de liberdade, seja da mulher preta, bem como das demais mulheres de outras etnias e raças, são agregadas ao discurso feminista, o conceito para feminismo inclusive é apresentado no LD2:



Feminismo

O feminismo é um termo de significado bastante amplo, pois incorpora uma série de movimentos sociais, políticos e ideológicos que têm como objetivo comum a busca pela igualdade de direitos entre homens e mulheres. Veja o que a escritora, filósofa e feminista brasileira **Djamila Ribeiro** fala sobre o princípio fundamental do feminismo:

A gente luta por uma sociedade em que as mulheres possam ser consideradas pessoas, que elas não sejam violentadas pelo fato de serem mulheres. Quando as pessoas entendem que a gente está lutando por justiça social, por equiparação e por equidade, não tem motivo para não ser feminista. Se você é uma pessoa inconformada com as injustiças e com as desigualdades, você é uma pessoa feminista e talvez não saiba que seja. Não tem nenhum bicho de sete cabeças. O que a gente quer, na verdade, é uma sociedade livre de desigualdades e violência.

RODRIGUES, Thayná. Djamila Ribeiro sobre feminismo: 'A gente luta por uma sociedade em que mulheres possam ser consideradas pessoas'. *Extra*, Rio de Janeiro, 6 nov. 2018. Disponível em: <https://extra.globo.com/tv-e-lazer/djamila-ribeiro-sobre-feminismo-gente-luta-por-uma-sociedade-em-que-mulheres-possam-ser-consideradas-pessoas-23213839.html>. Acesso em: 12 maio 2020.

Um dos símbolos da luta feminista.

Fonte: LD *Interação Português* (2020), p. 95

Nota-se a importância que as autoras do LD2 dão para o conceito de feminismo, para que os alunos possam compreender que esse conceito é de fundamental importância em sala de aula, principalmente para os jovens em formação, desenvolvendo neles a consciência dessa luta, e de como podem defender as pautas em defesa da igualdade de gêneros na própria sala de aula.

Esse debate é ainda provocado, quando um texto com discurso machista é apresentado, no tópico “Linguagem e Discurso” do capítulo quatro essa crítica é feita:



Fonte: LD *Interação Português* (2020), p. 108

Na tirinha, os estereótipos acerca da mulher são apresentados para que o aluno possa refletir sobre eles, na atividade que segue, isso é perceptível pois o foco a princípio é essa conversa com o aluno sobre essas questões femininas, de como

esses conceitos preconceituosos aprisionam as mulheres. Na tirinha de Laerte é perceptível a reprodução dos estereótipos, ao usar o termo “rainha” do lar, reduzindo a mulher as atividades domésticas, bem como as condições em que a mulher se encontra na tirinha, estando ela em uma prisão, análoga a escravidão, o que permite uma reflexão de como as atividades femininas foram e são definidas pela visão masculina.

No capítulo seis do LD2, ocorre o processo de interdiscursividade, identificamos o entrecruzamento do discurso feminino, Indígena e ambientalista:

Território ancestral

Maá munhá ira apigá upé rikué
 Waá perewa, waá yuká
 Waá munhá maá putari.
 [tradução]
 O que fazer com o homem na vida
 Que fere, que mata
 Que faz o que quer?

Do encontro entre o “índio” e o “branco”
 Uma coisa não se pode esquecer
 Das lutas e grandes batalhas
 Para o direito à terra defender.

A arma de fogo superou minha flecha
 Minha nudez se tornou escândalo
 Minha língua foi mantida no anonimato
 Mudaram minha vida, destruíram meu
 [chão.


Antes todos viviam unidos
 Hoje, se vive separado.
 Antes se fazia o **Ajuri**
 Hoje, é cada um para o seu lado.

Antes a terra era nossa casa
 Hoje, se vive oprimido.
 Antes era só chegar e morar
 Hoje, o território está dividido.

Antes para celebrar uma graça
 Fazia-se um grande ritual.
 Hoje, expulso da minha aldeia
 Não consigo entender tanto mal.

Como estratégia de sobrevivência
 Em silêncio decidimos ficar.
 Hoje nos vem a força
 De nosso direito reclamar.
 Assegurando aos **tanu tyura**
 A herança do conhecimento milenar.

Mesmo vivendo na cidade
 Nos unimos por um único ideal
 Na busca pelo direito
 De ter nosso território ancestral.



O que fazer com o homem na vida
 Que fere, que mata
 Que faz o que quer?

KAMBEBA, Márcia W. Território ancestral. In: KAMBEBA, Márcia W. *Ay Kakyri Tama: eu moro na cidade*. São Paulo: Pólen, 2018, p. 40-41.

Márcia Wyna Kambeba é o nome pelo qual ficou conhecida Márcia Vieira da Silva, poeta e geógrafa que nasceu em 1979 na aldeia Belém do Solimões (AM), do povo tikuna. De etnia omáguá kambeba, Márcia é também cantora e compositora. Em sua obra, ela trata da identidade dos povos indígenas e mais especificamente das questões relativas à mulher indígena.

Fonte: LD *Interação Português* (2020), p. 147

O poema é escrito por uma mulher com etnia indígena, Marcia Wayna Kambeba, que está em seu local de fala, em defesa da terra e das causas indigenistas, que usa dos saudosismos dos tempos de Ajuri, época em que os povos se juntavam para colheita, para chamar a atenção para a importância da terra, bem como para a preservação da cultura para as próximas gerações.

É digno de nota, que no decorrer do LD2, as mulheres são representadas em seus tradicionais papéis, designados socialmente, mas também são retrata em suas “novas” atuações nas áreas tidas como tipicamente masculinas, conforme se vê na figura abaixo:



Fonte: LD *Interação Português* (2020), p. 114

Porém, o contrário não ocorre, os homens não são apresentados em papéis culturalmente associados ao feminino, eles estão sempre em posições de poder, sejam físicas ou emocionais, e como já analisado, eles são a maioria como autores dos textos encontrados dentro do LD2.

O discurso feminino também é apresentado como uma ferramenta de protesto, como uma busca pelo direito e dignidade das mulheres, como se vê no trecho do discurso de Malala Yousafzai:

[...]

Mulheres e crianças sofrem em muitos lugares do mundo, de várias formas diferentes. Na Índia, crianças pobres e inocentes são vítimas do trabalho infantil. Muitas escolas têm sido destruídas na Nigéria, enquanto os afegãos são oprimidos pelas barreiras impostas pelo extremismo por décadas.

Pedimos aos líderes mundiais que todos os acordos de paz protejam os direitos das mulheres e crianças. Um acordo que se oponha à dignidade das mulheres e aos seus direitos é inaceitável.

Convocamos todos os governos a assegurar a educação obrigatória livre para todas as crianças do mundo.

Apelamos, também, a todos os governos que lutem contra o terrorismo e a violência, protegendo as crianças da brutalidade e do perigo.

Nos deixem, portanto, travar uma luta global contra o analfabetismo, a pobreza e o terrorismo. Nos deixem pegar nossos livros e canetas porque estas são as nossas armas mais poderosas.

[...]

Agence France Presse. Destaques do discurso de Malala na ONU. G1, São Paulo, 12 jul. 2013. Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2013/07/destaques-do-discurso-de-malala-na-onu.html>. Acesso em: 13 abr. 2020.



Malala defende o direito à educação e a igualdade de tratamento para meninas e meninos. Na imagem, a ativista discursando durante evento em

Fonte: LD *Interação Português* (2020), p. 205

Nesse discurso, nota-se que em pleno século XXI, a busca por igualdade de gêneros e direitos básicos de educação para as meninas em muitos países ainda é uma pauta que precisa ser legalizada, e mesmo em países no quais as leis garantem esse direito, o preconceito estrutural prejudica essa luta, estabelecendo uma falsa igualdade, escondendo as diferenças salariais e sociais entre homens e mulheres.

Se para as mulheres de uma forma geral esse discurso machista velado é totalmente prejudicial, para as mulheres pretas, o peso desse discurso machista, mesclado ao discurso racista, que é algo histórico em nossa sociedade, é mais um fator que minimiza a igualdade de gêneros.

No LD2, em um texto de autoria feminina, o histórico da abolição no Brasil, bem como a consolidação das leis contra o racismo é discutido:

1. Leia este trecho de um artigo sobre a abolição da escravidão no Brasil.

Os afrodescendentes participaram de forma decisiva dos processos de abolição da escravidão ampliando as inúmeras campanhas populares que pressionavam o Império, desde o século anterior, para que a instituição da escravidão fosse abolida. Por quase quatro séculos, a sociedade brasileira conviveu com a escravidão institucionalizada e foi naturalizando as relações de poder e dominação, consolidadas pelo sociólogo Gilberto Freyre, em 1933, como duas classes sociais definidas, em “Casa-Grande & Senzala”. Esta definição impôs um distanciamento social e econômico intransponível entre brancos e negros no Brasil, que, ao lado de Porto Rico e Cuba, foram os últimos países escravocratas do continente americano.

OLIVEIRA, Márcia. A abolição que não libertou. *Amazonas Atual*. [S. l.], 13 maio 2020. Disponível em: <https://amazonasatual.com.br/a-abolicao-que-nao-libertou/>. Acesso em: 13 jun. 2020.

Fonte: LD *Interação Português* (2020), p. 157

Observa-se que além do discurso histórico e racial dentro do texto, é importante se observar que no LD2, mesmo em um conteúdo de análise gramatical, questões de cunho social e reflexivo são postas para o debate com os alunos, e essa estrutura

acontece em todos os exercícios do decorrer do LD2, o que não foi observando no LD1, sendo isso, uma novidade importante em sala de aula.

Na unidade nove do LD2, no conteúdo sobre período composto por subordinação, uma interdiscursividade única é observada:



Fonte: LD *Interação Português* (2020), p. 230

Essa charge de Priscila Vieira, é a única de autoria feminina, sendo a protagonista uma personagem mulher e preta, ocorrendo uma confluência interdiscursiva dos discursos feminino e racial, sendo observável uma metalinguagem, na qual a mulher fala sobre os cuidados que os profissionais chargistas precisam ter no processo de escolha de temas para a produção de uma charge.

Essa materialidade discursiva é uma excelente oportunidade para que haja em sala de aula um debate e reflexão sobre como a autoria e o protagonismo feminino é reduzido, e assim permitindo aos alunos desenvolverem uma consciência crítica.

Essa reflexão permitirá ainda que os alunos percebam que ideologias machistas e preconceituosas quando naturalizadas, aprofundam as desigualdades entre homens e mulheres. E que esses discursos retomados da memória discursiva, definem as posições de onde os sujeitos enunciam, e que são simplesmente acordos tácitos sociais que não precisam ser perpetuados.

A luta pelos direitos femininos, além de ser uma luta de resistência e que sofre constantes ataques, é uma luta que também envolve os homens, a sociedade como um todo, em uma busca de igualdade de gêneros. No LD2, na sessão de produção textual, uma frase que é usada como modelo de produção faz alusão a essa ideologia:



Fonte: LD *Interação Português* (2020), p. 261

A frase na camiseta, assim como o texto de autoria feminina são usados apenas como textos motivadores para a produção de camisetas temáticas, os questionamentos feitos no exercício não tratam da frase apresentada, focando apenas na seleção de frases para serem estampadas em blusas para atividade fora da sala de aula.

Frases em blusas tendem a chamar atenção nos mais diferentes locais, visto que essa mobilidade de pessoas usando camisas como essas fazem com que diferentes temas sejam vistos por mais pessoas, porém, no LD2, o foco fica para o discurso pedagógico, mesmo com uma frase de perspectiva feminista, que permite a reflexão sobre o movimento de resistência em defesa dos direitos das mulheres, não existe no exercício uma conversa sobre a importância do enunciado “Lute como uma garota”.

Na última unidade do LD2, no conteúdo sobre regras básicas do uso da vírgula, a tirinha de Chris Browne é analisada:



Fonte: LD *Interação Português* (2020), p. 301

Na tirinha, o discurso machista da personagem Hagar, em querer questionar o local no qual a mulher deve ou não frequentar, bem como a ideia de que as mulheres sempre precisam de um protetor, no caso específico, o marido, fazem parte da ideologia de que a mulher sempre deve ser submissa ao homem, e que o seu local social é pré-definido, não lhe dando a opção de escolha.

Para Achard (1999), tais ideologias são materializações da memória, e no caso do papel mulher, que é socialmente definido pelo patriarcado, elas são sempre vistas como um ser controlável, e na tirinha de Chris Browne, essa memória é reproduzida. Na letra b, do exercício, é questionado o efeito de sentido que a expressão “num lugar destes” causa, porém, esse momento que poderia servir de reflexão em sala de aula, de certa forma perde o caráter de seriedade, quando na letra d, do mesmo exercício, é questionado sobre o humor encontrado na tirinha e não a reprodução de discurso machista que sempre põe a mulher como um ser dependente do homem, algo já obsoleto em nossos tempos.

Assim, todas essas condições de produção apontadas em nossas análises e encontradas dentro dos dois LDs acerca do papel da mulher na sociedade e da importância da igualdade de gênero, acabam por se tornar discursos de verdade, e ideologicamente se tornam senso comum, sendo papel dos professores, como mediadores do saber, ir além das páginas dos LDs e levar essas discussões para dentro da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir acerca dos discursos sobre a mulher no LD, é crucial reconhecer a importância dessa abordagem na formação de valores, no desenvolvimento da consciência crítica e na promoção da igualdade de gênero desde os anos iniciais da educação. E o LD desempenha um papel de suma importância para a construção do conhecimento e na moldagem das perspectivas e até mesmo da personalidade dos alunos, influenciando diretamente suas visões sobre a sociedade e as relações entre homens e mulheres.

Durante nossa pesquisa, observou-se que nos dois *corpora* analisados, em ambos existe um silenciamento quando há a promoção de uma maior quantidade de textos com autoria masculina, em detrimento a textos de autoria feminina, bem como a perpetuação de estereótipos de gênero, reproduzindo narrativas que limitam o papel da mulher, reforçando assim esses estereótipos machistas, o que ocasiona a manutenção das desigualdades.

Por outro lado, foi possível identificar iniciativas por parte de alguns autores do LDs, especificamente do LD2, que buscam desconstruir esses padrões, em uma tentativa de promover uma representação mais equitativa e inclusiva.

No decorrer de nossas análises, foi possível identificar que os discursos pedagógico e autoritário, típicos do ambiente escolar, foram os dominantes, visto que o LD é um material de apoio pedagógico e é provido pelo governo para a escola, ambos aparelhos ideológicos dominantes e de poder.

Já os discursos sobre a mulher que prevalecem no LD1, são em sua maioria, o machista, porém o discurso feminino, identificado de forma mais constante e discutida dentro do LD2, após a reforma do ensino médio, e que estava ainda em sua implementação durante esta pesquisa, é mais observável, tanto em texto de autorias femininas, bem como a própria temática feminina sendo abordada, o discurso feminino que junto ao discurso racial, trazem a temáticas sobre negritude, para serem mais discutidos dentro do LD2.

Também em nossas análises, foi observado que os LDs se mostraram suportes que usam a linguagem para construir significados e representações sociais, o que só ocorre porque os poderes dominantes, seja a escola, as editoras e governos, fazem do LD um reflexo da sociedade na qual está inserido. Isso foi observado por meio do

silenciamento feminino, a desigualdade entre a quantidade de textos de autoria masculina e feminina, sendo autoria masculina em maior quantidade, seja dentro do LD, ou que fazem parte do chamado cânone literário nacional.

O apagamento de autoras femininas, resulta em uma tendência de retratar a mulher de maneiras estereotipadas, reforçando papéis tradicionalmente associados ao feminino, como a ideia de que as mulheres devem ser predominantemente cuidadoras, passivas ou emocionais. Isso denota que os poderes, por meio do linguístico, coloca a mulher em uma posição subalterna, utilizando-se de termos que reforçam as hierarquias de gênero.

Essas condições de produção que levam a constituição dos discursos sobre a mulher dentro do LD, influenciam diretamente na formação e na constituição do perfil do sujeito escolar “aluno do Ensino Médio”. Os efeitos de sentidos possíveis vão desde a perpetuação de estereótipos de gênero, reduzindo o papel da mulher, o que pode limitar a própria percepção da mulher sobre suas ambições e possíveis expectativas. O reforço de normas sociais, dominado por conceitos machistas e patriarcais, reforça uma visão tradicional do papel da mulher. E a invisibilidade, quanto às contribuições históricas, científicas e culturais femininas são silenciadas, com isso, desvaloriza-se as realizações de autoria feminina, contribuindo para a perpetuação de desigualdades de gênero.

Ao analisar os discursos sobre a mulher no LDP a partir dos conceitos de memória discursiva, interdiscursos e formações discursivas, foi possível identificar, que ao incorporar os discursos presentes na mídia, na literatura, na política ou em outras esferas da sociedade, as representações feitas nos LDs acerca da mulher refletem estereótipos de gênero arraigados na sociedade, o que ocasionar o silenciamento destas, reproduzindo uma visão tradicional e patriarcal da mulher, mesmo ainda com essas representações tradicionais, se percebe que perspectivas mais progressistas e inclusivas estão sendo aos poucos inseridos dentro do LD, e que dependendo das formações discursivas em que são inseridos ele reproduzem hierarquias de gênero ou desafia essas hierarquias.

Durante nossa pesquisa foi possível compreender a relação entre discurso e poder nos discursos sobre a mulher no LDP, uma relação complexa e multifacetada, pois como analisamos no LD, essa relação pode reproduzir e legitimar as estruturas de poder existentes na sociedade, incluindo as relações de gênero, bem como as

formas que o LD representa as mulheres, o que pode contribuir para o silenciamento de suas vozes e experiências. Essa mesma relação entre discurso e poder, pode ser mudada também para a construção de uma nova visão, dessas dinâmicas com o poder, os discursos sobre a mulher no LD também podem conter elementos de resistência e empoderamento, isso a partir dos papéis que os autores quanto os leitores do LD podem assumir na construção de significados e na interpretação dos discursos sobre a mulher.

Mediante isso, em nossas análises notou-se que os discursos sobre a mulher projetados nos livros didáticos possuem o grande potencial de influenciar significativamente a formação e a constituição do perfil do sujeito escolar, por molda suas identidades, atitudes, comportamentos e perspectivas em relação ao gênero. Tornando assim importante que os educadores estejam atentos a esses efeitos e busquem promover representações mais inclusivas e igualitárias das mulheres nos materiais didáticos utilizados em sala de aula.

Percebemos em nossa pesquisa, que é urgente que educadores, escritores e editores de livros escolares se lembrem da sua responsabilidade social na formação das percepções das gerações futuras. A inclusão de diversas perspectivas e a desconstrução de estereótipos de gênero deve ser uma prioridade para proporcionar uma educação que promova o respeito mútuo, a igualdade e a valorização das contribuições de todos, independentemente do gênero.

Além disso, no decorrer de nossa pesquisa, percebeu-se que a educação desempenha um papel crucial na transformação de mentalidades, e é por meio de um conteúdo educacional consciente, inclusivo e não discriminatório que podemos construir um futuro mais equitativo para todos. E que os discursos sobre a mulher no LD, ao serem pensados e abordados, não deve ser apenas uma questão de correção política, mas sim uma abordagem que contribua para a construção de uma sociedade na qual a igualdade de gêneros possa ser uma realidade.

Portanto, as discussões derivadas deste estudo são de suma importância para o desenvolvimento de novas pesquisas relacionadas aos discursos sobre as mulheres nos livros didáticos. A sugestão de continuidade direciona-se ainda para que, além das considerações teóricas aqui vistas e aplicadas em nossas análises, os demais suportes didáticos possam ser revisados e neles as produções femininas, bem com o

protagonismo das mulheres possa ser igual ao dos homens e que isso se torne comum para que a igualdade de gênero possa um dia se fazer real.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido In: ACHARD, P. et al. (Org.) **Papel da memória**. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

ARROYO, Migue G. **Repensar o Ensino Médio Porquê?** Juventude e Ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte. p. 53-73. Editora UFMG, 2014.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. p.123-126.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017.p.461-571.

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

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

GCg 38.01.06g. Pasta I, ft. 19. CPDOC-**Projeto de exposição de motivos endereçado a Getúlio Vargas**. Sem data e sem assinatura. Arquivo Gustavo Capanema. CPDOC- FGVR- Disponível em: https://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=ARQ_GC_G&hf=www18.fgv.br&pagfis=51541. Acessado em 04/05/2023 às 09h:31.

DECRETO-LEI nº 1.006, de 30 de dezembro de 1938. **Estabelece as condições de produção, importação e utilização do livro didático**. **Diário Oficial da União**. 30/12/1938. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-normape.html>. Acessado em 04/05/2023 às 07h:29.

BOURDIEU, Pierre. A dominação masculina. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.20, n.2, pp. 133-184, jul/dez. 1995.

FALEIRO, Wender; PUENTES, Roberto Valdes; ARAGÃO, Milena Cristina. Influências do Ensino Médio nas perspectivas de futuro de seus estudantes. **Revista Educação** (UFSM). v. 41, n. 2, p. 411-424. Rio Grande do Sul. mai/ago. 2016.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária,2008.

FERNANDES, Carolina. **O livro didático na constituição da autoria**. In: CORACINI, Maria José, CAVALLARI, Juliana Santana. (Orgs.) (Des) Construindo verdade(s) no/pelo material didático: discurso, identidade, ensino. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016. p.203-224.

GADET, F.; HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas: Unicamp, 1997.

LIMA, Willian da Silva de; SOUZA; Mariana Cabral Maméde; PINHEIRO, Beatriz Braga. O Ensino Médio e seu papel na atualidade: A concepção dos alunos do CIEP Padre Salésio Schimid de Vassouras – RJ. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 05, Ed. 09, Vol. 04, pp. 108-130. Setembro de 2020.

MARIANI, Bethania Sampaio Corrêa. **O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)**. Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Ed. da Unicamp, 1998.

MUSSALIM, Fernanda. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. V.2.

NATH-BRAGA, Margarete Aparecida. Discursos sobre a mulher: uma análise do livro didático língua portuguesa e literatura: ensino médio. **Revista Prolíngua**, Volume8- Número1-p.93-108-jan/jun de 2013.

ORLANDI, Eni P. **Eu, Tu, Ele - Discurso e Real da História**. 02 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2007.

_____. **Discurso e Texto: formulação circulação de sentidos**. Campinas-SP: Pontes, 2º edição, 2005.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2005b.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2. ed. rev. Campinas, SP : Pontes, 1987.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. A memória e o arquivo produzindo sentidos sobre o feminino. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 73-90, jan. /jun. 2006.

PÊCHEUX, Michel. **Análise Automática do Discurso (1969)**. Trad. Eni Orlandi. In: GADET, Françoise & HAK, Tony. (Orgs.). **Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3ª edição. Campinas-SP: Ed. da Unicamp, 1997.

_____. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 4. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

POSSENTI, Sírio. **Os humores da língua: análises linguísticas de piadas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SANTOS, Rubiani Boldrini da Silva dos. **Mulheres à margem: o silenciamento de escritoras em livros didáticos**. Dissertação (Mestrando em Ensino de Humanidades) -Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, p. 153– 2023.

SILVA, Florisbete de Jesus, SILVA Edvânia Gomes da, SILVA Adilson Ventura da. Gênero, discurso e sentido: profissão masculina e profissão feminina no livro didático. **Revista do Gel**, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 158-175, 2016.

SPOSITO, Marília Pontes; GALVÃO Izabel. A experiência e as percepções de jovens na vida escolar na encruzilhada das aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 345-380, jul./dez. 2004.

TELO, R. M., SCHUBRING, G. A comissão nacional do livro didático e a avaliação dos livros de matemática entre 1938 e 1969. **Revista Brasileira de História da Educação**, p.01-27, 2018.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e Poder**. 1.ed. Barcelona: Gedisa, S.A. 2009.