



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**EMANOELA SENA DOS SANTOS**

**GESTOS DE LEITURA SOBRE A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NO VOLUME  
2 DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA “NOVAS PALAVRAS”**

Amargosa  
2017

**EMANOELA SENA DOS SANTOS**

**GESTOS DE LEITURA SOBRE A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NO VOLUME  
2 DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA “NOVAS PALAVRAS”**

Monografia apresentada ao Colegiado de Graduação em Letras: Língua Portuguesa/ Libras/Língua Inglesa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia como requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em Letras: Língua Portuguesa e Libras.

Orientador: Prof. Dr. Adielson Ramos de Cristo.

Amargosa

2017

**EMANOELA SENA DOS SANTOS**

**GESTOS DE LEITURA SOBRE A REPRESENTAÇÃO DA MULHER  
NO VOLUME 2 DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA  
“NOVAS PALAVRAS”**

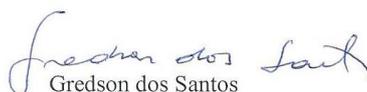
Monografia apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Graduada ao curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa/Libras/Língua Inglesa, Centro de Formação de Professores, Universidade Federal da Bahia.

Aprovada 18 de abril de 2017.

**Banca examinadora**



Adielson Ramos de Cristo (Orientador)  
Doutor em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia



Gredson dos Santos  
Doutor em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia



Fernanda Maria Almeida dos Santos  
Doutora em Letras e Linguística pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Dedico este trabalho ao Deus, Fiel, Gracioso, Maravilhoso e Misericordioso. Seu fôlego de vida em mim foi meu sustento. E aos meus pais Emanuel e Ana, que sempre acreditaram e lutaram para a realização dos meus sonhos.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por cumprir a Sua promessa em minha vida e me permitir realizar este sonho. O que Ele reservou para mim foi maravilhoso e surpreendente, por isso, agradeço pelo seu infinito amor e misericórdia. Percorri um longo caminho, venci obstáculos e cheguei até aqui. Ao fim dessa batalha me considero mais que vencedora.

Agradeço aos meus pais Emanuel e Ana, peças preciosas que representam equilíbrio e exemplo para mim. Pai, você é exemplo de fé e coragem, suas palavras me incitam a buscar sempre! Mãe, seu afeto, carinho e preocupação são características que levo para minha vida.

À minha irmã Fabiana, pelo carinho e companheirismo. Carrego a certeza de que nunca estarei só.

A Gilvanio, pelo carinho, incentivo e total apoio nessa etapa final.

À Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup> Priscila Dornelles, pelas orientações e subsídios em projetos de pesquisa que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Adielson Ramos de Cristo, meu orientador pela dedicação no pouco tempo que lhe coube, pelas suas correções e incentivos.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Fernanda, pela presença acadêmica e pela amizade que foi construída nessa trajetória.

À Prof<sup>a</sup> Msc. Joana, pelas contribuições, palavras de incentivo e amizade.

Aos demais docentes da UFRB, pelos ensinamentos, conhecimentos e por me fazer olhar à docência com amor.

A todos os amigos que sempre tiveram do meu lado e acreditaram em mim. Sei que posso contar com vocês. Em especial, à Jéssica, fruto de longos anos de amizade, pelos conselhos carinhos e persistência nos momentos mais difíceis; à Natiana pela amizade, e pelo carinho me ajudando no que fosse necessário.

Aos colegas de turma, pelos momentos partilhados, em especial Zélia, Marli, Cleide e Fabiane, que se tornaram pessoas especiais para mim. De todos ficará uma grande saudade.

Em especial, agradeço também às minhas avós: Mariléa e Alzeni, tias: Dalila e Andréa, que mesmo distantes se fizeram presentes com suas orações, palavras de incentivo e carinho.

“Entre o dizer e o não dizer desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move.”

(ORLANDI, 2015, p.83).

## RESUMO

O presente trabalho discute a representação da mulher em um livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio utilizado em uma escola estadual no município de Amargosa. Falar sobre representações do feminino no LD tem sido instigado na minha trajetória acadêmica por meio do projeto de pesquisa “Gênero e sexualidade”, bem como bolsista de Iniciação Científica (PIBIC-CNPQ). A escolha do livro didático *Novas Palavras*, publicado pela FTD, deveu-se à nossa participação no subprojeto Letras-Português do Programa de Iniciação à Docência (PIBID): o livro em questão é utilizado em uma das escolas em que o subprojeto Letras-Português é desenvolvido. Ao propor uma investigação acerca dos efeitos de sentidos sobre a mulher, recorreremos ao arcabouço teórico-metodológico da Análise de Discurso, partindo dos postulados apresentados por Michel Pêcheux na França e de seus desenvolvimentos no Brasil, sobretudo a partir dos trabalhos desenvolvidos por Eni Orlandi. Do ponto de vista do material de análise, recortamos textos verbais e imagéticos a partir dos quais procedemos ao gesto analítico levando em consideração conceitos-chave como discurso, ideologia, sujeito, paráfrase e polissemia. Os resultados apontam que as atividades do livro didático relacionadas à leitura trabalham no nível de paráfrase que trabalha sobre a mesma matriz de sentidos.

**Palavras-chave:** Discurso. Mulher. Sentido. Livro Didático

## ABSTRACT

The present work discusses the representation of the woman in a textbook of Portuguese Language of the Secondary School used in a state school in the municipality of Amargosa. Talking about representations of the feminine in LD has been instigated in my academic trajectory through the research project "Gender and sexuality", as well as scholarship holder of Scientific Initiation (PIBIC-CNPQ). The choice of the New Words textbook, published by FTD, was due to our participation in the Portuguese-Portuguese subproject of the Initiation to Teaching Program (PIBID): the book in question is used in one of the schools in which the subproject Portuguese –Letters is developed. In proposing an investigation about the effects of senses on women, we turn to the theoretical-methodological framework of Discourse Analysis, starting from the postulates presented by Michel Pêcheux in France and his developments in Brazil, especially from the works developed by Eni Orlandi. From the point of view of the analysis material, we cut verbal and imaginary texts from which we proceed to the analytic gesture taking into account key concepts such as discourse, ideology, subject, paraphrase and polysemy. The results indicate that the activities of the textbook related to reading work at the level of paraphrase that works on the same matrix of meanings.

**Keywords:** Discourse. Woman. Sense. Textbook

## **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1- Literatura: Romantismo em Portugal, Capítulo 1, Leitura de imagem.....</b>	<b>12</b>
<b>Figura 2- Literatura: Romantismo em Portugal, Capítulo 1, Leitura de imagem.....</b>	<b>12</b>
<b>Figura 3 - Literatura: Romantismo em Portugal, Capítulo 1, Leitura de imagem.....</b>	<b>17</b>
<b>Figura 4 - Literatura: Romantismo em Portugal, Capítulo 1, Leitura de imagem.....</b>	<b>25</b>
<b>Figura 5 - Literatura: Romantismo em Portugal, Capítulo 1, Leitura de imagem.....</b>	<b>31</b>
<b>Figura 6 – Literatura: O Realismo e o Naturalismo em Portugal, Capítulo 4, Leitura de imagem.....</b>	<b>92</b>
<b>Figura 7 – Literatura: O Realismo e o Naturalismo no Brasil, Capítulo 5, Leitura de imagem.....</b>	<b>98</b>
<b>Figura 8 - Literatura: O Realismo e o Naturalismo no Brasil, Capítulo 5, Leitura de texto e imagem.....</b>	<b>104</b>
<b>Figura 9 - Literatura: O Realismo e o Naturalismo no Brasil, Capítulo 5, Atividade.....</b>	<b>105</b>
<b>Figura 10 - Literatura: O Realismo e o Naturalismo no Brasil, Capítulo 5, Leitura de imagem.....</b>	<b>109</b>
<b>Figura 11 - Literatura: O Realismo e o Naturalismo no Brasil, Capítulo 5, Leitura de imagem.....</b>	<b>111</b>

<b>Figura 12 – Gramática: Pronome (1ª parte), Capítulo 1, Charge.....</b>	<b>181</b>
<b>Figura 13 - Gramática: Pronome (2ª parte), Capítulo 2, Cartum.....</b>	<b>194</b>
<b>Figura 14 – 219 Verbo (1ª parte), Capítulo 3, Leitura de imagem.....</b>	<b>219</b>
<b>Figura 15 – Gramática: Palavras invariáveis, Capítulo 5, Charge.....</b>	<b>250</b>
<b>Figura 16 - Gramática: Termos associados a nomes – Vocativos, Capítulo 8 Cartum.....</b>	<b>296</b>
<b>Figura 17 – Redação e Leitura – O diário pessoal, Capítulo 1, Leitura de texto.....</b>	<b>321</b>
<b>Figura 18 - Redação e Leitura – O diário pessoal, Capítulo 1, Atividade.....</b>	<b>322</b>
<b>Figura 19 - Redação e Leitura – O diário pessoal, Capítulo 1, Atividade.....</b>	<b>326</b>
<b>Figura 20 – Sugestões de projetos interdisciplinares.....</b>	<b>19</b>
<b>Figura 21 - Sugestões de projetos interdisciplinares.....</b>	<b>20</b>
<b>Figura 22 - Sugestões de projetos interdisciplinares.....</b>	<b>21</b>

## **LISTA DE SIGLAS**

**AD-** Análise de Discurso

**FD-** Formação Discursiva

**LD-** Livro Didático

**PNLD-** Programa Nacional do Livro Didático

**PCN-** Parâmetros Curriculares Nacionais

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	11
2. ANÁLISE DE DISCURSO: HISTÓRIA E CONCEITOS FUNDAMENTAIS .....	13
2.1 LEITURA E INTERPRETAÇÃO .....	15
2.2 SUJEITO, IDEOLOGIA E FORMAÇÃO DISCURSIVA .....	17
3. A RELAÇÃO DE PODER EM GÊNERO NA REPRESENTAÇÃO DA MULHER..	23
4. UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO PCN E LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA .....	27
5. ASPECTOS METODOLÓGICOS .....	32
6. LIVRO DIDÁTICO: UM INSTRUMENTO DE PODER .....	38
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	61
8. REFERÊNCIAS .....	63
9. ANEXOS.....	66

## 1. INTRODUÇÃO

O trabalho apresentado debruça-se sobre a representação da mulher no livro didático de Língua Portuguesa – Ensino Médio – 2º ano. O objetivo geral do mesmo é analisar a representação da mulher no segundo volume do livro didático (LD) de Língua Portuguesa “Novas Palavras”, de autoria de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Leite e Severino Antônio. Para isso, recorreremos aos conceitos de sujeito, silêncio, sentido, formação discursiva, formação ideológica, paráfrase e polissemia e à tipologia discursiva elaborada por Eni Orlandi (2011).

Os livros didáticos são objetos simbólicos através dos quais se materializam discursos diversos. No que concerne às relações de gênero, os discursos materializados no LD delimitam diferentes espaços de atuação social para homens e mulheres, transmitindo marcas, qualidades e características que reproduzem identidades homogêneas e concepções naturalizadas de gênero, significando a mulher como submissa, frágil, dona do lar etc.

Falar sobre representações do feminino no LD tem sido instigado na minha trajetória acadêmica por meio do projeto de pesquisa “Gênero e sexualidade”, bem como bolsista de Iniciação Científica (PIBIC-CNPQ). Dois pontos importantes me motivaram a pesquisar esse tema: (i) compreender como essa identidade feminina é construída na sociedade; e mais especificamente (ii) compreender como a representação da mulher é (re)produzida nos textos do livro didático de ensino médio.

A escolha pela análise de um livro didático para minha pesquisa se deu porque ele é o principal instrumento utilizado pelo professor na escola e, desse modo, exerce um papel de grande relevância no contexto educacional. Mais especificamente, a escolha pelo livro didático Novas Palavras tem sua justificativa no fato de esse livro ser utilizado em uma escola pública estadual de Amargosa na qual o subprojeto Letras-Português do Programa de Iniciação à Docência, do qual sou bolsista, desenvolve suas atividades.

Neste sentido, ressaltamos que como futura profissional da área de Letras e como mediadora de conhecimentos por meio do livro didático, devo ter um olhar crítico e reflexivo com relação à escolha do livro didático. Analisar a representação da mulher relacionada a esse tema é de grande importância para o meu âmbito político e acadêmico.

No âmbito político, nota-se que escola e sociedade se (re) produzem reciprocamente. Dessa forma, é importante levar em conta que os textos contidos nos livros didáticos não apenas expõem os conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula, mas também materializam discursos que circulam em nossa formação social, nesse caso os discursos que não só significam as posições sociais de gênero, mas também que permitem, no âmbito do contexto pedagógico, compreender que tais posições são construídas socialmente. Já no âmbito acadêmico por haver poucas pesquisas sobre este assunto, sobretudo no campo das Letras, percebo que o estudo em questão pode contribuir para o desenvolvimento dessas discussões.

Este trabalho está dividido em seis seções, além desta introdução. Deste modo, na seção 2, apresentamos uma abordagem sobre a Análise de Discurso, tendo como base, sobretudo a produção teórica de Eni Orlandi, primeira brasileira que escreveu sobre a Análise de Discurso. Na seção 3, realizamos uma abordagem sobre a produção das desigualdades e diferenças de gêneros a partir da teoria de Guacira Lopes Louro, numa perspectiva que busca referências nas teorizações pós-estruturalistas. Na seção 4, buscamos apresentar os aspectos ideológicos que circulam pelo livro didático, além disso, realizamos algumas reflexões acerca das relações de gênero. Na seção 5, especificamos a metodologia, a forma como o corpus está organizado e os passos seguidos para que a análise de dados fosse construída. Na seção 6, realizamos a análise dos recortes utilizados mostrando os tipos de discurso e como livro trabalha as questões de gênero. Finalmente, na seção 7, apresentamos algumas considerações e reflexões a respeito da função do livro didático no espaço escolar, levando em consideração as leituras sobre a mulher trazidas no livro.

## 2. ANÁLISE DE DISCURSO: HISTÓRIA E CONCEITOS FUNDAMENTAIS

De acordo com Benveniste, “não há linguista que não deva algo a Saussure” (BENVENISTE, 2005, p. 34). Toda uma parte do estudo da linguagem em Saussure foi conhecida após a sua morte. Conhecido como pai da Linguística Moderna, "Saussure é em primeiro lugar o homem dos fundamentos. Vai por instinto aos caracteres primordiais, que governam a diversidade dos dados empíricos. Naquilo que pertence à língua, presente em certas propriedades que não se encontram em nenhum outro lugar a não ser aí " (BENVENISTE, 2005, p.35). Para Saussure, a língua é um fato social, mas ao estudá-la ele a desvincula da sociedade. Essa é a sua proposta: estudar a língua em si mesma e por si mesma. Ou seja, sem estabelecer nenhuma relação com a exterioridade linguística. Eis aí o princípio da imanência do sistema linguístico. Brandão (2004, p.11) nos diz que linguistas passam a buscar um entendimento acerca da linguagem, não mais na língua como sistema neutro, mas em um nível fora da dicotomia saussuriana. E essa instância da linguagem é o discurso, que permite operar a ligação necessária entre o nível propriamente linguístico e o extralinguístico. A linguagem na análise de discurso não é entendida apenas como um sistema de signos que serve somente como instrumento de comunicação, mas sim como materialidade do discurso e, portanto, como um modo de produção social. Por isso, sua prática não é neutra, inocente e nem natural, por isso é um lugar privilegiado para a manifestação da ideologia.

Conforme, Gregolin (2005), o olhar de Pêcheux para a língua se desloca para a história epistemológica da Linguística. A Linguística não se faz por um desenvolvimento autônomo, mas por uma série de retomadas e de negações.

A Análise de Discurso é uma disciplina que se constitui no entremeio. “Diferentemente do intervalo, a ideia de entremeio refere a espaços habitados simultaneamente, estabelecidos por relações contraditórias entre teorias” (ORLANDI, 2002, p.21).

Segundo Orlandi (2002, p.22), a Análise de Discurso,

se pratica pelo deslocamento de regiões teóricas e se faz entre terrenos firmados pela prática filosófica da ciência (a linguística e a ciência sociais). Em suma, des-territorializa. E, nesse movimento, põe em estado de questão o sujeito do conhecimento e seu campo, seu objeto e seu método, face à teoria que produz. Tanto o sujeito como a escrita da análise de discurso se delineiam nesse seu modo de existir, nessa qualidade de ser uma disciplina de entremeio (ORLANDI, 2002, p.22).

Isso significa que a afirmação de que a Análise de Discurso é originária de três regiões de conhecimento, Psicanálise, Linguística e Marxismo, não se reduz a uma afirmação em que o que esteja em questão seja uma relação interdisciplinar e harmônica, mas sim uma relação de confronto e de rearranjo. De acordo com Orlandi, a AD “interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele” (ORLANDI 2015, p.18).

É a partir dessa relação de entremeio que a Análise de Discurso irrompe no final da década de 60 na França “como um gesto teórico-político que procura negar e, ao mesmo tempo superar o que Ferdinand Saussure havia concebido em termos de uma ciência da linguagem, ao propor, entre outras questões, a separação entre língua e fala.” (BARONAS, 2004, p.7). Nessa perspectiva, a AD (re)introduz o sujeito e a exterioridade nos estudos da linguagem apresentados por Saussure, estabelecendo, ainda, que sujeito, língua, discurso e ideologia estão implicados entre si.

Para a Análise de Discurso, a língua não é entendida apenas como um sistema de signos que serve somente como instrumento de comunicação. A língua é entendida como materialidade do discurso e, portanto, como um modo de produção social, como

[...] elemento de mediação necessária entre homem e sua realidade e como forma de engajá-lo na própria realidade, a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais. Seu estudo não pode estar desvinculado de suas condições de produção (BRANDÃO, 2004, p.11).

Desse modo, a AD leva em consideração a afirmação de Saussure de que a língua é um fato social. Para Orlandi (2002), a AD liga a língua e a exterioridade, a língua e a ideologia, a ideologia e o inconsciente. O deslocamento produzido pela AD frente à dicotomia língua-fala, deslizando para a relação não dicotômica língua e discurso.

Segundo Brandão (2004), Orlandi aponta uma tendência europeia que, partindo de uma relação necessária entre o dizer e as condições de produção desse dizer põe a exterioridade como marca fundamental. Disso decorre o deslocamento da relação pensamento-língua-realidade para a relação língua-discurso-ideologia, relação em que o que está em questão é o trabalho da ideologia materializada no discurso, que por sua vez está materializado na língua. Assim, retomando os escritos de Althusser, em AD afirmamos que é a ideologia que nos dá

evidência das coisas. Ela media a relação entre homem e realidade. Disso decorre que os sentidos das palavras não estão nelas mesmas, mas são dados pela relação língua-sujeito-ideologia, o que tem como consequência a seguinte afirmação: as palavras do nosso dia-a-dia nos chegam carregadas de sentidos, os quais não sabemos como se estabeleceram, mas que significam em nós.

Assim, seguindo a perspectiva do entremeio, a AD compreende que, em seu funcionamento, a linguagem serve para comunicar e para não comunicar e, portanto, as relações de linguagem são relações de/entre sujeitos e de/entre sentidos. Desse modo, o estudo do que interessa a AD “o da língua funcionando para a produção de sentidos e que permite analisar unidades além da frase, ou seja, o texto. [...] A análise de conteúdo, como sabemos, procura extrair sentidos dos textos, respondendo à questão o que este texto quis dizer? (ORLANDI, 2015, p.15).

A Análise de Conteúdo é temporalmente anterior a Análise de Discurso e sua função consiste em analisar o sentido de um texto em termos de conteúdo. Daí a afirmação de que a Análise de Conteúdo vê a linguagem como algo transparente. Para Orlandi (2015), diferentemente da Análise de Conteúdo, a Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente, isto é, ela é atravessada pela ideologia e nela intervêm sujeitos e história. Daí conjugando a língua com a história na produção de sentidos os estudos do discurso trabalham com a forma material, ou seja, a forma encarnada na história para produzir sentidos: esta forma é o linguístico-histórico (ORLANDI, 2015).

Desse modo, para a Análise de Discurso: A língua é relativamente autônoma, o real da história é afetado pelo simbólico e o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

## 2.1 LEITURA E INTERPRETAÇÃO

A leitura na Análise de Discurso é um trabalho ideológico em que intervêm o inconsciente, a ideologia e a linguagem. Orlandi (2011) nos diz que o sujeito não tem como definir as condições de produção, ele não a controla. Seu discurso já é resultado dessas condições. Ou seja, para um mesmo texto existem leituras possíveis em determinada época que não foram em outras, da mesma forma que não são possíveis hoje serão no futuro.

O discurso, então, é conceito intermediário que se coloca no lugar em que se encontram tanto a manifestação da liberdade do locutor quanto a ordem da língua, enquanto sequência sintaticamente correta. E isto se dá não em abstrato mas “como parte de um mecanismo em funcionamento, isto é, como pertencente a um sistema de normas nem puramente individuais nem globalmente universais, mas que deriva da estrutura de uma ideologia política, e, logo, correspondendo a um certo lugar no interior de uma formação social dada (PÊCHEUX, 1969 apud ORLANDI, 2011, p.193-194).

Isso nos mostra o funcionamento do discurso à sua exterioridade, levando em consideração as suas condições de produção. Essa ligação entre exterioridade e o contexto de enunciação e contexto sócio-histórico evidenciam a incompletude do texto.

Incompletude é o que caracteriza qualquer texto enquanto materialidade discursiva. O texto em si não se trata da soma de frases, nem de interlocutores: “o(s) sentidos de um texto resulta(m) de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados. Esta margem – este intervalo – não é vazio, é o espaço determinado pelo social.” (ORLANDI 2011,p.194). A interpretação é um gesto, e esse gesto se dá, porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude e pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do impossível. É o lugar próprio da ideologia, e é “materializada” pela história. (ORLANDI, 1998, p. 18). Aí está uma definição pertinente da interpretação, uma definição que leva em consideração que seu acontecimento na história e na sociedade. Esta definição propõe também, conforme Orlandi (1998, p. 19), que a interpretação possui um caminho, que é o que denominamos de política.

Efetivamente, no momento em que se assume a incompletude da linguagem, sua materialidade (discursiva), o gesto da interpretação passa a ser visto como uma relação necessária (embora na maior parte das vezes negada pelo sujeito) e que intervém decisivamente na relação do sujeito com o mundo (natural e social), mesmo que ele não saiba. (ORLANDI, 1998, p.20).

Orlandi (2011) nos assevera que a noção de intertextualidade é uma noção complexa. Nessa noção sabemos que um texto possui relação com outros textos nos quais ele surge (sua matéria-prima) e outros os quais ele aponta (seu futuro discursivo). Além disso, a intertextualidade é composta por paráfrases, ou seja, a relação de um texto com outro “que poderiam ter sido produzidos naquelas condições e que não o foram. Assim, aquilo que se poderia dizer e não se disse, em condições determinadas de produção, também constitui o espaço de discursividade daquelas condições.”(ORLANDI, 2011, p. 195).

Considerar a incompletude como constitutiva da linguagem significa considerar a leitura em um quadro teórico em que os sentidos não se fecham, não se esgotam. “O texto é incompleto porque o discurso instala o espaço da intersubjetividade, em que ele, texto, é tomado não enquanto fechado em si mesmo (produto finito) mas enquanto constituído pela relação de interação, que por sua vez, ele mesmo instala” (ORLANDI, 2011, p.195).

Para a AD, não há sentido sem interpretação. “Os sentidos só existem nas relações de metáfora dos quais certa formação discursiva vem a ser o lugar mais ou menos provisório: as palavras, expressões, proposições recebem seus sentidos das formações discursivas nas quais se inscrevem.” (ORLANDI, 1998, p.21). Assim, a interpretação comprova a presença da ideologia, porque o analista assume a posição teórica da Análise de Discurso. Mas isso não é o que acontece para o sujeito de um modo geral. De um modo geral, a interpretação (conforme proposta pela Análise de Discurso) é resultado do trabalho de ocultação (da própria interpretação) feito pela ideologia. Além do mais, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar, colocando-se perante a questão: o que isto quer dizer? Segundo Orlandi (2015),

Nesse movimento da interpretação o sentido aparece-nos como evidência, como se ele estivesse já sempre lá. Interpreta-se ao mesmo tempo nega-se a interpretação, colocando-a no grau zero. Naturaliza-se o que é produzido na relação do histórico e do simbólico. Por esse mecanismo – ideológico – de apagamento da interpretação, há transposição de formas materiais em outras, construindo-se transparências – como se a linguagem e a história não tivessem sua espessura, sua opacidade – para serem interpretadas por determinações históricas que se apresentam como imutáveis, naturalizadas (ORLANDI, 2015, p.43-44).

Assim, Orlandi (2015) nos revela que o trabalho da ideologia é produzir evidências pondo o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência. As evidências funcionam pelo esquecimento, e os sentidos não se esgotam imediatamente. Tanto que fazem efeitos diferentes para diferentes interlocutores, e para isso não temos controle.

## 2.2 SUJEITO, IDEOLOGIA E FORMAÇÃO DISCURSIVA

O sujeito em AD já levantou bastante questionamentos por parte de estudiosos de outros campos do saber. Isso se deve, quase sempre, por conta do adjetivo assujeitado que, quase sempre aparece nas exposições sobre o tema feitas por analistas de discurso. O sujeito é livre e submisso ao mesmo tempo, ele pode tudo dizer, mas deve se submeter à língua para fazê-lo. É isso que chamamos de assujeitamento.

O sujeito é determinado pela exterioridade na sua relação com o sentido, razão pela qual Orlandi (2015) afirma que:

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. É o gesto de interpretação que realiza essa relação do sujeito com a língua com a história com os sentidos. Esta é a marca da subjetivação e ao mesmo tempo, o traço da relação da língua com a exterioridade: não há discurso sem sujeito (ORLANDI, 2015, p.45).

. Para que haja significado, é necessário que a história interfira, pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura material do significante. Para Orlandi (2015), a interpretação é “garantida” pela memória sob dois aspectos: a) a memória institucionalizada (o arquivo) – com o trabalho social da interpretação onde se separa quem tem e quem não tem direito a ela; b) a memória constitutiva (interdiscurso) – o trabalho histórico da constituição do sentido (o dizível, o interpretável o saber discursivo). O gesto de interpretação é produzido por meio do arquivo e do interdiscurso podendo tanto estabilizar quanto mudar os sentidos.

Pensar a ideologia nesse ponto de vista é pensar na interpretação. Althusser, a partir dos aparelhos ideológicos do Estado (AIE), trabalha a ideologia que é materializada nas instituições em geral. Para que se produza o dizer, o indivíduo é interpelado pela ideologia.

Toda ideologia tem por função constituir indivíduos concretos em sujeitos. Nesse processo de constituição, a interpelação e o (re)conhecimento exercem papel importante no funcionamento de toda ideologia. É através desses mecanismos que a ideologia, funcionando nos rituais materiais da vida cotidiana, opera a transformação dos indivíduos em sujeitos. O reconhecimento se dá no momento em que o sujeito se insere, a si mesmo e a suas ações, em práticas reguladas pelos aparelhos ideológicos. Como categoria constitutiva da ideologia, será somente através do sujeito e no sujeito que a existência da ideologia será possível. (BRANDÃO, 2004, p.26).

O sujeito intervém no mundo, porque assume uma posição ideológica específica. Nesse sentido, somos sempre já sujeitos, porque sempre intervimos como tal. É a ideologia que faz

com que haja sujeitos. O sujeito sempre está no mundo em um grau político, ou seja, em um posicionamento ideológico, não há como ser sujeito fora de uma interpelação ideológica. O Estado intervém pela repressão, ou pela ideologia, através dos Aparelhos Repressores do Estado (ARE), tais como o governo, a administração, o exército, a polícia etc., e dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), como a religião, a escola, a família, a cultura, a política etc. A diferença que há entre ambos está na sua forma de funcionamento: os primeiros “funcionam de uma maneira massivamente prevalente pela repressão (inclusive física), embora funcione secundariamente pela ideologia”; os segundos de forma inversa “funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, este seja bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica.” (ALTHUSSER, 1970, p.47 apud BRANDÃO, p.23).

O sujeito de linguagem é deslocado porque é afetado pelo inconsciente e pela ideologia, não tendo domínio sobre a maneira pelas quais eles afetam. Isso nos mostra que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

Quanto à Psicanálise, a releitura de Freud por Lacan contribui com noção de sujeito marcado pelo inconsciente. Este inconsciente, sendo representado como linguagem, assim, o sujeito não será mais considerado uno, nem tampouco sozinho, mas constituído pela presença do Outro, este Outro sendo as vozes que habitam o inconsciente e que interfere na linguagem do sujeito (LIMA, 2015, p. 20).

Desse modo, o inconsciente fala. Mussalim (2012, p. 119 apud LIMA, 2015, p. 20), nos diz que:

Para poder trazer à tona seu material, Lacan assume o que o inconsciente se estrutura como uma linguagem, como uma cadeia de significantes latente que se repete e interfere no efetivo, como se houvesse sempre sob as palavras, outras palavras, como se o discurso fosse sempre atravessado pelo discurso do Outro, do inconsciente.

O sujeito está relacionado ao discurso, da mesma forma que o autor ao texto. Não há discurso sem sujeito, e não há sujeito sem ideologia. É a ideologia que faz com que haja sujeitos.

O efeito ideológico elementar é a constituição do sujeito. Pela interpretação ideológica do indivíduo em sujeito inaugura-se a discursividade. Por seu lado a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia traz necessariamente o apagamento da inscrição da língua na história para que ela signifique

produzindo o efeito de evidência do sentido (o sentido –lá) e a impressão do sujeito ser a origem do que diz. (ORLANDI, 2015, p.46).

Destarte, nem a linguagem nem os sujeitos, nem os sentidos são transparentes, ambos possuem a sua materialidade e se constituem em processos em que a língua a história e a ideologia estão relacionadas.

O sujeito só tem acesso a parte do que diz, pois ele é atravessado pela linguagem e pela história sob a forma do imaginário. “Ele é materialmente dividido desde sua constituição: ele é sujeito de e é sujeito à. Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas.” (ORLANDI, 2015, p.46). O sujeito é determinado, porque se ele não submeter à língua e à história ele não fala, e não produz sentidos.

“O sujeito discursivo é pensando como “posição” entre outras. Não é uma forma de subjetividade, mas um “lugar” que ocupa para ser sujeito do que diz, e é a posição que pode ocupar o indivíduo para ser sujeito do que diz” (ORLANDI, 2015, p.47). Quando o sujeito ocupa seu lugar enquanto posição, ele não tem acesso direcionado à exterioridade que o constitui.

Nessa noção os sujeitos são alternantes. Para isso Orlandi (2015) explica:

Quando falo a partir da posição de “mãe”, por exemplo, o que digo deriva seu sentido, em relação à formação discursiva em que estou inscrevendo minhas palavras, de modo equivalente a outras falas que também o fazem dessa mesma posição. Quando, ao abrir a porta para um filho altas horas da madrugada, a mãe fala “Isso são horas?” ela está, na posição-mãe, falando como as mães falam. Exatamente. Podemos até dizer que não é a mãe falando, é a sua posição. Ela aí está sendo dita. E isso significa. Isso lhe dá identidade. Identidade relativa as outras: por exemplo na posição de professora, de atriz etc. (ORLANDI, 2015, p.47).

Disso decorre que o dizer tem história. Os sentidos não se acabam imediatamente, por isso que produzem efeitos diferentes para diferentes interlocutores. Dessa maneira, não temos controle sobre os sentidos do que dizemos, embora tentemos controlá-lo.

Em certa medida, os sentidos são produzidos justamente em relação ao discurso. Isto quer dizer, que é nos discursos que os sentidos são produzidos, haja vista que o discurso é entendido como efeito de sentidos entre (inter)locutores. Desse modo, o sentido não está fora do discurso. Os sentidos são resultados de relações, ou seja, um discurso aponta para outros que os estruturam, assim como para dizeres futuros.

Todo discurso é observado como um processo amplo e contínuo, não há início nem fim para o discurso. Um dizer é relacionado a outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis. Todo sujeito é capaz de se colocar no lugar em que o seu interlocutor “ouve” seus dizeres, assim ele antecipa a seu interlocutor quanto ao sentido que produzem suas palavras. Dessa forma, esse método direciona o processo de argumentação analisando seus efeitos sobre o interlocutor. Por fim, há a relação de forças, na qual o locutor é ligado ao lugar social a partir do qual diz o que diz. O sentido é determinado pelas posições ideológicas postas no jogo em que as palavras são produzidas no processo sócio-histórico.

Ora, se considerarmos, por exemplo, o domínio da política e da produção científica, constataremos que as palavras podem mudar de sentido segundo as posições determinadas por aqueles que as empregam. Consequentemente, quanto a discursos considerados a partir de posições diferentes se colocam verdadeiramente problemas de tradução, de equivalência e de não-equivalência que, ao nosso ver, não podem ser regradados quando ligados a diversos subsistemas da língua (HAROCHE, PÊCHEUX, HENRY, 2011, p.19).

As palavras em si não possuem sentido, elas originam seus sentidos das formações discursivas, que representam no discurso as formações ideológicas. Portanto, os sentidos são sempre determinados ideologicamente.

Não há sentido que não o seja. Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras, mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. O estudo no discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca. As palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória. (ORLANDI, 2015, p.41).

As formações discursivas são estabelecidas pela contradição, elas são heterogêneas e suas limitações são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se sempre em suas limitações. Na Análise de Discurso, a metáfora tem sentido de “transferência”, estabelecendo a forma como as palavras significam. De primeira instância, não há sentido sem metáfora, as palavras não têm sentido próprio, fixo a sua literalidade. Palavras iguais podem ter sentido diferenciado porque são inscritas em formações discursivas distintas, ou seja, a formação discursiva se define a partir

de uma posição ideológica dada, determinando o que pode ser dito a partir de uma conjuntura sócio-histórica.

Segundo Orlandi (2015), a palavra “terra” não tem o mesmo significado para um índio, para um agricultor sem-terra e para um grande proprietário rural. Ela tem significado diferente ao se inscrever com letra maiúscula (Terra) ou com minúscula (terra) etc. Todos esses sentidos se dão em condições de produção diferentes e podem ser direcionadas a diferentes formações discursivas. Desse modo o analista deve remeter o dizer a uma formação discursiva para entender o sentido do que ali está dito.

### 3. A RELAÇÃO DE PODER EM GÊNERO NA REPRESENTAÇÃO DA MULHER

O lugar da mulher historicamente na sociedade sempre foi reservado aos cuidados do lar e à família. Por conta disso, há muito tempo as mulheres têm sido ou domésticas ou educadora dos filhos. Diferente do homem, chefe de família, que ocupava tanto os espaços privados, quanto os espaços públicos, o espaço da mulher circunscrevia-se apenas a esfera privada do lar. A mesma não tinha qualquer tipo de emprego (a não ser um que fosse ligado às atividades domésticas) e era obrigada a depender do marido.

Cumprir o papel masculino de provedor não se configura, de fato, um problema para a mulher, acostumada a trabalhar, sobretudo quando em precisão; para ela o problema está em manter a dimensão do respeito, conferido pela presença masculina. Quando as mulheres sustentam economicamente suas unidades domésticas, podem continuar designando, em algum nível, um ‘chefe masculino’. Isto significa que, mesmo nos casos em que a mulher assume o papel de provedora, a identificação do homem com a autoridade moral, a que confere respeitabilidade à família, não necessariamente se altera. (SARTI 2005 apud GEPIADDE, 2010, p.72).

Isso nos leva a pensar que as relações sociais são marcadas por relações de gênero. Historicamente a escola era um lugar pouco permitido à mulher. Posteriormente foi possível que algumas frequentassem a escola. Em relação ao perfil de profissional, a mulher ocupava a profissão de professora, esse era um dos poucos trabalhos em que a mulher poderia atuar fora de casa, um trabalho que de certa forma não “ofendia” seu marido, pois esse era um trabalho inofensivo naquela época.

Louro (2008) nos afirma que para a mulher do século XIX não havia possibilidade de participação na sociedade, não tinha discurso como cidadã, pois não podia votar, nem estudar e trabalhar. Por esses e outros motivos, que os sentidos veiculados sobre ser mulher, e seu espaço na sociedade direcionam-se às esferas da família, do lar etc.

Na virada do século, as manifestações contra a discriminação feminina adquiriram uma visibilidade e uma expressividade maior no chamado “sufragismo”, ou seja, no movimento voltado para estender o direito do voto às mulheres. [...] Seus objetivos mais imediatos (eventualmente acrescidos de reivindicações ligadas à organização da família, oportunidade de estudo ou acesso a determinadas profissões) estavam, sem dúvida, ligados ao interesse das mulheres brancas de classe média, e o alcance dessas metas (embora circunscrito a alguns países) foi seguido de uma certa acomodação no movimento (LOURO, 2008, p.15).

As palavras podem significar muitas coisas. As palavras fazem história, o conceito de gênero está ligado diretamente à história do movimento feminista contemporâneo. Está implicado linguisticamente e politicamente. Ações coletivas, relacionadas contra a opressão das mulheres podem ser analisadas em muitos momentos da História.

Cada vez mais, as mulheres do campo e das classes trabalhadoras trabalhavam fora do lar, como nas fábricas, escritórios, hospitais, lojas etc., mas essas atividades eram quase sempre controladas por homens e muitas das vezes, representadas em segundo plano, como “atividade de apoio”.

Assim, os estudos iniciais se constituem, muitas vezes, em descrições das condições de vida e de trabalho das mulheres em diferentes instâncias e espaços. Estudos das áreas da Antropologia, Sociologia, Educação, Literatura etc. apontam ou comentam as desigualdades sociais, políticas, econômicas, jurídicas, denunciando a opressão e submetimento feminino. (LOURO, 2008, p.18)

Louro (2008) nos assevera, que no desdobramento da “segunda onda” que se inicia no final da década de 1960, que o feminismo além das preocupações políticas e sociais, se dá em torno das construções propriamente teóricas. “No âmbito do debate que a partir de então se trava, entre estudiosas e militantes, de um lado, e seus críticos ou suas críticas, de outro, será engendrado e problematizado o conceito de gênero” (LOURO, 2008, p.15).

Gênero é um conceito necessário para ilustrar os comportamentos de mulheres e homens em nossa sociedade, nos ajudando a compreender a maioria dos problemas e grande parte dos obstáculos que as mulheres enfrentam tanto na vida profissional e política, quanto na vida social e familiar. É a partir dessas observações que a sociedade cria estereótipos sobre o que é ser masculino e o que é ser feminino, ou seja, cria as denominadas representações de gênero.

Em linhas gerais, ao fazer referência ao masculino e ao feminino, entende-se que estes, diferem-se historicamente no meio social. Mas, não são as características históricas que diferenciam o masculino e feminino, mas o modo como estas características são impostas, modeladas e naturalizadas nas sociedades, no interior das quais os sujeitos são transformados e aprendem a se reconhecer como homens e mulheres.

Dentre os múltiplos espaços e as muitas instâncias onde se pode observar a instituição das distinções e das desigualdades, a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a

maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito “natural” (LOURO, 2008, p. 65).

Por meio das práticas e estruturas sociais é possível verificar as ideologias que estão envolvidas nos textos. Ideologia que, segundo Orlandi (2015):

Não é vista como conjunto de representações, como visão de mundo ou como ocultação da realidade. Não há aliás realidade sem ideologia. Enquanto prática significante, a ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido. E como não há uma relação termo-a-termo entre linguagem/mundo/pensamento essa relação torna-se possível porque a ideologia intervém com seu modo de funcionamento imaginário. São assim as imagens que permitem que as palavras “colem” com as coisas. (ORLANDI, 2015, p.46).

Desse modo, é a ideologia que permite que existam sujeitos e é a ideologia que dá aos sujeitos as evidências da realidade, razão por que se afirma em AD que não há realidade sem ideologia.

Acentuamos aqui que as instituições sociais fazem parte do processo de constituição do sujeito, por meio dos discursos, dos códigos e das práticas que constituem hierarquias entre os gêneros, sobretudo mediante normas estabelecidas por meio de atividades cotidianas que instituem os modos a serem seguidos pelo sujeito no contexto social.

É válido observar que na sociedade a exclusão em relação às mulheres é mais visível na relação com a linguagem: o sentido é sempre social e é produzido pela linguagem. Na Análise de Discurso a linguagem enquanto materialidade ideológica é mediadora do homem com sua realidade natural e social. Essa mediação discursiva, portanto ideológica, torna possível, por um lado, a permanência e a continuidade e, por outro lado, o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que habita. O trabalho simbólico do discurso age sobre a base da produção da existência humana.

A disseminação de uma linguagem masculina exclusivista é naturalizada e incorporada também nas estruturas sócio institucionais e jurídicas. Tais situações de poder, em relação ao referente masculino se fazem presentes no planejamento das políticas e das ações públicas, pois, as políticas, programas e ações, mesmo de um governo que se comprometeu com a redução das desigualdades de gênero e com uma abertura às demandas do movimento de mulheres, permanecem endereçadas ao homem, como o referente com algumas exceções. (BANDEIRA, 2005, p.8).

Podemos analisar, que as políticas públicas utilizam o masculino como referência e, ao mesmo tempo, são destinadas ao público masculino. No Brasil, as políticas públicas, quando são realizadas, não atendem precisamente à perspectiva de gênero. Políticas públicas de gênero são diferentes de políticas públicas para as mulheres.

Políticas públicas de gênero e políticas públicas para as mulheres envolvem a distinção nos processos de socialização entre o masculino e o feminino. Já as políticas públicas para as mulheres parte da reprodução na sociedade, a educação dos filhos, manutenção da família, exceto a autonomia e empoderamento. “As políticas para as mulheres não são excludentes das políticas de gênero, embora tenham perspectivas restrita, pontual e de menor abrangência, atendendo a demandas das mulheres, mas sem instaurar uma possibilidade de ruptura com as visões tradicionais do feminino” (BANDEIRA, 2004, p.8).

A “Gender mainstreaming”, reconhecida como transversalidade de gênero, é criada no ano de 1995 na IV Conferência Mundial das Mulheres, em Bejing. Surge como política para tentar garantir a igualdade pelas mulheres, para que sejam empoderadas e assumidas por todos os ministérios, e aos que propõem as políticas. Para se conhecer o significado dessa expressão é preciso retomar a sua história. “Estas emergiram no contexto internacional dos movimentos de mulheres, pois as escassas repercussões de suas demandas e reivindicações frente aos Estados Nacionais e às instituições governamentais foram determinantes para que buscassem agir de maneira mais expressiva e contundente, sobretudo, na Europa Ocidental” (BANDEIRA, 2008, p.9)

No contexto mundial, a política para as mulheres por meio da transversalidade de gênero, não significou apenas para os governos a inclusão dessa perspectiva em ação na área da mulher, mas seu vínculo deve ser incorporado por todas as políticas de Estado, e desenvolvidas em todas em cada campo governamental, considerando as especificidades das mulheres e dos homens.

No entanto, todas as políticas públicas brasileiras precisam se igualar à identidade de homens e mulheres em suas políticas e ações. E, no final das contas, as políticas públicas para as mulheres devem se converter em políticas públicas de gênero.

#### 4. CONSIDERAÇÕES SOBRE O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA – ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio é tomado como ciclo final da educação básica. Esse período de estudos pode ser entendido como a fase de aprofundamento de muitos conhecimentos construídos no decorrer do Ensino Fundamental. A partir dessa etapa de formação, espera-se que o aluno desenvolva sua capacidade de avançar em níveis mais amplos, entrar no universo de trabalho, atuar na sociedade com ética e responsabilidade, tendo uma ampla visão da prática social. No que concerne aos trabalhos realizados no componente de Língua Portuguesa no âmbito do Ensino Médio, estes devem tornar favorável ao aluno o gosto pela leitura e escrita.

O caminho escolhido para essa discussão dá ênfase aos estudos levados a efeito no âmbito da Linguística e da Linguística Aplicada, a fim de discutir as contribuições que tais domínios científicos acarretam, nos últimos anos, para as práticas de ensino e de aprendizagem de Língua Portuguesa como língua materna. Procura-se, dessa maneira, demonstrar a relevância dos estudos sobre a produção de sentido em práticas orais e escritas do uso da língua – e, mais amplamente, da linguagem – em diferentes instâncias sociais; conseqüentemente, será apontada a importância de se abordarem as situações de interação considerando-se as formas pelas quais se dão a produção, a recepção e a circulação de sentidos (BRASIL, 2006, p.18-19).

É válido ressaltar, que um texto desse viés não pode ter a intenção de acabar com as suas diversas faces, que englobam aspectos políticos, ideológicos, históricos, sociais etc.

Por volta da década de 1970, a discussão da prática de ensino se deu por meio dos conteúdos de ensino. Tratava-se de completar as práticas de ensino e aprendizagem na escola.

Essa primeira mudança de paradigma preconizava a importância de compreender as dificuldades vivenciadas pelos alunos no processo de aprendizagem à luz dos fatores envolvidos na variação linguística. Defendia-se, portanto, que o planejamento, a execução e a avaliação dos resultados das práticas de ensino e de aprendizagem levassem em conta fatores como classe social, espaço regional, faixa etária, gênero sexual., tais fatores, dizia-se, deveriam, ainda, ser considerados em relação às situações de uso da língua que determinam tanto o grau de formalidade e o registro utilizado quanto a modalidade de uso, se falada ou escrita (BRASIL, 2006, p. 19-21).

Resumindo, o que se defendia era uma descoberta dos estudos científicos, que apenas a Linguística deu conta. De modo específico tratava-se de dar destaque à discussão sobre a

questão de que, se as línguas mudam no espaço no decorrer de história, então os métodos de ensino e de aprendizagem de uma língua também mudam nos variados estágios da escolarização. Desse modo, era preciso levar para sala de aula textos que veiculassem na sociedade, e não somente os literários.

O texto se constitui na interação, isso ocorre porque cinge a forma de conceber a relação entre o homem e linguagem, homem e homem, homem e mundo. É pela linguagem que o homem se constitui como sujeito, é através dela que o homem tem condições de refletir sobre si mesmo. É certo dizer que, através das atividades de compreensão e produção de textos, o sujeito desenvolve uma relação secreta com a leitura, a escrita e a fala de si próprio e do universo que o circula.

As ligações que há entre mundo e linguagem são convencionais, surgem das buscas das sociedades e de seus grupos sociais, e das modificações pelas quais perpassam em razão de novos usos, que surgem de novas buscas. Dessa maneira, pode-se afirmar que os conhecimentos são produzidos sempre por forma de linguagem, pela qual os trabalhos dos sujeitos são regulados por outros sujeitos. Seguindo essa linha de raciocínio, pode-se dizer que o processo de crescimento do sujeito está entrelaçado com seu processo de socialização. Sobre isso, Orlandi (2015) assevera:

Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas impelido de um lado pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas (ORLANDI, 2015, p.50-51)

Todo processo discursivo é construído entre os sujeitos, cujas experiências se estabelecem na sociedade e na história através práticas de linguagem que assumem propósitos diferenciados e configurações diversas continuamente marcados pelo contexto social e histórico.

Com relação aos sentidos sobre feminilidade e masculinidade aceitos na sociedade, os livros didáticos utilizados no Ensino Médio, de certa forma, contribuem culturalmente, produzindo/reproduzindo significados de gênero de forma naturalizada para os sujeitos. Sobre essa questão, Pereira afirma:

Os livros didáticos e paradidáticos têm sido objeto de várias investigações que neles examinam as representações dos gêneros, dos grupos étnicos, das classes sociais. Muitas dessas análises têm apontado para a concepção de dois mundos distintos (um mundo público masculino e um mundo doméstico feminino), ou para a indicação de atividades “características” de homens e atividades de mulheres. Também têm observado a representação da família *típica* constituída de um pai e uma mãe e, usualmente, dois filhos, um menino e uma menina. [...] A ampla diversidade de arranjos familiares e sociais, a pluralidade de atividades exercidas pelos sujeitos, o cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedades e os conflitos são comumente ignorados ou negados (LOURO, 2008, p.70).

A escola é a instituição mediadora de conhecimentos que tem como papel a criação de sujeitos críticos, participativos e politizados para atuarem na sociedade. A instituição escolar é o espaço apropriado para a discussão de gênero, uma vez que nela professores e alunos são de ambos os sexos. Então, é importante a função da escola e dos professores na construção das representações dos estereótipos de gênero.

Desde muito tempo o livro-didático tornou-se demais influente nas relações no ambiente escolar. A partir dos conteúdos trazidos por eles, o enfoque nas metodologias, até, enfim, a grande quantidade de imagens trazidas pelos livros, tem despertado fortemente a curiosidade do alunado. Percebe-se que a forma como o livro-didático é concebido e que assim se faz chegar às escolas, nada mais nada menos se constitui como um retrato das concepções de mundo imaginadas pelos membros da sociedade civil: preconceitos, tabus, usos e costumes, práticas e vivências são todos assim retratados pelo livro-didático (OLIVEIRA, 2011, p.41).

Assim, o livro didático é um dos recursos mais importantes para os professores nas escolas, o mesmo é uma ferramenta essencial no processo de ensino e aprendizagem. Ele é uma base para o conhecimento e suporte metodológico para o ensino, mesmo com o avanço da tecnologia, o uso do livro didático permanece sendo um instrumento para os professores e alunos.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em seus temas transversais, abordam a discussão de gênero no ambiente escolar, definindo-o como “conjunto de representações sociais e culturais construídas a partir da diferença biológica dos sexos” (1998, p.320).

Embora se valendo de discursos de diferentes matrizes, muitos professores e professoras atuam, ainda hoje, com uma expectativa de interesses e desempenhos distintos entre seus grupos de estudantes. A ideia de que as mulheres são, fisicamente, menos capazes do que os homens possivelmente ainda é aceita (LOURO, 2008, p.73).

É necessário que haja a discussão de gênero na sala de aula, pois toda configuração que o livro didático nos traz contribui para a marcação de estereótipos naturalizados, tidos como verdades. Essas relações de gênero cumprem a função que a sociedade determina para o homem e a mulher, distinguindo suas atividades, espaços, profissões etc. Pode-se verificar, em alguns exemplares desse tipo de material, a representação de gênero, que é tida como natural e/ou inquestionável, apresentando a mulher como submissa, dona do lar e frágil, por meio de textos e fragmentos que nos fazem refletir sobre a função que tem o discurso na produção de identidades. É necessário que o professor siga além do livro instigando os conflitos de posições, levando o estudante a conhecer outras fontes e fazer novas pesquisas.

O livro didático brasileiro, ainda hoje, é uma das principais formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Nessa condição, ele tem impactos sobre o trabalho pedagógico e sobre o cotidiano da sala de aula. Ainda, de acordo com o Guia, “é fundamental dispor de um livro didático diversificado e flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos, assim como às diferentes expectativas e interesses sociais e regionais. (BRISOLLA, 2007, p. 905 apud OLIVEIRA, 2011, p.145).

É necessário instigar os sentidos na perspectiva em que cada imagem representada no livro didático pode contribuir na formação de cada sujeito que acessa esse material. O livro didático na escola pode ser uma ferramenta de reprodução de ideologia. Nesse sentido:

O livro didático é um importante veículo portador de um sistema de valores, de ideologia, de cultura. Várias pesquisas demonstram como textos e ilustrações de obras didáticas transmitem estereótipos e valores dos grupos dominantes, generalizando tema, como família, criança, etnia, de acordo com os preceitos da sociedade branca burguesa. (BITTENCOURT, 2004, p. 73 apud OLIVEIRA 2011, p.145).

A maioria dos livros didáticos apresenta um sujeito-leitor imaginário e essa representação nos revela o aluno não-crítico, que corresponde às atividades de acordo com as demandas do livro didático. Entretanto,

[...] o sujeito-aluno pode oferecer resistência à ideologia dominante por meio de modificações nos sentidos, adotando uma postura de estranhamento, de distanciamento, abrindo espaço para a polissemia, se contra-identificando com a formação discursiva predominante do livro didático até chegar a sua ruptura. Afinal, o sujeito-aluno não está condenado a receber os sentidos de forma passiva, mas pode, inserir-se nas suas redes de significações e adotar sentidos outros, ou seja, filiando-se a outras formações discursivas e conseqüentemente a outras ideologias. (LIMA, 2015, p.62).

Isso nos mostra que os livros didáticos são formas de educar os sujeitos, tendo um discurso conservador em relação às questões de gênero.

Todavia, os enunciados formam os discursos e ambos estão interligados, a exemplo da mulher nos textos e imagens, fazendo referência ao corpo, pois o corpo é construído para a beleza, para a estética, para a maternidade etc. Nesta perspectiva, um corpo não é apenas um corpo, ele não se caracteriza apenas do biológico que o nomeia, mas também dos significados culturais e sociais que a ele se conferem. Desse modo, o corpo é construído pela linguagem, que tem o poder e nomear, classificar, definir normalidades e anormalidades, etc., pois o corpo educa. Há sempre muitas pedagogias em circulação, como os livros didáticos presentes nas escolas, que estão a todo momento falar do sujeito, pelo que mostram e/ou pelo que silenciam, como modo de educar em seus processos.

## 5. ASPECTOS METODOLÓGICOS

A abordagem teórico-metodológica da Análise de Discurso é importante para nós, porque o que nos interessa não é a materialidade em si, mas o discurso sobre as mulheres que está materializado no livro didático. Assim, nosso olhar se dirige à análise da representação da mulher, sobretudo com relação às mulheres da sociedade atual. Assim, ao buscarmos as representações do feminino nos enunciados e imagens, podemos evidenciar o contexto histórico-social e as construções ideológicas que as engendram.

Como processo metodológico desta pesquisa, foi utilizada uma pesquisa documental. “A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Estas podem ser feitas no momento em que o fato ou fenômeno ocorre, ou depois” (LAKATOS, 2010, p.157).

Ressaltamos, ainda, que essa pesquisa é de cunho bibliográfico.

A pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico tais como livros, periódicos, enciclopédias, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos. Como característica diferenciadora ela pontua que é um tipo de estudo direto em fontes científicas, sem precisar recorrer diretamente aos fatos/fenômenos da realidade empírica (OLIVEIRA, 2009, p.69 apud JACKSON; CRISTÓVÃO; JOEL, 2009, p.5).

O principal objetivo da pesquisa bibliográfica é dar aos pesquisadores o contato direto com documentos do tema em estudo, sendo artigos, obras, teses etc. O essencial é ter a firmeza nas fontes a serem pesquisadas, e se as mesmas são reconhecidas pelo domínio científico.

Para Marconi e Lakatos (2009) uma pesquisa bibliográfica se dá por oito fases: i) escolha do tema; ii) elaboração do plano de trabalho; iii) identificação; iv) localização; v) compilação; vi) fichamento; vii) análise e interpretação e viii) redação.

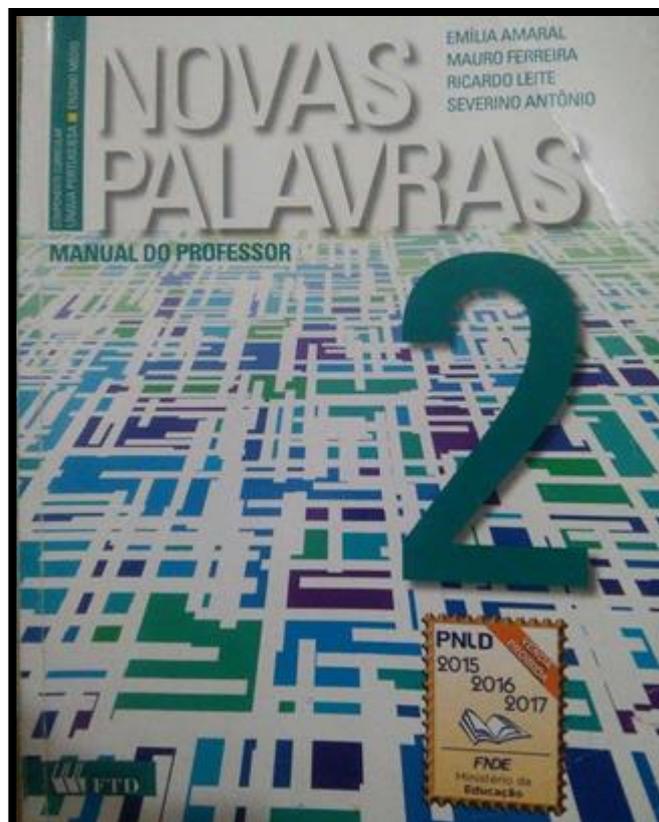
A escolha da temática se deu por interesse de discutir a linguagem dos textos verbais e das imagens contidas no livro didático analisado. À luz do referencial da análise de discurso (ORLANDI, 2015), visto que a mulher na sociedade tem um viés histórico que sempre busca os cuidados do lar e da família. A mulher sempre foi vista como doméstica mãe de filhos, ao contrário do homem, patriarca da família, que ao mesmo tempo em que ocupava a casa, habitava em outros lugares na sociedade. Esses são os instrumentos necessários que nos ajudam a

pesquisar a ideologia no discurso sobre a mulher no livro didático de língua portuguesa do ensino médio no 2º ano. Para isso nos direcionamos à biblioteca de uma escola pública da cidade de Amargosa\BA, a fim de buscar subsídios para a realização desta pesquisa, tal como o levantamento de livros didáticos do Ensino Médio trabalhados em escolas da rede pública do município de Amargosa/BA.

Na realização deste trabalho, foram selecionados no livro didático do 2º ano – Ensino Médio vinte e duas ocorrências para análise. Deste modo, as seleções desses materiais do livro foram pertinentes para que a pesquisa no nível de graduação fosse cumprida.

Após a seleção do livro, fizemos a escolha de textos e imagens mais relevantes, pois os mesmos em alguns momentos se repetem.

A coleção Novas Palavras da editora FTD faz parte do conjunto de obras aprovadas pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD que são entregues às escolas públicas. Todos os livros: 1º, 2º e 3º ano que fazem parte do Ensino Médio são organizados de acordo com temáticas que se dão em torno de um tema central “Novas Palavras”.



**Fonte:** Livro Didático de Língua Portuguesa, Coleção Novas Palavras 2º ano – Ensino Médio

**Quadro 1: Organização do livro**  
**2º ano – Ensino Médio**  
**Novas Palavras**

<b>Seções</b>	<b>Função</b>	<b>Descrição</b>
<b>Literatura</b>	- Dar subsídio à proficiência na leitura do texto literário, não reduzindo somente ao da história literária, mas no processo de leitura, releitura, interpretação, análise, crítica etc.	<p>Capítulo 1: O romantismo em Portugal</p> <p>Capítulo 2: O romantismo no Brasil</p> <p>Capítulo 3: A prosa romântica brasileira</p> <p>Capítulo 4: O realismo e o naturalismo em Portugal</p> <p>Capítulo 5: O realismo e o naturalismo no Brasil</p> <p>Capítulo 6: O realismo psicológico de Machado de Assis</p> <p>Capítulo 7: O parnasianismo no Brasil</p> <p>Capítulo 8: O simbolismo em Portugal</p> <p>Capítulo 9: O simbolismo no Brasil</p>
<b>Gramática</b>	-Aperfeiçoar a capacidade de leitura e escrita do aluno, ampliando sua competência linguística.	<p>Capítulo 1: Pronome (1ª parte)</p> <p>Capítulo 2: Pronome (2ª parte)</p> <p>Capítulo 3: Classes gramaticais – Verbo (1ª parte)</p> <p>Capítulo 4: Classes gramaticais – Verbo (2ª parte)</p> <p>Capítulo 5: Palavras invariáveis</p>

		<p>Capítulo 6: A sintaxe – Sujeito e predicado</p> <p>Capítulo 7: Os verbos no predicado; - Termos associados ao verbo</p> <p>Capítulo 8: Termos associados a nomes - Vocativo</p>
<b>Redação e Leitura</b>	<p>- Dar subsídios para a continuação do desenvolvimento do aluno, em suas capacidades de leitura e expressão na oralidade e escrita.</p>	<p>Capítulo 1: Linguagens: entre textos, entre linhas</p> <p>Capítulo 2: O diário pessoal</p> <p>Capítulo 3: O relatório</p> <p>Capítulo 4: A resenha</p> <p>Capítulo 5: Do relato à narrativa ficcional: modos de apresentação de personagens</p> <p>Capítulo 6: Enredo linear e enredo não linear</p> <p>Capítulo 7: Narrador: a voz que conta a história</p> <p>Capítulo 8: A dissertação</p>

**Fonte:** Livro Didático de Língua Portuguesa, Coleção Novas Palavras 2º ano – Ensino Médio **Elaboração:** Emanoela Sena dos Santos, 2016

A elaboração do plano de trabalho deu-se em torno de introdução, desenvolvimento e conclusão. Ressalta-se que a construção do plano de trabalho aglomera a questão problema e hipóteses.

Na identificação, procuramos os assuntos realizados ao tema. Primeiramente, fizemos uma pesquisa de Análise de Discurso acerca do assunto, na biblioteca do Centro de Formação de Professores da UFRB.

Em seguida tendo em mãos as obras, fizemos o levantamento do sumário dos conteúdos nele abordados. Também, analisamos em textos, teses, dissertações e artigos acadêmicos com o intuito de encontrar informações sobre a Análise de Discurso, Gênero, Livros Didáticos de Língua Portuguesa e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa – Ensino Médio.

Na localização, buscamos trabalhos científicos relacionados ao tema, com o intuito de saber se já existiam trabalhos publicados com a mesma abordagem.

Na fase de compilação, separamos o material selecionado por assunto, a fim de ter o acesso fácil e estudo.

Na fase do fichamento, fizemos o estudo e o fichamento dos textos lidos, destacando as questões principais de cada leitura. Com os textos lidos e estudados, fizemos a análise e interpretação dos mesmos.

Por fim, começamos a escrever o referencial teórico adotado, o qual sofreu modificações durante o processo de desenvolvimento dessa pesquisa.

Após a pesquisa bibliográfica e a construção do referencial teórico, foi produzida uma análise do livro didático baseada em Análise de Discurso, aliada às questões de gênero.

Após a pesquisa bibliográfica e a construção do referencial teórico, foi produzida uma análise do livro didático baseada em Análise de Discurso, aliada às questões de gênero. Para isso utilizamos algumas etapas de análise: 1) Buscamos compreender, por meio do Manual do Professor contido no LD, a forma como o material concebe a leitura; 2) Procuramos orientações sobre o trabalho com os temas transversais, principalmente as discussões sobre as relações de gênero; 3) Retornamos ao LD à busca de textos que tematizassem a discussão de gênero e/ou que possibilitassem discussões sobre o tema; 4) trabalhamos com dois processos da linguagem: (i) a paráfrase, que trabalha sobre a mesma matriz de sentidos e (ii) a polissemia, que abre espaços para multiplicidade dos sentidos.

Estas etapas foram destinadas ao livro do 2º ano Ensino Médio, no qual apresentou-se elementos cruciais para este trabalho.

Esta foi destinada ao livro do 2º ano Ensino Médio, no qual apresentou-se elementos cruciais para este trabalho. Nesse sentido, com o propósito de limitar o objeto de estudo com fundamento no referencial teórico seguido, discuto como estes livros didáticos são produzidos por discursos.

Na montagem do corpus, recorreremos ao conceito de recorte proposto por Eni Orlandi (1984), para quem recorte é uma unidade discursiva.

Com isso fizemos cinco conjuntos intitulados de recortes dos quais propomos nossa análise. “Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Os recortes não são percebidos como sentenças sintáticas isoladas, mas como aquilo que permite o funcionamento do discurso” (ORLANDI, 1984, p.14).

Assim, por meio do material de análise, perguntamos: Como essas imagens significam dentro do LD? Como essas imagens são trabalhadas? Por que essas imagens foram escolhidas e não outras? Como essas imagens se relacionam com as ausências? Em que medida o LD trabalha o deslocamento? Em que medida o LD produz leitura(s) sobre essas imagens?

## 6. LIVRO DIDÁTICO: UM INSTRUMENTO DE PODER

Esta seção tem por finalidade apresentar a análise da representação da mulher no livro didático objeto de nossa investigação, o qual está organizado em três partes: “Literatura”, “Gramática” e “Redação e Leitura”. Assim, analisamos nesta seção os aspectos discursivo-ideológicos com relação às questões de gênero presentes no LD.

De acordo com o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015, que tem como objetivo ajudar o trabalho pedagógico dos professores através da distribuição de edições de livros didáticos aos estudantes das escolas públicas. Nas partes de leitura, literatura, produção e escrita, oralidade e conhecimentos linguísticos não se relacionam de forma clara, mas o Manual do Professor considera flexível, acarretando ao professor o exercício de promover a ligação entre os blocos que compõem o livro.

Em “Literatura”, focaliza-se os estudos das escolas literárias. Em “Gramática”, visa-se às noções gramaticais, à variação linguística, às figuras de linguagem etc. Em “Redação e Leitura”, apresenta-se a vivência da escrita, bem como o trabalho com os tipos textuais (narração, descrição e dissertação), interpretação e análise de texto. Podemos analisar que esses capítulos não contemplam satisfatoriamente o sentido dos textos, o foco maior recai sobre o funcionamento da linguagem.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a atividade de linguagem, por ser uma atividade de natureza social e cognitiva, é uma atividade construída entre os sujeitos.

Pode-se ainda complementar dizendo que, como somos sujeitos cujas experiências se constroem num espaço social e num tempo histórico, as nossas atividades de uso da língua e da linguagem, que assumem propósitos distintos e, conseqüentemente, diferentes configurações, são sempre marcadas pelo contexto social e histórico. Mas o fato de que tais atividades recebam seu significado e seus sentidos singulares em relação aos contextos mais imediatos em que ocorrem e ao contexto social e histórico mais amplo não elimina a nossa condição para agir e transformar essa história, para ressignificá-la, enfim (BRASIL, 2008, p.23).

Quanto ao ensino de Literatura,

apostar-se em práticas de leitura por meio das quais os alunos possam ter acesso à produção simbólica do domínio literário, de modo que eles, interlocutivamente,

estabeleçam diálogos (e sentidos) com os textos lidos. Em outros termos, prevê-se que os eventos de leitura se caracterizem como situações significativas de interação entre o aluno e os autores lidos, os discursos e as vozes que ali emergirem, viabilizando, assim, a possibilidade de múltiplas leituras e a construção de vários sentidos (BRASIL, 2008, p.33).

Seguindo os princípios da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Ministério da Educação (MEC) elaborou um novo currículo para o Ensino Médio brasileiro. Segundo o MEC, o LD “vêm reproduzindo não só autores e textos característicos dos diferentes momentos da história da Literatura brasileira e portuguesa, como os modos de ler a seleção. Reproduzem-se, assim, formas de apropriação da Literatura que não pressupõem uma efetiva circulação e recepção de livros no ambiente escolar” (BRASIL, 2000, p.73).

Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade entre homens e mulheres, enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência (BRASIL, 2000, p. 59).

Para Orlandi (2015), um texto é atravessado por várias formações discursivas que nele se organizam em função de um dominante, por isso a relação do texto com a formação discursiva é importante, pois no procedimento de análise devemos procurar remeter os textos ao discurso e esclarecer as relações dos mesmos com a ideologia. Em síntese, cabe aos autores e pareceristas pensar o livro para o ensino da linguagem por meio da diversidade de textos que circulam socialmente.

Com relação à leitura, Orlandi (2011, p.8) propõe os seguintes pontos de reflexão assumindo uma perspectiva discursiva:

- a) O de pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada);
- b) Tanto a leitura quanto a escrita fazem parte do processo de instauração dos sentidos;
- c) O sujeito-leitor possui suas especificidades e sua história;
- d) Tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados de forma histórica e ideológica;
- e) Existem diversos modos de leitura;
- f) A nossa vida intelectual está relacionada as formas e efeitos de leitura de cada época e segmento social.

Como ponto de partida, a leitura é problematizada pelo conceito de legibilidade. Orlandi (2011) nos diz que um texto legível traz um julgamento tratando-se de um argumento produzido entre o leitor e o autor mediados pelo texto. Com isso, há um leitor virtual inscrito no texto, e esse leitor na Análise de Discurso é o leitor imaginário, aquele que o autor destina seu texto e para quem ele direciona. Tanto pode ser um “cúmplice” ou um “adversário”. Assim, quando o leitor real se apropria do texto, já encontra um leitor estabelecido com o qual ele tem de se relacionar necessariamente.

Para Orlandi (2011), os sentidos sempre estão relacionados a alguma coisa, dependendo da relação que há entre o leitor virtual e o real. Mas, isso por si só não indica a dinâmica do processo de leitura, há outros componentes importantes. Entre eles podemos falar dos modos de leitura (possíveis propostos ou pressupostos). São modos que variam e com certeza indicam formas distintas de relação com os leitores com o texto.

A autora nos apresenta, assim, o que cada modo de leitura pode colocar como elemento organizador dessa relação:

- a) Relação do texto com o autor: o que o autor quis dizer?
- b) Relação do texto com outros textos: em que este texto difere de tal texto?
- c) Relação do texto com seu referente: o que o texto diz de X?
- d) Relação do texto com o leitor: o que você entendeu?
- e) Relação do texto com o para quem se lê (se for o professor).  
O que é mais significativo neste texto para o professor Z? O que significa X para o professor Z? (ORLANDI 2011, p.11-12).

Desse modo, dependendo do contexto e de suas finalidades sempre existirão diferentes formas de leitura.

Ao aceitarmos a leitura como processo de interação, existe uma seleção que apresenta a forma de leitura assumida pelo leitor, há algumas questões que funcionam como constitutivos das condições de produção de todo o discurso. As noções são: tipo, contexto e sujeito, leitura parafrástica e leitura polissêmica.

Orlandi (2011) nos diz que, para a noção de tipo, o funcionamento é a estrutura de um determinado discurso, para um determinado locutor, para um determinado falante com objetivos específicos. Vale ressaltar, que no discurso funciona o jogo de formações imaginárias e a determinação dos interlocutores se refere à posição do sujeito no discurso. Já está inscrito um tipo na relação de interação que a leitura constitui. Aquilo que é levado em conta, em um tipo de discurso pode não ser levado em outro. Desse modo, na leitura a capacidade do leitor é

reconhecer os tipos de discurso, e de certa forma, relevar certos fatores e não outros para a significação do texto em questão.

Orlandi (2011) nos exemplifica, que para a noção de contexto e sujeito no funcionamento discursivo há três níveis de sujeito:

- O sujeito do enunciado- que surge a partir da análise do contexto linguístico;
- O sujeito da enunciação- que surge a partir da análise do contexto de situação;
- O sujeito textual: que surge a partir da consideração do texto como um todo, ou seja do contexto textual.

Para a leitura de qualquer nível de sujeito, deve-se fazer menção de que há leitores diferenciados, ou seja, há explicitação desses diferentes níveis de sujeitos. Por exemplo, ter o domínio do nível de sujeito textual revela que não basta se entender palavra por palavra, e tampouco sentença por sentença se não aprender o texto em sua unidade.

De acordo com Orlandi, “a delimitação do corpus não segue critérios empíricos (positivistas) mas teóricos. [...] Quanto à natureza da linguagem, devemos dizer que a análise de discurso interessa-se por práticas discursivas de diferentes naturezas: imagem, som, letra, etc” (ORLANDI, 2015, p.60).

Orlandi também nos afirma que:

Não se objetiva, nessa forma de análise, a exaustividade que chamamos horizontal, ou seja, em extensão, nem a completude, ou exaustividade em relação ao objeto empírico. Ele é inesgotável. Isto porque, por definição, todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes (ORLANDI, 2015, p.60).

Com estas posições, a autora permite nos mostrar que o recorte discursivo dirige ao funcionamento do texto em sua incompletude. A incompletude deriva duas outras palavras: o implícito e a intertextualidade. Orlandi (2011) nos diz que quando se lê, não se considera apenas o que está dito, mas o que está implícito, ou seja, aquilo que não está dito, mas está significando.

Podemos afirmar que existe relações de sentidos que se estabelecem entre o que o texto diz e o que ele não diz, mas poderia dizer, a isso chamamos de intertextualidade.

Os sentidos que podem ser lidos, então, em um texto não estão necessariamente ali, nele. O(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela relação dele com outros textos. Isso mostra como a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente (ORLANDI, 2011, p.13).

Assim, o sentido está relacionado a alguma coisa. Não dá pra controlar o que dizemos, ou o modo que as pessoas compreendem as coisas que falamos, porque é muito mais complexo do que parece. Na prática quando começamos a observar o que intervém na relação de leitura, nos damos conta de que muitos elementos podem intervir: posição de sujeito, posição ideológica, a relação de produção (o texto produzido e a condições de leitura do texto: para quem ele foi produzido, que condições ele foi produzido, que conjuntura ele foi produzido e como ele pode ser lido nessa conjuntura).

O primeiro recorte, que intitulamos “mulher nua”, está associado à nudez que são evidenciadas nas imagens.



**Fonte:** Livro Didático de Língua Portuguesa – Ensino Médio 2º ano. Coleção: Novas Palavras, p. 12.



**Fonte:** Livro Didático de Língua Portuguesa – Ensino Médio 2º ano. Coleção: Novas Palavras, p. 17.

As imagens nos revelam a mulher observada na sua intimidade, dentro do seu quarto e os seios expostos da mulher representam suas virtudes, ou seja, a liberdade, e isso resulta de um trabalho ideológico que permite a repetição desses dizeres. Sobre estas imagens, vemos que o autor coloca essas imagens para explicar um pouco da história do Romantismo, que proclama a liberdade de expressão e não há regras nem modelos a serem seguidos. O texto na Análise de Discurso não é somado no contexto histórico e as imagens nos trazem isso.

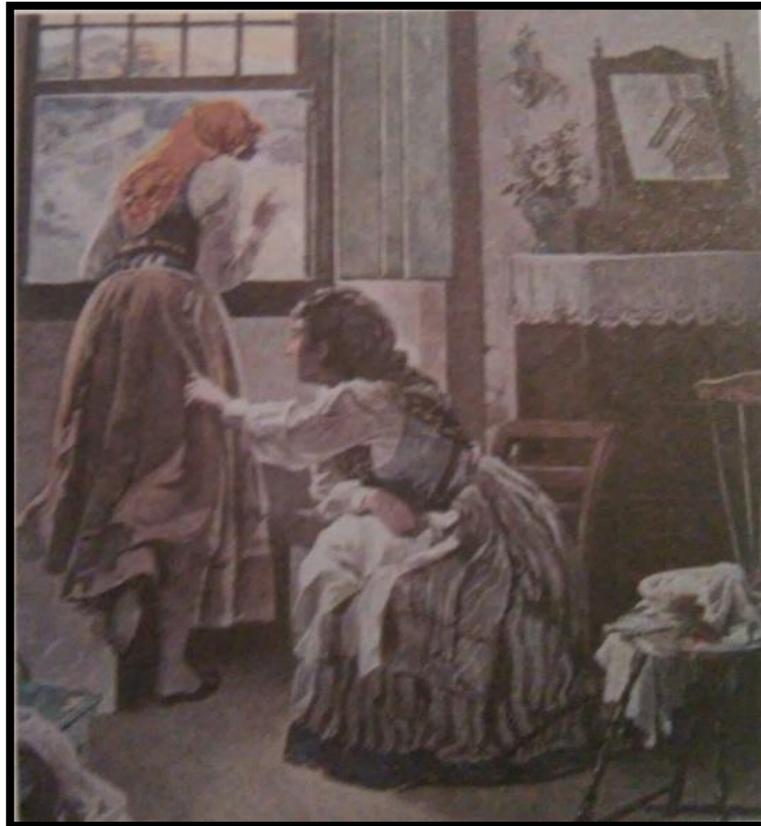
Louro (2008) nos diz que, os sentidos precisam estar afiados, para que possamos ter a capacidade de ver, ouvir e sentir as diversas formas de constituição dos sujeitos.

O LD não abre espaço para a AD. Naquela conjuntura questionar sobre a nudez não era possível abertamente, porque se fizéssemos isso, estaríamos sendo contra a conjuntura daquela época. Na nossa conjuntura atual há uma outra realidade, nós olhamos para a imagem e lemos uma série de adjetivos. Seria uma boa oportunidade para problematizar essa representação, pois dentro desse contexto, há algumas reflexões acerca da história que o autor não diz. É perceptível também nas imagens, que a beleza feminina no século XVIII estava associada às mulheres pálidas, aos cabelos longos e às curvas aparentes. As mulheres “volumosas” eram mulheres saudáveis.

Percorrer histórias, procurar mediações entre passado e presente, identificar vestígios e rupturas, alargar olhares, desconstruir representações, desnaturalizar o corpo de forma e evidenciar os diferentes discursos que foram e são cultivados, em diferentes espaços e tempos, é imperativo para que compreendamos o que hoje é designado como sendo um corpo desejável e aceitável (LOURO, 2012, p.33).

Louro (2010) nos revela que, mais adiante, em nome da saúde e do bem-estar do indivíduo, nesse mesmo período, começou-se a propagar manuais da medicina, que revelavam a necessidade de exercícios físicos, como forma de possuir um corpo “ideal”. Os aparelhos, os banhos de mar, a modelagem do corpo pela atividade física, limpeza etc. Com isso, no século XX, o corpo “volumoso” deixa de ser sinônimo de saúde, e o corpo “magro” passa a ser idealizado.

O segundo recorte denominado “mulher e trabalho”, está associado ao trabalho da mulher e do homem que são evidenciadas nas imagens.



**Fonte:** Livro Didático de Língua Portuguesa – Ensino Médio 2º ano. Coleção: Novas Palavras, p. 31.



**Fonte:** Livro Didático de Língua Portuguesa – Ensino Médio 2º ano. Coleção: Novas Palavras, p. 92.

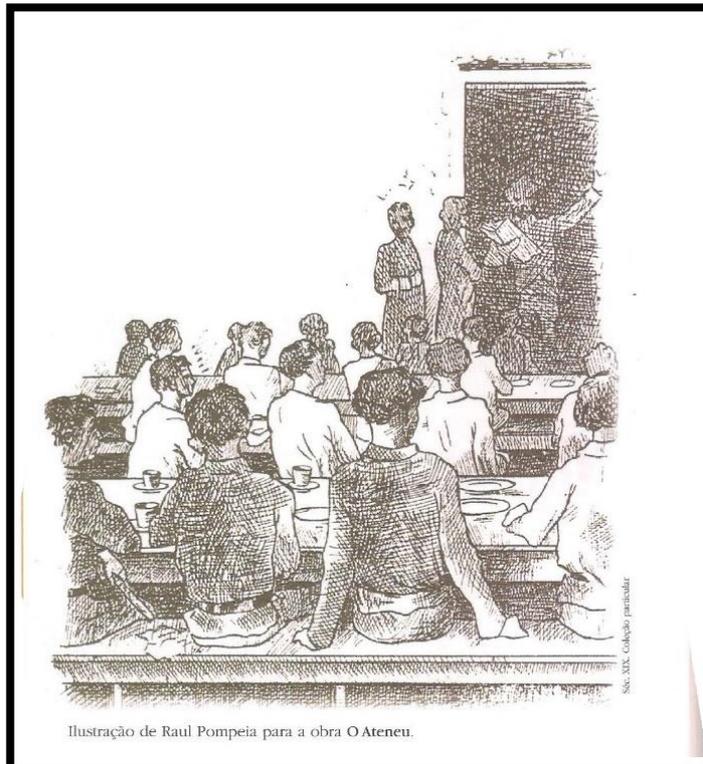
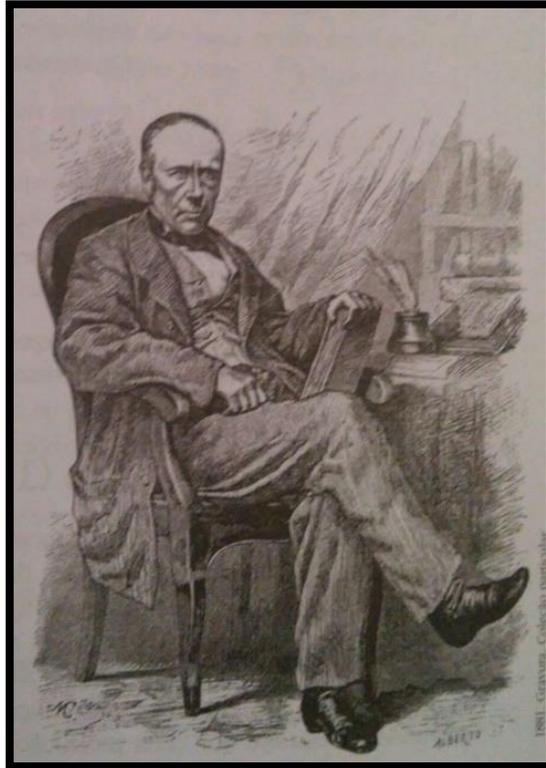
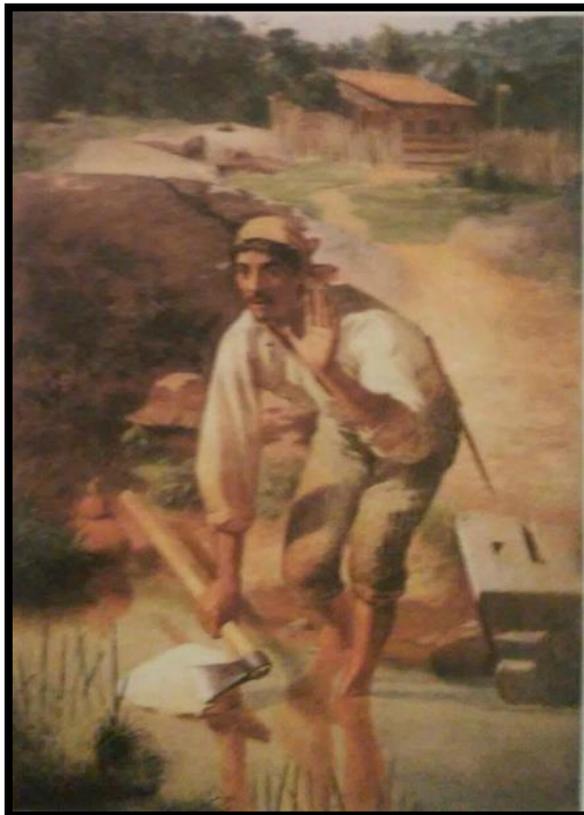


Ilustração de Raul Pompeia para a obra O Ateneu.

**Fonte:** Livro Didático de Língua Portuguesa – Ensino Médio 2º ano. Coleção: Novas Palavras, p. 109.



**Fonte:** Livro Didático de Língua Portuguesa – Ensino Médio 2º ano. Coleção: Novas Palavras, p. 25.



**Fonte:** Livro Didático de Língua Portuguesa – Ensino Médio 2º ano. Coleção: Novas Palavras, p. 111.



**Fonte:** Livro Didático de Língua Portuguesa – Ensino Médio 2º ano. Coleção: Novas Palavras, p.219.



**Fonte:** Livro Didático de Língua Portuguesa – Ensino Médio 2º ano. Coleção: Novas Palavras, p.296.

Perguntamos: Como o livro didático constrói essa imagem sobre a mulher? A mulher na história ocupava a esfera privada, sempre estava ligada aos cuidados do lar, da família e dos filhos. O homem ocupava a esfera pública, ou seja, trabalhava fora de casa. A primeira profissão para a mulher foi a de professora. Esse era o trabalho que a mulher poderia ocupar fora de casa.

O livro não trabalha com a desconstrução desses sentidos. Podemos analisar o que foi selecionado para a análise: “a mulher dona de casa”, “a mulher costureira”, “a mulher lavadeira”, “a mulher professora”. Ou seja, a mulher sempre no espaço privado. E o que não foi selecionado: “a mulher no mercado de trabalho”, “a mulher como militante” etc. Desse modo, no livro não existe um trabalho de desconstrução, há uma repetição grande de clichê.

Segundo Louro (2012) ao longo da história e nas culturas existentes, o corpo tem sido construído, pensando, produzido de diversas formas. Por outro lado, não podemos deixar de considerar que o corpo tem sido dividido e demarcado por meio das expectativas que são colocadas sobre ele, especialmente quando se situa em função do sexo. O corpo masculino e o corpo feminino não possuem o mesmo valor, ambos são hierarquizados, a partir de duas diferenças visíveis e invisíveis.

Com essas imagens o LD trabalha com a questão verbal e não verbal da linguagem:

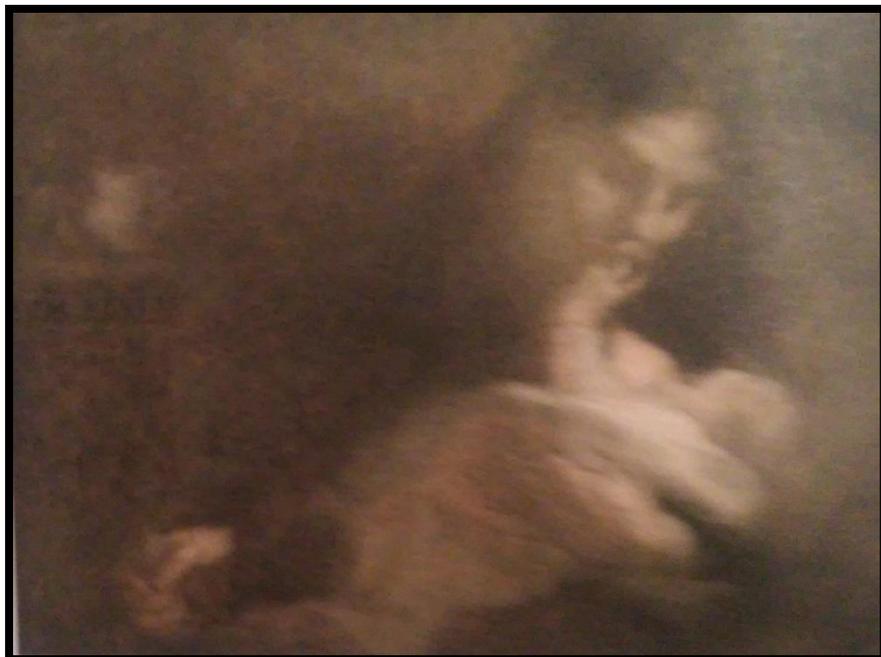
[...] o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja: considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se pode dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo da leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico (ORLANDI, 2011, p.49).

Destarte, a leitura do texto não leva o aluno a interpretar com a alternativa de outros sentidos.

O terceiro recorte, intitulado “mulher materna”, está associado à maternidade, como se pode observar a seguir.



**Fonte:** Livro Didático de Língua Portuguesa – Ensino Médio 2º ano. Coleção: Novas Palavras, p.98.



**Fonte:** Livro Didático de Língua Portuguesa – Ensino Médio 2º ano. Coleção: Novas Palavras, p. 104.

Notemos nesse recorte, que a responsabilidade da mulher perante a natureza é ser mãe, a própria vida impôs essa lei. A ideia de que a mulher foi feita para os cuidados do lar, ser mãe

e exclusivamente para o marido ainda é aceita na sociedade. “Os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar.” (LOURO, 2008, p.59).

Não há uma diferença a ser discutida nessas imagens, há sempre uma repetição de clichê. Há uma ausência no texto, ou seja, o LD não aborda a paternidade, sendo que na sociedade atual alguns pais assumem o mesmo papel das mães, sem contar que existem filhos que não têm mães e são cuidados pelos pais. Louro (2008) nos diz que “no interior das redes de poder, pelas trocas e jogos que constituem o seu exercício, são instituídas e nomeadas as diferenças e desigualdades”. Essas distinções se dão nas diversas categorias, tais como de gênero, classe, sexualidade etc. Para Louro (2008), as diferenças são fixadas no gênero e na sexualidade. A diferença nesse contexto remete-se ao biológico, ou seja, ao domínio sexual feminino. E o livro didático não problematiza a produção sentidos, ele dá o sentido pronto, repete-o.

**Texto 1**

Ao abrir o livro, Ana Rosa soltou logo uma vergonhosa exclamação: dera com um desenho, em que o autor da obra, com a fria sem-cerimônia da ciência, expunha aos seus leitores uma mulher no momento de dar à luz o filho. [...] Observou-o com profunda atenção, enquanto dentro dela se travava a batalha dos desejos. Todo o seu ser se lhe revolucionou; o sangue gritava-lhe, reclamando o pão do amor; seu organismo inteiro protestava contra a ociosidade. E ela então sentiu bem nítida a responsabilidade dos seus deveres de mulher perante a natureza, compreendeu o seu destino de ternura e de sacrifícios, percebeu que viera ao mundo para ser mãe; concluiu que a própria vida lhe impunha, como lei indefectível, a missão sagrada de procriar muitos filhos, sãos, bonitos, alimentados com seu leite, que seria bom e abundante [...].

AZEVEDO, Aluísio. O mulato. In: LEVIN, Orna Messer (Org.). Aluísio Azevedo: ficção completa em dois volumes. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005. v.1. p. 345-346.



Maternidade (século XIX), pintura de Eugène Carrière.

**A palavra  
no texto**  
indefectível – que não  
falha, infalível, certo

**Fonte:** Livro Didático de Língua Portuguesa – Ensino Médio 2º ano. Coleção: Novas Palavras, p. 104.

## Texto 2

[Raimundo] seria um tipo acabado de brasileiro, se não foram os grandes olhos azuis que puxara do pai. Cabelos muito pretos, lustrosos e crespos; tez morena e amulatada, mas fina; dentes claros que reluziam sob a negrura do bigode; estatura alta e elegante; pescoço largo, nariz direito e fronte espaçosa. A parte mais característica de sua fisionomia eram os olhos – grandes, ramalhudos, cheios de sombras azuis; pestanas eriçadas e negras, pálpebras de um roxo vagaroso e úmido; as sobrancelhas, muito desenhadas no rosto, como a nanquim, faziam sobressair a frescura da epiderme, que, no lugar da barba raspada, lembrava os tons suaves e transparentes de uma aquarela sobre papel de arroz.

Tinha os gestos bem-educados, sóbrios, despidos de pretensão, falava em voz baixa, distintamente, sem armar ao efeito; vestia-se com seriedade e bom gosto; amava as artes, as ciências, a literatura e, um pouco menos, a política.

AZEVEDO, Aluísio. O mulato. In: LEVIN, Orna Messer (Org.).  
**Aluísio Azevedo:** ficção completa em dois volumes.  
 Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005. v.1. p. 451-452.

**1.a)** “[...] enquanto dentro dela se travava a batalha dos desejos. Todo o seu ser se lhe revolucionou; o sangue gritava-lhe, reclamando o pão do amor; seu organismo protestava contra a ociosidade.”.

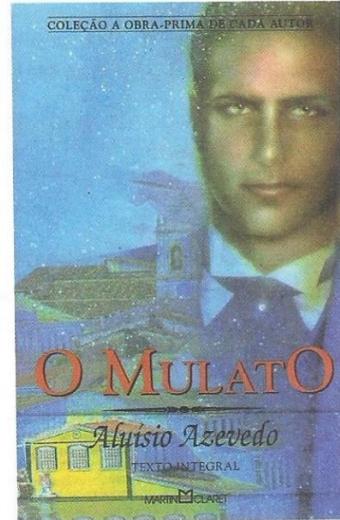
**1.b)** “E ela então sentiu bem nítida a responsabilidade dos seus deveres de mulher perante a natureza, compreendeu o seu destino de ternura e de sacrifícios, percebeu que viera ao mundo para ser mãe [...]” etc.

**3.a)** Os olhos azuis, os cabelos muito pretos e brilhantes, a tez fina, os dentes claros, a estatura alta e elegante, o nariz direito, a fronte espaçosa, as sobrancelhas muito desenhadas no rosto, a frescura da epiderme, os gestos sóbrios, a fala em voz baixa, o vestir-se com bom gosto, o amor pelas artes, ciência, literatura etc. Trata-se de um personagem idealizado, porque corresponde a um estereótipo de beleza, educação e virtude.

## Releitura

RESPONDA,  
no caderno,

- No texto 1, dedicado a Ana Rosa, prima de Raimundo (o mulato) que se apaixona por ele, defrontamo-nos com uma “imagem” de mulher tipicamente naturalista. Transcreva as passagens do fragmento que melhor ilustrem essa afirmação, mostrando:
  - a) a submissão da personagem aos instintos.
  - b) as conclusões a que chega, quanto ao seu destino de mulher.
- Que expressão do texto 1 nos faz compreender o caráter determinista, isto é, de irrevogável determinação pela força da natureza, da concepção naturalista sobre a mulher?  
 “[...] concluiu que a própria vida lhe impunha, como lei indefectível, a missão sagrada de procriar muitos filhos [...]”
- No texto 2, dedicado a Raimundo, temos uma descrição que se aproxima do idealismo romântico.
  - a) Que características do personagem permitem-nos vê-lo como objeto de idealização? Por quê?
  - b) Identifique a única passagem do fragmento que se refere ao fato de Raimundo ser mulato.  
 “[...] tez morena e amulatada [...]”
  - c) Como essa característica é relativizada, ao longo da mesma passagem? Essa característica é relativizada por meio da conjunção **mas**, que parece corrigir a afirmação anterior, destacando a finura da tez de Raimundo.



Editora Martin Claret

### A palavra no texto

**tez** – epiderme do rosto, cútis, pele

**ramalhudo** – olho que tem grandes pestanas

**eriçado** – arrepiado, ouriçado

Quanto à atividade do livro, podemos analisar que se refere à relação do naturalismo com o realismo. Não há uma diferença e nem semelhança a ser discutida. É possível analisar também, que a atividade fala sobre a mulher como algo pronto, não atribuindo sentido. A discussão sobre a mulher aparece como elemento secundário nas páginas finais do livro, ou seja, as páginas em que ficam localizadas as orientações para o professor. Essas orientações apresentam as mulheres na literatura e na escola literária. Perguntamos: Por que essas mulheres? Por que essas obras e não outras? E o que não é trabalhado que deveria ser trabalhado? Na literatura existem poucas escritoras em relação aos homens, muitos livros na literatura foram escritos por eles com pseudônimo feminino, e as mulheres liam esses livros. O livro apresenta muito restritamente a emancipação feminina no Brasil, trazendo boa parte das questões de gênero escondida nas referências, não abrindo nenhum tipo de deslocamento. Embora a seção de Orientação para o professor se proponha a trabalhar a condição feminina no Brasil, mas o que temos é uma lista de acontecimentos.

## Literatura / História / Geografia

**Tema: Escritoras brasileiras e a condição feminina no Brasil**

Para iniciar, fazer um levantamento da percepção dos alunos quanto à condição da mulher no Brasil atual. Comentar que, embora as mulheres tenham obtido muitas conquistas, principalmente no século XX, ainda não se pode falar em completa igualdade de gênero. Citar, por exemplo, a violência doméstica (a cada 5 minutos uma mulher é agredida no país, e em 70% dos casos o agressor é o companheiro, segundo dados de 2012 do Ministério da Justiça) e a diferença salarial entre os sexos (mulheres recebem cerca de 30% menos que os homens, segundo o Censo 2010 do IBGE).

Resgatar, com os alunos, alguns fatos históricos representativos da emancipação feminina no Brasil, como o direito ao voto em 1932, o advento do contraceptivo oral (pílula) na década de 1960, a Lei Maria da Penha, em 2006, a eleição da primeira mulher para a Presidência em 2010. Sugerir que pesquisem na internet uma lista mais extensa de fatos. Aqui apresentamos uma breve cronologia, arbitrária, de alguns desses acontecimentos.

1827: Lei permitindo que mulheres frequentassem as escolas elementares.

1879: Autorização do governo para que mulheres cursassem o ensino superior.

1927: Eleição da primeira prefeita brasileira: Alzira Soriano de Souza, de Lages (RN).

1932: Getúlio Vargas promulga o novo Código Eleitoral, que garante o direito de voto às mulheres brasileiras.

**Fonte:** Livro Didático de Língua Portuguesa – Ensino Médio 2º ano. Coleção: Novas Palavras, p.19 (Orientações)

- 1933: Eleição, para a Assembleia Constituinte, da primeira deputada, a paulista Carlota Pereira de Queiroz.
- 1979: Eunice Michilles é a primeira senadora do Brasil, por falecimento do titular da vaga.
- 1985: Primeira "Delegacia da Mulher" (Delegacia de Atendimento Especializado à Mulher), no estado de São Paulo. Outros estados seguem o exemplo.
- 1996: Nélida Piñon é a primeira mulher a presidir a Academia Brasileira de Letras.
- 1997: Crescimento da presença feminina em cargos públicos legislativos e executivos: 7% das cadeiras da Câmara dos Deputados; 7,4% do Senado; 6% das prefeituras brasileiras.
- 2010: Eleição de Dilma Rousseff, primeira presidenta do Brasil, 78 anos depois da conquista do voto feminino.

Fonte dos dados: HISTÓRIA Digital. 25 conquistas das mulheres no Brasil.  
Disponível em: <<http://www.historiadigital.org/curiosidades/25-conquistas-historicas-das-mulheres-no-brasil>>.  
Acesso em: 23 maio 2013.

Levar os alunos a perceber que, simultaneamente aos acontecimentos coletivos, dão-se as trajetórias dos indivíduos. Lembrar que muitas mulheres lutaram e lutam por direitos iguais, entre elas as escritoras.

Mais uma vez, pedir que façam uma pesquisa, dessa vez sobre escritoras brasileiras. Comentar com eles que hoje em dia há muitas autoras famosas, mas que em outros tempos a manifestação literária das mulheres sofreu limitações e entraves, em razão do preconceito e da opressão.

Apresentamos, a seguir, uma lista, também arbitrária, de algumas escritoras brasileiras, do século XIX até a atualidade. A primeira parte é composta de autoras menos conhecidas, por isso fornecemos uma "minibiografia" de cada. A segunda parte é composta de escritoras renomadas, algumas estudadas no livro do terceiro ano.

## Escritoras brasileiras

### Século XIX

#### Nísia Floresta (1810- 1885)

A norte-rio-grandense Dionísia Gonçalves Pinto, conhecida pelo pseudônimo Nísia Floresta, foi precursora do feminismo no Brasil. Educadora, fundou uma escola de moças que tinha no currículo disciplinas como Latim, História, Geografia, Matemática e idiomas. Publicou, em 1832, a obra *Direitos das mulheres e injustiça dos homens*.

#### Maria Firmina dos Reis (1825-1917)

Maranhense e mulata, teria sido a primeira brasileira a publicar um romance: *Úrsula* (1859), de temática abolicionista. Foi educadora e colaborou com jornais literários.

#### Maria Benedita Bormann (Délia) (1852-1895)

Nasceu em Porto Alegre (RS) e mudou-se para o Rio de Janeiro. *Lésbia* é seu romance mais famoso. Publicou crônicas e contos nos principais periódicos do Rio de Janeiro.

#### Narcisa Amália (1852-1924)

Nascida no Rio de Janeiro (RJ), é considerada a primeira jornalista profissional do Brasil. Publicou em 1872 *Nebulosas*, cujos poemas tiveram grande acolhida da crítica, e em 1874 o volume de contos *Nelúmbia*.

#### Júlia Lopes de Almeida (1862-1934)

Nascida no Rio de Janeiro (RJ), escreveu romances, contos, crônicas, peças de teatro e obras didáticas, além de colaborar com diversos periódicos, como a revista *A Semana* e o jornal *O País* (este por mais de 30 anos). Seu romance *A falência* (1901) é tido pela crítica como uma de suas melhores obras, e foi sucesso de público.

### Séculos XX e XXI

#### Rachel de Queiroz (1910-2003)

#### Patrícia Galvão (1910-1962)

#### Clarice Lispector (1920-1977)

#### Lygia Fagundes Telles (1923-)

#### Adélia Prado (1935-)

#### Marina Colasanti (1937-)

#### Hilda Hilst (1930-2004)

#### Nélida Piñon (1937-)

#### Ana Cristina Cesar (1952-1983)

#### Patrícia Melo (1962-)

Pedir aos alunos que escolham algumas das escritoras para aprofundamento, pesquisando biografia e obras principais. É interessante que selecionem pelo menos uma escritora do século XIX e uma do século XX-XXI. Sugere-se dividir a turma em grupos para um trabalho mais abrangente. Por exemplo: definir cinco grupos, e cada grupo escolhe três autoras, para estudar suas biografias e obras à luz dos momentos históricos nos quais se inserem.

Os grupos podem realizar uma apresentação para a turma, apoiada por uma antologia (digital ou impressa).

Seguem alguns *links* que podem servir de ponto de partida tanto para o planejamento do professor quanto para a pesquisa dos alunos.

- Dados sobre a condição da mulher no Brasil:  
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Dia internacional da mulher**. Disponível em: <<http://ler.vc/9j3x4p>>.  
DESIGUALDADE de gênero. **Brasil.gov.br**. Disponível em: <<http://ler.vc/ro4csf>>.
- Artigos da revista **Nova Escola** com subsídios para trabalhar em aula as lutas femininas e o perfil da mulher brasileira:  
MELO, Alexandre de. Os fatos históricos que marcaram as conquistas das mulheres. **Nova Escola**. Disponível em: <<http://ler.vc/5kouo5>>.  
TRACE com os estudantes os vários retratos da mulher brasileira. **Nova Escola**. Disponível em: <<http://ler.vc/nmxufy>>.
- Nísia Floresta:  
DUARTE, Constância Lima. As sementes do feminismo no Brasil. **Revista de História**. Disponível em: <<http://ler.vc/ick7ok>>.
- Maria Firmina dos Reis:  
DUARTE, Eduardo de Assis. **Maria Firmina dos Reis e os primórdios da ficção afro-brasileira**. Disponível em: <<http://ler.vc/c29p59>>.
- Maria Benedita Bormann (Délia):  
TELLES, Norma. Introdução [a **Lésbia**]. Editora **Mulheres**. Disponível em: <<http://ler.vc/6223ya>> (sobre Maria Benedita Bormann).
- Narcisa Amália:  
PAIXÃO, Sylvia P. **Narcisa Amália de Campos**. Disponível em: <<http://ler.vc/h5ydnv>>.
- Júlia Lopes de Almeida:  
MENDONÇA, Cátia Toledo. Júlia Lopes de Almeida: a busca da liberação feminina pela palavra. **Revista Letras**, Curitiba, n. 60, p. 275-296, jul./dez. 2003. Disponível em: <<http://ler.vc/t5cpsd>>.
- Textos sobre escritoras brasileiras dos séculos XIX e XX:  
ALOS, Anselmo Peres. Um passo além: o resgate de escritoras brasileiras do século XIX. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v. 16, n. 2, ago. 2008. Disponível em: <<http://ler.vc/b6ekt5>>.  
CASTANHEIRA, Cláudia. Escritoras brasileiras: momentos-chave de uma trajetória. **Revista Diadorim – Revista de Estudos Linguísticos e Literários do Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas da Universidade Federal do Rio de Janeiro**, v. 9, jul. 2011. Disponível em: <<http://ler.vc/o7vtfw>>.

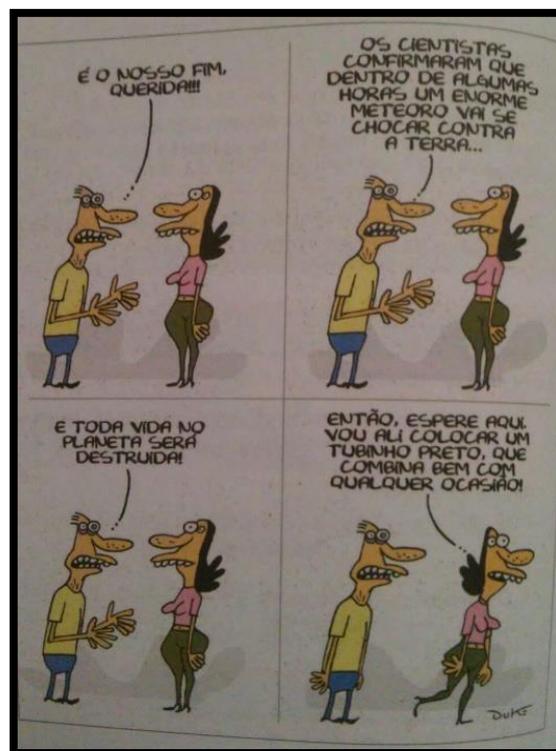
[Todos os acessos em: 23 maio 2013.]

**Fonte:** Livro Didático de Língua Portuguesa – Ensino Médio 2º ano. Coleção: Novas Palavras, p.21 (Orientações)

O quarto recorte, intitulado “mulher e futilidade”, está associado à futilidade da mulher que são evidenciadas nas imagens a seguir.



Fonte: Livro Didático de Língua Portuguesa – Ensino Médio 2º ano. Coleção: Novas Palavras, p.181.



Fonte: Livro Didático de Língua Portuguesa – Ensino Médio 2º ano. Coleção: Novas Palavras, p.194.



Fonte: Livro Didático de Língua Portuguesa – Ensino Médio 2º ano. Coleção: Novas Palavras, p.250.

Nota-se nas imagens a desigualdade entre os gêneros, apresentando à mulher como algo fútil. Para trabalhar o uso dos pronomes possessivos na primeira imagem, o livro nos apresenta uma charge que mostra um diálogo entre o casal Hagar e Helga. Helga está arrumando a mala para viajar e Hagar aparece com um barril dentro de carro de mão. Helga, ao ver a cena, questiona-o, dizendo: “Pensei que tivesse dito a você que só íamos levar as nossas necessidades básicas”. O marido responde: “Você leva as suas necessidades básicas, eu levo as minhas”. É perceptível na imagem que o homem considera as necessidades básicas da mulher, algo fútil, bem como um estereótipo sobre as necessidades básica do homem. Na segunda imagem, para trabalhar pronomes indefinidos, o livro nos apresenta um cartum que revela o diálogo do marido e da mulher. O marido fala para a esposa que é o fim deles, pois um grande meteoro chocará a terra. A mulher ao ouvir, pede que o marido a espere, pois ela irá colocar um tubinho preto, que combina com qualquer ocasião. Na terceira imagem, para trabalhar o conceito de interjeição, o livro nos apresenta uma tira humorística em que as ovelhas são como instrumentos de alienação, como algo relativamente prejudicial às mesmas reconsiderado como benéfico, visto que tomam como padrão físico da Europa. A tira humorística em sua conjuntura, pormenorizada profundamente e ironiza essa situação. Podemos analisar que essas desigualdades existem desde tempos passados, e neste mesmo período ainda existem estas desigualdades. São esses sentidos que são retomados pelo livro.

O quinto recorte, intitulado “mulher meiga”, está associado à delicadeza da mulher que são evidenciadas nas imagens que seguem.

### Sábado, 18 de fevereiro

Faz hoje três dias que eu entrei para a Escola Normal. Comprei meus livros e vou começar vida nova. O professor de Português aconselhou todas as meninas a irem se acostumando a escrever, todo dia, uma carta ou qualquer coisa que lhes acontecer.

Passei na casa de minhas tias inglesas e encontrei lá Mariana. Ela foi a aluna mais afamada da Escola e sempre ouvi minhas tias falarem dela com admiração. Ela esteve me animando e disse que o segredo de ser boa aluna é prestar atenção, tomando notas de tudo.

Tia Madge disse que Mestra Joaquininha lhe falou que eu fui a aluna mais inteligente da escola dela, mas era vadia e falhava dias seguidos. Isto é verdade, porque o ano passado fomos, muitas vezes, passar dias com meu pai na Boa Vista. Não sei se sou inteligente. Vovó, meu pai e tia Madge acham; mas só sei que não gosto de estudar, nem de ficar parada prestando atenção. Em todo caso eu gosto que digam que sou inteligente. É melhor do que dizerem que sou burra, como vai acontecer na certa, quando virem que não vou ser, na Escola Normal, o que eles esperam. Hoje já vi o jeito. Achei tudo difícil e complicado. O que me vale é que eu tenho facilidade de decorar. Quando eu não puder compreender, decoro tudo. Mas no Português como é que eu vou decorar? Análise, eu nem sei onde se pode estudar. Só daqui a dias poderei saber como as coisas vão sair. Escrever não me vai ser difícil, pelo costume em que meu pai me pôs de escrever quase todo dia. Duas coisas eu gosto de fazer, escrever e ler histórias, quando encontro. Meu pai já consumiu tudo quanto é livro de histórias e romance. Diz ele que agora só nas férias.

Ainda não comecei a estudar e já estou pensando nas férias. Que bom vai ser quando eu estiver na Boa Vista, livre da escola, sem ter que estudar. Mas um ano custa tanto a passar!

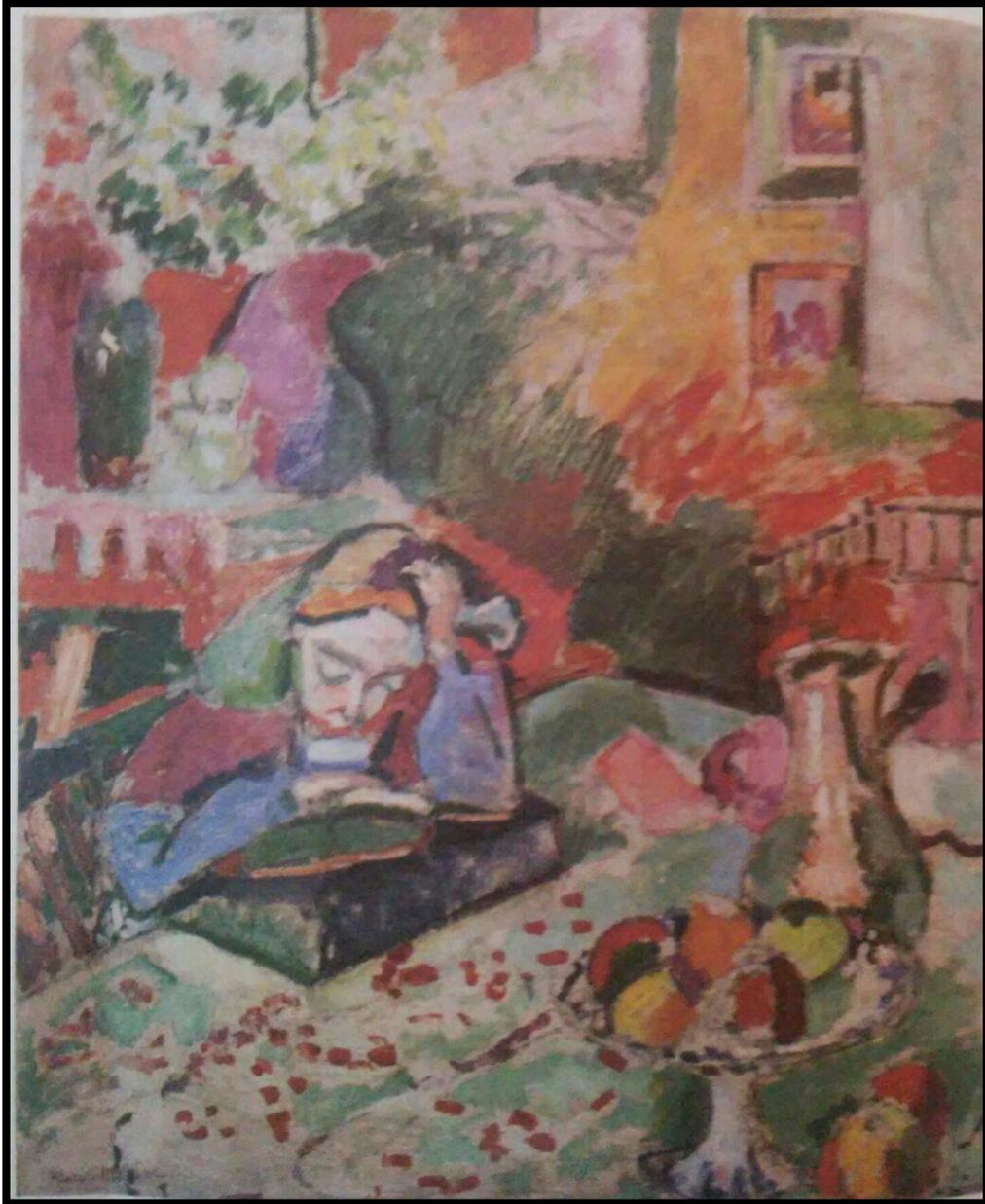
Vou deitar-me e pedir a Nossa Senhora que me ajude a estudar e abra mesmo minha inteligência, para não desapontar meu pai, vovó e tia Madge. [...]

MORLEY, Helena. *Minha vida de menina*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 26-27.



Filme de Helena Solberg. *Vida de menina*. Brasil, 2005.

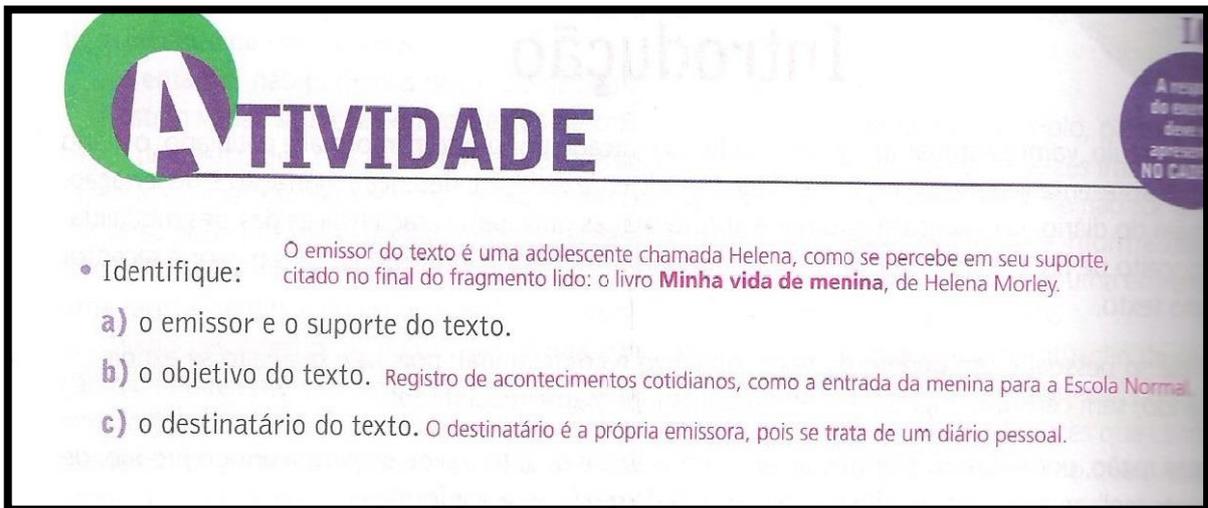
**Fonte:** Livro Didático de Língua Portuguesa – Ensino Médio 2º ano. Coleção: Novas Palavras, p.321.



**Fonte:** Livro Didático de Língua Portuguesa – Ensino Médio 2º ano. Coleção: Novas Palavras, p.326.

Nota-se expressões de sentimentos que representam a mulher através de gestos de meiguice e delicadeza. Essa representação resulta do discurso tradicional sobre a mulher. Assim, essa descrição dócil da garota ao escrever no diário é atravessada pela ideologia que produz essas evidências de sentidos para a mulher que são geradas da história.

Quanto à atividade proposta do livro:



**ATIVIDADE**

O emissor do texto é uma adolescente chamada Helena, como se percebe em seu suporte, citado no final do fragmento lido: o livro **Minha vida de menina**, de Helena Morley.

- Identifique:
  - a) o emissor e o suporte do texto.
  - b) o objetivo do texto. Registro de acontecimentos cotidianos, como a entrada da menina para a **Escola Normal**.
  - c) o destinatário do texto. O destinatário é a própria emissora, pois se trata de um diário pessoal.

**Fonte:** Livro Didático de Língua Portuguesa – Ensino Médio 2º ano. Coleção: Novas Palavras, p.322.

Podemos analisar que o livro traz mais paráfrase do que polissemia, ou seja, há mais uma repetição do que um deslocamento. É perceptível na atividade fundamentos no conceito de informação sobre a narração, bem como a presença de elementos descritivos. “Há no discurso informações novas que se apoiam em conhecimentos anteriores partilhados pelos agentes do discurso” (ORLANDI, 1984, p.10).

A autora, também, ao citar Haliday (1970) diz que, “[...] considerando o texto como unidade básica da linguagem em uso, distingue, na organização textual, a estrutura temática e a de informação onde insere o novo (elemento obrigatório) e o dado (o ponto de contato entre o saber de um e outro interlocutor).” (ORLANDI, 1984, p.10).

Destarte a AD destaca o conceito de informação e abre espaço para a polissemia, ou seja, para a atribuição de múltiplos sentidos, passando a considerar a linguagem como discurso.

Considerar que existe um limite difícil de ser determinado na leitura que é o que separa o dito e o não dito, que é constitutivo da significação do texto. Dessa forma, o leitor é quem decide em relação ao que não está dito no texto e o que constitui.

“Na análise de discurso, há noções que encampam o não dizer: a noção de interdiscurso, a de ideologia, a de formação discursiva. Consideramos que há sempre no dizer um não-dizer necessário” (ORLANDI, 2015, p.81). Há ainda outra maneira de se trabalhar o não-dito na Análise de Discurso. Trata-se do silêncio. “Este pode ser pensado com a respiração da

significação, lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido. E o silêncio como horizonte, com iminência de sentido.” (ORLANDI, 2015, p.81).

Esta é uma das formas de silêncio, o silêncio fundador, o qual indica que o sentido é sempre outro, nele o dizer significa. Mas há outras formas de silêncio, o silenciamento, como por exemplo o silêncio constitutivo, no qual uma palavra exclui outras palavras. Orlandi (2015) nos traz um exemplo específico, que para dizer é preciso não-dizer, ou seja, se digo “sem medo” não digo “com coragem.

Temos também o silêncio local, que é a censura, aquilo que é não se pode dizer em uma certa ocasião. Orlandi (2015) nos exemplifica que o que faz com que o sujeito não diga o que poderia dizer numa ditadura não se diz palavra ditadura, não porque não se saiba, mas porque não se pode dizê-lo.

Em nossa sociedade como nos livros didáticos as relações de poder produzem sempre a censura, de modo que o silêncio sempre acompanha as palavras. “Entre o dizer e não dizer desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move. É preciso dar visibilidade a esse espaço através da análise baseada nos conceitos discursivos e em seus procedimentos de análise.” (ORLANDI, 2015, p.83).

Assim, lembremos que o discurso é resultado de sentido entre locutores.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das análises da coleção, podemos observar a desigualdade das relações de gênero, a partir dos sentidos sobre a representação da mulher. As diferentes formas de significar a mulher são resultados de construções ideológicas ligadas às relações de gênero.

Encontramos em alguns textos diferenças como algo que inferioriza, apresentando a dicotomia homem x mulher por meio da repetição dos dizeres “tradicionais”. Em outros textos surgem questionamentos. São textos de outra conjuntura, sob uma formação ideológica e que se encontram em uma outra formação discursiva.

Ressalta-se que, diante de alguns textos analisados, foi possível observar que o LD não possibilita a opinião do aluno com relação à leitura. Destarte, o trabalho com a leitura do texto não leva o aluno a interpretar outros sentidos alternativos. Na AD o trabalho com a leitura não se restringe à interpretação como modo de reproduzir informações, mas de como compreender como os textos funcionam no LD e sua relação com a ideologia.

Em relação às questões de gênero, podemos afirmar que o ambiente feminino histórico no contexto social sempre foi voltado para o lar, a casa e os filhos. Por conta disso, as mulheres tem sido representadas como domésticas, educadora dos filhos etc. Diferente do homem, patriarca da casa, que ocupa a casa quanto outros espaços. Esse sentido é naturalizado através dos textos e imagens, e com isso o livro reproduz o que há na sociedade. Para isso, Louro (2008, p.64) nos diz:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe – são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem.

As diferentes formas de apresentar a mulher, são resultados da ideologia sobre a representação do discurso, pois todo discurso é ideológico, e a linguagem significa. “A linguagem não é transparente, os sentidos não são conteúdos. É no corpo com a linguagem que o sujeito (se) diz. E o faz não ficando apenas nas evidências produzidas pela ideologia.” (ORLANDI, 2015 p.51).

Desse modo, não podemos considerar o texto como um conjunto de enunciados responsáveis pelo professor, mas como uma unidade significativa ligada à sentidos a serem problematizados pelos alunos. Assim, o professor deve propor aos alunos o conhecimento discursivo da linguagem, pois há muitas maneiras de significados da língua, depende de quem diz e como diz. Ela pode ser interpretada de várias formas, depende da posição de quem ler. Entendemos, assim como Orlandi, que:

Uma vez analisado, o objeto permanece para novas e novas abordagens. Ele não se esgota em uma descrição. E isto não tem a ver com a objetividade da análise mas com o fato de que todos discurso é parte de um processo discursivo mais amplo que recortamos e a forma do recorte determina o modo da análise e o dispositivo teórico da interpretação que construímos (ORLANDI, 2015, p.62).

Esperamos ter contribuído para o desenvolvimento de uma ferramenta analítica dos textos relacionados ao LD que por meio da AD possui seus pressupostos teóricos. “O que nos interessa não são as marcas em si, mas o seu funcionamento no discurso. É este funcionamento que procuramos descrever e compreender.” (ORLANDI, 2015, p.63). Assim, constatamos com o trabalho realizado que, embora esse livro didático tenha sido construído por professores, o mesmo confirma discursos tradicionais sobre a “mulher”. Pode-se dizer que é preciso que os alunos sejam leitores críticos, que problematizem os significados que os textos possuem.

## 8. REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Lourdes. **Brasil Fortalecimento da Secretaria Especial e Políticas para as Mulheres – Avançar na transversalidade da perspectiva de gênero nas políticas públicas**. Brasília: CEPAL SPM, 2005.

BARONAS, R. L.. **Notas sobre o efeito-Saussure na Análise do Discurso**. In: Seminário de Estudos de Análise do Discurso, 2004, Porto Alegre - RS. Anais do I SEAD. Porto Alegre - RS: UFRGS, 2003. In: <http://anaisdosead.com.br/1SEAD/Paineis/RobertoLeiserBaronas.pdf>. Acesso em: 21 de mar. de 2017.

BENVISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. 5ª edição – Campinas, SP. Pontes Editores, 2005.

BRANDÃO, Helena Hathuse Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2ª ed. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Bases Legais**. Brasília: MEC/SEB, 2000.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília (DF), 2006 v. I.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais**. Brasília: MEC/SEF, p. 19-41, 1998.

FARIA, Daiana Oliveira; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. **Análise do discurso francesa: revisão epistemológica e questões centrais**. In: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/educacao18/ensaios/001.pdf> Acesso em 06 de abr. de 2016

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Mídia e Educação da Mulher: Uma Discussão Teórica Sobre Modos de Enunciar o Feminino na Tv**. Ano 9, p. 586, 2º semestre 2001.

GERHARDT, T. E. A construção da pesquisa. In: Gerhardt, T.E.. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. 1ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, v. 1, p. 41-64.

GG Premium Big and Beautiful. **A beleza natural da mulher Renascentista**. In: <http://ggpremium.blogspot.com.br/2014/10/a-beleza-natural-da-mulher-renascentista.html> Acesso em 06 de abr. de 2016

Guia de livros didáticos : **PNLD 2015** : língua portuguesa : ensino médio. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. In: <http://www.fnede.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015> Acesso em: 21 de mar. de 2017.

GRAUPE, M. E. **Les questions des sexes et les différences culturelles dans les écoles brésiliennes**. In: XII Congrès de L' Association Internationale pour la Recherche Interculturelle (ARIC), 2009, Florianópolis. Anais do ARIC. Florianópolis: UFSC, 2009.

GREGOLIN, M. R. F. V.. **Michel Pêcheux e a história epistemológica da Linguística**. Estudos da Língua(gem), Vitória da Conquista, BA, v. 01, p. 99-111, 2005. In:

[http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/1SEAD/Paineis/MariaDoRosarioValencis eGregolin\\_2.pdf](http://www.analisedodiscurso.ufrgs.br/anaisdosead/1SEAD/Paineis/MariaDoRosarioValencis eGregolin_2.pdf). Acesso: 21 de mar. 2017.

GUINDANI, J. F.; SA, J. R. ; ALMEIDA, C. D. . Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 01, p. 1-15, 2009.

HAROCHE, Claudine; PÊCHEUX, Michel; HENRY, Paul. A semântica e o corte saussuriano: língua, linguagem e discurso. In: BARONAS, Roberto Leiser (Org.). **Análise de Discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva**. 2ª ed. São Paulo: São Carlos, 2011. p. 13-32.

LIMA, Flágila Marinho da. **Uma leitura discursiva sobre os modos de funcionamento do silêncio no livro didático de língua portuguesa**. 2015. Tese (Mestrado em Estudos Linguísticos) Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2015

LOURO, G. L. (Org.); Felipe, Jane (Org.); GOELLNER, S. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013. v. 01. 191p.

\_\_\_\_\_. G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes 1997.

OLIVEIRA; Helena Dória Lucas de. **Entre mesadas, cofres e práticas matemáticas escolares: a constituição de pedagogias financeiras para a infância**. 2009. 238f. Tese (Doutorado em Matemática) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2009.

OLIVEIRA, Wilson Souza. **A imagem da mulher nos livros didáticos e relações de gênero**. Universidade do Estado da Bahia, Alagoinhas jan-jun 2009 v.9, 11p.

ORLANDI, Eni P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 6ª edição Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. Eni de Lourdes Puccinelli. **A análise de discurso e seus entremeios**. Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP), IEL-Unicamp, n.42, p. 21-41, 2002.

\_\_\_\_\_. Eni P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 12º ed. Pontes Editores, Campinas, SP. 2015.

\_\_\_\_\_. Eni P. Orlandi. **A análise de discurso e seus entre-meios: notas a sua história no Brasil**. Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP), DL\IEL – Labeub\Nudecri – Unicamp, n.42, p.21-40, Jan.\Jun. 2002.

\_\_\_\_\_. Eni de Lourdes Puccinelli. **A análise de discurso e seus entremeios**. Cadernos de Estudos Linguísticos (UNICAMP), IEL-Unicamp, n.42, p. 21-41, 2002.

\_\_\_\_\_. Eni Puccinelli. **Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996

\_\_\_\_\_. Eni Puccinelli. Segmentar *ou* recortar? **Série Estudos**, n. 10. Uberaba, Minas Gerais, 1984.

PÊCHEUX, Michel. **Contextos Epistemológicos da Análise de Discurso**. In: Escritos – linguagem, cidade, política, sociedade. N4. LABEURB\Nudecri – Laboratório de Estudos Urbanos, Unicamp, 1999. Acesso em: 21 de mar. De 2017.

SILVA, Carla da. **A desigualdade imposta pelos papéis de homem em mulher:** uma possibilidade de construção da igualdade de gênero. In: [http://www.unifia.edu.br/projetorevista/artigos/direito/20121/desigualdade\\_imposta.pdf](http://www.unifia.edu.br/projetorevista/artigos/direito/20121/desigualdade_imposta.pdf) Acesso em 06 de abr. de 2016.

SILVA, Luzia Rodrigues da; LIMA Maria Cecília de. **Propaganda, Discurso e identidade de gênero.** In: <http://www.periodicos.unb.br/index.php/les/article/viewFile/1251/905> Acesso em: 08 de fev. de 2016.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA DO ORIENTADOR

<b>NOME DA DISCENTE</b> EMANOELA SENA DOS SANTOS	
<b>NOME DO ORIENTADOR</b> ADIELSON RAMOS DE CRISTO	<b>DATA DA APRESENTAÇÃO</b> 18/04/2017
<b>TÍTULO DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO</b> Gestos de leitura sobre a representação da mulher no volume 2 do livro didático de língua portuguesa: “Novas Palavras”.	

Ao Colegiado do Curso de Letras: Língua Portuguesa/ Libras/Língua Inglesa

Informo, para fins de homologação, que a estudante **Emanoela Sena dos Santos** realizou as correções sugeridas/solicitadas pela banca examinadora do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado “Gestos de leitura sobre a representação da mulher no volume 2 do livro didático de língua portuguesa: “Novas Palavras.”, podendo ser considerado como versão final. Declaro, ainda, que estou de acordo com a homologação do referido TCC.

Por ser verdade, firmo a presente.

*Adielson Ramos de Cristo*

Prof. Dr. Adielson Ramos de Cristo  
Professor-Orientador  
SIAPE

Amargosa, 01 de junho de 2017



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS: LÍNGUA  
PORTUGUESA/LIBRAS/LÍNGUA INGLESA

## DECLARAÇÃO

Declaramos, para os devidos fins, que a discente **Emanoela Sena dos Santos** apresentou, no dia 18 de abril de 2017, às 18h:00min, na sala do NEPEL (Módulo 02), o Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação intitulado Gestos de leitura sobre a representação da mulher no volume 2 do livro didático de língua portuguesa: “Novas Palavras”, que foi aprovado pela Comissão Examinadora.

Amargosa, 18 de abril de 2017

Profa. Me. **Emmanuelle Felix dos Santos**  
Coordenadora do Colegiado do Curso de Licenciatura em Letras: Língua  
Portuguesa/Libras/Língua Inglesa do CFP/UFRB  
e-mail: [cfp.cgradli@ufrb.edu.br](mailto:cfp.cgradli@ufrb.edu.br)  
Coord. do Colegiado do Curso  
de Licenciatura em Letras  
CFP/UFRB



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA  
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

---

ANEXO 1

TERMO DE ACEITE DO ORIENTADOR

Eu Prof<sup>o(a)</sup> ADIELSON RAMOS DE CRISTO aceito orientar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do graduando EMANOELA SENA DOS SANTOS, preliminarmente intitulado GESTOS DE LEITURA SOBRE A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: ENSINO MÉDIO.

Por ser verdade, firmo o presente termo

Amargosa, 13 de março de 20 17

Prof(a). Adelson Ramos de Cristo