



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCAT)
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

ÉRICA ROGÉRIA DA SILVA

CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES DA MULHER EM LIVROS DIDÁTICOS DE
PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO

CATALÃO/GO
2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

Érica Rogéria da Silva

3. Título do trabalho

CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES DA MULHER EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Guilherme Figueira Borges, Usuário Externo**, em 31/03/2022, às 10:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **ERICA ROGÉRIA DA SILVA, Discente**, em 31/03/2022, às 16:47, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543](#),



[de 13 de novembro de 2020.](#)



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2798830** e o código CRC **48BD93AF**.

ÉRICA ROGÉRIA DA SILVA

CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES DA MULHER EM LIVROS DIDÁTICOS DE
PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como requisito para obtenção do título de Mestra em Estudos da Linguagem.

Área de Concentração: Linguagem, Cultura e Identidade

Linha 1: Discurso, Sujeito e Sociedade.

Orientador: Professor Doutor Guilherme Figueira Borges

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFCAT.

Silva, Érica Rogéria da
CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES DA MULHER EM LIVROS
DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO / Érica Rogéria
da Silva. - 2023.
113, CXIII f.

Orientador: Prof. Guilherme Figueira Borges.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Catalão, Instituto
de Estudos da Linguagem, Catalão, Programa de Pós-Graduação em
Estudos da Linguagem, Catalão, 2023.

1. Identidades de gênero. 2. Mulher. 3. Livro didático. 4. Língua
Portuguesa. I. Borges, Guilherme Figueira, orient. II. Título.

CDU 8+7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE LETRAS E LINGUÍSTICA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

ATA UAELL-RC 17/2021

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM DA UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS E LINGUÍSTICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS – REGIONAL CATALÃO.

Defesa: nº 148/2021

Às quatorze horas do dia cinco de agosto de dois mil e vinte e um, reuniu-se a Banca Examinadora à distância, Via Videoconferência - designada pela Coordenadoria do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, área de concentração: Linguagem, cultura e identidade, composta pelos docentes: Prof. Dr. Guilherme Figueira Borges (Orientador), da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC; Profa. Dra. Grenissa Bonvino Stafuzza, da Universidade Federal de Goiás - UFG/RC; Profa. Dra. Cristiane Carvalho de Paula Brito, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, para proceder à Defesa Pública de Dissertação intitulada **CONSTITUIÇÃO DE IDENTIDADES DA MULHER EM LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO**, de autoria da mestranda **Érica Rogéria da Silva**, matrícula 2019101203. Iniciando os trabalhos, o Presidente da sessão apresentou a Banca e a candidata ao título de Mestra. Em seguida, agradeceu a presença do público e passou a palavra à mestranda para a apresentação do trabalho. A seguir, o Presidente concedeu a palavra aos examinadores, que passaram a arguir a candidata. A duração da apresentação da discente e a arguição dos examinadores aconteceram conforme regulamento do Programa. Ao término da arguição, a Banca Examinadora se reuniu em sessão secreta para atribuir os conceitos finais da Dissertação. Em face do resultado obtido, a Banca Examinadora considerou a candidata: APROVADA, estando APTA a fazer jus ao Título de Mestra em Estudos da Linguagem. Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a presente ata que, após lida e aprovada, será assinada pelos membros da Banca Examinadora. Regional Catalão, UFG, dia cinco de agosto de dois mil e vinte e um. Esta defesa de Dissertação de Mestrado Acadêmico é parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra. O diploma correspondente será emitido após cumprimento dos demais trâmites, conforme normas do Programa e legislação da Universidade Federal de Goiás, especialmente o Artigo 62 da Resolução CEPEC 1403/2016.

Observações:

Banca Examinadora de Qualificação/Defesa Pública de Dissertação/Tese realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo:

Art. 2º A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

Documento assinado eletronicamente por **Guilherme Figueira Borges, Usuário Externo**, em



05/08/2021, às 16:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Grenissa Bonvino Stafuzza, Professor do Magistério Superior**, em 05/08/2021, às 16:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Carvalho de Paula Brito, Usuário Externo**, em 05/08/2021, às 16:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2260637** e o código CRC **117F9670**.

Referência: Processo nº 23070.036783/2021-74

SEI nº 2260637

Para Ilda Paula, Alcídia Almeida e Maria Justina,
por serem exemplos de tanta coragem.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Guilherme Figueira Borges, pela orientação, confiança e compreensão.

À minha mãe, Ilda Paula, pelo carinho, dedicação, incentivo e exemplos de coragem.

À minha irmã, Janaína, e ao meu irmão, Ueslei, pelo incentivo.

Ao meu pai, Isaías, pela dedicação e admiração.

Às minhas sobrinhas, Evellyn e Ana Clara, e ao meu sobrinho, Washington, por me concederem dias mais leves, engraçados e de ternura.

A todos meus outros familiares, pela força.

Ao Janderson, pela compreensão, presença intensa e inestimável em momentos de felicidade, de tristeza, de dificuldades e de superações.

À amiga Elisandra, por me incentivar a recomeçar.

Ao amigo Edson, pelo companheirismo e pela afinidade.

Às amigas e aos amigos, em especial à Fabiane, à Claudia, à Débora, à Luana, à Jorcilene, ao Antônio Machado, ao Fernando e ao Camilo, por vivências super agradáveis.

Às professoras Dr.^a Cristiane de Brito, Dr.^a Grenissa Stafuzza e M.^a Sandra Lopes, pela leitura crítica e contribuições à pesquisa.

Ao grupo de Estudos do Discurso e de Nietzsche, pelas discussões.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, pelas aulas.

RESUMO

Nesta pesquisa, partimos da perspectiva de que a prática escolar é historicamente construída e, além de produzir e transmitir conhecimentos, também (des)constrói e legitima identidades na história, em relação, por exemplo, aos papéis de gêneros instituídos para a mulher e para o homem na sociedade (BUTLER, 2003; LOURO, 2008; SCOTT, 1995). Ademais, considera-se que essa construção implica determinadas relações de poder, inscritas nas mais diversas práticas e instrumentos usados pela instituição, como os livros didáticos (MARCUSHI E LEDO, 2015; MOITA LOPES, 2002). O objetivo geral consistiu em descrever e analisar o modo como são evidenciadas identidades de gênero em livros didáticos de português. Como objetivos específicos, buscamos verificar regularidades referentes à maneira como os manuais didáticos operam na representação de identidades de gênero e examinar quais relações de poder estão inscritas nessas práticas discursivas escolares. O *corpus* de análise foi constituído de livros didáticos adotados no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, pertencentes a diferentes coleções, sendo três exemplares para cada uma das três séries distintas. Foram analisados livros das três coleções mais adotadas em escolas públicas do estado de Minas Gerais, segundo dados da Secretaria Estadual de Educação. A nossa hipótese é a de que os livros didáticos de português recortam padrões de gênero para os corpos, delimitando identidades (im)possíveis para os sujeitos a partir de exercícios, textos e autores. Por um lado, levantamos a proposição de que regularidades e dispersões discursivas estruturam discursos sobre/para os corpos e que estão envoltos em redes de poder que determinam o que eles podem e devem fazer nas práticas sociais. E, por outro lado, considerou-se que a própria materialidade dos manuais comporta instâncias de resistência a partir do questionamento, por exemplo, dos comportamentos atribuídos às mulheres ao longo da história na sociedade brasileira. A análise dos dados foi realizada a partir do quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso, mais especificamente dos postulados de Michel Foucault (1987; 1992), estabelecendo o exercício de descrição e análise dos enunciados, selecionados a partir dos objetivos propostos. Os resultados mostraram uma movência sistemática entre reconhecimento e conservadorismo, ambos referentes a condições sociais relacionadas à constituição de identidades das mulheres. No segundo capítulo, o traço de reconhecimento pode ser percebido com a presença de autoras e textos que tratam especificamente dessas referidas condições. Já o aspecto conservador, emerge de uma discrepância significativa entre a quantidade de autores e a de autoras de produções literárias. No terceiro capítulo, o reconhecimento dessas questões foi observado em um conjunto de materialidades linguístico-visuais em que são representadas práticas de resistência realizadas por personagens. A corroborar a referida movência de sentidos, nessas materialidades, sobressaem, também, representações de mulheres em situações e lugares socio-historicamente cristalizados.

PALAVRAS-CHAVE: Identidades de gênero. Mulher. Livro didático. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

This research is based on the premise that school practice is historically constructed and that, in addition to producing and transmitting knowledge, it also (de)constructs and legitimizes identities in history, for example, in relation to the gender roles established for women and for men in society (BUTLER, 2003; LOURO, 2008; SCOOTT, 1995). Furthermore, it is considered that this construction implies certain power relations, inscribed in the most diverse practices and instruments used by the institution, as textbooks, for example (MARCUSHI E LEDO, 2015; MOITA LOPES, 2002). In this sense, the general objective of this work was to describe and analyze how gender identities are shown in Portuguese textbooks. The specific objectives were to verify regularities regarding the way textbooks operate in the representation of gender identities and examine which power relations are inscribed in these discursive school practices. The corpus of analysis consisted of textbooks adopted in the 1st, 2nd and 3rd years of high school, belonging to different collections and with three copies for each of the three different series. The analyzed books belonged to the three most adopted collections in public schools in the state of Minas Gerais, Brazil, according to data from the State Department of Education. As a hypothesis, it was outlined that the Portuguese textbooks select gender patterns for the bodies, delimiting (im)possible identities for the subjects, from exercises, texts and authors. On the one hand, we raised the proposition that regularities and discursive dispersions can structure the discourses about/for bodies and that they are involved in networks of power that determine what they can and should do in their social practices. On the other hand, it was considered that the materiality of the manuals contains instances of resistance arising from the questioning, for example, about the behaviors attributed to women throughout history in Brazilian society. The data analysis was carried out from the theoretical-methodological framework of Discourse Analysis, more specifically from the postulates of Michel Foucault (1987; 1992), thus establishing an exercise of description and analysis of utterances selected based on the proposed objectives. The results showed a systematic movement between recognition and conservatism, both referring to women's social conditions. In the second chapter, the recognition feature can be seen in the presence of authors and texts that deal specifically with the aforementioned theme. The conservative aspect emerges from a significant discrepancy between the number of male and female authors in literary productions. In the third chapter, the recognition of these issues was observed in a set of linguistic-visual materialities in which resistance practices carried out by women are represented. Corroborating the aforementioned movement of meanings, these materialities show representations of women in socio-historically crystallized situations and places.

KEYWORDS: Gender Identities. Women. Textbook. Portuguese language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 LIVRO DIDÁTICO: MATERIALIDADE VARIÁVEL E RELATIVA	20
1.1 Apontamentos iniciais.....	20
1.2 O livro didático como materialidade variável e relativa.....	20
1.3 Constituição do livro didático no Brasil: breve panorama histórico.....	22
1.4 Descrição e análise do PNLD 2018: Língua Portuguesa - Guia de livros didáticos - Ensino Médio.....	33
1.5 Apontamentos finais.....	44
2 TORNAR-SE AUTORA: (IN)VISIBILIDADE DE ESCRITORAS NA LITERATURA APRESENTADA EM LIVROS DIDÁTICOS	45
2.1 Apontamentos iniciais.....	45
2.2 Função autor, relações de poder e resistência.....	46
2.3 Entre reconhecimento e conservadorismo: mulheres escritoras na prática discursiva de livros didáticos de Língua Portuguesa.....	53
2.3.1 Descrição e análise do volume três dos livros de Língua Portuguesa do Ensino Médio.....	53
2.3.2 Descrição e análise do volume dois dos livros de Língua Portuguesa do Ensino Médio.....	75
2.3.3 Descrição e análise do volume um dos livros de Língua Portuguesa do Ensino Médio.....	84
2.4 Apontamentos finais.....	90
3 REPRESENTAÇÕES DE MULHERES EM MATERIALIDADES LINGUÍSTICO-VISUAIS DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO	92
3.1 Apontamentos iniciais.....	92
3.2 Resistência e conservadorismo: o lugar da mulher em relações íntimo-afetivas representadas em livros didáticos de Língua Portuguesa.....	93
3.3 Apontamentos finais.....	104
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	109

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é fundamentada a partir da perspectiva teórica de que as identidades de gêneros são construções sócio-históricas cujos arranjos estão imbricados em toda a dinâmica da sociedade. A noção de gênero assumida refere-se ao modo como aspectos sexuais são compreendidos e representados em determinada conjuntura histórica e social (LOURO, 1997). Ademais, consideramos que o gênero se constitui como um dos traços que compõem a identidade do sujeito, sendo moldado e negociado nas relações sociais nas quais os sujeitos se inscrevem (MARCUSHI e LEDO, 2015). Essas interações são mediadas por práticas discursivas baseadas em determinadas ideologias e valores socioculturais fundamentais para constituir e perpetuar diferentes valores às distintas representações de gênero. Assim, a noção adotada é, também, uma construção discursiva e diz de um jogo de poder que valoriza representações específicas em detrimento a outras, garantindo-lhe um caráter político.

Em uma perspectiva semelhante, Moita Lopes (2002) argumenta que as crianças, desde os primeiros meses de vida, são ensinadas a ter comportamentos típicos de meninos e meninas, o que contribui para uma separação de gêneros. Práticas sociais recorrentes perpetuam essa separação fazendo-as serem vistas como algo natural. Todavia, quando inserida em uma sociedade organizada a partir do patriarcado, sistema de dominação e exploração das mulheres pelos homens, essa distinção tende a valorizar mais o gênero masculino do que o feminino, impondo modelos hegemônicos e tidos como normais, aspecto também atuante na criação e reprodução de relações desiguais de poder. Referente ao contexto escolar, o autor defende haver uma tendência a tratar o aluno, seja em sala de aula, nos livros didáticos¹ ou nas produções científicas, de modo homogeneizado, idealizado e monolítico, isto é, homem, branco, heterossexual, de classe média, ação que silencia identidades não correspondentes a esse padrão.

Para Scoott (1995, p. 86), a referida definição leva em conta a total conexão de duas proposições: i) a de que “o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” e a de que ela se refere a ii) “uma forma primária de dar significado às relações de poder”. Desse modo, ao mudar a organização das relações de poder, altera-se, também, as relações de poder. Ao ser compreendido como um elemento constitutivo das relações sociais fundamentadas em diferenças percebidas, a representação de gênero, explica a autora, implica a inter-relação de quatro elementos: a) símbolos culturais responsáveis por evocar representações simbólicas específicas, por exemplo Eva e Maria como símbolos da

¹ Doravante LD.

mulher, impostos pela tradição cristã ocidental; b) interpretações normativas dos símbolos culturais que tentam limitar e conter outras possíveis interpretações. Essas normatizações são expressas em doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas, com a forma típica de uma oposição binária fixa, que institui o significado de homem e de mulher, do masculino e do feminino, rejeitando ou reprimindo possibilidades alternativas. Como exemplo, a autora cita grupos religiosos fundamentalistas atuais que buscam relacionar suas práticas religiosas à restauração e manutenção do papel tradicional das mulheres na sociedade, considerando-o o mais legítimo papel da mulher; c) a busca pelo desenvolvimento de uma pesquisa histórica que desconstrua essa noção de fixidez, descobrindo a natureza dos elementos que constroem e mantêm a ideia de permanência típica da representação binária do gênero. Nesse sentido, o uso do gênero como categoria de análise inclui o sistema de parentesco, o mercado de trabalho, e educação, o sistema político, pois ele é construído nessas e em outras diversas esferas sociais; d) a análise das formas pelas quais as identidades são construídas, levando em consideração toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente impostas. Scott (1995) defende que os quatro elementos mantêm uma relação de interdependência, pois nenhum atua separadamente, porém não necessariamente operam simultaneamente, como se fossem reflexos uns dos outros.

Louro (2008) reforça as afirmações acima, pois, para ela, gênero é uma construção que ocorre ao longo da vida, de maneira contínua, por meio de diversas aprendizagens e práticas, “insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais” (2008, p. 18). Esse processo constitutivo é realizado por instâncias e espaços sociais, como a família, sistemas religiosos, escolas, instituições médicas, que, por muito tempo, suas orientações e ensinamentos se mostraram como verdades absolutas. Na contemporaneidade, além dessas instituições, contamos, também, com o impacto da mídia, da publicidade, da *internet*, das músicas, do cinema, dos *shoppings centers* entre outros. Essas diversas instâncias são amplamente difundidas e impõem inúmeras normas, funcionando como potentes pedagogias a serem seguidas. Nesse sentido, como afirma Louro (1997), a instituição escolar, por meio de diversos recursos, como a organização arquitetônica, currículos, livros didáticos, docentes, regulamentos e avaliações, produz e reproduz espaços, afirma e reafirma o que pode ou não ser feito, contribuindo para construir e instituir sujeitos. Nas palavras da autora:

Conselhos e palavras de ordem interpelam-nos constantemente, ensinamentos sobre saúde, comportamento, religião, amor, dizem-nos o que preferir e o que recusar, ajudam-nos a produzir nossos corpos e estilos, nossos modos de ser e de viver. Algumas orientações provêm de campos consagrados e tradicionalmente

reconhecidos por sua autoridade, como o da medicina ou da ciência, da família, da justiça ou da religião. Outros parecem “surgir” dos novos espaços ao ali ecoar. Não há uniformidade em suas diretrizes. Ainda que normas culturais de há muito assentadas sejam reiteradas por várias instâncias, é indispensável observar que, hoje, multiplicam-se os modos de compreender, de dar sentido e de viver os gêneros e a sexualidade (LOURO, 2008, p. 19).

Essa perspectiva corrobora a ideia de que, quando se trata das instâncias sociais e culturais, as transformações são inevitáveis. Um dos traços da contemporaneidade é a diversidade cultural, bem como a proliferação e diversidade de vozes, de técnicas, comportamentos formas de relacionamento, estilos de vida. Como efeito, essas transformações também interferem em setores que, por muito tempo, foram considerados imutáveis e universais. A autora defende que, em um curto espaço de tempo, tornaram-se possíveis novas tecnologias, desestabilizaram-se antigas e sólidas certezas, como as representações construídas socialmente acerca de um corpo sexualizado.

Stuart Hall (1997 *apud* Marcuschi e Ledo, 2015) argumenta que, considerando as mudanças históricas, a cultura, na contemporaneidade, é um dos elementos mais dinâmicos e imprevisíveis. Nesse cenário, afirma o autor, a luta pelo poder tem um caráter mais simbólico e discursivo, não simplesmente uma forma física. Em consonância com essa afirmação, Louro (2008) explica que movimentos sociais organizados, como os feministas, compreenderam que era fundamental o acesso a espaços culturais, por exemplo, a mídia, a televisão, jornais, universidades, práticas escolares, pois, nessas instâncias, até então, ouvia-se, de modo quase incontestável, somente a voz do homem branco heterossexual. Assim, construíram, e ainda se constroem, representações sociais com significativos efeitos de verdade sobre todos os demais. “Passamos, assim, a tomar como verdade que as mulheres se constituíam no ‘segundo sexo’ ou que *gays*, lésbicas, bissexuais eram sujeitos de sexualidades ‘desviantes’” (LOURO, 2008, p. 20-21). Devido a essas questões, um dos objetivos dos grupos submetidos era o de ganhar um espaço de poder nessas instâncias e inscrever sua própria representação social e sua história, colocando em evidência questões de seu interesse.

Esses grupos ganharam uma notória visibilidade, porém ainda parece ser um desafio reconhecer que o esquema binário masculino/feminino, heterossexual/homossexual se mostra insuficiente para lidar com a pluralidade sexual e de gêneros. Para Louro (2008, p. 21), “o desafio maior talvez seja admitir que as fronteiras sexuais e de gênero vêm sendo constantemente atravessadas e - o que é ainda mais complicado – admitir que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira”. A visibilidade que esses grupos alcançaram ao longo do tempo, através de lutas, pode ser compreendida como um aspecto de aceitação por parte das sociedades, porém não é possível ignorar as ações de marginalização e

repressão que eles ainda enfrentam. Em conformidade com a autora, seria ingênuo desconsiderar que setores tradicionais mantêm e renovam estratégias de ataques, como a realização de campanhas para retomar os valores tradicionais da família e manifestação de agressão física, psicológica e moral.

Em uma perspectiva semelhante, Grigoletto (1999, p. 67) defende que “uma das formas de disseminação do poder decorrente da produção, circulação e funcionamento dos discursos na esfera escolar está no LD que funciona como um dos discursos de verdade”. Essa caracterização pode ser apreendida através da observação de diferentes aspectos, por exemplo, pelo caráter homogeneizante, produzido por propostas uniformizadas impostas aos alunos, como a de todos os alunos serem levados a fazer as mesmas leituras e a chegar às mesmas conclusões; por repetição de uma estrutura comum a todas as unidades, com seções e exercícios bastante semelhantes; na apresentação de conteúdos de modo a naturalizá-los, torná-los uma verdade dada, e não construída na e pela sociedade.

Fundamentada em Foucault (1979), a autora explica que a produção e a circulação de um discurso são indispensáveis para o estabelecimento, o funcionamento e a disseminação das múltiplas relações de poder que atravessam, caracterizam e constituem as sociedades. Essa relação se faz necessária, pois uma das consequências da circulação discursiva é a produção de efeitos de verdade, aspecto fundamental para o jogo de poder. Sendo assim, não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa ordem discursiva. Para Grigoletto (1999), um discurso de verdade é aquele que, ilusoriamente, impõe-se como um lugar de completude dos sentidos. É ilusório, pois, segundo a autora, nenhum dizer é capaz de completar todos os sentidos de um discurso, isto é, não é possível chegar a um sentido único e verdadeiro para um texto, pois os sentidos são sempre constituídos na relação entre o linguístico e o histórico.

Fundamentados nesse quadro teórico, este estudo tem como ponto de partida os seguintes questionamentos: Quais (a)normalidades de gênero (para o homem e para a mulher) emergem nos livros didáticos? Quais regularidades e dispersões estruturam o discurso em torno das questões de gênero no *corpus* de análise? Quais relações de poder e práticas de resistência são legitimadas, perpetuadas ou construídas no material escolar?

A partir das problematizações acima, delineamos como hipótese que os livros didáticos de português recortam padrões de gênero para os corpos, delimitando identidades (im)possíveis para os sujeitos em/a partir de exercícios, textos e autores. Consideramos haver, de um lado, nos Livros Didáticos, regularidades e dispersões discursivas que estruturam discursos de/sobre/para os corpos (dos alunos) que estão envoltos em redes de saber/poder que determinam o que eles podem e devem fazer nas práticas sociais. E, por outro lado, percebemos

que a própria materialidade dos Livros Didáticos comporta instâncias de resistência a partir do questionamento, por exemplo, das vestimentas, dos gestos e dos comportamentos atribuídos às mulheres ao longo da história na sociedade brasileira.

Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa foi descrever e analisar o modo como são construídas identidades de gênero em livros didáticos de português do Ensino Médio, de escolas estaduais do estado de Minas Gerais. Os objetivos específicos consistiram em verificar regularidades e dispersões referentes à maneira como esses livros operam na representação de identidades de mulheres e problematizar quais relações de poder estão inscritas nessas práticas discursivas escolares. O *corpus* de análise é constituído de livros didáticos adotados nos primeiros, segundos e terceiros anos do Ensino Médio, pertencentes a diferentes coleções, sendo três exemplares para cada um dos três segmentos. Serão analisados os três livros mais adotados em escolas públicas do estado de Minas Gerais, segundo dados da Secretaria Estadual de Educação. São eles: *Português contemporâneo: diálogo reflexão e uso*, de Cereja, Dias Vianna e Damien (2016); *Novas palavras*, de Amaral, Ferreira, Leite e Antônio (2016); e *Português: trilhas e tramas*, de Silva, Sette, Travalha e Barros (2016). Diante dos diferentes segmentos da educação básica brasileira – Educação Infantil, Ensino fundamental e o Ensino Médio - foi necessário, para esta pesquisa, realizar um recorte, o que nos levou a eleger o Ensino Médio. O critério para essa escolha foi o de que em 2020 alunos e professores desse segmento receberam livros didáticos referentes a diversas disciplinas, inclusive a de língua portuguesa.

A análise dos dados foi realizada a partir do quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso de linha francesa, mais especificamente dos postulados de Foucault (1987), pois ele possibilita situar a linguagem em um contexto social e cultural, permitindo-nos compreender os modos de inscrição histórica dos processos de produção dos sentidos. O referido campo de pesquisa segue uma orientação qualitativa de pesquisa, embora, caso sejam necessários, procedimentos quantitativos podem complementar a análise do objeto, como gráficos. Sendo assim, por lidarmos com a linguagem sob uma perspectiva discursiva, levando em consideração aspectos não mensuráveis, como as conjunturas sociais e históricas, identidade, bem como as relações de poder, a natureza da presente investigação é qualitativa. Entretanto, é importante anunciar que lançamos mão de algumas amostras quantificadas, em forma de gráficos, como recurso para melhor fundamentar nossos argumentos e promover uma melhor organização do que procuramos expor. Esses recursos foram aplicados no capítulo três, intitulado *Tornar-se autora: (in)visibilidade de escritoras na literatura apresentada em livros didáticos*, e visam materializar uma quantificação de ocorrências de autoria feminina nos manuais.

Uma vez que tais aspectos podem ser observados, a pesquisa apresenta caráter metodológico empírico. Acerca desse aspecto, Charaudeau (2015, p. 05) defende:

A análise do discurso, do ponto de vista das ciências da linguagem, não é experimental, mas empírico-dedutiva. Isto significa que o analista parte de um material empírico, a linguagem, que já está configurada numa certa substância semiológica (verbal). É esta configuração que o analista percebe, podendo manipulá-la através da observação das compatibilidades e incompatibilidades das infinitas combinações possíveis, para determinar recortes formais, simultaneamente às categorias conceituais que lhes correspondem.

As bases da investigação na Análise do Discurso são realizadas, como afirma o excerto acima, a partir do método dedutivo, pois ele possibilita partir de um conjunto de teorias e procedimentos gerais para compreender a ocorrência de fenômenos particulares. Por exemplo, nesta pesquisa, partiremos de um quadro teórico-metodológico, de concepções acerca de discurso, de livros didáticos, de formulações teóricas sobre relações de poder, de constructos teóricos, de conhecimentos históricos e sociais para compreender como livros didáticos de português de escolas da rede pública do Brasil tratam discursivamente as identidades de gênero.

Em *Arqueologia do saber*, Foucault (1987) propõe uma análise histórica das condições de possibilidade capazes de fazer com que, em determinado momento, apenas alguns enunciados ou acontecimentos, dispersos e heterogêneos, possam ser possíveis e outros não. Nessa lógica, todo enunciado pertence a uma rede de outros enunciados que emergem e funcionam a partir de um sistema de regras, determinando o que pode ou não ser dito e estabelecido a partir de um determinado posicionamento. Assim, para apreender um discurso, é necessário fazer a descrição do sistema de regras que rege a formulação e a distribuição desses enunciados, do modo como se transformam, se apoiam ou se excluem. Nas palavras do autor:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma *formação discursiva* (FOUCAULT, 1987, p. 43, grifo do autor).

As regras de formação são compreendidas como as condições de existência às quais estão submetidos os elementos de um discurso, como objetos de análise, modalidade de enunciação, conceitos, escolhas temáticas. Elas são, igualmente, condições de existência, coexistência, manutenção, modificação e desaparecimento de enunciados pertencentes a uma repartição discursiva. Por mais que os enunciados possam ser dispersos e heterogêneos, eles estão inscritos em um sistema, aspecto que o torna unidade de análise de uma formação discursiva, isto é, a apreensão desse sistema de regras pode ser realizada pela descrição e análise de seus enunciados.

Desse modo, o tratamento metodológico dos dados de análise ocorreu a partir da alternância entre descrição e interpretação dos enunciados referentes a questões sobre identidades da mulher presentes nos livros didáticos constitutivos do *corpus*. Nessa abordagem, assegura (FOUCAULT, 1987), é preciso, também, partir de hipóteses fundamentadas na história e nos textos constitutivos do *corpus*, o qual, por meio da análise, pode confirmar ou refutar as hipóteses. Diante desse mecanismo, optamos por uma abordagem teórico-analítica de não divisão da pesquisa em capítulo teórico, metodológico e analítico, diferentemente, buscamos, ao longo de todos os capítulos, estabelecer um batimento entre essas instâncias.

Portanto, essa dissertação está organizada em três capítulos, além da Introdução e das Considerações Finais. O primeiro, intitulado *Livro didático: materialidade variável e relativa*, apresenta formulações teóricas acerca da concepção de livro didático adotada na pesquisa. Buscamos, igualmente, apresentar condições históricas que permitiram a emergência do LD no Brasil. Ao entendermos que a história do LD no país está intrinsecamente relacionada a políticas públicas, descrevemos e analisamos enunciados do documento intitulado PNLD 2018: Língua Portuguesa - Guia de livros didáticos - Ensino Médio com vista à apreensão de questões em torno da problemática dos gêneros presentes no *corpus* de análise.

No segundo capítulo, *Tornar-se autora: (in)visibilidade de escritoras na literatura apresentada em livros didáticos*, descrevemos e analisamos a questão da mulher enquanto autora literária como forma de compreender quais representações de gênero emergem nos livros didáticos que compõem o *corpus*. Mais especificamente, a partir dos conceitos *função autor*, *relações de poder* e *resistência*, verificamos regularidades presentes nas produções e nas apresentações biográficas das autoras que fazem autorizar e legitimar sua presença no conjunto de autores selecionados, além de observar, de modo quantitativo e qualitativo, a presença/ausência de autoria literária feminina nos manuais.

No terceiro capítulo, *Representações de mulheres em materialidades linguístico-visuais de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio*, colocamos os conceitos de resistência e relações de poder, postulados por Foucault (2012), em diálogo com a noção de identidade de gênero, de Louro (1997, 2008), para fundamentar o exercício de descrição e análise de materialidades linguístico-visuais presentes no *corpus*, visando, sobretudo, compreender quais questões de gênero emergem e como elas são postas a funcionar.

As análises demonstraram regularidades específicas de representações de identidades de gênero inscritas em relações de poder que determinam/legitimam práticas (im)possíveis para a mulher na sociedade brasileira. Essas regularidades seguem um movimento que oscila entre resistência às relações de poder assimétricas e conservadorismo dessa mesma lógica.

1 LIVRO DIDÁTICO: MATERIALIDADE VARIÁVEL E RELATIVA

1.1 Apontamentos iniciais

A partir dos postulados teórico-metodológicos propostos por Michel Foucault (1987), neste capítulo, buscamos defender o entendimento do LD como uma materialidade variável e relativa, inserida em uma determinada rede discursiva. Apresentamos um breve percurso da formação do livro didático no Brasil, abarcando aspectos históricos e sociais, o que, a nosso ver, contribuiu para corroborar a ideia do livro didático como materialidade variável e relativa.

Ao entendermos que a história do LD no Brasil está intrinsecamente relacionada a políticas públicas, descrevemos e analisamos enunciados do documento intitulado PNLD 2018: Língua Portuguesa - Guia de livros didáticos - Ensino Médio², com vista à apreensão de questões em torno da problemática dos gêneros presentes no *corpus* de análise.

1.2 O livro didático como materialidade variável e relativa

Em *Arqueologia do Saber*, Foucault (1987) postula que um discurso se refere a um conjunto de enunciados provenientes de um mesmo sistema de formação, isto é, um mesmo princípio organizador. Além de ser constituído por um número limitado de enunciados para os quais se pode definir um conjunto de condições de existência, esses enunciados podem apresentar-se de maneira dispersa, o que não significa uma inexistência de regularidades entre eles ou inexistência de relação entre eles e todos os outros planos discursivos.

Um dos procedimentos iniciais para a realização de uma análise das regularidades constitutivas e determinantes do modo como um discurso funciona, refere-se, defende Foucault (1987), a colocar em questionamento unidades naturalizadas, sínteses acabadas, agrupamentos de conceitos, noções e temas dados *a priori*, impostos e aceitos sem realizar qualquer exame. O autor ainda propõe a necessidade de o analista inquietar-se diante de recortes discursivos familiares e questionar limites a eles estabelecidos. Assim, a literatura, a política e a filosofia são citadas por ele para explicar que esses domínios não articulavam o campo do discurso no século XVII ou XVIII como articulavam no século XIX e, ainda que esses recortes sejam institucionalizados, de algum modo, individualizados, constituídos como categorias reflexivas, apresentem princípios de classificação, eles são, também, fatos de discurso, portanto, apresentam relações complexas com outros discursos. Para Foucault (1987), mais do que analisar esses recortes pré-delineados e individualizados, é necessário examinar relações entre

² A sigla PNLD, presente no título, significa Programa Nacional do Livro Didático.

discursos. Essas relações podem não ser as já reconhecidas, mas podem apresentar-se bastante complexas, contribuindo para o entendimento do funcionamento do discurso.

Foucault (1987) afirma ser bastante recorrente a percepção do livro como unidade. Entretanto, esse efeito precisa ser questionado, pois as margens de um livro não são nítidas e nem rigorosamente definidas, mesmo porque, “além do título, das primeiras linhas e do ponto final, além de sua configuração interna e da forma que lhe dá autonomia, ele está preso em um sistema de remissões a outros livros, outros textos, outras frases: nó em uma rede” (FOUCAULT, 1987, p. 26). Ademais, diferentes livros funcionam de modos bastantes diversos e não têm, necessariamente, as mesmas redes de relações. O autor complementa:

Por mais que o livro se apresente como um objeto que se tem na mão; por mais que ele se reduza ao pequeno paralelepípedo que o encerra, sua unidade é variável e relativa. Assim que a questionamos, ela perde sua evidência; não se indica a si mesma, ela se constrói a partir de um campo complexo de discursos (FOUCAULT, 1987, p. 26).

Essa formulação teórica nos interessa, sobretudo, pois parece contribuir para construirmos esclarecimentos sobre nosso objeto de análise. Historicamente, no Brasil, políticas públicas determinam quais conteúdos devem ser apresentados nos livros didáticos, o que pode produzir um efeito de unidade desses livros. Por exemplo, os livros didáticos de português podem tratar de temáticas como o racismo, a identidade de gênero, a variação linguística, a norma linguística padrão, a leitura de obras pertencentes ou não ao cânone literário, entre outros. Contudo, cada livro irá mobilizar uma rede de relações discursivas a partir de determinadas formações discursivas. Nesse sentido, compreendemos que, apesar de termos um conjunto de livros didáticos de português, esses exemplares estão sujeitos a variações ou mudanças, condicionadas a uma determinada formação discursiva.

Essa lógica não exclui a situação a qual uma mesma formação discursiva faz emergir um conjunto de livros didáticos aparentemente distintos, mas, inscritos em um mesmo posicionamento, ou seja, serão regidos por um mesmo sistema de regras. Isso significa que, como prática discursiva relativa e variável, sua estrutura, seu funcionamento e sua rede de relações discursivas não são dadas de antemão, precisam ser examinadas discursivamente.

Desse modo, na prática de análise, é necessário, igualmente, colocar em suspenso a ideia de os discursos terem sempre uma origem secreta e originária, sendo preciso remetê-lo a essa origem para apreender seu funcionamento, pois, com essa busca, o analista seria reconduzido, por meio das cronologias, a um ponto indefinido. Ademais, esse exercício faz da necessária análise histórica do discurso uma simples busca e repetição de uma origem indefinida historicamente, sendo mais aconselhável tratar o discurso no âmbito do seu funcionamento. É

preciso deixar em suspenso, também, a noção de que todo discurso manifesto se apoia secretamente em um já-dito, o qual torna-se, no funcionamento do discurso manifesto, um jamais-dito. Isso porque, defende Foucault (1987, p. 28), o analista precisa “acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos, nessa dispersão temporal que lhe permite ser repetido, sabido, esquecido, transformado, apagado até nos menores traços, escondido bem longe de todos os olhares, na poeira dos livros”. Nessa prática, a análise do discurso se reduzia a ser uma interpretação ou escuta de um já-dito. Ademais, o discurso manifesto seria apenas a presença repressiva do que não pode ser dito. Para o autor:

Essas formas prévias de continuidade, todas essas sínteses que não problematizamos e que deixamos valer de pleno direito, é preciso, pois, mantê-las em suspenso. Não se trata, é claro, de recusá-las definitivamente, mas sacudir a quietude com a qual as aceitamos; mostrar que elas não se justificam por si mesmas, que são sempre o efeito de uma construção cujas regras devem ser conhecidas e cujas justificativas devem ser controladas; definir em que condições e em vista de que análises, algumas são legítimas; indicar as que, de qualquer forma, não podem mais ser admitidas (FOUCAULT, 1987, p. 29).

Colocar em evidência esses efeitos de unidades determinadas e familiarizadas, como ocorre com o livro, com a literatura, com a economia política entre outras, importa esclarecer, não significa ser preciso sempre dispensar esses recortes pré-estabelecidos ou desistir de neles buscar qualquer apoio para uma análise. Entretanto, um analista do discurso precisa reconhecer a possibilidade de existência de efeitos além dos que emergem à primeira vista.

1.3 Constituição do livro didático no Brasil: breve panorama histórico

Para melhor compreender aspectos sobre as representações de gênero em livros didáticos de língua portuguesa, consideramos importante recuperar um pouco da produção histórica dos livros didáticos no Brasil. Autores como Freitag (1993), Quattrer, (2019), Rodrigues (2015) defendem haver um consenso entre estudiosos de questões relacionadas aos LDs de que, no Brasil, a história do LD está intrinsecamente relacionada a políticas públicas governamentais educacionais. Esse aspecto reforça à compreensão do LD como uma unidade variável e relativa, pois com mudanças nas políticas públicas educacionais, variações pertinentes podem ocorrer nos exemplares.

A produção em série de todos os tipos de livros tornou-se possível através da invenção da imprensa. Contudo, concernente aos livros didáticos, Gatti Júnior (2004) afirma que, já no final do século XV, época em que qualquer tipo de livro era bastante raro, estudantes universitários europeus produziam cadernos textos, elaborações, de certa forma, semelhantes às dos livros didáticos, principalmente no sentido de serem considerados depositários de

verdades científicas, noção que se solidificou ao longo do tempo e permanece até a atualidade como um dos aspectos característicos dos livros didáticos.

No Brasil, as formulações de caráter político cultural originaram, em 1930, durante o Estado Novo, as primeiras iniciativas de divulgação e distribuição de obras de interesse educacional e cultural. Dessas políticas, resultou, por exemplo, a fundação do Instituto Nacional do Livro (INL), por iniciativa do ministro Gustavo Capanema, através do decreto-lei n. 93, de 21 de dezembro de 1937. Inicialmente, a esse órgão, estavam previstas as funções de edição de obras literárias consideradas de interesse para a formação cultural da população; de elaboração e publicação da Enciclopédia Brasileira e do Dicionário de Língua Nacional; de promoção de ações necessárias para aumentar e melhorar a edição do livro no país; de viabilizar a importação de livros estrangeiros, bem como a de promover a ampliação e a implantação, em âmbito nacional, do número de bibliotecas públicas (CARVALHO, 2012).

A criação do INL esteve inserida em um contexto histórico marcado por uma anunciada busca de desenvolvimento cultural do Brasil e configuração de uma identidade nacional, de modo que a organização e a publicação de uma enciclopédia e de um dicionário da língua brasileira foram compreendidas como fundamentais para a própria existência cultural do país. O projeto de expansão das bibliotecas a todo o território brasileiro se justificava, pois eram vistos como centros de cultura, de formação da personalidade e de possíveis propagadores do conhecimento do mundo e da auto educação. O primeiro diretor do INL foi o escritor, poeta e crítico literário modernista Augusto Meyer, exercendo esse cargo por 18 anos. Nos anos iniciais o Instituto era composto por três seções, a de Publicações, a de Enciclopédia e do Dicionário, bem como a de Bibliotecas. A primeira ficou sob responsabilidade de Sérgio Buarque de Holanda, entre os anos de 1937 e 1944 (CPDOC | FGV, 2017), que tinha como objetivo providenciar a reedição de títulos completos ou raros, promover meios para aumentar, melhorar e baratear a edição de livros, além de facilitar a importação de obras para o país. Os primeiros resultados dessa seção ocorreram em 1939 com as edições comemorativas do Centenário de Casimiro de Abreu e de Tobias Barreto; com a obra Biblioteca Científica Brasileira; com a Coleção Estudante; com a Coleção Obras Raras; a Biblioteca Popular Brasileira; a Biblioteca de Divulgação Cultural; a Biblioteca Filológica e a Biblioteca Histórica. Em 1970, ao INL foi agregada a função de coedição com as editoras brasileiras, com vista a controlar a qualidade das publicações, distribuição e comercialização. Entretanto, somente em 1971 o referido órgão passou a executar as atividades do MEC relacionadas à produção, à edição e ao aprimoramento de livros didáticos (TAVARES, 2014).

A seção da Enciclopédia e do Dicionário teve, inicialmente, o poeta Américo Facó como chefe e o escritor Mário de Andrade como consultor técnico. O projeto de criação da Enciclopédia Brasileira era do diretor do Instituto Cairu, Eugênio de Castro, o qual pretendia publicar o primeiro volume da Enciclopédia Brasileira elaborado por Alarico Silveira. Mesmo com diversas tentativas de publicação, o projeto nunca foi de fato executado. Sobre a elaboração de um dicionário de língua brasileira, foi feita a Coleção do Dicionário da Língua Portuguesa, com 11 volumes, publicados de 1963 a 1969. A Seção de Enciclopédia e do Dicionário foi extinta em 1973 (TAVARES, 2014).

A seção Bibliotecas contribuiu com o aumento do número de bibliotecas públicas, sobretudo nos estados menos prósperos do país, além de auxiliar na constituição de acervo e capacitação técnica (CPDOC | FGV, 2017).

Nesse período, sendo o INL o órgão designado a comandar, no país, a política do livro, em 1938, instituiu-se, por meio do Decreto-lei 1.006 de 30/12/1938, a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), responsável por, entre outras questões, estabelecer convênios com órgãos e instituições que assegurassem a produção e distribuição das obras (FREITAG et al., 1993). Nesse contexto, o referido decreto anuncia uma definição de livro didático:

Art. 2º, inc. 1º - Compêndios são livros que exponham total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares; 2º - Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula; tais livros também são chamados livros de texto, livro-texto, compêndio escolar, livro escolar, livro de classe, manual, livro didático (DECRETO-LEI 1.006 DE 30/12/1938 *apud* FREITAG et al., 1993, p. 13).

A CNLD era formada por um grupo de sete pessoas indicadas pela Presidência. A elas foi encarregado o objetivo de examinar e julgar as obras, indicar livros para a tradução e sugerir abertura de concurso para produção de livros ainda não existentes no Brasil. De acordo com as autoras, a CNLD exercia muito mais um controle político-ideológico do que uma função didática, por isso, sua legitimidade foi questionada, por exemplo, pelo Ministro Clemente Mariani, em 1947, o qual solicitou um parecer jurídico sobre a legalidade ou não da Comissão. Todavia, ela continuou seu funcionamento sem solucionar questões levantadas em torno, por exemplo, da centralização do poder, do risco de censura, das acusações de especulações comerciais, bem como de manipulações políticas referentes ao livro didático. Esse órgão, assegura Freitag et al. (1993), não chegava a avaliar a qualidade dos livros didáticos, restringia-se a autorizar ou não o uso na rede pública.

Ao analisar a criação da CNLD, inserida no contexto histórico e social vigente, a saber, a política educacional do Estado Novo, e suas funções para a estabilização da ditadura Vargas,

Freitag et al. (1993) afirmam que, tanto sua emergência como seu modo de funcionamento, estavam em conformidade com um conjunto de medidas que pretendiam a reestruturação e o controle ideológico do sistema educacional. Desse conjunto de medidas, que visavam assegurar a unidade nacional, aspecto defendido no âmbito do contexto do Estado Novo, decretado por Getúlio Vargas, cita-se a introdução do ensino moral e cívico em todos os níveis escolares, a expansão do ensino industrial e profissionalizante para a classe operária, a extinção de escolas destinadas a filhos de emigrantes, entre outros.

O acordo entre o Ministério da Educação (MEC), mais especificamente o Sindicato Nacional de Editores de Livros, e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID), realizado na década de 1960, também buscava corresponder a um conjunto de estratégias adotadas pela política educacional do regime militar (1964 - 1984). Em consonância com esse acordo, criou-se a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED). Por meio dela, o Estado delegou ao MEC/USAID a responsabilidade pela elaboração de cartilhas e livros didáticos, sendo seus conteúdos, forma gráfica, fundamentação psicopedagógicas elaborados e apresentados em conformidade às instruções e orientações de assessores norte-americanos, também responsáveis pela implementação desses programas. Explicitamente, a política do referido acordo anunciava ter como objetivo a distribuição de cerca de 51 milhões de livros, já a COLTED propunha a instalação de bibliotecas e um curso de treinamento de instrutores e professores dos diferentes níveis da educação.

A atuação da MEC/USAID foi compreendida por críticos da educação brasileira como “controle americano do mercado livreiro”, principalmente do mercado do LD, uma vez que os órgãos técnicos da USAID eram responsáveis, por exemplo, pela elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, bem como orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não brasileiros, isto é, leitores norte-americanos. O domínio desses aspectos garantia, também, a possibilidade do controle ideológico de grande parte do processo educacional do país (FREITAG et al., 1993, p. 13).

Outro efeito desse acordo foi a reformulação, na década de 1960, do sistema educacional, estruturando-o, em todos os níveis, em analogia ao modelo anglo-saxônico da escola e da universidade. Também nessa reforma, a obrigatoriedade escolar passou de quatro anos para oito anos. Ademais, adotaram os denominados livros descartáveis, compostos pelo texto de leitura e o caderno de exercício, com a durabilidade de um ano letivo. Por serem descartáveis após um ano de uso, os livros didáticos eram produzidos com papel de má qualidade, propiciando a pouca durabilidade do material, isso porque os custos deveriam ser baixos e as tiragens altas.

Concernente à organização do conteúdo, os livros descartáveis seguiam a técnica do ensino programado por unidades, estrategicamente pensado para favorecer um modo individualizado de estudo. Assim, a criança seguiria seu próprio ritmo para aprender, sem a necessidade de acompanhar o nível médio de sua classe escolar. A concepção de aprendizagem adotada era a da teoria do estímulo e da resposta, proposta inicialmente por Pavlov, posteriormente por Thotondike, com a teoria do comportamento operante, e, depois, por Skinner, com a teoria behaviorista. Esse modelo foi usado durante quinze anos.

Em 1971 a COLTEC foi extinta, os acordos entre MEC/USAID finalizados e o INL passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), encarregando-se de administrar e gerenciar os recursos financeiros. Todavia, em 1976, o INL também foi extinto, e o funcionamento do PLIDEF ficou a cargo da Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME). Com a mudança, a FENAME assumiu as tarefas de definir diretrizes para a produção de material escolar e didático; de assegurar a distribuição desse material; de formular programa editorial; de executar os programas do livro didático; e de cooperar, junto a instituições educacionais, científicas e culturais, públicas e privadas, com a execução de objetivos comuns.

O decreto nº 77.107, de 04/02/1976, além de assegurar que as atividades relativas à edição e distribuição de LDs deixassem de ficar a cargo do INL e passassem à responsabilidade da FENAME, também instituiu a transferência dos recursos financeiros destinados ao Programa de Colaboração Financeira para Edição de Livros Textos seriam para a Fundação Nacional do Material Escolar, a quem competiu movimentá-los, atendendo às diretrizes fixadas pelo MEC. Com esses recursos, mais a contribuição dos estados, o governo se dispôs a comprar os livros, porém, afirma Freitas e Rodrigues (2007), eles foram insuficientes para atender a todos os alunos do Ensino Fundamental da rede pública, assim, a maioria das escolas municipais não recebeu o material.

Essa política ampliou o mercado de LDs e fomentou o aumento da concorrência, contribuindo para o crescimento de editoras como Ática, IBEP, Moderna, FTD, Scipione e Saraiva. Esse contexto propiciou o desencadear de mecanismos de reajustamento e adaptação no mercado editorial, como a necessidade de prover melhorias na diagramação gráfica dos livros. Assim, no lugar de produzirem livros com formatos pequenos, com poucas ilustrações e cores, aumentaram o tamanho dos materiais e passaram a utilizar mais ilustrações e cores. Além do livro didático para o aluno, alguns eram acompanhados por cadernos de exercícios e livro do professor, uma inovação para o período (QUATTRER, 2019).

Ademais, esse período é marcado por ter explicitado, pela primeira vez, a política governamental do LD para a criança *carente*, a qual está respaldada pela Lei 7.09. No âmbito dessa política, em 1983, a FENAME deu lugar à Fundação de Assistência ao Estudante (FAE). Esta estava diretamente vinculada às questões em torno do LD, mas, visando cumprir o objetivo de apoiar a Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus com o desenvolvimento de programas de assistência ao estudante da educação pré-escolar e de 1º e 2º graus, concentrou, em um único órgão, diferentes programas de assistência. A título de exemplo dessa junção, citamos o Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental, o Programa Nacional de Alimentação Escolar, o Programa de Bolsas de Estudos, Programas de Assistência ao Estudante, além de programas editoriais, de material escolar e de bolsas de estudo (FREITAG et al., 1993).

Esse modo de funcionamento, demonstrou, novamente, uma centralização das decisões, nesse contexto, embasada por uma política assistencialista a qual perpassa, também, a problemática do livro didático.

A política do livro didático no Brasil desde seu começo teve em mente a criança sócio-economicamente desprivilegiada. Já no Decreto nº 1.006 de 30/12/38 havia uma passagem que fazia referência “às crianças necessitadas” (cap. I, art. 8º). Para elas se propunha a entrega de livros didáticos gratuitamente, financiados pelas caixas escolares que deveriam ser organizadas em todas as escolas primárias do país (Oliveira, A., 1986: 39). Mas foi durante o governo militar que a política do livro didático foi assumindo cada vez mais a conotação de uma política assistencialista para a criança carente, a ponto de, no final do governo militar, ambas praticamente se confundirem. A identificação da política do livro didático com uma política de assistência ao estudante carente persiste na Nova República (FREITAG et al., 1993, p. 45).

Como é possível verificar, a constante sucessão de programas manteve a centralização da política em relação ao LD, algo visto, assegura Freitag et al. (1993), como um problema responsável por causar, entre outros aspectos, dificuldades de distribuição do livro dentro do período previsto e autoritarismo implícito na tomada de decisões por delegacias regionais e secretarias estaduais de educação na escolha do livro. Nesse período, instituições como as editoras, o mercado livreiro, associações científicas, operários e professores, organizações de pais e alunos não revelaram impacto suficiente para influenciar diretamente o processo decisório do LD. Especificamente sobre as editoras, esclarece-se que, mesmo com seu poder econômico e possibilidades de influenciar o conteúdo e a distribuição das obras, elas não apresentavam propostas, restringiam-se a seguir as instruções dadas pelo Estado e esperar a compra do maior número de livros.

Além de críticas direcionadas à centralização da política assistencialista e ao modelo de avaliação, houve denúncias de atrasos na distribuição dos livros dentro dos prazos

estabelecidos, de pressão política das editoras e autoritarismo na escolha dos livros. Nesse cenário, aparece, também, como proposta a participação dos professores no processo de escolha dos livros didáticos. Para Freitas e Rodrigues (2007), mesmo antes dessa proposta, alguns estados já ofereciam aos professores a possibilidade de escolha de seus livros didáticos.

Para Freitag et al. (1993, p. 32), a centralização de decisões em um único órgão pode culminar, por exemplo, na “não aceitação de críticas nem o controle por parte da sociedade, pecando, a longo prazo, por distorções, as quais não têm, assim, mecanismos de controle e revisão”. Para as autoras, com essas políticas públicas, o LD adquiriu uma função bastante particular, a de ser destinado exclusivamente, segundo os termos usados pelos documentos, a crianças carentes de recursos ou provenientes de classes populares e de baixa renda.

De um modo geral, nesses períodos apresentados, as decisões sobre o livro didático eram tomadas por técnicos e assessores do governo, os quais tinham pouca preparação ou nenhuma para lidar com as questões sobre a educação e raras vezes eram qualificados para gerenciar a aspectos da produção do LD de qualidade, sua seleção e avaliação adequadas, distribuição efetiva e gratuita aos alunos. Em decorrência disso, os diferentes governos oscilaram entre o excesso de centralização e uma democratização falsamente compreendida da política do LD, pois, em relação à primeira, estão presentes a censura político-ideológica do LD, já a segunda, atribuiu “ao professor despreparado, sobrecarregado, desmotivado e coagido pelos vendedores das editoras, a tarefa da escolha do livro” (FREITAG et al., 1993, p. 49).

Em todas essas políticas, o Estado se configura como o principal agente da política do LD e atua como praticamente o único responsável pelo processo decisório. Todavia, o processo produtivo do livro, desde a organização dos conteúdos até a confecção técnica, é realizado por editoras particulares. Após passarem pelo crivo das comissões de avaliação, o Estado compra as consideradas mais adequadas.

Já durante a Nova República, foi implantado, em 1985, o programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Em substituição ao PLIDEF, o PNLD propõe avaliar e disponibilizar, de forma gratuita, livros didáticos, pedagógicos e literários à prática educativa das escolas públicas de educação básica das redes federal, estadual, municipal e distrital, bem como às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público (MEC, 2018). Inicialmente, seu foco foi o Ensino Fundamental e as classes de alfabetização infantil na esfera da educação pública. O programa preconizava que cada aluno teria o direito de adquirir um exemplar das disciplinas de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia. Os alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental deveriam receber, também, uma cartilha de alfabetização.

Ambos programas apresentaram diferenças bastante significativas, entre elas citamos: a) a indicação final do livro didático passou a ser realizada pelos professores; b) o aperfeiçoamento das especificações técnicas para a produção dos livros para apresentarem maior durabilidade; c) os livros apresentarem adequações para serem usados por mais de um ano; d) implementação de bancos de livros didáticos, de modo a atender todos os alunos das escolas participantes; e) todas as despesas referentes aos livros didáticos ficaram sob responsabilidade do MEC, isto é, não há participação financeira dos estados (QUATTRER, 2019; ROCHA, 2016).

A partir de 1990, o funcionamento e ações do PNLD estiveram em consonância com os resultados das decisões internacionais da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial. A síntese dessa conferência foi apresentada na Declaração Mundial de Educação para Todos e indicada para ancorar os planos decenais de educação. Uma vez integrante desse grupo e signatário da Declaração, coube ao Brasil a responsabilidade de assegurar à sua população o direito à educação, dessa forma, colaborar para propostas a níveis mundiais de universalização da educação básica. O compromisso do direito à educação para todos já estava presente na Constituição de 1988, porém, até esse contexto, ainda não havia se consolidado propostas integrando esforços das três esferas do Poder Público. Com vistas a responder a essas exigências, foi elaborado o Plano Decenal de Educação para Todos (BRASIL, 1993).

Para Britto (2011), a partir desse cenário, o PNLD foi substancialmente aperfeiçoado, propondo, por exemplo, a universalização do atendimento para os alunos do ensino fundamental regular em escolas públicas e a introdução da avaliação pedagógica para assegurar a qualidade do material adquirido. Essas propostas foram reforçadas, em termos políticos e educacionais, pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996, a qual enfatiza, por exemplo, o papel do Estado com a educação escolar pública mediante a garantia de “atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”, bem como a de “aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar” (BRASIL, 1996, s/p).

O PNLD, desde sua criação, conta com três segmentos: o Ensino Fundamental – Anos Iniciais; o Ensino Fundamental – Anos Finais; e Ensino Médio. A distribuição dos livros ocorre de forma alternada, em ciclos trienais, de modo alternado, ou seja, os quatro diferentes

segmentos são atendidos em ciclos diferentes. Os segmentos não atendidos em um determinado ciclo, recebem livros para complementação, em caso de registro de novas matrículas ou a necessidade de reposição de livros danificados ou não devolvidos.

Assim, a cada ano, o MEC compra e distribui livros aos alunos inscritos. No primeiro ano de uso, os livros devem ser devolvidos no final do ano letivo para serem usados por outros estudantes no ano seguinte. No terceiro ano de uso, ao final do ciclo, os livros didáticos podem ser consumíveis, isto é, o estudante pode escrever no livro, pois ele não será reutilizado no ano seguinte. Uma vez finalizado esse ciclo, inicia-se um novo processo de escolha de livro didático, o qual os professores, a partir das coleções aprovadas e divulgadas no Guia do Livro Didático do PNLD, escolhem qual coleção será usada no próximo triênio.

O processo de avaliação dos LDs foi implementado entre 1993 e 1994 com a publicação da “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” MEC/FAE/UNESCO (FNDE, 2017). Nesse sentido, na tentativa de controlar e garantir a qualidade dos exemplares, o Ministério da Educação (MEC) passou a desenvolver e executar medidas, desde a implementação do PNLD, para avaliar os manuais a serem distribuídos para as escolas públicas. O processo avaliativo foi encaminhado por meio de debates com diferentes setores envolvidos em sua produção e consumo, com a perspectiva de assegurar qualidade do material e realizar a correção do conteúdo dos livros (BATISTA, 2001).

Em 1996 teve início o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD. Além do mais, foi publicado o primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série do ensino fundamental. Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos. Ao longo dos anos, os critérios, a organização e a divulgação desse processo passaram por variações. Em 2020, por exemplo, a comissão técnica é composta por dirigentes e técnicos do MEC, pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por especialistas e por docentes das áreas de conhecimentos atendidas pelo PNLD.

A FAE foi extinta em 1997 e a responsabilidade pela política de execução do PNLD passou a ser do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa é ampliado e o Ministério da Educação passa a adquirir, de forma continuada, livros didáticos de alfabetização, língua portuguesa, matemática, ciências, estudos sociais, história e geografia para todos os alunos de 1ª a 8ª série do ensino fundamental público.

Levando em consideração todo o percurso do programa, somente em 2000 ocorreu a situação de os livros serem entregues no ano anterior ao ano letivo de sua utilização, ou seja, as obras para 2001 foram entregues até 31 de dezembro de 2000. Foi, também, apenas em 2001 que o PNLD começou a atender, de forma gradativa, os alunos com deficiência visual do ensino

regular das escolas públicas, disponibilizando livros didáticos em braille. Posteriormente, em 2007, livros em libras começaram a ser distribuídos.

O Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) é instituído por meio da publicação da Resolução CD FNDE nº. 38, de 15/10/2003. Já o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) é regulamentado com a publicação da resolução CD FNDE 18, de 24/04/2007, propondo a distribuição de obras didáticas às instituições parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), com o objetivo, segundo o FNDE (2017), de promover a alfabetização e a escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais.

Em 2012, foram implementadas iniciativas de comercializar e distribuir materiais digitais para a educação em âmbito nacional. Além do PNLD 2012, referente à aquisição e distribuição de livros a todos os estudantes do Ensino Médio, inclusive na modalidade Educação de Jovens e Adultos, bem como à reposição e complementação do PNLD 2011 (6º ao 9º ano do ensino fundamental) e do PNLD 2010 (1º ao 5º ano do ensino fundamental), foi publicado um edital para formação de parcerias para estruturação e operação de serviço público e gratuito de disponibilização de materiais digitais a usuários da educação nacional. O objetivo anunciado foi o de constituir acordos entre o FNDE e instituições interessadas para a estruturação e a operação de serviço virtual, como obras digitais e outros conteúdos educacionais digitais. Tais serviços deveriam ser disponibilizados a professores, estudantes e outros usuários da rede pública de ensino, por meio de tecnologia que assegurasse o atendimento em âmbito nacional e proteção aos direitos autorais digitais e à propriedade intelectual dos acervos. Além do mais, eles precisariam ser fundamentados no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e em outras ações governamentais na área de material escolar (FNDE, 2017). Para Rocha (2016), essa ação pode ser vista como uma reafirmação da intenção do FNDE/MEC de romper com alguns paradigmas do PNLD e do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), uma vez que há um reconhecimento da importância do acesso, utilização e difusão dos meios digitais no ambiente escolar.

Nesse mesmo ano, foi permitido às editoras inscreverem, no âmbito do PNLD 2014, voltado para os anos finais do Ensino Fundamental, objetos de ensino-aprendizagem digitais complementares aos livros impressos, como jogos educativos, simuladores e infográficos animados, disponibilizados em portais e armazenados em DVD, sendo este um recurso adicional para as escolas sem acesso à internet. Ademais, os livros didáticos teriam também endereços *online*, permitindo o acesso ao material multimídia (FNDE, 2017).

Acerca dessas mudanças, Rocha (2016, p. 23) defende:

[e]ssas mudanças firmavam o início do compromisso de inovar o PNLD e, fundamentalmente, de romper com a estrutura hermética dos livros didáticos, na medida em que a informação e o conteúdo de estudo poderiam transcender o texto impresso e oportunizar novas aprendizagens e novos letramentos.

Já para o ano letivo de 2015, foi lançado, também em 2012, outro edital permitindo às editoras a apresentação de obras em duas modalidades, isto é, uma em multimídia, reunindo livro impresso e livro digital. A versão digital deveria conter o mesmo conteúdo do material impresso mais os objetos educacionais digitais, como vídeos, animações, simuladores, imagens, jogos, textos, entre outros itens para auxiliar na aprendizagem. A outra, a apresentação de obras somente na versão impressa. Esse material foi destinado aos alunos e professores do Ensino Médio da rede pública.

No âmbito do PNLD, o órgão responsável pela compra e distribuição dos livros didáticos selecionados pelo MEC é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável, também, pela logística do fornecimento e do remanejamento dos materiais didáticos para todas as escolas públicas cadastradas no censo escolar. Até 2017, tanto a aquisição como a distribuição de livros didáticos e literários ficavam a cargo de diferentes programas, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), respectivamente, mas, por meio do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, essas ações passaram a ser realizadas unicamente pelo PNLD. Nesse mesmo ano, a nomenclatura do PNLD passou a ser Programa Nacional do Livro e do Material Didático, buscando corresponder à ampliação da possibilidade de inclusão de outros materiais de apoio à prática educativa, como *softwares* e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar entre outros (MEC, 2018).

Conforme Basso e Terrazan (2013), um dos primeiros procedimentos do processo de avaliação e seleção dos LDs consiste na publicação do edital de convocação para a inscrição. A inscrição deve ser realizada pelas editoras, as quais precisam listar e enviar suas coleções para o MEC. Posteriormente é feita uma análise técnica, sendo as obras aprovadas direcionadas para a Comissão de Avaliadores, formada por um grupo de especialistas, os quais avaliam os livros sem a capa e sem qualquer informação quanto à autoria e as editoras, seguindo critérios avaliativos apresentados no edital de convocação de editoras. As coleções aprovadas por essa comissão são divulgadas no Guia do Livro Didático, cabendo às editoras enviarem suas coleções às escolas para serem analisadas e escolhidas pelos professores. Até o ano de 2004 haviam critérios considerados eliminatórios e classificatórios, depois de 2005 os classificatórios foram extintos, mantendo apenas a denominação aprovados e excluídos.

Esse panorama indica um imbricamento das políticas públicas do Estado em relação ao processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, na constituição de identidade do sujeito. A partir dele, propomos uma leitura do PNLD 2018: Língua Portuguesa - Guia de livros didáticos - Ensino Médio, disponibilizado pela Secretaria de Educação Básica e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, vinculados ao Ministério da Educação.

1.4 Descrição e análise do PNLD 2018: Língua Portuguesa - Guia de livros didáticos - Ensino Médio

A partir deste momento, buscamos descrever e analisar o PNLD 2018: Língua Portuguesa – Guia de livros didáticos – Ensino Médio³ com o objetivo de lançar o olhar para aspectos de seu funcionamento, pois, ao estar diretamente vinculado ao *corpus* de análise, consideramos que informações advindas desse funcionamento possam contribuir para entender o modo como são mobilizadas as questões em torno de identidades de gêneros em LDs de português do Ensino Médio. Para tanto, recorreremos a postulados teórico-metodológicos propostos por Foucault (1987), presentes em *A arqueologia do Saber*, como o exercício de descrição e análise, o qual se justifica na medida em que, segundo o autor, a descrição a nível discursivo de um enunciado pode contribuir para o desenvolvimento de uma análise com vista à apreensão de regularidades de um discurso. Ademais, o conjunto de enunciados de um discurso é finito e efetivamente limitado de acordo com as regras do que pode ou não ser dito a partir de um certo posicionamento. Desse modo, em um exercício de análise, o enunciado precisa ser compreendido “na singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com outros enunciados (FOUCAULT, 1987, p. 31).

Foucault (1987) também propõe questionar como um determinado enunciado foi possível e permitido, e não outro em seu lugar. Para se pensar nessas condições de possibilidade, faz-se necessário conhecimentos da historicidade de um discurso e de suas relações com outros discursos. Sendo assim, recorreremos a trabalhos de caráter histórico e científico para nos ajudar a compreender e fundamentar os modos de possibilidade de existência e funcionamento das questões discursivas em torno dos gêneros em livros didáticos.

O questionamento *Por que ler o Guia?*, em forma de subtítulo, é imediatamente resolvido com a afirmação de que o Guia foi elaborado para os professores com o objetivo auxiliá-los na escolha dos livros didáticos responsáveis por subsidiar a preparação e desenvolvimento das aulas. Esse procedimento é consoante à designação Guia, usado na

³ Doravante Guia.

pergunta para caracterizar o documento, pois pode, entre outros, ter sentido de manual, livro ou outra publicação onde se encontram informações, conselhos ou dicas consideradas úteis acerca de um determinado assunto. Outro sentido do vocábulo, aparentemente correspondente, é o de autorização, de documento emitido por pessoa ou órgão competente usado para autorizar e permitir a seu portador determinada ação (MICHAELIS, 2020). Isso porque o Guia se refere, também, a um documento oficial do Ministério da Educação em que se formaliza e divulga a possibilidade de os professores escolherem, dentro de um conjunto já pré-selecionado, a coleção a qual irá trabalhar. Ele também formaliza quais coletâneas foram aprovadas, isto é, nenhuma outra fora desse conjunto pode ser selecionada pelos profissionais.

Macedo e Ranniery (2018), fundamentadas em Ellsworth (1991), afirmam serem as políticas públicas criadas a partir de suposições acerca do público ao qual a política se destina, bem como posições sociais e identidades dos sujeitos. Nesse sentido, defendem os autores, uma política pública funciona de modo a impelir os sujeitos a atuarem a partir de um ponto de vista social e políticos particulares. Sendo assim, qualquer que seja o conteúdo, ela se refere a uma operação de poder e busca dar hegemonia a certas posições particulares. No âmbito escolar, essas políticas se materializam, por exemplo, através de dispositivos materiais, tecnologias, espaço físico, avaliações, atividades e recursos pedagógicos, sendo, a nosso ver, o Guia, bem como os livros didáticos, materialidades discursivas de determinadas políticas públicas.

Posterior à afirmação de que o Guia ter o papel de auxiliar os profissionais quanto a escolha do LD, é dito ao professor: “Ao escolher uma coleção didática para o trabalho com Língua Portuguesa, você estará selecionando um dos principais instrumentos de aprendizagem de seus estudantes e, em grande medida, uma importante ferramenta para o desenvolvimento de suas aulas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 07). Ao LD, no excerto, é dada uma posição de destaque, mas nota-se, pelo emprego da indefinição do artigo e pela locução adverbial de intensidade juntas à caracterização que, linguisticamente, o LD não é posto como o principal instrumento nem é a ferramenta mais importante.

Para Costa Val e Marcuschi (2005), o LD de língua portuguesa, no Brasil, assume um lugar de destaque, sendo comum a ideia de ele ser o principal material a subsidiar a prática de sala de aula. Para Coracini (1999), a escola constrói o imaginário discursivo da sociedade sobre essa ferramenta didática e, ao mesmo tempo, seus valores, interesses e necessidades são moldados por essa mesma sociedade. Para a autora, no Brasil, criou-se o imaginário discursivo de que o LD “funciona como o portador de verdades a serem assimiladas tanto por professores quanto por alunos” (CORACINI, 1999, p. 33-34). Nessa dinâmica, o professor, autorizado pelas instituições escolares, como as políticas públicas e a própria escola, torna-o legítimo.

Assim, a proposta do Guia parece apresentar nuances que se distanciam da concepção do LD como o único portador de verdades a serem assimiladas por professores e alunos, como o único a ditar as regras do jogo, a delimitar os conteúdos, atividades e metodologias. Essa compreensão é confirmada quando o texto explicita ao professor que:

seu protagonismo no processo que desencadeia uma prática docente de sucesso e a formação consistente em relação aos usos sociais da língua começa com seu posicionamento político em relação à formação dos estudantes, seguido da escolha da obra didática que oferecerá suporte ao trabalho (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 07).

A partir desse excerto, é possível pensar que o documento propõe uma inversão de lugares, ou seja, ao invés de o livro ter primazia no processo de ensino-aprendizagem, apresenta-se uma narrativa na qual o professor precisa ser o principal responsável por esse processo. Inserida essa perspectiva, o Guia lança a narrativa de que o professor precisa ser protagonista de sua prática, sendo que, para alcançar esse ideal, o profissional precisa assumir um posicionamento e realizar a escolha do livro didático com o qual irá trabalhar. Advindos da ideia de protagonismo, temos os efeitos de liberdade e de responsabilização. O primeiro se fundamenta na proposta de o professor poder assumir seu próprio posicionamento político e o de manifestar preferência pelo material didático. Já o efeito de responsabilização sustenta-se na de que a prática de sucesso e a formação consistente dos alunos em relação ao uso da língua dependem de qual escolha será feita e qual posicionamento será assumido. Esse traço se define mais nitidamente com o excerto:

Apenas você poderá avaliar todos os aspectos importantes e atinentes à prática, a serem considerados no ato da escolha do livro didático, como o contexto social em que está inserida a escola, o perfil dos estudantes e as necessidades mais emergentes em relação ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa; e, ainda, suas próprias demandas (desejos, habilidades) como profissional da educação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 07).

Esse excerto demonstra, igualmente, o modo como os traços protagonismo/liberdade/responsabilização estão intrinsecamente relacionados. Ao nunciar o profissional como único que “poderá avaliar todos os aspectos importantes e atinentes à prática” coloca-o em um lugar de destaque e lhe estabelece uma responsabilização, neste caso com traços de responsabilização individualizada, pois, ao ser o único que pode realizar uma ação, ele é, também, o único responsável para um resultado de êxito ou fracasso. Ainda nesse jogo discursivo, o efeito de liberdade é ancorado, por exemplo, por meio da afirmativa de ser importante, no processo de escolha do livro, considerar “as próprias demandas (desejos, habilidades)” como profissional da educação. Ao dar continuidade a sua prática discursiva, o

Guia insere uma ideia a mais, a de que é preciso saber escolher, aspecto que abre espaço para inserir princípios do que seria uma escolha ideal, como veremos ao longo do texto.

Diante do movimento inserido pelos termos protagonismo/liberdade/responsabilização, questionamos se as coleções pré-selecionadas pelo MEC contemplam as características referentes ao que o documento considera uma boa escolha, pois também emerge dessa lógica discursiva o sentido de haver no conjunto pré-selecionado opções que irão oferecer suporte ao que se considera uma prática de sucesso e que alcançam até mesmo as demandas referentes aos desejos e habilidades do profissional da educação. Dito de outro modo, inicialmente o Guia parece construir discursivamente um efeito de completude em relação aos livros disponibilizados para a escolha. Tendo esse caráter, cabe apenas ao professor saber escolher.

Para nortear o que seria uma escolha adequada, o Guia anuncia um conjunto de prescrições, princípios e critérios de avaliação. Dentre eles, há um conjunto de temas e indicações de modos específicos para trabalhá-los em sala de aula. Verificamos que a mobilização desses temas parece apontar para a defesa de uma abordagem pautada na ideia de diversidade cultural.

Acerca das considerações sobre análise referente a temas, Foucault (1987) observou que a busca pela identidade e persistência de temas não consiste em tarefa de análise discursiva suficiente para descrever relações de enunciados capazes de possibilitar a apreensão de regularidade discursiva, pois uma certa temática pode ser tratada de diferentes maneiras por diferentes discursos. Um tema também pode ser abordado, dentro de uma mesma formação discursiva, com posicionamentos diferentes. Diante dessa constatação, o autor propõe ser mais eficiente demarcar a dispersão dos pontos de escolha e definir um campo de possibilidades estratégicas que permita, por exemplo, ativar determinados temas, suscitar estratégias opostas e dar lugar a interesses inconciliáveis.

No documento, há um conjunto bastante heterogêneo de temas, sendo o primeiro referente a culturas afro-brasileiras e indígenas, como podemos ver na seção *A Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio*, a qual anuncia: “Gostaríamos que as observações ali contidas fossem lidas com atenção, sobretudo no que diz respeito aos temas contemporâneos relativos às culturas afro-brasileiras e indígenas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 07). Para Silva e Santiago (2019), o processo de institucionalização da educação sobre as relações étnico-raciais e a cultura afro-brasileira constituem política educacional de ação afirmativa voltada para a população negra, uma vez que elas ocupam um lugar de subalternidade no contexto educacional. Na perspectiva da autora, esse processo propõe ampliar o foco dos

currículos, apresentando alguns pressupostos não eurocêntricos e assumindo novas abordagens interpretativas acerca da identidade nacional.

As ações do movimento negro no Brasil, o qual busca, entre outras questões, inclusão social do negro e superação do racismo na sociedade, aparecem, na literatura acerca dessa temática, articuladas ao referido processo. De acordo com Silva e Santiago (2019), desde o início do movimento, mais especificamente com a Frente Negra Brasileira, a educação passa a ser compreendida como espaço de emancipação. Dentre as preocupações do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1979, estavam a representação dos negros nos livros didáticos, pois reivindicavam mudanças na educação escolar, no sentido de eliminar dos livros didáticos, dos currículos e das práticas de ensino os estereótipos e os preconceitos contra os negros. É demonstrativo dessa relação a participação dos movimentos sociais no projeto de elaboração da Constituição de 1988, a qual contribuiu para suscitar outras iniciativas de projetos, seminários, encontros e publicações. Segundo a autora, os seminários *Educação e discriminação dos negros*, realizado em Minas Gerais, e *Livro didático: discriminação em questão*, em Recife, também são representam formas de articulação de movimentos sociais com o Poder Público voltadas para a educação.

Outro acontecimento demonstrativo do movimento negro foi a Marcha Zumbi contra o racismo, pela cidadania e vida, o qual foi encaminhada à Presidência da República um documento com, entre outras questões, reivindicações relacionadas a modificações nos livros didáticos e inclusão de conteúdos de história e cultura afro-brasileira.

Para Morais e Jayme (2017), o debate sobre raça no Brasil, no início dos anos 2000, estava vinculado a um movimento global, incentivado por organismos internacionais como a ONU e a Unesco, envolvendo políticas identitárias e de reconhecimento, de valorização étnica e racial para promover a diversidade cultural. A partir de um discurso sobre defesa dos direitos culturais, construiu-se uma narrativa de valorização e respeito à diversidade cultural, não só de um país, mas de toda a humanidade. As formulações dessa concepção, relatam as autoras, emergem no período pós-guerra e, desde os anos 1960, é fomentada por meio de acordos internacionais.

Há, também, a *III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata*, da qual resultou a aprovação de um plano de ação afirmando, aos Estados membros, apoio por parte da UNESCO para, entre outras ações, o desenvolvimento de materiais didáticos e de outros instrumentos de promoção do ensino, com o objetivo de fomentar o ensino, capacitação e atividades educacionais referentes

aos direitos humanos e à luta contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância (SILVA et al., 2013).

Todas essas ações circunscrevem condições de possibilidades para a educação brasileira elaborar políticas públicas, portanto documentos oficiais, fazendo referência a um reconhecimento e valorização da história e cultura afro-brasileira como elemento constitutivo da identidade nacional, aspecto negligenciado e até mesmo negado em vários segmentos sociais, como a educação, a história, a política. A presença desse tema no Guia, advinda do resultado de lutas, reforça nossa compreensão de que o LD é uma unidade variável e relativa que busca responder a um sistema de regras que rege um discurso específico.

A literatura é outro tema apresentado no Guia. Ela é anunciada pelo documento como um dos aspectos essenciais na formação do estudante do Ensino Médio, pois se constitui como um objeto específico do conhecimento, uma forma especialmente elaborada da língua, formulada em situações sociais e ideológicas específicas, portanto é preciso ser tratada como tal em sala de aula. Ademais, assegura o Guia, ela propicia a fruição estética, a reflexão e a compreensão crítica de temas, contextos ou assuntos abordados.

Além de apresentar a literatura como tema essencial, o modo como é tratada diz de um suposto posicionamento de afirmação de certas perspectivas e nega outras. O Guia recorre a uma abordagem crítica acerca do lugar e do papel da literatura na escola, fundamentada em um movimento discursivo já existente.

Nas últimas quatro décadas, tem havido uma intensa discussão sobre literatura e educação e uma crítica ferrenha às práticas escolares de (não)leituras literárias. Ao contrário do ensino de língua — que, aos poucos, vai se renovando —, a literatura na escola resiste às mudanças e se vê relegada a lugar secundário e sem força na formação das crianças, dos adolescentes e dos jovens. Com o refinamento das novas tecnologias e a adesão dos estudantes a elas, reforçam-se algumas problemáticas a partir das quais se tornou premente integrar professores e pesquisadores de várias regiões para pensar a respeito: qual o papel da literatura na educação e, particularmente, na escola? (DALVI et al., 2013, p. 09).

Além de trazer essas questões, o documento recomenda uma abordagem de textos voltados para a tradição literária brasileira e em língua portuguesa capaz de trabalhar a literatura como uma “prática viva de pensar e construir a realidade atual, respeitando a diversidade de sujeitos e de culturas existentes no país, de modo a abranger, dentre outras, as literaturas afro-brasileira, indígena, das periferias urbanas e das diferentes regiões do país” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 09). Nesse excerto, a literatura é vista como uma área que possibilita tratar outras temáticas, como a indígena e as produções das periferias urbanas e de diferentes regiões do país.

Em conformidade com Calegari (2012), abordagens contemporâneas da crítica literária e dos estudos culturais fomentam discussões acadêmicas sobre produções colocadas à margem da sociedade e da história. Essas discussões repercutiram em um questionamento do cânone literário, sendo compreendido, por exemplo, como uma expressão das relações de poder, as quais, na maioria das vezes, exclui grupos minoritários e periféricos, como pessoas não-brancas, mulheres, homossexuais, pobres, em virtude da necessidade de atender aos interesses dos grupos dominantes. O trecho em destaque também denota que a concepção de realidade adotada é a de diversidade de sujeitos e de culturas, sendo o trabalho com diferentes literaturas um meio de legitimar essa concepção e afirmar um posicionamento favorável. Este tópico foi essencial para o delineamento do segundo capítulo desta pesquisa, uma vez que buscamos verificar a questão da mulher enquanto autora nas sessões de literatura dos livros didáticos.

O tópico seguinte se refere às oportunidades que as práticas de leitura de textos das diversas esferas de circulação permitem ao relacioná-las à produção escrita e à oralidade. O ensino-aprendizagem de língua portuguesa no Brasil privilegia a escrita, sendo a modalidade oral uma das mais prejudicadas. Novamente, o Guia traz uma temática relativa a uma discussão mais contemporânea, a necessidade de trazer para um lugar central uma questão marginalizada e até negligenciada, como o ensino-aprendizagem da modalidade oral.

A análise linguística é outro “aspecto” entendido como essencial na formação do estudante do Ensino Médio, pois, de acordo com o Guia, ela pode subsidiar um uso mais consciente e crítico das formas linguísticas, por exemplo, com trabalho com as variantes da língua, considerando fatores socioculturais e políticos relacionados ao estabelecimento e difusão de ideais e padrões linguísticos, o reconhecimento da variedade de maior prestígio sem estigmatizar as demais variedades. A discussão em torno das variedades linguísticas também pode ser considerada de caráter mais contemporâneo e inscreve-se em uma perspectiva de reconhecimento, compreensão e respeito à diversidade linguística.

Para o Guia, o fato de os alunos do Ensino Médio serem jovens e, por vezes adultos, inseridos em diferentes formas de protagonismo social, de precisarem responder a demandas e expectativas características da vida pública, como o mundo do trabalho, a participação política e cultural, faz-se necessário somar ao conjunto de princípios e expectativas em relação ao Ensino Médio e à aprendizagem da Língua Portuguesa outros fatores específicos e importantes, merecedores de “igual importância”, um deles é

a urgência de um diálogo pedagógico o mais intenso possível com as formas de expressão e os gêneros próprios das culturas juvenis, abrangendo “temas” importantes voltados para esse público, como sexualidade, identidade, gênero, relações étnico-raciais, participação política, a expressão pelas artes (músicas, dança de rua, grafites,

etc.), formas responsáveis de se posicionar socialmente, entre outros (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 10).

O trabalho com esses temas se justifica, pois, para o Guia, os jovens apresentam maneiras próprias de estar no mundo, tendo por direito a possibilidade de poderem pensar a si mesmos como sujeitos sociais. Ademais, nessa etapa, também se constroem suas identidades, portanto, é preciso realizar um trabalho escolar que possibilite “a formação de grupos colaborativos e críticos em que os jovens estudantes possam se relacionar de forma positiva e proativa, de modo a irem ganhando confiança para adentrar na vida adulta” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 10).

O documento também classifica a questão sobre identidades de gêneros como tema, mas, neste espaço, as formulações se restringiram a anunciá-la como “tema importante”, algo que deve estar presente em diálogos pedagógicos e merece a mesma importância dada aos outros temas anteriormente abordados. Assim, embora seja tematizada, a questão não teve uma abordagem mais detalhada, comparada à de outros temas, ficando a cargo do profissional tratá-la como importante, o que reforça o efeito de responsabilização individualizada.

A partir da seção *Coleções aprovadas*, os temas são tratados segundo uma dinâmica entre presença/ausência ou profundidade/superficialidade. Quando há ausência de tema ou tratamento superficial, é recomendado ao professor compensá-los, como poderemos ver a seguir. É salutar informar que, em decorrência do assunto desta pesquisa e da quantidade de temas abordados no Guia, foi necessário circunscrever a atividade de descrição e análise aos dados relacionados a questões de gênero.

Anterior à apresentação das resenhas, o Guia afirma haver nos exemplares a presença de muitos autores do cânone literário brasileiro importantes de serem lidos e conhecidos pelos estudantes, entretanto, anuncia ser “tímida” a presença de autores não canônicos representantes da literatura marginal ou da literatura feminina e há, menos ainda, textos de autores indígenas ou com temáticas sobre cultura indígena. Nessa situação, a referência a gêneros concentrou-se no âmbito da literatura, mais especificamente na literatura feminina, remetendo-nos à asserção de Moita Lopes de que a separação de gêneros, inserida em uma sociedade patriarcal tende a valorizar mais o gênero masculino do que o feminino e, menos ainda, as identidades desviantes, impondo modelos hegemônicos e tidos como normais, contribuindo para a criação e reprodução de relações desiguais de poder.

A primeira resenha tratou da coleção *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação* (2016) e, já no tópico *Visão Geral*, é informado: “raras são as propostas de reflexão aprofundada sobre sexualidade, relações de gêneros e variações linguísticas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO,

2018, p. 19). Na parte destinada a considerações sobre a leitura e a escrita, volta-se a dizer que há “poucos textos e atividades que exploram aspectos da história e cultura indígenas, afro-brasileiras e das diferentes culturas regionais do Brasil, e que propiciem a reflexão sobre questões relacionadas à sexualidade, relações de gêneros e variação linguística” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 20).

Em *Produção de textos escritos*, constata-se, novamente, essa ausência: “não se propõe debate aprofundado sobre sexualidade, relações de gêneros e variações linguísticas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 21). No tópico *Em sala de aula*, também há a informação de que a primeira coleção analisada tem uma diversidade de textos de diferentes épocas, com temas e preocupações éticas e estéticas características da condição juvenil, exceto para os campos da sexualidade e das relações de gênero, abordados de modo bastante superficial. Diante disso, o Guia afirma ser necessário uma prática complementar para promover a formação do estudante nesses campos do conhecimento. Como podemos verificar, o Guia delinea o que seria uma boa escolha de LD, mas a pré-seleção de manuais disponibilizada para a escolha a ser feita pelos professores tem diferentes exemplares que não contemplam o que foi definido pelo próprio Guia como ideal, ao menos no que se refere a questões de gênero, sobretudo referente às condições sociais das mulheres.

Na resenha sobre a coletânea *Ser Protagonista: Língua Portuguesa* (2016), especificamente na seção *Análise da obra*, afirma-se que os volumes buscam romper com o esquema tradicional e os temas dos textos selecionados “contemplam” a diversidade de gênero, sexualidade, faixa etária e classe social: “Os temas selecionados e os pontos de vista a partir dos quais são abordados os textos contemplam a diversidade de gênero, sexualidade, faixa etária e classe social” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 26).

Em contrapartida, com a resenha seguinte, da obra *Português: Trilhas e Tramas* (2016), explicita-se: “Embora a obra não veicule estereótipos e preconceitos, ou qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos humanos, nela não foram encontradas atividades que incentivem o debate de questões importantes nesse âmbito” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 35). Diante dessa ausência, o Guia recomenda ao professor aproveitar “oportunidades oferecidas por alguns textos da coletânea para empreender debates acerca das questões sobre gênero, combate à discriminação, visões estereotipadas sobre determinadas regiões do país, exercício de tolerância e do respeito à diversidade”, pois, tratar esses temas é “um empreendimento pedagógico dirigido à construção de uma sociedade antirracista, solidária, justa e igualitária” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 30). Essa coleção está entre as três mais escolhidas pelas escolas estaduais de Minas Gerais.

A resenha sobre *Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e Uso* (2016), também uma das três coleções mais escolhidas pelas escolas estaduais de Minas Gerais, explana haver textos com produções autênticas e diversidade de gêneros textuais/discursivos, como literários, jornalísticos, publicitários, dentre outros, com temáticas contemporâneas, como violência, gênero, ecologia, movimento estudantil. Na subseção *Literatura*, informa-se que o eixo literatura está pautado pelo cânone tradicional, bem como o trabalho de reconhecimento das características dos movimentos. Como efeito, tem-se uma grande quantidade de textos e gêneros literários nos volumes. Entretanto, a coletânea oferece, proporcionalmente, poucos textos de autores não canonizados. Ademais, registra “pouca inserção de textos das literaturas indígenas, africanas, afro-brasileiras, bem como a limitação, no que diz respeito à escrita produzida por mulheres, às autoras já canonizadas como representantes da literatura de expressão feminina produzida no Brasil” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 39).

Na resenha da coleção, *Português: Língua e Cultura* (2016), mais especificamente na seção *Análise da obra*, é anunciado haver uma coletânea de textos com produções autênticas e com diversidade de gêneros textuais/discursivos, seja do âmbito literário, jornalístico, publicitário entre outros. Esses textos, afirma o Guia, abordam temáticas contemporâneas, como violência, gênero, ecologia, movimento estudantil etc. Todavia, na seção *Literatura*, anuncia-se que, referente “à diversidade cultural brasileira, em especial em relação às literaturas afro-brasileira e indígena, falta um tratamento mais abrangente, principalmente no sentido de se poder ouvir e considerar essas vozes” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 44).

Sobre *Veredas da Palavra* (2016), informa-se serem abordados conteúdos efetivamente condizentes com o mundo do estudante do Ensino Médio, com temas bastante atuais, como a diversidade de relações amorosas. Ademais, “A coleção também aborda adequadamente o debate sobre gênero social e faz um visível resgate da presença da mulher na literatura em séculos passados” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 48).

Já na resenha referente a *Novas Palavras*, a questão sobre gêneros é citada explicitamente apenas na seção *Em sala de aula*, onde é sugerido a inserção de produções textuais de outras regiões, “tornando, dessa forma, as aulas de língua e literaturas o lugar de discussões do cenário político, social e econômico brasileiro, sob vários pontos de vista (étnico, regional, de gênero, etc.) e propiciando o encontro com a diversidade cultural e linguística” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 58). Além da sugestão para se trabalhar questões de gêneros nessas situações, em nenhum outro lugar é mencionado como a coleção trata essa temática. Essa coletânea também compõe o conjunto das três coleções mais escolhidas pelas escolas estaduais de Minas Gerais.

As questões sobre gênero aparecem na resenha de *Esferas da Linguagem* (2016) apenas na parte final do texto, em que se afirma ter na coleção contribuições referentes aos direitos humanos. Entretanto,

não foram aí encontradas atividades de incentivo ao debate de questões importantes relativas a gênero, com especial atenção para o combate ao sexismo, à homofobia e à transfobia; a crítica a visões estereotipadas sobre determinadas regiões do país, especialmente o Nordeste e o Norte; a defesa de direitos humanos, com especial atenção aos direitos de crianças, adolescentes e idosos; a análise das visões estereotipadas sobre afrodescendentes, indígenas e povos do campo; o exercício da tolerância e do respeito à diversidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 63).

Mais uma vez, diante dessa ausência, o Guia sugere discutir essas temáticas a partir de alguns textos apresentados. É possível anunciar essa sugestão, pois ela está imbricada a uma narrativa que constrói um ideal de profissional protagonista e anuncia uma defesa da diversidade cultural e de sujeitos, produzindo efeitos de sentido relacionados à liberdade de escolha. Essa escolha, para ser bem feita, precisa considerar o que o Guia anuncia com coleção ideal, no caso, a que aborda a diversidade. Entretanto, como muitas delas não alcançam esse ideal, cabe ao professor, como protagonista, suprir essa falta.

Em relação à *Vivá – Língua Portuguesa* (2016), as questões sobre gêneros aparecem unicamente como sugestão a serem ampliadas. Para o Guia, a coleção inova ao trazer como texto tabelas com indicadores étnicos/raciais e de gênero da população economicamente ativa, propiciando uma discussão comparativa sobre a condição de trabalho de diferentes parcelas da população brasileira. Isso permite pensar diferentes realidades, portanto possibilita a construção de análises críticas e respeito à diversidade e à diferença, assegura o Guia. Entretanto, a considerar pela resenha, as questões explícitas sobre gêneros presentes na referida coleção se circunscrevem a esse enunciado, pois é sugerido, na seção *Em sala de aula*, com vista a contemplar melhor a diversidade do Brasil, ampliar “o acervo com textos de autoria indígena e de escritores afro-brasileiros, dando maior visibilidade, inclusive, à produção literária feminina, de modo a propiciar aos estudantes também o conhecimento e apreciação desses campos de criação estética (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 68). Desse modo, temos outra coletânea em que, embora o assunto sobre gêneros apareça, a temática parece não ser sistematicamente abordada.

No decorrer da resenha de *Português – Contexto, Interlocução e Sentido* (2016) não foi mencionada nenhuma vez questões sobre gênero.

A resenha de *Se liga na língua: Literatura, Produção de texto, Linguagem* (2016), especificamente no tópico *Análise da obra*, afirma serem abordados conteúdos de diversidade, de classes sociais, de gênero, regionais, entre outras, sobretudo nas leituras e nos comentários

dos textos e em atividades sobre eles. Na seção *Literatura* o leitor é informado que a coletânea dá preferência para o estudo de autores do cânone literário, portanto “são relativamente poucos os textos de autores indígenas ou afro-brasileiros, assim como são poucos os textos de escrita feminina, embora já não seja pouca a bibliografia crítica sobre essa produção à margem do cânone” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, p. 77).

A aparente relação de aliança materializada no documento com o discurso de reconhecimento e valorização da diversidade permite a ativação, no Brasil, de temas como história e cultura afro-brasileira, literatura, gênero, variedade linguística, pois eles são, no país, historicamente marginalizados e, muitas vezes, excluídos em diferentes segmentos, como o escolar. Todavia, a estratégia de disposição dos temas a partir da dinâmica sustentada pela presença ou ausência de determinado tema e/ou profundidade ou superficialidade parece manter a lógica de centralização de determinados temas e, conseqüentemente, a exclusão ou marginalização de outros, assim como já é tradicionalmente realizado nas relações entre homens e mulheres; com a norma culta e as outras variedades da língua; com o cânone literário e as literaturas de margem; com o modelo cultural eurocêntrico; com o homem, branco, heterossexual e de classe média.

1.5 Apontamentos finais

O imbricamento dos postulados teórico-metodológicos propostos por Foucault (1987) com as informações obtidas no percurso acerca da formação do livro didático no Brasil, abarcando aspectos históricos e sociais, juntamente com a análise discursiva do PNL 2018: Língua Portuguesa - Guia de livros didáticos - Ensino Médio, contribuiu para a compreensão de que o livro didático funciona como uma materialidade variável e relativa, inserida em um determinado sistema de regras discursivas que determina o que pode ou não ser dito. Ademais, esse entendimento abre possibilidades para a análise de questões em torno da problemática dos gêneros presentes no *corpus*.

2 TORNAR-SE AUTORA: (IN)VISIBILIDADE DE ESCRITORAS NA LITERATURA APRESENTADA EM LIVROS DIDÁTICOS

2.1 Apontamentos iniciais

Neste capítulo, analisamos a questão da mulher enquanto autora literária, como forma de compreender quais representações de gênero emergem nos livros didáticos que compõem o *corpus* da pesquisa. Mais especificamente, a partir dos conceitos *função autor*, *relações de poder* e *resistência*, buscamos verificar regularidades presentes nas produções e nas apresentações biográficas das autoras que fazem autorizar e legitimar sua presença no conjunto de autores selecionados. Com esse exercício, foi possível identificar que grande parte desses textos e biografias tratam da condição histórico-social das mulheres na nossa sociedade, o que nos levou a entender que há, por parte do *corpus*, um aparente reconhecimento dessa condição. Visando alcançar o objetivo proposto, examinamos, igualmente, a presença de autoras nos livros, colocando-a em relação com a presença de autores. O resultado demonstrou haver uma relação significativamente assimétrica que conserva aspectos tradicionais de procedimentos estratégicos de invisibilidade da mulher enquanto autora.

Os dois traços observados na análise nos levam a defender uma movência entre reconhecimento e conservadorismo, referentes às questões sociais das mulheres. O primeiro está mais associado a uma possível contribuição na luta pela igualdade de gêneros, já o segundo, a uma lógica tradicional e hegemônica que adota estratégias como a exclusão, a inferiorização intelectual e criativa, bem como o silenciamento de minorias para se manter no poder.

Os conceitos supracitados também permitiram pensar na construção do autor, visto que, segundo Foucault (1992), ela depende de conjunturas históricas e integra um sistema de regras que determina como e o que pode ou não ser expressado. Ao retomarmos aspectos da história do Brasil, como a criação de escolas formais no território, já no período colonial, verificamos arranjos sociais direcionados para a impossibilidades da criação da mulher enquanto autora, pois, como será demonstrado, às mulheres, fossem brancas, negras ou indígenas, neste período, era negado o direito à escolarização. Aquelas que sabiam ler e escrever, geralmente, adquiriam tais conhecimentos em conventos ou no âmbito domiciliar. Em uma sociedade a qual o sistema literário é estritamente dependente do código escrito, não o dominar é um impeditivo para a produção literária.

A retomada de combinação de acontecimentos histórico-sociais também nos fez pensar na lógica do cânone literário, instituição de significativo poder social cujos integrantes são socialmente legitimados a escolher quais são os autores e obras de maior mérito. Ao pensar em

seu funcionamento, marcado pela pretensão de autores brancos, do sexo masculino, heterossexuais, defendemos que essa é mais uma instituição a preservar práticas sociais de exclusão de grupos minoritários, como a manutenção de relações de poder assimétricas que se originam de uma concepção naturalizada, a qual, na grande maioria das vezes, ao homem branco e heteronormativo, são atribuídas a criatividade e a intelectualidade.

As práticas tradicionais de atribuir às mulheres o espaços privados, onde elas são responsáveis quase que exclusivamente ao trabalho doméstico não remunerado e à procriação, largamente praticada, por exemplo, pela instituição familiar cujo modelo tem como figura central o patriarca, ou seja, o sujeito do sexo masculino que tem autoridade sobre a esposa e os filhos, e tem a mulher como figura secundária, em relação ao considerado, por essa organização, chefe de família, também podem, a nosso ver, funcionar como um impeditivo para que elas não desenvolvam e nem exerçam a função autora, mesmo porque, nesse arranjo familiar, as funções a elas legitimadas giram em torno de atividades não remuneradas, como organização da casa, servir o marido e cuidar dos filhos.

Ao relacionarmos a concepção de função autor à presença assimétrica entre autores e autoras, juntamente com dados históricos, como os levantados acima, concluímos que o *corpus* se aproxima de um posicionamento hegemônico tradicional que sustenta um discurso de desigualdade de poder entre homens e mulheres. Assim, entendemos haver uma prática de invisibilidade de escritoras, estratégia historicamente usada para estigmatizar, desencorajar e excluir as mulheres de setores sociais como o da produção literária.

A noção de resistência, igualmente proposta por Foucault (1992), também contribuiu para construirmos entendimentos sobre a problemática da mulher enquanto profissional voltada à produção literária, pois, apesar de toda essa engrenagem social de desigualdade de gêneros, presente no Brasil já no período colonial, mulheres se tornam autoras.

2.2 Função autor, relações de poder e resistência

A discussão do estatuto do sujeito autor está, nos estudos culturais e literários realizados nas sociedades ocidentais, imbricada à crise do sujeito, a qual ressoou sob o lema “a morte do autor”, formulado por textos, na maioria das vezes, elaborados por integrantes do grupo *Tel Quel*, do qual se destaca o ensaio de Roland Barthes, intitulado *A morte do autor*, com uma retórica fundamentada na eliminação do sujeito individual e autônomo. Outra vertente do pensamento teórico contemporâneo busca, para pensar a questão, problematizar o sujeito. Desta, podemos citar como um dos representantes desse pensamento o texto *O que é um autor*, de Foucault. Em linhas gerais, enquanto Barthes trata o leitor como suficiente para compensar

o vazio deixado pela eliminação do autor, Foucault busca o significado ideológico e social da função autor (FOUCAULT, 1992; KLOBUCKA, 1993).

Como dito anteriormente, para manejo dos dados coletados no *corpus* desta pesquisa e para reflexão, adotaremos a perspectiva foucaultiana para qual o autor é uma função construída historicamente, não é dada *a priori* e não se forma de maneira espontânea e natural, pelo contrário, é o resultado de uma operação complexa que produz, de maneira estratégica, um ser discursivo a que se designa autor. A esse ser discursivamente construído, é dado um estatuto material, no sentido de ser dele, por exemplo, o poder de criar. Essa constituição depende de operações estabelecidas em conformidade com uma determinada época e sistemas discursivos específicos, que influenciam no tratamento dado aos textos, nas aproximações realizadas, nas características tidas como pertinentes, nas continuidades ou exclusões consideradas possíveis e todo um sistema de valorização e julgamento. Dito de outro modo, não se constrói um autor filósofo como se constitui um autor poeta e, no século XVIII, não se construíam autores de obra romanesca como no século XX.

Desenvolvido no âmbito de um sistema de regras específico, o processo de formação de um sujeito autor responde a normas estabelecidas por esse sistema e reflete um certo modo de ser discursivo. Com isso, pode-se dizer, também, que o autor se inscreve em determinadas condições de possibilidade, no caso, a de se desenvolver enquanto uma função discursiva. Nas palavras de Foucault (1992, p. 46), “a função autor é, assim, característica do modo de existência, de circulação e de funcionamento de alguns discursos no interior de uma sociedade”. Essa constituição apresenta mecanismos estabelecidos e racionalizados justamente para que o nome do autor exerça determinadas funções no interior desse sistema de regras e contribua para seu funcionamento, pois “para um discurso, ter um certo nome de autor o fato de se poder dizer ‘isto foi escrito por fulano’ ou ‘tal indivíduo é o autor’ indica que esse discurso não é um discurso cotidiano, indiferente, um discurso flutuante e passageiro” (FOUCAULT, 1992, p. 45). Funciona como parte de um mecanismo que contribui para estabelecer determinado estatuto discursivo, modelando como o discurso deve ser recebido e deve funcionar em uma determinada sociedade. Assim, o nome do autor é uma função desse sistema de regras, é formado por ele e deve estar a serviço dele.

Em uma sociedade sexista que estrategicamente (re)produz lugares de opressão e inferioridade para as mulheres, dos quais homens se beneficiam, a função autor tem diferenças específicas quando representada por nomes de autores femininos ou de masculinos. Como nos informa uma história da literatura, várias escritoras usavam pseudônimos masculinos ou nomes sem marcas de gênero a fim de, entre outros motivos, possibilitar que as suas obras fossem

editadas, publicadas, tivessem alguma credibilidade e fossem lidas sem os estigmas criados sobre a escrita das mulheres.

Aquelas poucas que tinham o privilégio de serem alfabetizadas escreviam cartas, e algumas mais do que isso, mas não compartilhavam e muito menos publicavam seus escritos, com algumas exceções, e mesmo assim muitas usavam pseudônimos masculinos, assim como Currer, Ellis e Acton Bell (depois republicados com seus nomes verdadeiros: Emily e Charlotte Brontë) e George Eliot (nunca publicada com seu nome verdadeiro, Mary Ann Evans). [...] Além do pseudônimo masculino, algumas escolhiam (ou talvez fossem obrigadas) a publicar com o nome do marido, como aconteceu com Vivien Haigh Eliot, esposa de T.S. Eliot. Ele não só roubou poemas de sua esposa, como a internou em um manicômio, lugar onde ela veio a falecer em 1947 (ROMANELLI, 2014, p. 15).

Os nomes citados como exemplo no excerto referem-se a autoras que viveram no início do século XIX e meados do século XX, na Europa, onde o uso de pseudônimos era muitas vezes necessário, pois atividades consideradas intelectuais, como a de escrever textos literários, extrapolava o papel socialmente designado às mulheres. No Brasil temos, por exemplo, Maria Firmina dos Reis, autora do romance *Úrsula* (1958), assinado por “uma maranhense”, atualmente considerado o primeiro romance abolicionista da literatura brasileira. O respeitável Graciliano Ramos, atribuiu o romance *O quinze*, de Rachel de Queiroz, a um homem que teria usado pseudônimo feminino. Essa necessidade do uso de pseudônimos sem marcas de gênero ou masculinos também é feito na atualidade, como ocorreu com J.K. Rowling, orientada por seus editores a não assinar seu primeiro nome, pois tinham o receio de que, ao assiná-lo demonstraria que a autora do livro é uma mulher, o que poderia não despertar o interesse de garotos pela leitura (COSTA, 2018).

Essa prática demonstra, por um lado, uma forma de poder dos homens sobre as mulheres que as impossibilita de realizar determinadas ações e atuarem fora de representações sociais a elas impostas. Por outro lado, deflagra um antagonismo a essa forma de poder, entendida como resistência contra o poder dos homens sobre as mulheres, pois, apesar de toda uma engrenagem histórico-social para que as mulheres não desenvolvessem e não exercessem a função autor no âmbito da literatura, em diferentes períodos, mulheres escreveram literatura.

Foucault (1992) explica que as formas de resistência consistem em práticas de oposição a poderes já impostos e tentativas de dissociar essas relações, por exemplo a oposição ao poder da administração sobre os modos de vida das pessoas, a dos homens sobre as mulheres, a do psiquiatra sobre o doente mental, etc. Essas práticas partilham o fato de serem transversais, no sentido de não se restringirem a um único país e não se relacionarem nem dependerem de uma forma política e econômica específica de governo. De maneira mais específica, questionam o estatuto do indivíduo, pois buscam, por um lado, afirmar o direito de serem diferentes daquilo

que lhes é imposto como sujeitos. Por outro lado, atacam as medidas coercitivas que separam os indivíduos, que quebram sua relação com os outros e fragmenta a vida comunitária, por exemplo, as relações de poder que excluem mulheres de espaços públicos, mantendo-as em espaços de caráter privado, como o doméstico, onde sua função é exclusivamente a de procriar, a do cuidado dos filhos, da casa e do marido.

Essas práticas caracterizam-se, também, por serem oposição aos efeitos de poder relacionados ao saber, à competência e à qualificação, como a luta contra os privilégios do saber, o que pode ser constatado na história das mulheres, mais especificamente quando as mulheres não tinham o direito à educação formal. De um modo geral, essa resistência opõe-se a uma forma de poder que instaura uma desigualdade de poder que coloca a mulher em um lugar de inferioridade e dependência intelectual, emocional, cultural e financeira. Nas palavras de Foucault (1992, p. 236), “esta forma de poder aplica-se à vida cotidiana imediata que categoriza o indivíduo, marca-o com sua própria individualidade, liga-o à sua própria identidade, impõe-lhe uma lei de verdade, que devemos reconhecer e que os outros têm que reconhecer nele”. Diz respeito a uma forma de poder que torna os indivíduos sujeitos, seja no sentido de estar sujeito a alguém pelo controle e dependência ou relacionado à sua própria consciência ou autoconhecimento, sugerindo relações que subjagam alguém e o torna sujeito a algo. Nesse sentido, as formas de resistência das mulheres contra um poder que as sujeitam à lógica patriarcal, ou seja, de dominação dos homens sobre as mulheres, podem ser entendidas como “luta contra as formas de sujeição, contra a submissão da subjetividade”, conforme Foucault (1992, p. 236).

Uma vez que as sociedades passam por mudanças, seja de ordem cultural, política, econômica, religiosa entre outras, a produção discursiva também apresenta alterações, podendo influenciar na construção do sujeito autor, afirma Foucault (1992). No entanto, mesmo com essas diferenças, é possível encontrar, em temporalidades distintas, uma certa invariável nas regras, como as relativas às questões de gênero. As identidades de gêneros também são construções sócio-históricas e são moldadas a partir de diferentes instituições sociais, por exemplo a escola. As interações que ocorrem nesses espaços são mediadas por discursos estruturados em ideologias e valores socioculturais considerados fundamentais para constituir e perpetuar determinados valores. Seguindo essa lógica, tanto a noção de gênero como a de autor participam de jogos de poder que valorizam representações específicas em relação a outras, garantindo-lhes caráter político. Para Foucault (2013, p. 242), nas relações de poder estão necessariamente imbricadas ações que se induzem e se respondem umas às outras, portanto, referem-se a “um modo de ação de alguns sobre outros”. Assim, essa concepção de

poder diz de redes continuamente dinâmicas, efetivadas nas relações, isto é, entre aqueles sobre o qual se exerce o poder e o sujeito de ação. Tem como característica a possibilidade de execução do poder não ser estanque a um único sujeito da relação, pelo contrário, seu trânsito acontece de modo permanente e constante. Diante dessa dinâmica, há a possibilidade de emergência de um campo de respostas, reações, efeitos e invenções. Nas palavras de Foucault (2012, p. 243), o exercício do poder consiste em

[...] um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo de possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações.

Nesse sentido, o poder refere-se à ação de conduzir o sujeito a uma determinada conduta. Visto que esse poder oscila de um sujeito para outro e há a possibilidade de diversas condutas, reações e modos de comportamento a partir de uma determinada ação, entendemos que a análise das relações de gênero precisa considerar a complexidade emergente em cada situação. Uma dessas reações é o que o autor denomina de resistência, pois, para ele, não há exercício de poder que essa prática não esteja instaurada. Revel (2011, p.127), complementa que “a resistência se dá, necessariamente, onde há poder, porque ela é inseparável das relações de poder”. Efetivamente, ela é o que coloca em causa as objetivações que incidem sobre a constituição dos sujeitos. Pode-se dizer, com efeito, que a “resistência é a possibilidade de abrir espaços de lutas e de administrar possibilidades de transformação por toda parte” (REVEL, 2011, p. 127-128).

Consideramos, portanto, profícuo o imbricamento das referidas noções para a apreensão de características do funcionamento do discurso sobre gêneros presente do *corpus*. Para tanto, iremos analisar regularidades referentes à presença/ausência de escritoras nos manuais e o modo como são tratadas. As três coleções de livros didáticos analisadas se organizam, em grande parte, segundo a perspectiva estilístico-histórica da literatura, contemplando diversos momentos literários. Em cada um desses momentos, estão presentes produções, seus respectivos autores e diferentes propostas de atividades. No decorrer do exercício de análise, algumas observações foram fundamentais para uma tomada de consciência em relação à análise da (in)visibilidade da mulher enquanto escritora, como a que será descrita logo a seguir.

Nas coleções em pauta, Clarice Lispector, e algumas de suas criações, é apresentada no terceiro volume, na seção referente ao Modernismo brasileiro, mais especificamente entre os escritores da chamada Geração de 45. A autora tem um lugar consagrado na tradição literária

brasileira, e os livros didáticos constitutivos do nosso *corpus* dizem desse lugar, como podemos ver em: “A autora é considerada um dos destaques da geração de 45 e um dos principais nomes da ficção brasileira” (CEREJA et al., 2016, p. 221), também em: “Clarice Lispector foi outro grande nome de destaque desse período do Modernismo brasileiro quando estreou com *Perto do coração selvagem*” (GRAÇA SETTE et al., 2016, p. 2016). A exposição de seus textos e as reverências a seu nome marcam, nos volumes, uma distinção, no sentido de a autoria feminina destoar do padrão apresentado, preponderantemente formado por autorias masculinas. Entretanto, no processo inicial de observação do *corpus*, essa diferença não foi percebida, mesmo tendo nos deparado com diversos textos de autoria masculina e muito poucos de feminina. Essa percepção não foi possível em um momento inicial, pois há uma construção política do olhar que conduz os sujeitos a não estranharem o fato de não verem autoras femininas ou verem muito poucas nos livros didáticos, o que está no cerne dos processos de naturalização e normalização do olhar, ou seja, essa discrepância é sedimentada na nossa sociedade de tal maneira que a internalizamos como normal, natural e familiar.

Outros indícios foram configurando uma tomada de consciência em relação a essa questão. Entre eles, chamou-nos bastante a atenção o modo como as especificações acerca do fazer literário de Clarice Lispector são apresentadas, por exemplo: “Suas narrativas partem, geralmente, de situações corriqueiras, para, a seguir, voltarem-se para a interioridade das personagens, geralmente femininas, promovendo reflexões acerca da existência, das relações entre o eu e o outro [...]” (CEREJA et al., 2016, p. 221). A especificação das personagens e o fato de um conjunto de textos de um mesmo autor ter, em sua maioria, personagens femininas é vista como algo que destoa da normalidade da prática literária. Uma vez que se trata de uma distinção, é preciso ser enunciado o fato de haver na obra personagens femininas capazes de olhar para sua própria interioridade, pensar em si mesmas e em suas relações com o outro. Esses traços nos remeteram a Beauvoir (1970, p. 09) quando afirma: “Se quero definir-me, sou obrigada inicialmente a declarar: sou uma mulher”. Em conformidade com a autora, um homem não teria essa necessidade, ele não se apresenta ou não é apresentado como sendo do sexo masculino, pois sua condição é historicamente consagrada como natural, como o padrão. Assim, quando não há uma especificação, supõe-se corresponder a um homem. No nosso *corpus* de pesquisa, por exemplo, em nenhum momento de apresentação de obras e do fazer literário de autores foi mencionado que suas personagens são, geralmente, do sexo masculino e são reflexivas, ou seja, não foi necessário trazer essas especificações, pois ter personagens do sexo masculino é o esperado. Ademais, o modo de referenciar a obra contribui para a constituição

da instância autoral de Clarice Lispector, ou seja, dentre vários textos e aspectos de seus trabalhos foram escolhidos aqueles que se referem a questões sociais da mulher.

Na coleção *Português: trilhas e tramas*, especificamente no excerto de *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, apresentado no capítulo treze, *Modernismo (V) – Terceira fase – Prosa e desdobramentos na literatura contemporânea*, temos outro dado representativo: “Aliás, - descubro eu agora – também eu não faço a menor falta, e até o que escrevo um outro escreveria. Um outro escritor, sim, mas teria que ser homem porque escritora mulher pode lacrimejar piegas” (GRAÇA SETTE et al., 2016, p. 190). Observa-se uma problematização do processo de criação literária, configurada a partir do momento em que o narrador estabelece uma diferença entre textos escritos por mulheres e textos escritos por homens. A essa diferença vincula-se determinados valores quando se anuncia que um texto literário produzido por qualquer escritor não poderia ser elaborado por uma mulher, pois, diferentemente dos homens, elas têm uma visão exagerada e fora da realidade. Consequentemente, uma literatura assinada por uma mulher não seria socialmente bem recebida.

Sobre esse dado, retomamos Foucault (1992), quando afirma que o nome de um autor não é um elemento qualquer dentro de um discurso, ele exerce determinado papel, respondendo a um funcionamento específico, pois assegura uma função classificativa, permitindo, por exemplo, reagrupar certo número de textos, delimitá-los, selecioná-los, opô-los a outros textos. Nesse caso, temos uma problemática a inserir uma classificação bastante demarcada: textos escritos por mulheres e textos escritos por homens, os quais socialmente apresentam estatutos diferentes, pois, de acordo com o excerto, um texto pode até ser desprovido de diferencial e escrito por qualquer autor, o que não pode é ser escrito por uma mulher, caso seja, terá como estigma ser piegas, adjetivo indicativo de sentimentalismo extremo, característico de alguém que se preocupa com coisas sem importância.

No volume um da coleção *Português: trilhas e tramas* (2016) também nos deparamos com um dado bastante significativo para pensarmos sobre o modo como os livros didáticos abordam a autoria literária feminina. Esse volume é dividido em quatro seções compostas por capítulos, são elas: i) *Integrando linguagens*; ii) *Literatura e leitura de imagens*; iii) *Gramática e estudo da língua*; iv) *Produção de textos orais e escritos*. Na seção, *Literatura e leitura de imagens*, o último capítulo é denominado *Vozes poéticas femininas, afrodescendentes e africanas contemporâneas*. O título parece anunciar um reconhecimento da existência dessas vozes e a junção de grupos socialmente marginalizados. Essa disposição pode, a nosso ver, possibilitar o sentido de esse grupo estar em um lugar de destaque, pois há um capítulo exclusivo para ele. Contudo, questionamos se essa organização proporciona uma inclusão

desses grupos ou os mantém à margem, pois são apresentados em um capítulo à parte, o último, em relação aos vários outros, formados, na grande maioria, por escritores homens e brancos. Ademais, novamente temos materializada a ideia de que, para se definir, é preciso anunciar que se trata de vozes femininas, afrodescendentes e africanas, isto é, todas distintas da norma.

Esses indícios remeteram-nos a formulações teóricas de Zinani e Polesso (2010), sobretudo quando afirmam ser necessária uma discussão acerca da violência aplicada à subjetividade feminina, sobretudo, em uma sociedade estruturada a partir de arranjos patriarcais. Em suas palavras, “um olhar a partir da margem é urgente. E o que seria essa margem? Nas relações de gênero, assimétricas e de dominação, o que não é masculino” (ZINANI E POLESSO, 2010, p. 100). Sendo assim, com vista a entender o modo como questões de gêneros são abordadas nos livros didáticos, buscamos aprofundar a análise da presença da autoria literária feminina. Para tanto, analisaremos as unidades ou seções que tratam exclusivamente da literatura.

Optamos por analisar inicialmente os três exemplares do terceiro ano. Em seguida, os volumes do segundo ano e, por último, os do primeiro. Essa escolha se justifica na medida em que, como afirma Schmidt (2015), há no imaginário social a ideia de que as mulheres não escreveram e, por isso, não são evidenciados nomes de autoria feminina. O terceiro volume aborda períodos histórico-literários contemporâneos, época, a qual um inegável avanço, ainda que insuficiente, na condição feminina poder ser observado (DALCASTAGNÈ, 2005).

2.3 Entre reconhecimento e conservadorismo: mulheres escritoras na prática discursiva de livros didáticos de Língua Portuguesa

2.3.1 Descrição e análise do volume três dos livros de Língua Portuguesa do Ensino Médio

O terceiro volume da coleção *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (2016) é dividido em quatro unidades, cada uma composta por três capítulos. Os capítulos são subdivididos em três seções cada um, a saber, *Literatura*; *Língua e linguagem*; e *Produção de texto*. Como informado anteriormente, coletamos dados da seção exclusiva de literatura.

A primeira unidade, *Ruptura e construção*, tem, no alto da página de abertura, o número da unidade e seu respectivo título. Abaixo, uma imagem da obra de arte de Gino Severino, intitulada *Dinamismo das formas: luz no espaço*, ocupando o restante do espaço da página. Essa imagem, acompanhada de uma legenda, relaciona-se ao período literário a ser estudado, o Modernismo. Na página seguinte, há o anúncio de um projeto, denominado *Antologia de contos, minicontos e contos fantásticos multimodais*, convidando os discentes a participarem

da organização de uma ação de produção e divulgação das produções: “Participe com toda a classe da organização de uma antologia de contos, minicontos e contos fantásticos multimodais (com imagens, música, voz, vídeos e movimento), que serão produzidos no decorrer da unidade” (CEREJA et al., 2016, p. 12). Esse dado nos causa inquietações no sentido de buscar entender quem é convidado a ser autor. Ao dar continuidade às análises, observamos que o espaço restante da página conta com a pintura de Anita Malfatti, *O homem amarelo*, com a de Tarsila do Amaral, *A negra*, e breves textos sobre as telas. Há, também, uma frase de Mário de Andrade acerca de uma definição do movimento, outra do mesmo autor sobre conto, bem como o primeiro texto literário do volume, a saber:

- (1) *Pronominais*, Oswald de Andrade

Na seção *Literatura: o pré-modernismo*, integrante do capítulo, *O pré-modernismo – concordância verbal – o conto*, encontramos os seguintes textos e seus respectivos autores:

- (2) *O Deus verme*, Augusto dos Anjos
 (3) *Idealismo*, Augusto dos Anjos
 (4) *Triste fim de Policarpo Quaresma*, Lima Barreto (fragmento)

Ao fim da seção, verificamos não haver autoria feminina entre os escritores do início do século XX, caracterizados pelo livro como pré-modernistas. Ademais, como anunciado nas páginas de abertura da unidade, os capítulos contam com uma proposta de produção de texto, nesse em específico, é a de contos. Dentre as produções, algumas irão compor uma antologia, como podemos ler: “O(s) conto(s) que você criará poderá(ão) ser escolhido(s) para integrar a antologia”. Observamos que, se por um lado, o enunciado da proposta não especifica nenhum gênero, por outro, não há, no decorrer do capítulo, nenhuma representatividade da mulher enquanto escritora. Para Schmidt (2015), essas ausências resultam de um processo de invisibilidade, perpetrado pelo modo de funcionamento canônico e patriarcal, gerando o prejuízo de se ter apenas um enfoque sobre a história e a cultura, pois é apresentada uma única voz, a masculina, o que perpetua a concepção de as mulheres não terem escrito.

Essa ausência se repete na seção *Literatura: o modernismo*, do capítulo *O modernismo – concordância nominal – o conto moderno e contemporâneo*:

- (5) *Prefácio interessantíssimo*, Mário de Andrade (fragmento)
 (6) *erro de português*, Oswald de Andrade
 (7) *O capoeira*, Oswald de Andrade
 (8) *são José del rei*, Oswald de Andrade

Uma vez que partimos da perspectiva de que a função autor, em um discurso, é construída historicamente e resulta de um mecanismo social regido a partir de um determinado

sistema de normas discursivas, capaz de, entre outros aspectos, construir e legitimar um sujeito com essa função, essa não representação de mulheres como escritoras remetem-nos a situações históricas da formação educacional das mulheres, pois, no Brasil, o sistema literário brasileiro funciona maiormente a partir do registro escrito, e, para aprendê-lo, na maioria das vezes, é preciso passar por um processo de escolarização.

Stamatto (2002) mostra haver, desde o período colonial, uma exclusão feminina no processo de escolarização. É importante resgatar que, desde a chegada dos colonizadores, o ensino ficou a cargo da igreja católica, mais especificamente de jesuítas e franciscanos, responsáveis por um ensino voltado para a catequese e formação das elites. A construção da primeira escola de ler e escrever, em meados de 1549, foi feita por jesuítas e direcionada para a formação cultural da elite branca e masculina. As mulheres, fossem elas brancas, pretas ou indígenas, foram excluídas do sistema escolar estabelecido na colônia. As brancas e indígenas, poderiam, quando muito, educar-se na catequese. As primeiras estavam destinadas ao lar: casamento e trabalhos domésticos, cantos e orações, controle de pais e maridos” (STAMATTO, 2002, p. 02). As segundas passavam por um processo de modelação para se adequarem aos modos europeus e serem incluídas em uma lógica de trabalho escravizado. As negras eram forçadas a trabalhos escravos domésticos e/ou rurais. Era impensável, para a classe hegemônica da época, a possibilidade de elas ocuparem o espaço escolar.

As determinações sociais do matrimônio impunham às mulheres brancas a castidade feminina antes do casamento como meio de manterem a honra. No entanto, nem todas as mulheres se casavam. Assim, conventos e casas de recolhimento femininas se tornaram uma prática para mulheres brancas desamparadas ou solteiras. Em algumas dessas instituições haviam, além dos ensinamentos religiosos, os de leitura, escrita e noções de matemática, mas, mesmo nessas situações, esses ensinamentos não eram entendidos como um meio de inserção das mulheres em uma atividade pública. De acordo com Duarte (2003), no Brasil, as mulheres puderam frequentar escolas públicas apenas depois do começo do século XIX. A primeira legislação a autorizar a abertura de instituições femininas surgiu em 1827.

Uma vez que, na nossa sociedade, a produção literária depende, maiormente, de certo domínio de leitura e de escrita, adquiridos, na maioria das vezes, em um processo de escolarização, essa configuração social funda na nossa cultura, desde a colonização, uma disciplina que, entre outros, impossibilitava o desenvolvimento da mulher enquanto escritora. Essa disciplina, insistentemente imposta, a ponto de ser naturalizada e fazer parte da nossa tradição intelectual, cultural e social, ainda circula na contemporaneidade, por exemplo, com a ausência ou pouca representatividade de escritoras em diferentes esferas sociais.

Nas seções *Produção de texto* e *Hora de escrever*, propõe-se aos estudantes a elaboração de contos. Para tal atividade, contos modernos e contemporâneos foram disponibilizados para leitura, o de Dalton Trevisan, *Uma vela para Dário*, e o de Fernando Bonassi *Um discurso sobre o método*. A primeira proposta sugere a reelaboração do conto a partir de outro ponto de vista, sob a afirmação de que “o ponto de vista do narrador é fundamental para que tenhamos determinada percepção dos fatos de uma história. A alteração do ponto de vista pode gerar uma história nova e completamente diferente da original” (CEREJA et al., 2016, p. 62). Na segunda proposta, sugere-se dar ao conto *Um discurso sobre o método*. A terceira é a criação de conto contemporâneo inteiramente original. Já a quarta consiste na realização de minicontos, seguida de três exemplos: *No embralo da rede*, de Carlos Lopes, *Só*, de Fernando Bonasse, e *No velório*, de Noé Ribeiro. Como descrito, a proposta trata da elaboração de textos literários contemporâneos, período em que as mulheres têm alcançado maior representatividade na literatura, mas não foi apresentado nenhum exemplar de autoria feminina. Assim, ao restringir os exemplos contemporâneos à autoria masculina, o manual apresenta traços de legitimação de um certo discurso de autoridade, no sentido de legitimar quem é autorizado a ser escritor, quem será reconhecido, lido e tido como exemplo para a formação de outros escritores.

A falta de representação de escritoras reincide no terceiro capítulo, *A geração de 22 - Regência verbal - O conto fantástico*.

- (9) *Macunaíma*, Mário de Andrade (fragmento)
- (10) *Andorinha*, Manuel Bandeira
- (11) *Momento num café*, Manuel Bandeira
- (12) *Nova poética*, Manuel Bandeira
- (13) *O laço de fita*, Castro Alves

Outro dado também se repete. No tópico *Hora de escrever*, apresenta-se três propostas de contos fantásticos multimodais com textos exemplificadores, mas nenhum elaborado por escritora. É interessante observar que até mesmo em seções em que não se exige um modelo mais tradicional de organização e apresentação dos conteúdos a presença da autoria feminina não apareceu.

Em *Palavra e persuasão*, segunda unidade, temos, no primeiro capítulo, *A geração de 30: Graciliano Ramos – Regência nominal – o debate deliberativo*, os seguintes dados:

- (14) *Vidas Secas*, Graciliano Ramos (fragmento)
- (15) *O retrato do sertão*, Patativa do Assaré (fragmentos)

Os dados deste capítulo são bastante sintomáticos em relação ao modo como a questão do gênero funciona no *corpus*, pois Rachel de Queiroz⁴ é a primeira a ser apresentada enquanto representante da geração de 30 do Modernismo e a primeira autora a aparecer na seção de literatura, mas nenhum de seus textos foi disponibilizado para leitura. Na apresentação dela, há informações biográficas e uma foto. A primeira frase da biografia inverte a ordem direta de modo que seu parentesco com José de Alencar aparece antes mesmo de seu nome: “Descendente de José de Alencar pelo lado materno, Raquel de Queiroz (1910 - 2003) nasceu em Fortaleza, Ceará” (CEREJA et al., 2016, p. 102). Posteriormente, seguem informações sobre sua atuação no mundo das letras: “Raquel de Queiroz tornou-se uma escritora reconhecida no meio literário com apenas 20 anos, quando publicou *O quinze* (1930). Além de romancista, dedicou-se ao teatro e, especialmente, à crônica jornalística” (CEREJA et al., 2016, p. 102). Por fim, temos: “recebeu vários prêmios literários e foi a primeira mulher a ingressar na Academia Brasileira de Letras, em 1977” (CEREJA et al., 2016, p. 102). Além da biografia, o texto, intitulado *Raquel de Queiroz*, conta com informações técnicas sobre várias de suas produções. Esses dados demonstram certo reconhecimento de Rachel de Queiroz como escritora consagrada, mas se contrapõem à ausência de textos da escritora. Diferentemente do que ocorre com Queiroz, junto a todos os outros autores considerados representantes da Geração de 30, estão presentes suas respectivas produções para serem lidas e trabalhadas com atividades.

Quanto a essa dinâmica, retomamos Foucault (1992) quando afirma que o nome de um autor transita no interior de um discurso a partir de um sistema de regras específico. Como vimos, há toda uma descrição dos vários trabalhos de Rachel de Queiroz e menções a reconhecimento social dela enquanto escritora, mas os textos literários propriamente ditos, elementos que de fato conferem a um sujeito a identidade de autor, não são disponibilizados. Ainda mais, dentre o conjunto de escritores apresentados no capítulo, somente os trabalhos de uma escritora não aparecem, mesmo que ela seja consagrada pela tradição literária, o que nos leva a pensar que estamos diante de marcas de um mecanismo que silencia e escamoteia a mulher enquanto autora, do qual nem mesmo uma escritora reconhecida está livre.

No segundo capítulo, *A geração de 30: José Lins do Rego, Jorge Amado e Érico Veríssimo – crase – relatório e currículo*, bem como no terceiro capítulo, *A geração de 30 – colocação pronominal – cartas argumentativas*, a seleção de textos segue sem nenhuma autoria feminina, como pode ser visto de 16 a 18 e de 19 a 20, respectivamente:

⁴ No *corpus*, o nome da autora é escrito de duas maneiras, Raquel de Queiroz e Rachel de Queiroz. Em citações diretas, iremos manter o nome como apresentado no *corpus*. Para nossas considerações, adotaremos o nome Raquel de Queiroz.

- (16) *Fogo morto*, José Lins do Rego (fragmento)
- (17) *Capitães da areia*, Jorge Amado (fragmento)
- (18) *O continente*, Érico Veríssimo (fragmento)
- (19) *Coração numeroso*, Carlos Drummond de Andrade
- (20) *A noite dissolve os homens*, Carlos Drummond de Andrade

Com esses textos, temos o fechamento da segunda unidade e, assim como a primeira, essa também é marcada pela ausência de textos literários femininos. Esses textos aparecem pela primeira vez na terceira unidade, *Hora e vez da linguagem*, especificamente na seção *Literatura*, do primeiro capítulo, *A poesia de 30: Cecília Meireles e Vinícius de Moraes – Análise linguística: progressão referencial e operadores argumentativos – A dissertação (I)*:

- (21) *Motivo*, Cecília Meireles
- (22) *Canção*, Cecília Meireles
- (23) *Pátria minha*, Vinícius de Moraes
- (24) *Soneto de separação*, Vinícius de Moraes
- (25) *Soneto de fidelidade*, Vinícius de Moraes

As informações biográficas de Cecília Meireles e sua foto são expostas na página de entrada do capítulo, seguidos de um texto, intitulado *Cecília Meireles*, que trata de suas atividades profissionais e publicações. Na parte inicial temos: “Mais conhecida como poetisa, Cecília Meireles também foi cronista e contista e deixou grande contribuição na área da educação, da literatura infantil e do folclore” (CEREJA et al., 2016, p. 182 - 183). Após essa apresentação, temos, na seção *Foco no texto*, o primeiro poema, *Motivo*, o qual o uso do substantivo “poeta”, referente ao eu lírico, presente na primeira estrofe, chama-nos a atenção, sobretudo por haver na língua portuguesa o termo “poetisa”, proposto como o feminino de poeta, como foi usado no texto biográfico.

Eu canto porque o instante existe
E a minha vida está completa.
Não sou alegre nem sou triste:
Sou poeta (Grifo nosso).

Farra (2005) afirma que usos como esse são bastante presentes na obra de Meireles, tanto que estudos a esse respeito já foram realizados, como podemos confirmar a seguir:

Cecília Meireles é, de uma maneira geral, nomeada não como mulher, mas como “poeta”, como “a poeta” e até mesmo como “o poeta”. Este último tratamento, ele todo em masculino, é-lhe conferido por uma mulher, Eliane Zagury, estudiosa aplicada da biografia e da obra de Cecília, autora do livro *Cecília Meireles (1973)* – uma das obras pioneiras dedicadas à poetisa (FARRA, 2005, p. 344).

Para Farra (2005), esse tratamento tem um longo e questionável desenvolvimento, mas está relacionado, também, com as produções da poeta. Em conformidade com a autora, no início do século XX, contexto vivenciado por Meireles, a poesia passou a ser praticada assiduamente por mulheres. Para tal atividade, eram comuns reuniões em salões para troca de experiências

poéticas, além da realização de outras atividades, como bordar, tocar piano, pintar e costurar. Essas produções foram alvo de críticas bastante depreciativas e cheias de preconceito quanto ao valor criativo, formal e estético. Nesse cenário, tanto no Brasil como em Portugal, ao termo “poetisa”, construiu-se sentidos vistos como negativos, pois passou “a designar, pejorativamente, a pequeno-burguesa que escrevia poemas para entreter aos outros e a si mesma, levando as poesias a que figurassem como passatempo lido em voz alta nas tediosas consoadas ou no convívio açucarado dos salões de chá” (FARRA, 2005, p. 345). Assim, temos uma produção discursiva que coloca o substantivo “poetisa” em oposição ao de “poeta”, conferindo-lhes determinadas peculiaridades que perpassam uma busca de legitimação da produção literária separada por gêneros, exprimindo, a nosso ver, tanto especificidades de um grupo hegemônico, que busca segregar e suprimir, como a de um grupo que sofre segregação. A respeito dessa situação, Meireles afirmou ter a impressão

de que se trata a mulher poetisa apenas como uma *dilettante*. Considera-se que o poeta tem sempre coisas a dizer, mas a poetisa, não. Em geral, o homem costuma segregar a mulher que escreve, que é, por assim dizer, uma mulher prendada. Dizem os homens que a poesia na mulher é uma habilidade. [Mas] (...) a mulher também tem o que dizer. Tal como o homem, também tem uma experiência humana (A GAZETA, São Paulo, 28 de novembro de 1953 *apud* FARRA, 2005, p. 345 - 346).

Meireles estabelece uma crítica à especificidade da linguagem e problematiza as redes de sentido do termo "poetisa" como forma de resistência contra representações impostas às mulheres que escrevem poesias. Isso se torna possível, segundo Foucault (1996), por alguns princípios, como o da *descontinuidade*, pois o fato de haver mecanismos de rarefação, neste caso o de escolher, por critérios sexistas, quem está autorizado a dizer algo literário, não significa que, para além deles, não funcione um outro discurso também ilimitado, no sentido de possibilidades de se expressar, contínuo e que fosse pelo discurso dominante reprimido e recalçado. O que Meireles faz, a nosso ver, é restituir a palavra a esse discurso por meio do entrelaçamento de discursos.

Há, também, a perspectiva de que esses e outros procedimentos poéticos são usados pela autora por ela escrever a partir de um ponto de vista universalista em que o uso do termo poeta evitaria acepções de gênero, fazendo com que ela fosse vista de maneira neutra a que o masculino “poeta” podia representar com mais propriedade. Nesta vertente, defende-se a concepção de que o masculino é usado para representar a universalidade de sua voz e não para negar o olhar feminino. Farra (2005) mostra que, para Sanches Neto, por exemplo, a experiência humana de Cecília Meireles está associada a uma visão do mundo, o que a levou a optar por ser “um patrimônio da língua portuguesa” e impedir uma compartimentação de si e da sua obra

entre masculino e feminino. Desse modo, a marca da autora seria a de "poeta" e não de “mulher-poeta”. Ainda no entendimento de Sanches Neto, essa ampla visão contribuiu para construir uma noção de poeta fora da categoria de gênero, com produções dotadas de universalismo. Em uma perspectiva diferente da de Sanches Neto, Zinani (2014) considera que a abordagem crítica que utiliza como parâmetro o critério da universalidade como é socialmente estabelecido contribui para a invisibilidade da autoria feminina. Além de estarmos de acordo com o pensamento de Zinani (2014), entendemos que o posicionamento de Meireles em relação aos termos “poeta” e “poetisa”, juntamente a suas conotações construídas historicamente, coloca a autora intrinsecamente relacionada a questões de gênero.

A situação das críticas depreciativas e preconceituosas em relação à autoria de mulheres, a ponto de serem criados sentidos negativos para o termo “poetisa”, isso em contraposição aos sentidos super valorizados do vocábulo “poeta”, é mais uma técnica que, no jogo das relações de poder entre homens e mulheres, autoriza e legitima determinados sujeitos a exercerem a função autor, e, ao mesmo tempo, desautoriza e deslegitima sujeitos do sexo feminino a ocupar essa função. Um dos efeitos dessas críticas é o estabelecimento de um modo bastante específico de recepção de textos escritos por mulheres, bem como o de desencorajá-las a escreverem para fugirem de críticas depreciativas e preconceituosas, e até mesmo criar a ideia de que as mulheres não são capazes de elaborar textos com qualidade literária. O critério de universalidade parece funcionar de modo análogo, isto é, é uma operação discursiva que fomenta um ideal de autor, e aqueles que não correspondem a esse ideal sofrem sanções, como a desvalorização de seus trabalhos e a invisibilidade.

O segundo capítulo, *A geração de 45: João Cabral de Melo Neto – Análise linguística: informatividade e senso comum – A dissertação (II)*, segue sem textos literários de escritoras.

(26) Catar feijão, João Cabral de Melo Neto

(27) *Morte e vida severina*, João Cabral de Melo Neto (2 fragmentos)

Como pode ser visto, o título do terceiro capítulo, *A geração de 45: Clarice Lispector e Guimarães Rosa – Análise linguística: implícitos e intertextualidade – A dissertação (III)*, coloca em evidência Clarice Lispector como uma representante da geração de 45 no modernismo brasileiro.

(28) *Amor*, Clarice Lispector

(29) *Sagarana*, Guimarães Rosa (fragmento)

Na página de entrada desse capítulo, ao falar sobre as características da escrita de Lispector, aparece a concepção de que seu trabalho literário é universal.

Embora a obra de Clarice Lispector revele um interesse especial pelo mundo feminino, predominando uma série de protagonistas mulheres, os temas de seus contos, crônicas e romances são universais, pois estão intimamente ligados à condição humana, como a solidão, o esvaziamento das relações familiares, o amor, a angústia e a velhice (CEREJA et al., 2016, p. 222).

No excerto, o uso da conjunção subordinativa concessiva “embora” indica oposição a uma outra ideia importante a ser exposta, mesmo que não seja impeditiva, e demonstra duas orações subordinadas por concessão. Assim, temos frases que dizem de eventos contrários e subordinados à situação expressa na oração principal. Esse gesto de escrita nos remete a um já-dito, à concepção de que tratar do mundo feminino e ter no conjunto da obra protagonistas mulheres foge do aspecto universal da literatura. Ainda sobre a construção, a presença desse já-dito mobiliza a necessidade de explicar, o porquê, embora trate do universo feminino e seus protagonistas sejam, na maioria das vezes, mulheres, a obra de Lispector é considerada universal: a autora coloca seus temas “intimamente ligados à condição humana, como a solidão, o esvaziamento das relações familiares, o amor, a angústia e a velhice”.

Em relação a esse já-dito que o trecho nos remete, pensamos que, se por um lado, tratar do universo feminino não corresponde ao paradigma da universalidade literária, por outro, a produção convencionalmente marcada pelo masculino, por exemplo com protagonistas homens, tem característica de universalidade. No box *Arquivo*, o prisma sobre universalidade se repete e retoma um já-dito sobre colocar o universo feminino no foco de uma produção literária: “a obra de Clarice Lispector se caracteriza por ser intimista e psicológica; há um predomínio de protagonistas mulheres, porém a autora extrapola o universo feminino, abordando temas essencialmente universais [...]” (CEREJA et al., 2016, p. 233).

Os capítulos da quarta unidade, *Caminhos*, são de extrema importância para a investigação do modo como os manuais tratam da relação entre autoria e gênero, pois eles abordam a literatura contemporânea, período de inegável participação das mulheres. No primeiro capítulo, *A literatura brasileira contemporânea – análise linguística: as diferentes formas de dizer – verbete e projeto de pesquisa*, temos as seguintes ocorrências:

- (30) *Não há vagas*, Ferreira Gullar
- (31) *Não coisa*, Ferreira Gullar
- (32) *Relato de um certo oriente*, Milton Hatoum

No segundo capítulo, *Panorama da literatura portuguesa no século XX – Análise linguística: gerúndios e gerundismo – Carta de apresentação*, temos:

- (33) *Autopsicografia*, Fernando Pessoa
- (34) *Obra poética*, Fernando Pessoa (poema)
- (35) *Obra poética*, Fernando Pessoa (poema)
- (36) *Poema em linha reta*, Fernando Pessoa

(37) *Todos os nomes*, José Saramago (fragmento)

Embora ambos os capítulos tratem da literatura na contemporaneidade, não encontramos textos literários de autoras. Aspecto semelhante ocorre em *Literaturas africanas de língua portuguesa e literatura negro-brasileira – Análise linguística: polissemia e ambiguidade – Entrevista de emprego*:

- (38) *Namoro*, Viriato da Cruz
- (39) *Quero ser tambor*, Craveirinha
- (40) *Para um negro*, Adão Ventura
- (41) *Nossa gente*, Márcio Barbosa
- (42) *Velho negro*, Agostinho Neto
- (43) *Sou negro*, Luiz Silva – Cuti

Na seção de *Literatura* desse capítulo, constata-se não haver nenhum exemplar literário publicado por mulheres. Mais do que isso, não há nenhum texto de autora negra ou indígena. Esse dado aponta para uma lógica discursiva de rarefação baseada em critérios não somente sexistas e de gênero, mas também raciais, demonstrando que o processo de silenciamento de autoras negras e de indígenas, bem como a construção da função autor desenvolvida por elas, passa por restrições que se entrecruzam com os referidos processos da mulher branca, mas possui suas especificidades. A observação vai ao encontro da afirmação de Djamila Ribeiro (2018) quando diz ser certo que, na nossa sociedade, todas as mulheres têm em comum a questão sexista, mas, em uma cultura organizada em estratificações raciais e sociais, ao falarmos de mulheres, devemos nos perguntar de que mulher estamos falando, pois elas possuem pontos de partida diferentes. Ademais, ao universalizar a categoria, corre-se o risco de manter na invisibilidade mulheres que combinam opressões.

De modo geral, dos quarenta e três textos presentes nas seções de literatura de *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (2016), três são de escritoras. Ademais, enquanto há vinte e cinco autores, há duas autoras. Um funcionamento análogo é observado na unidade *Literatura*, composta por oito capítulos, do volume três da coleção *Novas Palavras* (2016).

Capítulo 1: *O simbolismo e o Pré-modernismo no Brasil*

- (1) *Antífona*, Cruz e Sousa (fragmento)
- (2) *Dor negra*, Cruz e Sousa
- (3) *Versos íntimos*, Augusto dos Anjos
- (4) *Urupês*, Monteiro Lobato (fragmento)
- (5) *Os sertões*, Euclides da Cunha (fragmento)
- (6) *Triste fim de Policarpo Quaresma*, Lima Barreto (dois fragmentos)
- (7) *Epígrafe*, Eugênio de Castro
- (8) *Cárcere das almas*, Cruz e Sousa
- (9) *Vilões que choram*, Cruz e Sousa
- (10) *Vandalismo*, Augusto dos Anjos
- (11) *Recordações do escrivo Isaiás Caminha*, Lima Barreto (fragmento)

Capítulo 2: *As vanguardas artísticas europeias e a Semana de Arte Moderna*

- (12) *Ode triunfal*, Álvaro de Campos (fragmento)
- (13) *Receita para fazer um poema dadaísta*, Tristan Tzara
- (14) *Manifesto do Surrealismo*, André Breton (fragmento)
- (15) *Estudo nº 6*, Murilo Mendes
- (16) *Ode ao burguês*, Mário de Andrade (fragmento)
- (17) *Tarsila*, Maria Adelaide Amaral (fragmento)
- (18) *Relâmpago*, Cassiano Ricardo
- (19) *Civilização pernambucana*, Oswald de Andrade
- (20) *Brasil*, Oswald de Andrade
- (21) *Há uma gota de sangue no cartão-postal*, Cacaso

Capítulo 3: *A primeira geração modernista brasileira*

- (22) *Prefácio interessantíssimo*, Mário de Andrade (fragmento)
- (23) *Manifesta da poesia Pau-Brasil*, Oswald de Andrade (fragmento)
- (24) *Manifesto Antropófago*, Oswald de Andrade (fragmento)
- (25) *Macunaíma*, Mário de Andrade (dois fragmentos)
- (26) *Poética*, Manuel Bandeira (fragmento)
- (27) *Irene no céu*, Manuel Bandeira
- (28) *O trovador*, Mário de Andrade

Capítulo 4: *A segunda geração modernista brasileira: poesia*

- (29) *Poema de sete faces*, Carlos Drummond
- (30) *Mundo grande*, Carlos Drummond (fragmento)
- (31) *Poema dos olhos da amada*, Vinícius de Moraes (fragmento)
- (32) *Reinvenção*, Cecília Meireles (fragmento)
- (33) *Pré-História*, Murilo Mendes
- (34) *Anunciação e encontro de Mira-Celi*, Jorge de Lima
- (35) *Política literária*, Carlos Drummond
- (36) *Nosso tempo*, Carlos Drummond (fragmento)
- (37) *Tristeza do Império*, Carlos Drummond
- (38) *Morro da Babilônia*, Carlos Drummond

Como pode ser constatado, a primeira vez que uma autora aparece na parte de literatura do terceiro volume do manual *Novas Palavras* (2016) é no segundo capítulo, sendo ela Maria Adelaide. Outra autora, Cecília Meireles, aparecerá no quarto capítulo. Na página de entrada, ela, junto a outros autores, é apresentada como representante da segunda geração modernista brasileira, no âmbito da poesia. No decorrer do capítulo, seu nome é inserido na seção *Principais escritores e obras da segunda geração modernista (poesia)*, em que encontramos um texto informativo voltado, sobretudo, para características estilísticas e formais de seu trabalho, bem como nomes de algumas de suas principais obras e uma foto da autora. Em seguida, tem-se um fragmento, com os oito primeiros versos de um poema que tem, ao todo, seis estrofes e vinte e seis versos e, ao lado, um box com informações biográficas. A parte de exercícios para a compreensão do texto, denominada *Releitura*, conta com duas questões abertas, exigindo respostas bastante pontuais, como podemos ver: “Que traço de estilo fortemente presente nos textos de Cecília Meireles contribui para a criação do tom material, evanescente, que caracteriza o fragmento? Justifique.” (AMARAL et al., 2016, p. 85). Observe que a própria questão exige um conhecimento mais abrangente dos textos da autora. Caso ele não tenha, precisará, sem muita possibilidade de exame, tomar como verdadeiro dizeres de que

a obra de Meireles tem a musicalidade como traço de estilo fortemente presente e esse traço contribui para a criação do tom material, evanescente, que caracteriza a estrofe apresentada.

Esse dado nos remete novamente a Foucault (1992) quando defende que o tratamento dado aos textos do autor não acontece naturalmente, pelo contrário, faz parte de estratégias discursivas correspondentes a um sistema de regras constitutivos de um determinado discurso. No próprio manual, é registrado que Meireles “ganhou reconhecimento como uma das maiores vozes poéticas de língua portuguesa contemporânea” (AMARAL et al., 2016, p. 85), mas consideramos que disponibilizar uma única estrofe de vários de seus trabalhos parece minimizar a potencialidade de seus dizeres literários.

Ademais, semelhante ao acontecido com Rachel de Queiroz no terceiro volume de *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (2016), no box biográfico de Meireles, a primeira frase relaciona o local de nascimento da autora com o de Vinicius de Moraes, de modo que o nome do autor precede o da autora e essa relação atribuisse mais prestígio a Meireles: “Carioca como Vinicius, Cecília passou a infância no Rio” (AMARAL et al., 2016, p. 85).

Nos capítulos subsequentes temos os seguintes textos e seus respectivos autores:

Capítulo 5: *A segunda geração modernista brasileira: prosa*

- (39) *Fogo morto*, José Lins do Rego (dois fragmentos)
- (40) *Vidas secas*, Graciliano Ramos (dois fragmentos)
- (41) *São Bernardo*, Graciliano Ramos (fragmento)
- (42) *Menino de engenho*, José Lins do Rego (fragmento)
- (43) *Capitães da areia*, Jorge Amado (fragmento)
- (44) *35 noites de paixão*, Trevisan (fragmento)

Capítulo 6: *A terceira geração modernista brasileira*

- (45) *O homem provisório*, Geraldo Alencar (fragmento)
- (46) *Grande sertão: veredas*, Guimarães Rosa (quatro fragmentos)
- (47) *A hora da estrela*, Clarice Lispector (dois fragmentos)
- (48) *Morte e vida severina*, João Cabral de Melo Neto (fragmento)
- (49) *A paixão segundo G.H.* Clarice Lispector (dois fragmentos)
- (50) *A morte dos rios*, João Cabral de Melo Neto

Clarice Lispector, assim como Cecília Meireles, também tem o nome inserido em uma seção de destaque, nesse caso, em *Principais escritores e obras da terceira geração modernista*, onde há um box com dados sobre as características de sua obra e outro com informações biográficas, junto a uma foto da autora. Posteriormente, temos a seção *Leitura* com um fragmento de *A hora da estrela*, com uma parte igual à que foi destacada no livro *Português: trilhas e tramas* (2016):

Sei que há moças que vendem o corpo, única posse real, em troca de um bom jantar em vez de um sanduíche de mortadela. Mas a pessoa de quem falarei mal tem corpo para vender, ninguém a quer, ela é virgem e inócua, não faz falta a ninguém. Aliás – descobro eu agora – também eu não faço a menor falta, e até o que escrevo, um outro

escreveria. Um outro escritor, sim, mas teria que ser homem porque escritora mulher pode lacrimejar piegas (LISPECTOR, 1998 *apud* AMARAL et al., 2016, p. 116).

O excerto escolhido possibilita pensar em diversas situações relacionadas à condição da mulher, como a objetificação de seus corpos, estereótipos, pobreza e prostituição, a virgindade como algo que valoriza ou não o corpo feminino e a exclusão da mulher enquanto autora de textos literários, bem como as relações de poder entre homens e mulheres na literatura. Na narrativa, a escritora cria um narrador personagem que desempenha na história a função de autor. É ele quem decide se um texto pode ou não ser escrito por uma mulher e é a partir de sua ótica que a personagem feminina é apresentada, sendo que ele opta, como ele mesmo afirma, falar mal dela. Nesse jogo de relações, temos o homem como escritor, a mulher como piegas que não pode exercer a função de sujeito autor, prostituta, inócua e que não faz falta a ninguém. Novamente temos uma seleção da obra de Lispector que a legitima como autora que trata do universo feminino e critica as relações desiguais entre os gêneros. A presença desses textos parece configurar um reconhecimento de questões sociais vivenciadas pelas mulheres. No entanto, ao olharmos o modo como essa passagem foi trabalhada no LD, observamos que nenhum exercício abordou especificamente esses aspectos. O trabalho com o texto a partir dessa perspectiva seria importante, por exemplo, para que os estudantes pudessem pensar sobre a constituição e legitimação da autoria de textos literários a partir de questões de gênero, como os lugares ocupados por homens e mulheres na literatura, assim como anuncia o Guia 2018. Nessa lógica também nos remete à proposta do referido documento, o de que fica a cargo do professor “aproveitar os textos” e tratar dessa temática, considerada pelo Guia 2018 como “importante” para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Seguindo com a verificação da autoria feminina, temos os seguintes textos e autores:

Capítulo 7: *A poesia de Fernando Pessoa*

- (51) *Lisbon revisited*, Álvaro de Campos (fragmento)
- (52) Sem título, Ricardo Reis
- (53) *O guardador de rebanhos*, Alberto Caeiro
- (54) *Mar português*, Fernando Pessoa
- (55) *Canto IV, Os Lusíadas*, Camões
- (56) *Autopsicografia*, Fernando Pessoa
- (57) *Isto*, Fernando Pessoa
- (58) Sem título, Alberto Caeiro

Capítulo 8: *Tendências contemporâneas das literaturas africanas de expressão portuguesa*

- (59) *Terra sonâmbula*, Mia Couto (dois fragmentos)
- (60) *A fronteira de asfalto*, José Luandino Vieira (fragmento)
- (61) *O planalto e a estepe*, Pepetela
- (62) *Vou-me embora pra Pasárgada*, Manuel Bandeira (fragmento)
- (63) *Itinerário de Pasárgada*, Osvaldo Alcântara (fragmento)
- (64) *Bom dia, camaradas*, Ondjaki (fragmento)

A página de entrada deste capítulo informa ao estudante que será apresentado um painel sobre as literaturas africanas de expressão portuguesa, especificamente de Moçambique, Angola, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e Cabo Verde, de modo a ampliar a visão sobre a língua portuguesa e as literaturas nela produzidas. Atente-se que nos demonstrativos acima nenhum texto de autoria feminina foi citado, porém, entre o conjunto de produções e seus respectivos autores, Paulina Chiziane é apresentada com um trecho do texto *Eu, mulher*, antecipado por um enunciado que o caracteriza como autobiográfico. Além do mais, é especificado que a produção trata diretamente de questões de gêneros.

Como mostra no texto corajoso e lúcido que você vai ler, a moçambicana Paulina Chiziane percorreu um longo caminho até tornar-se escritora. Profundamente ligada às suas raízes e aos temas femininos, lutou e luta por encontrar espaço numa cultura ainda com fortes traços colonialistas e machistas (AMARAL et al., 2016, p. 143).

Diante dessa dinâmica, questionamos o porquê de, além do texto autobiográfico, não haver textos literários de Chiziane. O que faz com que o material didático a coloque no rol de escritores seria tratar sobre as questões da mulher, respondendo a uma política pública materializada, por exemplo, no Guia 2018? Ao verbalizar sobre as dificuldades de Chiziane, pensamos em um certo reconhecimento, presente no *corpus*, das condições de possibilidade de as mulheres se tornarem autoras, bem como na uma aproximação do que o Guia 2018 sugere quando anuncia que o livro a ser escolhido precisa tratar do reconhecimento e valorização de grupos minoritários.

Ademais, em seu texto, a escritora relata, entre outros aspectos, vivências exemplificadoras de papéis sociais impostos às moçambicanas desde seus nascimentos:

Na etnia tsonga (minha etnia) quando uma rapariga nasce, a família e os amigos saúdam a recém-nascida dizendo: *hoyo-hoyo mati* (bem-vinda a água), *atinguene tipondo* (que entre o dinheiro), *hoyo-hoyo tihomo* (bem-vindo o gado). O nascimento de uma rapariga significa mais uma força de ajuda a transportar água, mais dinheiro ou gado cobrado pelo lobolo. Na infância a rapariga brinca à mamã ou à cozinheira, imitando as tarefas da mãe. São momentos muito felizes, os mais felizes da vida da mulher tsonga. Mal vê a primeira menstruação, é entregue a marido por vezes velho, polígamo e desdentado (CHIZIANE, 2013 *apud* AMARAL et al., 2016, p. 144).

Esses papéis impostos pela sociedade influem diretamente na criação ou não de um autor, pois, a depender deles, cria-se entraves e dificuldades para exercer a função. No excerto, temos diferentes instituições compreendidas como vetores que, fundamentadas no patriarcado, dificultam a criação da função autor, como a família, instituição historicamente legitimada para manter e reproduzir papéis sociais bastante específicos às mulheres; a escola, fornecendo uma educação tradicional que ensina a mulher a guardar a casa e a guardar-se para pertencer a um só homem. Nas palavras da autora: “A escola também ensinava a obediência e a submissão e

preparava as raparigas para serem boas donas de casa, de acordo com o princípio cristão” (CHIZIANE, 2013 *apud* AMARAL et al., 2016, p. 144).

Ao pensarmos nesse dado e retomarmos textos de escritoras apresentados no *corpus*, vemos que grande parte deles aborda essa temática, o que nos possibilita levantar a hipótese de que o traço que insere essas profissionais no conjunto de escritores presentes nas coleções está relacionado às condições das mulheres. Como afirma Foucault (1996), há um conjunto de procedimentos que permitem o controle do discurso. Um deles é a determinação de condições de seu funcionamento, impondo aos sujeitos que o pronunciam certo número de regras, impedindo, por exemplo, que todo mundo tenha acesso a ele. Essa determinação pode ser feita por meio de diferentes mecanismos, por exemplo o de “rarefação” dos sujeitos que fala, isto é, “ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer a certas exigências ou se não for, de início, qualificado para fazê-lo” (FOUCAULT, 1996, p. 37). O próprio texto biográfico da autora afirma a existência de diferentes produções literárias e nos dá subsídios para a construção desse argumento:

Iniciou a sua atividade literária em 1984, com contos publicados na imprensa moçambicana. Com seu primeiro livro, *Balada de amor ao vento* (1990), tornou-se a primeira moçambicana a publicar um romance. Em 2003, recebeu o Prêmio José Craveirinha de Literatura pela obra *Niketche: uma história de poligamia*. [...] Suas principais obras são: *Ventos do apocalipse* (1993); *O sétimo juramento* (2000); *Niketche: uma história de poligamia* (2002); *O alegre canto da perdiz* (2008); *As andorinhas* (2009); *Na mão de Deus* (2013); *Por quem vibram os tambores do além* (2013) (AMARAL et al., 2016, p. 144).

Para Foucault (1992), o tratamento dado ao texto também irá depender do sistema discursivo o qual está inscrito, afirmativa que nos possibilita pensar na disposição dos referidos textos vinculadas ao PNLD 2018: Língua Portuguesa - Guia de livros didáticos - Ensino Médio sobre a escolha dos livros didáticos, sobretudo quando o documento propõe que os livros didáticos escolhidos pelos professores apresentem, entre outras temáticas, reconhecimento e valorização da mulher. Assim, consideramos que esse jogo discursivo faz uma movimentação de sentidos que ora parece transgredir uma lógica tradicional que confere às mulheres um lugar de subalternidade, apresentando autoras e textos que tratam especificamente dessas questões, ora conserva aspectos dessa lógica, por exemplo, ao não apresentar textos literários da autora.

Ao dar seguimento à descrição e análise dos dados, no capítulo 9: *Tendências contemporâneas da literatura brasileira*, temos os seguintes textos e autores.

- (65) Sem título, Ferreira Gullar
- (66) *Não há vagas*, Ferreira Gullar
- (67) *Nação de pária*, Nelson Ascher
- (68) *Mundo mudo*, Donizete Galvão
- (69) *Socorrinho*, Marcelino Freire

- (70) *Auto da Compadecida*, Ariano Suassuna (fragmento)
- (71) *15 cenas do descobrimento de Brasis*, Bonassi
- (72) *Casa dos contos*, Affonso Ávila
- (73) Sem título, Haroldo de Campos
- (74) *O homem de lata*, Manoel de Barros
- (75) Sem título, Paulo Leminski
- (76) *Logia e mitologia*, Cacaso

Por se tratar de literatura contemporânea, esse capítulo é bastante sintomático em termos de análise, pois esperávamos encontrar um número mais significativo de textos de autoras. Nele, menciona-se o nome de Lélia Coelho Frota como integrante dos poetas formalistas, da década de 1960. Em seguida, na subseção *Poesia: da década de 1980 à atualidade*, afirma-se que alguns “poetas, que iniciaram sua produção nos anos 1960 e 1970, atingem a maturidade nas décadas seguintes, numa ampla variação de registros que inclui a influência da poesia clássica, da poesia modernista de 22 e/ou das novas vanguardas da década de 1950” (AMARAL et al., 2016, p. 159). Dentre o conjunto de poetas que teve apenas seus nomes citados, temos o de Hilda Hilst, Adélia Prado, Ana Cristina Cesar, Duda Machado, Astrid Cabral, Orides Fontela e Dora Ferreira da Silva. O livro informa igualmente ser “grande também o número de poetas novos que produzem obras de boa qualidade e, em alguns casos, de grande originalidade” (AMARAL et al., 2016, p. 160). Entre os considerados mais conhecidos, de acordo com o livro, temos Claudia Roquette-Pinto, Denise Emmer, Josely Vianna Baptista e Lu Menezes. Isto é, o próprio livro didático informa diferentes nomes de autoras da contemporaneidade, mas não apresenta nenhum de seus textos. A nosso ver, essa dinâmica, presente repetidas vezes ao longo do *corpus*, possibilita pensar em uma prática de manutenção do processo de silenciamento de escritoras posto a funcionar ao longo da história.

Ao lado do texto desta subseção há um box de Hilda Hilst com informações biográficas e uma foto. O texto inicia com a frase “Poeta, teatróloga, ficcionista, Hilda Hilst destaca-se como uma das maiores personalidades da literatura contemporânea brasileira” (AMARAL et al., 2016, p. 159). Ao final, são citados títulos de algumas de suas poesias, mas também não encontramos poemas dela para serem lidos. Ademais, em *Prosa: entre 1956 e 1980*, como autora, foi citada Lygia Fagundes Telles, também sem nenhum de seus textos para serem lidos. Em *Prosa: da década de 1980 à atualidade*, mencionou-se Marina Colasanti, Patrícia Melo, Ana Miranda, Zulmira Ribeiro Tavares, Cíntia Moscovich. Trouxemos esses nomes, pois o fato de eles terem sido citados pelo livro em análise é mais um demonstrativo de que há informações de textos literários escritos por mulheres.

A situação de vários nomes de autoras terem sido mencionados, uma autora ter sido apresentada com mais detalhes sobre sua carreira junto ao fato de nenhum texto de autoria

feminina aparecer no capítulo para ser lido nos leva a identificar nuances de reconhecimento dessa autoria, mas há, também, uma lógica que propicia a manutenção de um processo de invisibilidade das mulheres enquanto autoras de produções literárias, corroborando a ideia de que o discurso dos livros didáticos acerca da questão de gêneros se estrutura a partir de um movimento que oscila entre a transgressão e o conservação de prática de relações de poder desiguais entre mulheres e homens. Ademais, o modo de funcionamento de um capítulo referente à literatura contemporânea, com a afirmação da existência de várias autoras, apresenta semelhanças bastante significativas quanto à relação assimétrica entre autores e autoras, dado representativo de forte indício de manutenção da prática de invisibilidade da autoria feminina, pois, considerando o livro didático como um todo, em um total de nove capítulos, dois têm autorias literárias femininas, sendo um texto em cada um dos dois capítulos (4º e 6º capítulos). Dos textos apresentados, todos são fragmentos, mesmo quando se trata de produções mais curtas, como o poema *Reinvenção*, de Cecília Meireles.

Enquanto são apresentadas três autoras com suas respectivas autorias, dando um total de quatro, são apresentados quarenta e cinco autores e setenta e duas autorias masculinas. Entre as três autoras presentes, temos duas já bastante reconhecidas e consagradas pela crítica e pela história da literatura brasileira, Cecília Meireles e Clarice Lispector. É a primeira vez que o nome de Maria Adelaide aparece nos livros. Ademais, foi apresentada uma autora a qual não foram disponibilizados textos para serem lidos, Hilda Hilst. Assim, como nos outros dois manuais analisados anteriormente, não há, neste volume, literatura produzida por mulheres negras ou indígenas.

Passemos agora à descrição e análise do terceiro volume da coleção *Português: trilhas e tramas* (2016), também direcionado ao terceiro ano do Ensino Médio. Nele, encontramos um funcionamento bastante semelhante no que tange à presença/ausência de escritoras no conjunto de textos selecionados. O exemplar é dividido em três partes: i) *Literatura e leitura de imagens*; ii) *Gramática e estudo da língua*; e iii) *Produção de textos orais e escritos*, cada uma delas compostas por capítulos. Como já mencionado, buscaremos descrever e analisar a parte específica de literatura.

Assim como no livro didático anterior, este apresenta os conteúdos de literatura divididos por períodos. Nos primeiros capítulos, temos:

Capítulo 1: *Parnasianismo*

- (1) Sem título, Raimundo Correia
- (2) Sem título, Olavo Bilac
- (3) *Profissão de fé*, Carvalho Júnior
- (4) *Nel mezzo del camin...*, Olavo Bilac
- (5) XIII, In: *Via Láctea*, Olavo Bilac

- (6) *Vaso grego*, Alberto de Oliveira
- (7) *As pombas*, Raimundo Correia
- (8) *Mal secreto*, Raimundo Correia
- (9) *A pátria*, Olavo Bilac
- (10) *Não verás país nenhum*, Ignácio Loyola

Capítulo 3: *Simbolismo*⁵

- (11) *A catedral*, Alphonsus de Guimaraens
- (12) *Antífona*, Cruz e Sousa (fragmento)
- (13) *Vilões que choram*, Cruz e Sousa (fragmento)
- (14) *Cárcere das almas*, Cruz e Sousa (fragmento)
- (15) *Soneto do aroma*, Alphonsus Guimarães
- (16) *Hão de chorar por ela os cinamomos...*, Alphonsus de Guimaraens
- (17) *O assinalado*, Cruz e Sousa
- (18) *É o silêncio*, Pedro Kilkerry
- (19) *Soneto*, Camilo Pessanha
- (20) *Sombra e Clarão*, Eugênio de Castro
- (21) *Epígrafe*, Eugênio de Castro (fragmento)

Tanto o Parnasianismo como o Simbolismo são, na história da literatura brasileira, incluídos no século XIX. Muzart (1995), em estudos acerca de textos literários de mulheres no período oitocentista, mostra haver escritoras de literatura nessa época. Em suas palavras:

Quando se fala das escritoras do século XIX, observa-se um desconhecimento muito grande. Quando iniciamos esses estudos, fomos também nos surpreendendo a cada novo encontro, a cada descoberta. Pois, são numerosas as escritoras brasileiras no século XIX; escreveram muito e abordaram todos os gêneros: das cartas e diários, dos álbuns e cadernos, aos romances, poemas, crônicas e contos, dramas e comédias, teatro de revista, operetas, ensaios e crítica literária (MUZART, 1995, p. 90).

A obra *Escritoras brasileiras do século XIX*⁶, composta por três volumes, organizada por Muzart, é um exemplo de haver, nesse período, mulheres escritoras, apesar de serem quase exclusivamente confinadas ao lar, às atividades do cuidado da casa e da criação dos filhos, de serem submissas à autoridade masculina e de terem pouco ou nenhum acesso à educação formal. Esse aspecto também é defendido por Zinane (2014) quando afirma que, embora haja textos literários escritos por mulheres no século XIX, período do Parnasianismo e Simbolismo, a presença de escritoras nesse período é bastante reduzida, mas não é inexistente. Ela apresenta nomes pouco expressivos na literatura, como o de Francisca Júlia, no Parnasianismo, e Auta de Sousa, no Simbolismo. No entanto, nos períodos literários destacados nos manuais, há uma ausência completa de autoria feminina, traço presente também no quarto capítulo, *Pré-modernismo (I) – Prosa*.

- (22) *Zé Brasil*, Monteiro Lobato
- (23) *O colocador de pronomes*, Monteiro Lobato (Fragmento)
- (24) *Marabá*, Monteiro Lobato (Fragmento)
- (25) *Triste fim de Policarpo Quaresma*; Lima Barreto (Fragmentos)

⁵ O capítulo 2, intitulado *Impressão, Sol nascente*, não apresenta textos literários.

⁶ O primeiro volume da obra *Escritoras brasileiras do século XIX* foi publicado em 2000, o segundo em 2004 e o terceiro em 2009.

- (26) *Diário íntimo*, Lima Barreto (Fragmento)
- (27) *Os Bruzundangas* Lima Barreto (Fragmento)
- (28) *Texto 2*, Gregório de Matos
- (29) *A rua*. In: *A alma encantada das ruas*, João do Rio (Fragmento)
- (30) *Um e outro*. In: *Clara dos Anjos*, Lima Barreto (Fragmento)
- (31) *Os sertões*, Euclides da Cunha (Fragmentos)

Já no capítulo seguinte, *Pré-modernismo (II) – Poesia*, temos:

- (32) *O morcego*, Augusto dos Anjos
- (33) *Ser mulher*, Gilka Machado
- (34) *Lépida e leve*, Gilka Machado (fragmento)
- (35) *Das irmãs*, Sonia Queiroz

O poema *Ser mulher...*, de Gilka Machado, trata diretamente, desde o título até seu último verso, das questões em torno do ser mulher, como o confronto entre ideais de liberdade, realização pessoal e a realidade imposta pela sociedade. Após o texto, há um box com informações biográficas da autora contando que ela “publicou várias obras cuja temática é a condição social da mulher” (SETTE et al., 2016, p. 65). E os exercícios tratam diretamente do ponto central do poema. O texto sobre o fazer literário ressalta serem “temas de sua obra poética o inconformismo diante da sociedade repressora, a condição feminina e a aspiração de liberdade da mulher contra os preconceitos sociais” (SETTE et al., 2016, p. 66). Inscrita em um período entre o Simbolismo e o Modernismo, na época em que foram publicadas, suas produções causaram “admiração e escândalo”, sobretudo por causa da expressão do erotismo feminino. O livro traz, também, a perspectiva de Gotlib (1982 *apud* SETTE et al., p. 66) de que a poesia de Gilka Machado é precursora na luta pelos direitos de acesso à representação do prazer erótico na poesia feminina brasileira. O texto biográfico legitima e constrói uma função autor para Gilka Machado inscrita na luta social das mulheres por direitos iguais. Nesse sentido, reafirmamos a compreensão de que tratar sobre as questões sociais da mulher é uma chave de entrada de escritoras no rol de escritores presentes no *corpus*.

Na seção *Passos largos*, referente a atividades sobre os conteúdos vistos anteriormente, há a possibilidade da leitura de textos não específicos do período trabalhado. Nela, tem o poema contemporâneo *Das irmãs*, de Sonia Queiroz, o qual também questiona os papéis sociais tradicionalmente destinados à mulher. O exercício busca realizar um entrelaçamento de temas, autoria feminina e diferentes épocas. A atividade posterior trata da situação de ele apresentar uma voz lírica feminina responsável por contrapor o estilo de vida do homem ao modelo reservado à mulher. Observe que foram selecionadas duas autoras que tem como marca de autoria produção de textos voltados para a luta das mulheres por seus direitos. Dentre o conjunto da obra, foram escolhidas produções que tratam diretamente dessa pauta. Essas escolhas não acontecem aleatoriamente, pelo contrário, são feitas de maneira estratégica, neste caso, elas

permitem supor que há um reconhecimento da condição da mulher na sociedade. O dado também reforça o traço de reconhecimento da condição social das mulheres, levantado ao longo das análises.

No capítulo seguinte, *Modernismo (I) – Primeira fase – Poesia*⁷, temos:

- (36) *Ode ao burguês*, Mário de Andrade
- (37) *Manifesto Pau-Brasil*, Oswald de Andrade (fragmento)
- (38) *Manifesto Antropófago*, Oswald de Andrade (fragmento)
- (39) *Manifesto do Verde-Amarelismo*, Menotti del Picchia, C. Ricardo e P. Salgado
- (40) *Manifesto Futurista*, Filippo Marinetti (fragmento)
- (41) *Juca Mulato*, Menotti del Picchia
- (42) *Pralapracá*, Ricardo Cassiano
- (43) *Brasil*, Oswald de Andrade
- (44) *Toda a América*, Ronald Carvalho
- (45) *A saudade das folhas*; Guilherme de Almeida

Como pode ser visto, não foram encontrados textos de autoria feminina, diferente do oitavo capítulo, *Modernismo em Portugal*:

- (46) *Autopsicografia*, Fernando Pessoa
- (47) Sem título, Mário de Sá-Carneiro
- (48) *Fim*, Mário de Sá-Carneiro
- (49) *Cântico negro*, José Régio
- (50) *Amar!* Florbela Espanca
- (51) *Tenório*, Miguel Torga
- (52) *O guardador de rebanhos*, Alberto Caeiro (fragmento)
- (53) *Ode*, Ricardo Reis
- (54) *Ficção no interlúdio*, Álvaro de Campos
- (55) *Isto*, Fernando Pessoa
- (56) *Esquecimento*, Florbela Espanca

A sessão sobre Florbela Espanca, inicialmente, mostra um box com questões sobre a presença de mulheres na literatura brasileira e portuguesa, são elas: i) “Você conhece a obra de Florbela Espanca, poeta modernista portuguesa?” Em seguida: ii) “Em sua opinião, por que tão poucas escritoras, na literatura brasileira e portuguesa, receberam destaque, até esse período?”. A temática sobre a condição social da mulher presente no poema é entrelaçada às produções apresentadas de Gilka Machado na seguinte pergunta: “Que pontos comuns haveria entre a proposta poética de Florbela Espanca e a da poeta pré-modernista brasileira Gilka Machado?”. A nosso ver, a discussão possibilita pensar os conceitos em torno do significante mulher e confrontar os ideais de mulher já presentes na sociedade e as suas produções, por exemplo com a pergunta: “Qual seria o tema de um poema intitulado Amar!”? Ao confrontar ideais de mulher romântica, submissa e dependente com o poema, tem-se a possibilidade de pensar um modo

⁷ O capítulo 6, intitulado *As vanguardas artísticas europeias e o Modernismo brasileiro*, não apresenta textos literários.

distinto de estar no mundo e vivenciar a experiência de amar e de estar feliz, sobretudo por se tratar de um poema, com essas diferentes concepções, produzido por uma mulher.

Assim, esses dados também demonstram haver certo reconhecimento das condições da mulher na sociedade, por exemplo quando o manual questiona sobre a discrepância entre a quantidade de autoras em relação a de autores. Todavia, quando eles são confrontados com a quantidade de autoras em relação a de autores presentes no livro, percebemos que essa relação desigual de gênero é retroalimentada, como o silenciamento da escrita feminina, pois, enquanto temos dez textos de autoria masculina, temos dois de feminina; enquanto temos seis autores, considerando os heterônimos de Fernando Pessoa, temos duas autoras.

No nono capítulo, *Modernismo (II) – Primeira fase – Prosa*, temos um funcionamento semelhante.

- (57) *Nothing*, Patrícia Galvão – Pagu (fragmento)
- (58) *Macunaima*, Mário de Andrade (cinco fragmentos)
- (59) *Carmela*, Alcântara Machado
- (60) *Parque industrial*, Patrícia Galvão – Pagu (fragmento)
- (61) *O canto do guerreiro*, Gonçalves Dias (fragmento)
- (62) *Gaetaninho*, Alcântara Machado (fragmento)

A página de entrada desse capítulo tem, abaixo da bandagem com o título e seu respectivo número, versos do poema *Nothing*, funcionando, de acordo com as autoras, como uma epígrafe. Sugere-se ao professor que se inicie o trabalho com esse texto, de autoria da “romancista, poeta e militante feminista Patrícia Galvão, a Pagu” (SETTE et al., 2016, p. 113). Esse dado se mostra muito interessante no que se refere ao traço, já observado anteriormente, que permite a entrada de algumas mulheres no conjunto de autores presentes no *corpus*, o de abordar a questão das mulheres, ou seja, para além de ser romancista e poeta, o que também justifica a presença de Pagu no livro é a possibilidade de ela apresentar uma temática sobre as condições das mulheres.

Na parte destinada à produção da autora, há um trecho do romance *Parque industrial* e, posteriormente, um box com informações biográficas, informando ter sido Patrícia Galvão uma “romancista, tradutora, jornalista, cronista, professora, militante política e produtora cultural” (SETTE et al., 2016, p. 124), além de integrante do grupo de escritores modernistas. Sobre sua obra é informado ter “grande conotação política e discute a vida do proletariado das indústrias da cidade de São Paulo, refletindo principalmente a questão da mulher trabalhadora” (SETTE et al., 2016, p. 124). O cenário é o mundo do trabalho feminino urbano, as personagens são funcionárias de fábricas, pobres, de origem italiana e os temas giram em torno das relações entre patrão e trabalhadoras, da exploração social, do assédio sexual e moral sofridos pelas

funcionárias tanto no ambiente público ou privado, de greves, de repressão e de relações amorosas entre pessoas de classes sociais distintas, informa o LD.

Nas duas descrições sobre a autora e seu trabalho são explicitamente abordados assuntos que favorecem a reflexão sobre a situação social da mulher, abordada a partir da concepção de uma escritora, dado que demonstra haver, por parte do livro didático em análise, um reconhecimento dessa situação.

Ao observarmos os exercícios referentes aos textos, verificamos haver, no conjunto de questões, uma que pode propiciar uma resposta sobre gênero, mesmo que isso não seja especificado - “Estabeleça uma analogia entre o conto *Carmela*, de Alcântara Machado, e o trecho de *Parque Industrial*, de Patrícia Galvão” (SETTE et al., 2016, p. 124) -, uma vez que, em ambos textos, há personagens femininas de classe social baixa, de origem italiana, que buscam um casamento e ascender socialmente. Todas as outras alternativas referem-se a elementos estruturais do texto, como tempo da narrativa, significado de palavras e trechos e tipo de narradores. O exercício de colocar os dois textos em relação, levou-nos a olhar os espaços ocupados por eles: o conto *Carmela* está na íntegra e ocupa três páginas do livro, enquanto o excerto de *Parque Industrial* ocupa meia página.

No décimo capítulo, *Modernismo (III) – Segunda fase – Poesia*, não foram encontrados textos de autoria feminina.

- (63) *Mãos dadas*, Carlos Drummond de Andrade
- (64) *Solidariedade*, Murilo Mendes
- (65) *Pai João*, Jorge de Lima
- (66) *Soneto de fidelidade*, Vinicius de Moraes
- (67) *Função*, Mário Quintana
- (68) *No meio do caminho*, Carlos Drummond de Andrade
- (69) Sem título, Murilo Mendes

Já no décimo segundo capítulo, *Modernismo (IV) – Segunda fase – Prosa*⁸ temos um excerto do romance *O quinze*, de Rachel de Queiroz.

- (70) *Caetés*, Graciliano Ramos (fragmento)
- (71) *Vidas Secas*, Graciliano Ramos (fragmento)
- (72) *O quinze*, Raquel de Queiroz (fragmento)
- (73) *Seara Vermelha*, Jorge Amado (fragmento)
- (74) *Fogo morto*, José Lins do Rego (fragmento)
- (75) *Os devaneios do general*, Erico Verissimo (fragmento)
- (76) *Menino de engenho*, José Lins do Rego (fragmento)
- (77) *Solo de clarineta*, Erico Verissimo (fragmento)

⁸ O capítulo 11, intitulado *Imagens: registro, denúncia, emoção e plasticidade*, não apresenta textos literários.

No décimo terceiro capítulo, *Modernismo (V) – Terceira fase – Prosa e desdobramentos na literatura contemporânea*, no decorrer do capítulo, temos os seguintes textos literários:

- (78) *Grande sertão: veredas*, Guimarães Rosa (dois fragmentos)
- (79) *O bem-amado*, Dias Gomes; (fragmentos)
- (80) *A hora da estrela*, Clarice Lispector (três fragmentos)
- (81) *Água viva*, Clarice Lispector (fragmento)
- (82) *Muribeca*, Marcelino Freire

O fragmento de *A hora da estrela*, de Clarice Lispector, trata do processo de metalinguagem e de questões relacionadas a situações de objetificação e exclusão vivenciadas pelas mulheres, como foi abordado no início da análise, corroborando a presença de um certo reconhecimento das causas sociais das mulheres. Nos exercícios sobre o texto, essas questões não são especificadas.

Nos treze capítulos do livro *Português: trilhas e tramas* (2016), cinco apresentaram autorias femininas, sendo que, em um total de oitenta e dois textos, dez são de mulheres. Em um total de cinquenta e três autores, há seis mulheres e quarenta e sete homens, nenhuma delas preta ou indígena. Nos três livros do terceiro ano, há duzentos e um textos, dezessete deles são de escritoras e cento e oitenta e quatro de escritores. No total de oitenta e seis autores, há oito mulheres e setenta e oito homens.

2.3.2 Descrição e análise do volume dois dos livros de Língua Portuguesa do Ensino Médio

Se com a análise do terceiro volume das coleções, o qual trata de literaturas mais recentes e com uma participação mais expressiva das mulheres na literatura, encontramos uma relação bastante assimétrica, com volumes que versam de uma literatura mais antiga essa diferença tende a ser ainda maior, como veremos a seguir.

Sendo assim, passamos para a apresentação dos dados do volume dois das três coleções do *corpus*. De modo geral, eles tratam do Romantismo, Realismo, Naturalismo e Parnasianismo. Em *Português contemporâneo; diálogo, reflexão e uso*, temos:

Unidade 1: *Eu e o Mundo*

Capítulo 1: *Romantismo – o substantivo – o relato de experiências vividas*

- (1) *I – Juca-Pirama*, Gonçalves Dias (três fragmentos)
- (2) *AT...*, Álvares de Azevedo

Capítulo 2: *O romantismo no Brasil (I) – o adjetivo – o cartaz e o anúncio publicitário*

- (3) *Consolação nas lágrimas*, Gonçalves Dias
- (4) *Meu anjo*, Álvares de Azevedo
- (5) *Meus oito anos*, Casimiro de Abreu

Capítulo 3: *O romantismo no Brasil (II) – O artigo – O documentário*

- (6) *O navio negreiro*, Castro Alves (fragmento)
- (7) *O “adeus” de Teresa*, Castro Alves

Unidade 2: *O tempo de cada um*

Capítulo 1: *A prosa romântica no Brasil (I) – o numeral – a crônica*

- (8) *Iracema*, José de Alencar (fragmento)
- (9) *Inocência*, Visconde de Alfredo Taunay (fragmento)

Capítulo 2: *A prosa romântica no Brasil (II) – O Pronome (I) - A crônica (II)*

- (10) *Memórias de um sargento de milícias*, Manuel A. de Almeida (fragmento)
- (11) *Lucíola*, José de Alencar (fragmento)

Capítulo 3: *A prosa romântica no Brasil (III) – O Pronome (II) – Edital, estatuto e ata*

- (12) *Noite na taverna*, Álvares de Azevedo (fragmento)
- (13) *Era no tempo do rei*, Ruy Castro (fragmento)

Unidade 3: *Em busca da verdade*

Capítulo 1: *Realismo, Naturalismo e Parnasianismo - O verbo (I) – A notícia*

- (14) *Memória póstuma de Brás Cubas*, Machado de Assis (fragmento)

Capítulo 2: *O Realismo e o Naturalismo no Brasil - O Verbo (II) - A entrevista*

- (15) *Dom Casmurro*, Machado de Assis (dois fragmentos)
- (16) *O Cortiço*, Aluísio Azevedo (fragmento)
- (17) *A audácia dessa mulher*, Ana Maria Machado (fragmento)

Capítulo 3: *Parnasianismo – O advérbio – A reportagem*

- (18) *Rio abaixo*, Olavo Bilac
- (19) *XXXI*, Olavo Bilac

Unidade 4: *Palavra e música*

Capítulo 1: *O simbolismo - A preposição e a conjunção – O editorial*

- (20) *Siderações*, Cruz e Sousa
- (21) *Música da morte...*, Cruz e Sousa

Capítulo 2: *Simbolismo no Brasil - A interjeição - A resenha*

- (22) *Crianças negras*, Cruz e Sousa
- (23) *O navio negreiro*, Castro Alves
- (24) *Emparedado*, Cruz e Sousa
- (25) *A cor da pele*, Adão Ventura

Capítulo 3: *Panorama da literatura Portuguesa no século XIX - pontuação - carta aberta e carta de leitor*

- (26) *Os Maias*, Eça de Queirós (fragmento)

Como pode ser observado, em um total de vinte e seis textos, tivemos um exemplar de autoria feminina, o que reforça uma significativa assimetria entre autores e autoras no manual. Além desse resultado, ao observarmos a própria dinâmica dos dados, buscamos pensar, novamente, no porquê de um determinado nome e seu respectivo texto aparecer nos manuais. Um desses nomes é o de Ana Maria Machado, com informações como: “Seus livros, voltados tanto para o público adulto quanto para o público infantil, receberam vários prêmios, nacionais e internacionais. O romance *A audácia dessa mulher* foi vencedor do Prêmio Machado de Assis, da Biblioteca Nacional, em 1999” (CEREJA ET AL, 2016, p. 222). Ademais, são anunciadas outras produções de sua autoria, mas, dentre todas, foi selecionado um texto que faz intertextualidade com *Dom Casmurro*, apresentado logo após um excerto deste livro. O livro, como afirma Cereja et al (2016, p. 223) “tem como proposta dar continuidade à obra de Machado de Assis”, dando voz à Capitu que conta os fatos a partir do seu ponto de vista. A partir desses enunciados, compreendemos emergir condições bastante específicas para que o nome da autora apareça, isto é, a presença de seu texto no manual é condicionada ao texto de

outro autor, por sinal bastante consagrado na literatura tradicional. Nota-se nessa situação, a primazia do nome do autor em relação ao da autora, pois é Machado de Assis que permite reagrupar um certo número de textos, delimitá-los, selecioná-los. Essa dinâmica abre espaço para o lançamento da pergunta: “Em *A audácia dessa mulher*, há uma abordagem que valoriza a figura feminina? Por quê?”, levando-nos a reforçar o entendimento de que tratar desse assunto possibilitou que o nome da autora estivesse presente no livro.

Após esses exercícios, há um box sobre Virginia Woolf a informar que ela foi ficcionista, crítica literária e ensaísta, além de ser “um dos principais nomes da literatura modernista”. Sobre os romances da autora inglesa, informa-se que são “caracterizados sobretudo pela introspecção psicológica, destacamos Mrs. Dalloway (1995) e Orlando (1928), que foram adaptados para o cinema na década de 1990, com os títulos homônimos”. No entanto, nem o conjunto de todas essas características foi suficiente para que, ao menos, um de seus trabalhos literários fosse disponibilizado para ser lido pelos estudantes, situação análoga à de Rachel de Queiroz, no terceiro volume de *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (2016), e à de Hilda Hilst, em *Novas Palavras* (2016), também no terceiro volume.

Em *Novas palavras*, volume dois, a escassez de autorias femininas se repete. Reincide também um manejo bastante específico com textos de autoras:

Capítulo 1: *As grandes escolas literárias*

- (1) *Mãos dadas*, Drummond de Andrade
- (2) Sem título, Mendinho
- (3) *Os lusíadas*, Camões (fragmento)
- (4) *Poesias*, José de Anchieta (fragmento)
- (5) *Obra poética*, Gregório de Matos (fragmento)
- (6) Sem título, Bocage
- (7) *Lira dos vinte anos*, Álvares de Azevedo (fragmento)
- (8) *O cavador do infinito*, Cruz e Sousa (fragmento)
- (9) *O capoeira*, Oswald de Andrade
- (10) *Esparsa*, Bernardim Ribeiro
- (11) *O assinalado*, Cruz e Sousa (fragmento)
- (12) *Este inferno de amar*, Almeida Garrett
- (13) *Soneto*, Álvares de Azevedo
- (14) *Happy end*, Cacaso
- (15) *Bucólica*, José Paulo Paes
- (16) Sem título, Felipe Fortuna
- (17) Sem título, Cecília Meireles (fragmento)
- (18) Sem título, Carlos Drummond de Andrade (fragmento)

Capítulo 2: *Camões e o renascimento*

- (19) *Soneto*, Camões
- (20) *Soneto*, Camões
- (21) Sem título, Francisco de Sá Miranda
- (22) *Dispersão*, Mário de Sá-Carneiro (fragmento)
- (23) Sem título, Camões (fragmento)
- (24) *Soneto*, Camões
- (25) *Os lusíadas*, Camões (quatro fragmentos)
- (26) *Fala do velho do rastelo ao astronauta*, José Saramago

- (27) *Cantiga*, Camões
- (28) *Volta*, Camões
- (29) *Olhos verdes*, Camões
- (30) Sem título, Gonçalves Dias
- (31) *Soneto*, Camões
- (32) *Memorial do convento*, José Saramago

Capítulo 3: *Literatura colonial brasileira*

- (33) *Sermão do bom ladrão*, Antônio Vieira
- (34) *Carta*, Pero Vaz de Caminha (dois fragmentos)
- (35) *Carta de Pero Vaz*, Murilo Mendes
- (36) *A cidade da Bahia*, Gregório de Matos
- (37) *Boca do inferno*, Ana Miranda (fragmento)
- (38) *Aleijadinho*, Fernando Paixão
- (39) *Lira XXXIV*, Antônio Tomás de Gonzaga (fragmento)
- (40) *Lira LXXXI*, Antônio Tomás de Gonzaga
- (41) *A morte*, Antônio Vieira (fragmento)
- (42) *Sermões*, Antônio Vieira (fragmento)
- (43) *A Jesus Cristo Nosso Senhor*, Gregório de Matos
- (44) *Soneto*, Cláudio Manoel da Costa
- (45) *Marília de Dirceu*, Tomás Antônio Gonzaga (dois fragmentos)

Capítulo 4: *A poesia romântica*

- (46) *Canção de exílio*, Gonçalves Dias
- (47) *Do grotesco e do sublime*, Victor Hugo (fragmento)
- (48) *Leito de folhas verdes*, Gonçalves Dias
- (49) *Meu sonho*, Álvares de Azevedo
- (50) *O navio negreiro*, Álvares de Azevedo (fragmento)
- (51) *O canto do piaga*, Gonçalves Dias
- (52) *Mocidade e morte*, Castro Alves (fragmento)
- (53) *O canto do guerreiro*, Gonçalves Dias (fragmento)
- (54) *Macunaima: o herói sem nenhum caráter*, Mário de Andrade (fragmento)
- (55) Sem título, Casimiro de Abreu

Capítulo 5: *O romance romântico*

- (56) *Iracema: lenda do Ceará*, José de Alencar (dois fragmentos)
- (57) *Senhora*, José de Alencar (dois fragmentos)
- (58) *Luizinha*, Manuel Antônio de Almeida (fragmento)
- (59) *A moreninha*, Joaquim Manuel de Macedo (fragmento)
- (60) *O nascimento do herói*, Joaquim Manuel de Macedo (fragmento)
- (61) *O guarani*, José de Alencar (fragmento)
- (62) *Urupês*, Monteiro Lobato (fragmento)

Capítulo 6: *O realismo, o naturalismo e o parnasianismo*

- (63) *Mais luz!*, Antero de Quental
- (64) *O crime do padre Amaro*, Eça de Queirós (fragmento)
- (65) *O cortiço*, Aluísio Azevedo (quatro fragmentos)
- (66) *O mulato*, Aluísio Azevedo (dois fragmentos)
- (67) *O Ateneu*, Raul Pompeia (dois fragmentos)
- (68) *Nel mezzo del camin...*, Olavo Bilac
- (69) *Amore co amore si paga*, Juó Bananére
- (70) *Profissão de fé*, Olavo Bilac
- (71) *A pátria*, Olavo Bilac

Capítulo 7: *O realismo psicológico de Machado de Assis*

- (72) *Dom casmurro*, Machado de Assis (três fragmentos)
- (73) *Memórias póstumas de Brás Cubas*, Machado de Assis (cinco fragmentos)
- (74) *Quincas Borba*, Machado de Assis (três fragmentos)

Ao olharmos para esses dados, vemos, em um total de quarenta e três autores, apenas duas mulheres. Em relação aos textos, há setenta e quatro, somente dois foram escritos por

mulheres. O texto *Boca do inferno*, de Ana Miranda, foi publicado em 1989 e aparece na parte específica sobre o Barroco brasileiro, onde foram apresentados Antônio Vieira e Gregório de Matos, portanto, não partilha o mesmo período histórico, o que nos chama a atenção, uma vez que o conteúdo da literatura obedece, neste volume, uma divisão em períodos históricos. Ao lermos os textos e os exercícios relacionados a ele, notamos uma aproximação com o texto *A cidade da Bahia*, de Gregório de Matos, bem como a retomada de elementos do Barroco, a presença de um personagem poeta chamado Gregório de Matos e a de um padre denominado Antônio Vieira. Do texto de Ana Miranda, explorou-se, em duas questões, a relação com textos de Gregório de Matos, como podemos ver: “Que características da cidade de Salvador no século XVII, é ressaltada tanto no soneto de Gregório de Matos, ‘À cidade da Bahia’, quanto nessa descrição de Ana Miranda?”. Temos ainda: “Encontre no texto de Ana Miranda uma passagem que possa ilustrar a vida de luxo e desperdício dos habitantes de Salvador, também descrita por Gregório em seu soneto” (AMARAL ET AL, 2016, p. 60). Assim, todos os exercícios com o texto de Ana Miranda estão explicitamente relacionados com os textos de Gregório de Matos, levando-nos a entender que a presença dessa autora no manual está diretamente atrelada ao nome de um autor.

Na seção específica de literatura de *Português: trilhas e tramas*, volume dois, os resultados acentuam ainda mais a relação assimétrica já observada:

Capítulo 1: *Trovadorismo*

- (1) *Se eu não tenho, ela me tem*, Arnaut Daniel
- (2) *A ribeirinha*, Paio Soares de Taveirós
- (3) *Ribeirinha reivi*, Antônio Barreto
- (4) *Cantiga d'amor*, Paio Soares de Taveirós
- (5) Sem título, Dom Dinis
- (6) *Cantiga*, Massaud Moisés

Capítulo 2: *Humanismo*

- (7) *Cantiga sua partindo-se*, João Ruiz de Castelo Branco
- (8) *Cancioneiro geral*, Sem nome de autor
- (9) *Auto de Mofina Mendes*, Gil Vicente (fragmento)
- (10) *Farsa de Inês Pereira*, Gil Vicente (fragmento)
- (11) *Auto da Compadecida*, Ariano Suassuna (fragmento)
- (12) *Auto da barca do inferno*, Gil Vicente (fragmento)

Capítulo 3: *Renascimento: o início do mundo moderno*

- (13) *Ao desconcerto do Mundo*, Camões
- (14) *Trovas à maneira antiga*, Sá Miranda
- (15) Soneto, Camões
- (16) Soneto 11, Camões
- (17) *Os lusíadas*, Camões (fragmento)

Capítulo 5: *Nova terra: olhares cruzados*⁹

- (18) *Carta de achamento do Brasil*, Pero Vaz de Caminha
- (19) *A santa Inês*, José de Anchieta

⁹ O capítulo 4, intitulado *Visões do batismo do Brasil*, é composto exclusivamente de obras de arte.

Capítulo 6: *Barroco: o ser humano dividido*

- (20) Sem título, Gregório de Matos
- (21) *Torna a definir o poeta os maus modos de obrar na governança da Bahia, principalmente naquela universal fome, que padecia a cidade*; Gregório de Matos
- (22) Sem título, Gregório de Matos, (três fragmentos)
- (23) *Moraliza o poeta nos ocidentes do sol a inconstância dos bens do mundo*, G. de Matos
- (24) *Sermão do bom ladrão ou da audácia*, Padre Antônio Vieira.

Capítulo 8: *Arcadismo: o século das luzes*¹⁰

- (25) *Marília de Dirceu*, Tomás Antônio Gonzaga (dois fragmentos)
- (26) *A D. bárbara Heliodora*, Alvarenga Peixoto
- (27) *Soneto XIV*, Cláudio Costa
- (28) Sem título, Claudio Costa
- (29) *Cartas chilenas*, Tomás Antônio Gonzaga
- (30) *O Uruguai*, Basílio da Gama
- (31) *A Moléstia e a receita*, Álvaro Cardoso Gomes
- (32) *Recreios campestres na companhia de Marília*, Manuel Bocage

Capítulo 9: *Romantismo (I): poesia*

- (33) *Canção de exílio*, Gonçalves Dias
- (34) *Canção do exílio facilitada*, José Paulo Paes
- (35) *I- Juca Pirama*, Gonçalves Dias (dois fragmentos)
- (36) *Olhos verdes*, Gonçalves Dias
- (37) *Se eu morresse amanhã*, Álvares de Azevedo

Capítulo 10: *Romantismo (II): poesia*

- (38) *Meus oito anos*, Casimiro de Abreu
- (39) *Cajueiro pequenino*, Juvenal Galeno (fragmento)
- (40) *O navio negreiro*, Castro Alves (fragmento)
- (41) *Flash back*, Adão Ventura (fragmento)
- (42) *Vozes d'África*, Castro Alves (fragmento)
- (43) *O gondoleiro do amor – Barcarola*, Castro Alves
- (44) *Mocidade e Morte*, Castro Alves (fragmento)
- (45) *Minha mãe*, Luís Gama
- (46) *Não te amo*; Almeida Garrett
- (47) *Amores, amores*, João de Deus

Capítulo 11: *Romantismo (III): prosa*

- (48) *Iracema*, José de Alencar (fragmento)
- (49) *O guarani*, José de Alencar (fragmento)
- (50) *A moreninha*, Joaquim Manuel de Macedo, (dois fragmentos)
- (51) *Inocência*, Visconde de Alfredo Taunay (fragmento)

Capítulo 12: *Romantismo (IV): prosa*

- (52) *Memórias de um sargento de milícias*, Manuel A. de Almeida (fragmento)
- (53) *Amor de Salvação*; Camilo Castelo Branco (fragmento)

Capítulo 13: *Realismo e naturalismo (I)*

- (54) *Um capricho*, Artur Azevedo
- (55) *Voluntário*, Inglês de Sousa (dois fragmentos)
- (56) *O cortiço*, Aluísio Azevedo (dois fragmentos)
- (57) *Cidade de Deus*, Paulo Lins (fragmento)

Capítulo 14: *Realismo e naturalismo (II)*

- (58) *O Ateneu*, Raul Pompeia (dois fragmentos)
- (59) *Memórias póstumas de Brás Cubas*, Machado de Assis (cinco fragmentos)
- (60) *Quincas Borba*, Machado de Assis (dois fragmentos)
- (61) *O primo Basílio*, Eça de Queirós (quatro fragmentos)

¹⁰ O capítulo 7, *O barroco nas artes plásticas e na arquitetura*, não tem textos literários.

(62) *Solemnia verba*, Antero de Quental

Em um total de quatorze capítulos, com sessenta e dois textos, não há nenhuma produção autoral feminina. Nos outros dois exemplares, também do volume dois, a disparidade não foi muito diferente, pois há três textos de autoria feminina. Assim, considerando os três livros do segundo ano, há cento e sessenta e dois textos, os quais apenas três são de mulheres e cento e cinquenta e sete de homens, dois com autoria não identificada. Enquanto há sessenta e dois autores, há três autoras. Nessa disposição de conteúdo, os estudantes se deparam com longos períodos históricos e movimentos de significativo valor cultural, intelectual, histórico e social os quais a participação de autoras não é retratada. No livro *Português Contemporâneo*, por exemplo, essa ausência se faz em toda a segunda metade do século XIX e em importantes movimentos literários (Romantismo, Realismo, Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo). Em *Novas Palavras*, o repertório de leituras e de autores começa tratando da literatura portuguesa e faz uma apresentação do conteúdo dividindo-o em três grandes períodos: Era Medieval (do final do século XII ao final do século XV); Era Clássica (do século XVI ao século XVII); e Era Romântica (do século XIX) até a contemporaneidade, ou seja, representações de um período literário de quinhentos anos, sem nenhuma autora, demonstrando-nos, entre outros aspectos, que a afirmação de que as mulheres não escreveram ou não publicaram não explica a ausência de escritoras nos manuais, mas faz parte de um jogo político estratégico para reproduzir a supremacia do homem e a de subordinação das mulheres.

A respeito, Klobucka (2009) afirma que a história da literatura portuguesa e o cânone apresentam exclusivamente autores do sexo masculino até aos meados do século XX, com eventuais exceções a esta regra para algumas freiras-poetisas barrocas, como Violante do Céu, Marquesa de Alorna e, já no século vinte, para Florbela Espanca e Irene Lisboa. Nessa informação temos dois aspectos a serem relacionados com nossas análises: os nomes de escritoras portuguesas, inclusive consagradas, corroboram que a escolha de apresentar apenas escritores não pode ser fundamentada na ideia de não haver escritoras, confirmando nossa compreensão apresentada no parágrafo anterior; e a compreensão de que a apresentação do conteúdo de literatura portuguesa dos livros didáticos parece seguir uma organização fundamentada na lógica canônica ao disponibilizar apenas textos de escritores.

Especificamente sobre a ideia recorrente de não haver, ou a de ter muito poucas, escritoras de Portugal, há, por exemplo, a obra de Vanda Anastácio, intitulada *Uma antologia improvável – A escrita das mulheres (Séculos XVI a XVIII)*, resultado de investigações que descontroem as afirmações sobre a inexistência ou extrema escassez de literatura feminina em Portugal antes

do século XX. Esses dados evidenciam um escamoteamento de escritoras e a aproximação da perspectiva tradicional que mantém privilégios exclusivos aos homens.

O livro *Português: trilhas e tramas* apresenta um período ainda mais extenso, começa no Trovadorismo (século XII), passa pelo Humanismo (século XIV), Literatura colonial (século XVI), Barroco (séc. XVII), Arcadismo (século XVII), Romantismo (séc. XVIII) até chegar no Realismo e Naturalismo (séc. XIX), todos com a completa ausência de produções femininas. Ao pensarmos sobre as condições históricas e culturais às quais as mulheres eram submetidas, é inegável a compreensão de que elas tiveram significativos entraves para a produção literária, mas há nos manuais uma ausência não condizente com a realidade de que, apesar de variadas operações de silenciamento, as mulheres produziram literatura. Assim, em diferentes maneiras de se olhar para esses dados, verifica-se uma exposição que toma como ideal o modelo masculino, reduzindo, a nosso ver, todo esse período de construções literárias a um modo de ser e estar no mundo exclusivo do homem.

Ao retomarmos os nomes de autores presentes nos manuais já analisados, seus respectivos textos, bem como o modo como são ordenados, percebe-se um alinhamento a características da tradição canônica e, conseqüentemente, remete-nos a reflexões acerca do lugar ocupado por mulheres nesse espaço e seus mecanismos de criação e legitimação de um autor. Para pensar esses aspectos, partimos da perspectiva de que a própria noção de literatura está intrinsecamente ligada à questão de poder e pode ser pensada dentro da dinâmica das práticas sociais, por exemplo, com elementos a ela intrínsecos como a linguagem, a escrita e a leitura por estarem sujeitos a diferentes formas de controle social. Desse modo, a literatura é entendida como uma prática discursiva, entre outras, dentro da ordem de um discurso, capaz de representar e criar realidades (REIS, 1992).

O cânone literário, por exemplo, é instituído a partir de um jogo de poder que contribui para disseminar, de forma bastante sofisticada, mecanismos de regulação social, pois, ao olharmos para as obras canônicas ocidentais percebemos, de imediato, a exclusão de diversos grupos sociais, étnicos e sexuais. Entre as obras primas que compõem o acervo literário da chamada “civilização” não estão representadas outras culturas (isto é, africanas, asiáticas, indígenas, muçulmanas), pois o cânone, com que usualmente lidamos, está centrado no Ocidente e foi erigido no Ocidente, o que significa, por um lado, louvar um tipo de cultura assentada na escrita e no alfabeto (ignorando os agrupamentos sociais organizados em torno da oralidade); por outro, significa dizer que, com toda a probabilidade:

O cânone está impregnado dos pilares básicos que sustentam o edifício do saber ocidental, tais como o patriarcalismo, o arianismo, a moral cristã. [...] Há poucas

mulheres, quase nenhum não-branco e muito provavelmente escassos membros dos segmentos menos favorecidos da pirâmide social” (REIS, 1992, p. 72 - 73).

Essa compreensão é reforçada quando pensamos na concepção bastante corrente e consagrada de que cânone significa um “conjunto de obras – os clássicos, as obras-primas dos grandes mestres-, um patrimônio da humanidade [...] a ser preservado para as futuras gerações, cujo valor é indispensável” (REIS, 1992, p. 70). Essa perspectiva tem em si o que Reis (1992) chama de uma a-historicidade, no sentido de o conjunto de livros e autores do cânone ter sido escolhido por uma “supracomissão de cúpula” e de “alto nível”, como se fosse isenta de condicionamentos históricos e sociais, com poderes quase divinos para traçar os contornos do cânone, elegendo algumas obras e autores e rejeitando várias outras.

Partindo dessa compreensão, a inserção de mais algumas obras escritas por mulheres não seria suficiente para desconstruir a lógica excludente, pois facilmente um novo cânone reduplicaria as hierarquias sociais. Isto é, não é suficiente incluir ou trocar autores, ler outros e novos textos não canonizados, mesmo dilatar o cânone e nele incorporar outros autores, pois o que é problemático é a própria lógica que reduplica as relações injustas que compartimentam a sociedade. Como podemos verificar nos livros didáticos, a inclusão de obras literárias de algumas poucas mulheres não desfaz a engrenagem sexista e excludente que está presente em diferentes instâncias sociais. Ter a presença de Clarice Lispector, Cecília Meireles, não faz do LD um lugar de diversidade, pois, como podemos verificar, a presença de escritoras mulheres brancas é bastante tímida, mas a de escritoras indígenas e negras é ainda menor. Conforme Muzart (1995), a partir da lógica de funcionamento do cânone, algumas poucas escritoras são canonizadas, mas a maioria entra no rol do esquecimento. Essa lógica parece se repetir nos manuais didáticos, atravessa diversos períodos culturais e históricos, está presente até mesmo quando é inegável a presença das mulheres na literatura, como a contemporaneidade. Esses espaços destinados à literatura parecem fazer parte de uma engrenagem social que contribuiu para o processo de opressão e silenciamento das mulheres, funcionando como mais uma das formas de controle, por exemplo, no processo de criação da função autor a ser desempenhada pela mulher. Assim, ao reduplicar a lógica do cânone literário, os livros didáticos contribuem para manter relações de poder desiguais, perpetuando, por um lado, uma dominação sistemática, de supremacia masculina e, por outro, o silenciamento e a exclusão das mulheres no âmbito literário.

Ademais, o arranjo canônico inclina-se a transformar o discurso de um grupo social específico em discurso de toda a sociedade. Sobre esse aspecto, Reis (1992) diz:

Não temos acesso ao mundo “real” a não ser a partir das representações construídas sobre o mundo, as quais, por sua vez, são versões sobre os eventos. Todo documento é uma versão, uma interpretação do que “realmente ocorreu”, da história “verdadeira”, está inapreensível em termos de origem. A produção de representações é uma dimensão da práxis social tanto quanto as ações efetivamente realizadas pelos agentes sociais (REIS, 1992, p. 70).

Ao fundamentar uma prática a partir do pressuposto de que todos os sujeitos têm exatamente as mesmas experiências sociais e históricas, são tratados da mesma maneira por todas as pessoas e em todas as circunstâncias sociais e temporais, temos como efeito a exclusão de sujeitos. Assim, a pouca presença de autorias femininas nos manuais didáticos exclui o modo específico de ser, estar e interpretar o mundo do sujeito mulher.

Diante da lógica social de dominação masculina empenhada em fazer da mulher um sujeito não autor, a escrita e publicação de um texto literário de autoria feminina já é um ato de transgressão, pois essas autoras desafiam os poderes estrategicamente articulados e assumem as duras consequências que essa atitude acarreta.

2.3.3 Descrição e análise do volume um dos livros de Língua Portuguesa do Ensino Médio

A continuidade da análise demonstrou que, se há uma tímida presença de escritoras nos volumes três e dois, há menos ainda nos primeiros volumes, como pode ser constatado a seguir. O volume um de *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* não tem nenhuma produção literária feita por mulheres.

Unidade 1: *Rumores da língua e da Literatura*

Capítulo 1: *Literatura – língua e linguagem – gêneros do discurso. Literatura: o que é literatura?*

- (1) José, Carlos Drummond de Andrade
- (2) Agora, sem identificação

Capítulo 2: *Literatura na Baixa Idade Média: o trovadorismo – variedades linguísticas – o poema*

- (3) Sem título, João Garcia de Guilhade
- (4) Sem título, Pero Meogo
- (5) Sem título, D. Pedro

Capítulo 3: *Literatura na Baixa Idade Média: o teatro vicentino - funções da linguagem – o texto teatral*

- (6) *Auto da barca do inferno*, Gil Vicente (fragmento)
- (7) *A batalha de Oliveiros com Ferrabrás*, Leandro G. de Barros (fragmento)

Unidade 2: *Engenho e arte*

Capítulo 1: *Classicismo – figuras de linguagem – o resumo*

- (8) *Os lusíadas*, Camões (fragmento)
- (9) Sem título, Camões
- (10) Sem título, Camões

Capítulo 2: *O classicismo em Portugal – semântica – textos instrucionais*

- (11) *Cantiga alheia*, Camões
- (12) *Volta*, Camões
- (13) Sem título, Camões
- (14) Sem título, Camões
- (15) *Mar português*, Fernando Pessoa
- (16) *Os lusíadas*, Camões (fragmento)

Capítulo 3: *Literatura de informação – semântica (II) – carta pessoal e carta de apresentação*

- (17) *Carta*, Pero Vaz de Caminha (fragmento)

- (18) *Tratado da terra do Brasil*, Pero Magalhães (fragmento)
 (19) *Carta aberta*, Jairo Saw Munduruku

Unidade 3: *Palavras em movimento*

Capítulo 1: *Barroco – letras e sons – os gêneros digitais*

- (20) *A Cristo S.N. crucificado estando o poeta na última hora de sua vida*, Gregório de Matos
 (21) *Achando-se um braço perdido do menino Deus de N.S. das maravilhas, que desacatarem infiéis na Sé da Bahia*, Gregório de Matos
 (22) *Sermão de Nossa Senhora de Penha de França*, Antônio Vieira

Capítulo 2: *O barroco no Brasil (I) – Acentuação – o debate regrado. Literatura: Gregório de Matos*

- (23) *A Maria dos povos, sua futura esposa*, Gregório de Matos
 (24) *No dia de quarta-feira de cinzas*, Gregório de Matos
 (25) *Descreve o que era naquele tempo a cidade da Bahia*, Gregório de Matos
 (26) *Relicário*, Oswald de Andrade
 (27) *Aos principais da Bahia chamados os caramurus*, Gregório de Matos

Capítulo 3: *O barroco no Brasil (II) – ortografia – o artigo de opinião. Literatura: Padre Antônio Vieira*

- (28) *Sermão XIV*, Antônio Vieira (fragmento)
 (29) *Colóquio das estátuas*, Carlos Drummond (fragmento)

Unidade 4: *Palavra e razão*

Capítulo 1: *Arcadismo – coerência e coesão – o seminário*

- (30) Sem título, Bocage
 (31) *XXVI*, Cláudio Manuel da Costa
 (32) *Marília de Dirceu*, Tomás A. Gonzaga (fragmento)

Capítulo 2: *O arcadismo no Brasil (I) – estrutura de palavras – o texto de divulgação científica (I)*

- (33) *Marília de Dirceu*, Tomás A. Gonzaga (três fragmentos)
 (34) *Cartas chilenas*, Tomás A. Gonzaga (fragmento)
 (35) *Sentimento do mundo*, Carlos Drummond (fragmento)

Capítulo 3: *O arcadismo no Brasil (II) – formação de palavras – o texto de divulgação científica (II)*

- (36) *O Uruguai*, Basílio da Gama (fragmento)

A expressiva reincidência da relação assimétrica entre autoras e autores e a completa ausência da representatividade de autoras em muitos momentos, como no manual acima, permite-nos afirmar que há no conjunto dos livros didáticos analisados um posicionamento inclinado para o conservadorismo quando se refere às questões de gênero no âmbito da literatura. Conservador no sentido de reproduzir um fenômeno histórico em que parte da humanidade é, no decorrer de séculos, excluída socialmente. Sobre essa compreensão, retomamos Foucault (1979) quando defende haver uma certa maneira de o poder se disseminar nas sociedades, produzindo, por exemplo, efeitos de verdade, uma vez que é característico das sociedades a existência de “relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e (...) essas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecerem nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso” (FOUCAULT, 1979, p. 179). Na esfera escolar, o LD funciona como um dos discursos de verdade no sentido de se estabelecer como um lugar responsável pela construção, disseminação e funcionamento de determinadas relações de poder.

No volume um de *Novas palavras* e reforça essa compreensão e reforçada, justamente pela escassez de mulheres autoras:

Capítulo 1: *Literatura: a arte da palavra*

- (1) *Poética*, Cassiano Ricardo
- (2) *As andorinhas de Antônio Nobre*, Cassiano Ricardo

Capítulo 2: *Literatura e realidade: representação e invenção*

- (3) *Pausa*, Mario Quintana
- (4) *Autopsicografia*, Fernando Pessoa
- (5) *Isto*, Fernando Pessoa
- (6) *Rio: o ir*, Arnaldo Antunes
- (7) *Algumas variações sobre o mesmo tema*, Mario Quintana
- (8) *Não há vagas*, Ferreira Gullar
- (9) *Profissão de fé*, Olavo Bilac (fragmento)
- (10) *Latifúndio*, Renata Pallottini
- (11) *Morte e vida severina*, João Cabral de M. Neto (fragmento)
- (12) *Bicho urbano*, Ferreira Gullar
- (13) *Negrinha*, Monteiro Lobato (fragmento)

Capítulo 3: *O texto literário*

- (14) *Balada do amor através das idades*, Carlos Drummond
- (15) *Dom casmurro*, Machado de Assis (três fragmentos)
- (16) *A serra do rola-moça*; Mário de Andrade
- (17) *O amor e a razão*, Antônio Vieira (fragmento)
- (18) *Soneto*, Camões

Capítulo 4: *Os gêneros literários*

- (19) *Soneto 2*, Tite de Lemos
- (20) *Majestic Hotel*, Sergio Faraco
- (21) *Quando ela passa*, Fernando Pessoa
- (22) *Preto e branco*, Luís Fernando Veríssimo
- (23) *Soneto*, Gregório de Matos
- (24) *As moças*, Mário de Andrade (fragmento)
- (25) *Sem título*, Drummond de Andrade (fragmento)
- (26) *Sem título*, Adélia Prado (fragmento)
- (27) *À garrafa*, José Paulo Paes

Capítulo 5: *A poesia lírica*

- (28) *Sem título*, Fernando Pessoa
- (29) *Meus oito anos*, Casimiro de Abreu (fragmento)
- (30) *Cidadezinha qualquer*, Carlos Drummond
- (31) *Soneto puro*, Ivo Lêdo
- (32) *Cantiga de amigo*, Martim Codax
- (33) *Cantiga sua partindo-se*, João R. de Castelo Branco
- (34) *Soneto*, Camões
- (35) *Sem título*, Gregório de Matos
- (36) *Soneto*, Álvares de Azevedo
- (37) *Artes de amar*, Antonio Carlos Secchin
- (38) *Lembrança de João Roiz de Castel' Branco*, José Saramago
- (39) *Soneto*, Gregório de Matos
- (40) *Da sua memória*, Arnaldo Antunes
- (41) *Cântico VI*, Cecília Meireles

Capítulo 6: *A crônica*

- (42) *A moça rica*, Rubem Braga
- (43) *Para Maria da Graça*, Paulo Mendes Campos
- (44) *A história mais ou menos*, Luis F. Veríssimo
- (45) *O coração roubado*, Marcos Rey
- (46) *O padeiro*, Rubem Braga
- (47) *O negócio*, Dalton Trevisan

Capítulo 7: *O conto*

- (48) *Carolina*, Edgard Telles Ribeiro

- (49) *Felicidade Clandestina*, Clarice Lispector
- (50) *A armadilha*, Murilo Rubião
- (51) *A estrutura da bolha de sabão*, Lygia Fagundes Telles (fragmento)
- (52) *Desastres do amor*, Dalton Trevisan (fragmento)
- (53) *O peru de natal*, Mário de Andrade
- (54) *O burrinho pedrês*, João Guimarães Rosa (fragmento)

Capítulo 8: *O teatro*

- (55) *Todo mundo e ninguém*, Gil Vicente
- (56) *Auto da barca do inferno*, Gil Vicente (fragmento)
- (57) *O noviço*, Martins Pena (fragmento)
- (58) *Auto da compadecida*, Ariano Suassuna (fragmento)
- (59) *O velho da horta*, Gil Vicente (fragmento)
- (60) *Morte e vida severina*, João Cabral de Melo Neto (fragmento)

Os dados desse livro são bastante interessantes, pois a divisão dos textos não é feita conforme a tradição histórico-literária, mas por temas (três primeiros capítulos) e por gêneros textuais. Entretanto, como podemos verificar, essa ordenação dos conteúdos também não abre espaço para uma representação mais expressiva e mais significativa em termos de valorização do trabalho das escritoras, indiciando que o mecanismo de exclusão das mulheres tem um caráter sistêmico nos livros. Tendo esse aspecto, seja qual for a organização do conteúdo, ela estará fundamentada em uma estrutura desigual. Os nomes de autoras selecionados reforçam esse mecanismo, uma vez que temos apenas cinco textos de mulheres em um total de sessenta produções.

Diferentemente dos dois últimos livros, *Português: trilhas e tramas*, volume um, apresenta autorias literárias femininas

Capítulo 9: *Texto literário e texto não literário*

- (1) *Repelindo o carteiro*, Moacyr Scliar
- (2) *Infância*, Graciliano Ramos

Capítulo 10: *Elementos da narrativa literária*

- (3) *O homem nu*, Fernando Sabino
- (4) *Circuito fechado*, Ricardo Ramos
- (5) *Miguilim*, Guimarães Rosa (fragmento)

Capítulo 11: *Literatura e o cenário urbano*

- (6) *Ai de ti, Copacabana*, Rubem Braga
- (7) *Ó Copacabana*, João Antônio
- (8) *Prefácio*, Ferréz
- (9) *Capão pecado*, Ferréz (fragmento)
- (10) *Ponciá Vicêncio*, Conceição Evaristo (fragmento)
- (11) *Quarto de despejo*, Carolina Maria de Jesus (dois fragmentos)
- (12) *Canção de exílio*, Fernando Bonassi
- (13) *eles eram muitos cavalos*, Luiz Ruffato (fragmento)

Capítulo 12: *Literatura, realidade e fantasia*

- (14) *O edifício*, Murilo Rubião (fragmento)
- (15) *A carteira de crocodilo*, Mia Couto (fragmento)
- (16) *A jangada de pedra*, José Saramago (fragmento)

Capítulo 13: *Literatura: gêneros e diálogos da era da pressa*

- (17) *Apelo*, Dalton Trevisan
- (18) *A árvore que pensava*, Oswaldo França Júnior

- (19) *Múltiplo sorriso*; Heloísa Seixas
- (20) *Minuto de silêncio*, Moacyr Scliar
- (21) *A educação pela seda*, Rosa Amanda Strausz

Capítulo 15: *poéticas brasileiras da segunda metade do século XX ao século XXI*¹¹

- (22) Sem título, Manoel de Barros
- (23) Sem título, Chacal
- (24) *Viva vaia*, Augusto de Campos
- (25) *Desastre no poema*, Aníbal Machado
- (26) *Agiotagem*, Mário Chamie
- (27) *Epithalamium – II*, Pedro Xisto
- (28) *Código nacional de trânsito*, Affonso Ávila
- (29) *Áries (21 de março a 20 de abril)*, Thiago de Mello
- (30) *Poema obsceno*, Ferreira Gullar
- (31) *Desejar ser*, Manoel de Barros
- (32) *Sem título*, Paulo Leminski
- (33) *Proкуро-me*, Lenora de Barros
- (34) *Soneto*, Ana Cristina César
- (35) *Fora de si*, Arnaldo Antunes
- (36) *Guardar*, Antonio Cícero
- (37) *Terceiro dia*, Manoel de Barros
- (38) *O livro das ignoranças*, Manoel de Barros (fragmento)

Capítulo 16: *Vozes poéticas femininas, afrodescendentes e africanas contemporâneas*

- (39) Sem título, Henriqueta Lisboa
- (40) Sem título, Marly de Oliveira
- (41) *Com licença poética*, Adélia Prado
- (42) *Drumundana*, Alice Ruiz
- (43) *XXVI*, Hilda Hilst (fragmento)
- (44) *Vozes mulheres*, Conceição Evaristo
- (45) *Trocar de máscara*, Esmeralda Ribeiro
- (46) *Canto aos Palmares*, Solano Trindade
- (47) *Diariamente*, José Carlos Limeira
- (48) *Mahin amanhã*, Miriam Alves
- (49) *Grito negro*, José Craveirinha
- (50) *Chão*, Ondjaki
- (51) *O que é que eu quero para a vida?*, Gonçalves M. Tavares
- (52) Sem título, José Régio (fragmento)
- (53) Sem título, Oswald de Andrade (fragmento)
- (54) Sem título, Francisco José Tenreiro
- (55) Sem título, Carlos Drummond de Andrade
- (56) *Passado histórico*, Sônia Fátima
- (57) *Naturalidade*, Rui Knopfli (fragmento)

Devido ao fato de todos os outros manuais apresentarem total ausência ou uma presença bastante escassa de escritoras, esse livro, em comparação aos outros, mostra-se como uma exceção ao ter um conjunto maior de escritoras. É justamente em comparação aos outros exemplares que um total de quinze textos de mulheres expressa-se mais significativo. Ademais, há nomes que até então não haviam sido sequer mencionados nos outros manuais analisados, como o de Carolina Maria de Jesus, Miriam Alves e Sônia Fátima. O título do capítulo também é representativo, pois é preciso especificar e anunciar que o capítulo irá tratar de produções femininas. Assim, entendemos haver um reconhecimento do processo de exclusão e

¹¹ O capítulo 14, intitulado *A Arte Pop e as linguagens artísticas contemporâneas*, não tem textos literários.

silenciamento das mulheres no âmbito literário. Foi observado, igualmente, que a organização do conteúdo também não segue a ordem histórico-literária tradicional, da qual passa-se vários períodos sem sequer mencionar nomes de autoras.

Para uma presença mais expressiva de autoras, criou-se um capítulo específico, o último. Nos capítulos anteriores, inclusive com temas referentes à literatura contemporânea, há seis nomes de autoras enquanto há vinte e sete de autores, o que, a nosso ver, aproxima-se da lógica de soberania masculina recorrente nos outros manuais analisados. Ademais, parece-nos que haver um capítulo separado para visibilidade feminina, afrodescendentes e africanas contemporâneas, mas manter uma presença consideravelmente menor delas nos outros capítulos não parece produzir um processo de inclusão, sim de integração, no sentido de inserir esse grupo na literatura, mas em conjuntos específicos, seções separadas, sem muito alterar a ordem vigente e estabelecida.

Em busca de demonstrar os resultados como um todo e tentar explicar nossa interpretação de maneira mais clara e objetiva, pensamos apresentá-los em forma de gráficos:

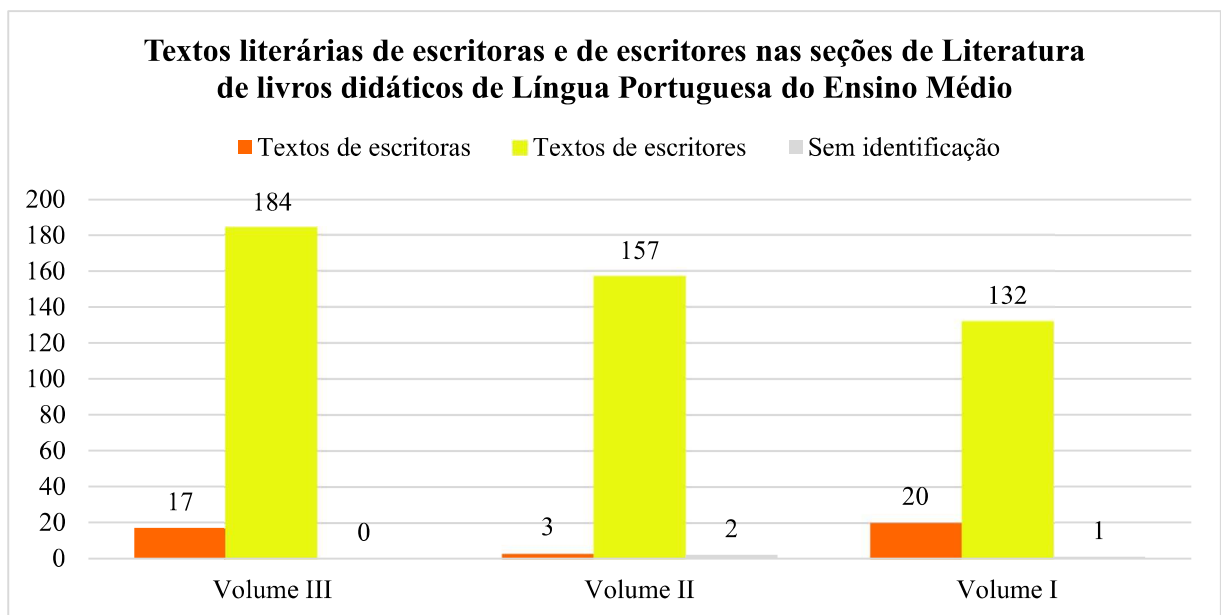


Gráfico 1: Autorias literárias de escritoras e escritores nas seções de literatura dos livros didáticos do Ensino Médio

Como demonstrado neste gráfico, as seções de literatura apresentam quinhentos e dezesseis textos literários, sendo quarenta produzidos por mulheres e quatrocentos e setenta e três elaborados por homens. As produções femininas pertencem a um conjunto de vinte e cinco escritoras. Dentre este conjunto, apenas cinco são mulheres pretas e nenhuma é indígena. A coleção com maior quantidade de textos literários de mulheres é *Português: trilhas e tramas* com vinte e cinco textos pertencentes a dezenove autoras. Em *Novas Palavras* (2016) há, nas seções de literatura, sete diferentes escritoras e onze textos literários de autoria feminina. Já os

três volumes de *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso* (2016) apresentam três escritoras com seus respectivos textos, dando um total de quatro produções.

Um comparativo entre a presença de escritoras e a de escritores que tiveram textos trabalhados pode ser observado no gráfico abaixo:

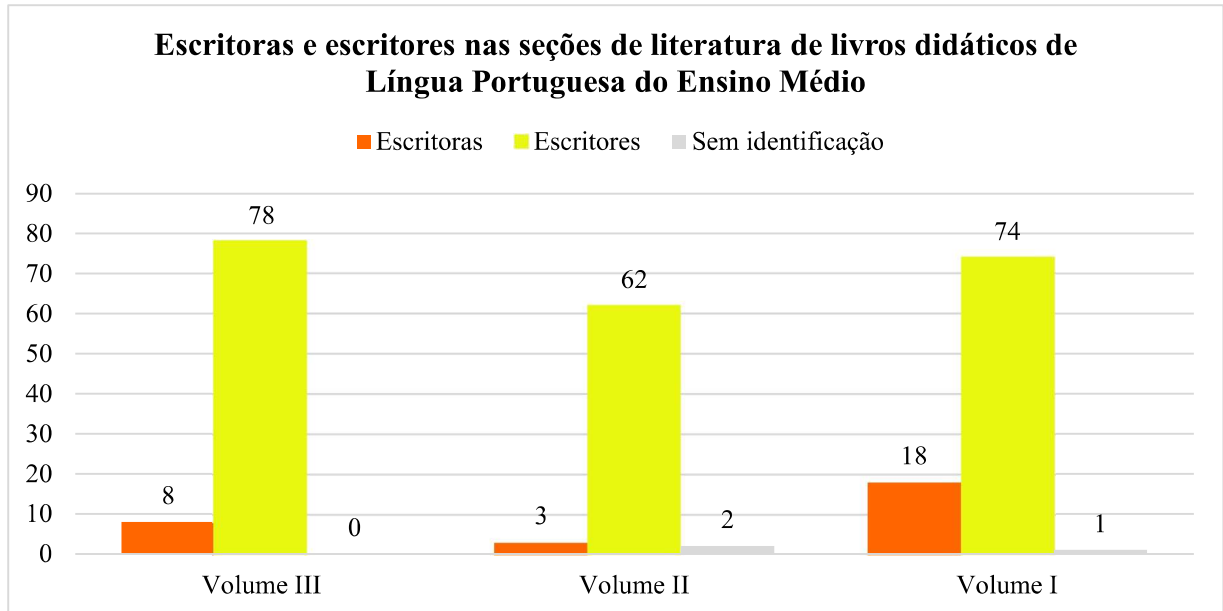


Gráfico 2: Escritoras e escritores nas seções de literatura de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio

O gráfico 02, a nosso ver, reforça o entendimento construído ao longo da análise de que há uma presença significativamente desproporcional de escritores em relação a escritoras. A maior diferença é vista nos exemplares do volume II e III, o que também corrobora a compreensão de que o *corpus* se aproxima de uma posição mais conservadora no que se refere à presença/ausência de mulheres na literatura, pois o volume III, especificamente, trata de períodos literários historicamente mais recentes em que há um inegável aumento do desenvolvimento do sujeito mulher enquanto autora.

2.4 Apontamentos finais

A análise dos dados mostrou haver no *corpus* um duplo movimento. Por um lado, há um aparente reconhecimento de questões sociais enfrentadas pelas mulheres, mas, por outro, há práticas de conservação de relações de poder bastante assimétricas entre autores e autoras. Ao serem relacionados a conjunturas histórico-sociais referentes a condições das mulheres, compreendemos haver um funcionamento discursivo nos livros que contribui para a construção e a manutenção de identidades de gêneros assentadas em um sistema que tradicionalmente coloca as mulheres em situação de inferioridade social, menosprezando sua capacidade intelectual, criativa e profissional, criando e mantendo formas de instituir e manter uma lógica

que tem como estratégia a desvalorização social da mulher como uma das medidas para garantir poder.

Em se tratando da *função autor*, pautados nos fundamentos foucaultianos de que ela é resultado de um processo histórico e social, criada a partir de um sistema de regras, os dados apresentados possibilitam entender que a dinâmica dos manuais ainda conserva traços histórico-culturais tradicionais, como a invisibilidade de autoras, as relações de poder significativamente assimétricas entre escritores e escritoras, o que pode contribuir para fomentar maneiras de ser e de pensar hegemônicas e sexistas, que conservam e conferem privilégios a um grupo específico em detrimento a outro. Essa dinâmica também delinea as relações de poder desiguais entre os gêneros, pois, ao mesmo tempo em que confere e legitima os sujeitos do sexo masculino a legitimação de se tornarem autores, repete estratégias que dificulta às mulheres ocuparem a função autor, como o silenciamento.

No próximo capítulo, por meio da análise de materialidades linguístico-visuais, retomaremos, a partir da noção de relações de poder e resistência, o posicionamento do *corpus* em questão, com amostras de questões de gênero que emergem e como elas aparecem. Busca-se analisar como se dá esse posicionamento em relação à materialidade linguístico-visual.

3 REPRESENTAÇÕES DE MULHERES EM MATERIALIDADES LINGÜÍSTICO-VISUAIS DE LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO ENSINO MÉDIO

3.1 Apontamentos iniciais

Neste capítulo, objetivamos descrever e analisar aspectos do funcionamento discursivo presente em livros didáticos de Língua Portuguesa, distribuídos no Ensino Médio de escolas públicas estaduais, selecionados com base no Guia *do Programa Nacional do Livro Didático* 2018, referente a representações de mulheres. Para tanto, inscrevemo-nos no campo da Análise do Discurso, mobilizando os conceitos de resistência e relações de poder, postulados por Foucault (2012), em diálogo com a noção de identidade de gênero, de Louro (1997, 2008).

Do *corpus* da pesquisa, formado por três coleções de manuais do Ensino Médio, apresentamos mostras de análises de textos linguístico-visuais. Inicialmente, construímos um acervo de textos em que emergem questões de gênero relacionadas à mulher. Para tornar mais viável o tratamento dos dados desse vasto conjunto, fundamentados em Foucault (1987), criamos unidades temáticas de análise que emergiram da própria observação dos dados, são elas: relacionamentos e espaços de atuação. A decisão de analisá-las se justifica na medida em que, historicamente, ambas aludem à desigualdade e segmentação de gêneros, o que, a nosso ver, privilegia a análise do modo como as mulheres são representadas. Além da extensão, o *corpus* também mostrou uma diversidade de textos verbais e multimodais, estes entendidos como combinação de duas ou mais modalidades na composição de um texto (KRESS; VAN LEEUWEN, 1996). Pela necessidade de se realizar um recorte ainda mais específico e alcançar o objetivo proposto, selecionamos as materialidades linguístico-visuais, uma vez que elas integram recursos verbais e imagéticos na construção de sentidos.

Conforme Kress e Van Leeuwen (1996), a construção de sentidos que emerge dessas junções também é influenciada por aspectos sociais, culturais e históricos, por isso representam identidades, relações entre as pessoas, lugares, acontecimentos e ideias, comunicando significados políticos e sociais. Em uma perspectiva semelhante, Almeida (2009, p.178) defende que “o código das imagens também representa o mundo (de maneira concreta ou abstrata), constrói relações sociointeracionais e constitui relações de significados a partir do papel desempenhado por seus elementos internos”. Assim, o uso de imagens em um texto multimodal não funciona como mero complemento da linguagem verbal, mas como veículo de comunicação, mostrando-se, portanto, como elemento importante para a compreensão de características discursivas referentes às representações de mulheres nos manuais.

O tratamento dos dados seguiu o quadro teórico-metodológico apresentado por Foucault (1987), sobretudo com a proposta de descrição e interpretação dos enunciados. Nessa abordagem, é preciso, também, partir de hipóteses fundamentadas na história e em um conjunto de textos em que se podem encontrar, por exemplo, regularidades ou dispersões que estruturam o discursivo. As análises demonstraram regularidades específicas de representações de identidades de gênero inscritas em relações de poder que determinam/legitimam práticas (im)possíveis para a mulher na sociedade brasileira. Essas regularidades seguem um movimento que oscila entre resistência às relações de poder assimétricas e conservadorismo dessa mesma lógica, como buscamos demonstrar a seguir.

3.2 Resistência e conservadorismo: o lugar da mulher em relações íntimo-afetivas representadas em livros didáticos de Língua Portuguesa

As representações sociais se estruturam como uma força social resultante da própria sociedade. Quando constituídas, passam a exercer certo poder sobre os sujeitos, manifestando-se como uma força coercitiva sobre a sociedade (NOVAES, 2015). Assim, permeiam diferentes instâncias, como a escolar, levando-as a funcionar a partir de uma perspectiva dominante.

Ao partimos da concepção teórica de Louro (1997), de que a construção das identidades de gêneros depende de processos históricos relacionados à dinâmica social, nosso entendimento do que é masculino ou feminino se sustenta na maneira como essas características são representadas, como são valorizadas, no que se diz e no que se pensa sobre elas. Isso porque, o lugar social e as relações entre homens e mulheres não partem exatamente de seus sexos, mas do que se construiu sobre os sexos.

Lançar o olhar para questões de gênero no LDP se justifica, pois, ao longo da vida, algumas práticas perpetuam uma separação bastante demarcada entre os gêneros, como o masculino e o feminino, de modo que são vistos, ilusoriamente, como algo natural, não como algo construído na sociedade. Nesse sentido, consideramos relevante destacar alguns questionamentos: qual a representação da mulher no *corpus* de análise? Quais relações de poder são legitimadas, perpetuadas ou construídas no material escolar? Sem a pretensão de exaurir essas questões, pretendemos, antes, tomá-las como pontos norteadores que permitem lançar o olhar para como são construídas identidades do gênero feminino no *corpus* da pesquisa, o que se justifica pelo fato de que “o LDP é construído de acordo com o contexto social e com os aspectos ideológicos que perpassam a sociedade em que ele está inserido” (MENDES; FIGUEIRA-BORGES, 2017, p. 121).

Assim, lancemos o olhar para a Figura 01: LiliEx presente no capítulo *O romantismo no Brasil (I) - o adjetivo - o cartaz e o anúncio publicitário*, sessão *Língua e linguagem: o adjetivo*.

Figura 01: *LiliEx*



Fonte: CEREJA, W. R., VIANNA, C. A. D., CODENHOTO, C. D. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. vol. 2. São Paulo: Saraiva, 2016, p. 58.

Esse texto faz parte do conjunto de tirinhas intitulado *Lili, a Ex*, produzido por Caco Galhardo. Nele, a temática sobre relacionamentos emerge já no primeiro quadrinho quando os personagens versam sobre um processo seletivo realizado com o intuito de escolher uma mulher para se relacionar com o ex-marido de Lili. A tratativa dada a referida temática faz ecoar enunciados consolidados na sociedade sobre relações entre as mulheres e entre homens e mulheres; sobre padrões de beleza predominantes na sociedade, como a necessidade de a mulher atender a determinados requisitos estéticos para ser aceita; sobre a forma como homens veem os corpos femininos e sobre objetificação da mulher, este entendido como processo em que se considera apenas a aparência física para definir uma mulher enquanto sujeito.

Ao olharmos para os lugares sociais das personagens nas relações representadas no texto, observamos que as mulheres ocupam posições secundárias que as subjugam enquanto sujeito, pois elas, em quantidade significativa, são representadas como objetos disponíveis no mercado, postas em um catálogo variado de opções, submetidas às exigências, desejos e ordens do homem. Nessa dinâmica, sendo necessário apenas escolher a que melhor condiz com a exigências estéticas. No caso da tirinha em análise, a objetificação se ratifica quando o personagem, ao querer uma mulher para se relacionar, simplesmente estipula critérios e delega a outra pessoa a tarefa dessa escolha. Assim, a charge é um modelo de que relações entre gêneros manifestam, também, relações de poder, o que vai ao encontro do postulado de Foucault (2016) quando diz que o sujeito ao ser posto em relações de significação é também inserido em relações de poder bastante complexas.

Atentemo-nos, também, ao estado de perplexidade e indignação do personagem ao anunciar que, dentre um conjunto de duzentas mulheres, nenhuma havia sido escolhida. Os gestos feitos com os braços e com a boca dão mais ímpeto ao referido estado, pois, na primeira cena, o sujeito está com os braços meio abertos, um gesto que indica acompanhar uma contestação. Já no segundo quadrinho, ele levanta totalmente os braços, abre mais a boca indicando aumentar o tom de voz e verbaliza que, além de terem sido entrevistadas uma grande quantidade de candidatas, havia mulheres com características físicas consideradas por ele bastante positivas. Além do mais, tinha uma diversidade de mulheres, “loiras”, “ruivas”, “morenas”, todas fisicamente consideradas de alto padrão de beleza, o que pode ser confirmado, na segunda cena, com os adjetivos “lindíssimas”, “estonteantes” e “esculturais”. Esses comportamentos direcionam à Lili a responsabilidade da aplicação de exigências de aparência física arbitrárias e severas em outras mulheres, representativo da ideia bastante difundida de que as mulheres são as piores críticas de outras mulheres.

A frase “não encontrou uminha para mim” junto à ênfase à quantidade de mulheres, à diversidade delas e às características físicas valoradas reforçam o sentido de que, para ele, havia um excesso de exigências inexplicável dos critérios para a seleção. Esses dados conduzem a uma interpretação de que Lili não encontrou nenhuma mulher suficientemente qualificada para o ex-marido porque ela queria impossibilitar a relação dele com outra mulher. Essa interpretação remete-nos a que as relações entre elas são naturalmente pautadas pela hostilidade e competitividade, sobretudo quando se trata da atenção ou amor de um homem.

Seguindo esse pensamento, verifica-se que o modo de Lili lidar com a situação é o de dispensar todas as candidatas e justificar sua ação desqualificando-as e caracterizando-as como “lixo”. Em seu sentido literal, o termo designa algo totalmente sem valor ou utilidade e que deve ser descartado. Desse modo, a avaliadora também objetifica as mulheres, porém com uma carga ainda mais depreciativa, pois não se levou em conta ou valorou nenhuma de suas características, mesmo porque, ao transpor o termo “lixo” para qualificar humanos, mantém-se o sentido de algo a ser descartado e diz também de uma falta de qualidades morais e/ou físicas. Esse dado nos remete a Foucault (2011, p. 132) quando afirma que “o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações”. O que nos permite dizer que o corpo das mulheres também é moldado e adestrado para reproduzir práticas sócio-históricas que reafirmam a supremacia masculina.

Considerando esses aspectos e a potencialidade da charge para um letramento crítico no campo das questões de gênero, parece-nos importante que, na prática da sala de aula, a leitura

dessa charge, inserida no âmbito do ensino de português, motive reflexões acerca da objetificação dos corpos e contribua para a emergência de movimentos de simpatia entre as mulheres na sociedade.

Verifiquemos a Figura 02: *Helga e o trabalho de casa*, inserida na unidade *Literatura e leitura de imagens*, no interior do capítulo *Humanismo*.

Figura 02: *Helga e o trabalho de casa*



Fonte: SETTE, M. G. L.; SILVA, I. R.; TRAVALHA, M. A.; BARROS, M. R. S. *Português: trilhas e tramas*. 2. ed. v. 2. São Paulo: Leya, 2016, p. 38.

Na tirinha acima, Helga, Hagar e Honi, esposa, marido e filha, respectivamente, estão inseridos em um ambiente doméstico, representando um modo bastante específico de experienciar relações familiares. As cenas demonstram as figuras femininas a expressarem, com gestos faciais e linguagem verbal, incômodo em relação ao trabalho doméstico. Helga, além de se mostrar atordoada com o excesso de atividades, também se queixa de condições vivenciadas no matrimônio, especificamente quando indica ser Hagar o responsável por produzir toda a desorganização e sujeira.

Uma vez que as mulheres foram naturalizadas para restringir suas atuações aos espaços domésticos, estarem voltadas à intimidade, à afetividade, aos cuidados e à reprodução, ter questionamentos e insatisfações em relação à uma situação de subjugo doméstico, considerado como uma forma de controle das mulheres, podemos pensar que há no texto em uma prática de resistência à essa lógica de dominação. Foucault (1987) afirma ser a naturalização ou familiarização de alguma prática social uma estratégia fundamental para o jogo de poder, pois, quando adquire esse estatuto, ela não é facilmente percebida e passa a ser reproduzida sem qualquer exame. É nessa direção que faz sentido considerarmos que a inquietação levantada por Helga e Honi consiste em uma forma de resistência, pois abre a possibilidade de movência na configuração de relações de poder que colocam a mulher em posição de servidão ao homem. Mesmo porque, conforme Foucault (2012), o poder reproduz-se a cada instante, pois sua

emergência e funcionamento ocorrem nas relações entre sujeitos. Essa dinamicidade torna plausível reações e respostas diante de ações impostas.

Igualmente observe que apenas Helga cuida da limpeza enquanto o marido produz lixo e desordem, sem, aparentemente, preocupar-se com os efeitos de sua ação. Ademais, ao compararmos o modo como Honi e Helga são apresentadas, é possível inferir que a filha também não participa das tarefas, pois a primeira mantém os braços para trás enquanto a mãe segura uma vassoura. Sua vestimenta também não conta com o avental, um dos símbolos do trabalho doméstico, que a mãe usa. É importante destacar que é Honi quem inicia a reflexão, no entanto, não contribui com a execução das atividades. Ademais, Helga demonstra-se insatisfeita com a situação, mas resignada a cumprir os afazeres. Por sua vez, o marido, ao jogar restos de comida no chão, aumentando cada vez mais a sujeira, mostra-se indiferente às consequências de sua ação e não se (de)move de sua postura. Isto é, ele suja a casa e Helga, mesmo insatisfeita, limpa-a. Sobre esses aspectos, vemos representações que conservam uma lógica de manutenção da mulher mãe e esposa em um lugar de servidão/inferioridade/submissão a seus familiares, sobretudo ao marido.

Nesse sentido, a relação entre Helga, Hagar e Honi ilustra uma dinâmica de poder que se movimenta entre exercício de resistência, como o de questionar práticas cristalizadas socialmente, e a manutenção de um lugar historicamente naturalizado, como o de serem as esposas as únicas responsáveis pelas atividades domésticas não remuneradas.

Analisemos outra charge com Helga e Hagar, presente na unidade *Palavra e música*, capítulo *Simbolismo. A preposição e a conjunção. O editorial*.

Figura 03: *Helga e Hagar*



Fonte: CEREJA, W. R., VIANNA, C. A. D., CODENHOTO, C. D. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. vol. 2. São Paulo: Saraiva, 2016, p. 275.

Este texto repete a oscilação entre resistência e conservadorismo representada por Helga na tira anteriormente analisada. Diante dessa repetição, faz-se pertinente lembrarmos que a

personagem é descrita no conjunto de tirinhas, intitulado *Hagar, o horrível*, de Chris Browne, como uma guerreira *viking*, pois é de origem nobre, vinda de Oslo, capital da Noruega, além de ser considerada corajosa, trabalhadora e inteligente. Essa civilização é, também, conhecida por ter tido uma forte tradição militarista e pelas batalhas travadas em busca de territórios durante a Baixa Idade Média. Para seus integrantes, os conflitos bélicos ocupavam um significativo espaço de suas crenças, práticas e valores sociais. Neles, mulheres também participavam das batalhas, sobretudo se fossem guerreiras. O conjunto das tirinhas apresenta elementos indicativos dessa cultura, por exemplo, as vestimentas dos personagens e referências a frequentes batalhas por territórios. Assim, importa-nos olhar para a escolha reiterada de textos que, frequentemente, colocam Helga em lugares privados.

Nas cenas, Hagar verbaliza estar a caminho de uma guerra, por isso leva consigo uma espada e o escudo, duas das principais armas utilizadas pelos *vikings* em batalha, a primeira para ataque e a segunda para proteção. Já Helga é, novamente, representada como responsável pelo lar e pelo cuidado com o marido. Hagar ao dispensar a refeição com a justificativa de segurar duas armas a caminho de uma batalha, indicia o valor dado à atividade doméstica e à bélica, sendo, para ele, a primeira dispensável e a segunda de maior relevância.

Os valores construídos nessa dinâmica nos remetem, novamente, a Foucault (1992) quando afirma que a análise do exercício do poder deve ser realizada em cada relação, pois ele pode oscilar entre um sujeito ou outro a depender da situação. No texto, Helga convence Hagar a fazer o que ela considera mais adequado, mesmo ele pensando de maneira contrária a ela. É representada como quem encontra soluções para o impasse e é confiante de suas capacidades. Essa representação se aproxima das relações matrimoniais e divisão de trabalho específicas de sociedades pautadas no patriarcado, as quais a figura feminina ocupa, em grande parte, o espaço privado, já os homens, o público e político, lugares de maior prestígio social. Consideramos haver uma aproximação, pois uma das formas de organização da sociedade brasileira é baseada na divisão sexual do trabalho, sendo mais comum a mulher estar associada ao trabalho não remunerado de todas as outras atividades domésticas necessárias à manutenção da vida dos integrantes da família e à participação em outras esferas sociais, seja a da educação, do trabalho ou da política. Os homens são maiormente associados ao que se denomina esfera produtiva, ou seja, ao trabalho remunerado. Na charge, temos uma mulher retratando uma cultura a qual as mulheres consideradas guerreiras também participavam de batalhas, no entanto, os textos escolhidos são justamente os que a colocam desenvolvendo trabalhos na esfera privada.

Verifiquemos uma tirinha que delinea outros posicionamentos para as personagens femininas. Ela está presente na unidade *Rumores da língua e da literatura*, no capítulo *Literatura na Baixa Idade Média: o teatro vicentino. Funções da linguagem. O texto teatral*.

Figura 04: *Eulália, a campainha!*



Fonte: CEREJA, W. R., VIANNA, C. A. D., CODENHOTO, C. D. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. vol. 1. São Paulo: Saraiva, 2016, p. 71.

Nessa tira, a personagem feminina, cujo nome é a junção do pronome “eu” com o elemento pospositivo “-lália”, de origem grega, referente à ideia de fala e pronúncia, não produz linguagem verbal, mas seu comportamento é significativo para a situação discursiva. Na primeira cena, o personagem, a ler um livro, escuta o som campainha tocando, mantém-se em sua atividade e solicita que Eulália atenda à porta. Ao ouvir novamente o som, percebe que ela não seguiu a solicitação, continua sentado com o livro nas mãos e, com expressões que indicam um estado emocional de fúria, dirige-se a ela gritando. No quadrinho seguinte, aparece Eulália, uma mulher idosa que, após os gritos, segue em direção ao local de onde é produzida a sirene. Quando Eulália passa ao lado do sujeito, é possível inferir que ele estava mais próximo da porta, mas se comporta como se somente ela tivesse que realizar a ação. A charge não mostra o que Eulália estava a fazer quando o sinal toca, mas indicia que, independentemente do que fosse, ela deveria deixar de fazer para atender à porta, diferente do senhor a ler o livro. Nesse aspecto, a charge evidencia hierarquias de gênero, retomando uma construção que coloca a mulher em uma situação de servidão e submissão em relação ao homem.

O último quadrinho, em que Eulália arranca a campainha e entrega para o outro personagem, possibilita diferentes compreensões da situação comunicativa, como a de que ela tem problemas de audição e confundiu-se em relação à ordem ou a de que ela arrancou o aparelho e o entregou ao homem em protesto aos excessos dele. Mesmo que sejam diferentes, em ambas interpretações, há um efeito discursivo referente ao exercício de papéis sociais

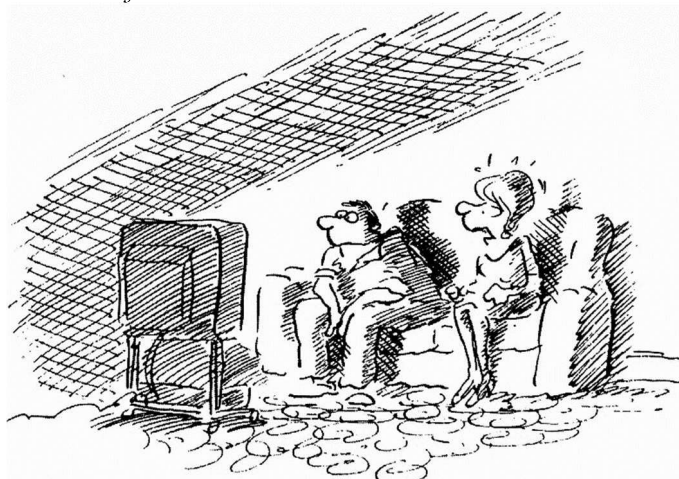
determinados por padrões sexistas estabelecidos a partir de uma divisão sexual do trabalho em que as mulheres são as únicas responsáveis pelas tarefas domésticas.

Observe que Eulália, até certo momento, parece obedecer aos comandos do homem e se dirige até o local para cumprir a ordem, porém, em certo momento, rompe com o esperado. Nesse sentido, arrancar a campainha demarca uma desestruturação nas relações de força e abre um espaço para que a resistência seja exercida. Isso porque as relações de poder, numa perspectiva foucaultiana não têm em si características negativas e demarcam uma positividade de relações possíveis a partir de frentes de resistência. A maneira de a mulher estabelecer uma forma de resistência ao jeito excessivo do homem, seja em não atender à campainha mesmo estando mais próximo do local, bem como na fala ou nas expressões de nervosismo, relaciona-se a uma subversão ao que é ensinado às mulheres, ou seja, que elas sejam delicadas em seus gestos, modos de falar, obedientes e, sobretudo, que não exponham força física.

A partir de Foucault (1996), entendemos que a simples presença de um texto em um determinado suporte não é suficiente para promover problematizações acerca de questões cristalizadas na sociedade, é, sobretudo, o tratamento a ele dado. Ademais, a não presença de produções que refletem relações de poder desiguais seria um modo de não as reconhecer e negligenciá-las. Assim, sobre o tratamento conferido à tira, são propostos quatro exercícios relacionados a aspectos linguísticos e textuais. Já o quinto solicita que os alunos analisem quatro afirmativas sobre o texto, discutam e justifiquem suas respostas a partir de elementos do texto e fatos sociais contemporâneos. A quarta afirmativa trata de aspectos sobre as relações de gênero, como podemos ver: “A tira reproduz uma realidade machista da nossa sociedade, em que a mulher cumpre as tarefas domésticas, enquanto o homem cuida de seus interesses particulares” (CEREJA ET AL, 2016, p. 72). A verbalização dessa questão configura, a nosso ver, um traço de reconhecimento de relações assimétricas de gêneros vivenciadas entre homens e mulheres em uma sociedade machista. No entanto, o trabalho de descrição e análise discursivas relacionadas às questões de gênero ficam a cargo do professor e dos alunos, diferentemente do tratamento relacionado à compreensão linguística do texto que contou com vários exercícios, formulados de modo a abordar diferentes aspectos. Há que se destacar, ainda, que, apesar de o LDP mobilizar em duas alternativas o machismo como estruturante da nossa sociedade, ele não problematiza a ação de resistência realizada pela mulher.

Observemos agora a Figura 05: *O mundo louco do futebol*, representativa do duplo movimento de resistência ao exercício de poder masculino e de consolidação desse poder. O texto se encontra na unidade *Gramática*, dentro do capítulo *Noções e variações linguísticas*, a ser usado para trabalhar as diferenças entre o português de Portugal e o do Brasil.

Figura 05: *O mundo louco do futebol*



«Estás a ouvir! Acabei de dizer que a minha mãe vem passar um mês connosco, que os miúdos foram para a discoteca e que o teu carro está a arder!»

Fonte: AMARAL, E.; PATROCÍNIO, M. F. do.; LEITE, R. S.; BARBOSA, S. A. M. *Novas Palavras*. 3. ed. v. 1. São Paulo: FTD, 2016, p. 170.

Essa charge, produzida por Bill Stott, possibilita a emergência de diversas interpretações, como uma sátira ao fanatismo de homens em relação a jogos de futebol. Ela também permite pensar sobre jogos de poder em uma relação íntimo-afetiva e no lugar da mulher nessa relação. No texto, são representados uma mulher e um homem, sentados, um ao lado do outro, em um sofá posicionado de frente a uma televisão. Com o título, inferimos que a programação está relacionada a futebol. A mulher com as mãos fechadas, postas nas pernas e as linhas desenhadas acima de sua cabeça sugerem que ela está em um estado de tensão. Esses sinais e a boca entreaberta indicam ser ela a proferir o texto verbal. O homem, com o corpo direcionado à televisão, os olhos bem abertos e a boca completamente fechada, mostra-se atento à programação e desatento ao que é dito pela figura ao lado. Assim, convém, *a priori*, questionarmos os motivos de a esposa tratar de assuntos socialmente considerados delicados em um casamento, como a visita da sogra, filhos em festas, carro em chamas, justamente no momento em que ele tem a sua atenção voltada para a televisão. Em relações assimétricas de poder, sujeitos podem desenvolver técnicas enunciativas para resistir e para instaurar determinados sentidos que afirmem/sustentem sua constituição sócio-histórica. Parece-nos que a prática da mulher de conversar com o marido sobre assuntos delicados durante a exibição de uma partida de futebol pode configurar, por um lado, uma técnica de resistência a partir de um conhecimento de si e do outro (FOUCAULT, 2014), no sentido de prever a reações do parceiro ao lidar com determinados assuntos e impedir que essas reações se manifestem. Numa perspectiva foucaultiana, é o “princípio do cuidado de si que fundamenta a sua necessidade, comanda o seu desenvolvimento e organiza a sua prática” (FOUCAULT, 2014, p. 57).

Se, por um lado, conversar com o marido em um momento em que ele tem a sua atenção em outra instância demarca uma técnica para que a esposa subverta as relações de poder de modo que as situações ocorram conforme ela gostaria, por outro, desvela receio, medo ou dificuldades para tratar do assunto caso o marido a estivesse ouvindo. Quando afirmamos que, na nossa sociedade, as relações entre homens e mulheres, sobretudo íntimo-afetivas, são estruturadas a partir da dominação dos primeiros sobre os segundos, compreendemos que a necessidade dessa estratégia, desse cuidado de si, em específico, indicia, no mínimo, que há uma dificuldade em se chegar a um acordo que possa atender a ambos. Ademais, ao precisar se colocar em situação em que fala, mas não é ouvida e seu poder de decisão depende dessa nulidade de si enquanto sujeito que também tem vontades, compreendemos haver uma representação do lugar de silenciamento da mulher nas relações já cristalizadas.

Ao lermos os exercícios referentes à charge, observamos um trabalho voltado para questões linguísticas, como as marcas que identificam o português de Portugal. Pensamos que essa charge seria uma oportunidade para tratar, além das questões linguísticas, de questões sociais, pois a escola é um espaço que (re)afirma as representações de identidades de gênero, seja em aulas, nas brincadeiras durante os intervalos de aulas ou no material didático. Assim, o espaço escolar poderia ser, também, um lugar de desconstrução de representações que causam danos aos sujeitos, como as de relações de poder assimétrica que exclui e diminui a importância das mulheres em relação aos homens.

Passemos para a Figura 06: *Roupa Suja* que possibilita uma interpretação bastante direcionada para práticas historicamente naturalizadas sobre estética e lugar da mulher em relações íntimo-afetivas. O texto se encontra na unidade dois, *Engenho e arte*, especificamente no capítulo *Literatura de informação. Semântica (II). Carta Pessoal e carta de apresentação*.

Figura 06: *Roupa Suja*



Fonte: CEREJA, W. R., VIANNA, C. A. D., CODENHOTO, C. D. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. vol. 1. São Paulo: Saraiva, 2016, p. 153.

A charge, de autoria de Laura Ballés e de Adão Iturrusgarai, faz parte da série *Roupa suja*, publicada na Folha de São Paulo. Seus elementos verbais e imagéticos sugerem a representação de uma família, composta por um casal e dois filhos. No primeiro quadrinho, há uma carteira de motorista posicionada de modo a dar foco à fotografia e, no segundo, vemos que Laura é a dona do documento e quem o observa comparando a aparência que tinha há quatro anos com a atual. Enquanto afirma que não tinha nenhuma ruga, nenhuma olheira, mostra o documento para Adão. Na cena seguinte, Laura, de frente para o leitor e com uma expressão de aflição, questiona: “Que aconteceu? Um caminhão passou por cima de mim?”. A fala, mesmo conotativa, leva-nos a pensar em uma situação com resultados desastrosos. Junto a essas frases, tem-se a face de Laura, ocupando parte significativa do quadrante, posicionada de frente para o leitor, possibilitando-o fazer a comparação. Ao fazê-la, observamos uma incompatibilidade da percepção de Laura sobre sua própria aparência e as imagens dela apresentadas, fazendo emergir a ideia bastante difundida na sociedade de que as mulheres estão constantemente e permanentemente insatisfeitas com seus corpos.

Ademais, emerge um efeito de sentido relacionado ao modo de vivenciar o curso natural do envelhecimento. Note que Laura, com muita aflição, relaciona sua aparência à passagem dos anos, retomando um estigma social do processo de envelhecimento dos sujeitos, sobretudo das mulheres. Nesse jogo discursivo, há um julgamento depreciativo de sinais indicativos do envelhecimento humano, contribuindo para o desenvolvimento de uma experiência de desconforto e sofrimento frente aos naturais e inevitáveis sinais de mudança no corpo. Isso porque, nas sociedades ocidentais contemporâneas, o envelhecimento é visto como uma experiência estigmatizada. Moreira e Nogueira (2008, p. 59) afirmam que senilizar “num cenário marcado pelo culto à juventude e à beleza, que impõe um padrão estético como ideal a ser conquistado por todos, transforma essa experiência, que é um fenômeno biológico ‘inevitável’, em um fenômeno cultural da ordem do ‘indesejável’”.

No texto em análise, o envelhecimento ganha características vistas como antagônicas à beleza, elemento entendido, na nossa sociedade, como fundamental para a valorização feminina. Nesse contexto, as mudanças na estética ganham um peso dramático e depreciativo. A mulher, para estar bem consigo mesma, precisa cuidar do marido, dos filhos e não se mostrar cansada ou ter sinais de envelhecimento, precisa cumprir de forma obstinada e perseverante com os cuidados do lar e estar de acordo com um padrão cruel de beleza.

No quarto quadrinho, Adão confirma a visão de Laura sobre a aparência dela e afirma não ter sido um caminhão que a atropelou, mas um casamento e dois filhos. O efeito cômico, quando acontece para alguns, parece incidir justamente na ação inesperada de o marido

reafirmar os dizeres da esposa, bem como referir-se a si mesmo, à própria mulher, aos filhos e ao relacionamento por eles construído como principais agentes do estado em que ela afirma estar. Ao trocar a alegoria por uma situação vivenciada pela personagem, a afirmação de Adão expressa uma visão de que o casamento foi um acontecimento catastrófico na vida da mulher. A resposta de Adão indica um reconhecimento por parte do personagem masculino em relação aos efeitos do modo como vivenciam o casamento, no entanto, a leitura que se faz da charge é a de que o modo de funcionamento permanece, o que pode ser evidenciado no último quadrinho em que Laura está com uma expressão facial de aflição, com os braços abertos tentando responder às demandas de duas crianças enquanto Adão mantém uma expressão facial tranquila e sorridente e os braços para trás. Esses aspectos desenharam, também, um modo típico de vivenciar situações conjugais que estipulam à mulher uma responsabilidade individualizada concernente a atividades domésticas, ditando um lugar de servidão para a esposa, amparado em práticas cristalizadas socialmente.

Nos exercícios referentes à tira, temos questões sobre a checagem de conhecimentos linguísticos, não há um trabalho em relação a questões de gênero, o que seria importante, a nosso ver, para o reconhecimento, problematização e desnaturalização de padrões corporais da mulher e do homem na sociedade brasileira, de modo a priorizar a abertura de práticas que possibilitam assegurar a igualdade nas relações de poder entre os gêneros.

3.3 Apontamentos finais

Em conformidade com o que afirmamos no início deste capítulo, as representações de mulheres presentes nos livros didáticos pertencentes ao *corpus* da pesquisa foram analisadas a partir de duas unidades temáticas: relacionamentos e espaços de atuação. Sobre a primeira categoria, foi possível verificar relações entre mulheres e entre mulheres e homens. Sobre as observações de relacionamentos entre mulheres emergiram expressões bastante conservadoras referentes a uma socialização historicamente cristalizada e prejudicial às mulheres, como a rivalidade entre elas, o que pode ser observado na figura um. Outro traço dessa relação igualmente em consonância com uma perspectiva conservadora é a cena em que Honi e Helga tratam do excesso do trabalho doméstico, mas Honi também não se move para contribuir com as tarefas domésticas, reforçando a ideia de que cabe à mulher cuidar e servir aos filhos e ao marido. É importante retomar que, como essa noção é naturalizada na nossa sociedade, a situação de mãe e filha discutirem sobre o assunto é um traço que pode ser interpretado como processo de desnaturalização dessa concepção, portanto pode ser compreendido como uma prática de reconhecimento das questões sociais da mulher.

Outra expressão bastante arraigada a um discurso conservador é a rivalidade encenada na figura um, em que são representados, por exemplo, processos de objetificação das mulheres, manifestações ofensivas e cobranças severas de padrões estéticos. Além do mais, o texto mostra relações assimétricas de poder ao colocar as mulheres em posição de submissão ao homem, à serviço de suas ordens e vontades. As figuras dois, três, quatro, cinco e seis mostram modos bastante conservadores de vivenciar as relações, como o de representar a mulher como única responsável pelo trabalho doméstico não remunerado.

Ao observamos os cenários, vemos repetidas representações da mulher em ambientes domésticos, o que também retoma uma historicidade referente à divisão entre espaço público e espaço privado, sendo os primeiros, de maior prestígio social, ocupados por homens e os segundos, de menor prestígio social, ocupados por mulheres. Entretanto, mesmo que esse espaço seja predominantemente feminino, ele é socialmente assentado no poder masculino, reforçando o subjugo, historicamente mantido, da mulher. Para Novais (2015), a articulação dessa divisão com a ideia de lugares socialmente sexuados é a base do patriarcado, situando homens e mulheres como socialmente assimétricos.

Como informado, os textos também refletem práticas de resistência à lógica tradicional de tratamento da mulher, como podemos ver, sobretudo, nas figuras dois e quatro em que há um processo de desnaturalização de ideias e exercícios de interpretação que possibilitam, entre outros aspectos, enxergar a mulher como agente social na construção e transformação sócio-histórica.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta pesquisa, propusemos analisar o modo como identidades de gênero são evidenciadas em livros didáticos de Língua Portuguesa. Mais especificamente, buscamos encontrar regularidades referentes à maneira como os manuais operam na representação de mulheres, além de verificar quais relações de poder estão inscritas nessas práticas discursivas escolares. Os objetivos foram delineados a partir da hipótese de que os livros didáticos recortam padrões de gênero para os corpos, delimitando identidades (im)possíveis para os sujeitos em/a partir de exercícios, textos e autores. Pensamos haver, de um lado, regularidades e dispersões discursivas que estruturam discursos de/sobre/para os corpos que estão envolvidos em redes de saber/poder que determinam o que eles podem e devem fazer nas práticas sociais. Por outro lado, consideramos que essa materialidade também comporta práticas de resistências a partir do questionamento, por exemplo, de gestos e de comportamentos verbais atribuídos às mulheres ao longo da história.

Ao relacionarmos aportes teóricos e metodológicos foucaultianos, o percurso de formação do livro didático no Brasil, abarcando aspectos históricos e sociais, a análise do PNL D 2018: Língua Portuguesa - Guia de livros didáticos - Ensino Médio, juntamente com os resultados da análise do *corpus*, corroboramos, ainda mais, a concepção do livro didático como uma materialidade variável e relativa que está inserida em uma determinada rede discursiva, ou seja, o livro didático é uma prática discursiva que responde a um sistema de regras que dita o que pode ou não ser dito.

A abordagem escolhida para realizar a análise possibilitou-nos apreender que, concernente às mulheres, o *corpus* apresenta regularidade discursiva que oscila entre resistência e conservadorismo. Esses traços foram observados no capítulo dois quando propusemos pensar a construção da função autor ocupada pelas mulheres nas seções de literatura dos exemplares. Comparamos a presença/ausência da autoria de mulheres e de homens, o que nos levou a identificar uma relação significativamente assimétrica entre ambos, aproximando o *corpus* de uma prática conservadora no sentido de reproduzir estratégias cristalizadas socialmente, como a invisibilidade da mulher enquanto escritora.

Com o exame de textos referentes às autoras, do recorte das produções literárias de mulheres realizado, bem como do modo como essas produções foram postas a funcionar no *corpus*, verificamos que há, também, traços de reconhecimento das questões sociais das mulheres, o que pode ser entendido como exercícios de resistência a discursos hegemônicos que visam dominar e inferiorizar mulheres. Dessa dinâmica, destacamos a presença de autoras

que, em seus textos, tratam de condições sociais desiguais impostas às mulheres. Consideramos que práticas como essa podem suscitar questionamentos de ideias naturalizadas ao longo da história e funcionar como abertura a possíveis contribuições na luta pela igualdade de gêneros.

No terceiro capítulo, essa regularidade é refletida em materialidades linguístico-visuais, mais especificamente no modo como relações entre sujeitos e lugares sociais por eles ocupados são representados. Um traço mais conservador foi identificado, sobretudo, quando o *corpus* apresenta textos que emergem expressões de socialização historicamente cristalizadas, mas não faz um tratamento específico dessas expressões, como a rivalidade entre mulheres, os processos de objetificação, padrões estéticos femininos altamente exigentes, bem como uma reincidência de representações que colocam as personagens em ambientes privados, onde elas são as únicas responsáveis pelas atividades domésticas. Essa retomada importa, pois, como dito por Foucault (1992), o tratamento dado ao texto irá refletir o sistema discursivo em que ele está inscrito.

O conjunto de materialidades linguístico-visuais analisado também apresenta formas de resistência ao tratamento tradicional conferido às mulheres, como a desnaturalização de ideias, possibilitando entender que a mulher também atua como agente social na construção e transformação sócio-histórica.

Portanto, a análise dos dados nos permitiu responder alguns dos questionamentos levantados no início da pesquisa. Acerca da representatividade da mulher no *corpus* de análise, depreende-se que os livros didáticos apresentam um funcionamento discursivo estruturado a partir da movência entre resistência e conservadorismo. Concernente à questão sobre quais relações de poder são legitimadas, perpetuadas ou construídas no material escolar, foi possível verificar que, na maioria das situações, foram representadas relações assimétricas de poder, já cristalizadas na história, evidenciando um viés tradicional calcado em bases patriarcais.

Como vimos, as representações sociais são criadas pela sociedade e, após criadas e postas em circulação, constituem-se como força coercitiva sobre os sujeitos, a ponto de, por exemplo, constituírem suas identidades a partir da visão de mundo dominante em que se situa. Dado que a construção do LDP também é perpassada pelo contexto e aspectos ideológicos circulantes na sociedade em que está inserido, entendemos, a partir da análise dos dados e do referencial teórico adotado, que as identidades do gênero feminino presentes no *corpus* são construídas a partir de um movimento que oscila entre resistência e conservadorismo.

Ao destacar questões de identidade de gênero nos livros didáticos, delineamos/apresentamos/reforçamos que os professores têm a sua disposição relevantes aportes textuais para provocar um imbricamento entre o ensino-aprendizagem do

funcionamento da língua e problematizações de identidades de gênero cristalizadas historicamente.

Estamos certos de que não foram esgotadas as possibilidades de análise do funcionamento discurso dos livros didáticos referentes às questões de gênero, especificamente das mulheres, tampouco do modo como são representadas as identidades de gênero. Evidentemente, há possibilidades de que outras abordagens, outros recortes e outras formulações sejam realizados, tanto no âmbito da Análise do Discurso, como em outros quadros teórico-metodológicos, o que certamente contribuiria para ampliar a compreensão das relações sociais de gênero.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, D. B. L. de. *Do texto às imagens: as novas fronteiras do letramento visual*. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (orgs.). *Linguística Aplicada – um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, p. 173-202, 2009.
- AMARAL, E.; PATROCÍNIO, M. F. do.; LEITE, R. S.; BARBOSA, S. A. M. *Novas Palavras*. 3. ed. V. 1. São Paulo: FTD, 2016.
- AMARAL, E.; PATROCÍNIO, M. F. do.; LEITE, R. S.; BARBOSA, S. A. M. *Novas Palavras*. 3. ed. V. 2. São Paulo: FTD, 2016.
- AMARAL, E.; PATROCÍNIO, M. F. do.; LEITE, R. S.; BARBOSA, S. A. M. *Novas Palavras*. 3. ed. V. 3. São Paulo: FTD, 2016.
- BASSO, L. D. P.; TERRAZZAN, E. A. Estudo sobre o processo de escolha de livros didáticos de ciências recomendados pelo PNLD 2013 em escolas de educação básica. *Revista Cadernos de Educação*, nº 50, 2015.
- BATISTA, A. A. G. *Recomendações para uma política pública de livros didáticos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001876.pdf>. Último acesso: 30/04/2020.
- BEAUVOIR, S. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Tradução: Sérgio Milliet. 4. ed. São Paulo: Difusão europeia do livro, 1970.
- BRASIL. *Lei nº 9394, de 20/12/1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal1.iff.edu.br/ensino/legislacao-e-regulamentacoes/lei-9394-de-1996-lei-das-diretrizes-e-bases-da-educacao-nacional.pdf/view>. Último acesso: 02/04/2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. *PNLD 2018: língua portuguesa – guia de livros didáticos – Ensino Médio / Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2017. 109 p.
- BRASIL. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC, 1993 - versão acrescida 136 p.
- BRITTO, T. F. de. *O livro didático: o mercado editorial*. Brasília: Centro de Estudos da Consultoria do Senado, 2011.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2003.
- CALEGARI, L. C. O cânone literário e as expressões de minorias: implicações e significações históricas. *REVELL - Revista de estudos literários da UEMS*, 2(5), 29 - 44. Recuperado de <https://periodicosonline.uems.br/index.php/REV/article/view/354>. Último acesso: 01/03/2020.

CARVALHO, M. V. C. O Instituto Nacional do Livro Didático e os Modernistas: questões para a história da educação brasileira. *Cadernos de História da Educação*, v. 11, n. 2., 2012, pp. 543-557.

CEREJA, W. R., VIANNA, C. A. D., CODENHOTO, C. D. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. vol. 1. São Paulo: Saraiva, 2016.

CEREJA, W. R., VIANNA, C. A. D., CODENHOTO, C. D. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. vol. 2. São Paulo: Saraiva, 2016.

CEREJA, W. R., VIANNA, C. A. D., CODENHOTO, C. D. *Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*. vol. 3. São Paulo: Saraiva, 2016.

CHARAUDEAU, P. Uma análise semiolinguística do texto e do discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L. e GAVAZZI, S. (Orgs.) *Da língua ao discurso: reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 11-27. Disponível em: <http://www.patrick-charaudeau.com/Uma-analise-semiolinguistica-do.html> Último acesso: 19/04/2020.

CORACINI, M. J. R. F. O processo de legitimação do livro didático na escola de ensino fundamental e médio: uma questão de ética. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 33 – 45.

COSTA, C. *As escritoras que tiveram de usar pseudônimos masculinos e agora serão lidas com seus nomes verdadeiros*. In: BBC BRASIL, 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-43592400>. Último acesso: 20/05/2020.

COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. Apresentação. In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 7-12.

CPDOC | FGV – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil. *Diretrizes do Estado Novo (1937 - 1945) > Instituto Nacional do Livro*, 2017. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos3745/EducacaoCulturaPropaganda/INL>. Último acesso: 23/06/2020.

DALCASTAGNÈ, R. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, n.º 26. Brasília, jul. - dez. de 2005, pp. 13-71. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9077>. Último acesso: 23/06/2020.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DUARTE, C. L. Feminismo e literatura no Brasil. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, set./dez. 2003, pp. 151-172. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300010. Último acesso: 20/06/2020.

FARRA, M. L. D. Cecília Meireles: imagens femininas. *Cadernos Pagu*. Jul./dez. 2006, pp. 333-371. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cpa/n27/32147.pdf>. Último acesso: 21/06/2019.

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – Ministério da Educação. *Histórico*, 2017. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>. Último acesso: 31/03/2020.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

FOUCAULT, M. *A Ordem do Discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2016.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade: o cuidado de si*. vol. 3. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FOUCAULT, M. “O sujeito e o poder”. In: RABINOV, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, p. 231-249.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREITAG, B.; COSTA, W.; MOTTA, V. *O livro didático em questão*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, N. K.; RODRIGUES, M. H. *O livro didático ao longo do tempo: a forma do conteúdo*. 2007. Disponível em: http://ceres.udesc.br/arquivos/porta_antigo/Seminario18/18SIC/PDF/074_Neli_Klix_Freitas.pdf. Último acesso: 27/03/2020.

GATTI, J. D. *A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil*. Bauru, SP: Edusc; Uberlândia, MG: Edefu, 2004.

GRIGOLETTO, M. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: Coracini, M. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

KLOBUCKA, A. *O formato da mulher: a emergência da autoria feminina na poesia portuguesa*. Coimbra: Angelus Novus, 2009.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London, New York: Routledge, 2006.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOURO, L. G. *Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas*. Pro-posições, v. 19, n. 2 (56) – mai./ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a03v19n2.pdf>. Último acesso: 20/07/2019.

MACEDO, E.; RANNIERY, T. Políticas públicas de currículo: diferença e a ideia de público. *Currículo sem Fronteiras*. v. 18, n. 3, p. 739-759, set./dez. 2018. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Último acesso: 02/03/2019.

MARCUSCHI, E.; Ledo, O. C. A. *Representações de gênero social em livros didáticos de língua portuguesa*. RBLA, Belo Horizonte, v. 15, n. 1, 2015, pp. 149-178. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S198463982015000100149&script=sci_abstract&tlng=pt. Último acesso: 20/07/2019.

MENDES, L. G.; FIGUEIRA-BORGES, G. Construções do Corpo Negro em Livro Didático de Língua Portuguesa. In: *Revista Ícone*, São Luís de Montes Belos-GO, v. 17, Nº 2, 2017, p. 117-131.

MICHAELIS. *Dicionário brasileiro da língua portuguesa*. Guia. Editora Melhoramentos, 2020. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/guia>. Último acesso: 08/07/2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *PNLD* 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Último acesso: 28/03/2020.

MOITA LOPES, L. P. da. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

MORAIS, M. R. de.; JAYME, J. G. Povos e comunidades tradicionais de matriz africana: uma análise sobre o processo de construção de uma categoria discursiva. *Civitas*. Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 268-283, maio-ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/RjnJ89KdHyv6b4jyd4YfcMG/?format=pdf&lang=pt>. Último acesso: 05/03/2020

MOREIRA, V.; NOGUEIRA, F. N. Do indesejável ao inevitável: a experiência vivida do estigma de envelhecer na contemporaneidade. *Psicol. USP*, v. 19, n. 1, mar. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pusp/a/rvV7sy9PgPcmTb6KQHTy8Tf/?lang=pt>. Último acesso: 03/06/2021.

MUZART, Z. L. A questão do cânone. *Anuário de Literatura* nº 3. Florianópolis: (s.n.), 1995, pp. 85-94.

NOVAES, E. D. Entre o público e o privado: o papel da mulher nos movimentos sociais e a conquista de direitos no decorrer da história. *História e Cultura*. Franca, v. 4, n. 3, p. 50-66, dez. 2015. Disponível em: <https://bityli.com/W2zxw>. Último acesso: 11/05/2021.

QUATTRER, M. *A cor no livro didático de arte*. Tese (doutorado). Universidade Federal de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, São Paulo.

REIS, R. C. In: JOBIM, J. L. (Org.). *Palavras da crítica: tendências e conceitos no estudo da literatura*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

REVEL, J. *Dicionário Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

- RIBEIRO, D. *Quem tem medo do feminismo negro?* São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- ROCHA, R. L. F. T. P. da. *Livro didático e recursos tecnológicos: desafios na prática docente*. Dissertação (Mestrado Profissional em Práticas de Educação Básica) – Colégio Pedro II. Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura. Rio de Janeiro, 2016. 123 f.
- ROMANELLI, M. *A representatividade feminina na literatura brasileira contemporânea*. Monografia (graduação em Comunicação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Escola de Comunicação, 2014.
- SCHMIDT, R. Imaginário, voz e autoria feminina na literatura. In: *Blog Veredas*. (Entrevista), 2015. Disponível em: <http://www.nonada.com.br/2015/11/imaginario-voz-e-autoria-feminina-na-literatura/>. Último acesso: 28/06/2020.
- SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. In: *Educação e realidade*. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.
- SETTE, M. G. L.; SILVA, I. R.; TRAVALHA, M. A.; BARROS, M. R. S. *Português: trilhas e tramas*. 2. ed. V. 1. São Paulo: Leya, 2016.
- SETTE, M. G. L.; SILVA, I. R.; TRAVALHA, M. A.; BARROS, M. R. S. *Português: trilhas e tramas*. 2. ed. V. 2. São Paulo: Leya, 2016.
- SETTE, M. G. L.; SILVA, I. R.; TRAVALHA, M. A.; BARROS, M. R. S. *Português: trilhas e tramas*. 2. ed. V. 3. São Paulo: Leya, 2016.
- SILVA, C. M.; SANTIAGO, M. E. Itinerário da prática pedagógica de valorização da população negra no espaço escolar. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 24, 2019. Disponível em: <https://bityli.com/2Zw16>. Último acesso: 02/03/2020.
- SILVA, P.; TEIXEIRA, R.; PACIFICO, T. Políticas de promoção de igualdade racial e programas de distribuição de livros didáticos. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 127-143, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://bityli.com/IP5Q3>. Último acesso: 02/03/2020.
- STAMATTO, M. I. S. Um olhar na história: a mulher na escola (Brasil: 1549-1910). In: *História e Memória da educação Brasileira*, 2002, Natal. II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002.
- TAVARES, M. R. Editando a nação e escrevendo sua história: o Instituto Nacional do Livro e as disputas editoriais entre 1937-1991. *Aedos*, nº15, v.6, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/45083>. Último acesso: 28/03/2020.
- ZINANI, C. J. A. Produção literária feminina: um caso de literatura marginal. *Antares*. v. 6, nº 12, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/3059>. Último acesso: 10/11/2020.
- ZINANI, C. J. A., POLESSO, N. B. Da margem: a mulher escritora e a história da literatura. *MÉTIS: história e cultura* – v. 9, n. 18, p. 99-112, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://bityli.com/IX3GE>. Último acesso: 10/06/2020.