

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

Joseli Ferreira Lira

**REPRESENTAÇÕES DE GÊNEROS SOCIAIS:  
análise multimodal de textos da coleção de livros didáticos de língua  
portuguesa mais adotada no Ensino Médio no triênio 2012/2014**

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras - UFMG  
2016

Joseli Ferreira Lira

**REPRESENTAÇÕES DE GÊNEROS SOCIAIS:  
Análise multimodal de textos da coleção de livros didáticos de língua  
portuguesa mais adotada no Ensino Médio no triênio 2012/2014**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Linguística do Texto e do Discurso.

Área de concentração: Linguística do Texto e do Discurso.

Linha de pesquisa: Análise do Discurso.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Sônia Maria de Oliveira Pimenta.

Co-orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Maria Carmem Aires Gomes

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras - UFMG  
2016

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

L768r

Lira, Joseli Ferreira.

Representações de gêneros sociais [manuscrito]: análise multimodal de textos da coleção de livros didáticos de língua portuguesa mais adotada no Ensino Médio no triênio 2012/2014 / Joseli Ferreira Lira. – 2016.

180 f., enc. :il. grafs, (color)(p&p)

Orientadora: Sônia Maria de Oliveira Pimenta.

Coorientadora: Maria Carmen Aires Gomes.

Área de concentração: Linguística do Texto e do Discurso.

Linha de pesquisa: Análise do Discurso.

Acompanha CD com o corpus da pesquisa.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 172-177.

Anexos: f. 178-180.

1. Gêneros textuais – Teses. 2. Sexismo nos livros didáticos – Teses. 3. Semiótica – Aspectos sociais – Teses. 4. Análise do discurso – Teses. 5. Linguística textual – Teses. 6. Livros didáticos – Influências tendenciosas. – Teses. I. Pimenta, Sônia Maria de Oliveira. II. Gomes, Maria Carmen Aires. III. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. IV. Título.

CDD: 418




## FOLHA DE APROVAÇÃO


**REPRESENTAÇÕES DE GÊNEROS SOCIAIS: Análise multimodal de textos da coleção de livros didáticos de língua portuguesa mais adotada no Ensino Médio no triênio 2012/2014**


**JOSELI FERREIRA LIRA**

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA DO TEXTO E DO DISCURSO, linha de pesquisa Análise do Discurso.

Aprovada em 29 de agosto de 2016, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Sônia Maria de Oliveira Pimenta - Orientador  
UFMG

  
Prof(a). Rachel Ferreira Loiola  
Instituto Izabela Hendrix

  
Prof(a). Cláudia Natividade  
FEAD\Ciências Médicas

  
Prof(a). Glaucia Muniz Proença Lara  
UFMG

  
Prof(a). Delaine Cafiero Bicalho  
UFMG

Belo Horizonte, 29 de agosto de 2016.

*Ao meu marido, Elton Luiz Valente*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a Deus por ter me dado forças para chegar até aqui.

Ao Elton Luiz Valente, por segurar a minha mão e me levar adiante sempre como profissional e como pessoa.

Agradeço as minhas duas famílias: Lira e Valente; por me apoiarem e incentivarem sempre.

A minha querida orientadora, Sônia Maria de Oliveira Pimenta, pela paciência, compreensão, apoio e carinho. Também por me acolher em uma conversa gratificante na pequena São João Evangelista-MG.

A Maria Carmem Aires Gomes (co-orientadora) que me inseriu no mundo da pesquisa.

Aos colegas da pós-graduação pelo carinho e pelos diálogos sobre essa pesquisa e sobre as coisas da vida: Denise Gairola Maia, Felipe Macedo. Principalmente a Clarice Lage Gualberto pela disposição em me ajudar.

Ao programa de Pós-Graduação, aos professores e funcionários, pelo carinho, apoio e atenção com que sempre me trataram, principalmente, à Gláucia Muniz Proença Lara, Delaine Cafiero Bicalho, Emília Mendes Lopes e ao Fábio Miranda.

Aos amigos que estiveram sempre presentes dando apoio, carinho e atenção: Maria de Lourdes (Lurdinha), Renata Castro, Vanessa A. Ferreira, Aristeia Alves Azevedo, Julineide Ferreira Lira (irmã/amiga), Zuleide Batista de Aguiar Lira (mãe/amiga), Ricardo Madureira, Guilherme Copati e Terezinha Leão.

## RESUMO

Dois problemas brasileiros estão diretamente ligados a esta pesquisa: leitura e relações de gêneros sociais. Antes mesmo que o Brasil resolvesse o problema da leitura verbal, as mudanças da modernidade trouxeram para o texto outros modos semióticos como cor, textura, som e imagem, e, com eles, o desafio de leitura de textos compostos por variados signos. O outro problema tratado de forma central nessa pesquisa, muito relacionado ao primeiro, são as relações de gêneros sociais representadas em livros didáticos. Ainda hoje vividas, representadas e construídas na hierarquização entre o feminino e o masculino, modelo binário e essencialista. O *corpus* da pesquisa é composto por 91 textos em que tanto o feminino, quanto o masculino estão representados, sendo a maioria do gênero tirinha. O objetivo principal foi analisar a representação das relações de gêneros sociais em textos publicados em uma coleção de livro didático da disciplina Língua Portuguesa (LDP). Outro objetivo foi apresentar a possibilidade de uso das categorias da Gramática do *Design Visual* nas aulas de leitura do Ensino Médio. Para isso, fizemos uma análise detalhada de uma amostragem do *corpus* usando as categorias da GDV, tendo em vista não analisar somente as tirinhas, para conseguir contribuir com exemplos diversificados de análise para os professores do Ensino Médio. O recorte para análise detalhada de 10 amostras do *corpus* partiu do critério da presença de conflitos, subversões e confirmações em relação ao discurso hegemônico. Os principais pressupostos teóricos que embasaram este trabalho foram a Semiótica Social na perspectiva da Gramática do *Design Visual* de Kress e van Leeuwen (2006), a Análise do Discurso Crítica principalmente os estudos de Fairclough (2001), e os estudos sobre gênero social de Joan W. Scott (1995), Connell R. W. (2014), Saffioti (2011), Louro (2003) e Butler (1990, 2001 e 2003). O resultado das análises indica que, apesar de haver subversões da normatização de gênero presentes nos discursos hegemônicos, ainda há uma representação das relações de gêneros sociais marcada pelas normas de comportamento do que é ser feminino e o que é ser masculino, de postura sexista e com valorização para características masculinas em detrimento das femininas.

Palavras-chave: Leitura, Multimodalidade, Gêneros sociais, Livro didático

## ABSTRACT

Two Brazilian problems are directly linked to this research: gender relations and social reading. Even before Brazil solved the problem of verbal reading, changes of modernity brought to the text other semiotic modes such as color, texture, sound and image, and with them, the challenge of reading texts composed of various signs. The other problem handled centrally in this research and related to the first, gender social relations are represented in textbooks. Today still lived, represented and constructed in the hierarchy between the feminine and the masculine, binary and essentialist model. The main objective is to analyze the representation of gender social relations in multimodal texts of a Portuguese language textbook (LDP); introducing the possibility of using the categories of the grammar of the Visual *Design* in reading lessons of high school. The *corpus* consists of 91 texts in which both the male and the female are represented. The criteria for the selection of the 10 texts of the *corpus* was the presence of conflicts, subversions and confirmations in relation to hegemonic discourse. The main theoretical assumptions that paved the way of this work were the Critical discourse analysis primarily studies of Fairclough (2001), the Social Semiotics in the perspective of The Grammar of Visual Design of Kress and van Leeuwen (2006) and studies on social genre Joan w. Scott (1995), r. w. Connell (2014) and Butler (1990, 2001 and 2003). The result of the analysis indicates that, even though there are subversions of norms of gender present in hegemonic discourses, there is still the representation of gender social relations are strongly marked by the standardization of behavior than it is to be female and what it means to be masculine, with valuation for male characteristics to in detriment of female.

Keywords: Reading, Multimodality, Social Genres, Textbook



## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: ação não-transacional (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 2, p. 212).....	61
FIGURA 2: Ação transacional (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 2, p. 129).....	62
FIGURA 3: Ação bidirecional. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 1, p. 293).....	62
FIGURA 4: Reacional não-transacional. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 2, p. 278).....	63
FIGURA 5: Reação transacional (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 3, p. 52) .....	64
FIGURA 6: Processo verbal e mental (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 2, p. 71).....	64
FIGURA 7: Cotas (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 1, p. 289) .....	65
FIGURA 8: O gato (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 3, p. 212).....	66
FIGURA 9: Texto: O sonho acabou? (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 3, p. 412).....	67
FIGURA 10: Leito de folhas verdes (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 2, p. 63). .....	67
FIGURA 11: Nicolau (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 1, p. 226).....	68
FIGURA 12: Adolescentes (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 3, p. 292). .....	69
FIGURA 13: Blog (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 3, p. 291).....	69
FIGURA 14: Moacyr Scliar (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 3, p. 19).....	70
FIGURA 15: Cotidiano (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 3, p. 219).....	71
FIGURA 16: O artigo e o numeral (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 2, p. 66). .....	71
FIGURA 17: Os Estatutos do Homem (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 3, p. 380).....	74
FIGURA 18: O conto (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 2, p.192).....	75
FIGURA 19: A crítica (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 2, p. 389).....	76
FIGURA 20: Resende e Ramalho (2011, p. 15).....	80
FIGURA 21: Fairclough (2001, p. 101).....	84
FIGURA 22: Ritmo (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 1, p. 51) .....	87
FIGURA 23: Pinóquio (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 1, p. 120).....	87
FIGURA 24: Zezo (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 2, p. 412) .....	89
FIGURA 25: Menino Maluquinho (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 2, p. 143).....	91
FIGURA 26: Dados de aquisição de LD/ 2012.....	94
FIGURA 27: Capa do livro 1 .....	99
FIGURA 28: Capa do livro 2 .....	100
FIGURA 29: Primeira página de unidade (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 3, p. 324).....	101
FIGURA 30: capa do livro 3 .....	101
FIGURA 31: Primeira página de capítulo (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 2, p. 270) .....	102
FIGURA 32: processo verbal (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.2, p. 394) .....	104
FIGURA 33: Processo verbal – Helga e Hagar (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.3, p. 87) ..	105
FIGURA 34: Processo acional bidirecional (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.1, p. 179).....	106
FIGURA 35: Processo de ação transacional (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.1, p. 132) .....	106
FIGURA 36: Processo reacional (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.1, p. 118).....	107
FIGURA 37: Processo de conversão (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.1, p. 270) .....	108
FIGURA 38: Olhar de oferta (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.2, p. 190) .....	109
FIGURA 39: Olhar de demanda (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.3, p. 177) .....	109
FIGURA 40: Plano aberto (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.3, p. 35) .....	111
FIGURA 41: Plano médio (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.2, p. 179) .....	111
FIGURA 42: Plano fechado (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.2, p. 71).....	112
FIGURA 43: ângulo oblíquo horizontal (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.1, p. 40) .....	114

FIGURA 44: ângulo alto (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.1, p. 35).....	114
FIGURA 45: Ângulo alto (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.2, p. 66) .....	115
FIGURA 46: Ângulo baixo (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.2, p. 130).....	115
FIGURA 47: ângulo ao nível dos olhos (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.3, p. 87).....	116
FIGURA 48: Modalidade (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.3, p. 294) .....	118
FIGURA 49: Foto e desenho (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.3, p. 321) .....	119
FIGURA 50: Adaptada de KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p.197.....	120
FIGURA 51: Ideal Real (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.2, p. 192).....	121
FIGURA 52: Dado/Novo (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.1, p. 51).....	122
FIGURA 53: Orelha e Moska (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.1, p. 40).....	123
FIGURA 54: Que tarde! (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.1, p. 58). .....	129
FIGURA 55: Metáfora (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.1, p. 59).....	133
FIGURA 56: Tirinha de Johnny Hart (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, Vol. 2, pág. 210).....	136
FIGURA 57: Tirinha de Adão Iturrusgarai (CEREJA; MAGALHÃES, vol.2, p. 269).....	140
FIGURA 58: Tirinha de Gonsales 2 (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 2, p. 296) .....	144
FIGURA 59: Zezo (CEREJA E MAGALHÃES, 2010, vol. 2, p. 412) .....	148
FIGURA 60: Habilidades de leitura (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 3, p. 130) .....	152
FIGURA 61: “Vou sair.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.3, pág.268) .....	156
FIGURA 62: Bang bang (CEREJA, MAGALHÃES, 2010, vol.3, p.392) .....	159

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Frequência dos gêneros discursivos na coleção de LD.....	96
GRÁFICO 2: Significado representacional narrativo na coleção de LD .....	103
GRÁFICO 3: Significado interativo: contato.....	108
GRÁFICO 4: Significado interativo: enquadramento .....	110
GRÁFICO 5: Significado interativo: perspectiva .....	113

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Significado Representacional .....	65
QUADRO 2: Significados interacionais .....	72
QUADRO 3: Significado composicional .....	76
QUADRO 4: Orquestração de significados do texto 1 – livro 1 .....	128
QUADRO 5: Orquestração de significados do texto 2 – livro 1 .....	132
QUADRO 6: Orquestração de significados do texto 3 – livro 1 .....	135
QUADRO 7: Orquestração de significados do texto 1 – livro 2 .....	139
QUADRO 8: Orquestração de significados do texto 2 – livro 2 .....	143
QUADRO 9: Orquestração de significados do texto 3 – livro 2 .....	147
QUADRO 10: Orquestração de significados do texto 4 – livro 2 .....	151
QUADRO 11: Orquestração de significados do texto 1 – livro 3 .....	155
QUADRO 12: Orquestração de significados do texto 2 – livro 3 .....	158
QUADRO 13: Orquestração de significados do texto 3 – livro 3 .....	161

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

FNDE.....	Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação
GDV .....	Gramática do Design Visual
LD.....	Livro didático
LDP .....	Livro didático de Língua Portuguesa
MEC .....	Ministério da Educação e Cultura
PCN's.....	Parâmetros Curriculares nacionais
PISA.....	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PR.....	Participantes Representados
PI.....	Participantes interativos

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
Problematização da pesquisa .....	12
Objetivos, corpus e perguntas de pesquisa .....	14
Justificativa .....	15
Organização da tese .....	17
CAPÍTULO 1.....	18
CONTEXTUALIZANDO OS LIVROS DIDÁTICOS E OS GÊNEROS SOCIAIS.....	18
1.1 livro didático: características e histórico.....	18
1.1.1 Atividades de leitura no livro didático .....	26
1.2 Gênero social e o contexto educacional brasileiro .....	30
1.2.1 Considerações sobre gêneros sociais.....	36
CAPÍTULO 2.....	50
REFERENCIAL TEÓRICO.....	50
2.1 A Semiótica Social e a Multimodalidade.....	50
2.2 Gramática do <i>Design</i> visual.....	58
2.2.1 Os significados representacionais .....	60
2.2.2 Os significados interativos .....	65
2.2.3 Os significados composicionais.....	73
2.3 Análise do Discurso Crítica .....	77
2.3.1 Discurso, poder e hegemonia.....	79
2.4 Categorias de análise da ADC.....	84
2.4.1 Intertextualidade e Interdiscursividade .....	85
2.4.3 Pressupostos.....	88
2.4.2 Metáfora.....	89
CAPÍTULO 3.....	93
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	93
3.1 Escolha do Objeto e sistematização do <i>corpus</i> .....	93
3.2 Descrição da coleção de livros didáticos.....	99
CAPÍTULO 4.....	103
APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....	103
4. Categorias da GDV .....	103
4.1 Significado representacional .....	103
4.2 Significados interativos .....	108

4.3 Significados composicionais .....	120
4.4 Análise de conflitos e congruências nas relações de gênero.....	123
4.4.1 Análise de textos do livro 1 .....	123
4.4.2 Análise de textos do livro 2 .....	136
4.4.3 Análise de textos do livro 3 .....	152
4.5 Síntese das análises.....	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	167
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	172
ANEXOS .....	178

## INTRODUÇÃO

### Problematização da pesquisa

Nessa introdução descreverei os dois principais problemas que motivaram esta pesquisa, citando as teorias usadas. Em seguida, explicarei a relação de minha experiência acadêmica com esses problemas. Depois apresentarei o *corpus*, os objetivos e as questões de pesquisa. Para finalizar justifico a importância dessa pesquisa e apresento a organização da tese.

No Brasil, chegamos ao século XXI sem resolver problemas que nos acompanham desde a invasão dos Europeus, sendo um deles o desenvolvimento da capacidade de leitura. As provas de larga escala estaduais ou federais e pesquisas internacionais comprovam a baixa capacidade de leitura dos estudantes brasileiros. Por exemplo, no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA, na sigla em inglês) de 2012, no qual foram avaliados estudantes na faixa etária de 15 anos em 65 países, o Brasil ficou na 58ª posição. Antes mesmo que resolvêssemos o problema da leitura Da escrita, as mudanças da modernidade trouxeram para o texto outros modos semióticos como cor, textura, som e imagem, e, com eles, o desafio de leitura de textos compostos por variadas semioses.

As escolas brasileiras não apresentam bons resultados no desenvolvimento da habilidade de leitura do modo verbal, e pesquisas como a de Moroun (2006) mostram que a abordagem de interpretação da imagem nos livros didáticos é incipiente. Por isso, há uma necessidade de pesquisa na área de letras que se ocupe do ensino da leitura de variados modos semióticos. Essa pesquisa vem contribuir com essa lacuna, tendo como principais pilares o que os professores de língua portuguesa podem fazer para contribuir com a solução de um dos problemas de leitura: a leitura do modo visual e as representações de gênero no livro didático.

Nesse sentido, a Semiótica Social e a Análise do Discurso Crítica podem, e muito, contribuir com teorias e categorias que embasam uma leitura competente que, por exemplo, vão ao encontro da matriz de avaliação do PISA<sup>1</sup>. A discussão sobre a falta de habilidade de leitura dos alunos e alunas do Ensino Médio, feita pelos professores que culpam o professor das primeiras séries, chega agora às universidades. É preciso que cada nível contribua com o desenvolvimento da leitura, partindo da competência comunicativa e representativa

---

<sup>1</sup> Fonte: [http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-marcos\\_referenciais](http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-marcos_referenciais)

apresentada pelo aluno quando chega a cada nível de escolaridade, sem passar a responsabilidade para frente. Assim, esse aluno poderá desenvolver a competência de leitura em algum momento de sua vida e conseguirá ler com eficiência. É com este último desafio que tentarei contribuir, analisando textos em livros didáticos do Ensino Médio, oferecendo recursos para que esses alunos e alunas desenvolvam habilidade de leitura do modo visual. Principalmente uma leitura crítica de textos que trazem forte carga semântica a respeito de problemas sociais como é o caso das relações de gênero. No livro didático há representações de homens e mulheres que devem ser analisadas e discutidas em sala de aula, trazendo à tona questões de sexualidade, de violência de gênero e outras que são imprescindíveis para a formação dos alunos no ensino básico.

Esse é o outro problema que faz parte da pesquisa, de forma central e muito relacionada ao primeiro, as relações de gênero social<sup>2</sup>, ainda hoje vividas, representadas e construídas com hierarquização entre o feminino e o masculino, além de uma matriz normativa, binária, essencialista e atributiva. Essa dicotomia marcada socialmente, que persegue as identidades de gênero, é acrescida pela valorização do masculino em detrimento do feminino em várias esferas sociais. As teorias apresentam categorias de análise que podem contribuir com a interpretação de textos em sala de aula, descortinando os discursos hegemônicos que perpetuam posições sexistas. E, através de análises de discursos, trazer à tona discussões, reflexão e, quiçá, mudanças discursivas em relação ao gênero no contexto escolar.

O Livro Didático de Português (LDP) acompanha a história do ensino e reflete as mudanças nas concepções de língua assim como as mudanças políticas e sociais no país. No LDP, há diversos discursos com temáticas variadas, como violência, família, trabalho e outros. As representações expressas nas imagens nem sempre são lidas, mas aceitas como naturalizadas pelos estudantes do Ensino Médio. Nesse sentido, fiz a opção de analisar as representações de gênero no LDP para mostrar a possibilidade de uma leitura crítica de imagens e expor discursos a elas subjacentes. Escolhi também por ser um tema atual, porém, não foi só esta a motivação para eu fazer esta pesquisa. Também não foi apenas por saber que muitos alunos e alunas da escola pública brasileira têm apenas o livro didático como fonte de leitura. Meu interesse vem também de experiências acadêmicas que causaram curiosidade e inquietação. Em 2005, participei voluntariamente de encontros no Núcleo Interdisciplinar de Estudos de Gêneros (NIEG) da Universidade Federal de Viçosa (UFV). Em 2007, escrevi

---

<sup>2</sup> No decorrer do texto, a referência a gênero social será a palavra gênero e quando nos referirmos à gênero discursivo será marcada pelas palavras discursivo ou textual.

uma monografia cujo título é *Discutindo as relações de gêneros nas publicidades das revistas Globo rural e Panorama rural à luz da Gramática do Design Visual*, para a conclusão do curso de especialização do Departamento de Letras da UFV. Fui coordenadora do projeto *Eu e o outro: conhecer, amar e cuidar do Programa Educacional de Atenção ao Jovem (PEAS-Juventude)* da Secretaria Estadual de Educação de MG, na Escola Estadual Alice Loureiro em Viçosa-MG (2009), cujo tema era *Gênero e Sexualidade*. Participei e promovi oficinas com professores, alunos e alunas nas quais analisamos, discutimos e produzimos práticas discursivas que abordaram as relações de gênero. Essas experiências direcionam esta pesquisa para um olhar quanto às relações de gênero no contexto escolar e suas representações, principalmente, nos modos visuais presentes no *design* de textos publicados em livros didáticos de português (LDP).

Analisamos as representações de gênero no modo visual dos textos de livros didáticos (doravante LD), pela necessidade de delimitação da pesquisa. Muitos outros temas poderiam ser abordados como trabalho, violência, consumo, relações familiares, amor, política e outros, porém, a experiência com gênero em outros trabalhos me conduziu a analisar essa temática. Para isso, partimos da seguinte problematização: a quais discursos sobre gênero social os jovens brasileiros estão sendo expostos, nas últimas séries do Ensino Médio, através da leitura dos modos visual e verbal em textos do livro didático de Língua Portuguesa?

A pesquisa de Maroun (2006) já mostrou que as imagens desses livros não são questionadas, mas são postas como legítimas, dadas, sem possibilidade de ser diferente. Essas imagens não questionadas passarão a fazer parte de valores e atitudes que permeiam a formação desses jovens. As marcas implícitas ou explícitas nos vários modos semióticos que compõem o texto estão fazendo parte da formação básica de nossos adolescentes sem que sejam lidas de forma crítica.

### **Objetivos, corpus e perguntas de pesquisa**

O objetivo geral é analisar a representação das relações entre masculinidade e feminilidade em textos multimodais do livro didático da disciplina Língua Portuguesa<sup>3</sup> (LDP), apresentando a possibilidade de aplicação das categorias da Gramática do *Design Visual* nas aulas de leitura do Ensino Médio. A coleção de livros *Português: linguagens dos autores* Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães foi escolhida para análise por ter sido a

---

<sup>3</sup> Doravante, LDP



mais distribuída, e, portanto, mais adotada no Brasil conforme dados do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) sobre as aquisições de livros didáticos<sup>4</sup> no triênio 2012/ 2014.

A coleção é composta por três volumes, um para cada série do Ensino Médio (1ª, 2ª e 3ª séries). Como objetivo mais específico, fizemos o levantamento dos textos que contêm representações interativas entre homens e mulheres, publicados nos três volumes. O *corpus* é composto por 91 textos em que tanto o feminino, quanto o masculino estão representados em interação. A partir desse ponto, o objetivo foi analisar a escrita e a imagem (significados representacionais, interacionais e composicionais) nos textos, identificando as representações de gênero, ao mesmo tempo em que chamei a atenção para o uso das categorias da Gramática do *Design* Visual de Kress e van Leeuwen (2006) em sala de aula. É preciso ressaltar que a proposta dessa pesquisa é usar o LD como fonte e não como objeto de pesquisa como um todo. Usamos textos publicados no LD do Ensino Médio e analisamos diante da proposta metodológica apresentada.

As perguntas que nortearam esta pesquisa e as quais pretendo responder são: a) como a relação entre masculinidade e feminilidade é representada nos textos do livro didático?; b) quais são as identidades de gênero representadas?; c) o humor nos textos é uma estratégia que sugere preconceitos ou os desfaz?; d) há hierarquização na representação do homem e da mulher nos textos analisados?

## Justificativa

Este trabalho poderá contribuir com o conhecimento e discussão sobre as formas de representação de gênero que adolescentes e jovens leem em variados textos no livro didático. O que poderá ser útil para o letramento de forma crítica e também para discussões com o objetivo de minimizar os conflitos presentes nas escolas e conseqüentemente na sociedade, no que diz respeito às relações de poder e hierarquização entre homens e mulheres.

Há muitas pesquisas que enfocam os textos com variados modos semióticos e as relações de gêneros sociais nos livros didáticos. Destacamos algumas que tratam especificamente da multimodalidade, como a de Pires (2002), que analisou ilustrações de

---

<sup>4</sup> Fonte: PNDL 2013 - Valores de aquisição por título - Ensino Médio > programas> livro-didático> dados-estatísticos. <http://www.fn.de.gov.br> acessado em 21 de abril de 2013.

livros didáticos de língua portuguesa para a 4ª série do Ensino Fundamental; Casagrande (2005), focando as representações de gêneros no livro didático de matemática para o ensino fundamental; Moura (2007), que analisou as representações de gêneros sociais em livros didáticos de português para a 4ª série do ensino fundamental, Gualberto (2016) com o objetivo de verificar como a multimodalidade se constitui nos textos de dois Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDP) do sétimo ano do ensino regular e Paiva (2009), propondo uma leitura de textos em livros didáticos para o Ensino Fundamental com base na multimodalidade. Em outras pesquisas, encontramos exemplos de análise de publicidade, textos de revistas e outros que contribuem com a aula de leitura. Porém, três aspectos chamam a atenção nessas pesquisas: a) não há análise usando as categorias da Gramática do *Design Visual*<sup>5</sup>, na maioria delas, são usados outros métodos de análise; b) há uma lacuna nas pesquisas com relação ao Ensino Médio, pois são voltadas para o ensino fundamental, principalmente, para as séries iniciais; c) as pesquisas comprovam que não há uma interpretação de texto envolvendo os vários modos semióticos, no entanto, não fazem essa análise para descortinar o que há nos vários modos semióticos.

O que difere este trabalho dos outros é a proposta de uma análise de textos em livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, usando as categorias da GDV para análise do *corpus*. Acrescida da possibilidade de essas categorias serem usadas para leitura de imagens em sala de aula. Há diversos trabalhos mostrando a aplicação da GDV em publicidades, mas existe uma carência de análise de imagens em manuais didáticos e material pedagógico. Focamos a análise nas representações das relações de gênero, um assunto em pauta na atualidade e de suma importância para a formação na educação básica, seja como tema transversal<sup>6</sup>, seja como tópico de disciplinas.

A importância desse trabalho reside, ainda, no fato de cobrir uma lacuna de abordagens acadêmicas sobre as relações de gênero. Rosemberg *et. al.* (2009) explicam que a maior parte dos trabalhos que analisam as representações de gênero data da primeira metade dos anos 1980, mas a produção se inicia em 1972 no Brasil, com uma cobertura relativa do território nacional. Porém, os autores deixam claro que as análises são quase que exclusivas

---

<sup>5</sup> Doravante, GDV

<sup>6</sup> “A educação para a cidadania requer que questões sociais sejam apresentadas para a aprendizagem e a reflexão dos alunos, (...) buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. [...] O conjunto de temas aqui proposto (...) recebeu o título geral de **Temas Transversais**, indicando a metodologia proposta para sua inclusão no currículo e seu tratamento didático.” (BRASIL -PCN, 1997a. p. 25)

de LD contemporâneos e destinados às séries iniciais, ou seja, novamente a confirmação de uma lacuna nas pesquisas em relação a gênero em LD para o Ensino Médio.

### **Organização da tese**

Para expor a pesquisa realizada, a tese foi dividida em capítulos. O primeiro trata do livro didático e das relações de gênero. No início, há um breve histórico do livro didático e sua importância como objeto de pesquisa. No segundo item, é exposta a teoria que embasa as discussões sobre gênero relacionando-as com o contexto escolar.

No segundo capítulo, há o arcabouço teórico/metodológico, começando pela Semiótica Social e a multimodalidade com as categorias da Gramática do *Design Visual* (GDV), com todos os exemplos do livro didático; no que se referem aos significados representacionais, significados interacionais e significados composicionais que farão parte da análise. Em seguida, é apresentada brevemente a teoria da Análise do Discurso Crítica com categorias para a análise do modo visual.

O terceiro capítulo trata dos procedimentos metodológicos, composição do *corpus* e passos para a realização da pesquisa. No capítulo quatro, fizemos uma análise quantitativa/qualitativa geral dos 91 textos com gráficos de ocorrências frequentes das categorias visuais. Logo depois, há o cerne da pesquisa: a utilização das categorias da GDV no modo visual e das categorias da ADC no modo verbal em uma análise descritivo-interpretativa de amostras do *corpus*. Apesar da maioria dos textos, em que há representação de interações entre homem e mulher, na coleção analisada, serem tirinhas, analisamos textos didáticos para que fosse possível mostrar aos professores exemplos de análises do modo verbal. Para finalizar, apresentamos as considerações finais e as referências bibliográficas.

# CAPÍTULO 1

## CONTEXTUALIZANDO OS LIVROS DIDÁTICOS E OS GÊNEROS SOCIAIS

A seguir, apresentamos algumas considerações sobre o contexto educacional brasileiro com relação a livro didático e gêneros sociais, abordando a importância desses dois universos para esta pesquisa. O objetivo é uma apresentação geral para contextualizar e basear a análise e investigação propostas e não aprofundar em cada uma dessas áreas.

### 1.1 livro didático: características e histórico

Uma pesquisa realizada pelo Instituto Pró-Livro<sup>7</sup> sobre o comportamento do leitor brasileiro comprova que, em 2011, a média de livros lidos pelos estudantes no intervalo de três meses é de 3,41 livros no total, e, desse total, 2,21 foram indicados pela escola. Dentre os indicados pela escola, 1,72 são didáticos e 0,49 de literatura, sendo que a média geral de livros lidos pelo brasileiro, no intervalo de três meses, é de 1,85, dos quais 0,81 são os livros indicados pela escola. No critério frequência, o livro didático é lido mais vezes que a Bíblia. Portanto, o livro didático ainda é o livro mais lido pelos jovens estudantes brasileiros.

Retomemos fatos históricos sobre o livro didático na disciplina Língua Portuguesa no Brasil e as concepções de língua nas palavras de Magda Soares (1998). Segundo a autora, a disciplina Língua Portuguesa ou Português só passou a existir nas últimas décadas do século XIX; até então, a língua era estudada na escola sob a forma das disciplinas Gramática, Retórica e Poética. Criada a disciplina, ela continuou a ser entendida como o estudo da gramática da língua, compreensão e expressão oral, imitando autores portugueses e brasileiros, o que se comprova observando os manuais didáticos para o ensino da língua nas primeiras décadas do século XX até os anos 1960.

Soares (1998) esclarece que, até aproximadamente os anos 40, os manuais eram uma gramática e uma antologia. Nos anos 50, a gramática e a antologia passam a ser um livro só, com as duas partes independentes. Já, nos anos 60, a gramática e o texto se integram, o texto passa a ser usado como base para o estudo da gramática. Até então, o que prevaleceu foi a

---

<sup>7</sup>“O Instituto Pró-Livro (IPL), criado no final de 2006 pelas entidades do livro – Abrelivros, CBL e SNEL, é mantido com recursos constituídos por contribuições dessas entidades e de editoras, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro.” (Retratos da leitura no Brasil, 2012 em [www.prolivro.org.br](http://www.prolivro.org.br) acessado em 20/04/2013).

concepção de língua como sistema, ou seja, ensinar português era ensinar a conhecer/reconhecer o sistema linguístico.

Nos anos 60 e 70, a ditadura militar buscou o desenvolvimento do capitalismo e a democratização das escolas, iniciada na década anterior. O papel da escola passa a ser o de fornecer recursos humanos para a expansão das indústrias, por isso o surgimento de cursos profissionalizantes. Em consequência, a disciplina Língua Portuguesa foi substituída por Comunicação e Expressão. O estudo da estrutura e funcionamento da língua dá lugar à concepção de língua como instrumento de comunicação. Com o objetivo de desenvolver a habilidade de expressão e comunicação, os manuais didáticos se modificaram. Soares (1998) detalha essas mudanças da seguinte forma:

Houve maior ênfase nas habilidades de leitura, não só de textos literários, mas também, e talvez sobretudo de textos informativos, textos jornalísticos, publicitários, e não só de textos verbais, mas também de textos não-verbais: cartazes de publicidade e propaganda, charges, histórias em quadrinho, símbolos; ênfase também na expressão oral, esta fora objeto de ensino quando a Retórica era disciplina curricular, mas é agora que, pela primeira vez, aparecem em livros didáticos de língua portuguesa [...]; desprestígio da gramática: a concepção de língua como instrumento de comunicação relega a segundo plano a aprendizagem da estrutura e funcionamento da língua como sistema (p. 57).

Essa concepção de língua perdurou nos livros didáticos até a segunda metade dos anos 80, quando as mudanças eliminaram as denominações “comunicação” e “expressão”, devido a novas teorias linguísticas e a um novo contexto social e político. Surge no Brasil a concepção de língua “como enunciação, discurso, não apenas como comunicação, que, portanto, inclui as relações da língua com aqueles que a utilizam, com o contexto em que é utilizada, com as condições históricas de sua utilização” (SOARES, 1998, p.59).

Houve uma alteração no ensino de leitura e escrita, vistas agora como processo de interação autor↔texto↔leitor, alterando também as atividades orais nos livros didáticos. A autora conclui que as décadas de 80 e 90 são anos de processos de mudanças alicerçadas em novos paradigmas como a Linguística, mais tarde, a Sociolinguística e, ainda mais recente, a Psicolinguística, a Linguística Textual, a Pragmática e a Análise do Discurso (SOARES, 1998, p. 58).

Para além das questões da disciplina Língua Portuguesa, é preciso refletir sobre outras características que permeiam desde a produção até o consumo do LD. Para Batista e Galvão (2009), os livros didáticos “não teriam uma história própria; sua história não seria senão a expressão das políticas a ele dirigidas, e elas mesmas, por sua vez, nada mais seriam que a

expressão de uma outra história, a das mudanças estruturais político-econômicas da sociedade brasileira como um todo” (BATISTA; GALVÃO, 2009, p. 14).

Essa história social está no contexto escolar e os livros “reproduzem e condicionam um modo de organização da cultura escolar, concepções pedagógicas, maneiras de escolarizar saberes”. São também “objetos por meio dos quais se podem buscar construir a história dos modos de conceber, pelo estado, a formação da criança, bem como dos processos pelos quais a escola constrói sua cultura, seus saberes, suas práticas” (BATISTA; GALVÃO, 2009, p.16). Além disso, o livro didático não se esgota em si, mas abre para uma determinada cena discursiva que promove e enseja mudanças e aceitações, por exemplo, sobre gêneros sociais, pois, segundo os autores, “os textos e impressos escolares parecem ser um dos elementos constitutivos do próprio discurso pedagógico, das formas de interação em sala de aula, da instauração das relações de ensino aprendizagem” (BATISTA; GALVÃO, 2009, p.19).

Batista (2009) explica que a categoria dos manuais didáticos agrupa um conjunto bastante heterogêneo de textos, que se propõe a assumir diferentes funções no trabalho cotidiano da sala de aula. Um dos fatores responsáveis por essa diversidade está relacionado com as disciplinas que se consolidaram historicamente. O autor exemplifica com o ensino da Matemática, cuja organização didática geral se dá em três etapas realizadas sequencialmente: a apresentação de um conjunto de princípios, ou seja, a exposição da matéria propriamente dita, a realização de exercícios e correção.

Já o ensino de português de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série, a partir dos anos 1960 e 1970, por exemplo, organiza-se em torno de um conjunto de atividades voltadas para o desenvolvimento da leitura, da redação, da linguagem oral e da aprendizagem gramatical. Sendo, predominantemente, um ensino de caráter procedimental, não se desenvolve, como o ensino de Matemática ou mesmo de conteúdos gramaticais, por meio da exposição de uma “matéria” ou de um conjunto de princípios. A apresentação das unidades é complexa e busca articular os diferentes saberes e ordens de saberes em jogo propondo atividades e exercícios, pelos quais deverão ser desenvolvidas as habilidades visadas. Por isso, possuem um alto grau de dependência do contexto da sala de aula, além de não haver resumo do “conteúdo”. “Muitos estudantes percebem essa ausência quando falam que, nos livros de Português, nunca há uma ‘matéria’ a ser estudada para a prova ou as avaliações de leitura e de produção de textos” (BATISTA, 2009, p. 53). Para o autor, mais uma vez, os livros didáticos de Português podem ilustrar uma tendência. Cada vez mais, o ensino da disciplina vem, como foi visto, adquirindo um caráter procedimental e abandonando o ensino gramatical normativo.

Ao lado da diversidade das funções assumidas pelos textos e impressos didáticos, outra dimensão do contrato que propõem para sua leitura e utilização diz respeito aos leitores a que se destinam. As antologias de antigamente deram lugar a livros didáticos dirigidos ao aluno. O que é evidente, segundo o autor, na organização e na linguagem dos textos e impressos e em sua utilização. O prefácio e a apresentação dos livros se dirigem ao aluno; nos exercícios e atividades, as instruções também; estas, ao mesmo tempo, solicitam sua intervenção, que deve ler os textos, dar respostas, discutir passagens, fazer exercícios e assim por diante. No entanto, este livro destinado ao aluno deve ser utilizado com a mediação do professor, por ser ele, individualmente ou em grupo, quem seleciona e indica a aquisição do impresso que o ajudará na organização de seu trabalho em sala de aula (BATISTA, 2009, p. 55).

Os livros didáticos são, segundo Batista (2009), tanto um “instrumento de aprendizagem, dirigido prioritariamente ao aluno quanto um instrumento de ensino concebido para ajudar o professor a organizar e preparar para as aulas”. Dessa forma, realizam dois tipos de mediação: uma mediação entre “o aluno e os saberes e práticas” e uma “mediação entre o aluno e o professor” (BATISTA, 2009, p. 55).

Apesar dessa influência no contexto escolar, ainda há problemas que dizem respeito ao próprio conceito de manual escolar. A conceituação de livros didáticos não traz, à primeira vista, muitos problemas. De acordo com Batista (2009), trata-se desse tipo de livro que faz parte de nosso cotidiano: é adquirido, em geral, no início do ano, em livrarias e papelarias quase sempre lotadas; que vai sendo utilizado à medida que avança o ano escolar e que, com alguma sorte, poderá ser reutilizado por outro usuário no ano seguinte. “Seria afinal aquele livro ou impresso empregado pela escola, para o desenvolvimento de um processo de ensino ou de formação” (BATISTA, 2009, p. 41). No entanto, o conceito vai depender de tomadas de posição diante das diversidades e instabilidades dos textos didáticos. Nesta pesquisa, adotamos o conceito de livro impresso usado para ensino/aprendizagem de Choppin (1992, *apud* BATISTA; ROJO, 2008, p. 15) em que os manuais ou livros didáticos, utilizados em sala de aula são

obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorece tanto usos coletivos (em sala de aula), quanto individuais (em casa ou em sala de aula) (p. 15).

Além do conceito geral de LD, Choppin (2004, p. 553) explica que eles exercem quatro funções essenciais, que podem variar de acordo com o ambiente sociocultural, a época, as disciplinas, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização:

- 1) Função referencial =>também chamada de curricular ou programática;
- 2) Função instrumental =>o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem;
- 3) Função cultural=> o livro didático como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes;
- 4) Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno.

Destacamos para esta pesquisa a Função cultural, pelo caráter investigativo das relações de poder na representação de gêneros sociais no LD. Nesta função, Choppin (2004) destaca o LD como um

instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar — e, em certos casos, a doutrinar — as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, subreptícia, implícita, mas não menos eficaz (p. 553).

Essa é a nossa posição diante dos livros didáticos, pois acreditamos que as pesquisas podem contribuir com mudanças para uma melhor formação de nossos alunos. Corroboramos com Foucault (1979) quando ele diz que o poder não é algo estático, não se firma em uma só instância de poder, mas permeia a sociedade produzindo discursos.

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considera-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem função reprimir (p. 8).

Outras questões envolvem as características do LD no que diz respeito às questões sociais, política, técnicas e econômicas que se sobrepõem à luta pelo poder e implicam a complexidade da elaboração, comercialização e utilização do mesmo, influenciando e pautando as relações de poder. Batista (2009, p. 58) explica esses fatores apontando três conjuntos de condições que orientam a definição de textos impressos didáticos que devem ser levadas em conta em pesquisas sobre o assunto: i) fatores de ordem econômica e tecnológica, ii) de ordem educacional e pedagógica e iii) de ordem social e política. A primeira, de ordem



econômica e tecnológica, é o fato do livro didático ser uma mercadoria e sua produção, circulação e utilização são determinadas por uma infraestrutura organizada em termos materiais, técnicas, institucionais e comerciais de uma determinada sociedade, num determinado momento de sua história.

Para exemplificar, conforme Batista (2009), nos anos 1960-70, ocorre um conjunto acentuado de modificações na produção dos manuais escolares nacionais. Na forma física, suas dimensões situadas entre 21 x 14 cm, alcançam uma forma padrão atual, de cerca de 27 x 21 cm; sua encadernação passa a ser feita por processos mecânicos e é plastificada e não mais cartonada; a qualidade do papel se torna superior, assim como a qualidade da impressão que, aos poucos, incorpora o uso de cores, torna-se mais regular e utiliza novos padrões de legibilidade, de ilustrações e recursos visuais. Ocorre também um conjunto de alterações no modo de encenar sua leitura e utilização: os manuais passam a reunir as funções de um compêndio e de um caderno de exercícios e atividades, acompanhado pelo manual do professor. E, por último, destaca-se o tempo de vida útil do livro didático, por ser um livro consumível.

Sendo mercadoria, sofre influências econômicas e políticas. Muitas dessas mudanças podem ser compreendidas a partir de um conjunto de medidas de modernização da indústria editorial brasileira que os governos militares colocaram em prática nos anos 1970, com a democratização do ensino básico. O que alavancou a produção de livros didáticos e a contratação de professores. Além de, em 1967, já terem isentado de impostos todos os estágios da produção e venda do livro, a produção de celulose e a fabricação de papel foram estimuladas, são criados órgãos para o estudo e o planejamento do desenvolvimento do setor gráfico e editorial e, por meio de suas sugestões, desenvolvem-se uma modernização dos equipamentos gráficos e um aumento da capacidade de produção do impresso (BATISTA, 2009, p. 60).

O autor ressalta que esse investimento na produção de LD não foi acompanhado pelos consumidores. A falta de demanda para a grande produção de livros de maneira geral fortalece os laços históricos de dependência da indústria livreira do Brasil com a escola e o setor didático. O regime militar estreita ainda mais esses laços criando a COLTED (Comissão Nacional do Livro Técnico e Didático) encarregada de executar o Programa Nacional do Livro Didático que passa a adquirir o LD direto das editoras, além de promover consultorias e seminários para editores e profissionais da editoração e comercialização, seriam responsáveis pelo treinamento intensivo de professores para uso dos livros em sala de aula. Nesse contexto, o mercado editorial brasileiro foca seus esforços na produção de material didático e para

compreender as características conceituais e pedagógicas desse produto – livro didático – é preciso relacioná-lo às condições de mercado que o consomem.

A reestruturação e democratização do ensino no fim dos anos 1960 e início dos anos 1970 faz com que o número de matrículas aumente em todos os níveis do ensino<sup>8</sup>. A rede pública de ensino passa a lidar com um novo perfil de aluno, os oriundos de grupos sociais que antes não tinham como pagar o acesso à escola. Segundo Batista (2009, p. 62), o recrutamento de professores torna-se mais amplo e menos seletivo o que, ainda que parcialmente, influenciou nas condições de ordem educacional e pedagógica no campo da produção didática. As matrículas aumentaram, o número de professores também, o autor destaca, como consequências desse processo de crescimento do ensino, o aumento da participação feminina de forma positiva. Por outro lado, a incorporação de profissionais não capacitados e com pouca experiência também aconteceu. Esse último fator indicou a subprofissionalização dos docentes, cujas consequências são refletidas até hoje no ensino básico do Brasil.

O autor destaca, ainda, como consequência, tendo em vista o perfil do docente, sua formação e condições de trabalho, uma gradação clara de dificuldade, uma predominância de atividades dirigidas para os alunos com respostas aos exercícios no manual do professor, o uso de ilustrações e alto grau de dependência do professor na organização do trabalho em sala de aula em relação ao livro didático. Fatos que levam a uma reflexão de caráter social e político que influenciam as características do livro e de outros impressos didáticos.

Essas condições sociopolíticas de emergência dos livros didáticos, principalmente o livro de Português, trouxe uma crise do LDP como produto, denunciada em pesquisas dos anos 80 e 90. A má qualidade em termos de veiculação de preconceitos e até em termos de metodologias e conceitos levou a um certo desprestígio do LD. Esse fato fez com que o Ministério da Educação (MEC) incluísse, em 1995, uma avaliação pedagógica das obras a serem escolhidas pelos professores no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)<sup>9</sup>, o que teve influência desde o currículo até a distribuição do LD. Essa avaliação existe até os dias atuais para nortear as editoras na elaboração dos livros e os professores na escolha dos mesmos (BUNZEN; ROJO, 2008, p. 81).

Percebe-se que o Estado atua diretamente na elaboração, produção, distribuição e consumo do LD. Por isso, segundo Choppin (2002, p. 13), “os manuais representam para os

---

<sup>8</sup> Essas mudanças se deram também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1971, Lei 4024, que reestrutura a educação no Brasil.

<sup>9</sup> O PNLD é um programa governamental responsável pela distribuição do livro às escolas públicas no Ensino Fundamental e Médio.

historiadores uma fonte privilegiada, seja qual for o interesse por questões relativas à educação, à cultura ou às mentalidades, à linguagem, às ciências, ou ainda à economia do livro, às técnicas de impressão ou à semiologia da imagem”. Para Batista (2009), o LD envolve vários campos sociais em que atuam os envolvidos e diretamente interessados em fazer prevalecer o modelo de livro conforme interesses desses grupos. Essas relações de conflito se dão, principalmente, em torno do Estado, de sua política educacional, dos intelectuais envolvidos, do campo econômico e do campo escolar.

Para Choppin (2002, p.14), “o manual está, efetivamente, inscrito na realidade material, participa do universo cultural e sobressai-se, da mesma forma que a bandeira ou a moeda, na esfera do simbólico”. Sendo um depositário de um conteúdo educativo, o manual tem o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades e até o “saber-ser”, os quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se. No entanto, o autor chama a atenção para o fato de, além de conteúdo objetivo, o livro didático veicula, de forma sutil e implícita, “um sistema de valores morais, religiosos, políticos, uma ideologia que conduz ao grupo social de que ele é a emanção: participa, assim, estreitamente do processo de socialização, de aculturação (até mesmo de doutrinação) da juventude” (CHOPPIN, 2002, p.14). Não deixando de ser um instrumento pedagógico, propondo métodos e técnicas de aprendizagem, enquanto objeto fabricado, difundido e consumido.

O LD também está “sujeito às limitações técnicas de sua época e participa de um sistema econômico cujas regras e usos, tanto no nível da produção como do consumo, influem necessariamente na sua concepção quanto na sua realização material” (CHOPPIN, 2002, p.14). Essas relações de poder são constantes, porém prevalece o discurso hegemônico em que as classes dominantes se reconhecem no discurso do LD pelas temáticas sobre as quais buscam fundar em definitivo a identidade de toda nação sem levar em conta as diferenças.

### 1.1.1 Atividades de leitura no livro didático

Depois de destacar os vários fatores que influenciam no conceito e postura do pesquisador diante do LD, é preciso destacar alguns fatores importantes sobre o conteúdo apresentado nas imagens e na escrita dessas obras didáticas. Diante do exposto até aqui, enfatizamos que, dos anos 60 em diante, no Brasil, os livros didáticos trazem, cada vez mais, textos com cores, imagens, fotos, desenhos. No entanto, não há uma preocupação com as interpretações de imagens nos livros didáticos, conforme pesquisa de Moroun (2006). Atualmente, algumas interpretações de textos de livros didáticos contemplam a leitura de imagens, mas ainda é insipiente. O que é exposto no modo visual é lido pelo aluno sem orientação.

Antes de continuar, faz-se necessário esclarecer que os textos sempre foram multimodais, tendo ou não imagens em seu conteúdo. Além disso, “modo” é “um recurso material moldado socialmente, o qual torna a produção de sentido evidente; ele é um meio de ‘capturar’ ou ‘transcrever’ o mundo” visual ou verbal (KRESS, 2015, p. 11). Portanto, qualquer texto sempre é composto por multimodos, sendo, portanto, multimodal. O texto escrito, por exemplo, é “disposto de uma determinada forma; é produzido, utilizando um tipo específico de fonte, tamanho e espaçamento; é apresentado num certo papel (com qualidades distintas)”. De acordo com o autor, há situações em que o próprio ambiente escolar valoriza outras características do texto. Por exemplo, “‘Como você teve coragem de apresentar sua redação nesse pedaço de papel todo rasgado?’ ou ‘O trabalho está lindo, você vai ganhar total no quesito apresentação!’” (KRESS, 1995, p.26). A pesquisadora Clarice Gualberto (2016) explica

a visível contradição entre aquilo que se considera como texto e o que ele é de fato. O ensino de LP busca formar leitores, mas focando apenas no verbal, ainda que este seja um dos modos que constituem um texto, ou mesmo que este nem faça parte de vários textos que circulam socialmente e que também influenciam seus leitores (p. 25).

Mesmo com o foco no modo verbal em aulas de leitura e interpretação, os alunos e alunas do Brasil continuam com baixo rendimento em leitura e escrita em Língua Portuguesa e, antes de resolvermos a alfabetização escrita (modo verbal), veio a necessidade da leitura de outros modos semióticos e nos aguarda o desafio futuro de trabalhar em sala de aula com textos compostos com mais e mais signos. Da experiência como docente, sinto um incômodo por saber que a leitura ainda é um grande desafio na educação do Brasil. Esse desafio se faz

mais complexo na sociedade hodierna, quando temos contato, a todo instante, com gêneros discursivos cada vez mais compostos por variados sistemas semióticos. Uma grande presença de imagens passou a fazer parte da maioria dos gêneros discursivos que circulam em diversas áreas e em salas de aula, possibilitada pelo avanço da tecnologia com múltiplos recursos digitais e de impressão.

Ressalto, mais uma vez, que a linguagem visual é antiga, porém o advento da escrita trouxe a esta modalidade da língua maior valor social e, por muitos anos, a escrita alfabética foi privilegiada em detrimento da modalidade imagética. Quando crianças, lemos livros com desenhos/imagens e, quando adultos, nossos livros não possuem imagens ou desenhos, o que mostra o desenvolvimento de nossa habilidade em um único modo semiótico de leitura. Isso não condiz com a habilidade de leitura e escrita dos tempos atuais. Sobre isso, Dionísio (2011) comenta que:

Se as formas de interação entre os homens mudam de acordo com as necessidades de cada sociedade, e se as formas de interação entre as pessoas são influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico, o primeiro conceito que merece ser revisto é o conceito de letramento, [...] A noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de muitas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem (p. 137).

O LDP exige, hoje, a habilidade de construção de sentido mencionada pela autora, possivelmente deixadas de lado nas aulas de leitura, pois o foco ainda é a escrita alfabética.

No contexto escolar, o principal recurso didático para o trabalho com o ensino da leitura nas escolas públicas é quase que somente o livro didático. Nas últimas décadas, cada vez mais, esses livros aparecem com uma infinidade de cores, imagens e recursos gráficos variados. Em minha experiência na docência (Ensino Fundamental, Ensino Médio), percebi o quanto os alunos e alunas de todas as faixas etárias gostam de ler textos em que o modo visual é predominante. Pesquisas como a de Maroun (2006) comprovam que textos com imagens são usados como pretextos somente para atividades como nomenclaturas de termos gramaticais. O que também é importante, mas ainda não se relaciona muito a gramática ao sentido do texto, assim os livros não contribuem com o desenvolvimento da habilidade de leitura. Maroun (2006), ao pesquisar como o texto é explorado no LDP, conclui que as imagens começaram a ser consideradas como elementos de análise nas interpretações dos textos; no entanto o que elas representam não são interpretados em aulas de leitura propostas pelos livros. Alguns textos analisados pela autora

apresentam os sintagmas visuais tratados como se fossem relativamente “legíveis” sem maiores problemas, o que não se confirma totalmente, pois esses sintagmas trazem consigo carga semântico-ideológica que, na maioria das vezes, não é percebida pelos leitores (p.112).

Sobre isso, Pimenta (2007) observa que:

Até recentemente, a pedagogia do letramento era projeto cuidadosamente restrito; restrito a formas de linguagem monolíngues, monoculturais e monomodais orientadas por regras. Vivemos numa era de imagens visuais. Nas sociedades pós-modernas, a maioria das pessoas passa seu tempo vendo telas de TV, telas de computadores gráficos digitais, ilustrações (muito presentes hoje na mídia impressa e nos livros didáticos) e outros tipos de apresentações visuais. Consequentemente, muitos advogam a necessidade de um sistema educacional com mais ênfase na modalidade visual, mais focada no letramento visual, ou seja, na comunicação e na recepção de mensagens visuais (p. 152).

A importância do letramento visual também está no trabalho de Tavares (2010), que discute a importância das histórias em quadrinho (HQ) no letramento infantil, por ser um texto que chama a atenção de crianças e adultos, podendo ser muito útil nas aulas de leitura e produção de textos.

Sobre essa problemática do letramento, Nascimento, Bezerra e Heberle (2011) citam pesquisas que partem da “premissa básica de que não existem textos monomodais ou monosemióticos, já que, mesmo em textos predominantemente verbais, utilizamos recursos visuais, tais como tipografia e formatação” (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 530). As autoras e o autor dão exemplos como a distribuição do texto em colunas, o uso de linhas e marcas gráficas quando “são utilizados para evidenciar a distribuição da informação em blocos temáticos e orientar a leitura” (HEBERLE, *op. cit.*). Também citam os recursos tipográficos, como fonte, negrito ou cor, servindo para “salientar determinados elementos ou criar efeitos de sentido particulares: por exemplo, fontes serifadas, como a Times New Roman, podem remeter a contextos jornalísticos” (HEBERLE, *op. cit.*), e as escolhas na cor da fonte podem estabelecer relações ou afiliações com determinados grupos sociais. Esses aspectos expostos pelos autores corroboram com Kress (2006, 1995, 2015) mostrando uma possibilidade vasta de leitura de elementos em um só texto.

Nascimento, Bezerra e Heberle (2011, p. 548), discutem e apresentam as categorias da Gramática do *Design* Visual com função educacional, ressaltando o papel da escola em oferecer formação teórica, com ferramentas de análise para além do senso comum; de forma crítica e com capacidade de relacionar significados a contextos sociais particulares e de

buscar modos alternativos de representação, se necessário. Destacam “a importância do trabalho com a multimodalidade em sala de aula, em consequência da nova configuração de práticas textuais que exigem formação atualizada dos professores” (NASCIMENTO *et. al.*, 2011, p. 549), só assim poderão ter capacidades para desenvolver a competência comunicativa multimodal de seus alunos e alunas. Complementam, ainda, que “a utilização dessa perspectiva não se restringe à sala de aula de língua portuguesa ou estrangeira, visto que a linguagem é um elemento que permeia todas as disciplinas” (NASCIMENTO; BEZERRA; HEBERLE, 2011, p. 549).

Tendo em vista as análises de como a leitura de textos com vários modos semióticos é direcionada e a importância dessa leitura no ensino básico, pretendo contribuir com as pesquisas em multimodalidade e ensino com um olhar voltado para uma representação específica: as representações de gêneros sociais em textos publicados em uma coleção de livros didáticos de português para o Ensino Médio.

Passaremos agora a uma breve exposição sobre as questões de gênero social. Antes é preciso lembrar que as discussões sobre a inclusão do assunto sexualidade nos currículos escolares ainda não estão definidas e acontecendo; apesar de ter sido apontada sua necessidade no PCN’s de 1997, orientando essa demanda como tema transversal. Hoje, o impasse se encontra no âmbito municipal, pois cada município deve legislar sobre o tema decidindo a presença ou não da educação sexual, das discussões sobre gêneros e orientação sexual, nos currículos escolares. As discussões no Congresso nacional sobre as questões que tratavam das relações de gêneros nas escolas foram realizada em 2014. Gomes (2016) explica o panorama atual da seguinte forma:

O Senado retirou essa proposição e consensualmente aprovou que cada município decidiria sobre a inclusão ou não da ideologia de gêneros e orientação sexual, nos seus planos de educação. A Presidenta Dilma vetou e determinou também que cada município legislaria sobre os temas, causando polêmicas e divergentes opiniões na sociedade. Para alguns, essa retirada foi o resultado de uma articulação religiosa e conservadora que ainda admite o determinismo biológico e cromossômico, além do reforço da tese do patriarcado (p. 93).

Com esta pesquisa, espero contribuir com essa discussão, abordando o assunto gêneros sociais e, conseqüentemente, sobre sexualidade, na tentativa de exemplificar como analisar as representações relativas ao assunto na sala de aula. Dessa forma, como os temas da feminilidade e da masculinidade são os recortes desta pesquisa, farei uma breve discussão acerca dos gêneros sociais, destacando os aspectos mais pertinentes para a presente tese.

## 1.2 Gênero social e o contexto educacional brasileiro

A escola é um espaço em que a vida pulsa e não há como ignorar todos os seus aspectos presentes no cotidiano escolar, desde a sala de aula até uma reunião de colegiado ou com a comunidade escolar, tão pouco em pesquisas que tratam do assunto. A economia, a política, a religiosidade, a família, as diferenças de classe, de etnia, sexo, de gênero, as diferentes experiências de vida e sentimentos variados, tudo isso atravessa os discursos escolares e o processo ensino/aprendizagem.

As diferenças são saudáveis, conviver com elas e incentivar a aceitação das mesmas deve fazer parte da prática pedagógica. No entanto, nem sempre isso é feito nos educandários brasileiros, principalmente no que diz respeito às relações de gênero e à sexualidade. Louro (2003) afirma que a escola, desde sua criação, é lugar de diferenças, distinções e desigualdades se incumbindo de separar os sujeitos,

tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela não tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização. A escola que nos foi legada pela sociedade ocidental moderna começou por separar adultos de crianças, católicos de protestantes. Ela também se fez diferente para os ricos e para os pobres e ela imediatamente separou os meninos das meninas (p.57)

É na escola que meninos e meninas têm uma separação marcada por filas, jogos, competições, grupos de estudo, cores e brinquedos. Há, na escola, uma aprendizagem orientada de como olhar os outros e como se olhar. Lá se aprende a ouvir, a falar e a calar; se aprende a preferir. “Todos os sentidos são treinados, fazendo com que cada um e cada uma conheçam os sons, os cheiros e os sabores "bons" e decentes e rejeite os indecentes; aprenda o que, a quem e como tocar (ou, na maior parte das vezes, não tocar)” (LOURO, 2003, p. 61). Toda a rotina escolar faz com que os alunos e alunas tenham algumas habilidades e não outras, como todas as lições são atravessadas pelas diferenças, elas confirmam e também produzem desigualdades. A prática da escola deveria ser incentivar a aceitação das diferenças, criando espaço para relações com equidade. “Evidentemente, os sujeitos não são passivos receptores de imposições externas. Ativamente eles se envolvem e são envolvidos nessas aprendizagens — reagem, respondem, recusam ou as assumem inteiramente” (p.61) o que gera conflitos, muitas vezes silenciados.

Nesse contexto, a escola produz a desigualdade por marcar as diferenças de forma excludente e hierarquizadas em relação a gênero reproduzindo um discurso sexista e desigual.



Esta postura ainda é predominante nas escolas, sendo necessário um olhar mais aberto para essa problematização tão complexa, tendo que lidar, necessariamente, com as múltiplas e complicadas combinações de gênero, sexualidade, classe, raça, etnia. Essas dimensões estão presentes em todos os arranjos escolares inclusive nos LDP. E “se estamos nós próprias/os envolvidas/os nesses arranjos, não há como negar que essa é uma tarefa difícil. Trata-se de pôr em questão relações de poder que compartilhamos, relações nas quais estamos enredadas/os e que, portanto, também nos dizem respeito” (LOURO, 2003, p.64).

É preciso discutir e questionar o quanto ainda há uma separação de meninos e meninas nas atividades escolares, que dividem grupos de estudo ou que propõem competições entre meninos e meninas. A divisão também acontece, por exemplo, nas brincadeiras que ridicularizam um garoto, chamando-o de "menininha". A escola marca esse binarismo em brinquedos, jogos e estudos mais do que acontece nas brincadeiras em outros ambientes como a rua ou *playgrounds*. “É provável que para algumas crianças — aquelas que desejam participar de uma atividade controlada pelo outro gênero — as situações que enfatizam fronteiras e limites sejam vividas com muita dificuldade” (LOURO, 2003, p. 79).

Louro (2003) chama a atenção para o fato da proposta, objetiva e explícita da instituição escolar para constituição de sujeitos masculinos e femininos heterossexuais nos padrões da sociedade em que a escola se inscreve.

A própria ênfase no caráter heterossexual poderia nos levar a questionar a sua pretendida "naturalidade". Ora, se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), por que haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-la? Por que "vigiar" para que os alunos e alunas não "resvalém" para uma identidade desviante"? Por outro lado, se admitimos que todas as formas de sexualidade são construídas, que todas são legítimas mas também frágeis, talvez possamos compreender melhor o fato de que diferentes sujeitos, homens e mulheres, vivam de vários modos seus prazeres e desejos (p.81).

Portanto, se a escola produz, além de conhecimentos, sujeitos e identidades, é preciso questionar, discutir e reagir para que essas identidades não sejam produzidas em relações desiguais. Apesar da instituição escolar no Brasil ter sido primeiramente masculina e religiosa, ela pode ser transformada e subvertida. Sabemos que a sociedade não se transforma de forma fácil nem somente a partir da escola, no entanto há como adotar uma atitude vigilante e contínua no sentido de procurar desestabilizar as divisões e problematizar a conformidade com o "natural". Nesse sentido Louro (2003) conclui que para subverter os arranjos tradicionais de gênero na sala de aula podemos tentar inventar

formas novas de dividir os grupos para os jogos ou para os trabalhos; promovendo discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelas/os estudantes; produzindo novos textos, não-sexistas e não-racistas; investigando os grupos e os sujeitos ausentes nos relatos da História oficial, nos textos literários, nos "modelos" familiares; acolhendo no interior da sala de aula as culturas juvenis, especialmente em suas construções sobre gênero, sexualidade, etnia, etc. Aparentemente circunscritas ou limitadas a práticas escolares particulares, essas ações podem contribuir para perturbar certezas, para ensinar a crítica e a auto-crítica (um dos legados mais significativos do feminismo), para desalojar as hierarquias (p.124).

Não só na sala de aula, mas também no âmbito administrativo, as escolas e seus agentes podem contribuir para mudanças com relação à desigualdade de gêneros. As escolas possuem autonomia para elaboração de seus projetos político-pedagógicos garantida pelo Parecer Nº 7/2010 e Resolução nº 04/2010 aprovados pelo CNE- Conselho Nacional de Educação e pela CEB- Câmara de Educação Básica. O Parecer 07/2010 regulamenta e atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, portanto, do Ensino Médio, publicadas em 2013. A orientação do documento é que a autonomia da instituição educacional busque sua identidade a de seus sujeitos para articular a “formulação do projeto político-pedagógico com os Planos de Educação nacional, estadual e/ou municipal, considerando o contexto em que a escola se situa e as necessidades locais e de seus estudantes” (BRASIL, 2003, p. 177).

De acordo com o art. 44 da Resolução CNE/CNB nº 4/2010, o projeto político-pedagógico deve ter elaboração coletiva. Essa orientação coloca em pauta o tema gênero, que deve ser discutido com as comunidades escolares. Cabendo à escola contribuir com informações e conhecimentos a cerca do assunto, para, juntamente com a comunidade, escolherem o que fará parte dos currículos, considerando os sujeitos das aprendizagens como cidadãos com direitos à proteção e à participação social. Mais uma vez se coloca a importância de pesquisas e discussões sobre gêneros sociais no contexto escolar e em matérias didáticos, como o LDP, pois podem contribuir para o debate sobre o assunto, ajudando-as a esclarecerem mitos e informarem melhor as famílias, o que pode contribuir positivamente para a relação entre família e escola no que diz respeito a gênero.

As Diretrizes Curriculares Nacionais orientam que, para o trabalho com gênero, as escolas que ofertam Ensino Médio considerem a:

XV – valorização e promoção dos Direitos humanos mediante temas relativos a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiência, entre outros, bem como práticas que contribuam para a igualdade e para o enfrentamento de todas as formas de preconceito, discriminação e violência sob todas as formas (BRASIL, 2003, p 179)

Desde 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) expõem e orientam sobre o trabalho com gênero nas escolas. No documento, a finalidade do trabalho de Orientação Sexual

é contribuir para que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade. Esse tema vincula se ao exercício da cidadania na medida em que propõe o desenvolvimento do respeito a si e ao outro e contribui para garantir direitos básicos a todos, como a saúde, a informação e o conhecimento, elementos fundamentais para a formação de cidadãos responsáveis e conscientes de suas capacidades (BRASIL, 1997b, p. 312).

O tema é tratado como Orientação Sexual e considera a sexualidade como algo inerente à vida e à saúde, que se expressa no ser humano, do nascimento até a morte. “Relaciona-se com o direito ao prazer e ao exercício da sexualidade com responsabilidade. Engloba as relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro e à diversidade de crenças, valores e expressões culturais existentes numa sociedade democrática e pluralista” (BRASIL, 1997b, p. 287). As orientações incluem a importância da prevenção das doenças sexualmente transmissíveis/Aids e da gravidez indesejada na adolescência, pretendendo “contribuir para a superação de tabus e preconceitos ainda arraigados no contexto sociocultural brasileiro” (p. 28). Os PCN's (1997b) orientam que as escolas propiciem informações atualizadas do ponto de vista científico e explicitem-as incitando debates sobre os “diversos valores associados à sexualidade e aos comportamentos sexuais existentes na sociedade, possibilita ao aluno desenvolver atitudes coerentes com os valores que ele próprio eleger como seus” (p.300).

A Orientação Sexual é integrada aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), através da transversalidade. Logo, tanto a concepção quanto os objetivos e conteúdos propostos por Orientação Sexual são contemplados pelas diversas áreas do conhecimento. Cada uma das áreas tratará da temática da sexualidade por meio de sua própria proposta de trabalho, assim, o posicionamento proposto pelo tema Orientação Sexual, estará presente nas diversas práticas educativas como todos os Temas Transversais (p.307). Há temas polêmicos sobre sexualidade, por isso cabe à comunidade escolar debater e decidir os assuntos mais importantes para o grupo e de maior relevância social que devem ser objeto prioritário do trabalho de Orientação Sexual. Quaisquer que sejam eles, o documento Brasil (1997b) prevê

que devem estar inclusas as dimensões do Corpo, as Relações de Gênero e a Prevenção das Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS (p.315). No que diz respeito aos gêneros sociais, Brasil (1997b) estabelece que o

O trabalho sobre relações de gênero tem como propósito combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação. Desde muito cedo são transmitidos padrões de comportamento diferenciados para homens e mulheres. A flexibilização dos padrões visa a permitir a expressão de potencialidades existentes em cada ser humano e que são dificultadas pelos estereótipos de gênero. Como exemplo comum, pode-se lembrar a repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas. As diferenças não precisam ficar aprisionadas em padrões preestabelecidos, mas podem e devem ser vividas a partir da singularidade de cada um (p.322).

A orientação dos PCN's: Orientação Sexual (Brasil 1997b) continua afirmando a necessidade de refletir e combater estereótipos de gênero, raça, nacionalidade, cultura e classe social ligados à sexualidade. Portanto, que a escola possa colocar-se contra as discriminações associadas a expressões da sexualidade, como a atração homo ou bissexual, e aos profissionais do sexo. O documento orienta e sugere como trabalhar esse assunto em sala de aula nas variadas disciplinas, por ser uma questão que se coloca em praticamente todos os assuntos trabalhados pela escola, nas diferentes áreas. A orientação para os professores é que estejam atentos às questões de gênero, pois esta é uma “forma de ajudar os jovens a construir relações de gênero com equidade, respeito pelas diferenças, somando e complementando o que os homens e as mulheres têm de melhor, compreendendo o outro e aprendendo com isso a serem pessoas mais abertas e equilibradas” (p 323).

Vários aspectos das relações de gênero são abordados em Brasil (1997b) como “comportamentos e habilidades socialmente desenvolvidos, não tão explícitos, a que os educadores precisam estar atentos para não tomá-los como “naturais” e ligados ao sexo biológico, como a forma diferenciada de expressão verbal de meninos e meninas” (p. 324). As meninas, de acordo com Brasil (1997b) “tendem a usar a linguagem de forma mais indireta e, portanto, mais facilmente são interrompidas em suas dúvidas e não são tão ouvidas pelos professores como os meninos, que tendem a ser mais diretos nas questões” (p 324). O documento chama a atenção para a educação diferenciada que cada gênero recebe, já que

as experiências prévias dos alunos são diferentes das alunas, o que pode significar maior grau de dificuldade na aprendizagem de determinadas atividades (em geral os meninos apresentam maior experiência em atividades manipulativas e em visualidade espacial; e as meninas, maiores habilidades para o cuidado e atenção às outras pessoas (p. 324).

Isso porque meninas e meninos foram previamente e muito cedo, treinados para desenvolverem habilidades marcadas pela postura binária em relação aos gêneros sociais. A escola não deve ignorar essas experiências prévias, mas também deve procurar desenvolver outras.

O termo orientação sexual, usado por Brasil (1997b), refere-se à Educação sexual. Nas teorias de gênero, orientação sexual está ligada ao sexo das pessoas que elegemos como objetos de desejo e afeto. “Hoje são reconhecidos três tipos de orientação sexual: a heterossexualidade (atração física e emocional pelo “sexo oposto”); a homossexualidade (atração física e emocional pelo “mesmo sexo”); e a bissexualidade (atração física e emocional tanto pelo “mesmo sexo” quanto pelo “sexo oposto”)” (CLAM/IMS/UERJ, 2009, p.79). Já a Educação sexual é “uma abordagem das manifestações relativas à sexualidade na formação de crianças e adolescentes por meio da educação formal” (p. 182). No entanto, os PCN’s utilizam o termo “Orientação Sexual”, para designar a educação sexual. Na atualidade, os conteúdos referidos à Orientação Sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais consideram a sexualidade nas suas dimensões biológica, psíquica e sociocultural.

Apesar de ser evidente que as relações de dominância entre homens (masculinidades) e mulheres (feminilidades) causam conflitos sociais em várias situações na sociedade e também no cotidiano escolar, a Orientação sexual não é uma realidade na maioria das escolas. A falta de informações por parte da família e também dos professores, mais as interferências religiosas e culturais de cada região têm dificultado que esse trabalho se efetive nas escolas. Por isso, esta pesquisa objetiva contribuir para essas discussões em torno das representações de gênero nas escolas no que diz respeito aos discursos publicados no livro didático de Língua Portuguesa, na tentativa de aguçar discussões a respeito dos conflitos de gênero e das relações de poder.

No contexto escolar, esses conflitos são presentes nos discursos dos vários gêneros discursivos envolvidos no processo ensino/aprendizagem de leitura e nas relações interpessoais entre alunas e alunos e docentes e alunos (as). Apesar das discussões sobre gênero e identidade terem sido pauta em teorias sociais, o assunto nem sempre faz parte do universo discursivo dos professores de escolas públicas com embasamento teórico adequado. Para além disso, e nem sempre percebido pelos profissionais do universo escolar, o LDP traz a representação de gênero que precisam ser analisadas e discutidas para contribuírem com a Educação Sexual nas escolas públicas. Pois esse tema não é responsabilidade de uma ou duas disciplinas, mas deve fazer parte de todas em seu devido momento. Para embasar esta análise

de gênero, nessa pesquisa para os professores do Ensino Médio, discutiremos abaixo algumas considerações sobre a teoria social de gênero.

### 1.2.1 Considerações sobre gêneros sociais

Existem várias teorias de gêneros que podem ser usadas para embasar as análises de textos em sala de aulas. Abaixo, discutiremos algumas importantes para a análise dessa tese. Como o tema da identidade de gênero e ser humano abordados por Butler em entrevista<sup>10</sup> (2002):

Eu me preocupo com as normas que governam a questão de quem será considerado humano e quem não, mas não acho que exista um humano fora das normas. Penso que algo acontece quando as normas se rompem, ou quando se resiste às normas, ou quando as normas produzem um campo de assim chamados seres humanos fora das normas. E isso é interessante para mim porque há um modo pelo qual a categoria do humano ao mesmo tempo permite o reconhecimento de certos humanos e produz uma impossibilidade para outros (PRINS; MEIJER, 2002, p. 160).

Para a autora, o sistema binário sexual não é neutro, ele privilegia o homem heterossexual monogâmico, que tem o status de identidade majoritária. Outras identidades são excluídas e consideradas marginais. Muitas vezes, outras identidades de gênero tentam se aproximar do que é ser masculino para obterem o reconhecimento e o status valorizado. O problema não são as diferenças existentes entre as pessoas, mas a hierarquização entre elas. Ser masculino, ser feminino, os dois ou outro não deve marcar valor, mas diferenças que devem ser preservadas, o que deve ser um ponto de discussão em aulas de leitura de textos nas quais aparecem a representação das relações de gênero.

A essência dessas discussões, de acordo com Hall (2011), é o argumento de que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2011, p. 07). Aquele considerado fora das normas, fragmentado, sofre preconceitos e, em muitos casos, é excluído. O autor explica que a crise da identidade “é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando

---

<sup>10</sup> PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. Tradução de Susana Bornéo Funck. **Revista de Estudos Feministas**, ano 10, v.1, 1º semestre de 2002, p.155 – 167.

as estruturas e processos centrais das sociedades modernas, abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social”, ou seja, as referências de identidades mudaram (HALL, 2011, p. 07).

Hall (2011) destaca o impacto do feminismo no descentramento do sujeito, tanto como uma crítica teórica quanto como movimento social, o que fez parte dos avanços na teoria social e nas ciências humanas ocorridos no pensamento da modernidade tardia (segunda metade do século XX). O autor afirma que, nos anos 60, surgiram novos movimentos sociais dos quais fizeram parte o feminismo, as revoltas estudantis, os movimentos juvenis contraculturais e antibelicistas, as lutas pelos direitos civis, movimento pela paz e outros. Desse momento histórico é importante destacar que

cada movimento apelava para a identidade social de seus sustentadores. Assim, o feminismo apelava às mulheres, a política sexual aos gays e lésbicas, as lutas raciais aos negros, o movimento antibelicista aos pacifistas, e assim por diante. Isso constitui o nascimento histórico do que veio a ser conhecido como política de identidade – uma identidade para cada movimento (p. 45).

Sobre a importância do feminismo no descentramento conceitual do sujeito, Hall (2011) destaca que o movimento abriu, para a contestação política, arenas novas de vida social, como a família, a sexualidade, o trabalho doméstico, a divisão doméstica do trabalho, o cuidado com as crianças e outros. O feminismo politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação de homens/ mulheres, mães/pais e filhos/filhas. “O que começou com a contestação da posição social das mulheres expandiu-se para incluir a formação das identidades sexuais e de gênero” (HALL, 2011, p. 46).

O conceito de gênero, como categoria de análise, também sofreu várias mudanças desde a década de 70. Scott (1995) argumenta que o conceito foi criado para opor-se a um determinismo biológico nas relações entre os sexos, dando-lhes um caráter fundamentalmente social. Atualmente, o conceito de gênero, como propõe Scott (1995), é compreendido como categoria de análise que ajuda a entender a história das mulheres e dos homens em nossa sociedade, ajudando a entender também os problemas e dificuldades que as mulheres enfrentam no trabalho, na vida política, na sexualidade, na reprodução e na família e suas relações com os homens e com outras mulheres e também as relações do homem com outros homens. Como categoria de análise, gênero, segundo Scott, são símbolos culturais evocadores de representações, conceitos normativos como grade de interpretação de significados, organizações e instituições sociais.

Outro conceito importante para essa pesquisa é o de patriarcado. Saffioti (2011) propõe a não exclusividade do uso de conceito de gênero nas pesquisas; é preciso usar também o termo patriarcado que deixa explícita a relação de dominação-exploração do homem pela mulher. Esse é o caso de nossa pesquisa, não nos basta o conceito geral de gênero, mas também o de patriarcado. Um complementa o outro, já que o conceito de gênero possui o aspecto neutro, imprescindível para eliminar o determinismo biológico e o patriarcado para explicitar a relação de dominação-exploração da mulher pelo homem.

Conforme Saffioti (2011) gênero diz respeito

às representações do masculino e do feminino, a imagens construídas pela sociedade a propósito do masculino e do feminino, estando estas inter-relacionadas. Ou seja, como pensar o masculino sem evocar o feminino? Parece impossível, mesmo quando se projeta uma sociedade não ideologizada por dicotomias, por oposições simples, mas em que masculino e feminino são apenas diferentes (p.116).

Gênero é um conceito palatável, mais fácil de ser entendido e aceito, segundo Saffioti (2011, p. 138), por ser “excessivamente geral, a-histórico, apolítico e pretensamente neutro. Exatamente em função de sua generalidade excessiva, apresenta grande grau de extensão, mas baixo nível de compreensão”. Por outro lado, o patriarcado ou ordem patriarcal de gênero, como vem explícito em seu nome, não tendo a pretensão da generalidade nem da neutralidade, deixa propositadamente explícito o vetor da dominação-exploração. Essa explicação de Saffioti (2011) não elimina o conceito de gênero de Scott (1995), ao contrário, acrescenta o conceito de patriarcado que, de certa forma, delimita o conceito de gênero que é mais geral. Essa delimitação é marcada pelo conceito de patriarcado que diz respeito à “dominação-exploração no plano social, econômico e político do homem sobre a mulher” (p. 56), especificando as relações de gênero nas relações de poder no tempo moderno e pós-moderno ocidental.

Para entendermos o uso de gênero e patriarcado e não das categorias de sexo homem/mulher simplesmente, devemos pensar na diferença entre sexo e gênero. De acordo com Gouveia e Camurça (1997), quando falamos em sexo, nos referimos aos aspectos físicos, biológicos relativos à ideia de macho e fêmea. É a partir da observação e do conhecimento destas diferenças sexuais, que “a sociedade cria ideias sobre o que é um homem, o que é uma mulher, o que é masculino e o que é feminino, ou seja, as chamadas representações de gênero” (p. 08). Assim, são estabelecidas as ideias de como homem e mulher devem se comportar e se relacionar uns com os outros.



As normas de gênero produzem para as mulheres poucas esperanças e possibilidades, como por exemplo, ter no casamento um destino. Mesmo com todas as mudanças, o casamento e a maternidade ainda são dominantes na vida das mulheres. Hoje em dia as mulheres podem até fazer outras coisas – estudar, trabalhar, participar do sindicato – e estas atividades podem ser até valorizadas, contudo, ainda é fundamental que sejam esposas e mães. Já para os homens as escolhas são muitas e variadas. Casamento e paternidade mesmo sendo importantes, não são necessários na vida deles. (p. 12).

Essa concepção é reproduzida socialmente como naturalizada pela sociedade que produz relações de gênero em desigualdade de poder, atribuindo autoridade e prestígio entre as pessoas de acordo com seu sexo biológico. Essa concepção é abordada por diferentes autores como Safiotti (2011); Scott (1995), Butler (2003) e Connell (2005).

Assim, as relações de gênero são vistas como relações de poder. E, ainda hoje, em nossas sociedades, o conceito de gênero implica uma relação em que feminino e masculino são pautados em hierarquias diferenciadoras. Butler (2003) esclarece que a “univocidade do sexo, a coerência interna do gênero e a estrutura binária para o sexo e o gênero são sempre consideradas como ficções reguladoras que consolidam e naturalizam regimes de poder convergentes de opressão masculina e heterossexista” (p. 59). Sobre a opressão masculina, o pensamento de Saffiotti (2011) corrobora com o de Connell (2005, 2013) e Butler (2003) no sentido de que a masculinidade se transforma, assim como o patriarcado, mas coexiste com outras relações de poder na sociedade ainda hoje. Para Saffiotti (2011)

as mulheres são “amputadas”, sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício do poder. Elas são socializadas para desenvolver comportamentos dóceis, cordatos, apaziguadores. Os homens, ao contrário, são estimulados a desenvolver condutas agressivas, perigosas, que revelem força e coragem. Isto constitui a raiz de muitos fenômenos, dentre os quais se pode realçar o fato de seguros de automóveis exclusivamente dirigidos por mulheres custarem menos, porque, em geral, elas não usam o carro como arma, correm menos e são mais prudentes (p. 35).

Não se trata de ataque à masculinidade, mas é preciso entender as diferenças e marcar uma relação igualitária entre homens e mulheres. Nesse sentido, a autora aborda o quanto as determinações de gênero afetam os homens. Eles são afetados, pois sempre lhes coube prover as necessidades materiais da família. “E este papel de provedor constitui o elemento de maior peso na definição da virilidade. Homens que experimentam o desemprego por muito tempo são tomados por um profundo sentimento de impotência, pois não há o que eles possam fazer” (p.35). A autora explica que o sentimento de impotência pelo desemprego gera violência, e pode resultar também em impotência sexual. “Há homens que verbalizam preferir morrer a ficar sexualmente impotentes. Nem neste caso se permite ao homem

chorar. Isto consiste numa ‘amputação’, pois há emoções e sentimentos capazes de se expressar somente pelo choro” (p.35).

Saffioti (2011) explicita exemplos de como ambos os sexos sofrem com as imposições de comportamentos por discursos hegemônicos também na conquista. Caso uma mulher seja abordada por um homem para sair, para dançar, ela pode recusar, pois o jogo é o da caça e do caçador. “Se, entretanto, um homem for abordado por uma mulher com as mesmas intenções, e ele não se interessar por ela, recusando o convite, imediatamente é alcunhado de maricas” (p. 36). Ao homem não é dado o direito de falhar, por exemplo, nas relações sexuais, porque homem não falha, ou melhor, não tem o direito de falhar numa situação dessas, já que representa a força, quase a perfeição. Se houver uma tarefa perigosa a ser realizada em um grupo de homens e mulheres, “é sempre um homem o escolhido para fazê-la. Se tiver bom gosto seja para se vestir, seja para decorar sua casa, não é verdadeiramente homem, fica no limbo dos prováveis homossexuais. Se é sensível, é afeminado” (p.36).

O ideal seria que tanto homens como mulheres fossem igualmente desenvolvidos, pois isto resultaria em seres humanos bem equilibrados. No entanto, a sociedade estimula o homem a desenvolver seu *animus*<sup>11</sup> (princípio masculino), desencorajando-o a desenvolver sua *anima* (princípio feminino), procedendo de maneira exatamente inversa com a mulher. Em consequência, segundo Saffioti (2011), há, de uma parte, “homens prontos a transformar a agressividade em agressão; e mulheres, de outra parte, sensíveis, mas frágeis para enfrentar a vida competitiva. O desequilíbrio reside justamente num *animus* atrofiado nas mulheres e numa *anima* igualmente pouco desenvolvida nos homens” (p.36). Esse fato social de gênero atinge diretamente o terreno político, já que o núcleo central de *animus* é o poder, tem-se homens aptos ao seu desempenho, e mulheres não-treinadas para exercê-lo.

Ou seja, o patriarcado, quando se trata da coletividade, apoia-se neste desequilíbrio resultante de um desenvolvimento desigual de *animus* e de *anima* e, simultaneamente, o produz. Como todas as pessoas são a história de suas relações sociais, pode-se afirmar, da perspectiva sociológica, que a implantação lenta e gradual da primazia masculina produziu o desequilíbrio entre *animus* e *anima* em homens e em mulheres, assim como resultou deste desequilíbrio (SAFFIOTI, p.37).

Portanto o patriarcado é resultado desse desequilíbrio, e afeta ainda hoje as relações de poder no público e no privado. Houve uma primazia masculina bem maior no passado, mas como todo fenômeno social, o patriarcado está em constante transformação, assim como a

---

<sup>11</sup> Saffioti (2011) usa os termos de Jung (1992), para ele, tanto homens quanto mulheres são dotados de *animus* e *anima*, sendo o primeiro o princípio masculino e a segunda, o princípio feminino.

masculinidade, mas não desapareceu. “Tanto as relações patriarcais, quanto suas hierarquias, sua estrutura de poder contaminam toda a sociedade, o direito patriarcal perpassa não apenas a sociedade civil, mas impregna também o Estado” (SAFFIOTI, p. 54).

As relações de gênero organizam a sociedade e se organizam na sociedade principalmente pela família, pelo trabalho e pela política. Essas instituições e também outras, como a igreja, a escola e a justiça, expressam aquilo que as normas e os valores querem dizer. Essa organização das relações de gênero é representada na sociedade por imagens, músicas, lendas, histórias de cordel, romances, filmes e a mídia em geral, formando, assim, símbolos dessas sociedades. As normas, os valores, os símbolos, o funcionamento das instituições e as práticas discursivas constroem a subjetividade dos indivíduos, criando desejos, medos, sonhos e esperanças. Os textos publicados no LDP são uma dessas práticas discursivas que representam as relações de gênero organizadas pela sociedade, muitas vezes confirmando os valores e normas estabelecidos, outras vezes, contestando-os.

Partindo de uma perspectiva histórica, Scott (1995) explica a categoria gênero como analítica por pressupor um processo de construção social das diferenças sexuais e de percepção do modo como são construídos referenciais do que se concebe como masculino e feminino, contribuindo para desmistificá-los, enquanto categorias naturais e imutáveis. Essa postura, diante do ser homem e ser mulher, contribui para um olhar crítico dos fenômenos sociais discriminatórios. Por isso, Scott (1995) expõe a categoria gênero como algo útil, não só para a história das mulheres, mas para a história dos homens entre si e igualmente das mulheres entre si, além de propiciar um campo fértil de análise das desigualdades e das relações de poder.

Butler (2003) descreve e propõe “uma série de práticas parodísticas baseadas numa teoria performativa de atos de gênero que rompem as categorias de corpo, sexo, gênero e sexualidade” (p. 8), criando uma ressignificação subversiva e uma proliferação para além da estrutura binária. Dessa forma, a autora descaracteriza e dá novo significado às categorias corporais. Para isso, ela discute o feminismo partindo da noção singular de identidade. Butler (2003) afirma que as estruturas jurídicas da linguagem e da política constituem o campo contemporâneo do poder. A partir desse pressuposto, a autora afirma ser tarefa a formulação, “no interior dessa estrutura constituída, uma crítica às categorias de identidade que as estruturas jurídicas contemporâneas engendram, naturalizam e mobilizam”. É tempo de empreender uma crítica, “que busque libertar a teoria feminista da necessidade de construir uma base única e permanente, invariavelmente contestada pelas posições de identidade ou anti-identidade que o feminismo invariavelmente exclui” (BUTLER, 2003, p. 23).

A ideia de que o gênero é construído socialmente pode levar ao mesmo determinismo de significados de gênero em corpos biologicamente determinados. Se esses corpos são compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável que constrói o gênero, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinante quanto à formulação de que a biologia é o destino (BUTLER, 2003). Portanto,

Os limites da análise discursiva de gênero pressupõem e definem por antecipação as possibilidades das configurações imagináveis e realizáveis do gênero na cultura. Isso não quer dizer que toda e qualquer possibilidade de gênero seja facultativa, mas que as fronteiras analíticas sugerem os limites de uma experiência discursivamente condicionada. Tais limites se estabelecem sempre nos termos de um discurso cultural hegemônico, baseado em estruturas binárias que se apresentam como a linguagem da racionalidade universal. Assim a coerção é introduzida naquilo que a linguagem constitui como domínio imaginável do gênero (p. 28).

O pensamento de Butler (2003) marca um avanço quanto ao conceito proposto por Joan Scott. Para Scott e as feministas nos anos 80, o conceito de gênero surgiu como uma alternativa ao determinismo biológico. Entretanto, a partir do conceito de gênero, passa-se à ideia de que o gênero é uma organização social da diferença sexual, o que implica o pressuposto de que a biologia permanece como um dado preexistente a essa estruturação social. Para Butler, contudo, não há dados ou elementos preexistentes: tanto o sexo quanto o gênero seriam efeitos de discurso. Essa reflexão nos coloca em lugar de analista consciente das limitações da própria linguagem.

Para Butler (2003), “o gênero é sempre um feito, ainda que não seja obra de um sujeito tido como preexistente”. Portanto “não há identidade de gênero atrás de expressões de gênero; essa identidade é performativamente constituída pelas próprias expressões tidas como seus resultados” (p. 48). Gênero é uma *performance*, é o que fazemos em situações e formas diferentes. Butler (2003) afirma que o gênero não se limita ao que somos ou ao que temos, mas se estende ao efeito produzido pelo que fazemos, ou seja, é uma *performance*. Isso significa dizer que nós andamos ou falamos nas mais diversas formas que consolidam a impressão de ser um homem ou uma mulher, essa impressão parece ser o que somos, mas na verdade, para a autora, é algo produzido e reproduzido todo o tempo. Portanto, dizer que o gênero é performativo é dizer que ninguém pertence a um gênero desde sempre.

Dessa forma, Butler (2003) defende que o gênero é formado culturalmente, mas é também um domínio de liberdade, em que se deve resistir à violência que é imposta pelas normas ideais de gênero, principalmente contra as pessoas que são diferentes em relação ao gênero ou desviantes na sua apresentação de gênero. A autora assevera que o gênero é “um

efeito” o que vai ao encontro da frase de Simone de Beauvoir (1970)<sup>12</sup>, na obra *O segundo sexo*, “não se nasce mulher, torna-se mulher”. Sobre essa frase, Butler (2003) afirma que, nessa construção do ser feminino, “decorre que mulher é um termo em processo, um devir, um construir de que não se pode dizer com acerto que tenha uma origem ou um fim. Como uma prática discursiva contínua, o termo está aberto a intervenções e re-significações” (p. 58).

A partir desses conceitos, torna-se ainda mais evidente a importância do estudo de gêneros nos LDP, uma vez que um dos papéis da escola é formar alunos seguros e autônomos. Para isso, é necessário que a escola, à luz da ciência, tenha uma educação sexual e de gênero, podendo contribuir para a formação de alunos e alunas que se compreendam e compreendam também a sociedade em que vive. No LDP há representações de gêneros em textos cujos discursos precisam ser discutidos e compreendidos, para que alunos e alunas possam fazer suas escolhas com reflexão, olhar crítico e, principalmente, com conhecimento sobre o assunto, sem mitos e medos.

A participação de homens e meninos na construção social da postura igualitária de gênero é imprescindível, por isso, o homem foi envolvido necessariamente nessa construção ao longo da elaboração atual do conceito de masculinidade. Mas não basta somente o envolvimento de homens e mulheres para isso acontecer. Isso requer amplo apoio social e transformações profundas em instituições, assim como a mudança na conduta do dia-a-dia das pessoas (CONNELL, 2005, p.1802). Nos últimos quinze anos, tem havido uma preocupação com questões sobre homens e meninos no mundo.

Connell (2005) cita exemplos de ações que envolvem os homens nas questões de gênero como a criação de um movimento terapêutico para a resolução de problemas em relacionamentos, sexualidade e identidade nos Estados Unidos, entre os homens de classe média, embora não exclusivamente; na Alemanha e Escandinávia, as respostas dos homens às medidas tomadas pelo governo sobre feminismo e igualdade de gênero têm sido discutidas; em países anglófonos, tem havido discussões sobre supostas mudanças dos homens na família e sobre o fracasso de meninos na escola; a violência dos homens contra as mulheres também tem sido objeto de intervenções práticas e extenso debate.

Como consequência de tais ações, debates e campanhas, a autora informa que hoje há uma compreensão científica muito mais sofisticada e detalhada sobre as questões relativas aos homens, à masculinidade e ao sexo do que havia antes. O que antes era encontrado em países desenvolvidos agora faz parte das pesquisas do mundo todo como África do Sul, Brasil,

---

<sup>12</sup> BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo: fatos e mitos*. Sérgio Millet (Trad.) 4 ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

México, Índia, Peru, Turquia, e outros. Há uma preocupação com dimensão internacional para a igualdade de gênero envolvendo os homens. Não se trata mais de uma luta exclusiva das mulheres, pois a feminilidade e a masculinidade são construídas juntas no processo que constitui a ordem do gênero.

Apesar de as mudanças nas relações de gênero ocorrerem em escala mundial, Connell (2005) deixa claro que isso não acontece no mesmo sentido e no mesmo ritmo. O surgimento de novas arenas de relações sociais no mundo globalizado cria novos padrões de relações de gênero. Arenas como corporações, sistemas de comunicação e mídia internacionais, além de estruturas de estado (União Europeia) internacionais fazem com que a ordem dos gêneros locais agora interaja com a ordem de gênero da arena global. Porém, grupos de homens estão posicionados de forma muito diferente em tais processos. Não há uma fórmula única que responda por homens de forma geral. A posição do homem não mudou muito. Eles ainda são maioria absoluta nas corporações executivas, profissionais e detentores de cargos públicos. Em todo o mundo, homens ocupam nove de cada dez postos em gabinetes de governos, assim também em meio aos parlamentares e posições de topo nos organismos internacionais (p.1808).

Há uma diferença entre esses homens que ocupam altos cargos e aqueles que fornecem força de trabalho. As diferenças de classe, de região e de nação dividem a categoria homem, espalhando os ganhos e os custos das relações de gênero de forma desigual entre eles. Por isso, há homens que apoiam e contribuem para igualdade de gênero, outros não. Há uma resistência à isso por várias razões. Connell (2005) cita como uma delas o dividendo patriarcal, uma identidade ameaçada pelas mudanças. Nas definições sociais de masculinidade, o espaço é do homem como provedor e forte, e quando a mulher passa a ser provedora da família, o homem se sente ofendido, o que os faz sentir-se menos digno de respeito. Segundo Saffioti (2011), o poder apresenta duas faces: a da potência e a da impotência. As mulheres são socializadas para conviver com a impotência; os homens – sempre vinculados à força – são preparados para o exercício do poder. Eles convivem mal com a impotência. “O papel de provedor das necessidades materiais da família é, sem dúvida, o mais definidor da masculinidade. Perdido este status, o homem se sente atingido em sua própria virilidade, assistindo à subversão da hierarquia doméstica” (p.84). Isso pode estar mudando, mas ainda existe em grande parcela do discurso da masculinidade hegemônica.

A relação da mulher com o patriarcado se dá quando elas desempenham, “com maior ou menor frequência e com mais ou menos rudeza, as funções do patriarca, disciplinando filhos e outras crianças ou adolescentes, segundo a lei do pai” (SAFFIOTI, 2011, p. 102).

Ainda que não sejam cúmplices do patriarcado como regime, colaboram para alimentá-lo, por isso é importante, segundo a autora, o reforço permanente da dimensão histórica da dominação masculina para que se compreenda e se dimensione adequadamente o patriarcado. Portanto,

não basta que uma parte das mulheres ocupe posições econômicas, políticas, religiosas etc., tradicionalmente reservadas aos homens. Como já se afirmou, qualquer que seja a profundidade da dominação-exploração da categoria mulheres pela dos homens, a natureza do patriarcado continua a mesma. A contradição não encontra solução neste regime. Ela admite a superação, o que exige transformações radicais no sentido da preservação das diferenças e da eliminação das desigualdades, pelas quais é responsável a sociedade (p. 107).

Na divisão do trabalho, por exemplo, ainda existe uma oposição à igualdade de gênero que aparece entre homens mais velhos, na gestão empresarial, local de trabalho fortemente masculinizado e pouco acolhedor para as mulheres. Connell (2005) destaca pesquisas em escolas que mostram casos em que meninos afirmam o controle da vida social com hostilidade direta contra as meninas e meninos percebidos como sendo diferentes. O *status quo* é defendido a todo momento entre adolescentes nas escolas. Alguns homens aceitam mudanças, mas, na prática, ainda atribuem o trabalho doméstico e o cuidado das crianças apenas às mulheres. É imprescindível envolver os homens na luta por relações de gênero igualitárias e isso deve começar a ser feito na formação básica de meninos e meninas. Por isso, é tão fundamental o papel do LDP na formação dos estudantes. Por ser o material didático mais usado nas escolas brasileiras, o LDP pode ser usado na formação de um olhar igualitário e de respeito com relação a gênero.

Apesar dessa necessidade de uma formação que busque a equidade de gênero, pesquisas mostram que há escolas onde a formação da masculinidade está ligada a padrões como poder, autoridade, força e competência com as quais não combinam a demonstração de sentimento. Por outro lado, os signos de fraqueza são associados ao universo feminino (SWAIN, 2005, p. 216).

Os currículos escolares têm forte influência na formação da masculinidade, quando somente os garotos são incentivados a terem sucesso em alguns tipos de esportes e as meninas não. Os meninos são também mais incentivados a prepararem seus corpos para parecerem fortes e poderosos. Nos jogos escolares, a disputa entre os meninos é incentivada como uma linguagem metafórica de guerra. Os grupos de meninos na escola influenciam mais na construção da identidade masculina que os pais. Em consequência, os garotos ficam em um conflito, entre o que os pais e eles querem ser e os padrões estereotipados seguidos por seus

pares, ou colegas de escola; porque um não quer ser diferente dos colegas, mas, nem sempre, isso é possível no ambiente escolar (SWAIN, 2005). O autor conclui que é papel da escola mostrar formas alternativas para um status de masculinidade mais colaborativa e compreensiva, para evitar a homofobia, a misoginia e ações violentas por parte de homens.

Nas discussões políticas, o foco recai sobre a preocupação de dar respostas somente às mulheres. As agências ou reuniões que formulam, implementam ou monitoram políticas de gênero geralmente têm nomes que se referem apenas às mulheres, como departamento de Mulheres, Comissão sobre estatuto das mulheres e agem para as mulheres. Contudo, os homens estão presentes como pano de fundo, já que em cada instrução sobre as desvantagens das mulheres, há uma referência implícita aos homens como o grupo com vantagens. Eles são acusados de autores nas discussões sobre a violência contra as mulheres, e de problema ou agente de infecção nas discussões sobre gênero e AIDS. De acordo com Connell (2005), alguns políticos tentaram resolver esta divisão com uma reestruturação política de igualdade de gênero, sob a forma de políticas paralelas para as mulheres e os homens. Essas ações desencadearam a preocupação com o enfraquecimento das políticas para as mulheres conquistadas até agora. A inclusão dos homens pode minar a igualdade de gênero, já que os homens ainda controlam a maioria da riqueza e das instituições de autoridade. Esse aspecto confirma a necessidade urgente de políticas que visem a uma formação educacional para o respeito às identidades de gênero. Novamente, verifica-se o papel dos LDP para essa formação nas escolas, pois ainda é o material didático mais usado e pauta assuntos discutidos nas aulas de Língua Portuguesa através de seus textos.

Há muitos homens descontentes com funções sociais tradicionais determinadas pelo modelo hegemônico de masculinidade. No contexto escolar, apesar de haver grupos de meninos seguindo um padrão dominante ou hegemônico de masculinidade, existem também, muitas vezes, outros padrões que envolvem mais igualdade e relações respeitadas com as meninas. Connell (2005) explica que homens e meninos podem variar, ou usar estrategicamente, definições convencionais de masculinidade. É possível ensinar meninas e meninos como fazer isso nas escolas, como têm mostrado experiências em salas de aula australianas.

Sobre isso, Cameron (2010), em uma análise da construção da masculinidade heterossexual em uma conversa entre rapazes, nos oferece um dado importante para refletirmos sobre a generalização do que é ser homem e mulher. Ela faz uma reflexão sobre o momento de fala em que os rapazes chamam outro rapaz de *gay*, o que, para a autora, não é, nesse contexto, sinônimo de homossexual.



Acredito que o desvio apontado pelo grupo para o termo “gay” não tem tanto uma conotação sexual, mas social. Ser “gay” significa não atingir os padrões de masculinidade ou de feminilidade determinados pelo grupo. É por isso que faz sentido afirmar que alguém é “gay mesmo”; ao contrário, preferência pelo mesmo sexo *versus* preferência pelo sexo oposto, a conformidade às normas de gênero, pode ser uma questão de grau. É também por essa razão que dar em cima de “uma vagabunda feia” é um tipo de comportamento que pode ser classificado como “homossexual” – a masculinidade, propriamente dita, requer que o objeto de interesse sexual em público seja uma mulher, mas que seja minimamente atraente (Aspas da autora para destacar termos da fala) (p. 136).

Para a autora, o ato de chamar outro rapaz de “gay” significa uma avaliação da aparência ou estilo de vestir e de falar que denotam uma masculinidade insuficiente. Ela conclui que homens e mulheres vivem no mesmo mundo, mas são membros de culturas, nas quais uma grande quantidade de discursos sobre gênero circula. Assim, homens e mulheres reproduzem formas de falar consideradas próprias ao seu sexo pelo poder hegemônico. Por outro lado, aprendem um conjunto mais amplo de significados generificados, os quais são atribuídos diferentes formas de falar.

Mesmo para o indivíduo que se orienta claramente por noções tradicionais de gênero, há uma gama de identidades de gênero possíveis de ser abordadas, dependendo do contexto de fala (CAMERON, 2010). Esse estudo de Cameron (2010) remete ao conceito de performance de Butler (2003) quando explica que “não há identidade de gênero atrás de expressões de gênero; a identidade é constituída performativamente pelas várias expressões” (BUTLER, 2003, p. 48). Portanto, gênero é uma *performance*, é o que fazemos em situações e formas diferentes. Butler (2003) afirma que o gênero não se limita ao que somos ou ao que temos, mas se estende ao efeito produzido pelo que fazemos, ou seja, é uma *performance*.

Connell e Messerschmidt (2013) propõem repensar o conceito de masculinidade hegemônica. Para isso, elaboram uma reflexão sobre as críticas a esse conceito desde que foi proposto em relatórios de um estudo de campo sobre desigualdade social nas escolas australianas até os dias atuais. Os autores esclarecem que não há uma masculinidade, mas múltiplas masculinidades, comprovadas pelas pesquisas etnográficas e pesquisas sociais empíricas locais e regionais, que documentaram hierarquias locais de gênero. “A ideia de uma hierarquia das masculinidades cresceu diretamente a partir da existência de homens homossexuais com a violência e com o preconceito dos homens heterossexuais.” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 244). Essa masculinidade hegemônica se distinguiu de outras masculinidades, especialmente das masculinidades subordinadas, sendo assim apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Porém é inegável seu caráter

normativo, pois ela incorpora a forma mais honrada de ser homem, exigindo que todos os “outros homens se posicionem em relação a ela e legitimam ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 245). Essas masculinidades são diferentes entre si e também sujeitas a mudanças. Portanto,

A masculinidade não é uma entidade fixa encarnada no corpo ou nos traços das personalidades dos indivíduos. As masculinidades são configurações de práticas que são realizadas na ação social e, desta forma, podem se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular (p. 250).

Os autores exemplificam o fato da existência de várias masculinidades, as quais produzem efeitos sociais, por exemplo, em salas de aula. Muitos meninos não se encaixam exatamente nas categorias de gênero valorizadas socialmente, eles demonstram relações complexas de aderência e rejeição a essas categorias. A masculinidade hegemônica não se sobressai como um padrão nitidamente definido separado de todos os outros, há uma relação entre os agentes sociais que a constroem. Para eles, “o conceito de masculinidade hegemônica não busca abarcar tudo e muito menos ser uma causa primeira; é uma forma de entender certa dinâmica no seio de um processo social.” (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013, p. 256).

Diante das críticas ao conceito de masculinidade, os autores afirmam que tomar a abordagem consistentemente relacional de gênero é a melhor forma de usar esse conceito. Pois o gênero é sempre relacional, e os padrões de masculinidade são socialmente definidos em oposição a algum modelo (quer real ou imaginário) da feminilidade. As masculinidades são construídas na interação entre homens e mulheres, assim como a feminilidade. Sendo o discurso uma ação social, também é pelo discurso que homens e mulheres se constroem mutuamente. Assim, as hierarquias de gênero também poderão ser afetadas pelas novas configurações das identidades e das práticas das mulheres, especialmente mulheres mais jovens – configurações (discursivas ou não) que estão crescentemente sendo reconhecidas pelos homens mais jovens.

Por isso, Connell e Messerschmidt (2013) afirmam que as pesquisas sobre masculinidade hegemônica precisam estar mais atentas às práticas das mulheres, que também constroem a masculinidade como mães, irmãs, colegas de trabalho, namoradas e esposas. Sem deixar de lado a ação histórica recíproca entre feminilidade e masculinidade.

O recorte desta pesquisa não pretende teorizar a respeito das categorias de gênero social, mas explicitar as diretrizes teóricas que serviram de alicerce para a interpretação e reflexão sobre a análise da representação das relações conflituosas (ou não) de gênero nos LDP. Essas discussões não se esgotam em um trabalho acadêmico; são dinamicamente

questionadas, e novos saberes lhes são incorporados, o que proporciona a revitalização de saberes existentes. Para essa análise de gênero social no LDP, nos apoiaremos na Semiótica Social e na Análise do Discurso Crítica. A Semiótica Social, a concepção de multimodalidade e a ADC dialogam com as teorias de gênero. No próximo capítulo, apresentaremos essas teorias que serão usadas na análise.

## **CAPÍTULO 2**

### **REFERENCIAL TEÓRICO**

Os principais pressupostos teóricos que embasam este trabalho são a Semiótica Social, a Multimodalidade e suas implicações, sobretudo, a Gramática do *Design* Visual de Kress e van Leeuwen (2006), Hodge; Kress (1988), Kress (2010, 2015) e a Análise do Discurso Crítica principalmente os estudos de Fairclough (2001, 2003). Neste capítulo, apresentaremos o embasamento teórico da pesquisa em relação à Semiótica social e a Multimodalidade com suas categorias de análise da Gramática do *Design* Visual (GDV). Em seguida, uma breve exposição da teoria da Análise do Discurso Crítica (ADC) e suas categorias de análise para o modo verbal. Esclarecemos que, tanto nas categorias da ADC quanto na GDV, o método e a teoria caminham lado a lado. Uma das preocupações, e, ao mesmo tempo, um desafio, foi exemplificar cada categoria com textos encontrados nos livros didáticos analisados aqui para que fosse possível comprovar a aplicabilidade das mesmas em aulas de leitura.

#### **2.1 A Semiótica Social e a Multimodalidade**

Sobre os estudos da Semiótica Social e da comunicação, Kress e van Leeuwen (2001) destacam que, por alguns anos, houve uma preferência por monomodalidade na cultura ocidental. Entretanto, recentemente, houve o início de uma mudança, não apenas nas mídias de massa, como quadrinhos e revistas, mas também em documentos produzidos pelos governos, universidades e corporações.

Nessa perspectiva, Hodge e Kress (1988) priorizam como orientação de análise o aspecto social e estruturas de poder para entender os modos semióticos, pois estes são construtos sociais que partem da necessidade de comunicação dos seres humanos. É no contexto que os signos fazem sentido, por isso a ênfase de análises recai sobre o processo de produção de significados e não sobre o signo de forma isolada.

Em relação às estruturas de poder Hodge e Kress (1988, p. 2) se baseiam na concepção marxista e de seus pressupostos sobre sociedade e significado em que formas de comunicação correspondem a formas particulares de organização social. Sendo o mundo material, a base e a fonte da consciência, e, portanto, de onde derivam os processos semióticos, seus agentes,

objetos e forças. A sociedade capitalista é dividida por aqueles que exploram, detentores dos bens de consumo e do poder, e os explorados. Essa estrutura de dominação determina as representações de mundo de cada grupo, os grupos dominantes tentam manter a hegemonia através de suas representações. Para se manterem no poder e defenderem seus interesses, precisam tanto de solidariedade quanto de resistência.

Hodge e Kress (1988) afirmam que as representações de mundo, nos discursos hegemônicos, têm a função de restringir comportamentos sociais, e seu funcionamento é regulado pelo sistema logonômico, ou seja, por “um conjunto de regras prescrevendo as condições de produção e recepção das mensagens”<sup>13</sup> (Tradução nossa, p. 4). As regras logonômicas são policiadas por agentes sociais como pais, professores, empregados, e se tornam visível nas convenções de polidez, etiqueta, relações industriais, legislações e outros. No contexto escolar, por exemplo, há uma repetição de discursos hegemônicos nos livros didáticos, sem que a grande maioria dos indivíduos da comunidade escolar, como pais, professores e alunos percebam. Essa multiplicação e reprodução de certos discursos ajudam a manter uma estrutura desigual de poder. Isso também diz respeito às relações sexistas de gênero. Sendo assim, as práticas semióticas são atravessadas pelas regras logonômicas, e, por isso, a comunicação é vista como um processo dinâmico nas relações de poder, em que o dominador persegue o objetivo de se manter no poder e o dominado de tomá-lo para si, ou pelo menos de resistir a ele.

Os sistemas logonômicos possuem regras que controlam formas dos textos e do discurso para que possam funcionar como veículo de transmissão dos sistemas logonômicos. De acordo com os autores, cada gênero discursivo pode determinar ações discursivas de poder e resistência em um conjunto de práticas nas relações entre os participantes. Essas relações podem interferir nas mudanças sociais e nas lutas sociais engendradas nas estruturas sociais.

Hodge e Kress (1988) definem a semiótica como sendo o estudo geral da semiose, ou seja, “dos processos da produção e reprodução, recepção e circulação dos significados em todas as suas formas, utilizadas por todos os tipos de agentes de comunicação” (Tradução nossa, p. 261)<sup>14</sup>. A semiótica focaliza o processo de interação construído histórica e socialmente, compreendendo-a como um fenômeno inerentemente social em suas origens, funções, contextos e efeitos nas relações de poder.

---

<sup>13</sup> No original: “[...] a set of rules prescribing the conditions for production and reception of meanings; [...]”(HODGE, KRESS, 1988, p. 4).

<sup>14</sup> No original: “processes and effects of the production and reproduction, reception and circulation of meaning in all forms, used by all kinds of agents of communication” (HODGE E KRESS, 1988, p. 261)

A ênfase da semiótica social recai sobre a noção de signo motivado, considerando que o signo não preexiste de forma fixa em uma conjunção de significante e significado. Portanto não deve ser reconhecido em bloco e de forma fixa, ou seja, como entidades estáveis. Significados e significantes podem ser tratados de forma relativamente independentes um do outro. Os atores sociais produzem signos de acordo com seus interesses, o que leva a uma relação motivada entre significante e significado, portanto, os signos são motivados e não arbitrários como a noção Saussuriana e Chomskyana em que o usuário do sistema linguístico não tem efeito sobre o mesmo.

Dessa forma, segundo Natividade (2012), quem “produz um signo escolhe o que considera ser a representação mais apropriada do que se quer significar, ou seja, o interesse orienta a seleção dos atores sociais guiados pelos meios formais de representação e comunicação” (p. 65). A noção de escolha do que se quer representar é o que diferencia a semiótica convencional da Semiótica Social, orientando, para esta última, uma leitura dos caminhos e processos de escolhas e interesses pautados pelo contexto em que cada produtor e interpretante de texto se encontram, tomando a dimensão de análises políticas, historicizadas e críticas.

Os signos são formados por escolhas de representações do mundo feitas pelos atores sociais no ato de comunicação, portanto, esses dois níveis, representação e comunicação, são importantes para a semiótica social. A representação é definida por Kress e van Leeuwen na GDV (2006) como um processo no qual o produtor de um signo tenta buscar a representação de um objeto ou entidade, seja físico ou semiótico. Esse interesse pela busca de uma representação é complexo, “porque acontece conectado com a história cultural, social e psicológica do produtor do signo e focalizado pelo contexto específico no qual o signo é produzido” (p. 7).

A comunicação, segundo Kress e van Leeuwen (2001) “é um processo no qual um produto ou evento semiótico é ao mesmo tempo articulado ou produzido e interpretado ou usado” (p. 20, tradução nossa<sup>15</sup>). Sendo assim, a comunicação só ocorre quando há articulação e interpretação, e depende da identificação com a comunidade interpretativa. Nesse sentido, é necessário que o interpretante tenha conhecimento semiótico para entender uma mensagem, já que a comunicação não acontece somente por parte do produtor, mas também do interpretante. Assim, podemos entender que aspectos sociais e interesses estão inevitavelmente presentes na comunicação. “Vista desta forma, a comunicação estará também

---

<sup>15</sup> No original: “We defined communication as a process in which a semiotic product or event is both articulated or produced and interpreted or used” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 20)

marcada pelas relações de poder, e isso afeta as escolhas e as expressões das quais cada ator social lançará mão para que a comunicação seja mais transparente (ou não) naquele contexto” (NATIVIDADE, 2012, p. 67).

Os significados são organizados no uso de vários modos semióticos e produzem sentidos em articulações múltiplas, que se manifestam em camadas ou estratos de igual valor. Essas camadas são o discurso, o *Design*, a produção e a distribuição. Como exposto anteriormente, a noção de discurso é tomada como conhecimentos socialmente construídos sobre aspectos da realidade e *Design* é conceituado como os usos dos recursos semióticos, em todos os modos e combinações desses, ele se encontra entre o conteúdo e a expressão desse conteúdo. Os dois, conteúdo e *design*, são meios de realizar discursos no contexto de uma situação comunicativa, ou seja, o *Design* compõe o discurso a partir dos modos semióticos expressos no texto.

Os outros dois estratos significativos para a organização da comunicação são os níveis de produção e distribuição. A produção refere-se à organização da expressão do evento semiótico e envolve um conjunto de habilidades e técnicas utilizadas. Nas palavras de Kress e van Leeuwen (2001), a produção refere-se à “organização da expressão, a atual articulação material do evento semiótico ou a atual produção material do artefato semiótico (p. 6, tradução nossa<sup>16</sup>)”. Esta camada, somada ao processo de realização do *Design*, acrescenta significações ao processo de comunicação, pois a produção determina o que pode ser dito e de que forma pode ser dito. Os autores esclarecem que a distribuição tende a ser considerada como não semiótica. Isso acontece quando se referem ao primeiro nível, às tecnologias usadas para preservar e transmitir uma comunicação. Por outro lado, os autores a consideram em um segundo nível, no qual a distribuição acarreta novas representações e interações, pois pode transformar a comunicação, ampliando o significado semiótico e, conseqüentemente, mudando-o.

Portanto, diferentes configurações de discurso, *Design*, produção e distribuição podem ser interpretados e produzidos de diferentes formas na organização social da produção semiótica de sentidos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 9). Os autores esclarecem que muitas vezes produzimos ou somos encorajados a produzir discursos com nossas próprias palavras, ou seja, sem reproduzir *Design* pronto, importando signos de outros contextos e elaborando novos signos e formas de organizá-los. Portanto, o significante possui um potencial significativo que deriva do que nós fazemos quando produzimos, e da nossa

---

<sup>16</sup> No original: “organisation of the expression, to the actual material articulation of the semiotic event or the actual material production of the semiotic artefact” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 6)

habilidade de tornar uma ação em conhecimento. Esse campo teórico enfatiza o processo de produção de significado do texto. Para isso, há um determinado arranjo dos elementos selecionados para a composição, envolvendo um *design* na elaboração da mensagem. Ou seja, ao produzir textos, há uma escolha de elementos ou informações que são orquestrados e organizados, para construir o sentido, na forma que o produtor optou comunicar o que deseja. Assim, a orquestração e os arranjos de um texto irão refletir a coesão multimodal, dependendo das escolhas feitas pelo produtor.

A esse respeito, Kress (2010) afirma existir uma escolha de qual gênero discursivo utilizar e quais elementos dentro do gênero constroem os significados a partir de sua organização. Esse aspecto da construção textual também determina o caminho de leitura. Esses podem ser mais ou menos fixos dependendo da organização linear ou modular da página. Quando os elementos são organizados de forma linear o caminho de leitura é mais restrito. Por outro lado, se a organização dos elementos for mais dinâmica e modular o leitor pode percorrer caminhos diversos de leitura. Kress; van Leeuwen (2006) explicam que

Se um caminho de leitura é circular, alguém pode ler de dentro para fora, em círculos concêntricos, começando no que seria o coração da mensagem. Se o caminho de leitura é linear e horizontal, ele constitui uma progressão, movendo inevitavelmente em direção ao futuro (ou ao contrário, em direção à origem de todas as coisas). Se é vertical, um sentido de hierarquia é produzido, um movimento do geral para o específico, do título para o rodapé. (p.205, tradução nossa<sup>17</sup>).

A coleção analisada apresenta, em sua maioria, textos com organização linear em que o modo verbal é destacado pelo tamanho. A escrita é mais presente, mesmo com a imagem acompanhando a escrita, o caminho de leitura do aluno é direcionado primeiro à escrita e depois para a imagem.

Em artigo sobre a linguística aplicada e a Semiótica Social, Kress (2015, p. 53) afirma que, apesar da escrita e da fala ainda ocuparem um lugar central na comunicação, no futuro, o que hoje é feito pela escrita será feito por outros meios semióticos. Por exemplo, um conceito pode não ser mais explicado por palavras nas escolas, mas por imagem ou gestos. Cada vez mais, as composições semióticas multimodais ocupam o lugar de antigos escritos em grande parte somente verbais. Isto já se aplica nas telas das novas mídias, nos livros didáticos, e na comunicação diária. Kress (2015) chama a atenção para o impacto desse novo contexto

---

<sup>17</sup> No original: “*If the reading path is circular, one reads outwards, in concentric circles, from a central message which forms the heart, so to speak, of the cultural universe. If the reading path is linear and horizontal, it constitutes a progression, moving inexorably forwards towards the future (or backwards, towards the ‘origin’ of all things). If it is vertical, a sense of hierarchy is signified, a movement from the general to the specific, from the ‘headline’ to the ‘footnote’*” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.205).



semiótico: o impacto das tecnologias culturais contemporâneas envolvidas na construção de significados distribuídos em textos. Essas tecnologias usadas para representar são definidas pelo autor como uma gama de recursos culturais tecnológicos – modos – socialmente usados para produzir significados. Por exemplo, as tecnologias de produção, os recursos materiais como papel, canetas, aparelhos — recursos semióticos digitais (gêneros, quadros, dispositivos) e as tecnologias utilizadas nas telas o que influencia na distribuição e difusão de significados, além da mídia em geral.

Tudo isso desmantela a organização escolar atual. A leitura em novos modos de significação é um desafio nas escolas no Brasil, que ainda não possui uma perspectiva de leitura multimodal em sua prática pedagógica. O celular na sala de aula ainda é um desafio para professores do ensino básico, as novas tecnologias de construção de significados estão fora da escola, e, portanto, longe do desenvolvimento de leitura e escrita multimodal por parte de nossos alunos. Mesmo assim, os alunos produzem e leem essas novas formas de produção de significados no dia-a-dia, mas sem uma orientação do universo escolar.

Sem o estudo dos vários modos e a centralidade na fala e na escrita, o ensino de línguas estará incompleto, pois cada modo fornece uma interpretação parcial. A aprendizagem está atrelada à compreensão dos vários modos, assim, para Kress (2015, p. 59) o aluno seria capaz de compreender o sentido de todos os modos.

Consequentemente, poderia mostrar o que aprendeu realmente e quais significados construiu a partir do texto lido. Cada modo possui uma perspectiva epistemologicamente distinta, por isso, a leitura multimodal oferece o potencial de um sentido abrangente, e pode contribuir de maneira mais efetiva para o ensino, para o conhecimento, para a aprendizagem e também para a verificação da aprendizagem (avaliação).

Usando as categorias da Gramática do *Design* Visual, descobriremos como as relações de gênero são representadas no livro didático de língua portuguesa. Para complementar esses níveis de análise, Kress (2010) aponta três conceitos para uma melhor reflexão sobre análises como a que proponho, a saber: *estilo*, *estética* e *ética*. Considerando que a produção de signos é motivada e não arbitrária e que há objetivos preexistentes perante as escolhas dos mesmos, o *estilo* está diretamente ligado à política da escolha. A noção de escolha diz respeito, em primeira instância, às variadas formas de significação providas pelo sistema linguístico e, em segunda instância, ao potencial que atores sociais têm de escolher formas que consideram mais aptas e plausíveis para a comunicação. Assim, cada sistema de escolha de composição de significados pode ser interpretado como formas de *estilo*. A partir desse ponto, o autor expõe o segundo nível de análise – *a estética* – como correspondente à política do estilo, ou

seja, trata-se da constatação de que, a cada composição escolhida e articulada, cria-se uma harmonia diferente.

A *ética*, terceiro nível de análise, refere-se ao juízo de valor e está relacionada ao que escolhemos destacar ao produzirmos significados. A ética é formada por valores e avaliações com as quais o sujeito esteve (ou está) em contato em sua formação social. Esses valores permeiam as práticas discursivas e refere-se à política do valor e da avaliação em cada evento social. De acordo com as palavras de Santos (2013) “considerar as práticas semióticas constantemente permeadas pela intrincada dimensão de produção de significados supõe a visão do processo de comunicação de forma dinâmica, na medida em que ele é entendido como uma forma de ação social” (p. 56).

Segundo Kress (2010), cada modo empregado em discursos multimodais tem funções específicas, com potenciais distintos para a construção de significados. O autor considera, então, a multimodalidade como o princípio da comunicação humana, partindo do pressuposto de que a comunicação é um trabalho semiótico e multimodal, realizado às vezes pela fala, outras pelo olhar, pelas ações ou pelo contato físico no dia-a-dia das pessoas.

A Semiótica Social pode ser resumida em três perspectivas sobre o significado. A primeira diz respeito à produção de significado e às categorias empregadas em todo tipo de representação, de comunicação e recursos de comunicação (do discurso à distribuição); a segunda refere-se à Multimodalidade, que lida com questões comuns a todos os modos e com as relações existentes entre eles; a terceira descreve formas e significados que são apropriados às especificidades de determinado modo (estilo, ética e estética). Na Semiótica Social, o significado e a forma aparecem como um todo integrado, orquestrado, em que os signos são sempre recém-produzidos de acordo com os interesses de seus produtores, em situações específicas.

A multimodalidade não é uma teoria, ela descreve o campo em que o significado é construído, portanto há a necessidade da contribuição da semiótica social. As duas em conjunto permitem compreender a comunicação de sentidos e, apesar de poderem ser tratadas de forma distinta, permanecem conectadas na teoria e na prática. A leitura de elementos semióticos no texto aborda a perspectiva multimodal dentro da Semiótica Social.

Em 1996, Kress e van Leeuwen discutem, no livro *The Grammar of Visual Design* (GDV), o entrelaçamento entre Semiótica Social e multimodalidade. Em 2001, ampliam o conceito de multimodalidade, colocando-o como uma abordagem que considera todos os modos semióticos como produtores possíveis de mensagens e de comunicação. Kress e van Leeuwen (2001) definem a multimodalidade como o uso de vários modos semióticos na

organização do produto ou evento semiótico, acrescido de uma forma particular de combinar esses modos. A maioria dos textos envolve um complexo jogo entre escrita, cores, imagens, elementos gráficos e sonoros, enquadramento, perspectiva da imagem, espaços entre imagem e texto verbal, escolhas lexicais, com predominância de um ou de outro modo, de acordo com a finalidade da comunicação, sendo, portanto, recursos semióticos importantes na construção de diferentes discursos.

Os autores propõem criar uma abordagem semiótica apropriada para a prática semiótica contemporânea, sem, com isso, contrapor teorias existentes. Eles partem do pressuposto de que princípios semióticos comuns operam em diferentes modos, como por exemplo, imagens, sons, cores, texturas, formatos e outros. A Semiótica Social nos dá um arcabouço teórico para discutir essas relações de signos na construção de significados e, portanto, o fenômeno de comunicação.

A GDV apresenta categorias de leitura apropriadas para o modo visual que, em conjunto com outras categorias possibilita a leitura multimodal. Neste trabalho, analisamos os modos visual (imagens com representação da interação entre homens e mulheres no livro didático) e o modo verbal, porém, não esgotaremos as possibilidades de análise, por não usarmos todas as categorias possíveis para a leitura desses textos. O que poderá ser feito em trabalhos posteriores. Na próxima seção, faremos uma exposição detalhada das categorias de análise da Gramática do *Design Visual* que serão usadas na análise do modo visual nesta tese.

## 2.2 Gramática do *Design* visual

A Gramática do *Design* Visual foi elaborada por Kress e van Leeuwen com o objetivo de oferecer uma metodologia adequada à análise de textos multimodais. A ideia de gramática se baseia no estudo, principalmente sintático, das relações de signos visuais que compõem um texto. Estruturas composicionais imagéticas se tornaram convencionais ao longo da história e os autores propõem analisar a forma como elas são usadas pelos produtores de imagens para produzir significados.

Na sociedade atual, as imagens são imperativas no cotidiano de qualquer cidadão brasileiro, no entanto, as escolas ainda não incluíram em suas práticas o desenvolvimento da habilidade de leitura dos elementos visuais que compõem os textos de forma eficiente. De acordo com Kress e van Leeuwen (1996, 2006), nos primeiros anos de escolaridade, as crianças são constantemente incentivadas a produzirem imagens para ilustrar os trabalhos escritos. O professor chega a comentar a relação da imagem com o texto, porém, ao contrário da escrita, a imagem não é corrigida, nem sujeita a críticas detalhadas. Os autores chamam a atenção para o fato de a imagem ser vista nessa fase como uma expressão espontânea e não como uma forma de comunicação que precisa ser desenvolvida de forma mais sistemática como a escrita.

Ao longo dos anos de escolaridade, de acordo com os autores, as ilustrações vão desaparecendo nas práticas escolares, dando lugar a desenhos técnicos específicos de cada área, e os textos mais verbais, aumentam em frequência, importância e profundidade. Entretanto, textos com ilustrações são publicados nos livros didáticos e essas imagens precisam ser consideradas como elementos de interpretação em aulas de leitura. Não se trata aqui de focar somente as imagens em detrimento da escrita, mas incluir a imagem como elemento de composição do texto a ser analisado, pois elas significam, confirmam relações de poder, são práticas sociais, assim como a escrita.

Os autores propõem tratar de formas de comunicação usando imagens assim como se tratam as formas linguísticas. Para tanto, baseiam-se em regularidades da comunicação imagética para uma descrição sistematizada, por isso o nome gramática. No entanto, não pretendem que as categorias simplesmente sejam usadas para aplicação e descrição de imagens; a essência da proposta da Gramática do *Design* Visual (GDV) é que as categorias, como registro de regularidade de uso das imagens ao longo da história, sejam usadas como

fonte de reflexão sobre os processos sociais e estruturas de poder (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006).

Para essa proposta de análise, ancorada na reflexão social, Kress e van Leeuwen tomaram como ponto de partida a Gramática Sistêmico funcional de Michael Halliday. Tanto o visual como outros modos semióticos seguem propósitos comunicacionais, por isso Kress e van Leeuwen defendem que a linguística funcional de Halliday é apropriada pelo potencial e pela compatibilidade para descrever diferentes modos semióticos, não só o linguístico (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p.4). Para Halliday, os componentes fundamentais do significado são as três metafunções linguísticas: ideacional, interpessoal e textual. Kress e van Leeuwen (2006, p. 42-43) adaptaram e expõem essas três metafunções da seguinte forma:

- ideacional=> função de representação das experiências do mundo exterior e interior, chamada de **significado representacional** na GDV;
- interpessoal=> função da linguagem capaz de representar as relações sociais entre o produtor, o espectador e o objeto representado, na GDV, **significado interacional**;
- textual=> expressão da estrutura e formato do texto, na GDV, **significado composicional**.

Passaremos agora ao detalhamento dos significados representacionais, interativos e composicionais da GDV de acordo com Kress e van Leeuwen (2006). Para análise de imagens, os autores introduzem os termos “participantes representados” (PR) que apontam para a característica relacional do participante em algo e chama a atenção para o fato de haver dois participantes envolvidos em cada ato semiótico: os participantes interativos e os participantes representados. Os “participantes interativos” (PI) são aqueles envolvidos no ato de comunicação, em nossa pesquisa o aluno e a aluna leitores dos LDP. Eles falam e ouvem ou escrevem e leem, criam imagens ou as visualizam. Portanto, comunicam através de imagens, como produtores e receptores. Ao passo que os participantes representados (PR) são aqueles que constituem o tema da comunicação, ou seja, pessoas, lugares e coisas representadas na e pela fala, escrita ou imagem. São os participantes sobre quem ou o quê se fala, escreve ou produz imagens.

Entre esses participantes, há três tipos de relações: 1) entre participantes representados na imagem; 2) entre participantes interativos e participantes representados e 3) entre participantes interativos e produtores do texto. Nesta pesquisa, analisaremos textos em que há relações de interação seja transacional, bidirecional ou reacional (conversa, olhar, toque) entre

participantes representados homens e mulheres nas imagens dos textos, ou seja, textos em que mulheres e homens estão representados como participantes interagindo entre si. Conforme discutido no capítulo sobre LD, é bom lembrar que o autor interage com o leitor através da escolha que faz de textos que constarão no LD.

Na seção seguinte, faremos uma exposição detalhada dos significados representacional, interacional e composicional que nortearão análise dos signos e seus recursos que, ligados a um significado, se transformarão em cada modo semiótico.

### **2.2.1 Os significados representacionais**

Nos significados representacionais, há estruturas narrativas, as quais se dividem em vários processos, discutiremos aqui os que se mostram recorrentes em nossa análise. As narrativas acontecem quando os participantes representados estão ligados por um vetor, algo que indica as direções de ações dos PR, como uma linha do olhar ou de outro membro do corpo, essa direcionalidade serve para representar o desdobramento de ações e eventos, processos, por exemplo, de mudança ou disposições transitórias espaciais. Diferentes tipos de processos narrativos podem ser distinguidos com base nos tipos de vetores, na quantidade e na qualidade dos participantes envolvidos:

Processos de ação narrativos podem ser transacionais, não-transacionais, bidirecionais, reacionais, conversão, verbal e mental.

- 1- Processo de ação narrativo não-transacional => acontece quando há apenas um participante que realiza um processo (ação) sem que haja uma meta; ou seja; sua ação não é ‘feita para’ ou ‘visa’ nada nem ninguém, temos uma ação não-transacional como se pode ver na FIGURA 1. Nessa imagem, a participante representada não interage com outro participante, pois ela está de olhos fechados. O que corresponde, na escrita, aos verbos intransitivos. Este exemplo serve para elucidar o recorte dessa pesquisa em usar textos em que há uma interação entre os participantes homem e mulher. Pois o objetivo é descobrir como um gênero trata o outro e como são representados estando juntos no mesmo texto. O que não é o caso do processo de ação não-transacional.



FIGURA 1: ação não-transacional (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 2, p. 212)

- 2- Processo de ação narrativo transacional => ocorre quando uma proposição visual tem dois participantes, sendo um o ator e o outro a meta ou objetivo da ação, temos uma ação transacional, o que corresponde no verbal ao verbo transitivo, o que podemos perceber na FIGURA 2. Nesse caso há dois participantes, o homem olha para a mulher estabelecendo uma interação entre eles de forma transacional. A mulher não olha para o homem, ela é a meta marcada pela linha do olhar dele. Outra meta são as flores para onde a mulher olha. Portanto, há uma interação entre homem e mulher marcada pela linha do olhar dele.



FIGURA 2: Ação transacional (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 2, p. 129)

- 3- Processo de ação narrativo bidirecional=> nesse processo, os PR fazem o papel de atores e meta de forma simultânea ou em sucessão, nesse caso são chamados de interativos como mostra a tirinha da FIGURA 3. Nos quadrinhos um e dois da tirinha, os participantes representados homem e mulher se olham interagindo através da linha do olhar e pelo diálogo estabelecido. Nesse caso ambos são metas e atores.

Leia esta tira, de Caco Galhardo:



FIGURA 3: Ação bidirecional. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 1, p. 293)

- 4- Processos de ação narrativo reacional => nesse tipo de processo, o vetor é formado por uma linha estabelecida pelo olhar entre os participantes. Os participantes passam a ser nomeados como reatores e fenômeno, ou seja, algo que acontece na narrativa que é contemplado pelos participantes. Nesse processo, também há ação não-transacional o que ocorre quando o olhar do PR se dirige para o fenômeno fora do texto, não se sabe para quem ou para onde o PR está olhando. Como acontece no exemplo abaixo



(FIGURA 4), o participante representado segura a lente para olhar algo fora da imagem, o que não nos permite saber com o quê ele interage. Há uma meta formada pela linha do olhar, mas desconhecida para o observador. O que torna impossível analisar a interação entre ator e meta. Por isso, este processo não fará parte de nossas análises e sim o processo transacional.

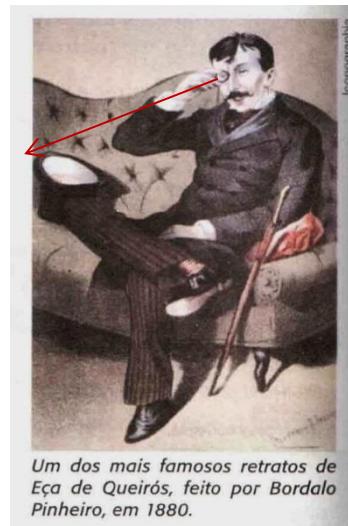


FIGURA 4: Reacional não-transacional. (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 2, p. 278)

O processo de reação transacional ocorre quando o PR está olhando para algo também representado no texto - o fenômeno, como na FIGURA 5. Nesse caso, o PR é chamado de reator, participante que executa a ação de ver e reagir. Os reatores são humanos ou criaturas personificadas com olhos visíveis e capazes de expressar emoções. O fenômeno deve ser formado por outro participante para quem ou para quê o reator está olhando, ou por uma proposição visual inteira, por exemplo, uma estrutura transacional. No exemplo, a moça é o reator, ela reage com um olhar de forma positiva e simpática à ação do rapaz de pegar em sua mão e também olhá-la nos olhos. A ação do rapaz de pegar as mãos da moça o faz fenômeno da linha do olhar dela.



FIGURA 5: Reação transacional (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 3, p. 52)

- 5- Processo verbal e mental=> nesse processo, o PR (humano ou não) é conectado a um conteúdo que representa um processo mental ou verbal, característica dos quadrinhos, como veremos a partir das análises. No exemplo da FIGURA 6, a personagem Mafalda começa a falar com seu amigo, Miguelito. No primeiro quadrinho, ela fala e os dois se olham em um processo de ação verbal. No segundo quadrinho, ela conclui a fala, mas ele desvia seu olhar para o observador conectado a um balão de pensamento, formando um processo mental. O balão de pensamento é indicado pelas bolinhas que ligam o balão a sua cabeça. O processo verbal e mental continuam no terceiro e quarto quadrinhos.



FIGURA 6: Processo verbal e mental (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 2, p. 71).

- 6- O último processo é de conversão no qual a comunicação é apresentada como um ciclo ou uma corrente de processos transacionais com forte interação entre os participantes. Os PR são chamados por Kress e Van Leeuwen (2006, p. 68) de retransmissores, pois são, ao mesmo tempo, atores em relação a um participante e meta em relação a outro, como

exemplifica a FIGURA 7. Os adolescentes interagem com o olhar e sorrisos entre si, formando uma corrente de processos de interação.

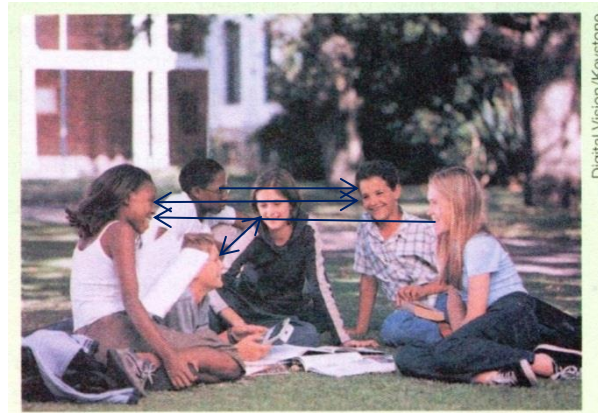
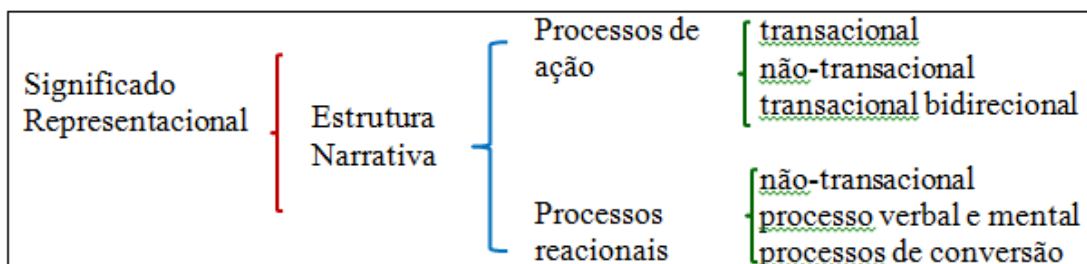


FIGURA 7: Cotas (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 1, p. 289)

As categorias do Significado Representacional discutidas acima estão esquematizadas no QUADRO 1:

QUADRO 1: Significado Representacional



Fonte: Adaptado de KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 74

### 2.2.2 Os significados interativos

Do ponto vista interativo, como dito anteriormente, há três tipos de relações que se estabelecem a partir de um contexto de comunicação: a interação entre os participantes representados (PR), entre o produtor do texto e o leitor e entre o PR e o observador/leitor. Participantes interativos são, portanto, pessoas reais que produzem e compreendem imagens no contexto das instituições sociais. Há três aspectos nessas interações que marcam o grau de envolvimento entre os participantes: o olhar, a perspectiva e o enquadramento. Além disso,

abordaremos a modalidade em relação à confiabilidade e realidade das mensagens. Exemplificaremos cada um:

- 1- O olhar pode ser de demanda ou de oferta. O olhar de demanda estabelece, ou tenta estabelecer, uma relação imaginária do PR com o leitor. Para isso, o vetor é a linha do olhar direcionado para o leitor, exigindo dele um contato, uma relação ou resposta social imaginária como mostra a FIGURA 8. No exemplo do texto “O gato”, há um olhar do participante representado que interpela, convida o observador para uma interação mais próxima com o gato. O *close* sugere uma intimidade, por levar o observador e o participante representado a se olharem nos olhos.



FIGURA 8: O gato (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 3, p. 212).

O olhar de oferta oferece os PR aos leitores como elementos de informação ou objetos de contemplação, como se o texto fosse uma vitrine, o que não exige resposta social imaginária como no exemplo da FIGURA 9. Na proposta de atividade “O sonho acabou” o observador pode contemplar e se inspirar nos participantes representados para fazerem a atividade oral proposta. Porém não há um olhar de demanda em que eles sejam interpelados a olharem nos olhos dos PR.



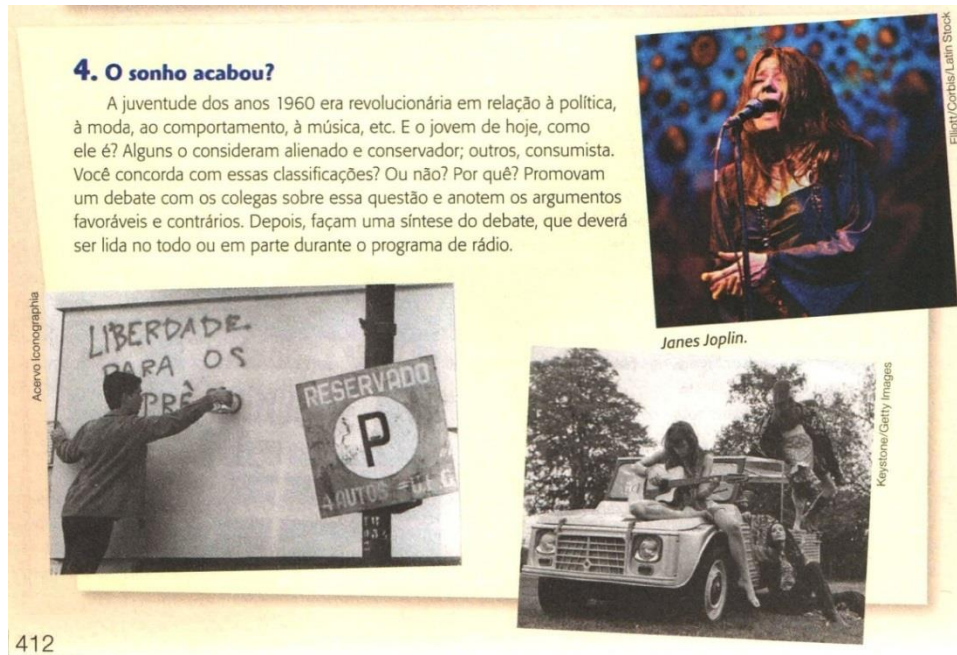


FIGURA 9: Texto: O sonho acabou? (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 3, p. 412).

- 2- O enquadramento refere-se à distância entre o PR e o leitor, o que pode sugerir uma relação imaginária de maior ou menor distância social. A análise é feita a partir da posição do leitor em relação ao PR. Os autores distinguem vários enquadramentos, mas usaremos os principais para a análise aqui proposta:
- plano fechado=> mostra, aproximadamente, a cabeça e os ombros do PR, sugere intimidade, como o olhar da índia no exemplo, que parece nos convidar a conhecê-la ou a simpatizar com sua causa (FIGURA 10);

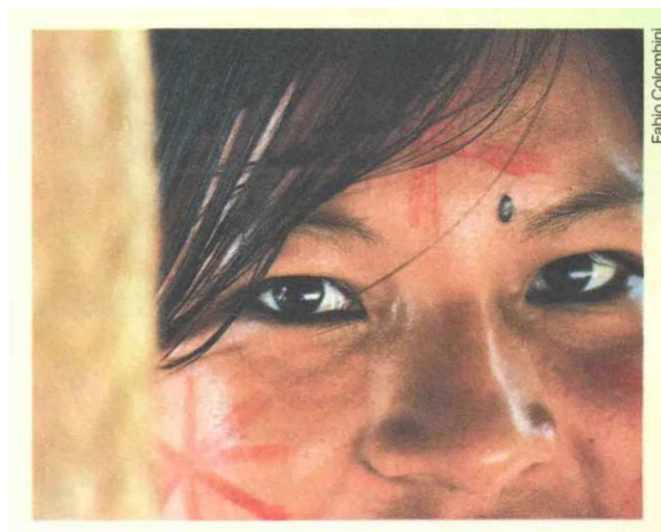


FIGURA 10: Leito de folhas verdes (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 2, p. 63).

- plano médio=> aparece o PR até o joelho, sugere uma certa distância, mas um envolvimento apenas social; como nos dois primeiros quadrinhos da tirinha (FIGURA 11), em que podemos perceber as PR conversando sem um contexto geral da situação em que se encontram. Sugere certa distância, mas nem tato quanto no último quadrinho;
- plano aberto => representação mais ampla do PR, aparece todo o corpo do participante, inclusive os pés. Sugere distanciamento, é impessoal, como no último quadrinho da tirinha (FIGURA 11). Podemos contemplar toda a cena e entender o contexto, ao mesmo tempo que nos distanciamos dos PR, sugerindo menos intimidade.



FIGURA 11: Nicolau (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 1, p. 226).

Na relação imaginária estabelecida entre os participantes representados nas imagens e os observadores, as pessoas são retratadas ora como se elas fossem amigas ora como se fossem estranhas. As imagens nos permitem, por exemplo, chegar, imaginariamente, mais próximo de pessoas públicas como se elas fossem amigos (as) ou vizinhos (as). Ou, ainda, olhar para pessoas como nós, ou íntimas, como se fossem estranhas e distantes.

- 3- A noção de perspectiva refere-se ao ponto de vista ou ângulo escolhido por quem produz o texto, o que implica a possibilidade de expressar atitudes subjetivas ou objetivas para os participantes representados, humanos ou não. Sobre a perspectiva subjetiva – quando o PR pode ser visto apenas sob um ângulo específico escolhido pelo produtor do texto – Kress e van Leeuwen (2006, p. 129) explicam que não são atitudes individuais e únicas, mas atitudes determinadas socialmente. Por outro lado, a perspectiva objetiva revela tudo que o leitor deve ver ou tudo que o produtor do texto pense ser necessário que ele veja. Representa seres e coisas como são. Santos (2009) explica que:

Se os participantes são representados a partir de um ângulo elevado, o produtor da imagem e o observador exercem poder sobre eles. Se, ao contrário, os participantes representados são retratados a partir de um ângulo baixo, são eles que detêm o poder. E, finalmente, se a imagem está no nível do olhar, a relação de poder é representada como igualitária (p. 40).

Por isso, o ângulo determina a relação de poder entre os PR e os leitores. Na FIGURA 12, os jovens estabelecem uma relação de poder em relação ao leitor, porque a perspectiva do olhar do observador é de baixo para cima, sugerindo que os PR são superiores e mais poderosos. Na FIGURA 13, a jovem estabelece uma relação de subordinação ao leitor, pois ela está sendo vista pelo observador de cima, o que dá maior poder ao observador em relação a ela. E, na FIGURA 14, a relação de poder sugerida com o participante representado é de igualdade. Na foto o escritor Moacyr Scliar está na linha do olhar do observador, o ângulo do olhar do PR está no mesmo nível do observador, nem mais alto nem mais baixo, essa posição sugere igualdade entre os PR.

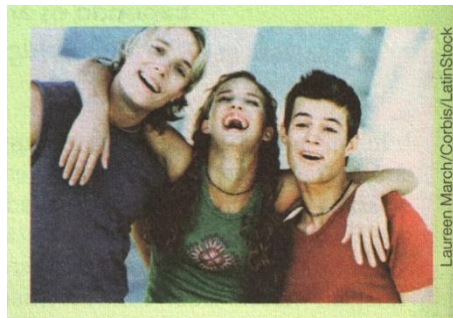


FIGURA 12: Adolescentes (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 3, p. 292).

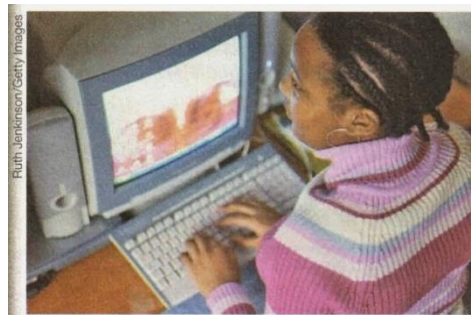


FIGURA 13: Blog (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 3, p. 291).



FIGURA 14: Moacyr Scliar (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 3, p. 19).

#### 4- Modalidade

Quando o aluno do Ensino Médio lê os textos do livro didático de português, está recebendo informações que poderão influenciar em suas decisões cotidianas, desde formulações de discursos às mudanças nas práticas sociais. Essa relação dialética entre a linguagem e a sociedade é reproduzida no dia a dia da sala de aula, em que alunos e alunas têm contato com um universo discursivo que influencia seu discurso e ele pode ou não influenciar outros discursos em uma relação de produção, reprodução e reformulação dos discursos sociais.

Ao receber essas informações com sentidos implícitos, é necessário ao aluno, e a todo cidadão, questioná-las, compará-las, analisá-las, para que não sejam “receptores passivos”, mas que interajam com os discursos explícitos e implícitos dos textos. A categoria de análise denominada modalidade é mais uma, além das anteriormente citadas, possível de ser usada em aulas de leitura do Ensino Médio. O termo vem da linguística e se refere ao valor de verdade ou credibilidade das declarações sobre o mundo, é uma categoria que faz parte dos significados interativos (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 155).

A questão discutida no uso dessa categoria de análise é o grau de confiabilidade das mensagens que recebemos através de variados textos. Como podemos ver na FIGURA 15, o participante representado não possui características emotivas, o texto se aproxima mais da racionalidade. A foto de um cenário cotidiano de uma rua com pessoas, casas, carros é algo que se identifica com o dia-a-dia do observador, principalmente por ser uma foto. Já, na FIGURA 16, temos um texto altamente modalizado, mais próximo da emoção e distante da realidade do aluno. São desenhos com saturação de cor e certo exagero nos traços das



personagens, próximo a caricaturas do ser humano, cabeças e pernas desproporcionais. O contexto tem relação com o real, mas sugere emoção e tem caráter lúdico.

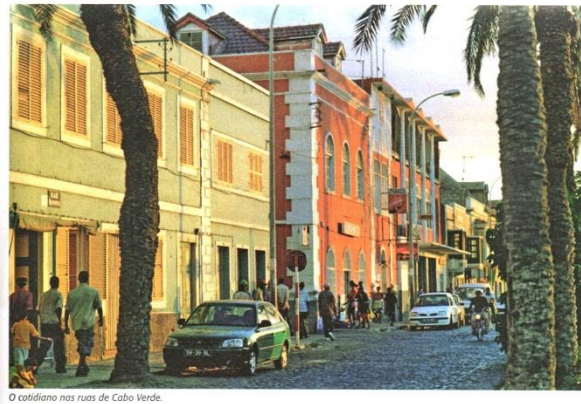


FIGURA 15: Cotidiano (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 3, p. 219).



FIGURA 16: O artigo e o numeral (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 2, p. 66).

Porém, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), a realidade está nos olhos de quem vê, ou melhor, o que é considerado como real depende de como a realidade é definida por um determinado grupo social. Partindo desse critério, um texto pode ser mais real e menos real. São as marcas existentes no texto que o modalizam para mais real ou menos real, pois um determinado tipo de realismo, só será visto como realidade, caso o grupo (público-alvo) encontre expressos, nas marcas do texto, seus valores, crenças e interesses. Se considerarmos os exemplos acima, a FIGURA 15 pode não ser tão próximo à realidade de uma criança ou adolescente quanto a FIGURA 16 em que aparece o super-herói Homem Aranha, muito conhecido para eles. Por isso, a modalidade vai depender da comunidade, do grupo e o quanto a imagem é familiar para esse público.

Quando uma cor se torna mais saturada, julgamos exagerado, foge ao real. Outro exemplo são as fotos com detalhes, nitidez e cor reduzidos ou amplificados, podendo aumentar ou diminuir a modalidade. De acordo com o contexto e o reconhecimento do grupo social, uma modalização menor ou maior pode se aproximar ou afastar da realidade, o que determina maior ou menor confiabilidade na mensagem. Os principais marcadores de modalidade a serem usados na análise do nosso *corpus* são: saturação, diferenciação, modulação da cor; contextualização (ausência de fundo, ou fundo com muitos detalhes); profundidade (ausência ou presença); iluminação e brilho. Com relação às orientações dos códigos usados nos textos, observaremos a representação de prazer, de emoção ou de sentimento nas orientações sensoriais que codificam o prazer ou desprazer, o positivo e o negativo no texto.

As categorias do Significado interativo, discutidas acima, estão resumidas no Quadro 2:

QUADRO 2: Significados interacionais



Fonte: Adaptado de KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 149

### 2.2.3 Os significados composicionais

Kress e van Leeuwen (2006, p. 31) afirmam que, se quisermos compreender as novas formas de produção textual de instituições sociais, meios de comunicação, escola (livros didáticos e outros), literatura moderna e de tantos produtores de textos que expressam o sentimento de mundo e representam as novas estratificações sociais, não é mais suficiente só à teoria da linguagem. Ela deve ser completada por teorias que podem explicitar os princípios da nova alfabetização visual, por exemplo, o papel do *layout* no processo de elaboração de textos modernos.

Nossos alunos e nossas alunas precisam conhecer as categorias de análise de *layout* de uma página de jornal, de revista ou de anúncios, pois, desenvolvendo a habilidade de leitura visual, eles poderão ler os textos com imagens de forma mais ampla. Isso possibilitará, por exemplo, reconhecer ou não como “verdade” o que lhe é representado em relação a gênero e, assim, discuti-los, agir sobre eles e até transformá-los, se lhes parecer conveniente.

Além das relações entre as pessoas, lugares e coisas representadas nas imagens e o conjunto complexo de relações entre as imagens e seus observadores há um terceiro elemento a ser observado nas imagens: a composição do texto como um todo. A forma como os elementos interacionais e representacionais são criados para se relacionarem uns com os outros e incorporados a um todo significativo (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.176). A seguir, farei uma exposição dos significados composicionais, ou seja, o valor das informações de acordo com a composição textual. Eles são assim expostos na GDV:

1- Dado e novo=> a orientação de leitura ocidental da esquerda para a direita também é usada para a leitura de signos visuais no texto. E, quando imagens ou *layouts* fazem uso significativo do eixo horizontal, posicionando alguns de seus elementos à esquerda e outros à direita, é atribuído a essas posições um significado. Os elementos colocados à esquerda são apresentados como dados e os elementos colocados à direita, como novos.

Entende-se como dado aquilo que o observador sabe, o que já está consolidado, conhecido, que faz parte da cultura ou lhe é familiar. É esse geralmente o ponto de partida para a mensagem. O que aqui se chama de “novo” é a informação inédita, algo que ainda não se sabe, ou não foi experimentado ainda, ao qual ele deve dar maior atenção. Essa estrutura de composição é cultural, no sentido de que pode não corresponder ao que seja novo e dado pelo consumidor desse *layout*. A informação é representada com um valor para o leitor observar, mesmo que em seguida seja rejeitada por um observador particular.

Kress e van Leeuwen (2006, p.185) comentam que, em livros didáticos, o novo é retomado adiante como dado, em uma disposição que muda de acordo com o ‘aprendido’ ou conhecido e aceito. No livro didático, percebemos como no exemplo da FIGURA 17, que a composição dado/novo acontece na construção de significado composta pelo verbal e visual. Há, com frequência consideravelmente alta, a presença do texto verbal do lado esquerdo, como dado, e o visual como novo.

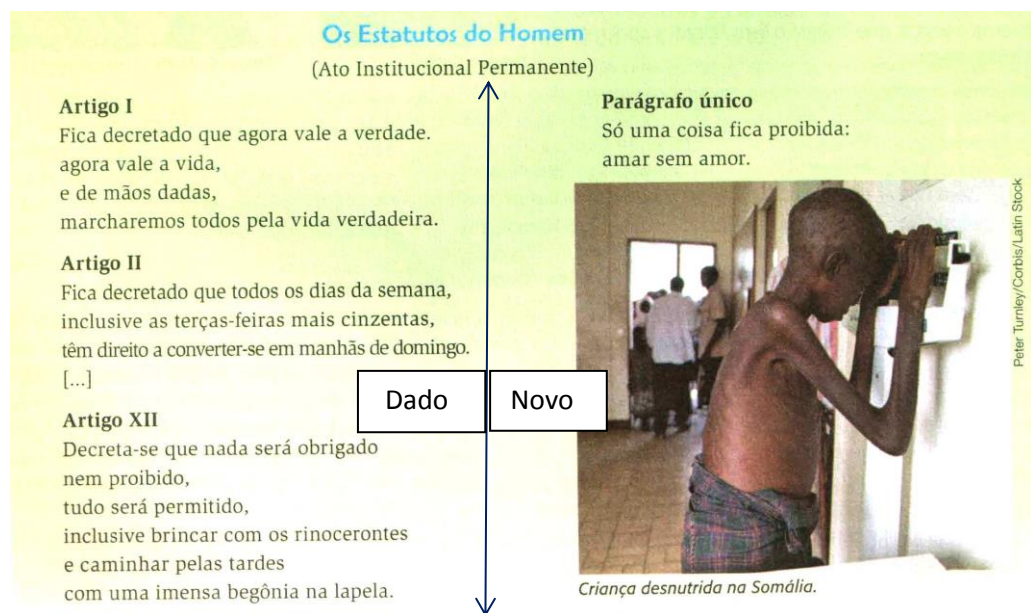



FIGURA 17: Os Estatutos do Homem (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 3, p. 380).

2- Ideal e real=> na leitura verticalizada do texto, o que se encontra na parte superior está representando o que pode ser o imaginado, o ideal. Na parte inferior, encontra-se o que é real, considerado certo, mais informativo e prático. Essa indução de leitura constrói significados sociais, pois coloca como dado e real alguns valores e costumes para assim serem lidos, o que, muitas vezes, pode ser questionado. No LD há, na introdução de vários capítulos, essa composição textual, como podemos ver na FIGURA 18: o ideal, a ficção, o imaginário, na parte superior, e informações objetivas mais próximas da realidade, na parte inferior.

CAPÍTULO 7

Produção de texto

O conto (II)



Ideal

O escritor Umberto Eco, em *Pós-escrito a O nome da rosa*, afirma que "O homem é um animal fabulador por natureza". Essa afirmação, sem dúvida, tem por base nosso gosto de ouvir/ler/contar histórias, sejam nós crianças, jovens ou adultos. As histórias de que gostamos vão de contos de fadas, fábulas, romances, lendas, mitos, contos de mistério e de terror ou fantásticos a anedotas, "causos" populares, novelas de cavalaria, histórias em quadrinhos e tantas outras, reais ou fictícias.

Há, a seguir, três contos para você ler por prazer. E também para servirem de inspiração à produção de texto que você deverá realizar a seguir.

O abutre

Era um abutre que me dava grandes bicadas nos pés. Já havia dilacerado sapatos e meias, e as bicadas iam penetrando na minha carne. De vez em quando, agitado, o abutre esvoaçava em volta de mim e logo retomava sua faina.

Um homem passava pelo local e ficou observando a cena por alguns momentos; em seguida me perguntou como podia eu suportar aquele abutre.

— Acontece que estou sem defesa — respondi. — Ele apareceu e me atacou. Claro que tentei lutar, tentei mesmo estrangulá-lo, mas o bicho é muito forte, um bicho desse quilate! Ele lá até mesmo me atacando o rosto, por isso achei melhor sacrificar meus pés. Como pode ver, meus pés estão quase em frangalhos.

— Mas como pôde se deixar torturar dessa maneira! — disse o homem. — Bastaria um tiro e pronto!

— Acha mesmo? — disse eu. — O senhor gostaria de disparar um tiro?

— Claro — disse o homem. — É só ir até a minha casa e apanhar a espingarda. Consegue aguentar aí mais meia hora?

192

Real

FIGURA 18: O conto (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 2, p.192).

3- Saliência => esta categoria de análise nos leva a observar o que é destacado na imagem que compõe o texto, criando uma relação de hierarquia e de importância. Os participantes representados podem estar em primeiro plano, tamanho exagerado, bem iluminados, representados em detalhes, foco nítido ou cor e tom mais evidentes, o que lhes dará maior grau de saliência de acordo com o objetivo do produtor do texto. Na FIGURA 19, podemos perceber a saliência dada ao rapaz por estar em primeiro plano com cores mais vivas e a menor saliência dada para a moça em segundo plano, desfocada e de costas.

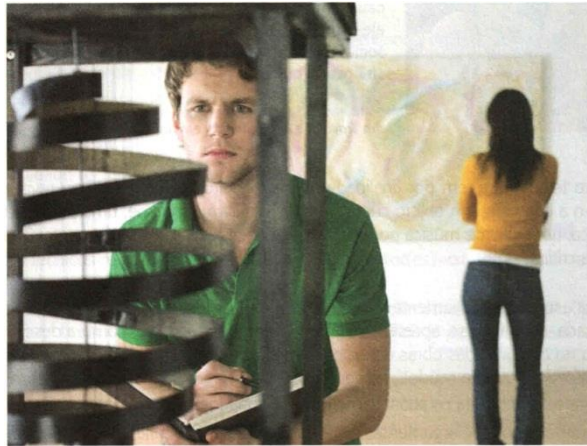
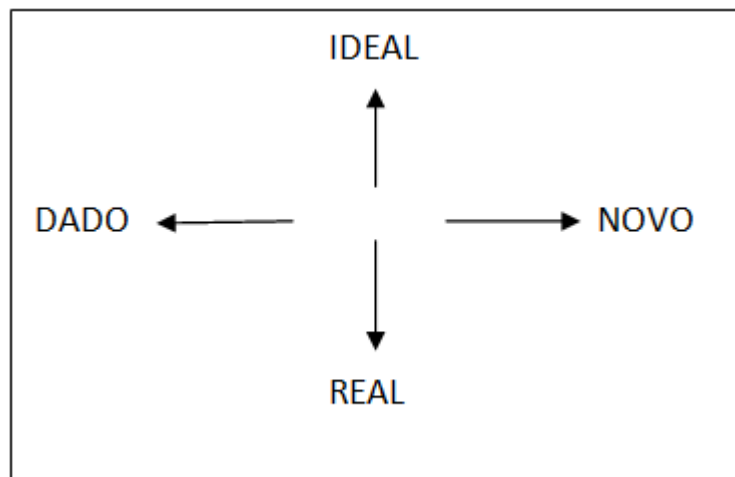


FIGURA 19: A crítica (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 2, p. 389).

As categorias do Significado composicional, usadas na análise, estão resumidas no QUADRO 3.

QUADRO 3: Significado composicional



A seção a seguir trata da ADC e das categorias que embasarão as análises no modo verbal.

### 2.3 Análise do Discurso Crítica

Os conflitos das relações de gênero que provocam fenômenos sociais como preconceito e desvalorização entre as pessoas coloca-nos a frente da orientação de análise dada por Fairclough (2001, 2003) nos estudos de Análise do Discurso Crítica para análise do modo verbal dos textos do LDP. O que os alunos e alunas leem nos textos, que lhes são apresentados no livro didático, possui discursos que influenciarão nas representações sobre gênero. Por isso, a importância, mais uma vez aqui citada, de uma análise não só de como o livro didático orienta a interpretação, mas de quais representações estão presentes nesses discursos para reforçar ou transformar práticas sociais e discursivas sobre gênero nas escolas.

No espaço da sala de aula, professores devem contribuir com o desenvolvimento da habilidade de leitura que favoreça o desvelamento de atravessamentos discursivos nos textos. Com essa habilidade, possivelmente, alunos e alunas serão capazes de fazer escolhas de práticas discursivas a partir do conhecimento do que elas significam e não por repetição ingênua de discursos impostos. Fairclough (2001) chama a atenção para o fato de que a prática discursiva, a produção, a distribuição, o consumo e a interpretação de textos são “uma faceta da luta hegemônica que contribui em graus variados para a reprodução ou a transformação” (p. 123) da ordem do discurso assim como das relações sócias e assimétricas existentes.

Tanto para os estudos da Semiótica Social quanto para Fairclough (2001), o discurso é um modo de ação, uma forma das pessoas agirem sobre o mundo e sobre os outros como também um modo de representação. Mostrar esse aspecto do discurso seria uma importante contribuição da escola para a formação dos alunos. O autor usa o termo “discurso” como uma forma de prática social e explica implicações dessa forma de entender o discurso, uma delas é a relação dialética entre discurso e estrutura social. Sendo a estrutura social tanto uma condição como um efeito do discurso; por outro lado o discurso é moldado e restringido pela estrutura social. “O discurso contribui para a constituição de todas as dimensões da estrutura social, que, direta ou indiretamente, o moldam e o restringem: suas próprias normas e convenções, como também relações, identidades e instituições que lhe são subjacentes (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Para Fairclough (2001), há essa relação interna e dialética entre discurso e sociedade, pois os discursos e as práticas discursivas são constituídos pela estrutura social, mas é também constitutivo dessa estrutura. Sendo assim, as classes dominadas também influenciam



as dominantes com suas ideias, mesmo que minimamente, já que essa relação dialética tem consequências e efeitos sociais, políticos, cognitivos, morais e matéris (Fairclough, 2003, p. 14). Para Foucault (1979), o poder é horizontal, espraído, exercido por todos, ele de certo modo justifica a ideia de que determinados discursos sobre gênero são compartilhados mesmo por indivíduos de diferentes classes, raças e nacionalidades. Por existir essa dialética discursiva, a leitura de imagens deve ser inserido nos currículos escolares, pois a produção e reprodução dos discursos dependem de como a leitura de textos é feita, já que os discursos são (re)construídos, muitas vezes reforçando relações de poder e privilégios de gênero.

Fairclough (2003) explica que o discurso se faz presente nas principais maneiras das práticas sociais, na relação entre textos e eventos: como modos de agir, como modos representar e como modos de ser. A cada um desses modos de interação entre discurso e prática social corresponde um tipo de significado. Fairclough (2003) estabelece, ainda, uma relação entre ação e gênero discursivo; representação e discursos, identificação e estilos. Sendo gêneros discursivos um modo relativamente estável de agir, assim como discursos o são ao representar e estilo, ao identificar.

Fairclough (2003), assim como Kress (1996, 2006), recontextualiza a Linguística Sistêmica Funcional (LSF) operacionalizando as macrofunções propostas por Halliday para dar sentido a três tipos de significados para uma análise textualmente orientada. De forma mais geral, a Teoria Social do Discurso orienta-se linguisticamente pela LSF, que, de acordo com Resende e Ramalho (2011a), “trata-se de uma teoria da linguagem que se coaduna com a ADC, porque aborda a linguagem como um sistema aberto, atentando para uma visão dialética que percebe os textos não só como estruturados no sistema, mas também potencialmente inovadores” (p. 56) do sistema. Uma relação dialética e ilimitada de construção de novos significados pautados por mudanças socialmente orientadas.

A variação funcional da linguagem é fundamental para sua organização, uma propriedade básica da linguagem. As três macrofunções da LSF (ideacional, interpessoal e textual) foram adaptadas por Fairclough (2003) propondo uma articulação entre os conceitos de gênero discursivo, discurso e estilo, sugerindo, no lugar das funções da linguagem, três principais tipos de significado: o significado representacional ligado a discursos; o significado acional, ligado a gêneros discursivos; e o significado identificacional, ligado a estilos. A operacionalização dos três significados mantém a noção de multifuncionalidade da LSF, porque Fairclough enfatiza que os três atuam simultaneamente em todo enunciado.

A diferença na proposta de Kress (2006) e Fairclough (2003), ao recontextualizarem a GSF, se dá na proposta do primeiro de analisar a composição ou *design* do modo visual; o



segundo tem como foco de análise o modo verbal. As duas propostas, uma focada no modo verbal e outra no modo visual, são adequadas à análise aqui proposta.

### **2.3.1 Discurso, poder e hegemonia**

Para Fairclough (2001), o discurso é um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e sobre os outros. O discurso contribui para construção de identidades sociais, para a construção de relações sociais entre as pessoas e para a construção de sistemas de conhecimentos e crenças. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91). É no discurso como forma de mediação que acontecem as articulações e rearticulações predominantes na vida social. A Análise do Discurso Crítica possibilita uma análise discursiva da linguagem em uso, ou seja, em um dado contexto social, por considerar que o discurso articula e internaliza elementos sociais, pois influencia e é influenciado por eles, podendo destruir e construir conflitos. Por isso, a ADC estuda o discurso como parte das práticas sociais. Esse conceito de discurso possibilita estudar o uso da linguagem ancorado em estruturas semiótica e sociais sem deixar de lado a flexibilidade dos eventos comunicativos, que permite a criatividade na produção de textos.

A linguagem está presente em todos os níveis da vida social desde os mais fixos (estruturas sociais) aos mais flexíveis (eventos sociais), passando pelo nível intermediário (práticas sociais). Segundo Ramalho e Resende (2011, p. 14), “o conceito de prática social refere-se a uma entidade intermediária, que se situa entre as estruturas sociais mais fixas e ações individuais mais flexíveis.” É nas práticas sociais que a linguagem se manifesta como discurso, ou seja, o modo como agimos e interagimos, representamos e identificamos a nós mesmos, aos outros e a aspectos do mundo por meio da linguagem. As autoras apresentam a FIGURA 20 abaixo para expor os significados dos conceitos de estrutura, prática e evento no que diz respeito à linguagem:

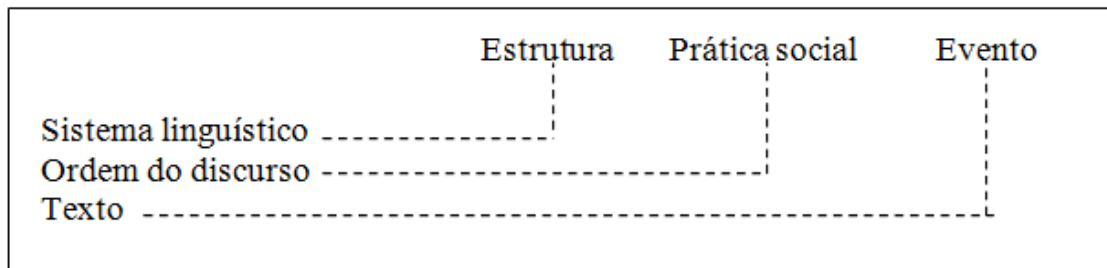


FIGURA 20: Resende e Ramalho (2011, p. 15)

Esse quadro ajuda a entendermos a prática social como intermediária entre o potencial abstrato da estrutura linguística e a realização desse potencial em eventos concretos que são os textos. Dessa forma, as pessoas podem elaborar seus textos representando o mundo de forma particular. Por exemplo, uma pessoa pode referir-se a um fato como “invasão da fazenda” e outra pessoa referir se ao mesmo fato como “ocupação da fazenda”; isso revela como, através do sistema linguístico em uma determinada prática social, as pessoas interagem expressando maneiras particulares de ver e entender o mundo, as pessoas, as relações sociais e as lutas de poder. O problema social ligado a essas diferentes perspectivas do mundo expressos nos discursos é o fato de projetos particulares transformados em discursos serem disseminados como se fossem universais, como se uma representação particular fosse a mais correta e a mais justa para todos. A disseminação desses discursos particulares na sociedade da informação pode ser uma das mais poderosas armas de luta pelo poder.

Segundo Fairclough (2003, p. 24), as práticas sociais (ordens do discurso) são como um filtro entre as possibilidades de ações dadas pela estrutura social (linguagem) e quais ações realmente acontecem: os eventos sociais (textos). Os gêneros discursivos estão na ordem do discurso determinados pela linguagem. As pessoas ao produzirem textos incluem e excluem possibilidades dadas pela linguagem, e escolhem elementos para realizarem práticas sociais através do discurso. Quando nós organizamos os elementos da linguagem e os transformamos em práticas discursivas, não estamos escolhendo sentenças ou nomes soltos, escolhemos elementos da ordem do discurso como o discurso, o gênero (discursivo) e o estilo.

De acordo com Ramalho e Resende (2011, p. 26), para a ADC, “os sentidos veiculados em textos são classificados como ideológicos apenas se servem à universalização de interesses particulares projetados para estabelecer e sustentar relações de dominação”. Esses interesses particulares se tornam universais nas práticas institucionais e materializados em textos.

Discursos são construídos e naturalizados na e pela sociedade. À força de serem repetidos e retomados, vão se consolidando e se cristalizando como representações socialmente partilhadas. Em relação a homens e mulheres, a representação veiculada em discursos de que a mulher é “emotiva”, “romântica”, “o sexo frágil”, “fútil”, “mulher no volante, perigo constante”, “lugar de mulher é na cozinha” e outros como ter que se comportar bem, não gritar, não ser escandalosa, se manter sempre bela, além de ser representada como gênero fraco e objeto sexual, submissa e serviçal, são muitas vezes reproduzidos sem que haja uma reflexão. Apesar de algumas dessas representações já terem sido superados em algumas regiões do Brasil, não podemos afirmar que elas tenham sido extintas.

Também são produzidos e reproduzidos concepções sobre a masculinidade como “homem não chora”, é forte, provedor, não demonstra sentimentos, é conquistador e racional. Essas ideias implícitas nas práticas discursivas são muito eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de senso comum, sendo repetidas de forma acrítica. Porém, quando, ao contrário, elas são desnaturalizadas e percebidas de forma crítica, de maneira consciente, existe a possibilidade de anulação de seu funcionamento e de transformação das práticas discursivas, quiçá da reestruturação ou da transformação das relações de dominação (RAMALHO; RESENDE, 2011, P. 26).

Fairclough (2001) explica que os “sujeitos são posicionados ideologicamente, mas são também capazes de agir criativamente no sentido de realizar suas próprias conexões entre as diversas práticas” (p. 120) e reestruturá-las. Os sujeitos têm capacidade e liberdade de ações, embora uma liberdade relativa. Por isso, Fairclough (2001) mostra a razão de defender “uma modalidade de educação linguística que enfatize a consciência crítica dos processos ideológicos no discurso, para que as pessoas possam tornar-se mais conscientes de sua própria prática e mais críticas dos discursos investidos ideologicamente a que são submetidos” (p. 120). É uma proposta de ensino em que alunos e alunas consigam fazer uma leitura crítica, o que faz mais uma vez necessária uma leitura de todos os modos semióticos usados no texto, não só da escrita. Apesar da escrita também ter caráter visual, este aspecto nem sempre é analisado, estamos nos referindo no foco constante nos sentidos verbais da escrita.

As relações de poder são implícitas nas práticas cotidianas, “essas práticas são distribuídas universalmente em cada nível de todos os domínios da vida social (FAIRCLOUGH, 2001, p. 75).” Esse conceito de poder remete-nos a uma constante luta diária implícita nas interações entre as pessoas, como alunos e alunas e professores, pais e filhos, marido e mulher, entre colegas de trabalho e outros. Sobre essa tensão constante de poder, Foucault (1979) diz: “Nós lutamos todos contra todos. Existe sempre algo em nós que

luta contra outra coisa em nós” (p. 257). Não temos na modernidade uma imposição de poder a sujeitos passivos, mas uma luta constante pelo poder que é travada na arena da construção do conhecimento expressa por discursos nas interações sociais.

Foucault (1979) não se refere ao poder como uma entidade unitária, mas como relações de poder com efeitos múltiplos. Portanto não descreve um princípio de poder primeiro e fundamental, mas um agenciamento no qual se cruzam as práticas, os saberes e as instituições, e no qual o tipo de objetivo perseguido não se reduz somente à dominação, pois não pertence a ninguém e varia ele mesmo na história. Para o autor, os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social. Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos (tecnologia do corpo, olhar, disciplina) que nada ou ninguém escapa.

Em relação a discurso e poder, Foucault (1999) afirma:

Suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes a perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e terrível materialidade (p.8).

No entanto, o autor defende que onde há poder há resistência, sendo assim, o discurso como poder ambicionado, por um lado, não é algo de que alguém se apropria, por outro lado, também é uma faceta do poder regulado por formas organizadas do dizer. O discurso é fluido como o poder, uma rede com diferentes direções e é exercido “a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (FOUCAULT, p. 90). Nas palavras de Foucault (1988), "lá onde há poder, há resistência e, no entanto (ou melhor, por isso mesmo) esta nunca se encontra em posição de exterioridade em relação ao poder" (p. 91). Nesse aspecto, há brechas no discurso para direcionar o poder hegemônico que tenta perpetuar posições sexistas. Portanto, o discurso, como prática, pode ser usado para criar efeitos de verdade mais igualitários nas interações sociais.

Através da análise de amostras discursivas historicamente situadas (textos), é possível perceber as representações que estabelecem e mantêm a dominação. Essa dominação baseada mais no consenso que na coerção, na imposição de discursos particulares como discursos justos para todos é chamada de hegemonia definida por Fairclough, (2001) da seguinte forma:

Hegemonia é poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um ‘equilíbrio instável’. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente a dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento (p.122).

Sendo a dominação um equilíbrio instável, a ADC, no seu papel de abordagem discursiva crítica, trabalha nas brechas ou aberturas existentes em toda relação de dominação, por entender que o poder de uma das classes em aliança com outras forças sociais não é total e constante, mas possível de ser mudado. É o caso das relações entre homens e mulheres em que há uma dominação do masculino sobre o feminino estabelecendo entre ambos uma hierarquização que vem sendo um dos motivos de luta de gênero ao longo da história. As representações de gêneros têm existência material nas práticas discursivas e a investigação dessas práticas é a investigação dessas representações que sustentam as relações de dominação nas relações entre homem e mulher.

A luta hegemônica travada no/pelo discurso é uma das maneiras de se instaurar e manter a hegemonia. Por isso parte das lutas hegemônicas é a luta pela instauração, sustentação, universalização de discursos particulares. É nesse sentido que temos ‘ordens do discurso hegemônicas’ como ordem do discurso sexista. Por outro lado, a “instabilidade da hegemonia é o que caracteriza o conceito de luta hegemônica”, pois o poder é atingido de forma parcial e temporariamente no contexto político democrático ocidental, o que possibilita mudanças nas práticas discursivas e conseqüentemente nas práticas sociais (RAMALHO; RESENDE, 2011, p. 24).

Para Fishman (2010), “relações de poder entre homens e mulheres são o resultado da organização social das atividades no lar e na economia [...]. Tanto as forças estruturais quanto as atividades interacionais são vitais para a manutenção e construção da realidade social” (p. 32). A autora cita Weber (1969, p. 152) ao apresentar a concepção clássica de poder como sendo as chances de um ator, em uma relação social, impor sua vontade sobre outra pessoa. “Poder é a habilidade de impor uma definição de realidade sobre o que é possível, o que é certo, o que é racional, o que é razão” (FISHMAN, 2010, p. 32), sem violência e de forma sutil. O que Bourdieu (2003a) chama de poder simbólico: “esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber” entender ou questionar se estão subjugados ou mesmo quem o exerce (p. 8).

A leitura crítica poderá levar os alunos e alunas a perceberem o que Bourdieu (2003a) chama de violência simbólica; “violência suave, insensível, invisível a suas próprias vítimas,

que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas de comunicação e do conhecimento, ou mais precisamente, do desconhecimento [...]” (p. 7). As relações de poder estão em cada nível de todos os domínios de vida social mesmo quando não nos damos conta dessa luta constante da qual nos fala Foucault.

## 2.4 Categorias de análise da ADC

A proposta de análise multimodal requer aplicação de uma gama de categorias que possibilitem a análise tanto no modo verbal quanto no modo visual. No modo visual serão utilizadas as categorias de análise da GDV e no modo verbal as categorias de análise propostas por Fairclough (2001, 2003), a saber: intertextualidade, interdiscursividade, metáfora e pressupostos.

Fairclough (2001) faz uma abordagem teórico-metodológica objetivando reunir a análise de discurso orientada linguisticamente e o pensamento social e político relevante para o discurso e a linguagem, na forma de um quadro teórico tridimensional, a partir do qual sugere três dimensões de análise: texto, prática discursiva e prática social. Essas três dimensões são adequadas para uma investigação da mudança discursiva em relação à mudança social e cultural (p. 89) são expostas na FIGURA 21.



FIGURA 21: Fairclough (2001, p. 101)

Os elementos linguísticos, como vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual são privilegiadas na análise do evento discursivo, designado por Fairclough como texto. Segundo Meurer (2005, p. 94), esse “é o nível de análise mais próximo aos significados literais do texto. Vale salientar que, para Fairclough, mesmo uma análise descritiva exige interpretação,

por estarmos lidando com material simbólico”. A prática discursiva é a dimensão em que se procura interpretar o texto em termos de sua produção, distribuição e consumo, buscando discutir a coerência, intertextualidade e interdiscursividade. Já a dimensão de análise de um evento discursivo como prática social preocupa-se em explicar como o texto é investido de aspectos sociais ligados a formas de hegemonia.

Em resumo, nessa abordagem analítica, a prática manifesta-se na interação diária através das formas linguísticas, realizando eventos concretos como textos, que são uma forma particular da prática social. Assim agimos e interagimos com e sobre o mundo. Os textos são elementos de eventos sociais e causam efeitos que podem acarretar mudanças sobre o mundo no que diz respeito ao conhecimento, às nossas crenças, atitudes e valores (Fairclough, 2003). Apesar dos agentes sociais serem influenciados pelas estruturas de poder, eles também são dotados de certa liberdade de escolhas para estabelecer a comunicação usando a criatividade e modificando práticas estabelecidas.

As três dimensões propostas para análise não são estanques, elas se complementam como texto, prática discursiva e prática social, buscando, respectivamente, a sua descrição, interpretação e explicação.

### **2.4.1 Intertextualidade e Interdiscursividade**

Um discurso sempre remete a outro ou se baseia em outro já dito. O que nos remete aos estudos de Bakhtin (2006) em que a língua é uma interação, um lugar de trocas enunciativas. Nela há, por natureza, um caráter dialógico. Portanto, os enunciados não são indiferentes uns dos outros, são como ecos dos outros que já foram ditos e compartilhados na esfera da comunicação verbal. Cada enunciado refuta, confirma ou complementa outro.

Quando essas relações estão em um texto que retoma ou cita outro texto, Fairclough (2001, p. 136) chama de intertextualidade: relações entre textos, e a divide em intertextualidade manifesta: aquela em que outros textos estão explicitamente presentes no texto em análise, ‘manifestamente’ marcados ou sugeridos por traços na superfície do texto, como as aspas. Quando um texto retoma ou apresenta algo comum a outro texto, como um tema ou uma determinada ideia ou discurso, Fairclough chama de intertextualidade ou interdiscursividade.

Portanto, na leitura que o aluno faz de textos didáticos, é necessário que ele ache modos de combinar os diversos elementos do texto em um todo coerente. Os sujeitos/alunos são capazes de usar suposições de suas experiências anteriores, para fazerem conexões entre os diversos elementos intertextuais de um texto e gerar interpretações coerentes, pois os textos postulam sujeitos interpretes e implicitamente estabelecem posições interpretativas (FAIRCLOUGH, 2001, p. 171). “A intertextualidade está diretamente ligada à vivência e a experiência social do indivíduo; a 'leitura' ou não dessas marcas discursivas diferenciarão o tipo de leitor presente ou pensado para cada texto” (PIMENTA, 2007, p.157). Nem sempre, os intérpretes resolvem plenamente as contradições dos textos, eles podem gerar interpretações resistentes ou não. A habilidade de leitura crítica pode ser trabalhada de forma agradável com os textos que possuem imagens, já que os alunos e alunas gostam desse tipo de texto.

Se observarmos a FIGURA 22, perceberemos que, na explicação sobre Ritmo nos estudos de Poética, há uma intertextualidade, pois os versos de Camões foram citados para exemplificar o ritmo. Esse tipo de citação marcada por aspas e outros recursos como o do exemplo, colocando a citação em destaque em uma imagem no meio do texto didático, fazem da intertextualidade um recurso didático para exemplificar conceitos. O uso da imagem como um texto em outro texto é bastante recorrente no livro didático. Uma estratégia de didatização de conteúdos de forma a legitimar o discurso da ciência.



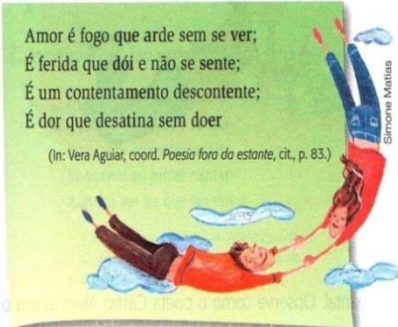
**Ritmo**

Ao ouvirmos uma melodia qualquer, percebemos que ela foi composta em determinado ritmo. Um poema também tem seu ritmo, que lhe é dado pela alternância de sílabas acentuadas e não acentuadas, isto é, sílabas que apresentam maior ou menor intensidade quando pronunciadas. O conceito poético de sílaba acentuada nem sempre coincide com o conceito gramatical de sílaba tônica, pois a acentuação de uma sílaba poética é determinada pela sequência melódica em que ela se insere.

Observe o ritmo dos seguintes versos de Camões. As sílabas acentuadas estão destacadas.

Amor é fogo que arde sem se ver;  
É ferida que dói e não se sente;  
É um contentamento descontente;  
É dor que desatina sem doer

(In: Vera Aguiar, coord. *Poesia fora do estante*, cit., p. 83.)



Você deve ter notado nesse trecho que o ritmo decorre da incidência de acentuação na 6ª e na 10ª sílaba de cada verso.

**O ritmo em outras linguagens**

O ritmo não é exclusividade da poesia. Ele existe também na música, na arquitetura e em outras artes visuais, desde que haja uma repetição regular de determinado elemento. Na fotografia abaixo, o ritmo é criado pela recorrência regular das formas no espaço.




FIGURA 22: Ritmo (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 1, p. 51)

A FIGURA 23 é um exemplo de interdiscursividade. Quando a fada constata que Pinóquio erra, ela dá a ele o diploma de humano. No discurso da fada, está presente o discurso filosófico “Errar é humano” que faz parte da condição humana. A relação entre o discurso da tirinha com outros discursos sobre a condição humana é um exemplo de interdiscurso presente em vários textos do livro didático. No entanto, nem sempre, essas relações entre os discursos do texto com outros discursos são discutidos em aulas de leitura. No exemplo, percebemos a relação entre o discurso pedagógico, o discurso de errar e punir, o discurso filosófico. Ou ainda o discurso irônico, como no exemplo em que o boneco pode se tornar humano, porque está cometendo erros básicos.



FIGURA 23: Pinóquio (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 1, p. 120)

Introduzir essa prática de leitura crítica capacita o aluno e o leva a uma formação mais efetiva de um sujeito leitor autônomo. O problema na dificuldade de leitura dos textos em que há interdiscursividade e intertextualidade é a falta de conhecimentos de outros discursos e de outros textos citados, quando essa relação torna-se muito pertinente para a compreensão do texto.

Fairclough (2001) explica que os sujeitos possuem “experiências sociais particulares acumuladas e com recursos orientados variavelmente para múltiplas dimensões da vida social, e essas variáveis afetam os modos como vão interpretar textos particulares” (p. 173). As interpretações resistentes, nas quais o intérprete reage contra elementos do texto trazendo as dimensões da intertextualidade e da interdiscursividade para sustentar sua interpretação, é um modo de luta hegemônica quanto à articulação dos elementos intertextuais. Porém, de acordo com o autor, isso nem sempre ocorre, o que torna imprescindível em aulas de leitura levar em consideração as formas pelas quais os intérpretes interpretam os textos, para que se possa avaliar adequadamente a eficácia da leitura.

### 2.4.3 Pressupostos

Pressupostos, segundo Fairclough (2001, p. 155), “são proposições que são tomadas pelo (a) produtor (a) do texto como já estabelecidas ou ‘dadas’ [...] e há várias pistas formais na superfície do texto para mostrar isso” (p. 155). Tomamos a pressuposição como elemento intertextual, assumindo, como propõe Fairclough, que as proposições pressupostas são uma forma de incorporar os textos de outros autores. Porém, em muitos casos de pressuposição, “o ‘outro texto’ não é um outro texto especificado ou identificável, como no caso da intertextualidade, mas um texto nebuloso correspondendo à opinião geral” (p. 156), ou seja, o que as pessoas tendem a dizer por experiência textual acumulada. Também pode ser algo reconhecido por todos como uma fórmula amplamente usada na sociedade, ou ainda uma dedução lógica a partir do que é posto na superfície do texto.

No exemplo da FIGURA 24, a seguir, encontramos alguns pressupostos básicos para o entendimento do texto. Em “O psicólogo disse...”, o artigo definido “o”, antes do psicólogo, traz em si o pressuposto de que existe um psicólogo que acompanha o personagem Zezo. Em “... isso vai suavizar o seu mau humor!”, fica dito, ou seja, é dado que Zezo tem mau humor e

que ele precisa suavizá-lo. Em alguns textos, marcas explícitas de pressuposições não são percebidas pelo aluno, o que prejudica a compreensão textual.



FIGURA 24: Zezo (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 2, p. 412)

Na perspectiva intertextual da pressuposição, deve-se observar que as mesmas podem ser baseadas em textos anteriores do produtor do texto tomadas como tácitas por ele, ou em textos anteriores. Em ambos os casos, as pressuposições podem ser manipulativas assim como sinceras. “Isto é o (a) produtor (a) do texto pode apresentar uma pressuposição como dada por outro ou estabelecida por ele mesmo desonestamente, insinceramente e com intenção manipulativa” (FAIRCLOUGH 2001, p. 156). Para o autor, isso confirma a necessidade de sujeitos interpretantes com experiências e suposições particulares em textos anteriores. Pois a pressuposição não é explícita (separada por aspas, ou com o uso de discurso direto) o que sugere alto grau de engajamento do (a) locutor (a) com o que enuncia. Elas são acionadas pelo intérprete por marcadores linguísticos como artigos definidos, sentenças clivadas, verbos factivos e outros.

### 2.4.2 Metáfora

A metáfora foi considerada e estudada como aspecto da linguagem literária por muito tempo. Porém, estudos mostram que ela está presente em todos os discursos e desempenham um papel importante na construção de significados em dados contextos e culturas. A constituição de nossa linguagem e nosso pensamento se dá por meio de metáforas. Fairclough (2001) explica que

Quando nós significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra. As metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental (p. 241).

Um exemplo é a marketização do discurso na educação, quando se faz referência a alunos como ‘clientes’. Essa metaforização da realidade implica mudanças discursivas com grandes consequências para a estruturação do pensamento cultural no que diz respeito à educação. Pensar no aluno como cliente pode levar a mudanças sociais nas práticas educacionais. Caso essa metáfora de referir-se ao aluno como cliente cristalice em nossa cultura, ela será como outras metáforas que foram tão profundamente naturalizadas no interior de cada cultura que passam a não serem percebidas e ditas naturalmente.

Essa naturalização da metáfora no discurso em nossa cultura pode ser percebida na militarização do discurso. Quando se faz referência a uma discussão como se fosse uma guerra usando termos como ‘ele **atacou** o argumento do adversário’ ou, ainda, ‘as críticas forma direto ao **alvo**’ são exemplos de metáforas que estão em nosso cotidiano. Elas são elementos importantes na transformação não apenas do discurso, mas também do pensamento e da prática nessas esferas (FAIRCLOUGH, 2001, p. 241).

A esse respeito, Fairclough (2001) explica que

Algumas metáforas são tão profundamente naturalizadas no interior de uma cultura particular que as pessoas não apenas deixam de percebê-las na maior parte do tempo, como consideram extremamente difícil escapar delas no seu discurso, pensamento ou ação, mesmo quando se chama a atenção para isso (p. 241).

É o que ocorre, por exemplo, no discurso presente na FIGURA 25. O termo “negro” significando algo ruim, como consequência da dificuldade da personagem com os tempos verbais, é uma metáfora racial comum em nossa cultura. A representação do garoto é de pessoa inteligente e intelectual (usa óculos, coloca as mãos para trás e julga) e a garota é representada com dificuldades de aprender, apesar de ser ela quem está com o livro nas mãos.



FIGURA 25: Menino Maluquinho (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 2, p. 143)

Metáforas negras são incorporadas pelo falante e confirmam o preconceito racial/social. “Essas metáforas fazem parte de nosso sistema conceitual e seu uso interno faz com que o falante incorpore, e passe a considerar como seus, valores preconceituosos que permeiam a linguagem” (PAIVA, 1998, p. 105). A interpretação da metáfora está ligada, segundo Paiva (1998), às ideias de denotação (valor referencial) e conotação (valor emocional). Como acontece no exemplo acima, a expressão “Se o presente continuar como está, o futuro é negro!” teria como sentido denotativo “se ela não sabe o tempo verbal presente, o tempo futuro será pior” e no sentido conotativo ou metafórico “um futuro ruim, sem conhecimento dos tempos verbais”.

A expressão “... o futuro é negro”, descreve uma situação ruim, negativa o que remete “à ideia implícita “negro é ruim, adverso”, o que é falso, preconceituoso e introjetada em nossas mentes, como se fosse um atributo da palavra negro” (PAIVA, 1998, p. 111). Paiva (1998) conclui que o conhecimento sobre o funcionamento das metáforas e da linguagem pode possibilitar que as pessoas deixem de ser veículos inconscientes de disseminação da

discriminação racial, para passarem a produtores conscientes de novas metáforas que aos poucos possibilitariam a mudança de valores de toda uma civilização. O que é possível também em relação a outros tipos de preconceitos implícitos nas metáforas conceituais como os que acontecem em relação a gêneros.

Lakoff e Johnson (1979, p. 45) explicam que nosso sistema conceitual ordinário, através do qual pensamos e agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza. Esse sistema conceitual desempenha, portanto, um papel central na definição de nossa realidade cotidiana. Buscaremos essa realidade representada pelas metáforas analisando aquelas que aparecem no *corpus* desta pesquisa.

Diante dessas considerações teóricas até aqui discutidas, busco, no capítulo de análises, observar a articulação dos modos semióticos, as escolhas recorrentes de recursos semióticos (visuais e verbais), os padrões que se estabelecem nos textos, na construção de significados. Para isso, apresentaremos, no próximo capítulo, os procedimentos metodológicos percorridos para a configuração das análises.



## CAPÍTULO 3

### PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O principal objetivo desta pesquisa é analisar textos em que há representações das relações de gênero publicados na coleção de livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, *Português: linguagem*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2010), volumes 1, 2 e 3; a fim de descobrir como são as representações das relações de gênero entre os PR e as relações interativas entre os PI (alunos e professores) e os PR nos textos, através de uma análise multimodal de textos do LDP. Também propomos contribuir para a leitura de imagens no LDP, usando a concepção multimodal com foco maior nas imagens. Pois há uma lacuna nas pesquisas quanto à análise de imagens de material didático.

Primeiro, selecionamos os textos do LDP, em que há interação entre homens e mulheres, obtendo o total de 91 textos que compõem o *corpus* da pesquisa. Em seguida, fizemos uma análise geral do corpus a partir de gráficos de ocorrência das categorias de análise com exemplificação. Depois, partimos para a análise detalhada de 10 amostras do *corpus*. Tanto na análise geral quanto na análise de amostras, observamos e propomos uma possibilidade de leitura tendo como foco os recursos semióticos na construção dos significados representacionais, interativos e composicionais da GDV de acordo com Kress e van Leeuwen (2006), expostas no item 2.3 do capítulo 2 e das categorias propostas por Fairclough (2001), a saber, intertextualidade, interdiscursividade, metáfora e pressupostos também expostas no item 2.4 do capítulo 2. Esses recursos semióticos foram interpretados com base na contribuição dos estudos de gênero, principalmente os estudos de Joan W. Scott (1995), Connell R. W. (2014), Saffioti (2011), Louro (2003) e Judith Butler (1990, 2001 e 2003) que, por meio de uma perspectiva histórica, discutem as questões de gênero como uma categoria analítica que pressupõe o processo de construção social. Além da percepção do modo como são construídos referenciais do que se concebe como masculino e feminino, contribuindo para desmistificá-los, enquanto categorias naturais e imutáveis.

#### 3.1 Escolha do Objeto e sistematização do *corpus*

Nesta pesquisa, foram analisados textos da coleção de livros didáticos do Ensino Médio *Português: Linguagem*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, pelo fato de ter sido a coleção mais adotada nas escolas públicas brasileiras, para o Ensino Médio

no triênio 2012/2013/2014, conforme dados de aquisição e distribuição do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação\_ FNDE<sup>18</sup>, FIGURA (26).

Título	Quantidade <sup>10</sup> de aquisição por livros didáticos em 2012
Português linguagens	3.431.639
Português - contexto, interlocução e <u>sentido</u>	1.090.779
Linguagem e interação	931.372
Novas palavras	910.504
Ser protagonista – Português	599.765
Linguagem em movimento	493.588
<u>Viva português</u>	390.553
Projeto eco - Língua Portuguesa	232.356
Tantas linguagens - Língua Portuguesa: Literatura, Produção de Textos e gramática em <u>uso</u>	36.022

FIGURA 26: Dados de aquisição de LD/ 2012

Como se pode notar, em 2012, foram distribuídos três milhões, quatrocentos e trinta e um mil e seiscentos e trinta e nove (3.431.639) livros da coleção *Português: Linguagens*, por todo o país. Para comparação, no mesmo ano, o segundo livro didático de Língua Portuguesa mais adotado no Brasil não chegou à metade do primeiro, sendo um milhão, noventa mil, setecentos e setenta e nove livros (1.090.779)<sup>19</sup>. Concluímos, assim, que esta coleção é uma amostra representativa para análise da representação de gênero em livros didáticos de LP no Ensino Médio.

É preciso esclarecer que a distribuição gratuita do livro didático acontece de três em três anos para o Ensino Médio. A primeira vez em que a distribuição aconteceu em todo o país foi em 2006, a segunda, em 2009, e a terceira, em 2012. A coleção *Português Linguagens* está na 9ª edição e consta na lista de coleções escolhidas para o triênio (2015/2017).

Para compor o *corpus*, o primeiro procedimento metodológico foi o levantamento dos textos que apresentam relações de gênero (masculinidades e feminilidades), publicados na referida coleção. A seleção do *corpus* partiu do critério de uma proposta de interação entre o masculino e o feminino representados nas imagens dos textos. Para isso, foram selecionados textos com significado representacional narrativo, com a presença de vetores marcando a interação entre os gêneros sociais em processo de ação (transacional e bidirecional), processo

<sup>18</sup> Fonte: PNDL 2013 - Valores de aquisição por título - Ensino Médio > programas> livro-didático> dados-estatísticos. <http://www.fnde.gov.br> acessado em 21 de abril de 2013.

<sup>19</sup> Soma do 1º, 2º e 3º séries.



reacional (transacional) e processo mental/verbal que são recorrentes, como pode ser visto nos anexos desta pesquisa. Partimos da escolha da representação das relações de gênero somente nas imagens dos textos, porque entendemos que a fala e a escrita já são recorrentemente analisado em pesquisas tanto na área de Educação (SWAIN, 2005; CASAGRANDE, 2005; MOURA, 2007; HERBELE, 2011; DIONÍSIO, 201, 2014;) quanto no campo da Linguística Aplicada (PIRES, 2002; MAROUN, 2006; PAIVA, 2014; KRESS, 2006, 2015) e a ele ainda é dada atenção maior nas aulas de língua portuguesa em detrimento da análise de imagens. Além disso, os textos são heterogêneos em relação às categorias de análise da ADC. Por isso não foram feitos gráficos de frequência de recorrências na escrita. Para sanar essa dificuldade metodológica, usamos como critério de escolha das amostras para análise detalhada, textos que apresentam pelo menos uma das categorias na escrita e na fala.

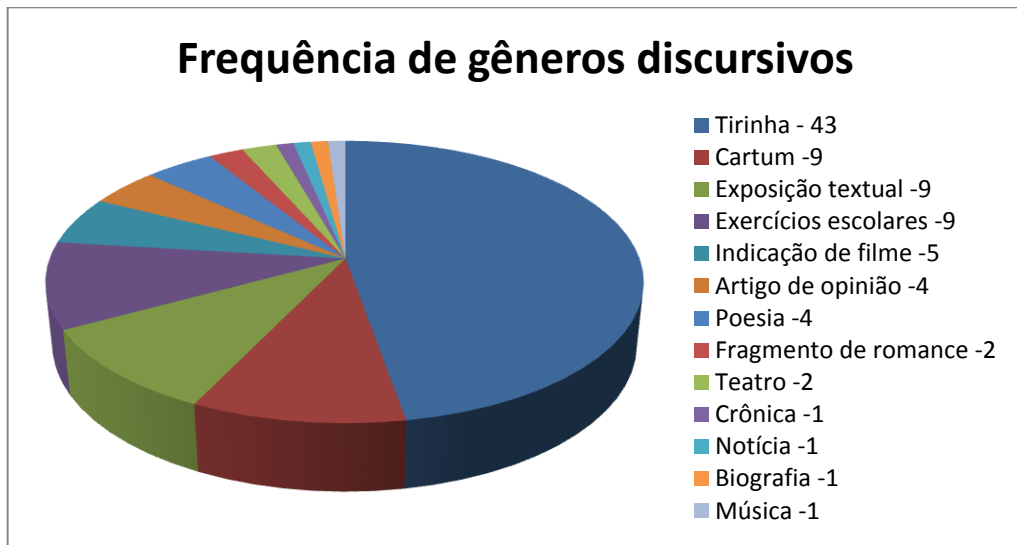
Na coleção analisada, há obras de artes plásticas de pintores como Leonardo da Vinci, Sandro Botticelli, Cândido Portinari, Roy Liechtenstein, Di Cavalcanti entre outros. Essas obras não fazem parte do *corpus*, embora sejam muito importantes, pois também reproduzem discursos hegemônicos, práticas sociais com investimentos ideológicos, o que demandaria maior tempo e esforço analítico, pois há um rico trabalho de análise e pesquisa sobre elas, aos quais teríamos pouco a acrescentar neste contexto de pesquisa. Além disso, os professores encontrarão, com certa facilidade, informações e interpretações sobre essas obras de arte, o que não acontecerá com outros tipos de imagens publicadas no LDP.

Seguindo os critérios expostos acima, o *corpus* se constitui de 91 textos, sendo 28 no livro da 1ª série do Ensino Médio, 33 no livro da 2ª série, e 30 no livro da 3ª série, conforme detalhamento do *corpus* em anexo. Usando o critério de interação entre homem e mulher na seleção do *corpus*, nos três livros, as tirinhas são usadas com grande frequência. No livro da 1ª série, foram encontradas 12; no livro da 2ª, 18, e no livro da 3ª, 13, totalizando 43 tirinhas nos três livros. Em segundo lugar, foram encontrados 9 cartuns, 9 exposições textuais<sup>20</sup> e 9 exercícios escolares. Nos três livros, houve 5 ocorrências de indicação de filme, 4 ocorrências de artigo de opinião e poesia. Além desses, há 2 textos do gênero teatro e 2 do gênero fragmento de romance. A menor frequência foi a dos gêneros crônica, música, notícia e biografia que apareceram apenas 1 vez. O que pode ser visualizado nos anexos desta tese e no GRÁFICO (1):

---

<sup>20</sup> Marcuschi (2008, p.179) ao explicar a variedade de textos nos livros didáticos, nomeia os gêneros textuais do discurso pedagógico: Há uma “vasta produção de gêneros tipicamente da esfera do discurso pedagógico, tal como *exposição textual*, os *exercícios escolares*, a *redação*, *instruções para produção de texto* e muitos outros que se acham no LD”. Com base nessa nomeação, chamamos de **exposição textual** os textos com explicações e conceitos e, de **exercícios escolares** aqueles com instrução de atividades.

GRÁFICO 1: Frequência dos gêneros discursivos na coleção de LD.



Esse gráfico justifica a frequência das tirinhas em nossas análises. Apesar disso, as relações entre homem e mulher foram encontradas em outros textos e inseridas na análise de amostras. Cabe lembrar que gêneros discursivos são as formas de interagir como tirinhas, entrevista, palestras, receitas e outros. Discursos são as diferentes maneiras de representarmos o mundo com diferentes perspectivas e posições; e estilo, a forma particular de usar a linguagem como um recurso de sua própria identidade pessoal ou social (FAIRCLOUGH, 2003, p. 26). Os três aspectos estão dialeticamente relacionados, por um lado os discursos são promulgados em gêneros e incutidos em estilos; por outro lado, identidades (estilos) e ações (gêneros) são representadas nos discursos. Tanto Fairclough (2003) quanto Kress (2010) postulam essas considerações sobre discurso, estilo e gênero, já que ambos se baseiam na Linguística Funcional de Halliday, relação exposta no capítulo 2.

Ainda segundo Fairclough (2003, p. 24), as práticas sociais (ordens do discurso) são como um filtro entre as possibilidades de ações dadas pela estrutura social (linguagem) e quais ações realmente acontecem: os eventos sociais (textos). Os gêneros discursivos estão na ordem do discurso determinados pela linguagem. As pessoas ao produzirem textos incluem e excluem possibilidades dadas pela linguagem, e escolhem elementos para realizarem práticas sociais através do discurso. Quando os autores de LDP organizam os elementos da linguagem e os transformam em práticas discursivas, não estão escolhendo sentenças ou nomes soltos, escolhem elementos da ordem do discurso como o discurso, o gênero (discursivo) e o estilo.

Fairclough (2001, p. 281) explica a necessidade de análise detalhada de um pequeno número de amostras do discurso a partir de um levantamento prévio do *corpus*. O autor recomenda a estratégia de seleção que consiste em focalizar o que ele chama de “ponto crítico” e “momento de crise”. Esses termos são referentes a momentos no discurso em que há algo que chama a atenção do pesquisador, como por exemplo, a presença de distúrbio, conflitos, hesitações, repetições, silêncios, mudanças de estilo. No caso da análise das amostras aqui proposta, esse critério de escolha se deu pela presença de subversão, negação ou confirmação de discursos hegemônicos sobre gêneros sociais encontrados nos textos do LDP, o que é gerador de conflitos sociais na sociedade contemporânea. Este critério de escolha se deu também a partir da análise geral, em que percebemos a presença dessa confirmação e subversão, mesmo que sutil, dos discursos hegemônicos como, por exemplo, mostra o texto da FIGURA 35 (processo transacional).

Portanto, no caso das amostras escolhidas para serem analisadas, optamos por textos em que a comunicação entre os PR trazem uma confirmação das relações sexistas ou binárias de gênero e aquelas em que há uma pista de desconstrução do discurso hegemônico sobre gêneros, assim como textos que trazem alguma subversão do discurso hegemônico. Porque

tais momentos de crise tornam visíveis aspectos de práticas que devem ser normalmente naturalizadas e, portanto, dificultar a percepção; mas também mostram mudança no processo, formas reais pelas quais as pessoas lidam com problematização das práticas (FAIRCLOUGH, 2001, p. 281).

Buscamos mostrar e analisar textos em que há uma naturalização das práticas discursivas com aspecto negativo sobre gênero, com conflitos; mas também alguma pista de tentativa de desconstrução dessas práticas que são apresentadas como sendo naturais para os alunos, ou seja, com marcas congruências entre os gêneros sociais. Apesar da maioria dos textos serem tirinhas, outro critério foi incluir amostras de exposições textuais e tirinhas acompanhadas de exercícios cujas análises servirão de exemplos para o professor, pois a maioria das análises multimodais disponíveis é de textos midiáticos como publicidades e propagandas, notícias de jornais e anúncios de televisão. Por último, usamos o critério da presença de pelo menos de uma das categorias de análise da ADC na escrita.

Dentre os 91 textos que compõem o *corpus* dessa pesquisa, fazem parte da amostragem 10 textos que foram analisados seguindo a ordem em que aparecem em cada livro da coleção sendo:

Livro 1: 2 tirinhas; 1 exposição textual

Livro 2: 4 tirinhas.

Livro 3: 2 tirinhas e 1 exposição textual

As tirinhas aparecem como exemplos nas atividades sobre gramática, como concordância verbal, adjuntos adverbiais, colocação pronominal e outros tanto nas amostras como nos 91 textos do *corpus*. As exposições textuais são encontradas nos temas ligados à literatura e produção de textos. Isso mostra que os autores dos livros didáticos usam as tirinhas como pretexto para o ensino de gramática, sem compromisso de interpretação do conteúdo desses textos.

Os textos são apresentados no seu formato original, em página inteira ou meia página do livro, para possibilitar a observação de que a leitura das imagens nem sempre é contemplada nas questões de interpretação, o que já fora mostrado, por exemplo, nas pesquisas de Maroun (2006) e Paiva (2009). Na análise, destacaremos as categorias de análise colocando-as em negrito.

Dessa forma, esperamos contribuir para o uso dessas categorias em leitura de textos nas salas de aulas do Ensino Médio. Não só nas aulas de Língua Portuguesa, mas como afirmam Nascimento, Bezerra e Herbele (2011) “a utilização dessa perspectiva não se restringe à sala de aula de língua portuguesa ou estrangeira, visto que a linguagem é um elemento que permeia todas as disciplinas” (p. 549).

### 3.2 Descrição da coleção de livros didáticos

Em seguida, será apresentada uma breve descrição de cada livro da coleção. Lembramos que a coleção de livros didáticos de língua portuguesa para o Ensino Médio, Português: linguagens, cujos autores são William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães foi a mais adotada pelas escolas brasileiras durante o triênio 2012/2013/2014, portanto pode representar os LDP adotados no Brasil durante este período. A coleção traz os textos com os quais os alunos brasileiros têm mais contado em aulas de Língua portuguesa.

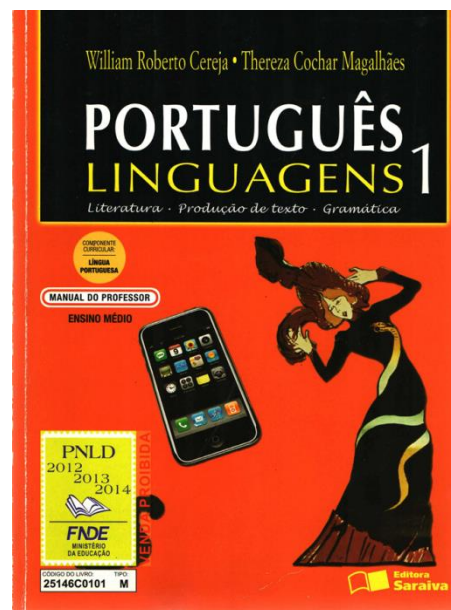


FIGURA 27: Capa do livro 1

O volume 1, FIGURA 27, destinado à primeira série do Ensino Médio tem 336 páginas que se dividem em uma apresentação no gênero carta, em que os escritores apresentam o livro aos alunos, sumário, uma introdução que trata da leitura com o título “Leitura-prazer” e quatro unidades. Os três livros da coleção têm suas unidades divididas em capítulos que tratam de Literatura, Redação e Gramática sob os títulos: Literatura, Produção de textos e Língua: uso e reflexão. No livro 1, a primeira unidade é dividida em 7 capítulos, a segunda, em 9, a terceira, em 11 e a quarta, em 9. Entre uma unidade e outra há duas seções. A primeira, chamada “Em dia com o ENEM e o vestibular”, em que se encontram questões do ENEM e de vestibulares, além de uma proposta de redação. A segunda, chamada “Intervalo”, em que são apresentados projetos a serem realizados pelos alunos, saindo da rotina e incentivando a criatividade. Há propostas de oficinas, teatro, sarau, júri simulado e projetos de

escrita como produção de jornais, livros e revistas. O livro termina com a bibliografia, um índice remissivo e, no livro do professor, encontra-se o manual do professor.

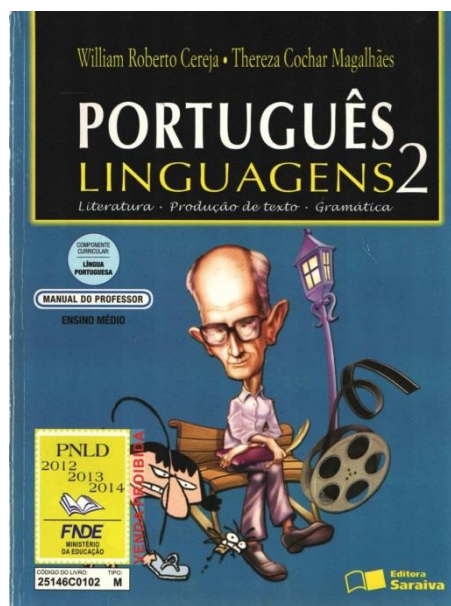


FIGURA 28: Capa do livro 2

O livro 2, FIGURA 28, destinado à 2ª série do Ensino Médio, tem 432 páginas e possui a mesma estrutura do volume 1, a diferença está no número de capítulos de cada unidade. A unidade 1 possui 13 capítulos, e as unidades 2, 3 e 4 possuem 12 capítulos, além de não haver a parte introdutória sobre leitura existente no livro 1. A primeira página de cada unidade é composta por modo visual na parte superior da página e modo verbal na parte inferior nos 3 livros, como mostra a FIGURA 29.



FIGURA 29: Primeira página de unidade (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 3, p. 324)

O livro 2, com 432 páginas, é o volume com mais páginas dentre os 3 da coleção.

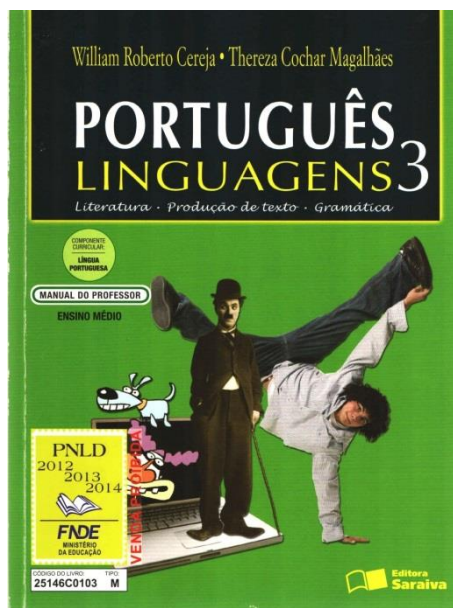


FIGURA 30: capa do livro 3

O livro 3, FIGURA 30, tem 416 páginas e o que muda em relação aos outros dois livros da coleção é também a quantidade de capítulos em cada unidade. A unidade 1 é composta por 11 capítulos, a unidade 2, por 12 capítulos, a unidade 3, por 9 e a unidade 4, por 11 capítulos. Nos 3 livros da coleção, os capítulos são intitulados de acordo com três linhas de estudo da Língua Portuguesa: Literatura, Produção de texto e Língua: uso e reflexão. A

coleção foi impressa em brochura. Em cada primeira página dos capítulos, temos também a composição vertical de leitura com a sequência: título e modo visual na parte superior da página e o modo verbal na parte inferior como no exemplo da FIGURA 31.



FIGURA 31: Primeira página de capítulo (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 2, p. 270)

Cabe ressaltar, que essa coleção de livros serviu de fonte dessa pesquisa, ela não é o objeto em si analisado. Silva (2013) divide a pesquisa com livros didáticos em três possibilidades: pesquisar **com** o LD, pesquisar **o** LD e pesquisar **no** LD. Esta pesquisa se enquadra, como já dito, na terceira possibilidade, explicada pelo autor da seguinte forma:

Pesquisar no livro didático refere-se a entender como determinado assunto, habilidade, tópico gramatical, gênero discursivo, aspecto cultural, ou outro item é tratado em um ou mais livros didáticos. Isso significa entender, com base em pressupostos teóricos, o que é proposto para uso em sala de aula via livro didático, independente do uso que dele é feito (p.123).

Sendo assim, não é o nosso foco analisar a coleção, em todos os aspectos multimodais, a partir do aparato teórico apresentado, mas sim os textos selecionados e publicados nos três livros que apresentam as relações de gênero. No próximo capítulo, apresentaremos a análise geral dos 91 textos e em seguida a análise detalhada de amostras do *corpus*.



## CAPÍTULO 4

### APRESENTAÇÃO DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

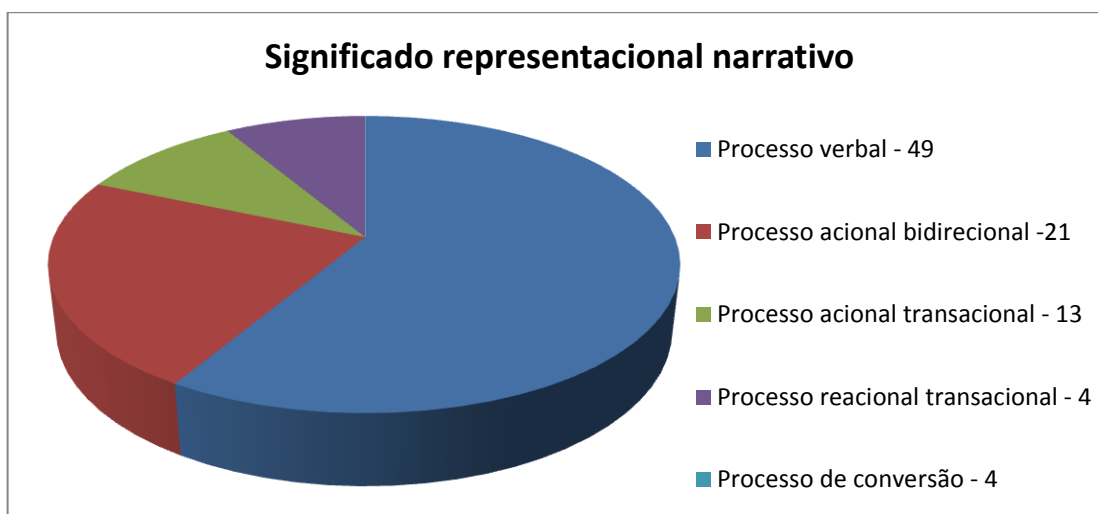
A seguir expomos uma análise geral do corpus de pesquisa acompanhada por gráficos com uma quantificação de ocorrências de categorias, nos 91 textos analisados tomando como base a Gramática do *Design Visual*. Em seguida, fizemos uma análise detalhada de amostras do *corpus* usando as categorias de análise expostas no capítulo teórico e seguindo o que foi proposto na metodologia.

#### 4. Categorias da GDV

Nesta seção, há uma análise geral do corpus baseada na frequência em que as categorias da GDV aparecem no *corpus*. A quantificação permitiu que tivéssemos uma visão geral dos 91 textos selecionados com interação entre homens e mulheres. Dessa forma, analisamos discursos articulados nos livros didáticos (representação das relações de gênero) que são legitimados em gêneros discursivos diversos e inculcados em estilos de vida projetados para os alunos e alunas do Ensino Médio.

##### 4.1 Significado representacional

GRÁFICO 2: Significado representacional narrativo na coleção de LD



Na narração, os processos verbal e mental foram destaque com 49 ocorrências, nas tirinhas e nos cartuns, por meio de balões. Nesses textos, a interação acontece também nos processos de ação e de reação, como veremos em análise detalhada de amostras do *corpus*, porém prevalece, aqui, neste momento, a classificação do processo verbal predominando sobre as outras. Nas tirinhas e cartuns, há uma forte interação entre os PR feminino e masculino através dos balões com falas e pensamentos dos PR, porém, essa relação sugere desigualdade, confirmando, na maioria das vezes, uma visão sexista.

De maneira geral, os arranjos dos recursos semióticos produzem significados representacionais das relações de gênero, nas tirinhas e cartuns, entre maridos e esposas, filhos e pais, namorados e namoradas, amigos e amigas representando, em uma das possibilidades de leitura, o homem objetivo/racional, forte, conquistador, heterossexual e protetor nas interações. Ao contrário, a mulher é representada perante o homem de forma frágil, emotiva, fútil, consumidora e preocupada com a beleza. Muitas vezes essas posturas são reforçadas por discursos escolares, quando há “repressão das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade nas meninas” (BRASIL, 1997b, p. 322). No caso da relação de pais e filhos, a mãe é mais representada como responsável pela educação dos filhos que os pais, ela aparece comentando sobre eles ou fazendo algo para eles como mostra a FIGURA 32. A mãe se preocupa em fazer uma comida saudável para o filho que só quer sobremesa, o que aparece nos balões de fala entre mãe e filho. Relacionando essa tirinha com os outros textos do *corpus*, em que o pai não é representado com frequência cuidando dos filhos; a mulher é representada cuidando do filho. Isso pode reforçar, sutilmente em relação aos outros, o que Gouveia e Camurça (1997, p. 12) explicam sobre a maternidade e o casamento ainda serem vistos como destino das mulheres.

Leia esta tira, de Bill Watterson:



(*Há monstros debaixo da cama?*. Lisboa: Gradiva, 2002. p. 123.)

FIGURA 32: processo verbal (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.2, p. 394)

Algumas representações femininas subvertem esses posicionamentos em processos de ação, reação e verbal. Quando isso acontece, desencadeia o humor no texto, sugerindo um comportamento não aconselhável, surpreendente e passivo de risos. Como no exemplo em que a mulher dá conselhos objetivos para o marido expressos no balão de fala do primeiro quadrinho na tirinha de Helga e Hagar (FIGURA 33). No segundo quadrinho o balão é de pensamento, formando um processo mental.



FIGURA 33: Processo verbal – Helga e Hagar (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.3, p. 87)

O GRÁFICO 2 também nos mostra que, no significado representacional narrativo, há 21 processos acionais bidirecionais no *corpus*. Como mencionamos no capítulo teórico, nesse tipo de processo, a ação parte tanto do participante representado mulher quanto do homem, ou seja, ambos agem no processo narrativo. Como no exemplo da FIGURA 34, o significado é representacional narrativo, acional bidirecional porque os PR são metas e alvo no processo de interação. Tanto a moça quanto o rapaz fazem a ação de beijar e serem beijados, agindo de forma igualitária em termos de gênero. Nesses 21 textos comprova-se que tanto o PR mulher quanto o PR homem agem nos textos. Isso não quer dizer que são ações igualitárias de gênero; o que será mostrado nas análises detalhadas das amostras de textos.



FIGURA 34: Processo acional bidirecional (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.1, p. 179)

Já no significado representacional narrativo de processos de ação transacional, há 13 ocorrências de processos de ação transacional, cuja ação /vetor parte de um PR em direção ao outro, nesse caso, um deles é o alvo da ação. Como mostra a FIGURA 35, em que há o vetor formado pelo olhar da mulher para o homem. As ações de gênero nesses 13 processos demonstram que em algum momento o PR homem ou PR mulher agem sozinhos no texto, enquanto o outro é passivo.

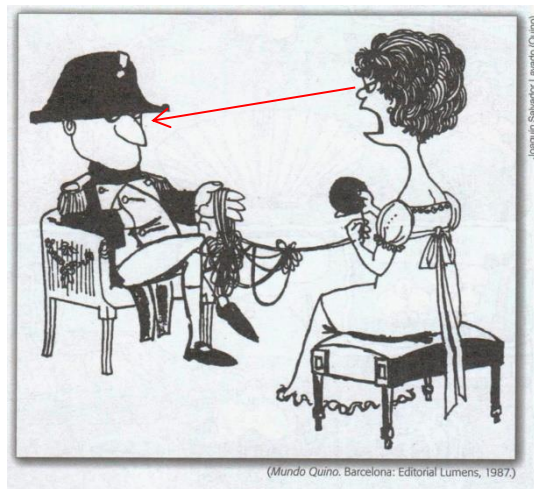
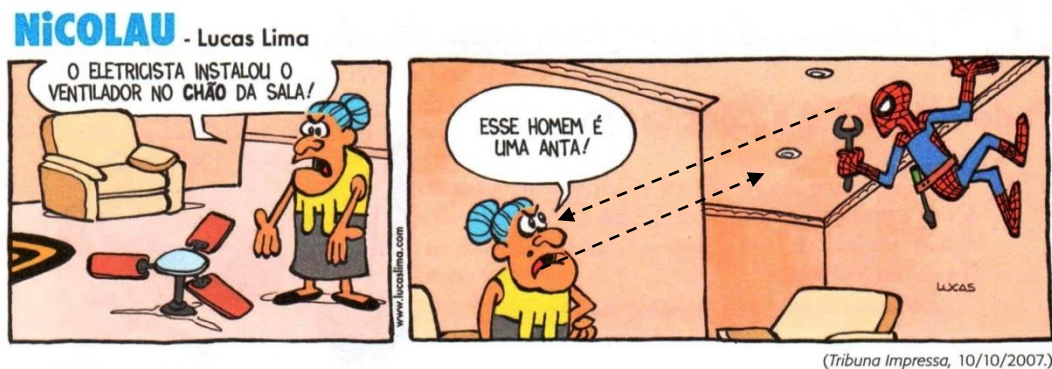


FIGURA 35: Processo de ação transacional (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.1, p. 132)

No cartum, Napoleão Bonaparte, imperador da França no século XIX, é visto como homem forte, ambicioso, guerreiro e estrategista militar. Apesar disso, sua mulher age de forma nervosa em relação a Napoleão, como pode ser visto pela expressão facial de brava marcada pela boca mais aberta e olhar nervoso. Outra ação feita por ela, é enrolar o novelo de linha que provavelmente o homem deixou embarçar por usar apenas uma mão para segurá-lo. A ação da mulher, no cartum, subverte os discursos que caracterizam Napoleão como homem poderoso. Porém essa subversão é o que causa humor do cartum, marcando a posição feminina com poder como algo engraçado.

O processo reacional transacional acontece quando um PR reage a uma ação realizada por outro PR no texto e expressa com o olhar avaliativo. Esse fenômeno ocorreu apenas 4 vezes. Um exemplo acontece no segundo quadrinho da tirinha de Nicolau, em que após o PR homem aranha instalar o ventilador no chão; a PR olha e fala com o PR (homem aranha) que reage com um olhar e com a mão. A mulher faz uma advertência a ele, o que novamente é a causa do humor da tirinha. Esses processos de reações transacionais acontecem nos textos de forma hierarquizada entre os gêneros sociais em que um tem poder em relação ao outro.



(Tribuna Imprensa, 10/10/2007.)

FIGURA 36: Processo reacional (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.1, p. 118)

Há quatro processos de conversão, em que grupos de jovens (masculino e feminino) estão interagindo entre si, de forma que um jovem é a meta em relação a um PR e ator em relação a outro. São ao mesmo tempo ator e meta, ou seja, agem e recebem a ação. Como na FIGURA 37, a PR que está no centro é a meta porque é olhada pelos 3 rapazes que estão a sua direita, mas é também ator porque olha para eles e interage. A moça, à esquerda, olha para os colegas a sua frente, o rapaz, à direita, sentado mais abaixo, olha para algo fora da imagem, mas sorri interagindo com o grupo. Há um cruzamento de ações interativas em um claro processo de conversão. Nesses processos de conversão há relações mais igualitárias entre ações dos PR de gêneros diferentes, mas sua ocorrência é baixa no *corpus*. Passaremos agora a exposição dos significados interativos e sua frequência no texto.



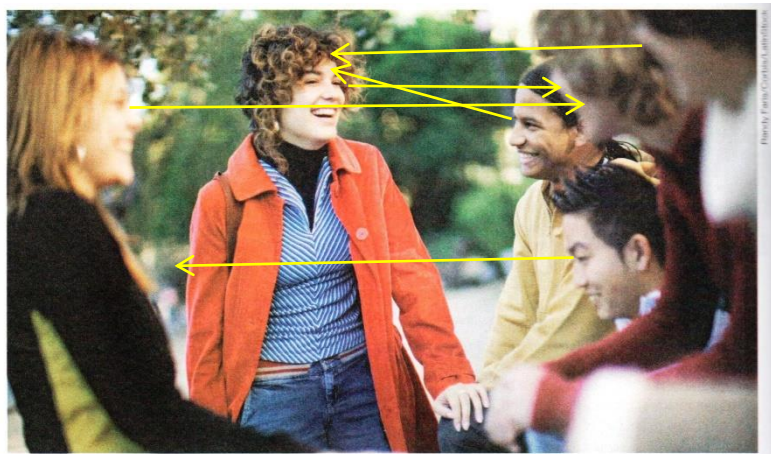


FIGURA 37: Processo de conversão (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.1, p. 270)

## 4.2 Significados interativos

Os GRÁFICOS 3,4 e 5 apresentam os dados referentes às seguintes categorias: contato (sistema do olhar), o enquadramento (distância social) e a perspectiva (atitude).

GRÁFICO 3: Significado interativo: contato



Destacamos a categoria olhar de oferta, por ter ocorrido 82 vezes. A categoria oferta ocorre quando o olhar do ator não é direcionado para o observador. A ocorrência predominante desta categoria significa que os participantes representados mulher e homem no LD não interagem com os leitores/alunos, não interpelam, ou convidam a uma atitude, mas estão ali para serem contemplados. Esse fenômeno não requer do aluno um maior envolvimento, o que

pode tornar o modo visual menos propício à reflexão. Como é o caso do exemplo da FIGURA 38, em que o observador/aluno não é envolvido na cena, mas apenas a observa, contempla o casal que interage entre si com o olhar.

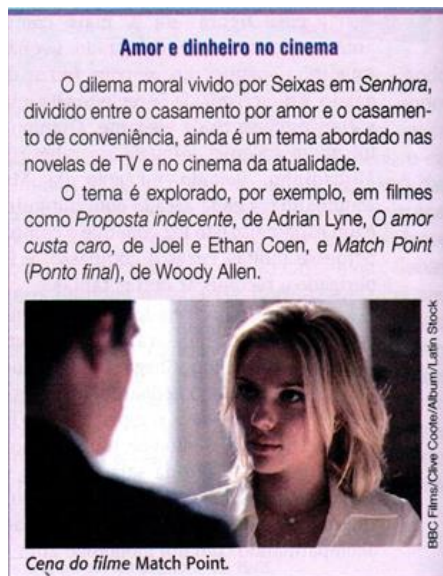


FIGURA 38: Olhar de oferta (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.2, p. 190)

O olhar de demanda causa um efeito de maior interação e envolvimento entre o PR e o observador/leitor/aluno, pois ambos se olham, estabelecendo um contato, mesmo que imaginário. Na coleção, isso só aconteceu em 9 textos. Essa ocorrência aparece em textos biográficos de autores na seção de literatura. Esse olhar sugere interação entre o aluno/ a aluna e o autor Jorge Amado, apresentado na biografia, como é o caso da FIGURA 39. A baixa frequência do olhar de demanda significa que há pouca interação entre o PR e o PI em relação aos gêneros representados nos textos.

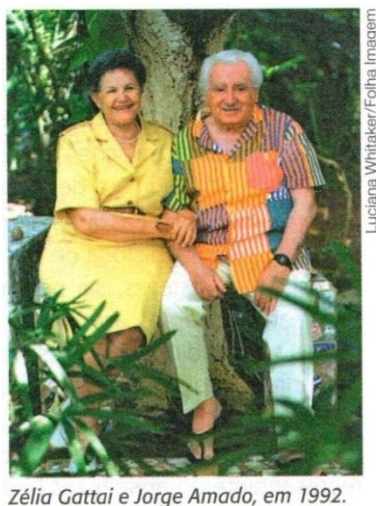
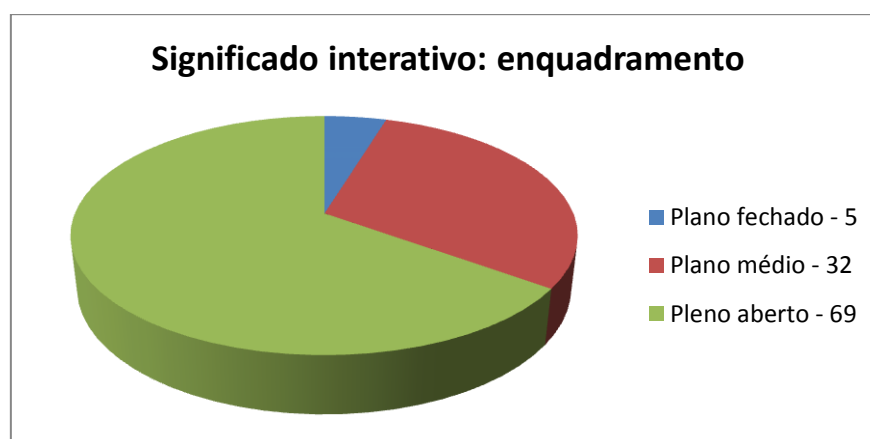


FIGURA 39: Olhar de demanda (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.3, p. 177)

Kress e van Leeuwen (2006, p.121) demonstram como o olhar de demanda e oferta são articulados em livros didáticos de forma a compor uma progressão de ilustrações à medida que o nível de conhecimento dos alunos aumenta. Imagens que envolviam emocionalmente os alunos em um determinado assunto se tornam menos frequentes quando níveis mais altos de educação são alcançados. Os autores explicam que, no contexto da educação, o olhar de demanda é uma forma adequada para iniciantes, pois os envolvem subjetivamente no conteúdo exposto, criando uma identificação com aquilo que se deve aprender. Forma de envolvimento da qual nos desvencilhamos à medida que subimos a escala educacional. Percebemos esse fenômeno do livro analisado em que o olhar de oferta se sobrepõe ao olhar de demanda, possivelmente porque está na última fase da formação básica: o Ensino Médio.

No GRÁFICO 4<sup>21</sup>, apresentamos a frequência do enquadramento. O que permite maior ou menor intimidade do PR com o observador.

GRÁFICO 4: Significado interativo: enquadramento



Observamos uma frequência de enquadramento do plano aberto em 69 textos, sugerindo um distanciamento entre o PR e o leitor/aluno. O que nos leva a afirmar que as interações de gênero são representadas para o aluno de forma distante e impessoal, conseqüentemente com baixo envolvimento entre PR e PI. Nesses textos, os atores aparecem de corpo inteiro em lugares que contextualizam as cenas como sala de aula, natureza, pátios, bares, salas e quartos de casas. No exemplo abaixo, FIGURA 40, a narrativa acontece em um posto de gasolina em que a televisão tem o mesmo tratamento de um carro. Nesse caso, a

<sup>21</sup> O total dos tipos de enquadramento somam 106, porque em um mesmo texto há mais de um enquadramento, o que se repete no GRÁFICO 5 - perspectiva.



orquestração entre os modos verbal e visual é parte importante na interpretação do texto, pois a TV foi tomada como um carro do qual se mede o “nível”. Nessa crítica ao nível de qualidade do que é exibido na televisão, o plano aberto sugere distanciamento e formalidade entre os PR e os leitores.



FIGURA 40: Plano aberto (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.3, p. 35)

O plano médio aparece em 32 textos, permitindo que a interação entre o observador e o participante representado no texto seja mais próxima com mais empatia. Como acontece na FIGURA 41. Os participantes representados Olivia e Leonard, atores do filme *Romeu e Julieta* de Franco Zeffirelli estão mais próximos, é possível ver a expressão facial e se envolver mais um pouco com o processo narrativo do texto e, conseqüentemente, com o homem e a mulher representados.

**8. Amor e ódio**

Encenem ou façam uma leitura dramática de uma ou duas cenas da peça de teatro *Romeu e Julieta*, de William Shakespeare. Sigam as orientações dadas no capítulo 6 da unidade 1.

*Olivia Hussey e Leonard Whiting em uma cena do filme Romeu e Julieta, de Franco Zeffirelli.*

FIGURA 41: Plano médio (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.2, p. 179)

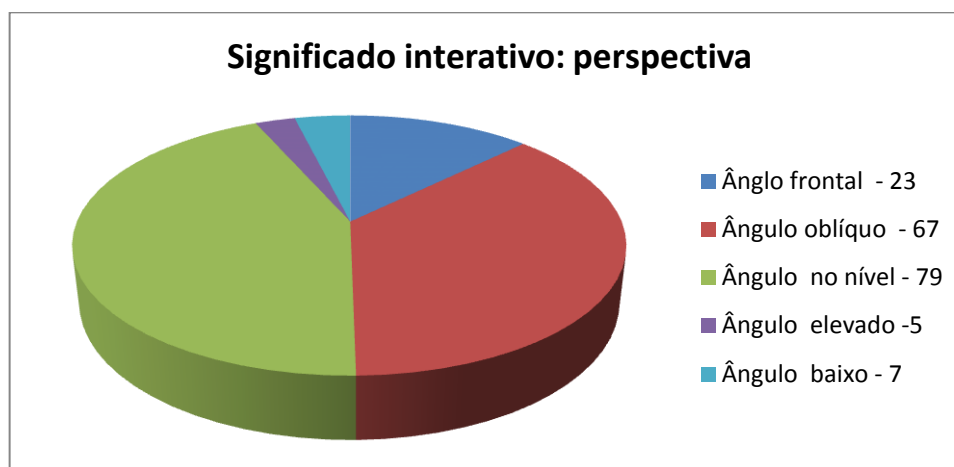
A sugestão de intimidade ocorre em 5 textos do gênero tirinha com o uso do plano fechado. Como no terceiro quadrinho que aparece na tirinha da FIGURA 42, abaixo. O personagem convida o observador/aluno a compartilhar de seus pensamentos e conseqüentemente de seus sentimentos em relação à Mafalda. É uma demanda de compartilhamento, envolvendo o leitor de forma mais íntima na narrativa. A diferença entre o plano fechado e os dois outros planos (aberto e médio) fica clara ao olharmos para o segundo quadrinho da tirinha e percebermos a interpelação explícita do PR para chamar a atenção do leitor. Deferente dos outros dois planos em que não há proximidade ou interação entre quem lê (PI) e quem é representado no texto (PR). O homem e a mulher, representados de forma distante, sugere distância dos gêneros representados. O que pode levar a uma relação imaginária do observador sem envolvimento.



FIGURA 42: Plano fechado (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.2, p. 71)

No GRÁFICO 5, observamos a perspectiva do produtor do texto em relação ao que será observado pelo leitor. A noção de perspectiva refere-se ao ponto de vista ou ângulo escolhido por quem produz o texto, Kress e van Leeuwen (2006, p. 129) explicam que não são atitudes individuais e únicas, mas atitudes determinadas socialmente e que estabelecem relações de poder entre os PR e os leitores. Se os participantes são representados a partir de um ângulo elevado, o observador exerce poder sobre eles, pois sua visão será de cima para baixo. Se, ao contrário, os participantes representados são retratados a partir de um ângulo baixo, são os PR que detêm o poder, pois serão vistos pelo leitor de baixo para cima. E, finalmente, se a imagem está no nível do olhar, a relação de poder é representada como igualitária, pois os PR e os observadores se olharam no mesmo nível.

GRÁFICO 5: Significado interativo: perspectiva



A perspectiva vertical (ângulo baixo, no nível do olhar e ângulo elevado) no livro didático de português ocorreu com maior frequência no ângulo no nível do olhar, 79 vezes, conforme mostra o GRÁFICO 5. Os participantes representados estão em um nível de igualdade com o participante interativo aluno. Esse fenômeno sugere que não há relação imaginária de poder envolvida. Os PR não são mais ou menos poderosos que o participante interativo/aluno.

Em 67 textos, prevaleceu o ângulo oblíquo horizontal, quando a imagem é analisada a partir da perspectiva do olhar de quem produz o texto. É uma atitude subjetiva do produtor do texto, porque mostra o que ele pensa ser necessário que o observador veja através de um ponto de vista particular. Também considerada uma atitude subjetiva, há 23 textos com uma perspectiva do olhar frontal. O observador olha de frente para os PR no texto, esse ângulo sugere proximidade, ou seja, isso que você, participante interativo (leitor ou observador), vê não é diferente de seu mundo, nem melhor nem pior é igual, algo com que estamos envolvidos. Por outro lado, o ângulo oblíquo sugere o mundo do outro com o qual não estamos envolvidos.

Isso fica exemplificado na FIGURA 43, em que o observador percebe os participantes representados de fora do contexto da narrativa, pois a linha do olhar é sempre de quem está ao lado, acompanhando a narrativa sem envolvimento. Não há um olhar de demanda ou um ângulo frontal que sugira um envolvimento do observador com o homem ou a mulher representados no texto. No segundo quadrinho, os rapazes estão de costas o que confere maior distanciamento que no primeiro e terceiro. Em 67 textos o envolvimento do observador é mínimo, a proximidade marcada pelo ângulo frontal e o olhar de demanda acontece com baixa

frequência. Mais uma vez se confirma o distanciamento das questões de relações de gênero para os alunos, que podem não ler essas informações como algo que lhes importa discutir ou refletir, mas algo que não faz parte de seu mundo, distante de sua realidade. Assim a subversão da representação feminina como a caracterização da personagem Morte na FIGURA 43, pode passar despercebida em aulas de leitura.



FIGURA 43: ângulo oblíquo horizontal (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.1, p. 40)

Quando o observador olha de cima para os PR, temos uma relação que sugere poder ao observador. Essa relação de poder acontece em 5 textos. Por exemplo, em uma foto de bebês na cama, FIGURA 44. Eles são vistos de cima, o que mostra poder do observador sobre as crianças. Portanto, em poucos textos (5) o leitor tem maior poder que o gênero representado. Outros exemplos foram em tirinhas e charges em que a situação é vista de cima pelo observador.

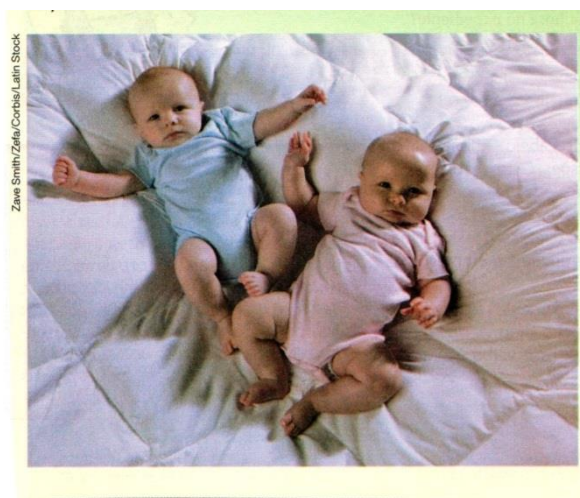


FIGURA 44: ângulo alto (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.1, p. 35)



Como acontece no cartum, FIGURA 45, cuja posição de poder do observador é marcada pela linha do olhar de cima para baixo. O aluno pode ver a cena de cima o que lhe confere poder. Outra identificação com o PR pode ser percebida com a postura de poder do Homem Aranha ao reclamar. Sua expressão facial de bravo e seu corpo forte remetem a força da masculinidade.



FIGURA 45: Ângulo alto (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.2, p. 66)

O observador também pode ter menos poder, como acontece na perspectiva do ângulo baixo. O que apareceu em 7 textos como da FIGURA 46, em que um jovem declama poesia, e é visto pelo leitor que o observa de baixo. O poder é dado ao jovem que tem conhecimento e habilidade para declamar poesia, isso pode levar o aluno a desejar esse poder, o conhecimento em relação à poesia e à arte literária.



FIGURA 46: Ângulo baixo (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.2, p. 130)

Os que mais chamam a atenção são os 79 textos produzidos com o ângulo no nível dos olhos. Esse fenômeno mostra que a relação de igualdade entre o observador e os PR é maior que as relações de maior ou menor poder. Kress e Van Leeuwen (2006) explicam que um participante representado pode parecer alto sugerindo que ele tem poder sobre nós ou que levemente nos desprezam. Essa forma de representar é muito encontrada em revistas em que aparecem modelos nas propagandas, pessoas interessantes ou celebridades em ângulo que os empodera e nos diminui de certa forma. Segundo os autores, no livro didático, o mundo social se encontra aos pés do observador, os participantes são representados em ângulo frontal ou baixo o que sugere empoderamento do aluno/leitor sobre o conhecimento, ou seja, eu posso ter, dominar esse conhecimento (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 140).

Na coleção de livros didáticos analisados, isso não acontece, a maioria das representações dos participantes é no nível do olhar o que estabelece uma relação de igualdade com o mundo a ser descoberto pelo aluno, ou com o conhecimento que ele deve adquirir. Os textos não empoderam o aluno em relação ao conhecimento, como Kress e Van Leeuwen observam em outros livros didáticos.



FIGURA 47: ângulo ao nível dos olhos (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.3, p. 87)

Na FIGURA 47, os alunos são instruídos a completar a frase do primeiro balão com um pronome relativo adequado. Assim como esse exemplo, os textos escolhidos para motivar o conhecimento estão no nível do olhar, não sugerem que o aluno tenha poder representado pela aquisição de mais conhecimento, ou desejem tê-lo. Os participantes representados estão no mesmo nível dos alunos. São tirinhas com humor que podem levar a debates sobre diversos assuntos, mas não empoderam o aluno ou o conhecimento em relação ao aluno.

Essa igualdade entre os participantes representados e os participantes interativos (alunos) não apresenta o conhecimento como algo que o aluno possa se apossar. Pelo contrário, são pouquíssimos os textos (somente 5) em que aparece a relação de poder para o observador.

Essa relação de igualdade ocorre com a maioria das imagens de animais personificados e desenhos de pessoas, pois não há muitas fotos e imagens que se aproximam da realidade. Discutiremos um pouco mais esse nível de realidade na categoria modalidade, a seguir.

A confiabilidade das mensagens na comunicação é um assunto crucial nos dias de hoje. Normalmente, damos mais credibilidade a uma mensagem que a outra. Em relação a fotos, por exemplo, sabemos que as câmeras podem não mentir, mas as pessoas que as usam e as próprias imagens podem e fazem (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 154). Nesse contexto de possibilidade de manipulação das imagens, as questões de verdade e realidade permanecem em um terreno de dúvidas e insegurança. Muitas vezes suscetíveis a contestações e lutas.

Os alunos do Ensino Médio precisam ser capazes de tomar decisões com base nas informações que recebem, produzem e trocam. Tomar como base marcadores de modalidade da própria mensagem pode ajudar a decidir o que é verossímil e o que deve ser tratado com precaução. Kress e van Leeuwen (2006) explicam que esses marcadores de modalidade foram estabelecidos pelos grupos com os quais interagimos como guias relativamente confiáveis para a verdade da mensagem e desenvolvidos de acordo com as necessidades sociais, das crenças e dos valores de cada grupo. O que é considerado real depende de como a realidade é definida por um grupo social particular.

Nos livros didáticos analisados, a modalidade é alta no modo visual dos textos, pois apresentam seres ligados à ficção, prosopopeias com forte saturação de cores, seres alados, objetos falantes, ausência de segundo plano ou plano de fundo simples não modulado. A representação é grotesca nas imagens, ora com muitos detalhes ou com linhas que sugerem alta abstração. Na FIGURA 48, há alta modalidade porque os participantes representados são animais que falam, há forte saturação de cores, apesar de ser um tema interessante para os adolescentes, está sendo abordado de forma lúdica e distanciado da realidade. Essa forma de representação pode não ser levada a sério pelos alunos e conseqüentemente, o fato de rapazes que trocam de “amor” com facilidade, não ser abordado na aula que usar esse texto.



FIGURA 48: Modalidade (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.3, p. 294)

As cores altamente saturadas, como nos brinquedos de plástico das crianças, podem proporcionar experiências emotivas e sensoriais, porém distancia da objetividade que deveria estar presente no Ensino Médio. Duas orientações de codificações são mais presentes nos textos analisados: a) a sensorial em que a cor é uma fonte de prazer e de significados afetivos; no caso do livro didático a presença do lúdico; b) naturalista de senso comum, código compartilhado pelos membros da cultura independente do nível educacional (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p.165).

A fotografia é analisada pelos autores como naturalistas e podem ter alta ou baixa modalidade. Em livros didáticos, geralmente, as fotos são aproximadas da realidade, com pouca manipulação, ao contrário das fotos, por exemplo, usadas em publicidades, como podemos perceber o casal na FIGURA 49. No *corpus* dessa pesquisa encontramos 35 fotos e 56 desenhos compondo os textos. Há uma predominância de desenhos, mesmo em textos que não são do gênero tirinha, como a representação de autores de arte literária mostrado na FIGURA 49 em que aparece a caricatura de Carlos Drummond de Andrade.



**1. "Penetra surdamente no reino das palavras"**

1. Ampliem seus conhecimentos sobre a obra poética de Carlos Drummond de Andrade, consultando os livros sugeridos a seguir, ou outros: *Carlos Drummond de Andrade*, de Rita Chaves (Scipione); *Carlos Drummond de Andrade*, organizado por Sônia Brayer (Civilização Brasileira); *Carlos Drummond de Andrade*, de Afonso Romano de Sant'Anna (Nova Fronteira); *Carlos Drummond de Andrade – Poesia completa e prosa* (José Aguilar). Depois escolham poemas do autor para declamar no show literomusical. O critério para a escolha dos poemas pode ser o de um poema representativo de cada uma das fases da poesia de Drummond ou outro, como, por exemplo, o gosto pessoal. Na apresentação do show, um integrante do grupo declama um poema e outro o comenta.

2. Preparem o jogral do poema a seguir. Procurem declamá-lo de forma expressiva, enfatizando as ideias, e com a entonação adequada. Sigam a orientação sugerida quanto ao revezamento ou criem outras formas de ler o poema.

**Amar**

(Aluno 1) Que pode uma criatura senão,  
entre criaturas, amar?

(Aluno 2) amar e esquecer,  
(Aluno 3) amar e malamar,  
(Aluno 4) amar, desamar, amar?

(Aluno 5) Que pode, pergunto, o ser amoroso,  
sozinho, em rotação universal, senão  
rodar também, e amar?

(Aluno 6) amar o que o mar traz à praia  
(Aluno 7) o que ele sepulta, (Aluno 8) e o que, na brisa marinha  
é sal, (Aluno 9) ou precisão de amor, (Aluno 10) ou simples ansia?

(Aluno 1) Amar solenemente as palmas do deserto,  
(Aluno 2) o que é entrega ou adoração expectante,  
(Aluno 3) e amar o indóspito, o áspero,  
(Aluno 4) um vaso sem flor, um chão de ferro,  
(Aluno 5) e o peito inerte, e a rua vista em sonho, e uma ave de rapina.  
(Todos) Este é o nosso destino: (Aluno 6) amor sem conta,  
(Aluno 7) distribuído pelas coisas pérfidas ou nulas,

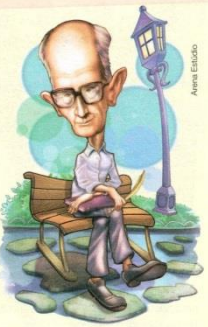




FIGURA 49: Foto e desenho (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.3, p. 321)

Essas marcas de modalidade mostram certa distância da realidade, sugerindo sonho, imaginação e sensação nos desenhos. Por outro lado implicitamente há uma forte relação com valores da cultura ocidental cristalizados na sociedade, aos quais parece não caber questionamentos. Por fazerem parte dessas crenças e valores são vistos como algo dado, normal, comum tanto nas fotos como nos desenhos. Quanto à representação de gênero, a modalidade no modo visual contribui para uma leitura que aguça a imaginação com apelo lúdico, distanciando alunos e professores da realidade e conseqüentemente do questionamento necessário para as imagens dos textos lidos em sala de aula.

No significado interativo, foi destacada a relação entre os PR e os PI, diferente dos significados representacionais em que se destacam as relações entre os PR. O objetivo era analisar as representações de gênero no texto, mas ao fazer a análise dos significados interativos descobrimos uma relação entre os PI (alunos e professores) e os PR (gêneros representados nos textos) que confirmam o distanciamento nessa interação. Isso implica na relação entre os textos e os alunos e professores que os observam de maneira formal, sem intimidade e ausência de que essas representações façam parte de suas vidas cotidianas. Portanto, podemos concluir que a relação entre os PR e os PI é de uma leitura de distanciamento em relação às questões de gênero.

### 4.3 Significados composicionais

O valor informacional de cada elemento no texto se dá pela disposição de cada um e pela forma como se conectam e se relacionam com o observador. Destacamos na FIGURA 50 a seguir, as principais disposições encontradas no *corpus*.

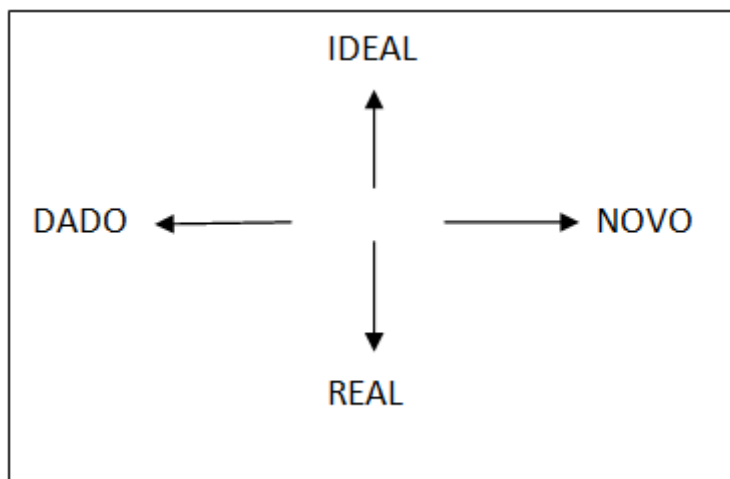


FIGURA 50: Adaptada de KRESS e VAN LEEUWEN, 2006, p.197

Nos três livros didáticos da coleção analisada, há maior ocorrência de organização do texto na página do livro de forma vertical, principalmente na primeira página de cada capítulo. Nessa organização, o elemento visual fica na parte superior da página como algo Ideal ligado ao imaginário e ao lúdico, como por exemplo, a FIGURA 51 em que jovens sorridentes interagem entre si, sugerindo alegria; ou grupos de jovens conversando e sorrindo em um pátio; ou ainda obras de arte que introduzem capítulos sobre literatura. Já na parte inferior da página, encontram-se, no modo verbal, as informações introdutórias sobre o assunto a ser tratado no capítulo, significando o que é Real e, portanto, com valor instrucional, como podemos ver também na FIGURA 51.



FIGURA 51: Ideal Real (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.2, p. 192)

Na organização horizontal dos elementos do texto, observamos uma frequência constante em que o modo verbal aparece à esquerda como Dado e o modo visual, à direita como Novo. Kress e van Leeuwen (2006) destacam que a nomeação está ligada ao valor de significado do que é Dado, aquilo que é conhecido, no caso do livro didático o que deve ser conhecido e estabelecido. O livro traz informações conhecidas anteriormente acrescidas de novas informações a cada página. O modo visual aparece como algo Novo (à direita) a ser acrescentado à informação Dada pelo modo verbal, como mostra a FIGURA 52.

2. Observe a correspondência se transformarmos o período composto em período simples:

Eu queria oração principal	isso. OD
-------------------------------	-------------

Deduza: Qual a função sintática da oração que o senhor verificasse o nível da minha televisão?  
A função do objeto direto ou não, trata-se de uma oração subordinada substantiva objetiva direta.

3. Para criar humor, o cartum trabalhe com ambigüidade no discurso. Explique-o.  
Como se trata de um ponto de vista, o personagem pede que o leitor verifique o nível da televisão. O cartista age como se estivesse vendo o nível de uma rua, mas não dá a entender que se trata do nível dos programas exibidos na TV.

### Conceituando

Você deve ter observado que a oração que o senhor verificasse o nível da minha televisão! funciona como objeto direto do verbo querer da oração principal. Por isso recebe o nome de oração objetiva direta. Como equivale a um substantivo ou a um pronome substantivo, denomina-se oração substantiva. Além disso, a oração que o senhor verificasse o nível da minha televisão! mantém uma dependência sintática em relação à oração principal eu queria, porque é o objeto direto do verbo querer; por isso é denominada oração subordinada.

Assim:

<b>Oração subordinada substantiva</b> é aquela que tem valor de substantivo e exerce, em relação a outra oração, a função de sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo, complemento nominal ou aposto.	<b>Que ou se?</b> Em relação ao emprego das conjunções integrantes, utilizamos que quando o verbo exprime uma certeza e se quando exprime uma incerteza. Exemplo: "Já sei que você não vai participar" e "Não sei se ele vai participar".
---	--


**Dado**

As orações substantivas são normalmente introduzidas pelas conjunções subordinativas integrantes que e se. Podem também, em alguns casos, ser introduzidas por um pronome indefinido, por um pronome ou advérbio interrogativo ou exclamativo. Veja:

Não sabemos	(per) quanto quem por que como quando onde	vendeu sua motocicleta seminova.
-------------	--	----------------------------------

A oração subordinada substantiva "quanto você traz trabalho para casa" é introduzida pelo advérbio quanto.

**Novo**



### Classificação das orações substantivas

A oração substantiva pode desempenhar no período as mesmas funções que o substantivo pode exercer nas orações: sujeito, objeto direto, objeto indireto, predicativo, complemento nominal e aposto. Assim, de acordo com sua função, recebe as seguintes denominações: subjetiva, objetiva direta, objetiva indireta, predicativa, complementiva nominal e apositiva.

36

FIGURA 52: Dado/Novo (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.1, p. 51)

Em Saliência nos textos, encontra-se, com grande frequência no *corpus*, o modo visual. Como dito antes, na categoria modalidade, as cores são fortes e destacam as imagens em detrimento do modo verbal. Assim, o olhar para a página se direciona para o que está em destaque: as imagens, que são, inevitavelmente, lidas primeiro que o modo verbal. O problema é que a saliência pode criar uma hierarquia de importância entre os elementos, selecionando alguns como mais importantes que outros (KRESS; VAN LEEUWEN, 2006, p. 201). Embora as imagens estejam salientes nem sempre é o ponto central de informação do texto no caso dos livros didáticos, estão em segundo plano nas aulas de leitura. Como consequência, as representações relacionadas a gêneros construídas/produzidas e reproduzidas nas imagens também ficam em segundo plano na interpretação do texto.

Passaremos, a seguir, para a análise detalhadas de amostras do *corpus* com o objetivo de mostrar uma análise multimodal dos modos verbais e visuais dos textos.

#### 4.4 Análise de conflitos e congruências nas relações de gênero

Nesta seção, apresentamos uma análise qualitativa mais detalhada de cunho descritivo e interpretativo das amostras do *corpus* seguindo os critérios expostos na metodologia. Somente a análise geral do *corpus*, exposta na seção anterior, não cumpre o objetivo de mostrar como ler imagens de forma satisfatória. A análise detalhada pode ajudar ainda mais os professores em suas práticas pedagógicas e consequentemente ajudar os alunos na leitura dos vários modos semióticos usados no *Design* de um texto. Com base nas análises de Natividade (2012), ao final de cada análise, apresentaremos um quadro com resumo dos principais recursos semióticos usados em cada texto com os significados e orquestrações dos mesmos.

##### 4.4.1 Análise de textos do livro 1

Texto1: Orelha e Moska

**A língua como expressão de uma identidade grupal**

Você já percebeu como as pessoas de um grupo tendem a falar de modo semelhante? Quando há identificação entre as pessoas de um grupo, todas tendem a usar uma linguagem mais ou menos comum ao grupo, com vocabulário, expressões e gírias próprias. Claro que outros fatores, como as roupas, o corte do cabelo, o gosto musical, etc., também interferem, mas a língua é um dos critérios de aceitação ou rejeição de uma pessoa em uma "tribo".



(Folha de S. Paulo, 27/2/2002.)

A forma de cumprimento ("Aí, Orelha") e o emprego de expressões como "minas da pesada", "sangue bom", "a maior moral", ao mesmo tempo que tornam o diálogo mais informal, aproximam os interlocutores e os fazem sentir-se parte integrante de um mesmo grupo social.



## Representações narrativas

Na tirinha do texto 1, há **estrutura narrativa de ação verbal** entre os PR, percebidas na imagem, pela relação entre **Ator** (personagens da tirinha), **Vetor** (olhar, ou membro do corpo que indica interação) e **Metas** (o objeto ou pessoa alvo da ação) que se interagem com fala nos balões e olhares. No primeiro quadrinho, os PR estão andando e há um balão (processo verbal) com a fala do Moska, portanto uma ação verbal iniciada por um PR masculino. No segundo quadrinho, o PR Moska continua falando (ação verbal), mas é necessário fazer uma leitura do balão de cima e depois ler o balão em baixo do quadro para construção do significado da masculinidade em ação de conquista. No terceiro quadrinho, há um **vetor** formado pela linha do olhar dos PR Moska e Orelha para a PR Morte; mas também uma **meta** formada pelo olhar da Morte para o Orelha, construindo uma **ação reacional transacional** entre eles, que são **metas** e **atores** simultaneamente. Este é o momento de interação por vetores de olhar e balão de fala, que mostra a realização da conquista dos PR masculinos frustrada pela resposta da PR Morte.

A posição dos balões orienta para um caminho de leitura linear nos quadrinhos 1 e 3; e leitura vertical no quadrinho 2. Em tirinhas, o caminho de leitura é importante para a produção de significados, pois eles podem ser mais ou menos fixos, dependendo dos aspectos de modularidade e linearidade da página (Kress e van Leeuwen, 2006). Os elementos nem sempre são organizados de forma linear, há balões contendo a fala, como no exemplo, que ficam ora embaixo, ora em cima, se forem lidos linearmente, não se consegue construir significados.

Uma leitura possível é a de que a Morte tem grande impacto na narrativa, pois subverte o universo feminino ditado pelo discurso hegemônico de que a mulher deve ser dócil e cordata. Ela é rude ao dizer um “Não” categórico, e se veste de forma diferente dos padrões românticos e femininos ditados também pelo discurso hegemônico. Por outro lado, o homem é representado como conquistador, para quem uma mulher dizer “Não”, faz parte do jogo caça e caçador (SAFFIOTI, 2011, p. 36). O texto reproduz a representação de homem em seu papel de conquistador, no entanto, a PR Morte não é representada como modelo feminino hegemônico.

### Significado interacional

Em relação ao **significado interativo** há um olhar de **oferta** no texto Orelha e Moska. Nesse caso, as imagens são ofertadas para o aluno leitor. No terceiro quadrinho o olhar continua de oferta e a Morte é um elemento de contemplação para o aluno/leitor. Ela está em um **ângulo vertical** alto, olhando de cima para baixo, com uma postura que lhe confere poder em relação aos PR masculinos e em relação aos PI.

O **enquadramento** distante da imagem em que os PR aparecem de corpo inteiro, inseridos no contexto, sugere distanciamento do observador. Esse enquadramento elimina a participação do aluno/leitor da narrativa e o coloca como observador distante. No entanto, o significado potencial de identificação de jovens leitores com masculinidade quanto da feminilidade na tirinha pode acontecer com o homem que quer conquistar e se frustra ou com a mulher que diz “Não” e se veste/comporta de maneira diferente da mocinha romântica.

### Significado composicional

O **significado composicional** atribui valor à informação no texto, o que destacamos como mais relevante no segundo quadrinho. Na demarcação vertical, o Moska, representado como um homem que tem desenvoltura com as mulheres, está na parte superior do segundo quadrinho, onde se posiciona a informação **ideal**, aquilo que dever vir a ser, sugerindo que o homem deve ser conquistador. O Orelha, conduzido pelo amigo, está na parte inferior do quadrinho que diz respeito ao mundo **real**; o que identifica com alguns adolescentes que ainda não possuem desenvoltura com as mulheres.

A **saliência**, no terceiro quadrinho, chama atenção pelo fato da PR Morte está na margem direita, levando a uma construção de sentido (trabalho semiótico) com valor de informação **nova**, pois mulheres são educadas, orientadas pelas estruturas de poder hegemônico, para serem gentis e dóceis, no entanto, ela é taxativa ao dizer um “não” seco. Ainda em relação à saliência, observe que os garotos usam roupas coloridas contrastando com o preto predominante da roupa da PR Morte. Há uma combinação de cores nas roupas do Orelha e do Moska, a boina do Orelha é laranja em tom de cor parecido com a calça do Moska e a toca do Moska é da mesma cor que o sapato do Orelha. Essa relação entre as cores constroem uma coesão entre os dois amigos que fazem parte do aspecto conquistador da masculinidade representada na tirinha.

## Aspectos da escrita e da fala

A tirinha é de Arnaldo Angeli Filho, mais conhecido como Angeli. A fonte citada no livro didático indica que ela foi publicada anteriormente no jornal *Folha de São Paulo*, em 27/02/2002. O objetivo didático desse texto é exemplificar a variedade linguística. O comentário posicionado na margem inferior da página logo abaixo do texto mostra que as falas dos balões cumprem o objetivo de exemplificar a variedade linguística, mas não há interpretação do conteúdo da tirinha.

O discurso da tirinha apresenta **interdiscursividade** com discursos da masculinidade em que os homens são aqueles que tomam a iniciativa da conquista e de se fazerem aceitos e admirados pelas mulheres. Quando o Moska diz que tem a maior moral com as meninas há um **pressuposto** de que elas o conhecem e o aceitam bem. No entanto, o fim da narrativa mostra o contrário, o que causa o humor na tirinha. No segundo quadrinho, destacamos a **metáfora** “pesada” que, no contexto da narrativa, sugere que as meninas escutam roque, o que é reforçado pelos símbolos musicais que saem pela porta onde está a Morte. As referidas meninas, representadas pela Morte, vestem-se e comportam-se de maneira diferente do estilo romântico e feminino ditado pelos discursos hegemônicos. A PR Morte tem cabelos curtos espetados, é representada mais alta que os meninos, com roupas que não sensualizam seu corpo e também muito diferente do estilo vitoriano romântico.

Outra **metáfora** que se destaca, no modo verbal, é a expressão “sangue bom”, contexto da tirinha, significa que são pessoas do bem. A tirinha traz um discurso que não afirma as formas dominantes de representação social do homem e da mulher. O homem não domina, não conquista e não tem “moral” com as mulheres representadas aqui por uma menina mais alta em posição de poder em relação aos meninos. Além de dizer “Não”, uma negação que sugere a desconstrução de um universo feminino delicado e agradecido por ser cortejada, incentivado pelos discursos hegemônicos.

Portanto, nesse texto, a mulher é representada visualmente com estilo moderno de roupas e penteado, dizendo um “não” categórico aos meninos e sua expressão facial sugere que ela simplesmente não tem interesse pelo rapaz; ele não desfruta de nenhuma importância para ela. Apesar da representação feminina parecer romper com discursos hegemônicos, há certa confirmação do discurso de que o homem tem que tomar a iniciativa da conquista da



mulher, mesmo que frustrada na tirinha. Para muitos adolescentes masculinos, esse comportamento, valorizado pela sociedade, transforma-se em cobranças e muita frustração.

No contexto escolar, grupos de meninos influenciam a formação da identidade masculina, como no texto, Moska tenta influenciar o Orelha em relação às conquistas. Sobre isso, Swain (2005, p. 217) afirma que os grupos de meninos da escola influenciam mais na construção da identidade masculina que os pais. Em consequência, os garotos ficam em um conflito, entre o que os pais querem que eles sejam, o que eles próprios querem ser e o que os padrões seguidos por seus pares determinam.

Há um determinado arranjo dos elementos selecionados para a composição, envolvendo um *design* na elaboração da mensagem (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 9). Ou seja, ao produzir textos, há uma escolha de elementos ou informações que são orquestrados e organizados, para construir o sentido, na forma que o produtor optou comunicar o que deseja. Nesse texto, o trabalho semiótico para desvendar o significado pode levar a leitura de que o garoto conquistador é recebido com a negação da garota, o que sugere humor da tirinha. Essa orquestração de elementos, escolhidas pelo produtor do texto e as formas de se relacionar com o leitor na construção dos significados visuais, revela o **estilo**. Aspecto que se traduz em disponibilizar imagens para serem apreciadas como adequadas na composição dos textos. A **estética** das escolhas, ou seja, os arranjos harmônicos dos significados produzem discursos da conquista, como é o caso do texto em análise.

Neste momento, tentaremos fazer um resumo dos principais significados veiculados pelos participantes representados e pela relação entre os participantes interativos e PR para representar a conquista nesse texto:

**QUADRO 4: Orquestração de significados do texto 1 – livro 1**

<b>Significados</b>	<b>Recursos Semióticos</b>	<b>Orquestração de significados</b>
Homens e mulheres na relação de conquista	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estrutura narrativa: processo de reação transacional e processo verbal</li> <li>- Balões de fala</li> <li>- Enquadramento em ângulo vertical: corpo inteiro</li> <li>-Ideal (homem conquistador)</li> <li>-Novo (Morte)</li> <li>-Saliência (Morte)</li> <li>-Aparência das personagens Morte, Orelha e Moska.</li> <li>-Interdiscurso, pressuposto, metáfora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tentativa de conquista pelos homens</li> <li>- frustração da conquista pelos homens</li> <li>- Mulheres que não se deixam conquistar</li> <li>- Mulheres com força e poder</li> <li>- A mulher subverte o discurso hegemônico de fragilidade e romantismo.</li> <li>- Humor causado pela frustração da conquista no desfecho da tirinha</li> </ul>
Relação entre os PR e PI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Olhar de oferta</li> <li>-enquadramento: ângulo aberto</li> <li>-caminho de leitura dos balões</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Distanciamento entre o PR e o PI</li> <li>- Leitura vertical no segundo quadrinho</li> </ul>

## Texto 2: Que tarde

Dado

**Metonímia**


Leia estes versos:

Que tarde!

Além do calor e da prova,  
aquela minissaia  
sentada bem ao meu lado!

Assim não há memória  
que resista...

(Carlos Queiroz Telles. *Sementes de sol*.  
São Paulo: Moderna, 2003. p. 16.)



Novo

Observe que, no 3º verso, o eu lírico, em vez de empregar a palavra *garota* utiliza a palavra *minissaia*, que tem com a garota uma relação de interdependência, de implicação, pois são as garotas que geralmente usam minissaia. Temos, assim, uma **metonímia**.

**Metonímia** é a figura de linguagem que consiste na substituição de uma palavra por outra em razão de haver entre elas uma relação de interdependência, de inclusão, de implicação.

FIGURA 54: Que tarde! (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.1, p. 58).

### Representações narrativas

O **significado representacional** é de **estrutura narrativa**, pois o participante representado (PR) aluno olha para a aluna, criando um processo de **ação transacional** com **ator** (garoto) =>**vetor** (olhar do garoto) =>**meta** (garota). A imagem representa a menina concentrada e comportada (SAFFIOTI, 2011), enquanto a representação da masculinidade sugere falta de atenção na prova e um olhar para a menina.

### Significado interativo

No **significado interativo**, há um contato de **oferta** em relação ao leitor/aluno, já que os estudantes não olham para o participante interativo diretamente, mas o convida à contemplação. O **enquadramento** de distância social proporciona uma contemplação do ambiente escolar pelo aluno e pela aluna. Esta distância confirma a falta de interação mais pessoal com as questões de gênero representadas no texto. A **perspectiva em ângulo horizontal** quase frontal dos PR e o **ângulo vertical** na altura do olhar do aluno/leitor estabelece maior empatia entre a imagem e o aluno/leitor. Esses ângulos não estabelecem relação de poder desigual, mas de igualdade entre os participantes representando a

masculinidade e a feminilidade e os participantes interativos alunos/alunas e professores, segundo Kress e van Leeuwen (2006).

### Significado composicional

O valor da informação no significado composicional do texto se dá pela disposição dos signos. Nesse caso, à esquerda da página há o texto verbal como **dado**, algo pronto, e a imagem-desenho do lado esquerdo da página como algo **novo**. A informação visual que dá vida a minissaia (menina) e ao menino acrescenta ao texto a descrição dos PR com cores e formas a serem apreciados e entendidos pelos alunos e alunas. O elemento de maior destaque no texto são os dois adolescentes, com uma **saliência** para as cores das roupas, como verde na roupa da menina e o azul e vermelho na roupa do menino.

### Aspectos da escrita

O que o aluno lê é o título “Que tarde!”, seguido de versos que enfatizam a minissaia da aluna ao lado do aluno, distraíndo-o da prova em uma tarde de calor. A palavra “minissaia” é a metonímia, por ser utilizada no lugar da palavra “garota”, estabelecendo uma relação de interdependência, de implicação, já que contamos com o **pressuposto** aceito como naturalizado socialmente de que são as garotas que usam minissaia. Outro aspecto da escrita é a garota ser tomada pela minissaia, remetendo a **interdiscursividade** com outros discursos em que o corpo é sensualizado e tomado como objeto. O que deixa de reforçar a pessoa, garota inteligente que está concentrada fazendo a prova. Fairclough (2001) chama a atenção para o fato de que a prática discursiva, a produção, a distribuição, o consumo e a interpretação de textos são “uma faceta da luta hegemônica que contribui em graus variados para a reprodução ou a transformação” (p. 123). O discurso do texto não leva a transformação das relações de gênero, pelo contrário, pode confirma discursos hegemônicos.

A representação da menina no desenho parece reforçar o discurso hegemônico, naturalizando o comportamento feminino da mulher como estudiosa, concentrada e comportada. A imagem não sugere sensualidade, mas o modo verbal sugere ao aluno uma leitura sensual implícita no modo visual. A parte escrita do texto dá maior foco à minissaia da menina. A garota de minissaia mostrando as pernas distrai o aluno fazendo prova.

Em síntese, esse texto sugere uma associação negativa entre sexualidade e mulher. Essa é, também, uma visão hegemônica sobre a feminilidade; enfatizar a sensualidade da

mulher em detrimento de seus valores morais, tornando sua sensualidade em um índice de desqualificação. A orquestração dos elementos faz parte de uma política de escolhas – **estilo** – escolhido como melhor forma de comunicação pelo produtor do texto. Ou seja, para exemplificar a metonímia a menina foi representada pela minissaia e não pelos atributos de inteligente e aplicada. Confirmando que as “mulheres são “amputadas”, sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício do poder” (SAFFIOTTI, 2011, p. 35). As escolhas dos signos sugerem um valor de juízo reduzindo a menina, inteligente e concentrada na prova, a uma minissaia.

Os autores do livro didático compõem um texto formado pelo fragmento da poesia *Cantada de verão*, de Carlos Queiroz Telles, em um retângulo de fundo verde acompanhado de um desenho composto por dois adolescentes estudantes sentados em carteiras escolares. As cores, a imagem e o texto verbal fazem desse todo significativo (com vários recursos semióticos) uma composição multimodal para fins didáticos. O gênero discursivo é exposição textual exemplificando a Metonímia. Portanto, a imagem não é uma mera ilustração de um texto produzido anteriormente. É assim num todo, somado por elementos semióticos, que o aluno e a aluna recebem esse discurso do livro. O autor do livro didático acrescenta outros elementos produzindo um *design* diferente do texto produzido anteriormente apenas no modo verbal pelo poeta. Além de colocar um fragmento da poesia, o autor acrescenta **estilo e estética** usando imagem e escrita. A seguir, apresentamos as possibilidades potenciais dos principais significados veiculados na relação entre PR e entre PI e PR para representar e avaliar a mulher e a sexualidade:

**QUADRO 5: Orquestração de significados do texto 2 – livro 1**

<b>Significados</b>	<b>Recursos Semióticos</b>	<b>Orquestração de significados</b>
Sexualidade da mulher	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estrutura narrativa: processo de ação transacional</li> <li>- Fragmento de poesia</li> <li>- Enquadramento no nível do olhar</li> <li>-Dado (escrita - poema)</li> <li>-Novo (imagem dos estudantes)</li> <li>-Saliência (cores)</li> <li>-Interdiscurso, pressuposto, metáfora – metonímia: toma a minissaia pela menina</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mulher representada como a minissaia</li> <li>- O estudante olha para a minissaia da menina</li> <li>- A minissaia desconcentra o menino na hora da prova</li> <li>- A sensualidade na escrita é algo aceito como fazendo parte do universo masculino</li> <li>- Mulher representada pela sexualidade em detrimento de seus atributos intelectuais</li> <li>- Reforço do discurso hegemônico da supervalorização da sexualidade da mulher na parte escrita do texto.</li> </ul>
Relação entre os PR e PI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Olhar de oferta</li> <li>-enquadramento: ângulo aberto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Distanciamento entre o PR e o PI</li> <li>- Contextualização da escola</li> </ul>

Texto 3: Tirinha de Fernando Gonsales

**Exercícios**

Leia a tira a seguir, de Fernando Gonsales, para responder às questões 1 e 2.

(Folha de S. Paulo, 21/10/2004.)

- Os ratinhos estão namorando sob a luz das estrelas. Que figura de linguagem o ratinho emprega para atender ao pedido da ratinha? *metáfora*
- A ratinha parece ter ficado impressionada com a fala do ratinho.
  - Que palavra ela empregou para expressar sua satisfação? *Uau!*
  - Apesar de satisfeita, ela ainda espera algo do ratinho. O que ela espera quando pede a ele que traduza o que disse? *Ela provavelmente espera que ele destaque a metáfora, tornando a definição de amor denotativa, mais real.*

FIGURA 55: Metáfora (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.1, p. 59)

Representações narrativas

Esse texto tem claramente uma **estrutura narrativa no significado representacional** com um **processo verbal**. No primeiro quadrinho, há uma apresentação própria das narrativas, seguidas de um desenvolvimento, clímax e desfecho. A relação entre os PR se dá pelo olhar (**vetor**) entre os atores formando uma **ação bidirecional**; percebe-se que ambos se olham nos três quadrinhos, sendo os dois atores e metas simultaneamente à medida que o diálogo acontece nos balões. É a representação de um casal interagindo em um contexto romântico, no entanto, o desfecho da narrativa reforça a representação feminina de não inteligência. Sua satisfação em ouvir palavras românticas, expressada pelo olhar, é humorizada quando ela não entendeu o que foi dito. Essa representação sugere o que esclarecem os PCN's, desde cedo, há uma repressão "das expressões de sensibilidade, intuição e meiguice nos meninos ou de objetividade e agressividade nas meninas" (BRASIL, 1997b, p.322). Elas são representadas de forma emotiva e não inteligentes como nesse texto.

### Significado interativo

No **significado interativo**, há um olhar de **oferta**, pois os PR não olham para o leitor/aluno, mas são apresentados nesta situação de comunicação para serem apreciados ou interpelados, ou ainda analisados por terem função didática. O **enquadramento** no plano aberto, em que os PR são apresentados, confere uma distância social, enfatizando a situação a ser identificada pelo aluno de forma impessoal. As imagens são desenhos com **alta modalidade**, por serem bichos que falam, o que afasta da realidade, isso sugere, nesse caso a ficção, o imaginário.

A **ética**, como um dos níveis de análise, está relacionado àquilo que escolhemos destacar como sendo importante quando produzimos significados. Essa escolha parte do que acreditamos a partir de nossos juízos morais. Assim, a ética se refere à política do valor e da avaliação (KRESS, 2010). Nesse texto, há uma reprodução da representação da mulher que não é capaz de compreender uma metáfora.

### Significado composicional

Quanto ao **significado composicional**, destacamos o segundo quadrinho em que os PR estão na parte superior e, em segundo plano, a natureza e o céu estrelado. Essa demarcação vertical, expressada na parte superior como algo idealizado, traz mais afinidade emotiva no campo do sonho e do imaginado. A sugestão de leitura marcada pela imagem do casal namorando e o masculino dizendo algo romântico para a namorada é um **ideal** no plano do sonho representado na civilização ocidental nos contos de fada, por exemplo.

Ao observar a cena, temos em **saliência** o casal de cor azul interagindo através dos balões de fala. Eles estão em plano aberto, que mostra os PR de corpo inteiro em uma noite clara de céu estrelado e lua.

### Aspectos da escrita e da fala

A tirinha de Fernando Gonsales, como se pode ver, faz parte dos exercícios sobre figuras de linguagem. Nela, há os PR ratinhos macho e fêmea, com balões de fala que compõem uma **prosopopeia**, já que esses animais falam, sentem e agem com características humanas. É possível perceber as características femininas nos modos verbal e visual pelos cílios mais avantajados da PR que fala no primeiro balão. Dois aspectos importantes marcam



a diferença entre o ser feminino e masculino: uma é a variação linguística como marcação de gênero quando a PR pede “Fala uma coisa romântica”. Esta forma mais sentimental é atribuída às mulheres.

Essa representação desigual nas interações entre os gêneros sociais trazem mais valoração ao raciocínio lógico masculino em detrimento da emoção feminina. Tais discursos de força e objetividade podem confirmar um comportamento masculino binário marcado pelo discurso que reforça o ato masculino de ser mais inteligente que a mulher (SAFFIOTI, 2011). O fato de a ratinha não entender a metáfora reforça as diferenças entre os gêneros, porque sobrepõe a inteligência masculina à inteligência feminina.

A seguir apresentaremos, no QUADRO 6, o resumo dos principais significados veiculados entre participantes representados e entre PR e participantes interativos para representar a mulher romântica e pouco inteligente:

**QUADRO 6: Orquestração de significados do texto 3 – livro 1**

<b>Significados</b>	<b>Recursos Semióticos</b>	<b>Orquestração de significados</b>
Mulher, inteligência e romantismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estrutura narrativa: processo de ação bidirecional e processo verbal</li> <li>-Ideal (romantismo)</li> <li>-Saliência (casal romântico)</li> <li>-Metáfora – prosopopeia</li> <li>-Modalidade (gradação de cor, orientação do código sensorial)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Casal romântico representado por ratos que falam</li> <li>- A masculinidade inteligente</li> <li>- A mulher que precisa de explicação para entender uma metáfora do amor</li> <li>- Idealização do casal heterossexual romântico</li> <li>- Reforço do discurso hegemônico da supervalorização da inteligência masculina.</li> <li>-Distanciamento do real pela alta modalidade</li> </ul>
Relação entre os PR e PI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Olhar de oferta</li> <li>-enquadramento: ângulo aberto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Distanciamento entre o PR e o PI</li> <li>- Contextualização de cenário romântico</li> </ul>

## 4.4.2 Análise de textos do livro 2

Texto 1: Tirinha de Johnny Hart



1. No 1º quadrinho, há na fala da mulher um termo elíptico, ou seja, não expresso.
  - a) Que palavra foi omitida? *soco, murro*
  - b) Apesar disso, por que é possível compreender que a mulher ameaça bater no seu interlocutor? *Pela posição de seu corpo e pelo gesto de punho fechado.*
2. Diante da atitude da mulher, o homem argumenta com a frase: "Você bateria num camarada com óculos?".
  - a) Considerando que o homem usa óculos, qual o valor semântico da preposição *com* nesse contexto? *adição*
  - b) Compare o emprego da preposição *com* da frase acima com seu emprego na frase do 3º quadrinho. Que valor semântico a mulher atribuiu à preposição *com*? *instrumento*
3. O humor da tira está na ambiguidade do valor semântico da preposição.
  - a) Se o homem a substituisse pela preposição *de*, a ambiguidade se manteria? Por quê? *Não, porque, nesse caso, a preposição não poderia ter o valor de instrumento.*
  - b) De que outra forma deveria ser dita a frase para evitar a ambiguidade? *Você bateria num camarada que usa óculos?*

FIGURA 56: Tirinha de Johnny Hart (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, Vol. 2, pág. 210)

### Representações narrativas

A tirinha acima é texto base para a análise semântica da preposição. As questões do exercício fazem com que o aluno observe as imagens ao interpretar a tirinha, mas de forma superficial. Não há menção para a relação de gênero expressa, nem para a violência expressa no texto. Esta tira é do desenhista e cartunista nova-iorquino Johnny Hart (1931-2007), ele gerou controvérsias com suas personagens em uma mistura de temas como evolução, relações conflituosas, crises psicológicas, homens da caverna, filosofia, boliche, dinossauros, religiosidade e outros.

Há uma estrutura narrativa com processo de **ação bidirecional**, pois o **vetor**, ou seja, o olhar dos atores sociais é simultâneo, o que os fazem **atores** e **metas**. Às ações são acrescentados os balões de fala compondo um **processo verbal**. Além da direção do olhar dos dois como **vetor**, há a inclinação tanto do corpo da mulher como o do homem confirmando a

**relação bidirecional** entre eles nos dois primeiros quadrinhos. No terceiro quadrinho há uma **ação transacional**, pois só ele olha para ela que sorri com o rosto voltado para cima. Há uma interação com humor e violência entre os PR. Na imagem, a mulher é representada com poder, com força e praticando violência. A posição de seus braços fortes é de quem está pronta para lutar, enquanto os braços do homem ficam abaixados em posição de submissão. Há uma troca de corpos, na mulher a performance de masculinidade, no homem a performance de feminilidade. Porém, a violência explicitada no texto pela masculinidade na mulher reforça a violência masculina. Sobre violência de gênero, Saffioti (2015, p. 71) afirma que “o vetor mais amplamente difundido da violência de gênero caminha no sentido homem contra mulher”. O texto reafirma isso, quando representa a mulher de forma masculinizada e violenta.

#### Significado interativo

No **significado interativo**, o olhar é de **oferta**, já que não exige uma interação direta do leitor/aluno, mas uma situação de contemplação. O **enquadramento** sugere distância social e não estabelece identificação do aluno/leitor com os atores representados, além do alto grau de **modalidade**, por ser um desenho subjetivo e caricatural, o que não aproxima, mas afasta o dito de uma realidade possível. Outro aspecto que não condiz com a realidade é o fato da contextualização, não há um cenário ou ambiente. O texto representa a masculinidade corporificada na figura da mulher, mas não traz elementos de proximidade com o aluno. A primeira vista, isso pode parecer positivo, pois não envolve ou convida o aluno a participar da narrativa ou se envolver com os PR em momento de violência. Porém, esse distanciamento não provoca o questionamento, o olhar crítico, pois há distância entre os participantes representados e os participantes interativos/alunos.

#### Significado composicional

Nessa tirinha a organização das imagens dá ao **significado composicional** a relação de sentido entre as categorias **dado** e **novo**. Segundo Kress e van Leeuwen, (2006, p. 181) as informações visuais posicionadas à esquerda não só apresentam algo dado como familiar ao observador, mas podem representar passividade, como é o caso da tirinha em que o homem é passivo, na relação conflituosa de violência. À direita, a mulher é representada como algo da mensagem a que se deve dar atenção especial, podendo ser identificado como algo

problemático, desconhecido ou contestável. A **saliência** na tirinha é percebida pela representação da mulher mais alta, com seios avantajados, usando vestido e com movimentos, o que dá a ela maior destaque na composição do texto e poder. O homem representado com roupas masculinas, usando óculos, se mostra frágil. A postura da mulher reforça a masculinidade, e a postura do homem reforça a posição de feminilidade nos discursos hegemônicos. Essa representação das relações de gênero rompe com a marcação normativa da postura violenta do homem. Porém, cria uma polêmica sobre a violência contra as mulheres, agora posta a partir da própria mulher, masculinizada, contra o homem.

#### Aspectos da escrita e da fala

No primeiro quadrinho, uma mulher é representada com características atribuídas pelo discurso hegemônico à masculinidade, como o de poder, força e violência ameaçando o homem. No segundo quadrinho, o homem PR representado pergunta “Você bateria num camarada com óculos?”. Essas palavras do homem trazem uma **interdiscursividade** com a fraqueza atribuída pelo discurso sexista com relação às mulheres de serem dóceis e submissas como afirma Saffioti (2011). Há uma troca de papéis ditados pelos discursos hegemônicos em relação a gênero, encontramos o papel masculino representado pela mulher e o papel feminino representado pelo homem.

Partindo de uma análise sobre conversas de rapazes, Cameron (2005, p. 147) explicita que “é inútil continuarmos a usar modelos de fala genericada que considere implicitamente a masculinidade e a feminilidade como construtos monolíticos, apresentando de forma automática padrões previsíveis” de interações verbais. Ao romper com a diferença e surpreender com o conteúdo, a tirinha apresenta **performance** diferentes de gênero que podem ser adotadas dependendo do contexto de interação por um homem ou uma mulher.

O discurso da tirinha corrobora com a autora quando expõe o argumento de que a masculinidade e a feminilidade são valores criados e inscritos nos discursos, de modo que não há contiguidade entre mulher-feminilidade e homem-masculinidade. O que orienta para uma interpretação de novas políticas de gênero, em que as identidades sejam compreendidas de modo menos determinista e binária. Por outro lado, essa representação valorativa da diferença pode criar meios de identificação para todos aqueles que se distanciam de um padrão hegemônico de comportamento, aqui representados pela mulher masculinizada e pelo homem frágil e indefeso.

Nessa tirinha, as relações de poder são organizadas não apenas a partir do parâmetro mulher-homem, mas ainda a partir da perspectiva da heteronormatividade, da qual ambas as personagens representadas se distanciam. Desse modo, ainda que haja um embate entre elas, a tirinha revoluciona o campo das relações de gênero ao abdicar da possibilidade de identificação do aluno com a figura do homem heterossexual forte, a qual, embora predominante como fonte de poder nas relações contemporâneas, está ausente do texto em questão. Isso, para o aluno que não se identifica com a masculinidade ou a heterossexualidade, é muito importante, porque ele pode se ver, finalmente, representado ali naquele texto. Porém, esse pensamento precisa ser articulado pelo professor, porque há representação de violência na tirinha e os exercícios não propõem um caminho de interpretação. Para isso, Louro (2003) propõe que professores e comunidade escolar tentem inventar

formas novas de dividir os grupos para os jogos ou para os trabalhos; promovendo discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelas/os estudantes; produzindo novos textos, não-sexistas e não-racistas; (p.124).

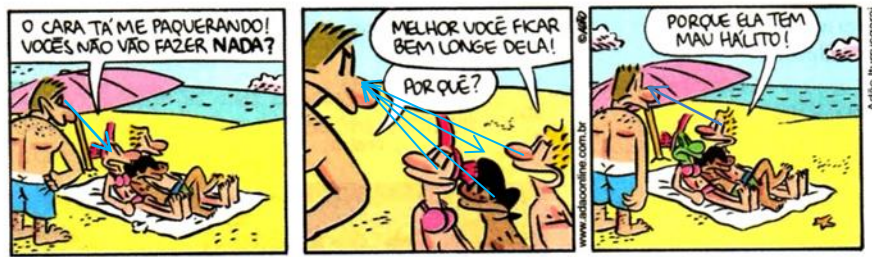
Passemos agora ao QUADRO 7, em que buscamos fazer o resumo dos principais significados veiculados pelos PR e suas relações com o PI no texto, para representar a relação de gênero fora da hegemonia:

**QUADRO 7: Orquestração de significados do texto 1 – livro 2**

<b>Significados</b>	<b>Recursos Semióticos</b>	<b>Orquestração de significados</b>
Relações de gênero fora da hegemonia	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estrutura narrativa: processo de ação bidirecional e processo verbal</li> <li>- Balões de fala</li> <li>-Dado (homem frágil)</li> <li>-Novo (Mulher masculinizada)</li> <li>-Saliência (Mulher)</li> <li>-Modalidade alta</li> <li>-Aparência das personagens Homem e Mulher</li> <li>-Interdiscurso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Violência partindo da mulher masculinizada</li> <li>- Homem frágil, característica feminina no discurso hegemônico</li> <li>- Mulher com força e poder</li> <li>- A mulher subverte o discurso hegemônico de fragilidade.</li> <li>- Humor causado pela fragilidade do homem</li> </ul>
Relação entre os PR e PI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Olhar de oferta</li> <li>- Enquadramento em ângulo vertical: corpo inteiro</li> </ul>	-Distanciamento entre o PR e o PI

## Texto 2: Tirinha de Adão Iturrusgarai

Leia esta tira, de Adão Iturrusgarai:



(Folha de S. Paulo, 14/2/2003.)

As locuções são *tá me paquerando* e *vão fazer*; são transitivas.

- Identifique as locuções verbais do 1º quadrinho e indique se elas são transitivas ou intransitivas.
- Classifique-as. *Ambas são transitivas diretas.*
- Identifique e classifique quanto à predicação os verbos do 2º e do 3º quadrinhos. *ficar: intransitivo; tem: transitivo direto*

FIGURA 57: Tirinha de Adão Iturrusgarai (CEREJA; MAGALHÃES, vol.2, p. 269)

### Representações narrativas

O **significado representacional** na tirinha é de estrutura narrativa em um claro **processo de ação bidirecional**, com **vectores** marcados por olhares entre os participantes representados. No primeiro quadrinho, o PR que está em pé olha para a moça, que é a **meta**, deitada ao lado de dois rapazes. Essa direção do olhar é a primeira ação entre o **ator** => **vetor** => **meta**. O que sugere seu interesse pela moça, que reage ao olhar e cobra atitude dos companheiros. No segundo quadrinho, o **processo narrativo de ação é reacional**, os dois jovens reagem. Um deles faz uma suposta “ameaça” em defesa da moça representada de forma indefesa, expressa na fala: “Melhor você ficar bem longe dela!”.

No mesmo quadrinho, temos a reação de resposta na fala “Por quê?”, do rapaz grande e forte em pé, representado com poder por estar em pé em **ângulo vertical** de cima para baixo em relação aos outros PR, que estão deitados. Nesse momento, há o clímax da narrativa, causando expectativa no leitor/aluno.

No último quadrinho, o desfecho é surpreendente. Quando se espera o enfrentamento dos rapazes por causa da moça, a resposta ao “por quê” também ameaçador é uma caracterização ruim para a moça. Na fala “Porque ela tem mau hálito”, os rapazes encontraram uma forma de afastar o rapagão. A moça fica com a face verde, o que sugere vergonha. Assim, é sutilmente desconstruído o discurso de que homens disputam mulheres com violência, o que se relaciona aos duelos da cultura ocidental europeia de séculos passados, como na era romântica. Apesar de apresentar sentimentos, não trouxe mudanças à

construção social da masculinidade, que somente se desloca do ideal de guerreiro (soldado) para o herói romântico. “A divinização do romântico que incute sentimentos bastante específicos, quais sejam o autocontrole, a propensão ao sacrifício e um elevado senso de honra” (NATIVIDADE; PIMENTA, 2006, p. 104). Essa honra é representada na tirinha de forma irônica. Apesar de negar o suposto embate violento, os homens se alinham em detrimento da posição da mulher que fica constrangida e humilhada, ou seja, é alvo de violência.

#### Significado interativo

O **significado interativo** é composto por um olhar de **oferta**, contemplação da cena. A **distância social**, em consequência do **enquadramento** no nível do olhar em relação aos leitores, no primeiro quadrinho facilita a visualização do contexto, o que é importante para a interpretação do texto. No segundo quadrinho, há uma aproximação que confere maior intimidade e interação entre os participantes e o leitor. Os adolescentes podem se identificar com o PR forte ou com o outro que achou uma saída sem violência física para o conflito. Apesar de ter sido uma fala indelicada e grosseira com a PR mulher ou com qualquer outra pessoa. Na interação entre os PR há **um ângulo vertical** que confere poder e força ao PR homem que olha para a PR mulher. O ângulo, em que o rapaz é visto pelo observador/aluno, é de baixo para cima, como se o aluno fosse inferior, menor e tivesse menos poder em relação a ele. Os PR que estão interagindo com o rapaz no texto também olham para o rapaz de baixo para cima. Esse ângulo confere poder ao rapaz maior durante toda a narrativa. No texto, há uma representação de relações de poder no universo da masculinidade marcada pelos elementos semióticos que compõem a interação no texto.

#### Significado composicional

A composição dos três quadrinhos chama a atenção por apresentar o rapaz forte, que paquera uma moça acompanhada, como algo **dado**, posicionado do lado esquerdo do quadrinho que moldura a história. Do lado direito, interpretado como **novos**, estão os rapazes que não brigaram ou reagiram com agressão física à ameaça. Em **saliência**, está o homem usando calção azul, forte, mais alto e representado de forma maior nos três quadrinhos. Podemos observar a perspectiva do olhar de cima para baixo em **ângulo vertical** do rapaz

forte de calção azul, o que dá a ele mais poder e contribui para enfatizar o clima de conflito iminente, desfeito no último quadrinho.

Há, nesse texto, a representação de diferentes masculinidades, como exposto por Connell e Messerschmidt (2013). Não há uma masculinidade globalizada, cada região ou local pode ter uma masculinidade diferente. Essas masculinidades são diferentes entre si e também sujeitas a mudanças. Para a autora a masculinidade não é uma fixa e marcada no “corpo ou nos traços das personalidades dos indivíduos. As masculinidades são configurações de práticas que são realizadas na ação social e, desta forma, podem se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular” (p. 250). Como é o caso da tirinha aqui analisada, em que há duas formas de representar a masculinidade uma com violência e poder e a outra com não violência para resolver conflitos.

#### Aspectos da escrita e da fala

No primeiro balão da tirinha, a palavra “nada” está em negrito, marcando uma ênfase no modo verbal. Nessa fala, percebemos a representação do feminino como frágil e, se sentindo atingida pelo olhar de um rapaz. Ela espera que os rapazes que a acompanham tenham uma reação. A palavra “paquerando” não é propriamente um ataque, mas tendo em vista que a moça está acompanhada não é apropriado outro rapaz, de forma explícita, paquerar a moça; é desrespeitoso. Nessas situações, às vezes, o acompanhante quer tomar satisfações daquele que paquera, olha ou mexe com a moça. É isso que a personagem da tirinha exigiu de seus dois acompanhantes na fala “Vocês não vão fazer nada?” Em que “nada” traz o **pressuposto** de que os rapazes devem fazer algo, como defendê-la.

Há uma **interdiscursividade** com outros discursos que mostram ser possível resolver conflitos sem agressões, o que é importante para os jovens adolescentes. No entanto, a indelicadeza com a moça não é adequada, pois a humilha, apesar de conferir humor ao texto. Para Cameron (2005, p. 136), também há padrões de masculinidade ou de feminilidade determinados pelos grupos, por isso a conformidade às normas de gênero pode ser uma questão de grau. Além disso, aqui se articula uma política mais igualitária de gênero entre as personagens: embora a menina exija uma postura dos rapazes em papéis tradicionais, informados por uma visão romântica (a do herói que vai duelar para salvar sua honra), a resposta dada pelo garoto no último quadro subverte essa expectativa. Assim, o que é realmente desvalorizado no texto, quando ele diz que ela tem mau hálito, não é a mulher em si, mas o mecanismo de enquadramento das personagens no gênero, que subverte as



expectativas sociais. O próprio “valentão” fica sem resposta, o que indica sua confusão diante dessa subversão.

A interpretação dessa tirinha na sala de aula pode apontar para uma possível revisão crítica nas relações de gênero. Sobre isso, Swain (2005, p.217) afirma que os currículos escolares têm forte influência na formação da masculinidade, quando somente os garotos são incentivados a terem sucesso em alguns tipos de esportes e as meninas não. Os meninos são também mais incentivados a prepararem seus corpos para parecerem fortes e poderosos como o rapaz que está em pé na tirinha. Nos jogos escolares, a disputa entre meninos é incentivada com **linguagem metafórica** de guerra. O autor conclui que é papel da escola mostrar formas alternativas para um status de masculinidade mais colaborativa e compreensiva, para evitar homofobia, misoginia e ações violentas por parte de homens.

Segue, no QUADRO 8, o resumo dos principais significados veiculados entre os participantes representados e entre PR e participantes interativos para representar a defesa da mulher nas relações afetivas de gênero:

**QUADRO 8: Orquestração de significados do texto 2 – livro 2**

<b>Significados</b>	<b>Recursos Semióticos</b>	<b>Orquestração de significados</b>
Proteção da mulher pelo homem	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estrutura narrativa: processo de ação bidirecional, reacional e processo verbal</li> <li>- Balões de fala</li> <li>-Dado (homem forte e conquistador)</li> <li>-Novo (masculinidade sem violência)</li> <li>-Saliência (homem forte)</li> <li>-Aparência do homem</li> <li>-Interdiscurso, pressuposto, metáfora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Masculinidade com poder</li> <li>- Mulher buscando proteção do homem herói que a defende em nome da honra</li> <li>- Mulher frágil e dependente</li> <li>- A mulher confirma o discurso hegemônico de fragilidade e romantismo.</li> <li>- Humor causado pela frustração da mulher em relação à atitude não violenta dos homens que a acompanham</li> </ul>
Relação entre os PR e PI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Olhar de oferta</li> <li>-enquadramento: ângulo aberto</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Distanciamento entre o PR e o PI</li> </ul>

Texto 3: Tirinha de Gonsales

 **Exercícios**

1. Leia esta tira, de Fernando Gonsales:



(Niquel Náusea – Tédio no chiqueiro. São Paulo: Devir, 2006. p. 10.)

Na frase do 1º quadrinho da tira, há três adjuntos adverbiais. Destaque-os e indique o valor semântico de cada um.  
 não: negação; muito: intensidade; em cem mil anos: tempo.

2. Observe os adjuntos adverbiais destacados nas frases:

- Ele ficou sozinho no meio da praça.
- Ontem, fui de metrô ao colégio com meu melhor amigo.
- Consegui abrir a caixa de madeira com um canivete.
- No segundo bimestre, não haverá mudanças muito radicais na fábrica.
- Hoje, despertei preguiçosamente às dez horas.

Em que frase o adjunto adverbial expressa o valor semântico:

- de instrumento? Na frase c.
- de companhia? Na frase b (com meu melhor amigo).



296

FIGURA 58: Tirinha de Gonsales 2 (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 2, p. 296)

### Representações narrativas

O **significado representacional** se dá em uma clara estrutura narrativa que compõe um **processo de ação** e um **processo verbal** representado pelos balões de fala. No primeiro quadrinho, temos um processo de **ação não transacional**, já que o ator olha para algo fora da imagem, no caso para o leitor. No segundo quadrinho, há uma interação entre os atores, que são **metas** reciprocamente, pois um olha para o outro enquanto conversam. A ação verbal, formada pelos balões de fala e o olhar formam um processo bidirecional. Nesse quadrinho é introduzida uma volta ao passado em cem mil anos, o que faz o aluno/ leitor entender que há uma comparação entre épocas distintas: a época do homem primitivo e hoje. O processo narrativo reforça a representação de uma feminilidade que não muda, sendo fútil e ligada a questões de consumo e beleza desde muitos anos. Santos (2013, p. 143) mostra, em sua pesquisa, o quanto as imagens das revistas veiculam como ideia central o cuidado “com o

corpo e seus atributos, buscando atingir seu público-alvo, mulheres que se interessam pela beleza externa e corpo saudável. O culto ao corpo torna-se um fenômeno criado, sustentado e reforçado por uma gama de discursos, e por uma rede de práticas sociais”.

#### Significado interacional

No **significado interacional** analisa-se a interação entre os PR e o leitor em três aspectos: **olhar**, **enquadramento** e **perspectiva**. No primeiro quadrinho, destaca-se o olhar de **demand** do PR, ou seja, o rato olha para o leitor/aluno, construindo um vínculo direto, pelo qual o produtor do texto cria um tipo de relação imaginária de afinidade, de cumplicidade ou de convite à aceitação do dito (KRESS E VAN LEEUWEN, 2006). Assim, o leitor/aluno (PI) é convidado a interagir com o ratinho, na constatação, mesmo que implícita, de que as relações de gênero não mudaram nos últimos cem mil anos.

O **enquadramento** no primeiro quadrinho intensifica o endereçamento de **demand** ao representar o PR de forma mais próxima ao leitor, com um menor distanciamento que no segundo quadrinho. O enquadramento se dá em posição de médio, expressando credibilidade e incluindo o cenário, parte importante para a história. No segundo quadrinho, o **enquadramento**, com maior distância e de forma panorâmica, oferece ao leitor a contemplação de onde a cena acontece. No contexto da caverna, a **perspectiva** é horizontal, mas o **ângulo** continua sendo no nível do olhar, não sugerindo poder na relação entre os PR e os PI, e sim uma relação igualitária com possibilidade de identificação entre eles. Essa interação proporciona a identificação do leitor com a representação de gênero no texto.

#### Significado composicional

Quanto ao **significado composicional**, no segundo quadro, a PR fêmea está em **saliência** pela posição de primeiro plano na imagem, estando a sua frente dois ossos, e, mais ao fundo, está o PR masculino. Ele fala primeiro e ela responde. Há duas falas masculinas e uma feminina por último. O caminho de leitura determina a primazia da fala masculina no texto, apesar da saliência dada à mulher (rata) no segundo quadro. A participante representada (PR) é identificada na imagem como mulher pelos seios e pelo cabelo amarrado no alto da cabeça por um osso. O PR homem pela ausência de tais elementos. Os dois estão nus.

De acordo com Kress (2003), o modo semiótico verbal é governado pela lógica do tempo e da sequência; e o modo semiótico visual, pela lógica do espaço e da simultaneidade.

Essa orquestração entre os signos, nesse texto, reforça um discurso de que não houve mudança no perfil feminino ao longo dos anos, o que pode ser aceito ou não pelos participantes interativos leitores/alunos e alunas.

#### Aspectos da escrita e da fala

A tirinha possui somente dois quadros: no primeiro, vemos um rato, o personagem Níquel Náusea, criado pelo cartunista Fernando Gonsales, representando a voz da masculinidade hegemônica, se referindo à mulher de forma implícita, pois o leitor só descobrirá no próximo quadrinho. No segundo, aparece uma cena de um casal remetendo à época em que a humanidade vivia na caverna. O rato, representando o homem, diz à mulher “Você não precisa de um casaco de peles!” e a rata, representando a mulher, responde “Mas eu quero”. Esse discurso pode ser elemento de identificação para o leitor/aluno (PI) ao ser relacionado de forma **interdiscursiva** com outros discursos que ele escuta na sociedade atual, como: as mulheres são consumistas e desejam coisas fúteis, minimizando, assim, os desejos femininos em detrimento dos desejos masculinos e confirmando a hierarquização entre homem e mulher. Esse discurso de que as coisas não mudaram representa as relações de gênero de forma a confirmar, mais uma vez, o sexismo.

Essa perspectiva de normatização do ser feminino e masculino, e a reprodução das características sexistas, possibilita uma leitura crítica em sala de aula. Para Butler (2001, p. 128) entendermos a consciência como reflexividade preexistente (uma volta sobre si mesmo realizada por um sujeito pré-fabricado), como um ato de reflexão, possibilitará a condição de uma verdadeira construção do sujeito. A autora destaca que, ao se formar em instituições de ensino, por exemplo, o sujeito aprende e reproduz as relações sociais existentes antes dele. Porém, mesmo se constituindo nas relações sociais que não são materiais, mas subjetivas, o sujeito pode, em alguns momentos e dependendo do seu contexto de vida, decidir seu destino e continuar ou não reproduzindo as relações de poder e os rituais sociais. O que lhe garante isso é o ato da reflexividade ou consciência de si mesmo.

No entanto, há um discurso com a ideia da não mudança do mundo ao longo de cem mil anos, presente na tirinha, sugerindo uma estratégia de poder que pretende engessar as identidades de gênero sem uma perspectiva de mudança das mesmas. O texto reforça a ideia de que o gênero é algo natural e inerente ao humano, e por isso mesmo imutável. Segue, no QUADRO 9, o resumo dos significados mais importantes veiculados pelos participantes

representados e sua relação com os participantes interativos para representar a mulher consumista:

**QUADRO 9: Orquestração de significados do texto 3 – livro 2**

<b>Significados</b>	<b>Recursos Semióticos</b>	<b>Orquestração de significados</b>
Mulher e consumo (beleza)	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estrutura narrativa: processo de ação não-transacional, bidirecional e processo verbal</li> <li>- Balões de fala</li> <li>-Saliência (Mulher)</li> <li>-Interdiscurso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Não mudança das características femininas ao longo do tempo</li> <li>- Mulher representada como consumista e sem argumentação para seus desejos</li> <li>- Mulher sustentada pelo homem</li> <li>- A mulher confirma o discurso hegemônico de feminilidade ligada à futilidade e beleza.</li> </ul>
Relação entre os PR e PI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Olhar de demanda e oferta</li> <li>-enquadramento médio e aberto</li> <li>- Ângulo no nível do olhar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Distância média mais pessoal no primeiro quadrinho</li> <li>- Distanciamento entre o PR e o PI no segundo quadrinho</li> <li>- Relação de igualdade entre PR e PI</li> </ul>

#### Texto 4: Zezo

Indique com qual desses casos os apostos destacados a seguir se identificam.

- O poema "Vou-me embora pra Pasárgada" é do grande poeta Manuel Bandeira. C – C
- Só jantava comidas leves: uma salada, uma sopa de legumes, um caldo de carne. A
- "Nós tínhamos imaginado, mamãe e eu, fazer uma grande peregrinação." (Graça Aranha) B
- Greystoke, a lenda de Tarzã, o rei da selva. D – D
- Os rapazes eram dois bons profissionais, um em informática e o outro em engenharia. B

2. Pelos exercícios feitos até aqui, você deve ter observado que o aposto tem um caráter nominal, isto é, uma natureza substantiva. Considerando o contexto, compare os termos sublinhados nas frases seguintes e explique por que o da 1ª é aposto e o da 2ª é adjunto adnominal.

- O escritor Machado de Assis trabalhou a maior parte de sua vida como funcionário público, mas colaborava regularmente com a imprensa e escrevia romances, contos, poemas.
- Os romances de Machado de Assis, principalmente *Memórias póstumas de Brás Cubas* e *Dom Casmurro*, aprofundam a análise psicológica das personagens e são renovadores do ponto de vista da linguagem.

Na 1ª frase, o termo sublinhado é aposto porque especifica, individualiza o escritor. Na 2ª, o termo sublinhado equivale a um adjetivo – machadianos – e funciona, portanto, como adjunto adnominal.

3. Destaque, na tira a seguir, dois termos que desempenham a função sintática de vocativo. *seu fominha e perna de pau*



(Adão Iturrusgarai. Folha de S. Paulo, 22/10/2005.)

FIGURA 59: Zezo (CEREJA E MAGALHÃES, 2010, vol. 2, p. 412)

#### Representações narrativas

Na tirinha, o significado representacional apresenta um processo narrativo de **ação transacional** porque os atores olham para o PR Zezo, passando pela sala carregando uma bola. O pai está sentado no sofá, lendo o livro e a mãe sentada ao lado dele. Também há um **processo de ação verbal** marcado pelo balão de fala do PR, pai do Zezo que se mostra comprometido com a educação do filho. No último quadrinho, há um **processo da ação verbal**, marcado pelo balão de fala do PR Zezo; um processo de **ação transacional** formado

pelo olhar do PR jogador em direção à bola, formando uma **meta** pelo olhar, pelo braço e perna. Outro processo de **ação transacional** é formado pelo olhar do Zezo e dos outros dois jogadores para o jogador com a bola. O futebol é uma orientação do psicólogo para acalmar o mau humor, ou seja, a raiva, a rudez, a violência verbal própria da masculinidade, de acordo com as representações masculinas impostas por discursos hegemônicos.

#### Significado interacional

A interação entre os PR no texto se dá por olhares e falas, mas não há um olhar de convite ao leitor/aluno para participar da narrativa. Os PR são apresentados como **oferta**, ou seja, para serem observados sem envolvimento dos observadores. Isso significa distanciamento entre os PR e os PI. O **enquadramento** no plano aberto e a **perspectiva em ângulo oblíquo** o que reforça o distanciamento entre o observador (PI) e os PR. Kress e van Leeuwen (2006) explicam que o ângulo oblíquo horizontal, como é o da tirinha, prevalece quando a imagem é elaborada a partir do que o produtor do texto pensa ser importante mostrar, ou seja, é um ponto de vista particular.

#### Significado composicional

A composição dos signos no texto é de forma vertical no primeiro quadrinho, ou seja, temos uma distribuição de elementos na parte superior como **ideal** e inferior como **real**. Há sutilmente uma subversão do discurso de que a mulher é responsável pelo cuidado com os filhos, como afirma Gouveia e Camurça (1997), “mesmo com todas as mudanças, o casamento e a maternidade ainda são dominantes na vida das mulheres” (p.12). O que é representado de forma diferente nesse texto; o pai se faz presente e, é na voz dele, que percebemos o cuidado com o filho. No lugar do que é posto como **ideal** está o pai que cuida do filho e, no **real**, o filho Zezo.

#### Aspectos da escrita e da fala

A tirinha “Zezo” foi usada como atividade para explorar o conhecimento do aluno sobre vocativo com apenas uma questão que se refere à tirinha. Ampliando a análise verbal,

percebemos, na fala do primeiro balão, o **pressuposto** de que o pai acompanha a educação do filho. Quando ele usa o artigo definido “o” para designar “psicólogo”, subentende-se que ele o conhece, pois está definido pelo artigo como algo que tanto o pai como a mãe conhecem. Connell (2005) enfatiza a importância da participação da masculinidade para a construção de relações de gênero mais igualitárias. Quando o pai participa do cuidado com os filhos, está criando uma nova distribuição de tarefas domésticas. Além de está dando exemplo para seus filhos não perpetuarem a posição sexista de que é a mulher a principal responsável pelo cuidado com a casa e com os filhos.

No terceiro quadrinho, temos o desfecho da narrativa que vem, até então, de forma otimista quanto à melhora do mau humor de Zezo. A cena é ele no campo de futebol parado (sem jogar) com as mãos na cintura e de mau humor, sendo violento verbalmente com os colegas de jogo. A ideia de acalmá-lo com o esporte não deu certo. Na fala de Zezo, há dois vocativos, cujos sentidos formam **metáforas**. Um deles é “Fominha” que não significa, nesse contexto, uma fome pequena, mas alguém que gosta muito de jogar e fica com a bola o tempo todo do jogo, sem querer passá-la para os companheiros de equipe. Outro é “perna de pau” que, no texto, significa jogador ruim.

Concluimos que há duas representações da masculinidade no texto. Uma é a masculinidade do Zezo que representa a agressividade como expressão do homem (BRASIL, 1997b, p. 322); a outra, a masculinidade que subverte sutilmente discursos hegemônicos, por representar o pai que ajuda e acompanha a criação do filho. O texto sugere uma masculinidade cooperativa ajudando a resolver manifestações agressivas de outra masculinidade, ou seja, o pai ajuda a resolver problemas do filho como o mau humor de Zezo.

Assim os elementos escolhidos fazem parte da **ética**, julgamento de valor, de quem produz o texto. Em se tratando do LD, cabe ao autor escolher a coletânea de textos que fará parte da coleção, portanto, podemos dizer que seu ponto de vista, **ética**, **estética** e **estilo** estão presentes no livro didático. A seguir, faremos o resumo dos significados veiculados pelos PR e pelas relações entre os PR e os PI, no QUADRO 10, para representar o homem participando da educação dos filhos:



**QUADRO 10: Orquestração de significados do texto 4 – livro 2**

<b>Significados</b>	<b>Recursos Semióticos</b>	<b>Orquestração de significados</b>
Homem participando da educação do filho	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estrutura narrativa: processo de ação transacional e processo verbal</li> <li>- Balões de fala</li> <li>-Ideal (pai/educação de filho)</li> <li>-Real (Masculinidade rude e mau humorada)</li> <li>-Pressuposto (o psicólogo), metáfora (perna de pau, fominha)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Masculinidade envolvida com a educação dos filhos (pai)</li> <li>- Masculinidade mau humorada e rude (filho)</li> <li>- Jogo de futebol para homem</li> <li>- Homem agride verbalmente outros homens (Zezo)</li> <li>- Humor causado pela frustração da melhora do humor do Zezo.</li> </ul>
Relação entre os PR e PI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Olhar de oferta</li> <li>-enquadramento: ângulo aberto</li> </ul>	-Distanciamento entre o PR e o PI

### 4.4.3 Análise de textos do livro 3

Texto1 : Interpretação de texto

CAPÍTULO 11

Interpretação de textos

**Habilidades de leitura e suas operações: a comparação**



No volume 2 desta coleção, você conheceu diferentes operações relacionadas à leitura, como análise, levantamento de hipóteses, interpretação. Conheça, neste capítulo, a comparação e veja como essa operação é avaliada nas provas do Enem e nos vestibulares.

Nas provas de interpretação de textos do Enem e dos vestibulares, a *comparação* é uma das operações mais solicitadas. Veja como Lino de Macedo, professor do Instituto de Psicologia da USP, conceitua essa operação:

Segundo o dicionário, comparar consiste em “examinar simultaneamente duas ou mais coisas, para lhes determinar semelhança, diferença ou relação; confrontar; cotejar; ter como igual ou como semelhante”. Confrontar e relacionar são formas de comparar, sendo os três, igualmente, formas de análise.

(In: Eixos cognitivos – Versão preliminar. Brasília: MEC, 2007. p. 71.)

130

FIGURA 60: Habilidades de leitura (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol. 3, p. 130)

## Representações narrativas

O capítulo 11 da unidade 1 do livro 3 é sobre habilidades de leitura focando a comparação. A parte introdutória do conteúdo é composta por uma ilustração de Alberto Ruggieri um ilustrador italiano. A representação de um casal, de costas um para o outro, lendo chama a atenção para alguns detalhes pertinentes para nossa análise.

Os PR representados de costas um para o outro estão em contato físico nas costas, sugerindo apoio e conexão entre eles. O **processo narrativo transacional** da imagem se dá pelas relações orientadas pelas **metas** que ligam um ao outro: as pernas e as costas. Os dois estão vestidos formalmente. Há um arranjo entre os elementos como a rima de cores entre a calça do homem, a saia da mulher e o fundo da imagem.

## Significado interacional

O olhar é de **oferta**, ambos não olham para o observador, não há um convite à interação, mas apenas contemplação da imagem. O **enquadramento** é no plano aberto, o que sugere uma representação do homem e da mulher de forma impessoal e distante. Quanto à **perspectiva**, a imagem está no nível do olhar, estabelecendo uma relação igualitária com o observador/aluno. Esses três aspectos enfatizam o distanciamento de como a masculinidade e a feminilidade estão representadas no livro, sem envolvimento ou convite à interação com o leitor, como um mundo distante do dele. Além de ter uma **modalidade** alta, por ser desenho fica mais distante do real, o que é reforçado pelo fato deles parecerem flutuar.

## Significado composicional

O **significado composicional** é elaborado de forma a orientar uma leitura vertical, com destaque para o título do capítulo, em seguida a imagem e termina com o texto escrito. Dessa forma o que está na parte superior da imagem é o **ideal**, o aspecto do imaginado, no caso desse texto, o desejado é o ato da leitura pelos alunos e alunas. Na parte inferior da página, há as informações e conceitos, o **real**, concreto e objetivamente representado, em linguagem acadêmica.

### Aspectos da escrita

Na parte inferior, há **intertextualidade** em uma citação que define o termo comparação, destacada pela cor verde em forma de um quadro de texto. A linguagem usada é acadêmica e objetiva, contendo o **pressuposto** de que o aluno fará Exame Nacional do Ensino Médio e vestibulares, por isso precisa desenvolver a habilidade de comparação. É a parte do livro que se preocupa com a continuidade dos estudos preparando os alunos para o ingresso na graduação. O que acontece desde o livro 1 até o livro 3 em algumas seções de forma explícita, direcionada para o ENEM e vestibulares. Na citação encontramos o termo “confrontar”, uma **metáfora** do discurso de guerra, usado em relação ao ato de comparar dois elementos. Há uma **interdiscursividade** com o discurso pedagógico de cursos preparatórios para esses tipos de exames.

A mulher está um pouco acima do homem e seus pés quase não encostam o chão. Já o homem está claramente com a ponta de um dos pés encostada ao chão. Ele lê um jornal e ela, um livro. Esses signos imagéticos que destacamos pode sugerir que a mulher está lendo literatura (romances) e o homem consumindo informação. O que conota a objetividade e praticidade ao homem e a subjetividade e caráter sonhador da mulher. **Metaforicamente** está representado que a leitura leva a mulher ao ato de imaginar e sonhar. Esses elementos confirmam o discurso hegemônico binário de que a mulher é subjetiva e sonhadora e o homem objetivo e racional (SAFFIOTI, 2011). A orientação dos PCN's é que os professores estejam atentos a isso, explicitando sempre que necessário as relações sexistas e binárias para serem questionadas, tento nesse texto como nos outros já analisados. Esta é uma “forma de ajudar os jovens a construir relações de gênero com equidade, respeito pelas diferenças, somando e complementando o que os homens e as mulheres têm de melhor, compreendendo o outro e aprendendo com isso a serem pessoas mais abertas e equilibradas” (BRASIL, 1997b, p. 323).

No QUADRO 11, abaixo, será exposto o processo de construção dos significados veiculados pelos participantes representados e entre os PR e os participantes interativos para representar a objetividade masculina e subjetividade feminina:

**QUADRO 11: Orquestração de significados do texto 1 – livro 3**

<b>Significados</b>	<b>Recursos Semióticos</b>	<b>Orquestração de significados</b>
Homem em oposição à mulher	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estrutura narrativa: processo de ação transacional</li> <li>-Ideal (orientação para leitura)</li> <li>-Real (texto acadêmico)</li> <li>-Modalidade alta</li> <li>-Interdiscurso, intertextualidade, pressuposto, metáfora</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Homem representado lendo informação no jornal - racionalidade</li> <li>-Mulher representada lendo livro – emoção, romantismo</li> <li>- Mulher sonhadora sem os pés no chão</li> <li>- Representação confirma o discurso hegemônico de mulher sonhadora e emotiva.</li> <li>- Objetividade na escrita acadêmica</li> <li>-Citação de outro texto</li> <li>-Preparação para o ENEM</li> </ul>
Relação entre os PR e PI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Olhar de oferta</li> <li>-enquadramento: ângulo aberto</li> <li>-Perspectiva: no nível do olhar</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Distanciamento entre o PR e o PI</li> </ul>

## Texto 2: Vou sair.

5. No 2º quadrinho da tira a seguir, de acordo com a variedade padrão, poderíamos empregar o verbo *dizer* no plural, ou seja, *diriam*? Por quê?



(Dik Browne. Folha de S. Paulo.)  
 Sim, porque o sujeito é constituído por uma expressão partitiva (a maioria de) seguida de um substantivo no plural (mulheres). Nesse caso, o verbo pode ficar no singular ou no plural.

FIGURA 61: “Vou sair.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2010, vol.3, pág.268)

### Representações narrativas

As atividades do livro que envolvem a tirinha são apenas sobre regras de concordância, sem referência às relações de gênero ou à informação visual. Na imagem, o **significado representacional**, mostra uma relação entre os PR Helga e Hagar no primeiro quadrinho compondo um **processo narrativo transacional**, em que Hagar (**ator**) olha para Helga (**meta**), construindo uma linha de interação com ela, completada pelo processo **verbal** no balão de fala. No segundo quadrinho, Hagar olha para algo fora da imagem, construindo um **processo de ação não transacional e mental** com o balão de pensamento. A representação de gênero na narrativa é de um casal em interação que subverte o discurso hegemônico da ausência de racionalidade na representação da mulher perspicaz e com discernimento.

### Significado interacional

No primeiro quadrinho o **enquadramento** mostra Hagar de corpo inteiro, o que conota distanciamento do leitor, mas Helga está no **plano médio**, o que sugere mais proximidade. A interação ou interpelação ao leitor não acontece, o que temos é um olhar de **oferta**. Quando o leitor não é objeto do olhar, ele é convidado a observar. A **perspectiva** nos dois quadrinhos não sugere poder, pois os PR estão no nível do olhar, sugerindo uma relação de igualdade em relação ao leitor/aluno (PI).

### Significado composicional

O **significado composicional** se destaca nessa tirinha em que Helga e Hagar são os participantes representados. Como mencionamos anteriormente, na Gramática do *Design Visual*, Kress e van Leeuwen (2006) explicam que a maneira como os elementos de uma imagem estão dispostos nos dá subsídios para calcular os significados. A leitura na sociedade ocidental se dá da esquerda para a direita, o que não é diferente em se tratando da leitura de informações não verbais. Nesse caso, quando as informações são colocadas em linha horizontal, como é o caso da tirinha em questão, o que está à esquerda é, geralmente, a informação **dada**, já conhecida pelo leitor. O que é colocado à direita é a informação **nova**, aquilo que o leitor passará a conhecer ou saber. Ou ainda, a ação que será realizada a partir da informação dada.

No primeiro quadro da tira, Hagar informa à esposa, Helga, que vai sair. Ele está à esquerda do quadro, o que é lido como uma informação **dada**. Do lado direito, onde ficam as informações **novas**, Helga, a esposa, responde, sinalizando que entendeu que ele sairá na primeira frase e continua com um conselho, uma orientação iniciada pela expressão “E não se esqueça de que...”. A partir da informação dada por Hagar de que vai sair, Helga reage com sua fala (balão de fala) de forma inteligente, subvertendo os comportamentos representados em discursos em que a mulher parece ser pautada pela emoção na maioria das situações. No último quadrinho, a representação colocada como **nova** se confirma na fala de Hagar “A maioria das mulheres diria apenas ‘Tenha um bom dia’”, confirmando que Helga não é uma mulher como os discursos hegemônicos representam.

### Aspectos da escrita e da fala

Há um empoderamento do homem em detrimento da mulher mesmo que sutil na tirinha. O discurso expresso pelos balões de fala representa a mulher sem as características de emoção no primeiro quadrinho. O que não se confirma no segundo, quando, na **interdiscursividade**, está implícito que a maioria das mulheres é superficial, sem capacidade de pautar-se pela razão e ser mais emotivas. Só Helga é diferente, o que causa uma frustração em Hagar, que não consegue aceitar a capacidade intelectual que Helga demonstra apesar de sua dedicação ao serviço doméstico.

Na tirinha, encontramos uma representação da mulher de forma inteligente e perspicaz no balão da fala de Helga. Apesar do aspecto sutilmente subversivo presente na escrita do balão, Helga também representa, na imagem, a mulher que fica em casa cuidando dos afazeres domésticos como o tricô e o homem é representado como o provedor que sai para trabalhar, para caçar, para lutar. Apresentamos a seguir, no QUADRO 12, os principais significados do texto quanto às relações entre os PR e as relações entre os PR e os PI no significado interativo para representar a mulher inteligente:

**QUADRO 12: Orquestração de significados do texto 2 – livro 3**

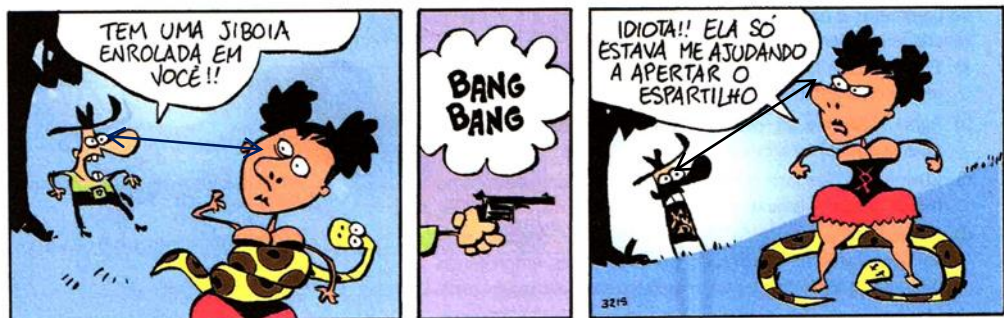
<b>Significados</b>	<b>Recursos Semióticos</b>	<b>Orquestração de significados</b>
Mulher inteligente	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estrutura narrativa: processo de ação transacional, não transacional, verbal e mental</li> <li>- Balões de fala e pensamento</li> <li>-Dado (homem)</li> <li>-Novo (Mulher com racionalidade)</li> <li>-Interdiscursividade</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mulher representada com inteligência na fala</li> <li>-Mulher fazendo trabalho doméstico</li> <li>- A mulher subverte o discurso hegemônico de mulher com pouco discernimento.</li> <li>- Humor causado pela frustração do homem em ter uma esposa intelectual</li> </ul>
Relação entre os PR e PI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Olhar de oferta</li> <li>-enquadramento: ângulo aberto e ângulo médio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Helga em plano médio – maior intimidade com o PI</li> <li>- Distanciamento entre o PR e o PI</li> </ul>



### Texto 3: Bang bang

## Exercícios

1. Leia esta tira:



(Fernando Gonsales. *Nique! Náusea – Nem tudo que balança cai*, cit., p. 23.)

Reescreva a frase do 3º quadrinho, empregando o pronome oblíquo átono *me* em todas as posições possíveis na locução verbal *estava ajudando*, de acordo com a variedade padrão.

*Ela só me estava ajudando... / Ela só estava-me ajudando... / Ela só estava ajudando-me...*

392

FIGURA 62: Bang bang (CEREJA, MAGALHÃES, 2010, vol.3, p.392)

### Representações narrativas

Essa tirinha faz parte do livro *Nem tudo que balança cai* de Fernando Gonsales, ela está no exercício do capítulo que trata da colocação pronominal. Como já fora mencionado, em outras pesquisas sobre a interpretação de elementos visuais em LD, com essa tirinha não é diferente, somente uma atividade do exercício se refere à tirinha e esta trata exclusivamente da estrutura da língua, explorando o pronome “me” do último balão.

No **significado representacional**, há uma **estrutura narrativa e um processo verbal**, comprovado pelos balões de fala e onomatopeia. O espaço da narrativa é o ambiente da natureza com três participantes representados: homem, mulher e jiboia. No primeiro quadrinho da tira, há uma **interação transacional e verbal** entre o PR homem e a PR mulher. O homem é o **ator** de onde parte o **vetor**, ou seja, o olhar em direção à mulher que é a **meta**. No segundo quadrinho, a mão com o revólver passa a ser o **vetor**; e a **meta**, a jiboia que está na mulher, causando certo suspense na narrativa. No terceiro quadrinho, a mulher passa a ser o **reator**, de onde percebemos o olhar para PR/homem, que é o **fenômeno**, e a reação de resposta que conclui a narrativa “Idiota!! Ela só estava me ajudando a apertar o espartilho”.

### Significado interacional

No significado interacional, que diz respeito ao contato, há um olhar de **oferta**, os PR não olham para o observador. Portanto, não há o objetivo de manter uma relação imaginária com o observador, mas de **oferta** de informação. Os PR estão no texto para serem contemplados. A **distância social** em que os PR estão enquadrados, **plano aberto**, expressa uma distância social dos participantes, pois aparecem de corpo inteiro nos quadrinhos 1 e 3. No segundo quadrinho, o **ângulo fechado** da mão denota proximidade social do homem com o observador (a) adolescente do Ensino Médio, representado metonimicamente pela mão que atira para proteger. Esse ato reforça a representação da masculinidade forte, provedora e protetora da mulher dócil e frágil; o que será desconstruído no terceiro quadrinho.

### Significado composicional

O **significado composicional**, de acordo com Kress e van Leeuwen (2006, p. 176) diz respeito à disposição dos elementos como os participantes, os sintagmas que os conectam uns aos outros e com o observador, dotando-os com valores informacionais específicos relativos uns aos outros. Sendo assim, o valor de significado da esquerda é **dado**, ou seja, com valor de conhecido e aceito como natural. À direita, estará aquilo que é uma informação nova, o **novo**. Essa categoria é relevante nesse texto porque observamos o PR homem no lado esquerdo dos quadrinho 1 e 3, significando o que é **dado** - consolidado como valor social na cultura a que destina o texto: o homem protege a mulher dos perigos.

Do lado direito, representando o **novo**, temos a mulher enrolada na cobra no quadrinho 1, que para o homem parece perigoso. Porém no quadrinho 3 revela-se o contrário, a jiboia é aliada da mulher, que com a força da cobra tem seu espartilho apertado. O **novo** é enunciado pela imagem da mulher representada sem a fragilidade de costume. Além de não estar com medo da cobra, ela a usa em benefício próprio, o que é marcado na fala do balão 3. Portanto, a mulher como alguém forte e que não precisa da proteção do homem é representada nesse texto como algo novo e também causa do humor no texto.

## Aspectos da escrita e da fala

Há uma representação de homem forte que protege a mulher frágil e indefesa em uma relação de **interdiscursividade** com a representação da arma como poder masculino, ou seja, a sugestão de que a arma dá poder ao homem. A masculinidade é representada com poder e de forma heroica a princípio, depois como aquele que não compreende a mulher. A mulher é representada independente do homem, sem medo de cobra e não apresenta submissão à masculinidade; no entanto, ao usar a força da cobra para lhe ajudar a apertar o espartilho, há uma **interdiscursividade** que a liga ao universo da beleza, expressa na fala do balão “Idiota!! Ela só estava me ajudando a apertar o espartilho”. A representação da mulher ainda aparece ligada à beleza e a sexualidade de forma constante. Pesquisas sobre revistas, como por exemplo, Santos (2013) mostram o quanto as publicidades enfatizam o corpo e dão importância à busca interminável pela beleza mesmo para mulheres representadas como independentes e inteligentes.

No QUADRO 13, Apresentamos os principais significados do texto quanto às relações entre os PR e as relações entre os PR e os PI para representar a mulher e o homem:

**QUADRO 13: Orquestração de significados do texto 3 – livro 3**

<b>Significados</b>	<b>Recursos Semióticos</b>	<b>Orquestração de significados</b>
Homem protetor e mulher com poder e beleza	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Estrutura narrativa: processo de ação transacional e processo verbal</li> <li>- Balões de fala</li> <li>-Dado (homem)</li> <li>-Novo (Mulher)</li> <li>-Interdiscurso (beleza)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mulher representada com poder e preocupada com beleza</li> <li>- frustração do homem ao tentar protegê-la</li> <li>- Mulheres com força e poder</li> <li>- A mulher subverte o discurso hegemônico de fragilidade. Mas o confirma em relação à beleza</li> <li>- Humor causado pela frustração do homem ao tentar proteger a mulher de da cobra</li> </ul>
Relação entre os PR e PI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Olhar de oferta</li> <li>-enquadramento: ângulo aberto (PR)</li> <li>ângulo fechado (revolver)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Distanciamento entre o PR e o PI</li> <li>-Revolver em plano fechado: maior proximidade com o PI</li> </ul>

A representação da masculinidade e da feminilidade nos 10 textos analisados detalhadamente mostraram algumas recorrências significativas a serem destacadas na próxima seção em que também retomaremos conceitos teóricos importantes para esta pesquisa.

## 4.5 Síntese das análises

A Semiótica Social usa a noção de escolha de signos que são usados para construir representações significativas, orientando uma leitura dos caminhos e processos de escolhas e interesses pautados pelo contexto em que cada produtor e interpretante de texto se encontram. Proporcionando análises com dimensões políticas, historicizadas e críticas. Portanto os recursos semióticos utilizados na materialização do texto e seus potenciais sentidos nos levam a uma leitura dos vários modos disponíveis para a comunicação nos LDP.

Os signos são formados por escolhas de representações do mundo feitas pelos atores sociais no ato de comunicação, portanto, esses dois níveis, representação e comunicação, foram importantes nessa análise. A representação é definida por Kress e van Leeuwen na GDV (2006) como um processo no qual o produtor de um signo tenta buscar a representação de um objeto ou entidade, seja físico ou semiótico. A presença de textos no LDP com recorrências de representação de gêneros sociais fazem parte da escolha dos seus autores.

Como já fora dito no capítulo teórico, a comunicação, segundo Kress e van Leeuwen (2001) “é um processo no qual um produto ou evento semiótico é ao mesmo tempo articulado ou produzido e interpretado ou usado” (p. 20, tradução nossa<sup>22</sup>). Sendo assim, a comunicação só ocorre quando há articulação e interpretação, e depende da identificação com a comunidade interpretativa. Os significados são organizados no uso de vários recursos semióticos e produzem sentidos em articulações múltiplas,

Portanto, o recurso semiótico possui um potencial significativo que deriva do que nós fazemos quando produzimos, e da nossa habilidade de tornar uma ação em conhecimento. Esse campo teórico enfatiza o processo de produção de significado do texto. Para isso, há um determinado arranjo dos elementos selecionados para a composição, envolvendo um *design* na elaboração da mensagem. Ou seja, ao produzir textos, há uma escolha de elementos ou informações que são orquestrados e organizados, para construir o sentido, na forma que o produtor optou comunicar o que deseja. Assim, a orquestração e os arranjos de um texto irão refletir a coesão multimodal, dependendo das escolhas feitas pelo produtor. A esse respeito, Kress (2010) afirma existir uma escolha de qual gênero discursivo utilizar e quais elementos dentro do gênero constroem os significados a partir de sua organização.

---

<sup>22</sup> No original: “We defined communication as a process in which a semiotic product or event is both articulated or produced and interpreted or used” (KRESS; VAN LEEUWEN, 2001, p. 20)

Considerando, mais uma vez, que a produção de signos é motivada e não arbitrária e que há objetivos preexistentes perante as escolhas dos mesmos, o *estilo* está diretamente ligado à política da escolha. A noção de escolha diz respeito, em primeira instância, às variadas formas de significação providas pelo sistema linguístico e, em segunda instância, ao potencial que atores sociais têm de escolher formas que consideram mais aptas e plausíveis para a comunicação. Assim, cada sistema de escolha de composição de significados pode ser interpretado como formas de *estilo*. A partir desse ponto, o autor expõe o segundo nível de análise – *a estética* – como correspondente à política do estilo, ou seja, trata-se da constatação de que, a cada composição escolhida e articulada, cria-se uma harmonia diferente.

A *ética*, terceiro nível de análise, refere-se ao juízo de valor e está relacionada ao que escolhemos destacar ao produzirmos significados. A ética é formada por valores e avaliações com as quais o sujeito esteve (ou está) em contato em sua formação social. Segundo Kress (2010), cada modo empregado em discursos multimodais tem funções específicas, com potenciais distintos para a construção de significados. O autor considera, então, a multimodalidade como o princípio da comunicação humana, partindo do pressuposto de que a comunicação é um trabalho semiótico e multimodal realizado às vezes pela fala, outras, pelo olhar, pelas ações ou pelo contato físico no dia-a-dia das pessoas.

A Semiótica Social pode ser resumida em três perspectivas sobre o significado. A primeira diz respeito à produção de significado e às categorias empregadas em todo tipo de representação, de comunicação e recursos de comunicação (do discurso à distribuição); a segunda refere-se à Multimodalidade, que lida com questões comuns a todos os modos e com as relações existentes entre eles; a terceira descreve formas e significados que são apropriados às especificidades de determinado modo (*estilo*, *ética* e *estética*). Na Semiótica Social, o significado e a forma aparecem como um todo integrado, orquestrado, em que os signos são sempre recém-produzidos de acordo com os interesses de seus produtores, em situações específicas. A leitura de elementos semióticos nos textos analisados aborda a perspectiva multimodal dentro da Semiótica Social.

Os dados obtidos na análise mostram que os recursos semióticos das estruturas narrativas representam relações de gênero em processos de ação bidirecional, transacional, verbal e mental. Uma das leituras possíveis dessa relação é a representação do masculino com ações de poder, de conquistador, ora rude e violento, de objetividade e racionalidade; e o feminino, com ações emotivas ligadas ao aspecto romântico, à beleza e à fragilidade. Essa representação corrobora com Saffioti (2011) quando ela diz que as mulheres são amputadas, “sobretudo no desenvolvimento e uso da razão e no exercício do poder. Elas são socializadas

para desenvolver comportamentos dóceis, cordatos, apaziguadores. Os homens, ao contrário, são estimulados a desenvolver condutas agressivas, perigosas, que revelem força e coragem” (p.35).

Essas representações confirmam o discurso hegemônico sexista que aponta uma dicotomia entre homem e mulher em relação aos sentimentos e à racionalidade. Por outro lado, em 3 textos, encontramos recursos semióticos que subvertem esse discurso hegemônico empoderando a mulher e colocando o homem em lugar de fragilidade e frustração. No entanto, essas subversões são ridicularizadas e usadas como recursos de humor nos textos. Apesar de não ser recorrente, cabe destacar que, em 1 texto (Zezo), há a representação de um pai que acompanha a educação dos filhos. Esse dado mostra a importância de envolver a masculinidade nas questões de gênero. Sobre isso Connell (2005) explica que alguns homens aceitam mudanças, mas, na prática, ainda atribuem o trabalho doméstico e o cuidado das crianças apenas às mulheres. É imprescindível envolver os homens na luta pela igualdade de gênero e isso deve começar a ser feito na formação básica de meninos e meninas.

Na análise dos significados interativos, a recorrência do recurso semiótico do olhar de oferta e de ângulos abertos enfatiza o distanciamento entre os PR e os PI. Esse distanciamento marcado pela falta de olhar de demanda direciona uma leitura sem envolvimento de alunos e professores com as representações de gênero. Não há um convite para que os PI se envolvam nas narrativas que representam homens e mulheres. A posição do leitor marcada pelos recursos semióticos de interação com o texto é de mero observador.

Há representações da mulher na composição dos textos em que ela está na posição do novo, ou seja, informação nova para o leitor. Quando esse recurso é usado, a mulher é representada com inteligência, poder, independência e também é a causa do humor nos textos. Os quadros de síntese da orquestração de significados comprovam que em um mesmo texto a mulher é representada rompendo e confirmando padrões ditados pelo discurso hegemônico. É o que acontece com a personagem Helga, no texto 2 do livro 3, representada de forma intelectual e filosófica pela sua fala, no entanto, é ela quem fica em casa, fazendo tricô e o marido sai. Outro exemplo é o texto 3 do livro 3, em que a mulher é capaz de ter a cobra como sua aliada para apertar o espartilho, mas sua representação confirma o discurso da mulher preocupada com a beleza. No momento em que o homem é representado com certa feminilidade, sendo frágil ou frustrado com alguma ação da mulher, como nos primeiros textos do livro 1 e do livro 2, eles também são recursos de humor. Suas características femininas são banalizadas e consideradas engraçadas.

A partir dessas constatações consideramos que as representações do feminino e do masculino no LDP estão longe de contribuir para um questionamento sobre gênero nas escolas. O distanciamento marcado pelo *design* dos textos e pelas escolhas dos textos pelos autores dos LDP, envolvendo o estilo, a estética e a ética, trazem uma subversão dos discursos sexistas de forma irrisória. No entanto, essas representações masculinas confirmam o discurso do homem provedor, protetor, conquistador e da mulher frágil, emotiva, sonhadora e ligada às questões de beleza.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No livro didático de Português, há inúmeros discursos sobre os mais diversos temas. O tema da pesquisa foi escolhido, porque tanto a representação do homem, da mulher e a leitura são problemas brasileiros antigos e importantes. Quanto às dificuldades de leitura e escrita, enfrentadas pelo ensino no Brasil, as pesquisas sobre letramento precisam chegar às salas de aulas. É o que nos cabe fazer, para ajudar o professor no seu exercício docente, como observa Dionísio (2002), dessa forma,

o professor poderá saber o que fazer com o livro ou com os livros didáticos em suas aulas. O professor deveria saber o porquê dos conteúdos selecionados e as implicações das estratégias utilizadas nos livros didáticos. [...] Recai, pois, sobre os cursos de formação de professores e especificamente sobre o curso de Letras a responsabilidade de tratar o ensino de Linguística de forma que os graduandos possam perceber como selecionar e como orientar os conteúdos de linguagem para o Ensino Fundamental e Médio. (p. 85)

Quanto ao segundo tema, as relações de gênero sociais, as teorias usadas nessa pesquisa comprometem-se com um engajamento em favor dos grupos dominados na sociedade. Quanto a isso, nossa posição nessa pesquisa foi a de alguém que se colocou em defesa de que as relações de gênero sejam mais igualitárias. Também a favor do direito dos alunos e alunas brasileiras terem uma habilidade de leitura satisfatória no Ensino Médio. Juntando as duas temáticas, tentamos mostrar a possibilidade de o aluno e de a aluna lerem criticamente os diferentes modos semióticos nos textos e terem como escolher não reproduzirem discursos injustos como aqueles que representam a mulher e o homem de forma hierarquizada. Realmente, homens e mulheres não são iguais, o que é positivo, mas um não deve ter mais valor que o outro.

Sobre a relação dos analistas de discurso com o compromisso social assumido na pesquisa, van Dijk (2010) afirma que os analistas

não são conscientes apenas cientificamente de sua escolha de tópicos e prioridades de pesquisa, teorias, métodos, ou dados, mas são também conscientes social e politicamente. Eles não meramente estudam os problemas ou formas sociais de desigualdade porque são coisas “interessantes” para estudar, mas também estudam com o propósito explícito de contribuir para uma mudança social específica em favor dos grupos dominados. (VAN DIJK, 2010, p.16)

Com essa postura, conduzimos a análise da representação de homens e mulheres no livro didático aqui proposta, procurando mostrar a possibilidade de uma leitura crítica dessas representações.

A partir dos dados, consegui respostas para as perguntas de pesquisa. A primeira pergunta que norteou esta pesquisa foi: como a relação entre masculinidade e feminilidade é representada nos textos do livro didático? Encontrei, nos significados representacionais, em algumas situações, mulheres representadas corajosas, com uma certa iniciativa na conquista e com poder, subvertendo o discurso hegemônico da mulher frágil e indefesa. No entanto essa representação é usada como recurso de humor nos textos das tirinhas e cartuns. Também há uma confirmação dos discursos sexistas com valorização do homem hetero, forte, racional, provedor e conquistador. O homem não é representado demonstrando sentimentos, mas como o macho que não chora e tem desenvoltura com o sexo oposto. Em alguns casos, o homem é representado em menor grau de masculinidade, mas prevalece a representação confirmando normatizações de gênero determinada pelo sexo biológico. Em outros textos, as mulheres também são representadas como emotivas, sensíveis e apaixonadas.

A masculinidade e feminilidade são, em sua maioria, representadas por animais personificados, desenhos de pessoas com saturação de cores e caricaturas que distanciam as representações do mundo real. A mulher que trabalha, estuda, é mãe, dona de casa, tudo ao mesmo tempo não está representada no livro didático. O homem que ajuda nos trabalhos domésticos, no cuidado com os filhos ou que demonstra sentimentos também está representado nos livros de forma insipiente e ironizado. Esse silenciamento corrobora o que foi dito por Choppin em 2004:

O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, freqüentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados (CHOPPIN, 2004, p.133).

Mesmo tendo passado 12 anos, essa fala é atual e serve como parte conclusiva dessa tese. A imagem da sociedade apresentada na coleção de LD não corresponde com a realidade. Mas com um ideal de uma minoria que controla a elaboração, produção e distribuição dos livros didáticos. Esta coleção foi a mais escolhida pelos professores brasileiros no triênio 2012/2103/2014, ressalto aqui a importância de novas pesquisas que possam responder o

porquê de tais escolhas. Essa curiosidade de pesquisa deve ser constante na área de ensino, pois o LD ainda não representa a sociedade como ela realmente é. Para Choppin (2004, p. 133), “há uma reconstrução da sociedade mais do modo como aqueles que, em seu sentido amplo, conceberam o livro didático gostariam que ela fosse, do que como ela realmente é”.

A segunda pergunta de pesquisa foi: quais são as identidades de gênero representadas? Com base nas análises, posso afirmar que o discurso hegemônico sexista que perpetua a valorização de identidades hegemônicas de gênero, a do homem heterossexual e empoderado, e a da mulher como mãe, esposa, preocupada com a beleza e os afazeres domésticos em detrimento de outros estão presentes no LDP. A mulher que trabalha, estuda, é mãe, dona de casa, tudo ao mesmo tempo não está representada no livro didático. O homem que ajuda nos trabalhos domésticos, no cuidado com os filhos ou que demonstra sentimentos também não está representado nos livros. Assim como não há a representação de homossexuais, transgêneros e outras identidades de gênero. As subversões aparecem de forma sutil e implícita.

O problema dessas representações se agrava, quando sabemos que os alunos e alunas do Brasil não possuem habilidade de leitura suficiente para criticarem e, conscientes, rejeitarem ou aceitarem esses discursos. As imagens são lidas como algo certo, dado e inquestionável, na maioria das aulas de leitura. Mais uma vez, segundo Kress e van Leeuwen na GDV (2006), os signos são formados por escolhas de representações do mundo feitas pelos atores sociais no ato de comunicação. A representação é definida como um processo no qual o produtor de um signo tenta buscar a representação de um objeto ou entidade, seja físico ou semiótico para uma comunicação. Sendo assim, alunas e alunos devem ter habilidade em relação à escolha de signos para elaborarem suas comunicações. Uma contribuição dos autores de livros didáticos de Língua portuguesa, para ajudar a solucionar esse problema de leitura de imagens, seria acrescentar atividades de interpretação das imagens dos textos.

A escola brasileira continua sendo um aparelho ideológico do poder e com o consentimento da classe de professores de todo o país, inclusive e principalmente daqueles que têm mais acesso às informações. Sobre o poder pelo discurso, van Dijk (2010) afirma que

O controle se aplica não só ao discurso como prática social, mas também à mente aqueles que estão sendo controlados, isto é, aos seus conhecimentos, opiniões, atitudes, ideologias, como também às outras representações pessoais ou sociais. Em geral, o controle da mente é indireto, uma intencional, mas apenas possível ou provável consequência do discurso. E uma vez que as ações de pessoas são controladas por suas mentes (conhecimento, atitudes, ideologias, normas, valores), o controle da mente

também significa controle indireto da ação. Essa ação controlada pode de novo ser discursiva, de modo que o discurso poderoso possa, indiretamente, influenciar outros discursos que sejam compatíveis com o interesse daqueles que detêm o poder. (VAN DIJK, 2010, p.18)

Nessa imposição de valores, atitudes e discursos hegemônicos, os prejudicados são os alunos e as alunas. Enquanto isso, eles buscam não demonstrarem seus sentimentos, serem homens fortes, dominadores, conquistadores, sem nenhum compromisso com afazeres domésticos e elas buscam o ideal de beleza representado socialmente, serem brancas, magras, de cabelos lisos, muitas vezes loiros e admiradas pelos homens. Quando não conseguem chegar a esse padrão idealizado, tanto eles quanto elas sofrem, se sentem fracassados e com autoestima baixa. A análise da construção de significados do feminino e do masculino desta pesquisa traz uma contribuição para que os professores possam ajudar seus alunos a desenvolverem a leitura de diversos signos usados nos textos do livro didático de Português para a desconstrução de mitos sobre gêneros e outros temas.

Outro aspecto das representações que aparece na terceira pergunta da pesquisa é: o humor nos textos é uma estratégia que sugere preconceitos ou os desfaz? Nas tirinhas, a estratégia para se conseguir o humor é a representação de mulheres no comando da relação de gêneros. Não há representação de uma relação de gênero em que os dois entram em acordo pelo diálogo pela cumplicidade pela divisão de trabalho de forma igualitária. Na maioria dos significados composicionais, o homem comanda a relação, o que é mostrado como natural (Dado). Quando a mulher, poucas vezes, é representada com poder, é de forma engraçada, o que sugere aos alunos e alunas que o natural é o homem estar no comando da relação e não uma relação pautada na equidade.

A quarta pergunta de pesquisa foi: há hierarquização na representação do homem e da mulher nos textos analisados? Sim. A hierarquização na representação do feminino e do masculino é reforçada nos textos analisados, pois o PR homem é representado com maior poder e racionalidade que a PR mulher. No entanto, há uma subversão da hierarquização, quando as mulheres são representadas com maior poder que o homem. Nesse aspecto, é importante chamar a atenção para a necessidade de uma leitura crítica e autônoma por parte dos alunos e alunas. O aspecto performativo das relações de gênero, como propõe Butler (2003), é representado no universo feminino com uma *performance* masculina negativa e a masculinidade que apresenta certa *performance* feminina, ou com menor grau de masculinidade, denota fraqueza ou covardia. Há sempre uma relação desigual nas relações de

gênero representadas no texto enfatizando a hierarquização entre eles e reforçando uma relação de poder desigual e sexista.

Com a análise feita no *corpus*, tentei exemplificar a possibilidade de leitura das imagens dos livros didáticos de forma crítica, usando as categorias da GDV. É preciso destacar que, como salienta Dionísio (2014),

em nenhum momento, os estudiosos defendem a supremacia da imagem sobre a linguagem verbal. Nessa perspectiva, postulam que os modos de representação verbal e visual (i) não são equivalentes nem veiculam os mesmos significados, (ii) não meramente coexistem e (iii) a imbricação entre eles pode afetar a forma e a leitura da mensagem veiculada. (DIONÍSIO, 2014, p. 59)

O acréscimo da leitura de imagem no desafio da leitura alfabética nas salas de aulas do Brasil deve ser uma preocupação das pesquisas na área de ensino e dos cursos de formação de professores assim como os estudos sobre os gêneros sociais. Por isso essa pesquisa não acaba aqui, é apenas um passo para que os professores fiquem atentos aos discursos existentes nos livros didáticos sobre gêneros e sobre outros assuntos pertinentes para a formação dos alunos no Ensino Médio. Esperamos que essa pesquisa venha contribuir para preencher uma lacuna nas pesquisas sobre análise de imagem em livros didáticos de Português e ajude professores no trabalho com leitura de imagens nas salas de aulas brasileiras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. O conceito de “livros didáticos”. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

\_\_\_\_\_; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. O estudo dos manuais escolares e a pesquisa em história. In: BATISTA, Antônio Augusto Gomes e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Livros escolares de leitura no Brasil: elementos para uma história**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

\_\_\_\_\_; A. A. G.; ROJO, R. Livros escolares no Brasil: produção científica. In: COSTA VAL, M. G. e MARCUSCHI, B. (Org.) **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Ed. 1, Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, p. 73-118, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Trad. Frenando Tomaz. 6ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a, Cap. I.

\_\_\_\_\_. **A dominação masculina**. Trad. KUHNER, Maria H. 3ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997a.

\_\_\_\_\_. PCN – **Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientação Sexual**. MEC, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BUNZEN C.; ROJO, R. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (Org.) **Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania**. Ed. 1, Belo Horizonte: Ceale, Autêntica, p. 73-118, 2008.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Trad. Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. **Mecanismos psíquicos del poder: teorías sobre la sujeción**. Trad. Jacqueline Cruz. Madrid: Ediciones Cátedra Universitat de València Instituto de la mujer. p. 119-145, 2001

CAMERON, Deborah. Desempenhando identidade de gênero: conversa entre rapazes e construção da masculinidade heterossexual. In: Ostermann, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz (org. e trad.). **Linguagem, Gênero, Sexualidade: clássicos traduzidos**. São Paulo: Parábola Editora, 2010, p. 129-149.

CLAM/IMS/UERJ. **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/ES em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais.** Caderno de atividades. Rio de Janeiro: CEPESC, 2009.

CASAGRANDE, L. S. **Quem mora no livro didático? Representações de gênero nos livros didáticos de matemática.** Dissertação de Mestrado. Centro Federal de Educação e Tecnologia do Paraná, Curitiba, 2005.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens.** Ensino Médio: volume único. São Paulo: Atual, 2003.

\_\_\_\_\_; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens.** Ensino Médio: volume 1, 2 e 3. Ed. 5. São Paulo: Atual, 2005.

\_\_\_\_\_; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens.** Ensino Médio: volume 1, 2 e 3. Ed. 7. São Paulo: Saraiva, 2010.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. IN: **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v. 30, n.º. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em <http://www.revistas.usp.br>. Acessado em 03/05/2015.

\_\_\_\_\_. O historiador e o livro escolar (trad. de BASTOS, M. H. C.). In: **Revista História da educação.** Pelotas: ASPHE/FaE/UFPel, Vol.6, n.º. 11, p. 5-24, abril de 2002. Disponível em <http://seer.ufrgs.br>. Acessado em 03/05/2015.

CONNELL, Raewyn; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. In: **Revista Estudos feministas.** Vol. 21, n.º. 1, Florianópolis, janeiro-abril/2013. Disponível em <http://educa.fcc.org.br>. Acessado em 13 de setembro de 2014.

\_\_\_\_\_. Change among the Gatekeepers: Men, Masculinities, and Gender Equality in the Global Arena. In: **Signs: Journal of Women in Culture and Society.** Vol. 30, n.º. 3, The University of Chicago, p. 1802-1819, 2005. Disponível em <http://www.jstor.org>. Acessado em 19 de setembro de 2014.

DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Multimodalidades e leituras: funcionamento Cognitivo, recursos semióticos, convenções visuais.** Recife: Pipa Comunicação, 2014.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais e multimodalidade. In: Karwoski, Acir M., GAYDECZKA, Beatriz e BRITO, Karim S. (organização). **Gêneros textuais: reflexões e ensino.** 4 ed. São Paulo: Parábola, 2011, p.137- 152.

\_\_\_\_\_; MUNAKATA, Kazumi; RAZZINI, Márcia de Paula G. O livro didático e a formação de professores. In: MARFAN, Marilda Almeida. **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: formação de professores.** Brasília: MEC, SEF, V 1, simpósio 6, 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1a.pdf>. Acessado em 14 de agosto de 2014.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. MAGALHÃES I. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. **Analysing discourse. Textual analysis for social research**. Londres/Nova York: Routledge, 2003.

FISHMAN, Pamela. O trabalho que as mulheres realizam nas interações (1978). In: LAKOFF *et al.* **Linguagem, gênero, sexualidade: clássicos traduzidos**. Organização e tradução OSTERMANN, A. C.; FONTANA, B. São Paulo: Parábola, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Trad. MACHADO, R. 23ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **História da sexualidade**. Vol. 1: A vontade de saber. 11ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Trad. SAMPAIO, L. F. de Almeida. 5ª ed. São Paulo: Ed Loyola, 1999.

GOMES, Maria Carmem A. Agência e poderes causais: analisando o debate sobre a inclusão de ideologia de gênero e orientação sexual no plano decenal de educação – Brasil. In: **Revista Polifonia**. Cuiabá-MT, v. 23, nº 33, p. 89-109, jan-jun., 2016

GOUVEIA, Taciana; Silvia CAMURÇA. O que é gênero. **Cadernos SOS corpo**. Vol. 1, Recife, outubro de 1997.

GUALBERTO, Clarice Lage. **Multimodalidade em livros didáticos de língua portuguesa: uma análise a partir da semiótica social e da gramática do design visual**. Tese de Doutorado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2016. 179 f.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HODGE, R.; KRESS, G. **Social Semiotics**. London: Polity Press, 1988.

KRESS, G. Semiotic work Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. **AILA Review** 28, 49–71, 2015.

\_\_\_\_\_, G. **Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication**. London and New York: Routledge, 2010.

\_\_\_\_\_; LEEUWEN, Theo van. **Reading images: the grammar of visual Design**. 2nd ed. London e New York: Routledge, 2006.

\_\_\_\_\_. **Multimodal discourse. The modes and media of contemporary communication**. London: Oxford University Press, 2001.

\_\_\_\_\_. Writing the future: English and the making of a culture of innovation. In: **National Association for the Teaching of English**. London : National Association for the Teaching of English 1995a.



LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Coordenação de tradução: Mara Sophia Zanotto. São Paulo: Mercado das Letras, Cap. 1-6, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade, educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MAGALHÃES, Izabel. Teoria crítica do discurso e texto. In: **Linguagem em (Dis)curso**. Universidade do Sul de Santa Catarina. v.1, n.1, 2000 - Tubarão: Lenisul, 2000.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MAROUN, Cristiane Ribeiro Gomes Bou. **A multimodalidade textual no livro didático de português**. (Dissertação de mestrado), Brasília: UNB, 2006.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J.L., BONINI, Adair e MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, editorial, p. 81-106, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Ensino Médio, 1997.

MOURA, N. C. **Relações de gêneros em livros didáticos de língua portuguesa permanências e mudanças**. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

NASCIMENTO, Roseli do; BEZERRA, Fábio; HEBERLE, Viviane. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. In: **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v.14, n.2, p. 529-552, jul./dez. 2011.

NATIVIDADE, Claudia. **Semióticas da(s) masculinidade(s) em um grupo de homens que exercem violência contra as mulheres**. 2012. 179f. Tese (Doutorado em Linguística do Texto e do Discurso) – Faculdade de Letras, UFMG, Belo Horizonte, MG, 2012.

NATIVIDADE, Claudia; PIMENTA, Sônia M. O. A construção semiótica da masculinidade na modernidade. In: **Revista Teoria e Sociedade**. Belo Horizonte: UFMG, n.14.1, janeiro-junho de 2006.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. Metáforas Negras. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de O. (Org.) **Metáforas do cotidiano**. Belo Horizonte: Ed. do autor, pág. 105 – 120, 1998.

PAIVA, Francis Arthuso. Gramática do *Design* Visual: aplicação nas atividades de leitura de imagens em livro didático de português. In: LIMA, Cássia Helena Pereira; PIMENTA, Sônia Maria de O.; AZEVEDO, Adriana Maria T. de. **Incursões Semióticas: Teoria e Prática de Gramática Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise do Discurso**. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009, p. 203-2014.

PIMENTA, Sônia M. O.; A., Carolina D. A. Santana. Multimodalidade e semiótica social: o estado da arte. In: **Lingua(gem), texto, discurso**, v. 2: entre a reflexão e a prática. Ana Cristina F. Matte. (org.). Rio de Janeiro: Lucena; Belo Horizonte, MG: FALE/UFMG, 2007, p. 152 -174.

\_\_\_\_\_. A semiótica social e a semântica do discurso de Kress. In: MAGALHÃES, Célia M. (org.). **Reflexões sobre a análise do discurso crítica**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001, p. 185-206.

PIRES, S. M. **Representações de gênero em ilustrações de livros didáticos**. Dissertação de Mestrado, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. Tradução de Susana Bornéo Funck. **Revista de Estudos Feministas**, ano 10, v.1, 1º semestre de 2002, p.155 – 167.

RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise do discurso crítica**. 2ed. São Paulo: Contexto, 2011a.

RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise do discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa**. Coleção linguagem e sociedade Vol 1. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011b.

ROSEMBERG, Fúlvia; MOURA, Neide Cardoso; SILVA, Paulo Vinícius Baptista. Combate ao sexismo em livros didáticos: construção da agenda e sua prática. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, p.489-519, maio/ago. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br>. Acesso em: 27 jul. 2011.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 2ºed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011.

SANTOS, Záira Bomfante dos. **A REPRESENTAÇÃO E A INTERAÇÃO VERBAL E VISUAL: uma análise de capas e reportagens de revistas na perspectiva da Gramática Sistêmico-Funcional e da Gramática do Design Visual**. 2013. 257f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras- UFMG, Belo Horizonte, MG, 2013.

SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. Disponível em [http://archive.org/details/scott\\_gender](http://archive.org/details/scott_gender). Acessado em 06 de maio de 2012.

SILVA, Renato C. Pesquisando (com) (no) o livro didático de língua estrangeira. In: HEMAIS, B.J.; FARBIASZ, J. **Anais do III Simpósio sobre o Livro Didático de Língua Materna e Estrangeira e do II Simpósio sobre Materiais e Recursos Didáticos**. Rio de Janeiro: Edições Entregular, 2013, p. 112-134.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa B. (org.). **Língua Portuguesa, História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo: EDUC, 1998, pp. 53-60.

SWAIN, Jon. Masculinities in education. IN: KIMMEL, M.S., HEARN, J.; CONNELL, R.W. (orgs.). **Handbook of studies on men e masculinities**. Thousand Oaks, California: Sage Publications, p. 213- 229, 2005.

TAVARES, Lúcia Helena Medeiros da Cunha. Gêneros e multimodalidade discursiva nas histórias em quadrinhos. In: **Revista Prolíngua**- ISSN1983-9979. Volume 5 - Número 2 - jul/dez de 2010.

VAN DIJK, Teun A. **Discurso e poder**. Judith Hoffnagel; Karina Falcone (org.) 2 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

## ANEXOS

## Seleção de corpus do livro 1:

Livro 1		Processo		Processo	Processo verbal	Proc. de conversão	Gênero discursivo	Temas
Nº	Pág.	Transacional	Bidirecional	Transacional				
1	20	X					Cartum	Crítica social
2	34			x			Teatro	Morte/família
3	40				x		Tirinha	Amor
4	51		x				Poesia	Amor
5	58	X					Poesia	Amor
6	59				x		Tirinha	Amor
7	63				x		Tirinha	Pais e filhos
8	100	X					Exposição textual	Autos
9	110		x				Exposição textual	Teatro
10	118				x		Tirinha	Trabalho
11	120				x		Tirinha	Filosofia
12	120		x				Cartum	Filosofia
13	131				x		Tirinha	Estado de espírito
14	132	X					Cartum	Relacionamentos
15	163				x		Tirinha	Os Lusíadas
16	164		x				Música	Amor
17	172				x		Tirinha	Planeta
18	179		x				Exercício escolar	Amor
19	179		x				Exercício escolar	Amor
20	190			x			Indicação de filme	Gastronomia
21	196				x		Tirinha	Amor
22	197				x		Tirinha	Trabalho
23	270					x	Exposição textual	Debate
24	288	x					Exposição textual	Artigo de opinião
25	289					x	Artigo de opinião	Cotas
26	290					x	Exposição textual	Argumentação
27	293				x		Tirinha	Terapia
28	295				x		Tirinha	Depilação
Total		5	6	2	12	3	28 textos	

Seleção de *corpus* do livro 2

Livro 2		Processo de ação		Proc. de reação	Proc. verbal	Proc. de conversão	Gênero	Temas
Nº	Pag.	Transacional	Bidirecional	Transacional				
1	35	x					Notícia	Sexo de bebê
2	48		x				Romance	Amor
3	66				x		Cartum	Mosca na sopa
4	68		x				Exposição	Artigos classe
5	69				x		Tirinha	Preposição
6	71				x		Tirinha	Ciúmes
7	97				x		Tirinha	Pirataria
8	100				x		Tirinha	Namoro
9	130			x			Exercício	Poesia
10	143				x		Tirinha	Verbo
11	145				x		Tirinha	Filosofia
12	157				x		Tirinha	Desprezo
13	185		x				Exposição	Obra literária
14	190		x				Indicação de filme	Amor
15	203				x		Tirinha	Pais e filhos
16	210				x		Tirinha	Violência
17	216				x		Cartum	Violência
18	225		x				Exercício	Drácula
19	228					x	Expos. textual	Enem
20	231				x		Tirinha	Filosofia
21	236		x				Exercício	Tradição gótica
22	266				x		Tirinha	Homem
23	269				x		Tirinha	Paquera
24	291				x		Cartum	Crítica social
25	296				x		Tirinha	Vaidade
26	299				x		Tirinha	Paquera
27	352	x					Exercício	Julgamentos
28	363		x				Indicação de filme	Simbolismo
29	376				x		Tirinha	Pais e filhos
30	377				x		Tirinha	Consumo
31	394				x		Tirinha	Pais e filhos
32	404		x				Teatro	Política
33	412				x		Tirinha	Pais e filhos
Total		2	8	1	21	1	33 textos	

Seleção de *corpus* do livro 3:

Livro 3		Processo de ação		Processo de reação	Processo verbal	Proc de conversão	Gêneros	Temas
Nº	Pag.	Transacional	Bidirecional	Transacional				
1	35				x		Cartum	Televisão
2	36				x		Cartum	Trabalho
3	52		x				Indicação de filme	Repressão sexual
4	62		x				Indicação de filme	Crônica
5	78	x					Exercício escolar	Macunaíma
6	83		x				Poesia	Amor
7	87				x		Tirinha	Relacionamento M-F
8	128		x				Exercício escolar	Filme: Tempos modernos
9	130		x				Exposição textual	Leitura
10	164				x		Tirinha	Paquera
11	165			x			Crônica	Aproveitar a vida
12	170	x					Romance	São Bernardo
13	177	x					Biografia	Jorge Amado
14	187				x		Tirinha	Moda
15	210				x		Tirinha	Lagartixa
16	268				x		Tirinha	Relacionamento M-F
17	286		x				Artigo de opinião	Gravidez na adolescência
18	292	x					Artigo de opinião	O riso
19	294				x		Tirinha	Amor
20	297				x		Tirinha	Pais e filhos
21	321		x				Poesia	Amor
22	323	x					Exercício escolar	Teatro
23	341				x		Tirinha	Trabalho
24	346				x		Tirinha	Relacionamento M-F
25	364	x					Artigo de opinião	Juventude
26	390				x		Tirinha	Indecisão de M
27	392				x		Tirinha	Vaidade
28	404				x		Tirinha	Trabalho
29	405				x		Cartum	Política
30	405				x		Tirinha	Consumo
Total		6	7	1	16	0	30 textos	