

Maristela Fantucci de Paula Pavanello

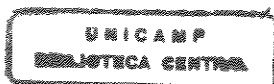
UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

**REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DO UNIVERSO
FEMININO EM LIVROS DIDÁTICOS DE FRANCÊS
(LÍNGUA ESTRANGEIRA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada, na Área de Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira.

Orientadora: Profª Drª Silvana Serrani-Infante

CAMPINAS
Instituto de Estudos da Linguagem
1999



2006153427

UNIDADE	B.C.
N.º CHAMADA:	77 Unicamp
	P288r
V.	Ex.
TOMBO BC/	42565
PROC.	161278100
C	☐
D	☒
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	10/10/00
N.º CPD	

CM-00147041-6

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

P288r

Pavanello, Maristela Fantucci de Paula

Representações discursivas do universo feminino em livros didáticos de francês: língua estrangeira / Maristela Fantucci de Paula Pavanello. -- Campinas, SP: [n.n.], 1999.

Orientador: Silvana Serrani-Infante

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Análise do discurso. 2. Língua francesa - material didático. 3. Linguagem e línguas - estudo e ensino. 4. Aquisição de segunda língua. I. Serrani-Infante. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título

**Esta dissertação foi julgada adequada e aprovada em sua forma final
pelo Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada
para obtenção do grau de
MESTRE EM LINGÜÍSTICA APLICADA, LÍNGUA ESTRANGEIRA.**

Profª Drª Silvana Serrani-Infante (Orientadora)

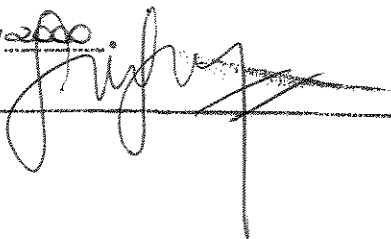
Profª Drª Viviane Heberle

Profª Drª Ângela Bustos Kleiman

Profª Drª Marilda Cavalcanti (Membro Suplente)

Campinas, 14 de dezembro de 1999.

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por MARISTELA FANTUCCI DE
PAULA PAUANELLO,
e aprovada pela Comissão Julgadora em
21 / 08 / 2000.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Figueira', is written over a horizontal line.

**Ao meus dois amores:
meu marido Fernando e minha filha Maria Fernanda.**

Agradecimentos

a minha filha Maria Fernanda e ao meu marido José Fernando, pela compreensão, pelo apoio nos momentos de cansaço e desânimo, e pelo tempo que não pudemos ficar juntos;

à Professora/Orientadora Silvana Serrani-Infante, pela paciência e estímulo;

a minha amiga Anna Lombardi, pelo apoio, incentivo e pelas leituras críticas durante a conturbada fase da dissertação;

a minha irmã Léa, ao meu pai Paulo, minha mãe Maria Helena, pelos momentos dedicados à Maria Fernanda, durante minhas necessárias ausências;

a minha amiga Christiane, pela colaboração na montagem;

à amiga Elisabeth Melia, por me ajudar na correção do resumo apresentado durante a visita do Professor Dr. Daniel Coste,

à amiga Jacqueline Ensich, por demonstrar interesse pelo meu trabalho, por estar sempre solícita, e por me ajudar na compreensão de aspectos sócio-culturais na língua francesa;

à Jackie Dominich e Ralf Dominich, pela ajuda na correção do resumo, na versão em inglês;

à "tia "Gui", pela compreensão e companhia à Maria Fernanda, nos momentos que não pude estar presente;

à Vânia e ao pessoal da "The Academy", por permitir, inúmeras vezes, que eu me dedicasse a minha dissertação utilizando o computador e o espaço físico da escola;

a minha tia Vera, que mesmo distante, está sempre torcendo por mim;

à colega Maria Inês, pela importante ajuda na revisão dos textos;

à Maria dos Anjos, pelo apoio, preocupação e confiança;

e, finalmente, ao Pai, por não me deixar desistir.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1	
ELABORAÇÃO, AVALIAÇÃO E UTILIZAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO	08
1.1 A RELAÇÃO ENTRE DISCURSO E PODER	14
CAPÍTULO 2	
CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE GÊNERO E LINGUAGEM	18
2.1 GÊNERO E LINGUAGEM ATRAVÉS DA HISTÓRIA	18
2.2 CONCEITOS FUNDAMENTAIS SOBRE GÊNERO E LINGUAGEM	23
CAPÍTULO 3	
ABORDAGENS DISCURSIVAS DE GÊNERO E LINGUAGEM	28
3.1 AS CATEGORIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS	
DESTA PESQUISA	37
CAPÍTULO 4	
ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DO	
UNIVERSO FEMININO, NOS LIVROS "LE NOUVEAU SANS FRONTIÈRES",	
"LE NOUVEL 'ESPACES'" E "TEMPO"	44
4.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	44

4.2 ANÁLISE DE RESSONÂNCIAS DISCURSIVAS EM TORNO DE ITENS LEXICAIS	45
a) Posições hierárquicas no trabalho	
administrativo-empresarial	47
b) Cargos público-administrativos no campo político	54
c) Profissões de especialização científico-tecnológica	
e na área educacional	59
d) Em domínios profissionais da comunicação e da moda	71
e) Atividades no campo das artes cênicas e plásticas,	
na literatura e na música	80
4.3 ANÁLISE DE RESSONÂNCIAS DISCURSIVAS EM TORNO DE MODOS DE DIZER	87
A) DIRETIVOS BLOQUEADORES DA REVERSIBILIDADE DO DISCURSO	
a.1) em formulações para posições enunciativas	
de homens	88
a.2) em formulações para posições enunciativas	
de mulheres	93
B) DIRETIVOS NÃO-BLOQUEADORES DA REVERSIBILIDADE DO DISCURSO	
b.1) em formulações para posições enunciativas de mulheres	95
C) DESQUALIFICADORES DO INTERLOCUTOR	
c.1) em formulações para posições enunciativas de homens	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
APÊNDICE.....	117

RESUMO

REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DO UNIVERSO FEMININO EM LIVROS DIDÁTICOS DE FRANCÊS-LÍNGUA ESTRANGEIRA

MARISTELA FANTUCCI DE PAULA PAVANELLO
(ORIENTADORA: PROF^ª. DR^ª. SILVANA SERRANI-INFANTE)

O presente estudo investiga representações discursivas de gênero, em três livros didáticos de francês-língua estrangeira (FLE), editados na França e utilizados no Brasil, nesta década. São examinadas, especificamente, as representações discursivas do universo feminino na esfera pública (contexto profissional) e na esfera privada (contexto doméstico-familiar). Trabalha-se em um percurso transdisciplinar da Lingüística Aplicada com a Análise do Discurso, levando-se em conta a interdependência da materialidade lingüística e processo discursivo na produção de sentidos. Para a análise dessas representações, realiza-se um exame de ressonâncias discursivas em torno de itens lexicais e de modos de dizer. Dessa forma, é mostrada uma predominância de representações discursivas para a mulher, comparativamente assimétricas em relação às representações do universo masculino: a) na hierarquia do trabalho administrativo-empresarial, b) em profissões de especialização científico-tecnológica e educacional e c) na configuração de lugares de interlocução bloqueadores e desqualificadores para a mulher. Trata-se de um estudo, fundamentalmente, qualitativo, embora também sejam apresentadas informações quantitativas com o objetivo de organização do corpus. Enfim, esta pesquisa propõe-se como uma contribuição para a área de análise de material didático da Lingüística Aplicada, com implicações para professores, autores de manuais, etc.. Outrossim, procura-se sensibilizar "formadores" para a necessidade de uma conscientização de professores de língua estrangeira sobre a importância do estudo das representações sociais e das ressonâncias discursivas que participam de sua construção, como critério imprescindível na avaliação do livro (e de outros materiais) didático(s). Neste estudo, considera-se, central a prática discursiva em contexto pedagógico, no qual o livro e sua utilização são elementos constitutivos das condições de produção dessa prática.

Palavras-chaves: 1. Análise do Discurso. 2. Língua Francesa - material didático. 3. Aquisição de segunda língua.

ABSTRACT**DISCURSIVE REPRESENTATIONS OF THE WOMEN'S WORLD IN FRENCH TEXTBOOKS (FOREIGN LANGUAGE)**

MARISTELA FANTUCCI DE PAULA PAVANELLO
(SUPERVISING PROFESSOR: PROF^a. DR^a. SILVANA SERRANI-INFANTE)

This study investigates discursive representations of gender in the French language textbooks used for foreign language teaching, edited in France and used in Brazil during the last ten years. We examine specifically discursive representations of women's world in the public sphere (professional context) and in the private sphere (domestic and family context). The research is conducted in a transdisciplinary method – Applied Linguistics and Discourse Analysis – taking into account the interdependence between “materialistic linguistics” and “discursive process” inciting the constitutive dimension of meaning. In these representations we examine the discursive resonances around lexical items and modes of speech. On this way the analysis raised the predominance of discursive representations of females by inequitable comparison to the males ones: a) administrative functions; b) technological science and educational professions and c) disqualifying and blocking event configurations to female speech. We realized a study fundamentally qualitative therefore quantitative information is presented organized the corpora. Finally, this research attempts to a contribution for didactic textbook analysis on Applied Linguistics area influencing teachers, creators of textbooks, etc.. Moreover, another target of the study is to influence researchers on the need of foreign language teacher's awareness about the importance of studying social constructions of social representations and its discursive resonances as a compulsory criterion for didactic textbook evaluation (and other support materials). Here we consider discursive practices as central in the pedagogical context in which the didactic textbook and its use are basic elements for the production conditions for these practices.

Key words: 1. Discourse Analysis. 2. French teaching - didactic materials 3. Second language acquisition.

RESUME

**REPRESENTATIONS DISCURSIVES DE L'UNIVERS FEMININ
AU SEIN DES MÉTHODES DIDACTIQUES DU FRANÇAIS
(LANGUE ETRANGERE)**

**MARISTELA FANTUCCI DE PAULA PAVANELLO
(ORIENTATION DES ÉTUDES: Prof^a. Dr^a. Silvana Serrani-Infante)**

Ce travail enquête sur les représentations discursives de genre par l'analyse de trois méthodes didactiques du français, langue étrangère, éditées en France et utilisés au Brésil au cours de cette décennie. On examine spécifiquement des représentations discursives de l'univers féminin dans des contextes public (vie professionnelle) et privé (vie à la maison et en famille). L'étude met en oeuvre un travail transdisciplinaire de la Linguistique Appliquée avec l'Analyse du Discours en tenant compte de l'interdépendance du matériel linguistique et du processus discursif en produisant des significations. L'analyse porte sur les resonances discursives des formulations lexicales et des modes de dire. Il en émerge, pour les femmes, que predomine des représentations discursives asymétriques de celles attribuées aux hommes : a) positions hiérarchiques au sein de l'entreprise ; b) professions spécialisées dans les domaines techniques, scientifiques et dans les fonctions pédagogiques et c) dans la configuration de situations d'interlocution où la femme est bloquée ou déqualifiée. Il s'agit d'une étude fondamentalement qualitative, mais, à la fois, qui présente aussi des informations quantitatives afin d'organiser le corpus. Cette recherche se propose en outre à contribuer dans le domaine de l'analyse du matériel didactique de la Linguistique Appliquée, impliquant pour les professeurs, auteurs des méthodes etc... Ainsi, on veut sensibiliser des « formateurs » pour qu'ils tiennent compte du besoin des professeurs de langue étrangère plus conscients de l'importance de l'étude des constructions des représentations sociales et des resonances discursives qui y participent comme critère indispensable pour l'évaluation des méthodes (et d'autres matériels) didactique(s). Cette dissertation considère la pratique discursive au centre du contexte pédagogique, dans lequel la méthode et son utilisation sont des éléments constitutifs des conditions de productions de cette pratique.

Mots-clés : 1. Analyse du Discours. 2. Langue française - matériel didactique. 3. Acquisition de seconde langue

INTRODUÇÃO

No campo dos estudos de linguagem, vêm sendo colocadas questões relacionadas ao domínio específico de ensino/aprendizagem de língua estrangeira (LE) e gênero, orientado numerosas pesquisas recentes. Reproduzimos, a seguir, algumas dessas questões, levantadas por Alice Freed (1995:3-22):

- " 1. Durante a aprendizagem de uma segunda língua (L2) no exterior, estudantes mulheres estariam sempre sujeitas a um menor êxito em consequência das restrições vividas ao tentarem se colocar livremente na outra cultura?*
- 2. A feminilidade de estudantes tem sido incorretamente invocada como uma das razões para esse tipo de problema?*
- 3. Que outros assuntos relacionados à aquisição de segunda língua podem estar dissimulados por uma compreensão da interseção de linguagem, gênero e outros elementos da identidade estudantil?*
- 4. Qual a importância da orientação do professor de L2 na sala de aula em relação a aprendizes femininos e masculinos?*
- 5. Existem fatores, relacionados ao gênero, que interferem na habilidade escrita?*
- 6. O sucesso de crianças do sexo feminino, na situação de sala de aula, dependeria diretamente da atenção dedicada por seus professores?*
- 7. Garotas estariam sendo mais recompensadas, ao terem um estilo de discurso menos agressivo, em relação ao discurso de garotos?*
- 8. A mentalidade feminina seria a de possuir (naturalmente) um discurso mais suave para todas as situações?"*

Na literatura de linguagem e gênero, outros autores (Freed, op. cit.) têm também formulado diversas questões. Ente eles, estão, por exemplo: De Francisco (1992), traçando um perfil do discurso de patologistas e professores que necessitam entender

sobre gênero e comunicação; Herring (1993), Kramarae (1990) e Taylor (1993), discutindo a natureza da interação de mulheres e homens com os computadores e outras tecnologias; Ehrlich & King (1992;1994) e Zuber & Reed (1992; 1993), os quais, em seus trabalhos, abrangem temas envolvendo os antagonismos homem-mulher, levando a discussões acerca dos movimentos de reforma de linguagem.

Há, também, outro enfoque a se considerar sobre o estudo do fator gênero, no uso de linguagem, além das questões colocadas por Freed (op. cit.), que trabalha com a hipótese de que a mulher, como grupo, depara-se com dificuldades em certos domínios lingüísticos. De acordo com essa formulação, a partir de práticas de linguagem e treinamento em comunicação, tem sido desenvolvido, nos últimos anos, uma estrutura no sentido de aprimorar a eficácia da comunicação de mulheres, em público e em contexto profissional. Cameron (1994), por exemplo, observa que os modelos de interação e gênero passaram a ser de domínio e conhecimento público, devido ao fato de estarem incorporados a uma variedade de programas de treinamento das habilidades em comunicação, cuja tendência consiste em adequar tais modelos às necessidades distintas, e, talvez mais prementes, que as mulheres possuem desse treinamento. A preocupação de Cameron (op. cit.) vai, no entanto, além da pesquisa de linguagem e gênero, abrangendo a questão da igualdade entre homens e mulheres.

Embora os temas mencionados não sejam específicos do presente trabalho, é importante a referência desses autores, para uma noção geral dos trabalhos que vêm sendo realizados em torno da questão de gênero e linguagem, evidenciando, certamente, a existência de uma crescente preocupação a esse respeito. E, se por um lado, estão lançadas hipóteses de que

fatores relacionados ao gênero podem implicar na linguagem (produção lingüística oral/escrita) de estudantes, por outro lado, nós, pesquisadores de Lingüística Aplicada (LA) e professores de LE, temos o compromisso de aprofundar-nos na investigação de implicações de tais fatores em nosso campo de atuação, ou seja, no processo de compreensão e produção de linguagem no ensino/aprendizagem de LE.

Nesse sentido, esta pesquisa examina livros didáticos de francês–língua estrangeira (LDFLE), observando representações discursivas do universo feminino. Focalizamos, mais precisamente, o domínio das relações homem-mulher na esfera pública (contexto profissional) e privada (contexto doméstico-familiar). Os livros analisados são: LE NOUVEAU SANS FRONTIÈRES (LNSF), LE NOUVEL ESPACES (LNE) e TEMPO (T) – respectivamente os volumes 1 e 2 –, editados na França e utilizados no Brasil nesta década.

Nosso objetivo é verificar, primeiramente, como é articulado esse tópico sócio-cultural (o universo feminino) em relação à interação professor-livro didático-aprendiz e à produção discursiva no contexto da sala de aula. É importante esclarecer que este trabalho não intenta fazer um diagnóstico meramente avaliativo dos materiais selecionados, mas chamar a atenção de pesquisadores, professores e autores de materiais didáticos, para a importância do estudo de questões como as de gênero (e outras questões sócio-culturais), como forma de uma participação mais consciente nos processos de ensino/aprendizagem de LE. Nesse sentido, nossa principal indagação nesta pesquisa é: ***como as mulheres estão representadas discursivamente em espaços públicos e privados, comparativamente às representações dos homens?***

Para tanto, tomamos como referência os desenvolvimentos transdisciplinares da Lingüística Aplicada (Kleiman, 1992; Paschoal

& Celani, 1992, Cavalcanti & Signorini, 1998) orientados por princípios da Análise do Discurso (AD) (Serrani-Infante, 1990 e 1998).

Optamos por focalizar o livro didático (LD), pois ele ainda é o meio mais utilizado, nas instituições de ensino de LE, como instrumento para assegurar a aquisição de saberes e competências lingüístico-discursivas. Desde a origem do LD, coube à escola (por delegação da própria sociedade) a função de selecionar – no amplo campo da cultura, dos conhecimentos, da ciência e das práticas sociais – esses saberes e competências julgados indispensáveis à inserção das novas gerações (Soares, 1997).

O LD nasceu com a escola e tem perdurado ao longo dos séculos; está presente em grande parte das sociedades ocidentais, através dos tempos. A legitimação do LD ocorre, portanto, através da postura comum por parte das instituições que o entendem como tendo o discurso mais competente no ensino/aprendizagem. Isso se reflete através de seu pleno reconhecimento no mercado, seja pelo aprendiz, seja pelo professor. Por outro lado, é necessário considerar o discurso didático (DD) como um portador de ideologia. Isso significa dizer que o DD vai além de uma função meramente didática nas atividades lingüístico-pedagógicas, pressupondo a dimensão ideológica como determinante de escolhas nesse discurso, sejam elas gramaticais, lexicais, funcionais e/ou discursivas. Neste sentido, focalizamos as representações de gênero e seus implícitos.

Em geral, o que se percebe é o professor deixando-se guiar pelos objetivos do LD e, muitas vezes, aceitando o papel de "mero reprodutor" de sua ideologia, deixando pouco espaço, conseqüentemente, para a ideologia do sujeito-aprendiz. Nesse

sentido, pode-se concluir que uma escolha cautelosa e rigorosamente avaliativa do LD não acontece e que, portanto, os objetivos quanto a seu público alvo, bem como as necessidades e expectativas desse público, não são levados em conta. Podemos, assim, dizer que o LD sobrevive porque contempla necessidades outras no processo ensino/aprendizagem. Algumas dessas necessidades podem ser observadas, ainda, na prioridade dada à aprendizagem da forma, em detrimento de um maior interesse e valor pelo uso da língua na vida do aprendiz. Em nosso entender, o papel do LD como instrumento de auxílio à aprendizagem da língua-alvo é importante, porém, mais importante ainda é a do professor, pois é este quem deve avaliar e escolher o LD mais adequado a seus objetivos e às necessidades de seus aprendizes.

Dentre outros materiais, o LD representa um recurso grandemente difundido no Brasil devido à expansão de escolas, decorrente do processo de democratização do ensino, fato que gerou um aumento do número de alunos e professores (idem Soares). Há, portanto, uma implicação direta no crescimento da produção de obras, buscando conquistar esse novo e promissor mercado. Contudo, a existência de um grande número de autores de livros didáticos de língua(s) estrangeira(s) (LDLE) não significa que todos estejam em condição de produzir livros de qualidade, ou mais adequados a professores e aprendizes. De fato, muitas necessidades e interesses dos aprendizes são esquecidos durante a elaboração de um LD, em virtude da ideologia preponderante em seus elaboradores. Por outro lado, por mais ambiciosa e pretensiosa que seja a idéia de que a elaboração de um determinado LD possa satisfazer a todos os aprendizes, é comum, na elaboração de LDLE, uma conduta para uma abordagem generalizada nos processos de

aprendizagem. A nosso ver, é óbvio que tal abordagem, generalizada acerca das necessidades e interesses dos sujeitos-aprendizes, desconsidera a heterogeneidade da experiência por eles vivida. A partir deste ponto, i.e., da generalização da aprendizagem em LDLE, problematizamos a questão do gênero, tomando por foco as representações do universo feminino no discurso didático. Referimo-nos, ainda, à importância do papel do professor na avaliação e na escolha do LDLE, sobretudo alertando para as atividades lingüístico-pedagógicas em que representações de gênero estejam compreendidas.

O interesse em nos aprofundar na análise da discursividade didática instaura-se a partir da observação das representações de "realidades" nos livros selecionados. O intuito é constatar a existência de qualquer indução à reflexão sobre gênero e estereótipos, nas atividades lingüístico-pedagógicas desses livros, e em que medida isso ocorre.

Sabemos da inexistência de uma forma única de leitura e interpretação, assim, o DD reflete e influencia as estruturas e as práticas sociais que regulamentam o comportamento lingüístico e cultural. Essas representações aparecem em todo processo discursivo, através das formações imaginárias (Pêcheux, 1993), e são decorrentes de processos sócio-históricos.

De acordo com as preocupações da LA no que concerne ao ensino/aprendizagem de LE, nossa pesquisa encontra-se em uma interface de dois focos: o foco *particularizador* e o *generalizador* (Saville Troike, apud. Serrani-Infante, 1997). Nesse sentido, em nossas investigações, o primeiro foco está relacionado à resolução de problemas de natureza prática que envolvem questões de linguagem; no segundo, a preocupação fixa-se na formulação de conceitos e teorizações, de natureza geral, que sejam o fundamento global das pesquisas particulares.

Nosso estudo, portanto, apresenta-se como proposta de reflexão acerca da importância da questão do gênero para o processo de produção do discurso pedagógico, tendo em mente a formação do professor e a elaboração de materiais didáticos.

No capítulo 1 desta dissertação, apresentaremos conceitos sobre avaliação e escolha do material didático e sua participação no processo de compreensão e produção discursiva em sala de aula.

No capítulo 2, introduziremos conceitos gerais sobre gênero e linguagem, exemplificando como podem originar-se os preconceitos e estereótipos de gênero.

No capítulo 3, focalizaremos conceitos da Análise do Discurso, que nos permitem investigar as representações do universo feminino nos livros selecionados.

No capítulo 4, apresentaremos e analisaremos os diversos tipos de representação do universo feminino nos FDFLEs, seguindo um percurso transdisciplinar da Lingüística Aplicada com a Análise do Discurso.

Nas Considerações Finais, serão discutidos os resultados da análise, bem como articulados às implicações na área de formação do professores de LE, de maneira a contribuir para a prática discursiva em sala de aula.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

CAPÍTULO 1

ELABORAÇÃO, AVALIAÇÃO E UTILIZAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Segundo Allwright (apud Kitao, 1997), o LD passa a ser excessivamente inflexível quando utilizado diretamente como material institucional. De acordo com o autor, o LD deveria ser um recurso que proporcionasse idéias e atividades de instrução/aprendizagem, propiciando maior ajuda ao trabalho do professor. Entretanto, na visão de O'Neil (1990), além de vantajoso no que diz respeito às questões de tempo e custo, o LD pode ser adaptado às necessidades dos aprendizes, tornar viável a revisão e a preparação de suas lições e, pode e deve também, permitir um espaço para a adaptação e improvisação. Enquanto para Allwright o LD (entre outros materiais) controla o ensino/aprendizagem, para O'Neil, o LD auxilia esse processo.

Concordamos com Allwright, ao afirmar que o LD tem sido abordado como o centro da instrução. Ademais, na Lingüística Aplicada clássica, há a tendência em se focar materiais didáticos no centro (ou em primeiro plano) da pedagogia de línguas (Serrani, 1988). As atividades centradas no LD propiciam na relação professor-aprendiz, extrema dependência, confiança e fidelidade ao LD. Este, controla do conteúdo, a determinação de componentes, métodos e procedimentos de aprendizagem (Kleiman, 1992a), e, assim, sistematiza a aprendizagem. O LD tem, portanto, um importante papel na linguagem da sala de aula, considerando-se que a filosofia nele contida influencia, inevitavelmente, a aula e os processos de aprendizagem.

Existe uma relação de interdependência entre *professor-livro-aprendiz*. A partir dessa consideração, nosso interesse focaliza a discursividade dos LD, na dinâmica dessa interação. Esse fato mereceria, a nosso ver, maior relevância desde a fase de elaboração do LD.

Para se descreverem LDs ou para serem elaborados critérios de avaliação que lhes sejam aplicáveis, requer-se, necessariamente, uma distinção dos níveis de análise (Capelle, 1997) pertencentes a dois diferentes domínios que se complementam: um deles é caracterizado pelos pesquisadores e pelas experiências metodológicas em LA, Psicopedagogia, Psicolinguística; o outro é o próprio LD, cujos recursos apoiam-se não somente em trabalhos de metodologistas, como também nas experiências de seus elaboradores e no contato com professores e aprendizes. Em outras palavras, se de um lado estão os metodologistas, avaliando, criticando, elaborando teorias sobre o LD, de outro lado estão os autores de LD, como mediadores entre uma certa pesquisa e sua aplicação. Estes autores têm como tarefa a produção de objetos (instrumentos de trabalho) destinados a funcionar e a responder às expectativas dos usuários em determinadas condições. Portanto, são muitos os campos, envolvidos na configuração da elaboração do LD como um complexo aberto a quaisquer situações de ensino/aprendizagem. Contudo, parece-nos crucial a interação de teóricos, pesquisadores e intelectuais com a rica experiência de professores de LE, em sala de aula. Acreditamos que essa complementação seja indispensável na elaboração, análise e aprimoramento do LD. Por outro lado, ainda, a correspondência entre critérios e expectativas depende de inúmeros fatores, particulares. Devem ser levar em conta, também, temas e elementos linguístico-culturais, de forma a adequá-los às

expectativas, às condições de uso e aos problemas específicos de seu público.

Um LD é dirigido a dois públicos distintos, professores e aprendizes, objetivando corresponder às suas expectativas, porém sem que isso coloque em risco a integridade de sua concepção e as inovações que carrega consigo. Pode haver aprendizes de origens diversas, com estilos diferentes de aprendizagem, trabalhando sob as mesmas condições. Os professores têm a tarefa da escolha e utilização do material, o qual pode variar muito de acordo com suas expectativas. Dessa forma, são muitos os critérios de avaliação a serem levados em conta. Neste trabalho, tratamos justamente da necessidade de um estudo das representações discursivo-sociais.

A preocupação em se estabelecer critérios para a elaboração e a avaliação do LDLE não é recente. Cunningsworth (1987), por exemplo, elaborou um conjunto de critérios de avaliação para livros de inglês como LE. Segundo o autor, a escolha de um LDLE é, *a priori*, bastante difícil para o professor, considerando a grande variedade de material disponível no mercado. Além disso, o professor deve escolher o LD tendo em conta idade, sexo, nacionalidade, língua nativa, interesses e objetivos dos aprendizes, número de alunos e equipamentos a serem utilizados. No entanto, o LDLE raramente atende às expectativas particulares de um determinado indivíduo ou grupo. Em outras palavras, o professor deveria considerar o livro didático um "auxiliar" em seus objetivos, utilizando-o de modo crítico, ativa e positivamente, à medida que estes objetivos sejam definidos. Entretanto, na maioria das vezes, o professor deixa-se orientar pelos objetivos do LD, desconsiderando suas especificidades particulares uma vez que o LDLE, em geral, é designado para atender, às vezes, ao mercado mundial. Em virtude de não

como também em LDs, de forma a contribuir para que o professor tenha condições de promover o diálogo intercultural. É necessário ponderar sobre o fato de que esse professor, ao deparar-se com dificuldades em intervir e orientar discussões, perde a oportunidade de polemizar temas no LD que tratem de importantes questões sócio-culturais e promovam maior reflexão sobre a visão estereotipada do mundo em que vivemos – principalmente aquela com tendências negativas.

De um modo geral, os elaboradores do LD não fazem apreciações reflexivas que se estendam a questões de raças ou etnias, ou ainda a questões de gênero, embora saibam que um grupo de aprendizes de LE é heterogêneo. No entanto, a nosso ver, não parece correto que os aprendizes permaneçam estáticos e acríticos face às mensagens ideológicas contidas nos LDs (Nosella, 1980).

A postura de não-questionamento do LD agrava a auto-representação do professor em relação à sua inferioridade e dependência frente ao material a ser usado. O professor deve dar-se conta de que as "informações" contidas no LD são apenas a base para uma proposta de estímulo ao processo mental necessário à construção de conhecimento. A partir dessas informações contidas no LD – que, geralmente, constituem o discurso inicial –, portadoras de riqueza de detalhes, terá lugar a discursividade em sala de aula, com a indispensável participação do aprendiz, o qual passaria a atuar mais significativamente na construção das atividades.

Especialistas e professores esperam a eficácia do LDLE. Porém, essa desejada eficácia depende de fatores e de uma variedade de apreciações singulares, nem sempre ligados necessariamente ao LD. Entendemos que a simples ocultação, generalização ou discriminação no discurso do LD, resulta,

automaticamente, em estratégia de poder e manipulação. Se o professor não está atento às representações no DD, e se o próprio LD não oferece meios para a reflexão e discussão, essas representações cristalizam-se e perpetuam-se. Deve-se, no entanto, tomar cuidado para não se julgar o LD antes que seja levado em conta um estudo mais profundo sobre este, para não se incorrer em precipitação.

Levando-se em conta, enfim, que durante várias épocas, a diferenciação dos sexos e de seus respectivos papéis foram determinantes para a organização social, de tal maneira que somos influenciados diretamente em nossos "gestos" frente a imagens e a representações sociais, nosso estudo investiga, precisamente, a questão da abordagem do gênero, a fim de verificar quais interesses podem estar implícitos no discurso didático através de representações do universo feminino.

1.1 A RELAÇÃO ENTRE DISCURSO DIDÁTICO E PODER

Os prefácios de LDFLE costumam expor as bases teóricas e os objetivos a serem atingidos, com o intuito de justificar as escolhas de seus autores em relação ao conteúdo a ser ensinado e aprendido. Entretanto, somente uma investigação dessas escolhas, através do conteúdo e, especificamente, da discursividade do livro, pode, a nosso ver, melhor evidenciar a coerência dos objetivos com a prática. Ademais, através da avaliação, o professor é capaz de distinguir se os objetivos do ELD são compatíveis com os seus, com suas expectativas e com as necessidades dos aprendizes, bem como avaliar se o material fornece subsídios para tal fim.

Há pouco mais de uma década, o DD é entendido como o discurso de especialistas e de formadores, e tem sido estudado a partir das teorias da AD (Besse, 1996). O propósito é evidenciar, através das relações existentes entre os aspectos sócio-culturais e lingüísticos no ensino/aprendizagem de LE, quais representações de realidades sociais esse discurso veicula. Não podemos desconsiderar, portanto, a relação professor-aprendiz, particularmente pertinente no domínio do ensino/aprendizagem de LE, a qual constitui a dimensão fundamental do DD. Isso significa dizer que o DD vai além da mera manipulação de atividades estruturais. A ideologia, nele subjacente, têm por objetivo manter modos de conceber o mundo, e as representações desse mundo favorecem funções e gestos de determinados grupos nas relações sociais. Em nossa pesquisa, dedicamo-nos às representações realidades sociais, segundo o autor do LD. Justamente pelo fato de reconhecermos que um DD possui poder de manipulação em seus implícitos, interessamo-nos em verificar se as atividades propostas nos LDFLEs fornecem instrumentos necessários à aquisição da dimensão discursiva em sala de aula, na interrelação professor-livro-aprendiz.

Se, em sala de aula, o ensino/ aprendizagem de LE concebe o lugar central para o LD, entendemos que este tem um papel dominante por seu discurso inegavelmente autoritário (Kleiman, 1992a). Esse discurso lhe constitui sua (auto) representação de detentor de verdades incontestáveis. Mesmo considerando que seu papel não deveria ser o de oprimir professor e aprendiz, tal fato acontece, pois, como já nos referimos anteriormente, a ideologia está subjacente ao discurso do LD. Ainda aquele LD tido como "neutro" está, na verdade, impregnado de conteúdos ideológicos nos seus mínimos detalhes (nas escolhas lexicais, gramaticais, funcionais, discursivas).

Compreendendo que o discurso é o lugar da articulação entre o sistema lingüístico e a historicidade do sujeito, e que esta articulação lhe confere sentidos, na sala de aula, portanto, o aprendiz participa do contexto sócio-cultural historicizado pelas concepções de discurso, sujeito e ideologia. Todavia, se o LD não considera essa historicização, professores e aprendizes, como sujeitos participantes de situações discursivas, são entendidos como indivíduos autônomos, plenamente controladores e conscientes de seus dizeres (e de sua compreensão). Nesse sentido, devemos levar em conta a influência inevitável que a filosofia educacional contida no LD exerce na aula e no processo de aprendizagem, a qual permite ao aprendiz apre(e)nder o que o LD lhe permite.

Schopp (1985) refere-se ao método de ensino de FLE utilizado em escolas "soviéticas"¹ especializadas, cuja seleção de argumentos foi feita sobre um plano de ideologia marxista, em que acontecem dissimulações específicas (e, portanto, estratégicas) sobre língua-cultura em questão. Segundo esta autora

"(...) a língua francesa oral é apresentada como imprecisa, banal e neutra, com uma sintaxe escrupulosamente correta; diálogos são muito elaborados, porém com um vocabulário muito simplificado; (...) não se leva em conta uma distinção entre língua falada e escrita, aspecto importante na língua francesa; a França aparece sem cor, sem sabor, sem odor, pouco suscitando o interesse do aluno soviético (...); o objetivo pelo ensino da língua francesa é o de difundir a própria cultura (como propaganda), e, neste caso, a escolha metodológica deseja evitar o risco de colocá-la em questão (...)" (pp.83)

Podemos observar, através da citação, que a representação das realidades sociais no ensino dessa outra língua-cultura é veiculada com discrepância e de maneira ideologicamente estratégica, servindo apenas como "pano de fundo" no sentido de reforçar determinada ideologia, de forma a

¹ Termo válido na época da publicação do artigo.

dar continuidade a um certo "isolamento" em relação a outras culturas, como uma medida que não ofereça riscos. Não há evidências de propostas para atividades lingüístico-pedagógicas reflexivas sobre as diferenças culturais, ou funcionando como tentativa à compreensão de estereótipos. Esse discurso didático exerce, certamente, grande influência nas estruturas e nas práticas da sociedade em questão. O comportamento lingüístico produtivo e receptivo está regulamentado pelo que, sob a ótica desse discurso, é considerado como verdade (idem Schopp).

Como nosso objetivo é focalizar as representações relativas a gênero, no próximo capítulo, apresentaremos alguns pontos de vista sobre a história da humanidade, como, por exemplo, os de Cameron (1994) e Oliveira (1997). Procura-se, assim, observar os fatos que podem ter contribuído no processo da construção social do gênero. Nosso objetivo é o de compreender, de modo geral, os gestos e as atribuições para homens e mulheres e que, posteriormente, analisaremos nos livros selecionados.

CAPÍTULO 2

CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE GÊNERO E LINGUAGEM

2.1 GÊNERO E LINGUAGEM ATRAVÉS DA HISTÓRIA

Gênero é o conceito central da teoria do feminismo. Nessa perspectiva, a relação entre sexo e gênero é ideológica, uma vez que as diferenças físicas são usadas de forma a exigir uma identidade particular de gênero, sendo tal relação determinada histórica e culturalmente. Nesse sentido, a suposta inferioridade da mulher não é dada biologicamente, e sim através da estrutura social. A coerência dessas asserções pode ser observada nas mudanças de papéis, imagens e sentidos de masculinidade e feminilidade que vêm ocorrendo através dos tempos e das culturas (Smelik, 1998). Homens e mulheres têm, em suas mentes, uma figura do que se entende como comportamento masculino e comportamento feminino. Essas imagens são construídas com base nos valores sociais e culturais. Entretanto, certos traços ditos masculinos – como agressividade, por exemplo – não são exclusivamente encontrados em homens, bem como alguns traços ditos femininos – como fragilidade, por exemplo – não se encontram apenas em mulheres. Segundo Freud (1976), a idéia da passividade, como característica feminina, parece seguir um modelo da conduta sexual dos indivíduos em que o espermatozóide é ativo e o óvulo é passivo. A agressividade, como característica masculina, da mesma forma, estaria relacionada ao “macho” que persegue a “fêmea” com o propósito de união sexual. Durante a amamentação, no entanto,

deve-se levar em conta que uma mãe está "ativa" para com seu bebê (idem Freud). Nesse sentido, ao se considerar o fator gênero, determinado sobretudo pela sociedade, está se pré-fixando aos recém-nascidos um conjunto de papéis de gênero pré-determinado e irrevogável, de modo que sejam sociabilizados, em relação a esse gênero, de acordo com os (pré)conceitos de sua sociedade. Assim, além da influência da condição biológica, homens e mulheres atuam através de seu comportamento masculino ou feminino, prescritos por sua sociedade e cultura.

A esse respeito, Simone de Beauvoir (apud. Smelik, op. cit.) já mencionava que o fato de se ter nascido mulher implica em ser tratada, durante toda a vida como tal, ou seja, o sexo é entendido como determinante do gênero, constituindo o âmago de nossa própria concepção e comportamento para o resto de nossas vidas. Por conseguinte, uma pessoa de determinado sexo que decida ter uma experiência sexual com outra do sexo oposto, por exemplo, pode ser inevitavelmente levada a experimentar sérios conflitos internos.

A masculinidade e a feminilidade estão definidas, portanto, como características sociais, psicológicas e culturais e são utilizadas para a identificação de homens e mulheres não como gênero, mas como sexo masculino e sexo feminino. Algumas das concepções populares sobre características masculinas incluem força, domínio e agressividade, enquanto para as femininas, passividade, fraqueza, sentimentos maternos e cooperação. As características masculinas e femininas são tidas como biológicas e naturais. Contudo, seria mais adequado se tais características (entendidas como femininas e masculinas) fossem reconhecidas, pela sociedade, como pertencentes a ambos os gêneros.

Segundo Oliveira (1997), a história humana evidencia, por si mesma, que a separação do que seja masculino e feminino, em nossos pensamentos, é, provavelmente, tão antiga quanto a própria linguagem. Essa separação que se faz entre a dicotomia masculino/feminino acontece desde a denominação de coisas diferentes, em diferentes línguas (perfeitamente natural quando se trata dos modos de se categorizarem palavras na língua), até a associação de conceitos abstratos, tais como razão, emoção e intelecto. Aristóteles, por exemplo, define homem como animal racional, referindo-se ao que ele entendia como *homem* (sexo masculino), e não como ser humano; Platão entendia a mulher como menos capacitada ao raciocínio. Entretanto, não é preciso viajar tão longe no tempo para se (re)conhecer a desvalorização e a subjugação da mulher: em pleno final do século XX, em vários lugares do mundo, ainda nos deparamos com o descrédito, o demérito e a situação de inferioridade que lhe são atribuídos (idem Oliveira).

Ao considerarmos os pensamentos de Aristóteles e Platão, a diferenciação entre os sexos poderia ter se originado, talvez, na Antigüidade. Por outro lado, através de pesquisas científicas, neurologistas acreditam que as "habilidades" contidas no código genético influenciaram na diferenciação de papéis entre homens e mulheres, desde o surgimento do *homo sapiens* em sua luta pela sobrevivência (cf. Oliveira, op. cit.). No entanto, isso não significa que a hierarquia desses papéis tenha relação com a natureza ou com a evolução da espécie. Há a hipótese de que, na Pré-História, os homens e as mulheres igualavam-se em músculos e ossos, em agilidade e resistência. Em determinado período, entretanto, o corpo do homem ter-se-ia aprimorado com o exercício da caça e da guerra, ao mesmo tempo em que o corpo da mulher teria parado de se desenvolver em virtude do

sedentarismo. Alguns registros históricos indicam que a agricultura, surgida por volta do ano 6.500 a.C., no Oriente Médio, teria sido uma tarefa feminina, advinda da observação do ciclo biológico das plantas que as mulheres colhiam nas proximidades da caverna. Desse modo, a alimentação teria deixado de depender exclusivamente da caça. De acordo com a autora (op. cit.), existe uma crença, entre antropólogos, de que o homem ainda não havia tomado consciência de seu papel no nascimento dos filhos, visto que não associava o ato sexual à gravidez e à maternidade. Contudo, havia um culto à fecundidade, expresso em estátuas, que representavam a mulher como "mãe e senhora da natureza". O homem somente passou a ser reverenciado após a descoberta da paternidade. Mais adiante, como consequência do desenvolvimento da sociedade, das descobertas, do aperfeiçoamento das técnicas de sobrevivência e da evolução cultural, o relacionamento homem-mulher começou a tomar um novo rumo: o homem, que antes não sabia lidar com o medo e o mistério em relação à mulher, transformou seu sentimento de inferioridade em arrogância, iniciando uma nova era de sobreposição e subjugação da mulher. Apesar dessa transformação da relação homem-mulher, ainda não existe explicação satisfatória para o fato de a mulher permitir sua subjugação.

Para a referida autora, outras explicitações para a relação de domínio do homem sobre a mulher ao longo da História, podem ser orientadas, por explicações da psicanálise: segundo Freud, meninos e meninas estão ligados à mulher pelo nascimento, no entanto, enquanto a menina cresce a partir de uma identificação com a mãe, o menino, por sua vez, precisa diferenciar-se dela e penetrar no mundo dos homens, a fim de encontrar sua identidade (o encontro da identidade pela

negação). O processo de afirmação do masculino começaria por volta dos cinco anos e chegaria a seu auge na adolescência. De acordo com essas bases teóricas, a dificuldade de homens e mulheres em solucionar conflitos ligados à identidade interfere diretamente na construção da personalidade, nas relações afetivas e sexuais entre ambos e, conseqüentemente, nas relações sociais e profissionais. A psicanálise estaria, assim, preocupada em explicar, a partir da sexualidade (e não a partir das funções biológicas e das predisposições cerebrais, de acordo com a ciência), os conflitos que motivaram e motivam os comportamentos masculino e feminino. Em contrapartida, a Sociologia procura mostrar a dominação do homem sobre a mulher coincidindo com o início do modelo de organização da sociedade patriarcal, a qual acompanha o progresso do ser humano em sua luta para dominar a natureza, através das descobertas e invenções. Também, na opinião da autora, a forte influência das religiões (como o catolicismo), pode ter contribuído para acentuar a dominação masculina ao excluir a mulher de outros papéis, exceto os de esposa e mãe, totalmente dependente de seu marido. Embora os feudos passassem de pai para filho e a mulher fosse um dos herdeiros, ela não poderia receber benefício direto: seus bens deveriam ser entregues ao marido. Continuaría, assim, o domínio do homem sobre a mulher, no século XI. Em decorrência desse fato, originaram-se os casamentos acertados entre famílias, em troca de algum ajuste financeiro ou de algum título de nobreza.

No século XVIII (cf. Cameron, 1994), mulheres de todas as classes eram aconselhadas, pela estrutura social vigente, a confinar seu discurso à esfera doméstica, a cultivar a arte de ouvir e reforçar o discurso de interlocutores masculinos (pai, marido, irmão, etc.), a evitar qualquer demonstração de inteligência,

indelicateza ou agressividade para com esses mesmos interlocutores. Segundo essa hipótese, a dominação masculina perpetuar-se-ia, sem que houvesse resistência capaz de gerar revoluções. Entretanto, ignora-se se as mulheres seguiram esses conselhos à risca. O que se sabe é que o estereótipo desse discurso feminino reprimido permaneceu cristalizado por mais tempo (idem). Na França, por exemplo, até o final do século XIX, as mulheres não podiam aprender o grego – condição indispensável para se ter acesso à universidade – e, portanto, não tinham o direito de vir a ser médicas ou advogadas.

As mudanças para as mulheres, começariam na instauração da escola pública, em 1836, embora meninas tenham sido aceitas somente em 1882 (Junod, 1995). Desde então, para as mulheres, começariam a surgir novas possibilidades no contexto social. Podemos perceber mudanças sociais acontecendo, paralelas ao contínuo enfraquecimento do estereótipo da mulher restrita a assuntos do âmbito doméstico, com a proximidade de uma nova era. Um exemplo dessas mudanças são os estudos recentes da dicotomia masculino-feminino no campo da linguagem e gênero. A partir desses estudos, será possível reorganizar pensamentos e gestos de interpretação (Orlandi, 1998) em relação a homens e mulheres.

2.2 CONCEITOS FUNDAMENTAIS SOBRE GÊNERO E LINGUAGEM

Como já pudemos observar, as suposições acerca das diferenças dos papéis sociais de homens e mulheres existem há muito tempo. Tais diferenças podem ser notadas quando um homem ou uma mulher fogem à determinada regra sócio-

cultural. Rycke (1997), por exemplo, cita que, um homem que não possua voz grave, ou uma mulher cuja voz não apresente tom agudo, podem estar sujeitos à observação tendenciosa pela sociedade, no que diz respeito ao homossexualismo, uma vez que o próprio uso da voz, segundo alguns estudos transculturais, sofre uma evidente pressão psicológica e social. Dessa forma, mesmo as diferenças biológicas entre homens e mulheres (como o tom de voz, por exemplo) podem sofrer certa variação de pessoa para pessoa, independentemente de seu sexo. Por que, então, tentar classificar e diferenciar papéis sociais de acordo com o sexo? A imagem que se tem do que seja comportamento masculino ou feminino é construída de acordo com valores sociais e culturais, considerando determinados traços como sendo encontrados exclusivamente em homens, ou em mulheres. Esses valores sociais e culturais dão origem aos estereótipos, afetando os "gestos" de homens e mulheres. Em outras palavras, esses gestos não são inatos a um ou a outro sexo e sim adquiridos, podendo, portanto, sofrer transformações.

Ao abordar o tema *gênero e linguagem*, necessariamente tocamos na questão do estereótipo. Por isso preocupamo-nos em citar algumas definições sobre a noção do estereótipo. No dicionário "Aurélio" da Língua Portuguesa, por exemplo, encontramos a definição de estereótipo como sendo "*reprodução fiel; moldagem de uma matriz; repetição de gestos e comportamentos*". Ampliando essa definição, o estereótipo pode ser definido como um grau reduzido da imagem: uma imagem simplificada e esquematizada, investida de certa carga emocional negativa (que é mais freqüente) ou de uma apreciação exagerada (L'Admiral & Lipiansky, 1995). Existiria, então, no estereótipo, uma tendência espontânea à esquematização e à racionalização, agindo de maneira

antecipadora, ou seja, é preparada, no nível do imaginário, uma posição que determinado grupo quer atingir, ou é preparada a ação que este grupo pretende empreender. Como exemplo, mencionamos os estereótipos criados pela Alemanha nazista (idem L'Admiral & Lipiansky) que, desvalorizando e desprivilegiando os judeus, precederam e favoreceram suas execuções. Nesse sentido, sempre que tomamos como referência nossos próprios valores, nossos julgamentos em relação ao outro tendem a ser discriminadores.

Na visão de Rycke (op. cit.), haveria dois princípios básicos no surgimento do estereótipo. O primeiro princípio é o de *economia*, em que o cérebro criaria um *recorte* mental abstrato (criado de modo indutivo) como referência de uso. O autor afirma que nós observamos coisas e criamos a regra mais abstrata, com base nessas observações. Com o passar do tempo, essa regra tornar-se-ia válida por meio de outras observações consoantes, começando, dessa forma, a legitimar-se. Observações que não estivessem, com o passar do tempo, em conformidade com tal regra, seriam classificadas, por exemplo, como aberrações. O segundo princípio seria o de *inércia*, ou seja, uma vez que o recorte mental de referência – ou estereótipo – tenha sido formado, mais difícil se torna o seu abandono: existiria uma tendência em se rejeitar uma nova informação que entre em conflito com aquela que já é conhecida (informação padronizada). Para este autor (op. cit.), à medida que a quantidade de informações novas fossem se acumulando, haveria a possibilidade de compreensão e, conseqüentemente, de ocorrer mudança do estereótipo. Entretanto, pensamos que, ainda que sejam reconhecidos ambos os princípios, provavelmente não bastarão somente as novas informações, mesmo que em grandes quantidades, pois se não houver reflexão

e questionamento, tampouco existirão possibilidades de mudanças.

Retomando o tema gênero e linguagem, diríamos que, embora gênero continue a ser uma categoria de significação social em diversas culturas do mundo, uma grande variação pode ocorrer na forma pela qual diferentes sociedades criam distinções sociais, psicológicas e políticas, fora do âmbito biológico (sexual). De fato, em muitas partes do mundo, pessoas consideram-se possuidoras de características igualmente atribuídas a ambos os gêneros, construindo e sustentando suas identidades sociais nas atividades que desenvolvem e nas tarefas que realizam, não fazendo, portanto, distinções bipolares de gênero e sexo. Em outras palavras, uma mulher ou um homem, que esteja envolvida(o) em um mesmo papel, com o mesmo status, engajada(o) em uma mesma atividade, poderia utilizar a mesma forma de linguagem. Dessa forma, as restrições quanto à participação de um e de outro, em diferentes aspectos da vida social, não deveriam ser confundidas com características atribuíveis a seu gênero ou sexo. De acordo com essa concepção, os pesquisadores de linguagem e gênero poderiam dedicar-se mais às formas lingüísticas empregadas nas interações, considerando o gênero um fator social, dentre vários outros.

É necessário compreender que características lingüísticas manifestam-se concomitantemente às atividades sociais e verbais particulares, e não necessariamente ou dependentemente do gênero (Freed, op. cit.). Homens e mulheres são socialmente impedidos de participar de determinadas atividades, e se essas restrições são dadas pelo sexo, os estereótipos de gênero e sexo emergem dessas pré-determinações, tendo pouca relação com a natureza da mulher ou do homem. Até certo ponto, as pessoas estabelecem suas identidades sociais através do uso que fazem

da linguagem; no entanto, esse uso não deve ser considerado apenas mero reflexo da identidade social. Em outras palavras, a importância dessa visão não deve ser enfatizada para a aplicação da pesquisa sobre linguagem e gênero (cf. Freed: 03-22).

No próximo capítulo, apresentamos, brevemente, trabalhos sobre abordagens discursivas que evidenciam a construção de representações sócio-culturais ainda convencionais e discriminadoras para o universo feminino.

CAPÍTULO 3

ABORDAGENS DISCURSIVAS DE GÊNERO E LINGUAGEM

Na história da humanidade, se observarmos com atenção, o sujeito universal é representado pelo "sujeito masculino", conforme evidenciam os arquivos históricos que guardam somente documentos escritos por homens. O lugar das mulheres dependia consideravelmente das imagens ou representações constituídas pelos homens, os únicos historiadores durante muito tempo. Isso demonstra, portanto, que não houve um interesse considerável que questionasse o "sujeito feminino" como parte integrante da humanidade. De fato, enquanto não se questionou mais significativamente acerca desse outro sujeito, a mulher continuou sofrendo as representações dominantes da diferença entre os sexos. Ainda hoje encontramos gramáticas que priorizam o uso do gênero masculino para um público cuja presença feminina é maioria (Colling, 1997:127). As representações da mulher contribuíram para sua subjugação na relação com o homem, através da dimensão imaginária do poder² (idem Colling) que garantia sua existência em função do homem, na divisão de tarefas e de espaços, na inferioridade jurídica, na

2 "Foucault questiona a noção de poder como repressão (como no marxismo), dizendo que haveria uma ou mais representações do poder, em que a dominação seria muito mais sofisticada e complexa e que incidiria sobre o corpo do indivíduo (biopoder), no sentido de que esse corpo (gestos, postura, comportamento, percepção) também é investido pelo poder, e não apenas a alma, a consciência, o intelecto. Nessa concepção, o poder não atingiria somente os dominados, mas atingiria e produziria também indivíduos, sem respeitar classes, atuando sobre todos, determinando a sua conduta, submetendo-os para uma certa finalidade ou dominação que consistiria em uma objetivação do sujeito" (Colling, 1997:129-130).

inculcação dos papéis sociais pelas instituições de ensino, na exclusão da esfera pública. Ainda hoje, a mulher sofre com essas representações, porém a noção de sujeito universal passou a ser mais intensamente questionada para que a história possa ser contada também sob um ponto de vista feminino, como resposta a essas representações.

Uma explicação para a perpetuação das representações discriminatórias e sexistas do universo feminino talvez esteja na "política do silêncio" (Orlandi, 1989), cujo conceito está no fato de que *"ao dizermos certas coisas, apagamos outros sentidos possíveis e que em determinado momento não nos interessam, pois poderiam instalar o trabalho significativo de uma outra formação discursiva"* (idem, pp. 41). Sob o ponto de vista da história em que o homem é o "sujeito universal", essa "voz", ou voz feminina, deve ser contida, restrita a um espaço privado e mantida à distância dos interesses masculinos, através de um discurso de não-reconhecimento dessa "voz" enquanto uma "voz inteligente", "capaz", "intelectual", "racional" (idem).

Se a diferença de gênero é construída, portanto, pelos discursos que a fundamentam e a legitimam, é necessário, a nosso ver, que a LA contribua para a reavaliação de valores e papéis sociais nas relações entre homens e mulheres, como questão fundamental no ensino/aprendizagem de LE. Nesse sentido, somos levados a acreditar que, à medida que estereótipos universais sejam repensados, criticados em atividades de LDLE, as definições e os valores tidos como inerentes à natureza feminina, poderiam, ao menos, sofrer um deslocamento positivo, às representações da mulher.

Considerando, portanto, que a relação "poder-dizer" está relacionado diretamente com o que é estabelecido institucional e culturalmente, nosso estudo procura inscrever-se no corpo de

trabalhos que vêm sendo desenvolvidos sobre discursividade e gênero, empreendidos por historiadoras estrangeiras, como Michelle Perrot (*Cadernos Pagu*, nº 4, 1995), e autoras brasileiras, às quais nos referiremos posteriormente. Esses trabalhos buscam uma reavaliação e uma reinterpretação sobre o lugar e os papéis da mulher nas sociedades contemporâneas, a partir de uma visão feminina inédita na e para a história das situações relacionais contraditórias entre homens e mulheres. Contudo, no presente trabalho, esclarecemos que nossa preocupação é específica com relação aos livros didáticos de língua estrangeira. E, antes de um aprofundamento detalhado em nosso foco principal, mencionaremos (não exaustivamente) alguns dos trabalhos realizados no Brasil e em outros países, referentes a análises discursivas sobre questões de gênero.

Nos últimos anos, vários estudos sobre gênero e linguagem têm sido desenvolvidos, e, entre eles, estão os de Cameron (1990 e 1992), Coates (1993), Mills (1995), Reynolds (1993), Sunderland (1994), Uchida (1992), entre outros, os quais levam em conta a construção social de gênero para a interpretação de textos de homens e mulheres, como uma demonstração de que a mesma construção não opera de modo universal (Freed, *op. cit.*). Mencionamos, também, os estudos de Maltz & Borker (1982) e de Tannen (1990), interessados nos mal-entendidos na comunicação entre homens e mulheres; Swann (1992) e Sunderland (1994), cujo tema de estudo é a diferença nas participações sociais entre meninos e meninas em sala de aula; e, finalmente, Ehrlich & King (1992), interessados na "reprodução do sexismo e a discriminação em discurso institucional" (Cf. Cameron, 1994:382). Esses estudos não se limitam apenas ao âmbito acadêmico, uma vez que o domínio público também se interessa por tais temas. É o caso de pessoas comuns, voltadas para este interesse, mostrando-se mais

preocupadas com seu aprimoramento profissional, procurando desenvolver capacidades que resultem, por exemplo, em melhor competição no mercado de trabalho. Considera-se, portanto, que, nestes dias, mais do que nunca, esse mercado envolve uma relação direta entre profissionais homens e mulheres. A preocupação com o desenvolvimento profissional proporcionou o surgimento de programas de treinamento de habilidades em comunicação, com a finalidade de ajudar sobretudo as mulheres a lidar com habilidades relacionadas à auto-afirmação, gerenciamento, liderança, eficiência e produtividade, considerando que elas têm necessidades distintas e mais prementes para esse tipo de treinamento (idem Cameron, 1994). Cameron (op. cit.) enfatiza a discriminação existente em relação ao fato de a linguagem ser masculina ou feminina no âmbito profissional (como, por exemplo, o uso da comunicação indireta por mulheres (cujo efeito pode ser uma insegurança quanto ao que realmente querem dizer), a qual pode propiciar mal-entendidos dada a ausência de clareza na mensagem), podendo incidir de forma negativa no desenvolvimento da carreira profissional da mulher.

Em contexto brasileiro, dadas as nossas preocupações com a abordagem transdisciplinar, podemos mencionar trabalhos de enfoque antropológico, – como os *Cadernos Pagu*³, que compreendem artigos e ensaios sobre o tema. Podemos citar também, nessa linha, o livro *Virando as páginas, revendo as mulheres*, de Bassanezi (1996), autora que faz um levantamento das idéias da sociedade brasileira sobre gênero feminino e masculino em revistas ditas “femininas”, como *Cláudia*, *Capricho*, *Jornal das Moças*, por exemplo. Bassanezi (op. cit.) faz uma

³ Uma publicação do Núcleo de Estudos de Gênero da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

abordagem sobre a existência e a persistência, nesses veículos de comunicação, de um "senso comum social" a respeito das relações de gênero. A autora questiona as formas de ridicularização dadas às figuras femininas como "a solteirona", "a sogra", "a secretária", "a mãe", "a dona de casa autoritária", etc., afirmando que elas se baseiam em idéias pré-concebidas e convencionais e que funcionam como reforço contra a idéia de que as mulheres são capacitadas para determinadas atividades ou raciocínios lógicos.

Por outro lado, a autora (op. cit.) também coloca que essas mesmas formas de ridicularização funcionam, ao mesmo tempo, como uma crítica a valores sociais como "a felicidade no casamento", "a autoridade paterna", "o consumismo", etc.. Nesse sentido, elas expressam uma visão alternativa e crítica aos hábitos sociais ao mostrarem possibilidades e ampliações de opções para comportamentos da mulher em determinadas situações, nas quais, por exemplo, as mulheres são referidas como "namoradeiras", como "esposas exercendo poderes sobre maridos submissos" e envolvidas nas "relações extraconjugais". Bassanezi, em seu trabalho, evidencia que a ideologia subjacente a essas produções discursivas constrói a representação social de um comportamento convencional e discriminador do universo feminino.

Podemos ainda observar, na imprensa, representações da mulher que evidenciam, claramente, a problemática do gênero, na qual as diferenças entre os sexos seguem uma organização ideológica, inscritas em determinados padrões e paradigmas que exploram a aparência feminina, por exemplo, enfatizando, em geral, a mulher como um objeto de consumo, conforme os estudos feitos por Pires (1997:112), sobre discurso e gênero na publicidade e na notícia. Para a autora, o senso comum é um

recurso muito usado pelos meios de comunicação como instrumento manipulador de consciências, porque o discurso veiculado pela mídia busca a determinação de um sentido único, literal, para os acontecimentos, com o propósito de deter o domínio do gesto de interpretação. A mesma imprensa, constata a autora (op. cit.), reforça o preconceito histórico que restringe a participação feminina aos assuntos domésticos e difunde, por meio da exploração (sexual) do corpo feminino, a imagem da mulher como objeto de prazer.

Outro trabalho a se mencionar é o de Figueiredo (1994), que se dedica ao estudo dos discursos de textos em revistas "femininas". A autora observa a predominância de tipos de textos criadores e mantenedores de modelos sexistas, buscando revelar o fundamento ideológico contido em seus discursos. Segundo Figueiredo (op. cit.), nesses discursos, existem tendências em aconselhar mulheres a respeito do relacionamento com homens, bem como, a tomar ou a manter posições conservadoras referentes à sua sexualidade, implicando, supostamente, em benefício da relação a dois. Através da análise desses textos, seu trabalho tem como objetivo argumentar a proposta de visão de mundo discriminadora e sexista para com a sexualidade da mulher. Contraditoriamente ao que se propõem as revistas analisadas, para a referida autora, tais textos estão longe de qualquer perspectiva ousada e progressista acerca da sexualidade da mulher, considerando que se trata de discursos comprometidos com uma visão tradicional para com a sexualidade feminina. Ainda nessa perspectiva, podemos citar o trabalho de Heberle (1997), que se propõe a contribuir para a conscientização bidirecional entre teorias sobre linguagem e sociedade, explorando a opacidade entre discurso e processos sociais durante a investigação de aspectos textuais e contextuais

nos editoriais de revistas femininas publicadas na Grã-Bretanha (*Cosmopolitan, Company, Essentials, More, New Woman, Options, Woman's Weekly, etc.*). Seu trabalho fundamenta-se em princípios da análise crítica do discurso, na gramática "sistêmico-funcional" de Halliday⁴ em estudos de gênero e análise do discurso. Heberle (op. cit.) constatou, em sua pesquisa, três tendências nos textos analisados: (1) esses textos se caracterizam como um tipo textual exortativo/persuasivo, promocional e um subgênero de editoriais; (2) os parâmetros contextuais e textuais possibilitam a representação do universo feminino na esfera privada (questões pessoais e domésticas); e (3) editores e editoras estabelecem um grau de intimidade com as leitoras como estratégia discursiva que possibilita obter o seu consentimento e a sua confiança. Esse trabalho é concebido também como o uma contribuição à prática de ensino, ao promover uma consciência sobre o uso da linguagem como *parte e consequência* do processo social. Aos estudiosos de LA ou LE, a autora (op. cit.) sugere a importância de se perceber esse duplo papel da linguagem, de modo que se coloquem na posição de leitores mais críticos e que, conseqüentemente, apliquem estes conceitos, na condição de profissionais, de forma a contribuir para com as mudanças sociais.

Convém mencionar o trabalho de Nosella (1980) – embora trate de diversas representações sócio-culturais no livro didático e não especificamente de gênero –, em que ela expõe sua preocupação em equacionar a maneira pela qual a ideologia dominante é veiculada pelos LDs utilizados no ensino de 1º grau (escola primária), justificando a importância ao se tratar desse ensino por ser abrangente à maioria da população brasileira,

⁴ Trata-se de um conceito utilizado por analistas críticos do discurso com o objetivo de criticar e interpretar implicações ideológicas de eventos discursivos relacionados a escolhas lingüísticas levando-se em conta o tipo de processo, participantes e circunstâncias.

como um modo de se entender o papel do aparelho escolar em relação à sociedade global. Considera-se em sua pesquisa, a gravidade da transmissão da ideologia dominante através de textos de leitura, para crianças entre 7 e 10 anos de idade, aproximadamente, colocando que estas se encontram como receptoras em um momento acrítico dessas mensagens ideológicas, por se encontrarem em um período interno de desenvolvimento psicológico (aspectos cognitivos e afetivos) e das dimensões individual e social.

A grosso modo, em sua pesquisa, Nosella (op. cit.) procura mostrar que a ideologia subjacente nos textos de leitura, respectivamente, tem a função de mascarar o mundo real como relativamente coerente, justo e belo, através de estereotipação e idealização, como modo de fixar modelos de comportamento, relacionamentos, valores, que privilegiam a classe dominante pela obediência, pelos sacrifícios e pelo conformismo da classe dominada, esta última, reportando-se, também, a representações para a mulher. Entre os tópicos da pesquisa estão a família – se reportando também à figura materna; o trabalho – focalizando o trabalho da professora, entre outros; a religião; pobres e ricos; etc.

Finalizamos as abordagens discursivas de gênero, com o trabalho de Feronha (1995), que focaliza o uso de *cartoons* em livros didáticos de inglês (língua estrangeira), como forma de representação estereotipada e caricatural da mulher. Para representações da mulher, comparativamente às do homem, a referida autora faz uma combinação das análises quantitativa e qualitativa abordando as esferas pública e privada, e atribui a importância da representação pictórico-lingüística – em uma relação de complementação – à percepção e à interpretação de mundo dadas por autores de livros didáticos de inglês-LE, as

quais constituem um significado desse mundo. Os *cartoons*, segundo seu ponto de vista, refletem visões de mundo e reforçam correntes ideológicas – como o sexismo, por exemplo –, tendendo a consolidar direitos e poderes de classes dominantes sobre as dominadas. Sua análise de livros didáticos de inglês-LE revelou uma constância de representações de valores e conotações negativas sobre a mulher, sobretudo em contextos referentes aos fatores "idade" e "beleza", reforçando imagens de "verdades" partilhadas por um senso comum, incidindo em outra função para o elemento pictórico além daquela de divertir os aprendizes.

Os trabalhos mencionados reforçam e contribuem para o entendimento do termo *gênero* como uma categoria construída socialmente e que interage necessariamente com outras variáveis sociais, tais como a idade, a educação, a etnia, a ocupação, a classe social, o status sócio-econômico, a orientação sexual, política e religiosa, a afiliação, etc. (Heberle, 1997). Nesta pesquisa, portanto, o que agrupa os trabalhos é o fato de considerarem que os fatores sócio-histórico-culturais podem afetar, ou influenciar, no uso e na aprendizagem de linguagem.

3.1 AS CATEGORIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DESTA PESQUISA

Se tomarmos vários tipos e gêneros de texto, produzidos para diversos públicos, é possível examinar a existência de representações sócio-culturais através de marcas lingüísticas significando a visão de mundo que se deseja transmitir. Por isso, este trabalho dedica-se ao estudo de representações discursivas, como mensagem ideológica do discurso didático.

Na teoria elaborada por Pêcheux (Gadet & Hak, 1993), ele situa o discurso entre a língua e a ideologia, tomando-o como efeitos de sentido entre locutores. De acordo com essa concepção, o discurso é definido como o lugar em que se manifestam contradições e confrontos de interesses sociais, e em que o indivíduo é apresentado como assujeitado sempre pelas ideologias. Todo sujeito, portanto, ocupa uma posição determinada dentro da formação social em que vive, a qual, marcada no discurso, estabelece o que pode e o que não pode ser dito, segundo o conceito de *formações discursivas* (as quais apresentaremos posteriormente). No discurso (e através dele), encontram-se especificidades culturais em que estão expressos (e impressos) os imaginários sociais, cujos significados de valores simbólicos são construídos através da história de um povo, pela qual podemos aprender sobre este (Charaudeau, 1994).

No conceito de discurso de Pêcheux (Gadet & Hak, op. cit.), "*os lugares dos sujeitos estão determinados na estrutura de uma formação social*". Tais lugares estão representados, nos processos discursivos em que são colocados em jogo, através das formações imaginárias – sempre resultantes de processos discursivos anteriores –, estas, designando o lugar que os sujeitos atribuem a si mesmos e ao outro, bem como a imagem que fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Na teoria do imaginário, o sujeito não é dono absoluto de seus dizeres pelos efeitos de sentido que produz, contudo é parte dos processos de produção desses efeitos de sentido uma vez que estes se realizam no sujeito.

Apresentamos, a seguir, as expressões para as formações imaginárias formuladas por Pêcheux (op. cit.), adaptadas ao caso do LD. No capítulo 4, especificaremos em qual delas operamos em nossa análise.

SIGNIFICAÇÃO	EXPRESSÃO
<u>Formulação Simples:</u> ➤ A imagem do enunciador do livro didático em relação a si mesmo. ➤ A imagem do enunciador do livro didático em relação ao aprendiz. ➤ A imagem do enunciador do livro didático em relação ao objeto do discurso: o universo feminino. <u>Formulação Composta:</u> ➤ A imagem que o enunciador do livro didático tem da imagem que o aprendiz tem desse enunciador. ➤ A imagem que o enunciador do livro didático tem da imagem que o aprendiz tem do objeto do discurso: do universo feminino. ➤ A imagem que o enunciador do livro didático tem da imagem que o aprendiz tem de si mesmo.	$I_{eLD} (ELD)$ $I_{eLD} (A)$ $I_{eLD} (UF)$ $I_{eLD} [A(eLD)]$ $I_{eLD} [A(UF)]$ $I_{eLD} [A(A)]$

No discurso, manifestam-se, conforme podemos visualizar no quadro acima, as contradições e os confrontos de interesses sociais em que o indivíduo é sempre assujeitado pelas ideologias. Dessa forma, a ideologia designa, a um tempo, através do hábito e do uso, o que é e o que deve ser, além de fornecer as evidências pelas quais todo mundo sabe o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc. (idem). São essas evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado queiram dizer o que realmente dizem, mascarando, sob a ideologia da linguagem, aquilo que podemos chamar de *caráter material do sentido das palavras e dos enunciados* (ou o *todo complexo das formações ideológicas* – destaques meus). Assim, as palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido de acordo com as posições sustentadas por aqueles que as empregam, tendo como referencial às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

Pêcheux, a partir de tais considerações, trabalhou o conceito de *formação discursiva* (FD), concebida primeiramente por Foucault (1997), e que representa na AD um lugar central na articulação entre língua e discurso. São as formações discursivas (FDs) que, em uma dada formação ideológica (decorrente de luta de classes), determina o que pode e deve ser dito. É o lugar da constituição do sentido em que os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes, ou sujeitos de seu discurso. Tal sentido muda na passagem de uma FD para outra (idem Gadet & Hak:160). Orientamo-nos pela perspectiva de que no uso de linguagem os processos permanecem abertos e que os sujeitos estão sempre em movimento (Orlandi, 1998). Nessa perspectiva, "o uso de linguagem se faz pela relação (tensa) de dois grandes processos: o *parafrástico*, em que há um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado – a paráfrase – e o *polissêmico*, concebido

como *fonte do sentido*, em que uma força na linguagem – a polissemia – desloca o mesmo, o garantido, o sedimentado” (Orlandi, op. cit.: 27-28). Nessa articulação, o social aparece em relação à linguagem na sua força contraditória: dado que o social é constitutivo da linguagem, esta se sedimenta (ilusão do sujeito), e porque é fato social, ela muda (polissemia). Esses dois processos, portanto, atuam o tempo todo na produção de linguagem. Ou em outras palavras, há sempre uma articulação entre intenções e convenções sociais determinando o “dizer”. Quando dizemos algo, indubitavelmente, não dizemos outras coisas e, dessa forma, a questão histórica, intrínseca ao discurso, faz com que haja diferenças no dizer de diferentes sujeitos, ainda que a língua entre eles seja a mesma. Um único texto, em que apareçam FD diferentes pode levar a distintas variações de sentido. É uma determinada FD que permite dar conta do fato de que locutores, situados em uma determinada conjuntura histórica, possam concordar ou não sobre o sentido atribuído às palavras. À definição de FD é implementada a de serem condensações de regularidades enunciativas no processo da produção de sentidos (Serrani-Infante, 1997) – processo este construtivamente heterogêneo e contraditório, que se mostra no discurso, produzido em diferentes domínios do saber.

Para o estudo das formulações nos LDs, estaremos trabalhando com a noção de *ressonâncias discursivas* que permitirá examinar a configuração de FD. Procura-se, dessa forma, observar como o funcionamento discursivo⁵ de uma determinada operação lingüística permite integrar (contraditoriamente) a um conjunto de seqüências discursivas os elementos de seu exterior heterogêneo, considerando suas

⁵ Orlandi (1983: 115) define o funcionamento discursivo como a “atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas”.

condições de produção (considerando que os domínios de memória determinam as formulações que entram em redes de ressonância). Inicialmente, analisamos formulações que configuram *ressonâncias discursivas em torno de itens lexicais* (estudo das unidades lexicais em funcionamento na construção de representações discursivas) e, em seguida, as formulações que configuram *ressonâncias discursivas em torno de modos de dizer* (efeitos de sentidos produzidos – no nível intradiscursivo – pela repetição de construções sintático-enunciativas na estruturação de um discurso determinado). Como fundamento à compreensão da conceitualização de formações discursivas e formações imaginárias mobilizadas neste trabalho, convém remetermo-nos às noções de *intradiscurso* e *interdiscurso*, bem como aos conceitos de subjetividade na AD. A noção de intradiscurso é a da dimensão linear do discurso, cujos sentidos se revelam na análise de “marcas” lingüísticas no processo discursivo. O *interdiscurso*, de acordo com Pêcheux (Gadet & Hak, op. cit.), é o de um elemento da FD produzido externa e internamente ao discurso presente, subordinado, assim, a uma formação ideológica; o interdiscurso é justamente o lugar em que o sujeito é interpelado pela ideologia. E, por sua vez, o interdiscurso é a dimensão linear do discurso onde sentidos se mostram.

Uma interpretação de Authier (1995:66-97) para intradiscurso e interdiscurso é aquela sobre a *auto-representação do dizer* e as concepções opostas do sujeito e do sentido, nas perspectivas **(A)** e **(B)** de concepção do sujeito. A concepção **(A)** é aquela do *sujeito origem*: aquele da psicologia e de suas variantes neuronais ou sociais, fonte intencional do sentido que ele exprime através de uma língua entendida meramente como instrumento de comunicação – as formas de representação que os enunciadores dão de seu próprio enunciado são consideradas como um reflexo

direto do *real do processo enunciativo*. O sujeito aparece, neste caso, como "dono de seu dizer" (intradiscurso).

Por outro lado, a concepção **(B)**, a do *sujeito efeito*, é adotada nos estudos que entendem o sujeito como efeito do inconsciente ou das filiações históricas do sentido, que retiram dele o domínio completo de seu dizer, pois sua produção se concebe materializada pelo sujeito estruturalmente descentrado, clivado pelo inconsciente e pelas filiações contraditórias que o constituem, escapando, dessa forma, à intencionalidade. O dizer, então, aqui é irrepresentável para seu enunciador na dupla determinação pelo inconsciente, que é da ordem do interdiscurso.

Consideram-se, nos procedimentos de análise, as condições de produção para mostrar que o relevante para o processo de significação é determinado pelo "saber discursivo", ou aquilo que já faz sentido para nós (Orlandi, 1998), pois nelas é que a relação entre a situação e os locutores e a relação destes com a exterioridade (historicidade) são colocadas em jogo. Desse modo, as imagens que constituem as diferentes posições na relação discursiva implicam, essencial e inegavelmente, em diferentes gestos de interpretação. As palavras mudam de sentido, então, segundo as "posições" daqueles que as empregam. Por isso é importante que, na análise, seja examinado a existência de possibilidade de movimentos no confronto de diferentes posições enunciativas no processo discursivo, ou a "reversibilidade discursiva" – por exemplo, o deslocamento na voz dominante –, instalando possibilidades para outros dizeres no discurso desses materiais (idem). Outra categoria da AD que estaremos utilizando é a da *contradição*, que, segundo Foucault (1997), podem ser *derivadas* (localizam-se no plano das proposições ou das asserções, sem afetar o regime

enunciativo que as fez possíveis), *extrínsecas* (opõem teses que não dependem das mesmas condições de enunciação, remetendo à oposição entre FD) e *intrínsecas* (quando se tem duas maneiras de formar enunciados, desenvolvendo-se ambas em uma mesma formação discursiva) e que, fundamentadas nas condições de exercício da função enunciativa, marcam as FD.

Os conceitos da AD mencionados como procedimentos para análise dos LDFLEs, são, a nosso ver, imprescindíveis no estudo das representações discursivas.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DE REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS NOS LIVROS DIDÁTICOS DE FRANCÊS “LE NOUVEAU SANS FRONTIÈRES”, “LE NOUVEL ESPACES” E “TEMPO”

4.1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A seguir, apresentamos dados bibliográficos sobre os livros selecionados para análise das representações discursivas do universo feminino.

LE NOUVEAU SANS FRONTIÈRES (VOLUMES 1 E 2)

Dominique, Girardet, Verdelhan & Verdelhan
CLE International
Paris, 1989.

LE NOUVEL ESPACES (VOLUMES 1 E 2)

Cappelle & Gidon (colaboração de Coutelle & Pons)
Hachette
Vanve, 1995.

TEMPO (VOLUMES 1 E 2)

Bérard, Canier & Lavenne
Didier/Hatier
Besançon, 1997.

Esta análise é fundamentalmente qualitativa. No entanto, apresentaremos, também, um levantamento quantitativo com a

finalidade de se organizar o *corpus* e possibilitar a percepção global da distribuição das representações observadas.

Pelas escolhas do enunciador do discurso didático é construído um "retrato" das visões desse enunciador para com a vida real. Através dessa "retratação" de mundo, valores e ideologias são transmitidos ou refletidos. A transmissão de mensagens ideológicas se realiza nas situações verbais (instância do texto escrito) e não-verbais (instância do gráfico, como imagens por desenhos, fotos), permitindo a formação, a reprodução e a perpetuação de conceitos (Feronha, 1995). Deve-se considerar, por exemplo, que as imagens pela instância do gráfico contribuem, sobretudo, na construção de sentidos. Considerando, portanto, que, no discurso didático, as duas instâncias incidem na construção de representações discursivas, nesta análise, apresentamos atividades lingüístico-pedagógicas (compreensão e produção oral/escrita) em forma de diálogos, histórias em quadrinhos, charges, etc., levando em conta que, em sala de aula, há uma grande dependência relativa às atividades do LD (Kleiman, 1992). Assim, procuramos identificar a existência de espaços para a enunciação do sujeito-aprendiz, ultrapassando os limites das perspectivas metodológicas desses livros.

4.2 ANÁLISE DE RESSONÂNCIAS DISCURSIVAS EM TORNO DE ITENS LEXICAIS

Apresentamos, a seguir, o quadro 1, sob o ponto de vista quantitativo de representações sócio-culturais para homens e mulheres.

Quadro (1)

QUADRO GERAL DE OCORRÊNCIAS DE REPRESENTAÇÕES SÓCIO-CULTURAIS

	LE NOUVEAU SANS FRONTIÈRES (vol. 1 e 2)		LE NOUVEL ESPACES (vol. 1 e 2)		TEMPO (vol. 1 e 2)	
	H	M	H	M	H	M
Posições na Alta Hierarquia	16	07	11	02	14	05
em Trabalhos Subalternos/ Secundários	08	14	07	14	—	12
Cargos Público-Administrativos no Campo Político	05	01	03	—	11	—
Especialização Científico-Tecnológica	08	03	10	02	21	09
na Área Educacional	03	—	03	—	02	14
Profissionais da Moda	02	04	02	—	06	04
e da Comunicação	—	—	—	02	—	01
Atividades nas Artes Cênicas	07	04	05	05	11	10
Artes Plásticas	15	—	01	01	10	—
na Literatura	06	01	11	—	15	01
na Música	06	03	02	04	12	04
TOTAL	76	37	55	30	102	60

No quadro (1), respectivamente, são 69% as representações do universo masculino e 31% as representações do universo feminino.

Inicialmente, apresentaremos representações de posições hierárquicas no trabalho administrativo-empresarial.

a) posições hierárquicas no trabalho administrativo-empresarial

De acordo com o quadro (2) que segue abaixo, as posições respectivas à alta hierarquia para homens⁶ e mulheres correspondem proporcionalmente a 75% e 25%, respectivamente, e as posições secundárias correspondem a 37% para homens e 73% para mulheres⁷.

Quadro (2)

OCORRÊNCIAS DE REPRESENTAÇÃO DE POSIÇÕES HIERÁRQUICAS PARA HOMEM E MULHER NO MERCADO DE TRABALHO ADMINISTRATIVO-EMPRESARIAL				
LIVROS E VOLUMES	POSIÇÕES NA ALTA HIERARQUIA		POSIÇÕES HIERÁRQUICAS SECUNDÁRIAS/ SUBALTERNAS	
	H	M	H	M
LE NOUVEAU SANS FRONTIÈRES 1 E 2	16	07	08	14
LE NOUVEL ESPACES 1 E 2	11	02	07	14
TEMPO 1 E 2	14	05	–	12
TOTAL	41	14	15	40

No quadro acima, as posições na alta hierarquia para homens e mulheres correspondem proporcionalmente a 75% e 25%, respectivamente, e as posições secundárias, a 37% para homens e 73% para mulheres.

⁶ Usamos, primeiramente, a palavra *homem* (e não *mulher*) por uma questão de ordem alfabética.

⁷ No apêndice, consta um quadro com a indicação das páginas.

Vejamos, a seguir, exemplos de formulações referentes às posições hierárquicas no trabalho administrativo-empresarial para homens e mulheres, observadas nesses livros⁸.

(01)

" – Le patron n'est pas de bonne humeur aujourd'hui."

(LNSF1, pp. 105)

M. Dupuis est en colère.

M. Dupuis : Non Mademoiselle! Je ne signe pas cette lettre! Elle est pleine de fautes. Corrigez-les!

Stéphanie : Mais, Monsieur, c'est la machine...

M. Dupuis : La machine marche très bien. Mais vous, vous faites des fautes d'orthographe... Et puis, ici, il manque un paragraphe. Alors, refaites la lettre et relisez-la.

Stéphanie : Bien, Monsieur.

M. Dupuis (à Nicole) : Je vais à une réunion. Je rentre à 19 h. Attendez-moi, s'il vous plaît. Au revoir, Mesdames!

Stéphanie : Le patron n'est pas de bonne humeur aujourd'hui!



(02)

" – (...) Tenez, voilà une adresse. Ils veulent une secrétaire bilingue (...)"

(LNE 1, pp. 73)

MAIS... JE PEUX AVOIR L'AIR SÉRIEUX, C'EST FACILE.

TANT MIEUX, TENEZ, VOILÀ UNE ADRESSE. ILS VEULENT UNE SECRÉTAIRE BILINGUE. TÉLÉPHONEZ-LEUR. DS-MAPART, DEMANDEZ MONSIEUR L'HÔTE. IL EST TRÈS GENTIL. IL PEUT VOUS AIDER.



⁸ Nos exemplos, nem sempre as atividades foram apresentadas por completo, pois focalizamos somente parte da atividade correspondente ao objeto de nosso estudo.

(03)

"Un chef comment s'en servir."

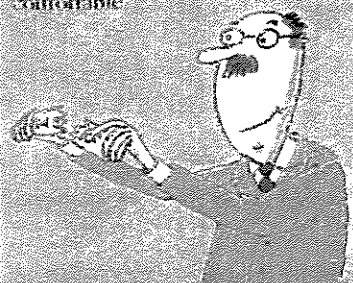
[LNE 2, pp. 48/49]

La notion de chef est en train d'évoluer partout et, d'abord, dans la vie professionnelle. Cependant les chefs existent toujours et il faut bien vivre avec. Voici quelques suggestions fondées sur l'expérience...

Un chef, comment s'en servir.

Le papa

Démonstratif et bienveillant, il se croit aimé. Et il l'est souvent. Il fera tout ce qu'il peut pour sauver un collaborateur en danger. Il adore donner des conseils. Il sait relâcher quand il le faut, mais il déteste qu'on se passe de sa protection. Pas très stimulant mais confortable.



Donnez-lui vos dossiers en retard à traiter : il aime ça. Manifestez-lui une reconnaissance éternelle.

On peut faire de lui ce qu'on veut à condition de ne jamais mettre son autorité en doute. Il met ses collaborateurs en valeur comme ses enfants. Si vous tenez à grandir, changez de service.

Le chef de bande

Moderne, fonceur, hyperactif, il veut que son équipe gagne, et lui avec. Il adore écouter mais n'entend pas toujours. Il n'a pas le temps. Il sait où il va. Avec lui on est dans le bon train. Mais

attention ! Il élimine les lents comme les rebelles. Il aime le risque... pour lui et pour les autres.

Si vous êtes fidèle, souple et travailleur, vous irez au bout du monde avec lui. Si vous pouvez supporter ses colères, ses numéros de charme et ses déprimés soudains, votre carrière est assurée. Restez tendu intérieurement mais paisible en surface : vous vous rendrez indispensable. Si vous ne vous sentez pas bien, changez de train.

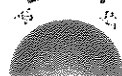


(04)

"- (...) Je suis secrétaire au lycée Victor-Hugo.""- Je travaille comme secrétaire dans le garage de mon père."

[T 1, pp. 20]

ÉCRIT



■ 1 Écoutez le dialogue et dites à quel texte il correspond :

Bonjour,
Je m'appelle Marie-Hélène.
J'ai 17 ans. Je suis secrétaire
au lycée Victor-Hugo.
J'habite à Châteaubleu.
J'aime le rock.
Mon père est électricien dans
un garage.

Bonjour,
Je m'appelle Mariette.
J'ai 27 ans. J'habite à
Châteaubleu.
Je travaille comme secrétaire
dans le garage de mon père.
Ma mère est professeur
au lycée Victor-Hugo.
J'aime beaucoup le jazz.

(05)

– Je suis secrétaire (...)"

(T1, pp. 28)

4. Parmi les réponses proposées, choisissez celles qui correspondent à ce que vous avez entendu dans chacun des deux dialogues :

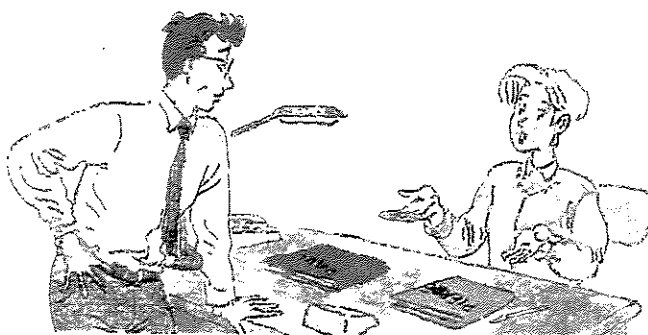
DIALOGUE 2

Nom		Prénom		Ville	
Fernand	☐	Alice	☒	Lyon	☒
Bertrand	☒	Bertrand	☐	Nyons	☐
Bernard	☐	Aline	☐	Niort	☐
Profession		Âge			
Secrétaire	☒	26	☒		
Hôtesse	☐	6	☐		
Directeur	☐	16	☐		

(06)

" – Écoute, je ne sais pas quoi faire. Le patron me demande de choisir entre Pierre et Paul pour le poste de directeur commercial."

(T2, pp. 12)

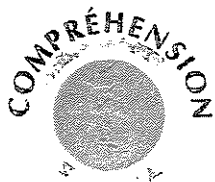


– Écoute, je ne sais vraiment pas quoi faire. Le patron me demande de choisir entre Pierre et Paul pour le poste de directeur commercial.

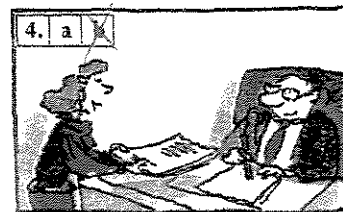
(07)

" – Pouvez-vous signer ces documents, Monsieur le Directeur ?"

(T2, pp 43)



■ Choisissez la formulation qui convient le mieux à la situation.



TRANSCRIPTION:

- 4. a. – Signez ces documents, Monsieur le Directeur.
- b. – Pouvez-vous signer ces documents, Monsieur le Directeur ?

Nas enunciações acima, os efeitos de ressonância se materializam nos substantivos "**patron, directeur, chef**". Os efeitos de sentidos produzidos por estes substantivos, como gênero masculino, revelam uma posição discursiva que legitima as relações de poder na discursividade. Embora sejam diferentes formulações, elas evidenciam a preferência pela escolha de papéis de chefia, subentendendo-se autoridade, comando e decisão, como atribuição ao sexo masculino.

Para o sujeito que detém o poder é usado o verbo "**demander**" (como *pedir*), como no exemplo (06). No entanto, o uso verbo "**pouvoir**" (como *poder/ser possível*), no exemplo (07), evidencia um funcionamento discursivo tendendo a indicar "sujeição" para com o interlocutor, i.e., o "diretor".

No exemplo (06), é relevante observar que a "funcionária" deve escolher entre dois homens para o cargo de "**diretor comercial**" (entre *Pierre* e *Paul*), a pedido do patrão. Para a

locutora (funcionária), é usada uma expressão de indecisão ("**je n'ai sais pas quoi faire**"), que se contradiz pelos sentidos das outras seqüências discursivas no diálogo, nas quais essa locutora evidencia sua preferência por **Pierre**. O patrão, por sua vez, decide escolher, ele mesmo, outra pessoa para o cargo, eliminando a possibilidade de escolha (e de responsabilidade) a qual havia sido delegada à funcionária.

O item lexical "**secrétaire**", conforme os exemplos (02), (04) e (05), ressoa posições profissionais subalternas para a mulher, porque estão diretamente vinculadas (ou dependentes) a uma chefia, reforçando sentidos de trabalho auxiliar ao do homem. Esse substantivo pode ser usado tanto no feminino como não masculino, em francês, cuja diferenciação pode ser dada pela indicação, por exemplo, de um pronome pessoal - ele/ela - ("**elle/il**") ou do artigo indefinido - um/uma ("**un/une**"). No exemplo (02), especificamente, é usado o artigo "**une**", reforçando a função no feminino. Os efeitos de sentido produzidos tendem a construir a representação de posições solícitas para a mulher no mercado de trabalho.

No exemplo (05), uma das alternativas para a resposta na atividade de compreensão oral relativa à função da mulher é a de "**directora**", porém a alternativa escolhida como resposta correta é a de "**secretária**".

Nos exemplos apresentados, os efeitos de sentido produzidos pelas posições hierárquicas superiores – ou posições de chefia – atribuídas a homens ressoam, de forma exclusiva, como posição de autoridade, comando e decisão em contextos profissionais.

As ressonâncias de posições para a mulher na hierarquia do mercado profissional estão representadas como secundárias ou auxiliares ao trabalho do homem. A polissemia tende a estar contida por um discurso que sustenta um lugar hierárquico

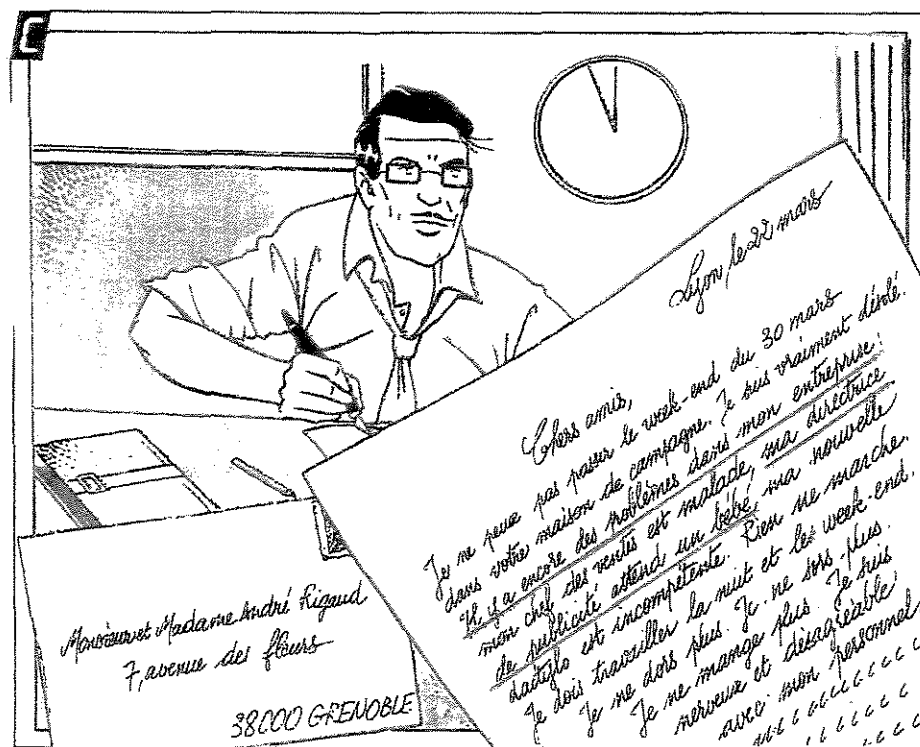
superior para homens. Parece se tratar de um funcionamento discursivo evidenciando um campo de atuação feminina restrito a camadas hierárquicas mais baixas. Também pode-se interpretar que a participação da mulher, nessas funções, não seja efetivamente importante. Por que, então, não se optar por uma figura masculina nessas funções, no sentido de se contestar os sentidos de interdição profissional a posições na alta hierarquia com finalidade de se problematizar o contexto?

Observemos, também, no exemplo (08), a seguir, a ocorrência relativa à posição da mulher na alta hierarquia. Os efeitos de sentido produzidos, entretanto, são outros, contrariamente àqueles produzidos para as posições de homens.

(08)

" – (...) Il y a encore des problèmes dans mon entreprise: (...)
Ma directrice de publicité attend un bébé (...)"

(LNSF I, pp. 105)



Os itens lexicais assinalados nas formulações acima, ressoam, de fato, a atribuição da posição de "**diretora**" a mulheres. No entanto, existe a problemática da **mulher-gestante** no contexto profissional, e o efeito de sentido produzido é o de esse fato ser um problema. Estariam, portanto, incluídos efeitos de sentido a respeito dos riscos de se atribuir cargos de chefia a mulheres, pelo fato de haver a possibilidade de engravidarem? A mulher está colocada à margem de processos decisórios, contrariamente ao funcionamento discursivo evidenciado, anteriormente, para o homem.

**b) cargos público-administrativos
no campo político**

Vejamos, agora, a exposição do quadro (3), referente à distribuição de cargos de Autoridades de Estado, nos livros estudados.

Quadro (3)

DISTRIBUIÇÃO DE CARGOS POLÍTICO-ADMINISTRATIVOS NO CAMPO DA POLÍTICA		
LIVROS E VOLUMES	AUTORIDADES DE ESTADO	
	HOMENS	MULHERES
LE NOUVEAU SANS FRONTIÈRES 1 E 2	05	01
LE NOUVEL ESPACES 1 E 2	03	—
TEMPO 1 E 2	11	—
TOTAL	19	01

Podemos observar que os números, no quadro, correspondem à atribuição de 95% de cargos político-administrativo para homens e 5% para mulheres.

Observemos os próximos exemplos de formulação.

(09)

" – Monsieur le Maire, c'est un scandale !
faites arrêter rapidement ces fouilles ridicules."

[LNSF I, pp. 1778]

B **2 NOVEMBRE**

L'architecte Olivier Girard discute avec le maire de Saint-Sauveur.

M. Girard : Monsieur le Maire, c'est un scandale ! Faites arrêter rapidement ces fouilles ridicules.

Le maire : Malheureusement, c'est impossible. Cette découverte est importante pour notre région.

M. Girard : Et mon projet, il n'est pas important ? Moi, j'apporte des emplois, je fais diminuer le chômage, je fais venir des touristes !

Le maire : Le site archéologique aussi !

M. Girard : Peut-être, mais avec ma ville touristique, je fais vivre la région.

Le maire : Écoutez, M. Girard. Attendez patiemment quelques mois. Nous n'abandonnons pas votre projet.

M. Girard : Je l'espère... et n'oubliez pas... je suis prêt à me battre, à écrire au ministre... au président de la République.



(10)

" - Monsieur le Maire, je vous apporte une information très confidentielle.

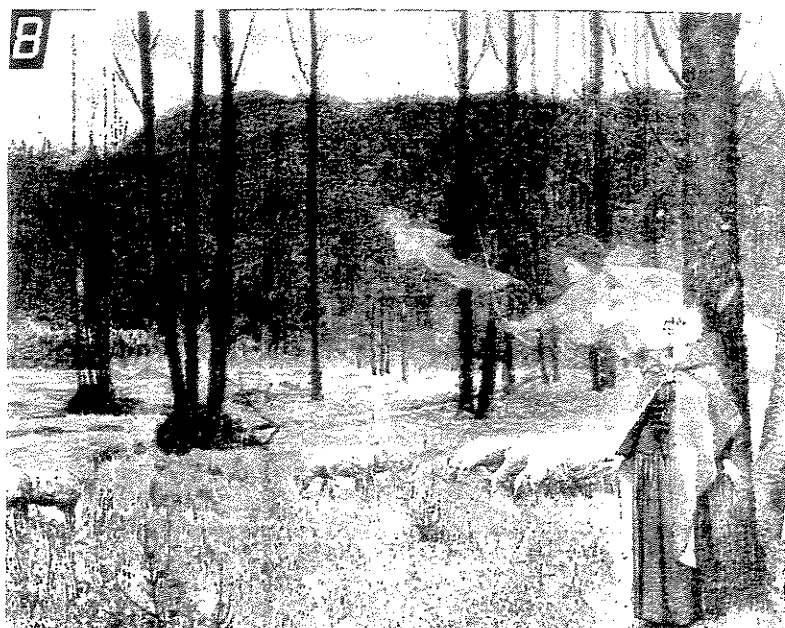
(LNSF 2, pp. 81-82)



(11)

"Resumo da vida de 'Jeanne d'Arc' "

(LNS 2, pp. 168/169)



Dans la campagne où elle gardait ses moutons, Jeanne d'Arc avait entendu des voix : sainte Catherine et saint Michel lui avaient parlé. Ils lui avaient dit qu'elle pouvait repousser les Anglais hors du royaume et vaincre leurs partisans français. Ils lui avaient affirmé que le vrai roi de France n'était pas l'Anglais Philippe mais le Français Charles.

Bien qu'elle soit très jeune, elle était allée voir le seigneur des environs. Après beaucoup d'hésitations, celui-ci lui avait donné un cheval, une armure et une escorte de six hommes. Elle pourrait ainsi aller jusqu'à Chinon où se trouvait le roi Charles VII.

(12)

" John Fitzgerald Kennedy, c'était un président américain."

(T 1, pp. 18)

À VOUS

Si vous connaissez des personnes de la liste ci-dessous, identifiez-les sur le modèle suivant :

Robert Charlebois : **c'est un chanteur canadien.**

Si le personnage connu est mort, vous pouvez dire « **c'était** » :
John Fitzgerald Kennedy, **c'était** un président américain.

(13)

" — Dépêchez-vous, Monsieur le Premier Ministre, l'avion
du président arrive!"

(T 2, pp. 44)

ENTRAÎNEMENT
sens de
l'impératif

Exercice

Pour chaque phrase, précisez le sens de l'impératif :

Exemple :

Dépêchez-vous, Monsieur le Premier Ministre, l'avion du président arrive !

- ☐ ordre
- ☐ demande familière
- ☐ situation d'urgence

Através dos exemplos reproduzidos acima, é possível observar uma ressonância tendendo a construir a "invisibilidade da mulher" pela representação da "ausência feminina" nessas posições.

Embora não se tenha encontrado formulações para mulher atuando em cargos políticos, é relevante a exposição dos exemplos (14) e (15), abaixo.

(14)

" Grace de Monaco. C'était la femme du prince Rainier et une actrice que tout le monde admirait (...)

(LNE 2, pp. 9)

3. Grace de Monaco. C'était la femme du prince Rainier et une actrice que tout le monde admirait. Sur la photo, elle a les cheveux tirés en arrière. Elle est souriante.

(15)

" Hélène Favreau, 40 ans, est rentrée dans la société il y a 15 ans. Elle est

déléguée du syndicat et fait de la politique à niveau local."

(LNE 2, pp. 42)



HELENE FAVREAU, 40 ans, est entrée dans la société il y a quinze ans. Elle est déléguée du syndicat et fait de la politique au niveau local. Elle est très appréciée des ouvriers. Elle a défendu leurs intérêts à plusieurs reprises, contre la direction trop conservatrice. Elle est efficace, compétente et accepte la nécessité d'une modernisation pour sauver l'entreprise et les emplois. Mais peut-elle changer de camp et prendre la responsabilité de mesures impopulaires ?

No exemplo (14), a formulação para a mulher "*la femme du prince Rainier*" evidencia-lhe a posição de **autoridade monárquica**, na posição de **princesa**. No entanto, essa posição de **princesa** é dependente ou consequência do fato de ser a **esposa do príncipe**.

A imagem para essa **mulher-princesa** parece estar construída em torno do **homem-príncipe**, a quem, realmente, é atribuído o sentido de autoridade política; ao seu lado está, no entanto, a "**mulher-princesa**", que não nasceu princesa mas se tornou princesa, como indica o itens lexicais "**actrice**" e "**admirail**", evidenciando sua condição social anterior

No exemplo (15), os efeitos de sentidos produzidos tendem a evidenciar o "ativismo político feminino". O funcionamento discursivo indica uma natureza mais contestadora para a mulher. A formulação encontrada tende a apresentar a mulher assumindo papel mais crítico e político na sociedade. No entanto, não está claro, na atividade, se essa representação vai ajudar ou prejudicar em sua carreira profissional.

A nosso ver, para ambos exemplos acima, o funcionamento discursivo parece indicar ainda uma relação díspar entre os gêneros, no que se refere a cargos no campo político.

c) *profissões de especialização científico-tecnológica e na área educacional*

O quadro (4), abaixo, ilustra a distribuição das profissões de especialização científico-tecnológica e educacional para homens e mulheres, nos livros estudados, para melhor visualização das formulações que se seguirão posteriormente.

Quadro (4)

DISTRIBUIÇÃO DAS PROFISSÕES DE ESPECIALIZAÇÃO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA E NA ÁREA EDUCACIONAL				
LIVROS E VOLUMES	ESPECIALIZAÇÃO CIENTÍFICO-TECNOLÓGICA		ESPECIALIZAÇÃO NA ÁREA EDUCACIONAL	
	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES
LE NOUVEAU SANS FRONTIÈRES 1 E 2	08	03	03	–
LE NOUVEL ESPACES 1 E 2	10	02	03	–
TEMPO 1 E 2	21	09	02	14
TOTAL	39	14	08	14

Podemos observar que, no quadro acima, é apresentada uma predominância masculina para o exercício de profissões no campo científico-tecnológico, correspondendo, respectivamente, a 74% da distribuição total e a 26% na distribuição para mulheres.

Na área educacional, no entanto, a distribuição corresponde a 64% para mulheres e a 36% para homens.

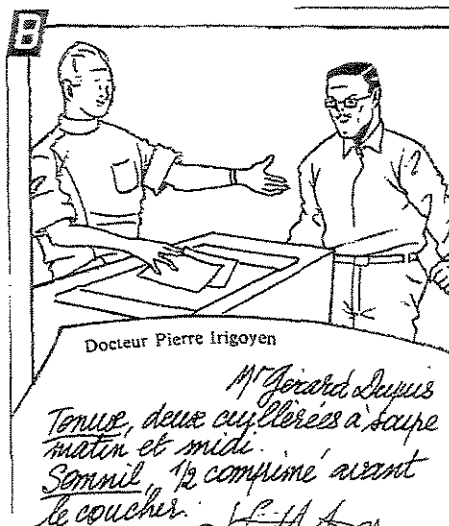
Vejamos, primeiramente, os exemplos de formulações observadas para homens e mulheres no campo científico-tecnológico.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

(16)

" (...) – Non **docteur**, c'est fini (...)"

(LNEF I, pp. 136)



Pendant ce temps, chez un médecin, dans un village des Pyrénées...

Le médecin : Vous avez encore mal à la tête ?

M. Dupuis : Non docteur, c'est fini.

Le médecin : Vous n'êtes plus fatigué ?

M. Dupuis : Non, ça va, mais je ne dors pas très bien.

Le médecin : Bon, je vous donne un médicament pour dormir et je vous demande de faire une heure de sport tous les jours. Vous allez très bien maintenant. Retournez vite à Lyon. Vos amis sont inquiets.

Vous leur avez écrit ?

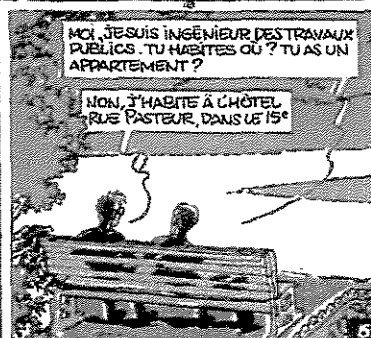
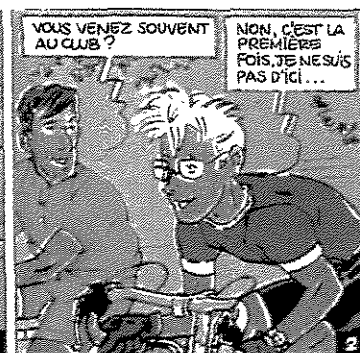
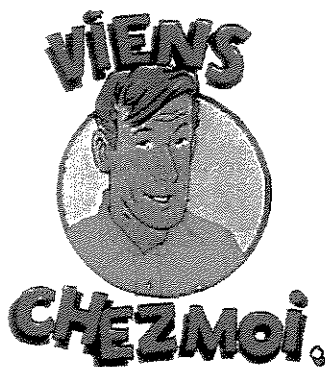
Vous leur avez téléphoné ?

M. Dupuis : Non, je veux leur faire une surprise.

(17)

" – Moi, je suis **ingénieur** des travaux publics (...)"

(LNE I, pp. 31)



(18)

" - Je suis ingénieur en télécommunications."

(T.T. pp. 55)

Préparation au DELF-A1

Compréhension orale (CO)

1. Écoutez l'enregistrement et choisissez les bonnes réponses :

- Claude Laurier habite ☐ à Brest. ☐ à Grenoble. ☐ à Bordeaux.
- Il habite ☐ au centre-ville. ☐ en banlieue. ☐ au bord de la mer
- ☐ Il aime beaucoup la mer.
☐ Il n'aime pas la mer.
☐ Il déteste la mer.
- Il vient de ☐ Bordeaux. ☐ Grenoble. ☐ Brest.
- Il est ☐ ingénieur chimiste.
☐ ingénieur chez Renault.
☒ ingénieur en télécommunications.

TRANSCRIPTION:

Compréhension Orale

- Je me présente, Alain Lambert.
 - Enchanté, je m'appelle Claude Laurier.
- Enchanté. Vous venez d'où?
- De Grenoble, mais je suis né à Bordeaux. Je suis à Brest depuis quinze jours.
- Vous êtes chimiste, je crois?
- Non, je suis ingénieur, je travaille au Centre de Télécommunications.
- Vous avez trouvé un appartement?
- Oui, au centre-ville, près du garage Renault.
- Vous aimez Brest?
- Beaucoup, j'adore la mer.

(19)

" - Je suis médecin à Médecins Sans Frontières."

(T 1, pp. 62)



■ Écoutez chaque dialogue et choisissez la proposition qui convient :



Dialogue 1

La conversation se passe :
☐ en France
☐ au Kenya.
☐ au Burundi.

Le médecin travaille :
☐ à Nairobi. (Kenya)
☐ à Bujumbura (Burundi)

TRANSCRIPTION:

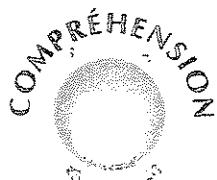
Compréhension

1. - Vous venez d'où?
 - De Bujumbura.
 Et qu'est-ce que vous faites au Burundi?
 - Je suis médecin à Médecins Sans Frontières.
 - Ah! Un "french docteur"! Et qu'est-ce que vous faites à Nairobi?
 - Je viens pour un congrès de l'OMS.

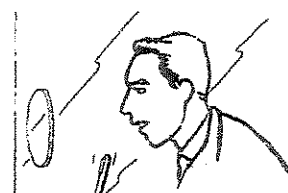
(20)

" - Oui, je suis pilote à Air France."

(T 1, pp. 12)



■ Écoutez et faites correspondre chaque dialogue avec une image



- Vous vous appelez comment ?
 - Édouard Dupond.
 - Vous habitez où ?
 - À Toulouse, 6, rue des Bégonias.
 - Vous travaillez ?
 - Oui, je suis pilote à Air France.
 - Vous êtes français ?
 - Oui.

(21)

" - Le commandant de bord, Claude Loiseau, et tout son équipage vous souhaitent la bienvenue à bord de cet Airbus A300."

(T 2, pp. 29)



■ Écoutez le document sonore et dites, pour chaque instruction donnée, si elle est illustrée par une des images ci-dessous. Si oui, dites laquelle :

(22)

"CARTÃO DE VISITA: Sylvie Roman, médecin, rue (...)"

(LNSF 1, pp. 9)

Paris. Rue Mouffetard.
Sylvie Roman rencontre une amie.

Valérie : Sylvie! Sylvie!

Sylvie : Bonjour Valérie!

Comment ça va?

Valérie : Ça va. Et toi?

Tu habites le quartier?

Sylvie : Oui. Rue Mouffetard. Au 10.

Valérie : C'est formidable! J'habite place Monge. Au revoir! A bientôt!

Sylvie : Au revoir!

SYLVIE ROMAN
médecin

10 rue Mouffetard
75005 Paris

VALERIE FLORENTINI
Journaliste

2 Place Monge
75005 PARIS

(23)

" – J'ai cinq enfants. Je suis médecin. Je m'appelle Paola Costa.
J'habite à Rome, mais je ne suis pas italienne."

(II pp. 27)

■ 1. Écoutez les dix dialogues et pour chaque dialogue mettez une croix dans le tableau ci-dessous si vous avez entendu les informations suivantes : nom, prénom, nationalité, profession, domicile, situation familiale.

TRANSCRIPTION:

- J'ai cinq enfants.
Je suis médecin.
Je m'appelle Paola Costa.
J'habite à Rome, mais
je ne suis pas italienne.

(24)

"CARTÃO DE VISITA: Marie Camarat, infirmière (...)"

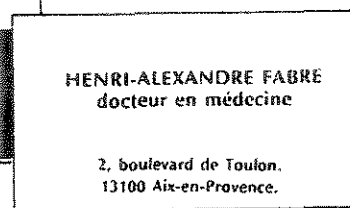
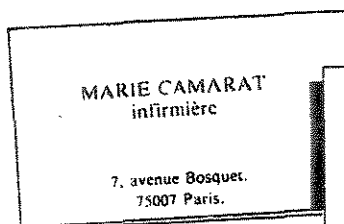
(LNSF 1, pp. 13)



4. COMPLÉTEZ

Elle s'appelle
Elle est
Elle à Paris

Il



(25)

" – (...) Il y a des hôpitaux à Albertville.

ils ont besoin de bonnes infirmières

"[LNE 1, pp. 143]



(26)

" – Pourquoi avez-vous choisi le métier d'infirmière (...)?"

" (...) – Pour vous c'est une vocation ?

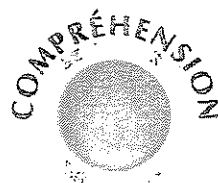
Non, c'est un métier comme un autre. C'est vrai il faut beaucoup de technicité pour faire ça."

"[I 2, pp. 225]

TRANSCRIPTION:

Page 225 – Dialogue

- Pourquoi avez-vous choisi le métier d'infirmière ?
- Après mon bac, je voulais faire des études courtes et être sûre d'avoir un emploi.
(...)
- Pour vous c'est une vocation ?
- Non, c'est un métier comme un autre. C'est vrai il faut beaucoup de technicité pour faire ça. Et souvent, les médecins vous donnent plus de responsabilités que vous n'en avez normalement. Mais en 10 ans je ne me suis jamais ennuyée, même si quelquefois, c'est très dur nerveusement.



1. Écoutez le dialogue et essayez de rédiger un texte expliquant le parcours professionnel de Martine.
(Vous pouvez consulter les notes correspondant à l'interview pour vous guider dans votre rédaction.)

2. Comparez votre texte à celui, réel, dont nous nous sommes inspirés pour concevoir l'interview. (Ce texte figure dans le guide pédagogique de Tempo 2.)

Bac études courtes sécurité de l'emploi.
Facile (bac scientifique = bonne préparation).
Stages : crèches, écoles, entreprises, hôpital.
Pas facile au début (pas "blindée").
3 ans petits boulots (camps de vacances, intérim) puis fonction publique.
Spécialisation (expérience anesthésie).
Pas vocation. Métier comme un autre.
Souvent dur mais pas ennuyeux.

Nas formulações acima, há uma tendência em se atribuir ao homem profissões de maior especialidade e maior prestígio, conforme os léxicos "*ingénieur*", "*médecin*", "*pilote*". Como podemos observar no exemplo (18), a atividade do livro sugere três alternativas de resposta para o homem no campo da engenharia.

Obviamente, é significativo que a mulher seja representada atuando em áreas científico-tecnológicas, ainda que de forma mínima em relação às representações para homens. Sua participação não está, assim, totalmente apagada. Não há, no entanto, um maior compromisso discursivo, nesses livros, justificando a escolha pela inequação da distribuição das representações para homens e mulheres.

Na área da medicina, parece haver uma ressonância para representar a mulher em uma posição profissional de auxiliar e subalterna na escala institucional, conforme apresenta o léxico "*infirmière*". Para o homem a posição apresentada é a de "**doutor em medicina**", como mostra o exemplo (24). Nos exemplos (22) e (23), o léxico "*médecin*" também é apresentado para duas mulheres (*Sylvie* e *Paola*). Entretanto, são produzidos outros efeitos de sentidos: no primeiro exemplo, o item lexical aparece apenas em um cartão de visita. O objetivo parece ser apenas lingüístico, como a apresentação de novo vocabulário respectivo a profissões, não parecer indicar um favorecimento à prática discursiva. Os exemplos (20) e (21) são formulações para homens no exercício da pilotagem ("*pilote*", "**commandant de bord**"). A mulher aparece, entretanto, como parte da tripulação, conforme indica o item lexical "*équipage*", conferindo-lhe o exercício da função de comissária de bordo. A instância do gráfico também reforça a representação da mulher nessa função.

Deve-se aplicar o mesmo raciocínio para o exercício da "enfermagem", cujo funcionamento discursivo, ao mesmo tempo em que tende a enquadrar a profissão como "feminina", talvez pelo instinto maternal vinculado à mulher, tende também a desvincular o homem para a profissão. No entanto, no exemplo (26), as justificativas dadas pela "enfermeira" pela escolha da profissão, não estão vinculadas a essa tendência que as ressonâncias de itens lexicais parecem indicar, no sentido de evidenciar a profissão como "talento" feminino.

Vejamos os próximos exemplos de formulações relativas à área educacional.

(27)

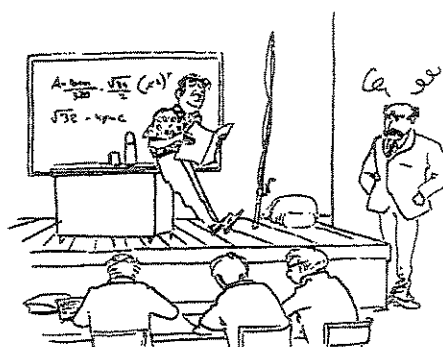
"Un professeur original et anticonformiste se fait réprimander par le directeur de l'école."

(LNSF 2, pp. 164)



3. IMAGINEZ ET JOUEZ LES SCÈNES. Ils font leur métier d'une drôle de manière

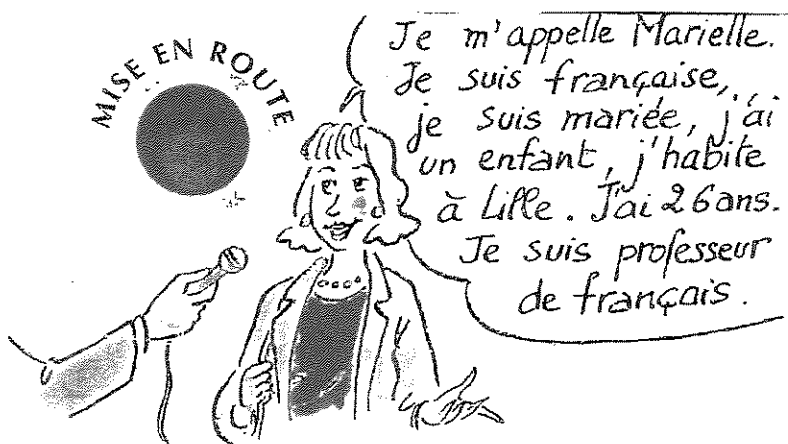
b/ Un professeur original et anticonformiste se fait réprimander par le directeur de l'école.



(28)

"Je m'appelle Marielle. Je suis française. Je suis mariée. J'ai un enfant. J'habite à Lille. J'ai 26 ans. Je suis professeur de français."

(T1, pp. 27)



(29)

"- Elle est comment ta nouvelle prof de maths ?

-- Elle est jeune, jolie et elle a les cheveux blonds. Elle porte souvent un pantalon et elle est très sympa."

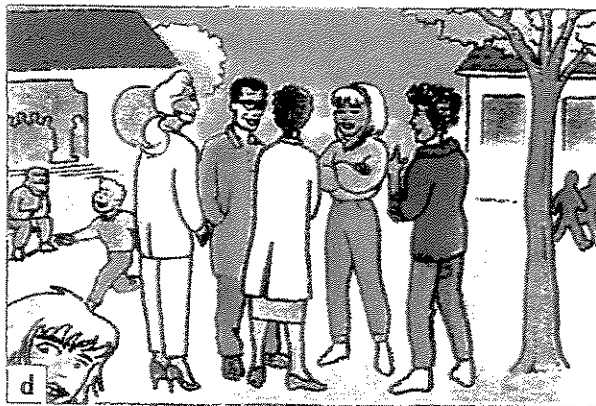
(T1, pp. 130)

TRANSCRIPTION:

Compréhension

Dialogues

1. - Elle est comment ta nouvelle prof de maths?
- Elle est jeune, jolie et elle a les cheveux blonds. Elle porte souvent un pantalon et elle est très sympa.



(30)

"Gilbert Dalgalian – **linguiste** **vice-président** du centre mondial d'information sur l'éducation bilingue et d'Europe Éducation.

Christian Puren – **Professeur d'espagnol** **président** de l'Association des professeurs de langues vivantes (APLV-Paris)"

(12, pp. 179)

POUR OU CONTRE ?

Les arguments pour comprendre

Faut-il enseigner l'anglais dès l'école maternelle ?

POUR



Gilbert Dalgalian
Linguiste, vice-président du centre mondial d'information sur l'éducation bilingue et d'Europe Éducation.
Auteur du rapport sur la diversité linguistique en Europe.

CONTRE



Christian Puren
Professeur d'espagnol, président de l'Association des professeurs de langues vivantes (APLV-Paris).

No exemplo (27), podemos observar que há produção de efeitos de sentido tendendo a evidenciar posições mais críticas na carreira profissional masculina como "**professor**", conforme indicam os itens lexicais "**original**" e "**anticonformista**", mas não o acontece o mesmo em relação à "**mulher-professora**".

No exemplo (30), há sentidos sobre o sucesso e o prestígio profissional masculino, evidenciados pelos cargos atingidos por esses profissionais na área educacional ("**vice-président**" e "**président**"). A estatística, apresentada no quadro (4), expõe uma predominância feminina na área educacional, contudo, as representações para a mulher estão desvinculadas de sentidos relativos a desempenho e prestígio. Esses significados de "apagamento" foram substituídos por significados relativos à

aparência física, como mostram os itens lexicais "*jeune*", "*jolie*", "*(très)sympa*", "*(cheveux) blonds*", no exemplo (29).

Outros efeitos de sentido produzidos tendem, ainda, a indicar o casamento e a maternidade como condições complementares ao exercício da profissão da mulher, evidenciando um funcionamento discursivo a respeito de valores morais, como podemos observar no exemplo (28), através do item lexical "*mariée*", e na formulação "*j'ai un enfant*". A atuação da professora pode ser entendida, ligada a valores mais tradicionais, como uma continuidade do trabalho da mãe, estendido até a escola.

d) em domínios profissionais da comunicação e da moda

Apresentamos, a seguir, o quadro (5), que expõe a distribuição referente a profissionais homens e mulheres na comunicação, pela "mídia televisiva" e no "mundo da moda".

Quadro (5)

DISTRIBUIÇÃO RELATIVA A PROFISSIONAIS DA COMUNICAÇÃO E DA MODA				
LIVROS E VOLUMES	PROFISSIONAIS DA COMUNICAÇÃO		PROFISSIONAIS DA MODA	
	HOMENS	MULHERES	HOMENS	MULHERES
LE NOUVEAU SANS FRONTIÈRES 1 E 2	02	04	–	–
LE NOUVEL ESPACES 1 E 2	02	–	–	02
TEMPO 1 E 2	06	04	–	01
TOTAL	10	08	–	03

No quadro acima, a distribuição das representações mostra que atuando na comunicação estão 56% dos homens e 44% das mulheres. Na moda, aparecem atuando 100% das mulheres.

A participação masculina na mídia televisiva, por exemplo, há produção de efeitos de sentido tendendo a indicar posições de menor destaque para mulheres enquanto que para homens são indicadas posições de maior destaque e como bem sucedidas, conforme mostram as formulações a seguir.

(31)

"À Marseille, le PDG de la société Pétrolonor présente ses projets à une journaliste."

(LNSF 1, pp. 153)



A Marseille, le PDG de la société Pétrolonor présente ses projets à une journaliste.

La journaliste : Vous cherchez du pétrole dans la région ?

M. Lagarde : Oui, en Camargue, autour des Saintes-Maries-de-la-Mer.

La journaliste : Vous en trouvez ?

M. Lagarde : J'espère que nous en trouverons beaucoup.

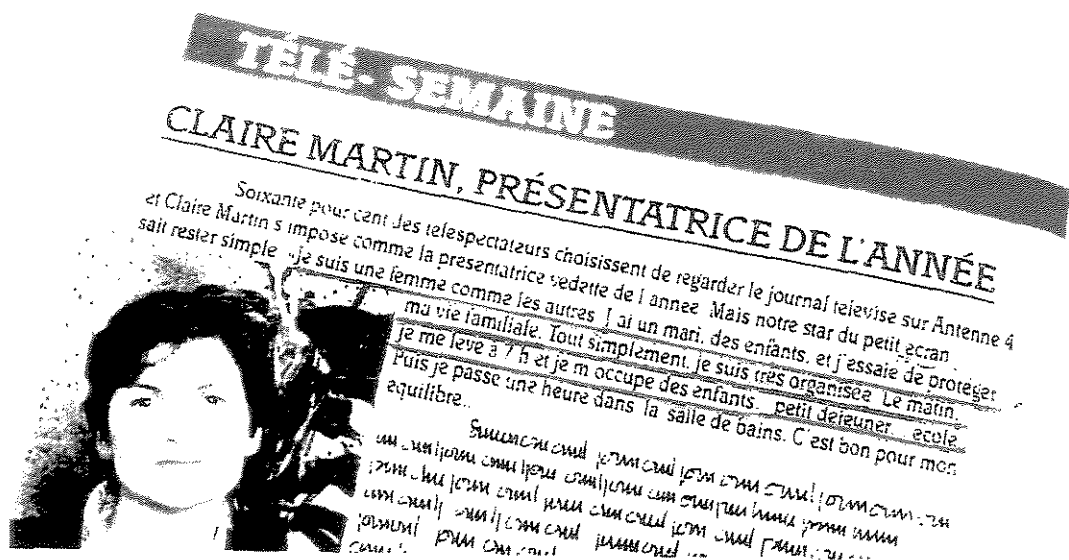
La journaliste : Est-ce que vous avez un projet d'exploitation ?

M. Lagarde : Nous en avons un dans la commune de Saint-Sauveur. Nos recherches ont donné de bons résultats. Nous espérons exploiter dans quelques mois.

(32)

"Claire Martin, présentatrice de l'année (...)"

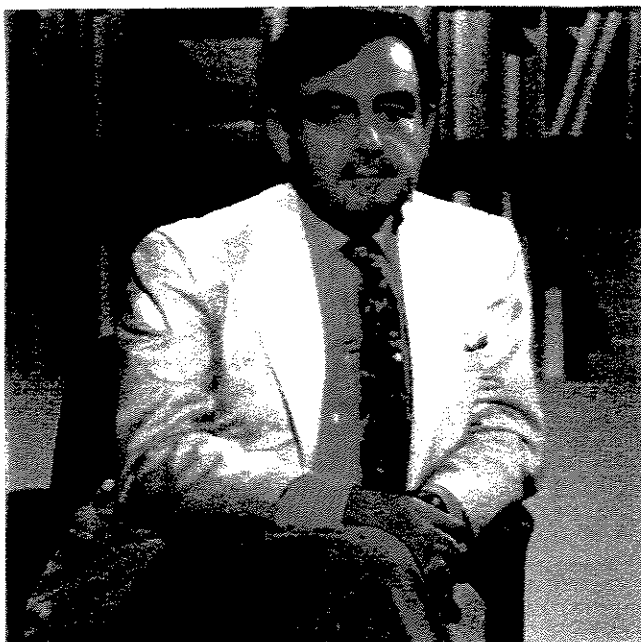
(LNSF 2, pp. 8)



(33)

"Pendant seize ans, Bernard Pivot a animé 'Apostrophes', l'émission littéraire de télévision la plus suivie en France. Il l'a remplacée par une autre émission du même genre."

(LNE 2, pp. 17)



Pendant seize ans, Bernard Pivot a animé « Apostrophes », l'émission littéraire de télévision la plus suivie en France. Il l'a remplacée par une autre émission du même genre.

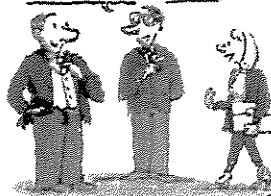
(34)

"... Je vous présente Madame Leriche, journaliste"

(I 2, pp. 54)

■ Relevez et commentez les infractions au code du savoir-vivre par rapport aux règles énoncées dans le texte ci-dessus :

JE VOUS PRÉSENTE
MADAME LERICHE,
JOURNALISTE!

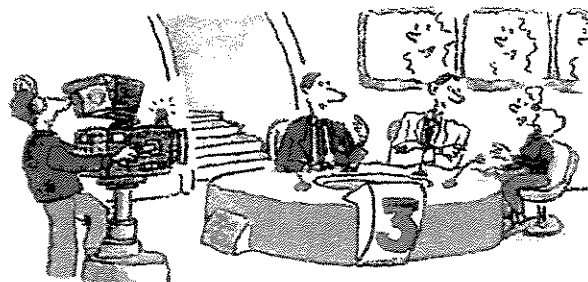


(35)

"Paul Normand, journaliste au Monde, auteur de 'La presse peut-elle tout dire ?'. Animateur de l'émission TV 'Revue de presse' sur France 3."

([2. pp. 206)

En vous servant des informations données, présentez Paul Normand. Essayez d'utiliser une citation.



Paul Normand, journaliste au Monde, auteur de « La presse peut-elle tout dire ? » Animateur de l'émission TV « Revue de presse » sur FRANCE 3.

Thèmes abordés par Paul Normand dans son livre :

1. Jusqu'où va la liberté de la presse ?
2. Quelques exemples où la presse a exercé son rôle.
3. La presse fabrique-t-elle l'opinion des Français ?
4. La presse et la publicité.
5. La presse subit-elle des pressions ?
6. La presse se trompe-t-elle parfois ?

A tendência em se fazer predominar o *status* social e o sucesso na carreira profissional para o homem é marcada no exemplo (33), logo na primeira sequência, pelo uso da expressão "**pendant seize ans**", e pelo verbo conjugado "**a animé**", para evidenciar o tempo de dedicação e aceitação de seu trabalho e, pela expressão "**la plus suivi en France**", que indica a preferência do público por essa emissão de televisão.

No exemplo (35), podemos observar que, no caso de um homem, além de "**jornalista**", se aponta, também, que é "**autor**" de livro e "**animador**" de emissão televisiva famosa.

Nos exemplos (31), (32) e (34), são atribuídas às mulheres as profissões de "**jornalista**" e "**apresentadora**" de jornal televisivo. No exemplo (32), relativo a uma "**apresentadora**", também é apresentado um lugar de prestígio à mulher, conforme evidencia a expressão "**présentatrice de l'année**". No entanto, o sentido de importância para a mulher, nesse meio profissional, tende a ser apagado na atividade lingüístico-pedagógica proposta pelo livro. Podemos observar que, nessa atividade, há um funcionamento discursivo indicando a competição entre homens e mulheres neste tipo de trabalho. Na página 73 (exemplo 32), podemos observar que a escolha no LD pelo "**jornalista**" **Patrice** como substituto para a "**famosa apresentadora**" **Claire Martin**, parece produzir efeitos de sentidos negativos à conduta profissional da mulher, como "**intransigência**", por exemplo, sentidos indicados pela expressão "**Je ne suis pas d'accord...**", usada no confronto com o "**jornalista**" (**Patrice**). Os sentidos tendem a indicar, para este, preferência ao protagonismo masculino nesta profissão, na chance de sucesso e *status* na carreira profissional que lhe é oferecida através da necessária ausência da "**jornalista**" ("**Claire Martin est malade**").

No mundo da moda, os exemplos de formulações observadas indicam a predominância feminina na profissão de "**modelo**" ("**manequin**"). Os efeitos de sentido produzidos tendem a evidenciar a presença do "conceito de beleza feminina" como importante fator, não somente para o exercício desta profissão, mas como quesito fundamental da preferência masculina em relação à aparência feminina.

(36)

Texte: "Mannequin: quel beau métier !"

(LNE 1, pp. 91)

LECTURES

• VIE QUOTIDIENNE • VIE QUOTIDIENNE • VIE QUOTIDIENNE •



MANNEQUIN

Quel beau métier !

Sept heures. On se lève
tôt quand on est manne-
quin. Agnès, 19 ans,
prend un café sans sucre, puis
5 elle se maquille et met une
tenue décontractée : jean et
sweat à fleurs.

Sa journée commence par une
séance de gymnastique dans
10 une salle de son quartier. Puis,
à 9 heures, Agnès va à son
premier rendez-vous. Sept
jeunes filles attendent déjà. Ça
va être long. Patience ! Elle
15 s'assoit et lit un magazine.
Enfin, on l'appelle. C'est pour
présenter des tenues de tennis.
C'est d'accord. Elle note la
date et l'heure de la séance de
20 photos.

Elle sort. Il est déjà midi.

Aujourd'hui elle a le temps de
déjeuner. Salade, jambon, bis-
cotte : il faut faire attention à
25 sa ligne !

À 14 heures, elle présente des
robes d'été à Beaubourg. On
la maquille. On est en février.
Il faut sortir dans le froid et
30 poser avec une jolie robe légè-
re, comme au mois d'août. Et
il faut sourire !

À 5 heures, elle a un autre ren-
dez-vous, à l'autre bout de la
ville. Une demi-heure de
mètre et un quart d'heure
d'autobus. Au studio, elle
écoute avec attention les expli-
cations du metteur en scène
40 sur le scénario de la publicite a
tourner. Est-ce qu'elle peut
danser, se mettre en colère,

dire un texte ? Oui ? Alors elle
va faire un essai devant la
55 caméra.

Elle rentre chez elle. Il est
déjà tard. Elle est fatiguée.
Elle dîne avec Laurent ce soir.
Vite, elle a juste le temps de
60 prendre un bain et de se pré-
parer : maquillage sophistiqué
et robe du soir.

Il est déjà 8 heures ! On
sonne. C'est Laurent. Il est
65 toujours à l'heure...

On rencontre des amis au res-
taurant. On parle, on rit, on
s'amuse. C'est le moment
agréable de la journée. Mais il
70 est si vite 10 heures ! Il faut
rentrer. Un mannequin ne peut
pas se coucher tard. La mau-
vaise mine, c'est le chômage !

(37)

Texte: "Qu'est-ce Qui les attire ?"

(LNE 2, pp. 18)

ÉCRITURES

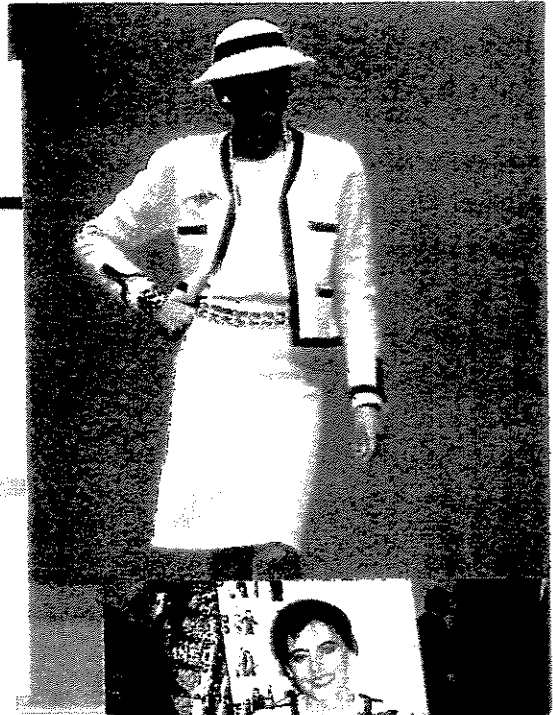


1

Inès de la Fressange.

1. Collection automne-hiver, Chanel.
2. Collection automne-hiver, Chanel.
3. La pause.

2



3

Qu'est-ce qui les attire ?

Un récent sondage réalisé en France révèle les huit caractéristiques féminines qui retiennent plus particulièrement l'attention des hommes.

Ce sont, par ordre d'importance :

1. La beauté, le charme physique ;
2. La sincérité, la franchise ;
3. L'élégance naturelle et le goût pour s'habiller ;
4. Le fait de ne pas fumer ;
5. L'intelligence ;
6. La fidélité ;
7. Le sens de l'humour ;
8. La douceur et la tendresse.

Pour vérifier la sincérité de leurs réponses, on a demandé aux hommes interrogés de choisir entre les trois photographies (ci-dessus) du même modèle habillé chaque fois différemment.

C'est la photo 1 qui a eu leur préférence.

Sondage BVA pour Jours de France.

Podemos observar nos exemplos acima que, os efeitos de sentido produzidos tendem a evidenciar um conceito para a importância da beleza feminina vinculada aos cuidados com a saúde em si, mas, sobretudo, atentando ao aspecto sexual, como apelo à sedução. Esses sentidos são reforçados, no exemplo (36), conforme os itens lexicais indicando juventude ("**19 ans**"), cuidados com a saúde e a aparência física ("**gymnastique**" e "**il faut faire attention à sa ligne**"), como componentes intrínsecos entendidos à feminilidade. A preocupação feminina com a aparência também é sua garantia de continuar trabalhando na profissão, conforme a expressão "**La mauvaise mine, c'est le chômage !**".

No exemplo (37), o funcionamento discursivo também tende a indicar a preferência predominante do homem por qualidades vinculadas à beleza física, conforme os itens lexicais "**La beauté**", "**le charme physique**", como primeiro lugar em uma pesquisa realizada ao público masculino (ao final da fotocópia). Ademais, a "**inteligência**", permanece em quinto lugar, nessa pesquisa, produzindo efeitos de sentido que indicam uma manutenção de conceitos tradicionais para a mulher, no que tange à simbologia sexual e, desqualificadores, quanto ao grau de inteligência em relação ao homem. Ao mesmo tempo, é relevante comentar que, nos livros, a opção pela ausência masculina nesse mercado de trabalho, produz efeitos de sentido que tendem a incapacitar o homem a se engajar nesse campo, o que representa discrepância com a realidade, haja vista a presença masculina em desfiles de moda, em revistas ditas femininas e masculinas, em campanhas publicitárias na mídia televisiva, etc.

**e) atividades no campo das artes cênicas,
artes plásticas, na literatura e
na música**

O quadro (6), a seguir, ilustra a distribuição de representações de homens e mulheres no campo das artes cênicas, plásticas, na literatura e na música.

Quadro (6)

DISTRIBUIÇÃO RELATIVA A PROFISSIONAIS NAS ARTES CÊNICAS, PLÁSTICAS, NA LITERATURA E NA MÚSICA								
LIVROS E VOLUMES	ARTES CÊNICAS		ARTES PLÁSTICAS		LITERATURA		MÚSICA	
	H	M	H	M	H	M	H	M
LE NOUVEAU SANS FRONTIÈRES 1 E 2	07	04	15	—	06	01	06	03
LE NOUVEL ESPACES 1 E 2	05	05	01	01	11	—	02	04
TEMPO 1 E 2	11	10	10	—	15	—	12	04
TOTAL	23	19	26	01	32	01	20	11

Nas artes cênicas, a distribuição é de 55% para homens e 45% para mulheres; nas artes plásticas, 96% para homens e 4% para mulheres; na literatura, 94% para homens e 6% para mulheres; e na música, 65% para homens e 35% para mulheres. Portanto, a predominância de profissionais no meio artístico é apresentada como masculina, consideravelmente, nas artes plásticas e na literatura, nas quais a referência do universo feminino é quase nula.

Na sequência, apresentamos as formulações para a representação de profissionais homens e mulheres nas artes mencionadas na página anterior.

(38)



1. DEUX MISES EN SCÈNE DU « CID » DE CORNEILLE

Artes Cênicas

(LNSF 2, pp. 76-77)

- Lisez le résumé de la pièce et imaginez la fin.

Le Cid, drame de Pierre Corneille (1636).

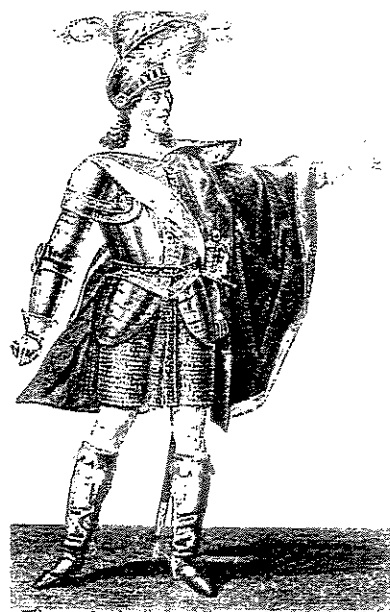
Rodrigue et Chimène sont les enfants de deux grands seigneurs du royaume d'Espagne au XI^e siècle. Ils s'aiment et vont se marier. Mais le père de Chimène insulte celui de Rodrigue, un vieil homme qui ne peut pas se défendre.

Pour venger son père, Rodrigue provoque en duel le père de Chimène et le tue. La jeune Chimène est alors partagée entre son devoir de vengeance et son amour pour Rodrigue.

- Décrivez les photos (décors, costumes, attitudes) et donnez votre avis sur les mises en scène.
- Quelles pièces préférez-vous? Quelles mises en scène? Quels(les) comédiens (iennes)?
- Interrogez votre voisin(e) sur ses goûts en matière de théâtre.



Mise en scène : Francis Huster



Le Cid, gravure du XVIII^e s.



Mise en scène : Gérard Desarthe

(39)

Artes cénicas

Sophie Marceau: "(...) excellente actrice (...) "

(LNE I, pp. 35)

A 27 ans, Sophie Marceau est une excellente actrice. Elle est la vedette de nombreux films. Elle est déjà célèbre en France. Son rêve : faire une longue carrière et tourner de bons films avec d'autres grands acteurs.



(40)

Música

Patricia Kaas: "C'est une des chanteuses préférées des Français (...) "

(LNE I, pp. 35)

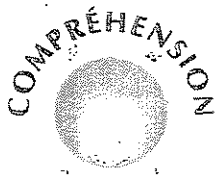


Patricia Kaas est née en Lorraine. C'est une des chanteuses préférées des Français. C'est une excellente chanteuse. Elle écrit ses chansons. Son ambition : écrire de belles chansons et faire une longue carrière.

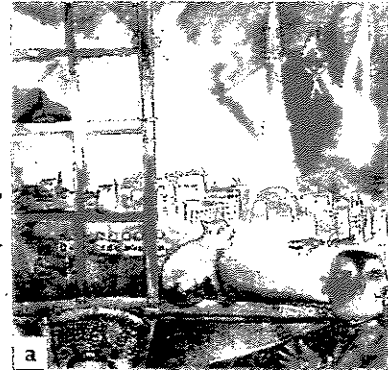
(41)

Artes Plásticas

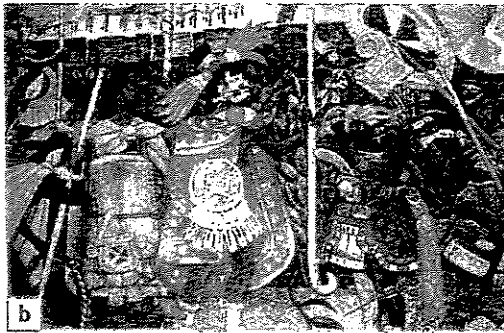
(T) pp. 66.



Marc Chagall,
Paris, vu par la fenêtre,
1913.



■ Écoutez les extraits sonores et faites correspondre chaque extrait avec le tableau qui évoque le lieu dont on parle :



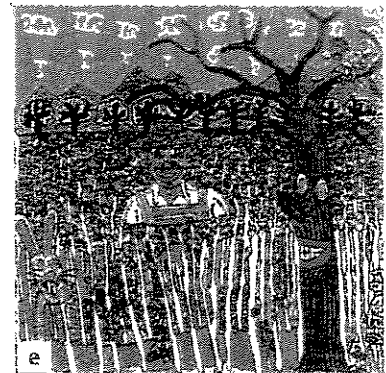
Diego Rivera, Palais national de Mexico.



Paul Gauguin, *Paysage tahitien*, 1891.



Gustave Courbet, *Enterrement à Ornans*, 1849.



Robert Combas, *Champ de blé*, 1986.

(42)

Littérature

(LNSF 1, pp. 45)



3. VOICI LES PERSONNAGES du roman de Victor Hugo « Notre-Dame de Paris ». Présentez-les.



Claude Frollo
intelligent, triste et rêveur,
méchant



Pierre Gringoire
jeune poète timide



Quasimodo
laid, fort, méchant
mais gentil
avec Frollo et Esméralda



Esméralda
jeune fille, jolie, brune, timide et sauvage

aime

aime

aime

aime

Phoebus
jeune capitaine,
beau, mais inconstant



■ Présentez les personnages d'un roman que vous connaissez

(43)

Littérature

" Marie Dupuis-Moreau écrit des romans (...) "

(LNSF I, pp. 128)

UNITÉ 3 - L'ENQUÊTE DE L'INSPECTEUR DAROT

LECON 4

L'ENQUÊTE CONTINUE



Marie Dupuis-Moreau écrit des romans. Elle habite à Trégastel, sur la côte Nord de la Bretagne. Elle raconte sa journée du 1^{er} avril à l'inspecteur Darot.

Marie D.M. : Je me rappelle très bien. Ce jour-là, j'ai fait une rencontre extraordinaire.

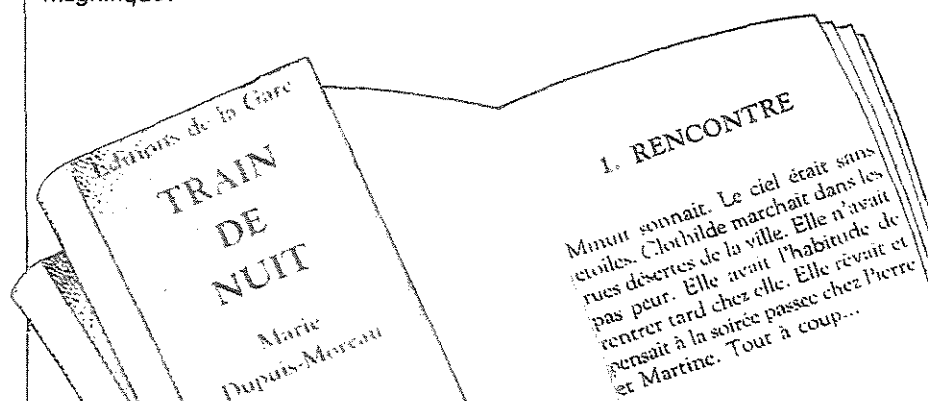
Agnès D : Racontez-moi.

Marie D.M. : Le matin, je me suis promenée au bord de la mer. L'endroit était désert. Il y avait des vagues et un vent très fort. C'était magnifique!

Tout à coup, j'ai vu un homme, derrière un rocher. Il était seul. Il regardait la mer... D'abord, j'ai eu peur. Quelquefois, on rencontre des gens bizarres... Puis, l'homme a tourné la tête vers moi. C'était... Nicolas Legrand!

Agnès D : Le chanteur?

Marie D.M. : Oui. Alors nous avons bavardé. J'ai parlé de mon dernier livre « Train de nuit ». Il a raconté son concert à l'Olympia. Ensuite nous sommes allés au restaurant...



A distribuição no quadro (6) indica um número inferior na distribuição das representações femininas nas artes cênicas e na música, em relação à distribuição das representações masculinas. Essas representações femininas, também estão limitadas às profissões de "**atriz**" e "**cantora**", conforme os exemplos (39) e (40). Além de uma maior representatividade masculina, há uma tendência predominantemente masculina na profissão de "**diretor teatral/cinematográfica**" ("**metteur en scène**"), indicando um funcionamento discursivo de hierarquização na relação profissional homem-mulher. Os sentidos produzidos para a mulher tendem a excluí-la de tal exercício profissional. Embora existam, nos livros analisados, formulações para a interpretação masculina, como atores também se sujeitando a serem dirigidos, esses sentidos de hierarquização nessa relação profissional entre homem e mulher permanecem favorecendo o profissional-homem. Todavia, não há proposta, nessas atividades, para uma prática discursiva que questione esse favorecimento. Por que não se questionar, por exemplo, se os aprendizes conhecem mulheres exercendo essa profissão, possibilitando essa prática discursiva? No contexto brasileiro, podemos citar, por exemplo, **Tisuka Yamasaki** como famosa protagonista na arte da direção cinematográfica.

Nas artes plásticas (especificamente na "**pintura**"), também predominam ressonâncias da figura masculina como protagonista, conforme mostra o exemplo (41). Antropologicamente falando, essa predominância talvez se justifique pelo fato de que, na época de vida desses pintores, ainda houvesse um convencionalismo restritivo a mulheres para atividades que transcendessem o domínio doméstico. As "artistas" da época, provavelmente, não poderiam ser reconhecidas no mundo artístico, comparando-se aos homens

"artistas". No entanto, poderia ser o momento de para se questionar a ausência da representação feminina nas atividades. No mundo artístico, posterior aos renomados artistas mencionados, em contexto brasileiro, poderia haver um reconhecimento de personalidades femininas nas artes plásticas, como **Anita Mafaloti** e **Tarsila do Amaral**, por exemplo. A prática discursiva poderia levar ainda ao reconhecimento de outras artistas contemporâneas.

Também na literatura, a representação feminina é referida de forma mínima, provavelmente, pelos mesmos motivos mencionados anteriormente, nas artes plásticas. Há apenas uma formulação para "**escritora**" : uma escritora fictícia no exemplo (43). Verificamos, desse modo, um favorecimento da representação masculina relacionada a conteúdos históricos, reforçando uma participação feminina não-significativa nessa mesma história.

4.3 ANÁLISE DE RESSONÂNCIAS DISCURSIVAS EM TORNO DE MODOS DE DIZER

Apresentamos, primeiramente, o quadro (7), para uma visão global das ressonâncias discursivas em torno de modos de dizer construindo representações sócio-culturais de homens e mulheres.

Quadro (7)

OCORRÊNCIAS DE REPRESENTAÇÕES POR RESSONÂNCIAS DISCURSIVAS EM TORNO DE MODOS DE DIZER						
LIVROS	LE NOUVEAU SANS FRONTIÈRES (1 E 2)		LE NOUVEL ESPACES (1 E 2)		TEMPO (1 E 2)	
	H	M	H	M	H	M
a) Modos de Dizer Bloqueadores da Reversibilidade Discursiva	03	01	01	02	-	-
b) Modos de Dizer Não-Bloqueadores da Reversibilidade Discursiva	-	02	-	01	-	04
c) Modos de Dizer Desqualificadores do Interlocutor	03	-	02	-	01	-

A) DIRETIVOS BLOQUEADORES DA REVERSIBILIDADE DISCURSIVA

a.1 em formulações para posições enunciativas de homens

As ressonâncias discursivas em torno de modos de dizer diretivos são aquelas em que a repetição de enunciados tende à produção de efeitos de sentidos de ordem, recomendação. A escolha feita ao se empregar verbos indicando probabilidade, obrigação, necessidade realiza, a nosso ver, um funcionamento discursivo que evidencia uma posição (ou tomada da palavra) de distanciamento entre locutores e interlocutores. A ausência da reversibilidade discursiva marca a hierarquização nessa relação. Esta demonstração de domínio no discurso, é denominada como discurso autoritário (Orlandi, 1998) dos locutores pelo fato de conter a polissemia.

Apresentamos, a seguir, as formulações de modos de dizer diretivos, em formulações para posições enunciativas de homens, através do uso de expressões performativas⁹ explícitas, expressões imperativas e interrogativas, como bloqueadores da reversibilidade do discurso.

(44)

" — Non, mademoiselle ! Je ne signe pas cette lettre !
Elle est pleine de fautes. Corrigez-les !"
(LNSF I, pp. 105)

M. Dupuis est en colère.

M. Dupuis : Non Mademoiselle ! Je ne signe pas cette lettre ! Elle est pleine de fautes. Corrigez-les !

Stéphanie : Mais, Monsieur, c'est la machine...

M. Dupuis : La machine marche très bien. Mais vous, vous faites des fautes d'orthographe... Et puis, ici, il manque un paragraphe. Alors, refaites la lettre et relisez-la.

Stéphanie : Bien, Monsieur.

M. Dupuis (à Nicole) : Je vais à une réunion. Je rentre à 19 h. Attendez-moi, s'il vous plaît. Au revoir, Mesdames !

Stéphanie : Le patron n'est pas de bonne humeur aujourd'hui !



⁹ Na análise gramatical e semântica, o termo *performativo* (cf. Austin, 1990) corresponde à sentença em que a ação do locutor é desempenhada ao se enunciar a mesma. As expressões performativas marcam a forma ilocucionária de um enunciado de maneira explícita quando descrevem uma certa ação de seu locutor e quando sua enunciação consegue realizar essa ação. A apreensão do sentido dos performativos se realiza somente pela relação de dependência com uma certa ação que estes permitem realizar.

(45)

"... Ne me reprenez pas de la salle de spectacle !

Nous n'avons plus d'argent."

(LNSF 2, pp. 88)



(46)

" - Je sors. Il faut que j'aille à la mairie."

(LNSF 2, pp. 64)



(47)

"- Mesdemoiselles, je vous présente Emilie delcour,
voire nouvelle collègue..."

(LNE 1, pp. 73)



As expressões diretivas, caracterizadas por verbos no modo imperativo, tendem a um efeito da discursividade sobre o que o interlocutor deve fazer. No exemplo (44), o dizer do locutor, ideologicamente marcado, evidencia um funcionamento discursivo que tende a indicar posição de poder. Dessa forma, o discurso do locutor tende a ser entendido como autoritário, por não permitir a reversibilidade (Orlandi, 1998:17), i.e., não permitir a possibilidade de que haja movimentos nas posições de interlocução durante a enunciação. Para que essa reversibilidade ocorresse, as diferentes posições em confronto, do locutor e da interlocutora, no processo discursivo deveriam ter igual legitimidade.

No exemplo (45), a enunciação do locutor é categórica pelo uso da expressão de negação "**ne reparez pas**", tendendo a efeitos de sentidos de proibição. O enunciado "**Nous n'avons plus d'argent**" não manifesta simplesmente o desejo de informar, mas fixar a posição do locutor no discurso.

No exemplo (46), a enunciação está representada no campo da necessidade, da certeza. O locutor (o marido), argumenta à interlocutora (a esposa) informando sobre a necessidade de sua saída, tendendo, assim, a produzir o efeito discursivo da aceitação de seus argumentos como incontestáveis. Há a tendência, no discurso, em não permitir que a reversibilidade se realize, pela hierarquização estabelecida no funcionamento discursivo. Subentende-se o operador "porque" entre as seqüências agindo como reforço à modalização "**il faut que**" ["porque é preciso que (...)"]; como argumento para convencer a interlocutora.

No exemplo (47), a enunciação se mostra como sendo a de informar, de se fazer conhecer. Um discurso, no entanto, é feito de sentidos e não transmissão de informação. Nesse sentido, a

enunciação se realiza como uma dissimulação dos efeitos de sentidos, como um sentido único, sob a forma de informação. Trata-se de um desejo, no discurso, de fixar a posição hierarquizada do locutor enquanto locutor, e interlocutores na posição de interlocutores, como a única forma aceitável e possível (idem). O uso do performativo explícito "**je vous présente**", reforçado pelo predicado "**votre nouvelle collègue**", caracteriza uma enunciação que evidencia uma posição hierárquica superior do homem em relação à posição das mulheres. Não há uma fala feminina como resposta ao enunciado. Trata-se de um modo de dizer diretivo em que a reversibilidade do discurso parece tender a não se realizar.

a.2) em formulações para posições enunciativas de mulheres

Nos exemplos (48) e (49), a seguir, as locutoras procuram manifestar um "saber" em sua enunciação diretiva, tendendo a produzir efeitos de sentidos para a adesão dos interlocutores ao seu discurso. No decorrer da atividade, o funcionamento discursivo tende a indicar a reversibilidade discursiva pelo apagamento das formulações diretivas.

(48)

" – Je ne suis pas d'accord, Patrice. Ce type d'information a peut-être sa place dans un journal à sensation.

Mais pas chez nous, à la télé !"

(LNSF 2, pp. 17)



(49)

" – Eh, ne garez pas votre camion ici !"

(LNE 1, pp. 45)



O uso da negação categórica, no primeiro exemplo, e o uso do imperativo negativo, no segundo exemplo, aparentemente, não evidencia uma reversibilidade do discurso. No entanto, a reversibilidade se realiza, no exemplo (48), no decorrer da atividade de compreensão oral/escrita, de forma indireta e por razões extrínsecas à vontade da locutora ("**Claire Martin est malade**"). A posição enunciativa do interlocutor é protagonizada na escolha do autor do discurso, quando esse interlocutor ocupa o lugar da locutora, ao ser excluída do diálogo (ver também o mesmo exemplo, na análise de ressonâncias discursivas em torno de itens lexicais).

No exemplo (49), apesar dos efeitos de sentido produzidos tenderem a não permitir a reversibilidade do discurso, também, no decorrer da atividade, há indicações tendendo a evidenciar que os interlocutores "ignoram" o modo de dizer diretivo na enunciação da locutora, como o fato de continuarem a descarregar o caminhão.

B) DIRETIVOS NÃO-BLOQUEADORES DA REVERSIBILIDADE DO DISCURSO

b.1) em formulações para posições enunciativas de mulheres

As ressonâncias de formulações diretivas para posições enunciativas de mulheres produzem efeitos de sentido de opinião, como evidenciam os exemplos a seguir.

(50)

" – Je crois qu'il faut chercher dans la famille de M. Dupuis."

(LNSF 1, pp.113)

**Au bureau du commissariat,
Agnès Darot, jeune inspecteur de
police, s'occupe de l'enquête.**

Le commissaire : Vous avez une idée sur
cette disparition ?

Agnès D. : Je pense que c'est un
meurtre ou un enlèvement.

Le commissaire : A votre avis, où faut-il
chercher le coupable ?

Agnès D. : Je crois qu'il faut chercher
dans la famille de M. Dupuis.
M. Dupuis est très riche.

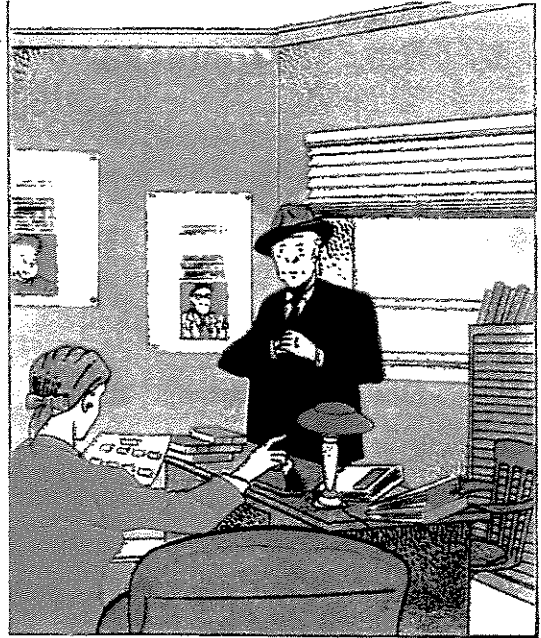
Le commissaire : Quelqu'un veut
l'héritage...

Agnès D. : Sans doute.

Le commissaire : Qu'est-ce que vous
allez faire ?

Agnès D. : Je vais interroger
les membres de la famille.

Le commissaire : Alors, vous allez
beaucoup voyager...



(51)

" – Je pense qu'il faut présenter d'abord
les informations politiques..."

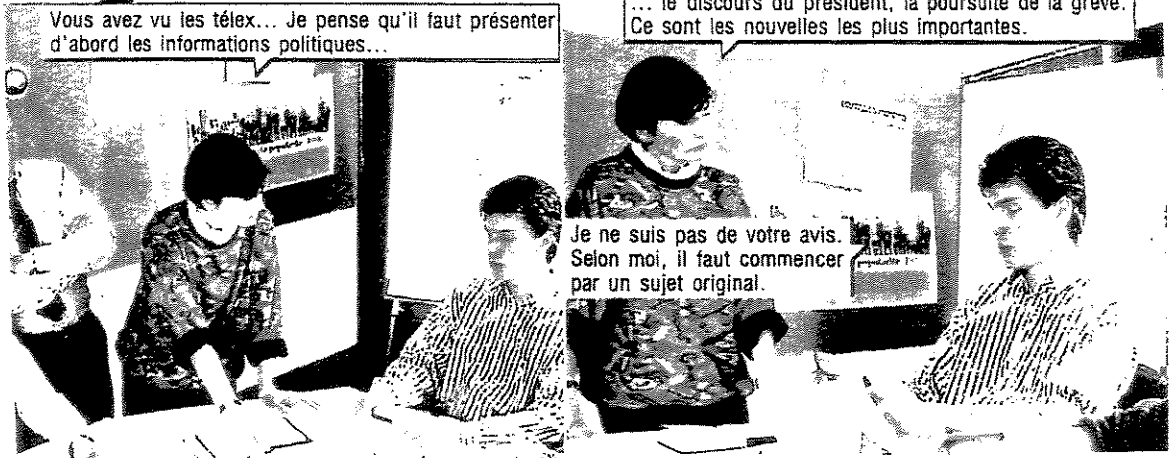
(LNSF 2, pp. 16)

**Deux heures de l'après-midi. Claire Martin réunit ses collaborateurs pour préparer
le journal de 20 heures.**

Vous avez vu les téléx... Je pense qu'il faut présenter
d'abord les informations politiques...

... le discours du président, la poursuite de la grève.
Ce sont les nouvelles les plus importantes.

Je ne suis pas de votre avis.
Selon moi, il faut commencer
par un sujet original.



Ao se empregar modalização do tipo "*il faut*", a enunciação das locutoras produz efeitos de sentido que tendem a tornar seus argumentos mais convincentes.

No exemplo (50), a formulação diretiva da locutora se mostra como resposta a uma das perguntas do interlocutor ("*À votre avis, où faut-il chercher le coupable?*": "*Na sua opinião, onde é preciso procurar o culpado?*"). Considerando as condições de produção, o funcionamento discursivo tende a indicar que a enunciação é diretiva à própria locutora, pois é referida a esta, no contexto, a sua condição subordinada, profissionalmente, em relação ao interlocutor.

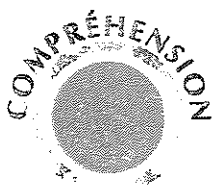
As expressões "*Je crois*", (50) e "*Je pense*", (51), parecem funcionar discursivamente como forma de as locutoras introduzirem-se em determinados assuntos.

Vejamos, nos exemplos que se seguem, outras formulações para posições enunciativas de mulheres, consideradas diretivas pelo uso de "*vous*", produzindo efeitos de sentido diferentes das formulações para homens que, geralmente, fazem uso do pronome "*je*".

(52)

" – Pouvez-vous signer ces documents Monsieur le directeur? "

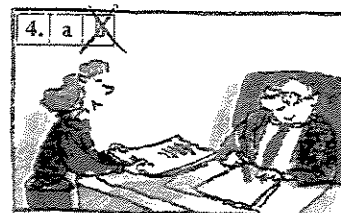
(7), pp. 43)



Choisissez la formulation qui convient le mieux à la situation.

TRANSCRIPTION:

4. a. – Signez ces documents, Monsieur le Directeur.
b. – Pouvez-vous signer ces documents, Monsieur le Directeur ?



O uso do pronome pessoal "*vous*" é uma forma considerada *standard* em francês, seja no singular ou no plural, como

indicação de formalidade, quando nos reportamos a pessoas mais velhas ou indicando hierarquização entre interlocutores.

Na enunciação diretiva acima, são produzidos efeitos de sentidos de subordinação entre locutora (a "**funcionária**") e o interlocutor (o "**patrão**"). O funcionamento discursivo reforça a hierarquização e distanciamento profissional entre as posições representadas.

Podemos observar no próximo exemplo, outra posição enunciativa de mulher com efeitos de sentidos de dependência na sua relação com o interlocutor.

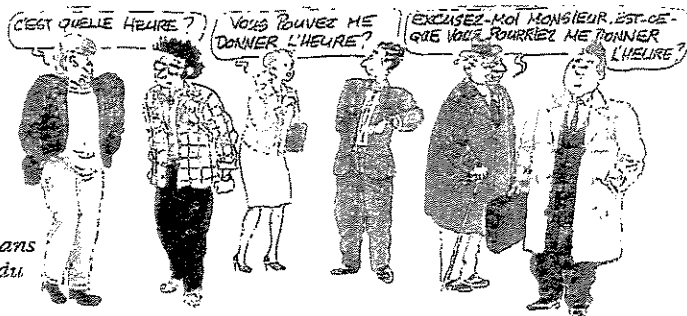
(53)

— **Vous pouvez** me donner l'heure? —

(TI, pp. 117)



■ Écoutez les phrases et cochez dans le tableau ce que vous avez entendu pour exprimer la demande :



A forma "**vous pouvez**" pode ser usada, em francês, entre locutores em situações mais 'corriqueiras" do dia a dia. Essa formulação diretiva evidencia um funcionamento discursivo tendendo a indicar que o interlocutor deve dar uma resposta. Existe, entretanto, uma relação hierarquizada entre locutora e interlocutor, pois este é quem tem o relógio.

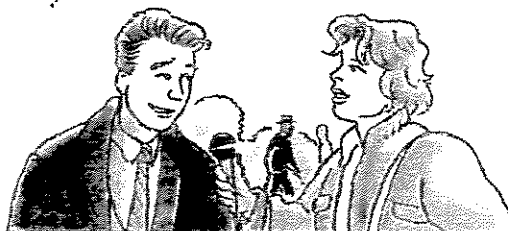
No exemplo (54), a seguir, uma outra formulação repete os efeitos de sentidos no uso de "**vous**", marcando o poder de decisão do interlocutor. Parece redundante a formulação ao se dizer "**eu posso lhe fazer algumas perguntas...**", mas o funcionamento discursivo tende a indicar que, embora a formulação da locutora seja diretiva, o funcionamento discursivo tende a indicar o poder de decidir ao interlocutor.

(54)

" – Je peux vous poser quelques questions? C'est pour un sondage."

(T1, pp. 32)

A VOUS !



- Je peux vous poser quelques questions ? C'est pour un sondage.
- Oui.
- Vous êtes marié ?
- Non, célibataire.
- Vous avez quel âge ?
- Vingt-cinq ans.
- Vous aimez quelle musique ?
- Le rock.

O poder de decisão é reforçado pelo interlocutor ao dizer "oui", permitindo a reversibilidade discursiva.

No próximo exemplo (55), podemos observar o modo imperativo nas formulações diretivas de mulheres com outros sentidos que o de ordem.

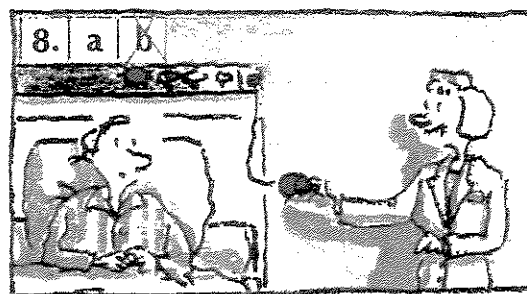
(55)

" – En cas de problème, appuyez sur la sonnette."

(T2, pp. 43)

TRANSCRIPTION:

8. a. – En cas de problème, vous êtes prié de sonner.
b. – En cas de problème, appuyez sur la sonnette.



O emprego do modo imperativo "**appuyez**" pela locutora indica, na enunciação, uma forma exortativa e solícita em relação ao interlocutor. O funcionamento discursivo indica uma recomendação ao interlocutor.

(56)

"... Alors, remplissez cette fiche, s'il vous plaît."

(LNE 1, pp. 17)



O uso do imperativo "**remplissez**" pela locutora, funciona como forma exortativa, produzindo efeitos de sentidos de recomendação. Assim como no exemplo anterior, o verbo na segunda pessoa do plural "**vous**" é uma forma de tratamento que evidencia um funcionamento discursivo de distanciamento em relação ao interlocutor por tratar-se de um contexto não-familiar. A representação social para a função de "**comissária de bordo**" é a de "prestar serviços aos passageiros". Também a interpretação na força exercida pelo emprego do modo imperativo é amenizada quando o interlocutor responde "**Merci**", reforçando que a sua decisão permite a reversibilidade do discurso.

C) MODOS DE DIZER DESQUALIFICADORES

c.1) em formulações para posições enunciativas de homens

Analisamos, a seguir, formulações para posições enunciativas de homens, dirigidas a mulheres, através de contextos produzidos nas esferas pública e privada, evidenciando tendências à produção de efeitos de sentido de desqualificação do interlocutor.

No exemplo (57), é possível observar a desqualificação da interlocutora na modalização marcada pela negação ("n'es pas").

(57)

"... (...) Sylvie **tu n'es pas** très amusante."

(LNSF1, pp. 24)

Paris. Au restaurant.
Nicolas fait des projets de week-end.
 Nicolas : Tu es libre dimanche?
 Sylvie : Oui.
 Nicolas : Qu'est-ce qu'on fait? Est-ce qu'on va à la campagne?
 Sylvie : Je suis fatiguée. Je préfère rester à Paris.
 Nicolas : Alors, voici le programme : une partie de tennis, un bon film, un bon restaurant, puis... on va danser!
 Sylvie : D'accord pour le cinéma et le restaurant. Mais pas d'accord pour le tennis et la discothèque!
 Nicolas : Sylvie, tu n'es pas très amusante.



Paris le 23/5
 Sylvie,
 Je me souviens très bien de ta semaine
 Creuse - moi...
 Amicalement
 Nicolas

A enunciação do locutor produz efeitos de sentidos tendendo à reprovação e desqualificação da resposta da interlocutora. Não há indicação de espaços para a argumentação do locutor contra a resposta da interlocutora, pois as formulações do interlocutor delimitam o diálogo. Há uma tendência na posição enunciativa do locutor em não permitir a reversibilidade do discurso.

(58)

" – La machine marche très bien. Mais vous, vous faites des fautes d'orthographe..."

(LNSF, pp. 105)



M. Dupuis est en colère.

M. Dupuis : Non Mademoiselle! Je ne signe pas cette lettre! Elle est pleine de fautes. Corrigez-les!

Stéphanie : Mais, Monsieur, c'est la machine...

M. Dupuis : La machine marche très bien. Mais vous, vous faites des fautes d'orthographe... Et puis, ici, il manque un paragraphe. Alors, refaites la lettre et relisez-la.

Stéphanie : Bien, Monsieur.

M. Dupuis (à Nicole) : Je vais à une réunion. Je rentre à 19 h. Attendez-moi, s'il vous plaît. Au revoir, Mesdames!

Stéphanie : Le patron n'est pas de bonne humeur aujourd'hui!



Nesta enunciação do locutor, são produzidos efeitos de sentidos de desqualificação que tendem à indicar a falta de competência de uma funcionária na função de "datilógrafa". A reversibilidade do discurso tende a não se realizar, no

funcionamento discursivo indicando a hierarquização profissional entre o locutor e a interlocutora.

O exemplo abaixo também evidencia desqualificação da interlocutora.

(59)

" -- 12 enfants! Madame Duperrier, en cette fin des années 90.

Cela ne vous paraît pas excessif? "

(T2, pp. 197)



12 enfants! Madame Duperrier, en cette fin des années 90, cela ne vous paraît pas excessif? Non.

■ Écoutez le premier dialogue, puis, en vous servant des notes, présentez de la façon la plus économique possible Mme Duperrier.

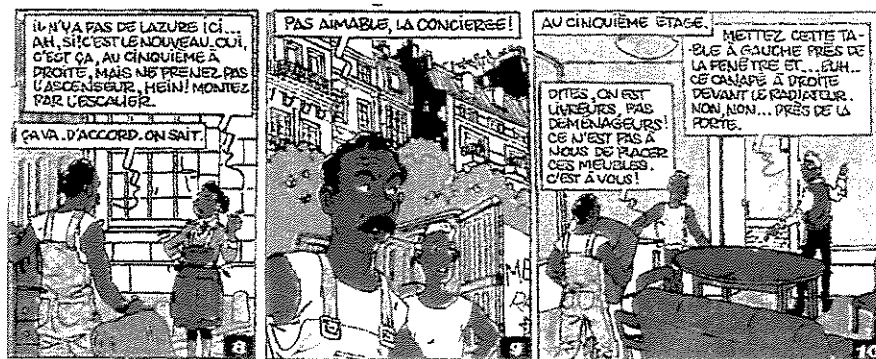


O locutor realiza uma enunciação que produz efeitos de sentidos que tendem a evidenciar "exagero" na ação da interlocutora ao se referir ao número de filhos. Na sequência marcada por uma modalização negativa "**ne vous paraît pas**", há evidência de um funcionamento discursivo tendendo a indicar a posição desaprovadora do locutor. Este, poderia ter enunciado de outra forma, mas não o fez. Há, no entanto, há tendência à reversibilidade discursiva no momento em que a interlocutora responde com uma forma negativa ("**Non**").

(60)

" - Pas aimable, la concierge "

(LNE 1, pp. 45)



O exemplo (60) evidencia na formulação de um locutor sobre a interlocutora ("**concière**": "**zeladora**") o funcionamento discursivo tendendo a indicar desqualificação para com esta, mesmo que indiretamente (o locutor fala a um interlocutor sobre a interlocutora). As condições de produção revelam que a desqualificação da interlocutora se fundamenta nos sentidos produzidos por suas formulações anteriores, indicando uma relação de hierarquia na interlocução. Também a indicação da função da interlocutora produz efeitos de sentido desqualificadores, pela responsabilidade de "zelar" pelo imóvel, que lhe foi atribuída.

(61)

"- Tu plaisantes ! Elle a un caractère impossible ! Nous ne sommes pas ses assistants, nous sommes ses esclaves."

(LNSF 2 op. 91)



Também, neste exemplo, a interlocutora não está presente. Trata-se de uma formulação indireta indicando um funcionamento discursivo que tende a evidenciar "reprovação" do locutor para com as atitudes da interlocutora, e a quem está subordinado.

No exemplo (62), podemos ver um funcionamento discursivo marcado por hierarquização entre interlocutores.

(62)

"- Elle est presque comme nous!"

ILNE 2 pp. 195:



Neste exemplo de formulações, o funcionamento discursivo tende à hierarquização entre os interlocutores, pois o interlocutor (representante do grupo) reproduz as formulações da interlocutora ("guia turística") para o grupo como se ela não

tivesse falado o idioma de forma compreensível. A evidência de "distanciamento" do grupo para com a interlocutora é indicada na modalização "**presque**" ("quase"). É importante considerar, portanto, que a comunicação entre os interlocutores se estabelece no mesmo idioma, porém não sob as mesmas condições de produção. A função de "**guia turístico**" poderia estar atribuída para um homem, mas isso não acontece.

Nesta análise do universo feminino em livros didáticos de FLE, verificamos a existência de ressonâncias que constróem discursivamente uma presença feminina em que prevalecem, em contextos profissionais da esfera pública, posições de "solicitude", nas quais estar à disposição do outro é característico (conforme as ressonâncias observadas nos itens lexicais "secretária", "enfermeira". Os sentidos de "solicitude" enfatizam, ainda, representações femininas vinculadas ao "instinto maternal" (cf. estudos PAGU), pela ressonância de itens como "professora" e "tenho filhos".

Na análise dessas ressonâncias discursivas, seja em torno de itens lexicais ou modos de dizer, as representações do universo feminino estão construídas em um "lugar social secundário e subalterno", em comparação às representações discursivas masculinas em "lugares de comando e decisão", considerando que, para estes, ressoam os itens "patrão". Nessas representações da mulher, há, comparativamente às representações masculinas, ressonâncias que constróem, no discurso, uma hierarquização entre os interlocutores homem-mulher.

Pudemos observar que, nos exemplos de ressonâncias discursivas em torno de modos de dizer desqualificadores (enunciações de homens), as representações do universo feminino tendem a indicar sentidos rotuladores da interlocutora como "pouco divertida", ou salientando falhas como "você

comete erros". Essas mesmas ressonâncias nos levam a operar com a seguinte expressão adaptada das formações imaginárias de Pêcheux para o caso do LD: [I_{elD} (UF)], i.e., "*a imagem do enunciador do livro didático em relação ao universo feminino*". Trata-se de uma expressão que define a tendência em se construir representações conservadoras e discriminadoras respectivamente à participação da mulher na sociedade, seja na esfera pública ou na esfera privada. Desse modo, a análise permite-nos mostrar que ao fio do discurso dessas representações funcionam contradições derivadas as quais partilham as mesmas condições de exercício da função enunciativa. Podemos, assim, verificar duas modulações pertencendo à mesma *formação discursiva dissimétrica*, adotando posições de aliança nessas formulações. Caracterizamos a primeira formulação como *modulação discriminadora categórica* e a outra como *modulação polêmica*. Para a modulação discriminadora categórica correspondem os enunciados cujos sentidos produzidos são os de "lugar profissional secundário ou subalterno" para o universo feminino. Ao mesmo tempo, a modulação polêmica instaura-se pelas enunciações que sugerem "lugar de participação da mulher no mercado de trabalho", com prestígio social, ainda que em dissimetria ao "lugar para participação masculina".

Verificamos, também, que na modulação discriminadora categórica as enunciações respectivas ao universo feminino conciliam a "mulher profissional" à "mulher-esposa-mãe", interrelacionando a esfera pública à esfera privada. Contudo, isso não acontece na modulação polêmica, pois nesta as enunciações relativas ao universo feminino não produzem efeitos de sentido que vinculem a "mulher profissional" ao casamento ou à maternidade.

Pudemos, portanto, verificar que nos três LDs há ambas modulações para o universo feminino. Contudo, enquanto nos LDs "Le Nouvel Espaces" e "Tempo" a predominância é a da modulação discriminadora categórica, no LD "Le Nouveau Sans Frontières existe uma tendência maior" para a modulação polêmica, ou seja, pudemos também observar marcas propiciadoras de mudanças discursivo-sociais em relação ao universo feminino como aquelas correspondendo a profissões de prestígio social não-secundárias ou não-subalternas para a mulher, tais como: "investigadora", "jornalista", "diretora").

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Minha posição, nesta pesquisa, se alinha àquela que considera como ponto central as práticas discursivas em contexto pedagógico (Serrani, 1988, op. cit.). Nesse sentido, minha preocupação está voltada na área de LA, considerando a formação do professor de LE, a elaboração e avaliação do material didático: é o professor quem deve avaliar o material didático, e utilizá-lo criticamente como um mediador no contexto pedagógico, e um dos elementos constitutivos das condições de produção em sala de aula. Este estudo não trata somente de denunciar os "elementos ideológicos" contidos no DD, pois isto é fato, mas, sobretudo, de sensibilizar os formadores para a necessidade de uma conscientização do professor de LE respectivamente ao estudo das contradições da sociedade representadas no DD, visando à prática discursiva em sala de aula.

De acordo com Grossman (1996:1314) *"na produção/compreensão verbal, os indivíduos são sempre conduzidos a propor (ou impor) suas 'interpretações'" e exemplifica que "quando um adulto anuncia à criança que ele vai ler para este uma história 'para rir', ele lhe fornece sinais para a interpretação, ou, ainda, quando o adulto lhe explica um termo. Encontra-se a mesma 'vontade de conduzir' quando se trata do próprio objeto livro" (tradução minha). O autor (op. cit.) refere-se, por exemplo, aos conteúdos genéricos e superficiais das estruturas narrativas, aos textos que dizem outra coisa e não o que pensamos que dizem, dado que o dispositivo memorial que eles constituem estende-se sempre a um novo contexto discursivo. Desse modo, as interpretações existem somente pelas*

reformulações permanentes, pela experiência singular vivida (e trocada) por seus "intérpretes" (idem).

As representações discursivas de gênero, especificamente do universo feminino, é um dos ângulos possíveis para se demonstrar como significados podem ser construídos, mantidos e reproduzidos, incorrendo na criação de estereótipos sócio-culturais. Nesse sentido, nós, lingüistas aplicados e professores, devemos nos interessar cada vez mais (e mais profundamente) em melhor compreender os processos que envolvem o campo aplicado em ensino/aprendizagem de LE. Por exemplo, refletir sobre significados que permeiam a interrelação de língua e sociedade. Um caminho, neste sentido, é a análise discursiva de textos. Cabe ao professor, portanto, atuar de modo mais consciente e crítico na utilização do LD e de outros materiais didáticos. Ele precisa estar consciente, entretanto, da articulação entre a materialidade lingüística e processo discursivo corroborando na produção de efeitos de sentido. O professor deve questionar a ideologia subjacente ao DD, sabendo e oferecendo aos aprendizes instrumentos capazes de estimular o processo necessário à construção de conhecimento lingüístico-sócio-cultural (Kleiman, 1992a). Assim, este trabalho se propõe como uma contribuição para o aprimoramento do docente.

Ao analisar atividades lingüístico-pedagógicas, o professor de LE deve ter em mente a importância de se potencializar a mobilização da discursividade dos protagonistas do discurso pedagógico: o professor e o aprendiz. Se ele não tiver a orientação e experimentação a respeito de como avaliar, analisar mais criticamente o material didático, relativamente a questões discursivo-sociais, também ele estará sujeito a incorrer na reprodução da ideologia subjacente no discurso desse material.

Conseqüentemente, ele estará influenciando a compreensão/produção de linguagem em sala de aula.

Acreditamos que o questionamento sobre valores e ideologias veiculadas nesses materiais deve, portanto, ter início na formação do professor, buscando a adequação da língua ao contexto e à função social. Quanto mais o professor tiver consciência dos implícitos no DD determinando restrições e discriminações nas relações sociais, mais ele será capaz de possibilitar a prática discursiva, favorecendo o sujeito-aprendiz para um posicionamento enunciativo mais crítico em relação ao DD (desenvolvimento das capacidades discursivas). Desse modo, na importante tarefa de ensinar uma LE, o professor estará estimulando o conhecimento lingüístico inseparavelmente do funcionamento discursivo da linguagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUTHIER-REVUZ, J. (1982)** "Hétérogénéité montrée et Hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours", *DRLAV* n.º 26, Centre de Recherche de l'Université de Paris VIII, Paris.
- AUTHIER, J. (1984)** "Hétérogénéité(s) énonciative(s)", *Langages* n.º 73, pp. 98-111, Larousse, Paris.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1995)** Ces mots qui ne vont pas de soi, boucles réflexives et non-coïncidences du dire, Larousse, vol. 2, Paris.
- BASSANEZI, C. B. (1996)** Virando as páginas, revendo as mulheres: revistas femininas e relações homem-mulher (1945-1964), Civilização Brasileira, Rio de Janeiro.
- CAMERON, D. (1994)** "Verbal hygiene for women: linguistics misapplied?", *Applied Linguistics*, vol. 15, n.º 4, Oxford University Press, Oxford.
- CHARAUDEAU, P. (1994)** "L'Interculturel: entre mythe et réalité", *Le français dans le Monde* n.º 230 (numéro spécial), Hachette/ EDICEF, Vances.
- COLLING, A. M. (1997)** O cérebro fio partiu-se: Foucault, a psicanálise e a história das mulheres, *Letras de Hoje*, vol. 32, n.º 1, pp. 125-158, Porto Alegre.
- CONNINSWORTH, A. (1987)** Evaluating and Selecting EFL teaching Materials, Heinemann Educational Books, Londres.
- CORACINI, M. J. (1995)** O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira, Pontes, Campinas.

- DE RYCHE, C. (1997) "Stereotypes and men's & women's discourse: a personal view on the relation between language and gender", artigo extraído da NET, baseado no livro *Gender Voices* (1989), de Graddol & Swann.
- FERONHA, M. L. (1995) *Gender issues in the visual representations of brasilian EFL textbooks*, Tese de Mestrado, UFSC, Florianópolis.
- FOUCAULT, M. (1997) *A arqueologia do Saber*, 5ª edição, Forense Universitária, Rio de Janeiro (1ª edição: 1969).
- FREED, A. (1995) *Language and gender*, *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 15, pp. 3-22, Cambridge University Press, Cambridge.
- FREUD, S. (1976) "Feminilidade: conferência XXXIII", *Novas Conferências Introdutórias sobre Psicanálise*, vol. XXII (1932-1936), pp. 138-165, Imago Ed. Ltda., Trad. José Luís Meurer, 1ª edição, Rio de Janeiro.
- GADET, F. & HAK, T. (orgs.) (1990) *Por uma Análise Automática do Discurso. Uma introdução à Obra de Michel Pêcheux*, Campinas, Editora da UNICAMP.
- GROSSMANN, F. (1996) *Enfances de la lecture: manières de faire, manière de lire à l'école maternelle*, *Exploration: recherches en sciences de l'éducation*, Peter Lang, Grenoble.
- HEBERLE, V. (1997) *An investigation of textual and contextual parameters in editorials of women's magazines*, Tese de Doutorado – UFSC, Santa Catarina.
- JUNOD, H. (1995) "La voix des femmes, littérature francophone - séquences didactiques et autres pratiques d'enseigner", *Dialogues et Cultures* n.º 39, pp. 177-196, FIPF&DES, Suíça.

- KITAO, K. & KITAO, S. K. (1997) "Selecting and developing teaching/learning materials, *The Internet TESLjournal*, vol. IV, nº 4, pp. 104, Doshisha University, Kyoto.
- KLEMAN, A. B. (1992a) "Cooperation and control in teaching: the evidence of classroom questions", *DELTA*, vol. 8, nº 2, UNICAMP, Campinas.
- _____ (1992b) "O ensino de Língua no Brasil", In Paschoal & Celani (orgs.), pp. 25-36, EDUC, São Paulo.
- MATOS, M. I. S. (1995) "Do público ao privado: redefinindo espaços e atividades femininas", *Cadernos PAGU: fazendo história das mulheres*, pp. 97-116, publicação do PAGU: Núcleo de Estudos de Gênero da UNICAMP, Campinas.
- _____ (1997) "Outras histórias: as mulheres e estudos dos gêneros - percursos e possibilidades -", In *Gênero e Debate: trajetória e perspectivas na historiografia contemporânea* (Matos & Soler, orgs.), pp. 83-114, EDUC, São Paulo.
- OLIVEIRA, M. (1997) *Homem e Mulher, a caminho do século XXI*, Ática, São Paulo.
- ORLANDI, E. (1987) *A linguagem e seu funcionamento*, Pontes Editores, Campinas.
- _____ (1998) "Paráfrase e polissemia. A fluidez nos limites do simbólico", *Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da UNICAMP - NUDECRI*, março 1998, nº 4, Campinas.
- PASCHOAL & CELANI (orgs.) (1992) *Linguística Aplicada - da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar*, EDUC, São Paulo.
- PÊCHEUX, M. (1995) *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, 2ª ed., Editora da UNICAMP, Campinas.

SERRANI, S. M. (1988) "Por una política plurilingüista y una perspectiva pragmático-discursiva en la pedagogía de lenguas", , *In Política Lingüística na América Latina*, E. Orlanid (org.), pp.179-191, Campinas, Pontes.

SERRANI-INFANTE, S. M. (1990) "Transdisciplinaridade e Discurso em Lingüística Aplicada", *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, n.º 16, pp.39-48, UNICAMP/IEL, Campinas.

_____ (1993) *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade*, Editora da UNICAMP, Campinas.

_____ (1994) "Análise de ressonâncias em micro-cenas para um estudo da identidade lingüístico-cultural", *Trabalhos em Lingüística Aplicada* n.º 24, pp. 79-90, UNICAMP, Campinas.

_____ (1997) "Formações discursivas e processos identificatórios na aquisição de línguas", *DELTA*, São Paulo, no prelo.

_____ (1998) "Abordagem transdisciplinar da enunciação em segunda língua: a proposta AREDA", *In Lingüística Aplicada e Transdisciplinaridade*, Signorini e Cavalcanti (orgs.), Mercado de Letras, Campinas.

SMEUK, A. (1998) "The carroussel of genders", artigo extraído da Net, pp. 1-13.

SUNDERLAND, J. (1992) "Gender in the EFL classroom", *ELT Journal*, vol. 46/1, pp. 81-91, Oxford University Press, Oxford.

QUADRO GERAL DE OCORRÊNCIAS DAS REPRESENTAÇÕES OBSERVADAS NOS LIVROS

LIVROS / VOLUMES / TOTAL PÁGINAS	TEMPO 1 E 2 (445)		LE NOUVEL ESPACES 1 E 2 (358)		LE NOUVEAUX SANS FRONTIÈRES 1 E 2 (379)	
	HOMEM/ PÁGINAS	MULHER/ PÁGINAS	HOMEM/ PÁGINAS	MULHER/ PÁGINAS	HOMEM/ PÁGINAS	MULHER/ PÁGINAS
POSIÇÕES NA ALTA HIERARQUIA	16-22-116- 122-125-153/ 43-74-96	26-60-130/ 12-123	73-134/ 13-37-48-49-50- 95-157-175-191	73-104	39-104-113- 152-153-173/ 30-33-95- 160-164	104-168/ 57
EM TRABALHOS SUBALTERNOS/ SECUNDÁRIOS	—	16-21-23- 26-28-122/ 43	20-45-59-69-79/ 126-150	16-18-20-21-26-38- 45-73-84-115/ 40-142-173-195	96-120-127-129/ 36-46-113-164	12-48-57-80-104- 113-12-129-190/ 105
CARGOS PÚBLICO- ADMINISTRATIVOS NO CAMPO POLÍTICO	12-18-52-53-157- 161-201/ 69-73-75-193	—	175/ 142-154	—	141-177/ 88-132	—
ESPECIALIZAÇÃO CIENTÍFICO- TECNOLÓGICA	18-23-27-28-32-55- 58-60-62- 122-159-163/ 45-73-194	23-27-32-60-162- 175-137/ 43-225	29-31-133-143/ 40-104-120- 121-175-176	143/ 40	13-20-51-136-153- 168/ 180	9-13-168
NA ÁREA EDUCACIONAL	63-179	19-20-23-17-40- 44-57-58-60-138/ 139	16-23-26	—	30-164	—
ATIVIDADES NAS ARTES CÊNICAS/PLÁSTICAS/ NA LITERATURA/ NA MÚSICA/	18-20-22-23-60-66- 161-189/ 21-22-53-77-79- 153-173-174-233- 209-210-211-215- 219	18-22-23-26-53- 60-189/ 71-173-174-195	34-36-89-110-119- 120/ 9-21-35-40-53-83- 85-117-123-149- 168-181	35-36-119-134/ 8-123	8-12-20-29-45-51- 92-116-117-141- 172-175/ 13-15-45-47-69-76- 77-84-85-86-93- 109-117-137-155	12-20-51-128/ 13-73-117
NA CULINÁRIA	23-39-157	60	—	—	159	—
PROFISSIONAIS DA MODA E DA COMUNICAÇÃO	27-28-58-122-125/ 197	32-76-158/ 54-167	16-17-27-111/ 16-17	90-91/ 18-40	9-14	9-153/8-14

Este quadro contém as páginas das ocorrências de representações femininas e masculinas, como fonte para os quadros estatísticos da análise.

APÊNDICE

NOTA: há páginas em que uma representação específica ocorre mais de uma vez, estando esses números compreendidos nos quadros anteriores da análise (capítulo 4). A barra (/) indica a passagem para o volume 2.