



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

A REPRESENTAÇÃO DO PAPEL DA MULHER EM MANUAIS DE PORTUGUÊS
LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em Português Língua Estrangeira/Língua
Segunda

Por

Daniela Costa Quaresma

Faculdade de Ciências Humanas

Setembro de 2023



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA

A REPRESENTAÇÃO DO PAPEL DA MULHER EM MANUAIS DE PORTUGUÊS
LÍNGUA ESTRANGEIRA

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em Português Língua Estrangeira/Língua
Segunda

Por

Daniela Costa Quaresma

Faculdade de Ciências Humanas

Sob orientação da Professora Doutora Rita Faria

Setembro de 2023

Resumo

O manual é um dos materiais mais utilizados desde a origem do ensino até aos dias de hoje, seja em que disciplina for. As disciplinas de língua estrangeira não são exceção, sendo o manual escolar muito preferido pelos professores e pelos alunos, pois serve como um guia aos mesmos.

Sendo o manual um instrumento tão vital em sala de aula, importa estarmos atentos às representações do mundo que os mesmos manuais veiculam. Esta dissertação pretende, assim, investigar a representação do papel da mulher em manuais de Português Língua Estrangeira, com o intuito de aprofundar as suas diferenças em relação à representação do papel do homem e identificar eventuais estratégias de inferiorização do papel feminino, assim como a possível criação de estereótipos face à mulher.

As perguntas de investigação a que este trabalho visa responder são:

1. Como estão discursivamente representadas as mulheres nos manuais de Português Língua Estrangeira?
2. As mulheres são discursivamente representadas como tendo menos importância em comparação com os homens?

A resposta a estas duas perguntas permitirá obter uma ideia da forma como a posição da mulher na sociedade é vista. Para alcançar estes objetivos, constituímos um *corpus* composto por quatro manuais contemporâneos de Português Língua Estrangeira, dos níveis A1 a C1/C2 (*Novo Português sem Fronteiras I*, *Português XXI I*, *Passaporte para Português I* e *Português em Foco 4-*). Usaremos as ferramentas da Análise Crítica do Discurso, mais especificamente o modelo de Representação dos Atores Sociais de Van Leeuwen (1996) para estudar os textos dos manuais sob análise e tentar reconstruir o papel da mulher tal como este é discursivamente veiculado por estes materiais. Recorreremos em particular às categorias da “nomeação” e da “categorização” e, dentro desta última, a “funcionalização” e a “identificação.”

No que diz respeito às duas questões acima mencionadas, pudemos concluir que as mulheres são, de facto, discursivamente representadas como tendo menos importância em comparação com os homens, no sentido em que são retratadas menos vezes do que o género oposto nos enunciados dos manuais, assim como subvalorizadas (a mulher continua

representada proeminentemente na esfera doméstica e mais vezes identificada por via do seu aspeto físico).

Palavras-chave: Português Língua Estrangeira; género; manuais escolares; estereótipos; mulher.

Abstract

The textbook is one of the most widely used materials from the origin of education to the present day, in whatever subject. Foreign language subjects are no exception, and the textbook is much preferred by teachers and students, as it serves as a guide for them.

Since the textbook is such a vital tool in the classroom, it is important to be aware of the representations of the world that these textbooks convey. Therefore, this dissertation intends to investigate the representation of the role of women in Portuguese as a Foreign Language textbooks, with the purpose of deepening its differences in relation to the representation of the role of men, and to identify possible strategies of inferiorization of the female role, as well as the possible creation of stereotypes towards women.

Thus, the research questions this paper aims to answer are:

1. How are women discursively represented in Portuguese as a Foreign Language textbooks?
2. Are women discursively represented as having less importance in comparison to men?

The answer to these two questions will provide insight into how women's position in society is viewed. To achieve these objectives, we constituted a corpus comprising four contemporary Portuguese as a Foreign Language textbooks, ranging from A1 to C1/C2 levels: *Novo Português sem Fronteiras I*, *Português XXI 1-*, *Passaporte para Português 1* and *Português em Foco 4*). We will use the tools of Critical Discourse Analysis, more specifically Van Leeuwen's (1996) model of Representation of Social Actors to study the discourse of the textbooks under analysis and try to reconstruct the role of women as it is discursively conveyed by these materials. We turn in particular to the categories of "naming" and "categorization" and, within the latter, "functionalization" and "identification."

Regarding the two questions mentioned above, we conclude that women are indeed discursively represented as having less importance compared to men, in the sense that they are portrayed less often than the opposite gender, as well as undervalued (women are still prominently represented in the domestic sphere and more often identified through their physical appearance).

Keywords: Portuguese Foreign Language; gender; textbooks; stereotypes; woman.

Agradecimentos

Escrever uma tese de mestrado é um processo longo, difícil e solitário, cheio de incertezas, mas, é, sobretudo, um desafio ao nosso ser, pois exige de nós muita força e dedicação, algumas noites a dormir pouco e até algumas lágrimas. Porém, apesar das horas que passei sozinha em frente ao computador, nunca deixei de estar acompanhada. Dedico esta dissertação à minha orientadora, Professora Doutora Rita Faria por todo o seu profissionalismo, empatia e total prestabilidade. Sem a mesma, a realização desta dissertação não teria sido exequível.

À minha família, especialmente, à minha mãe, Sofia Costa e à minha tia, Isabel Costa por tudo o que fazem por mim e pelo exemplo de resiliência que me transmitem diariamente.

Ao meu pai, Nuno Quaresma pela dedicação e zelo no trabalho que me herdou.

Ao meu namorado, Afonso Batista, por nunca me ter deixado desistir, pelo amor, companheirismo, pelo apoio incondicional e pela paciência. Sem a sua força não teria conseguido.

Aos meus amigos e amigas, particularmente, à minha melhor amiga Karina Batalha pela motivação e pela nossa amizade, à minha amiga Joana Bagagem pela sua disponibilidade e incentivo nos momentos mais complicados, à minha amiga Marta Albuquerque por nunca me deixar cair, à minha amiga Caroline Pragosa por toda a ajuda e alegria e, por fim, ao Luís Peixoto por acreditar sempre em mim.

Aos meus alunos pela confiança e por nunca duvidarem do meu potencial.

À minha cadela Aurora Maria por todo o conforto, lealdade e companhia.

Finalmente, a todas as mulheres do mundo, nomeadamente, àquelas que lutam pela igualdade, que permaneçamos sempre assim, fortes e unidas face às adversidades do mundo atual.

Graças a todos vós, sou uma pessoa mais rica. Muito obrigada pela vossa presença.

Índice

Resumo.....	- 3 -
Abstract.....	- 5 -
Agradecimentos.....	- 6 -
Lista de abreviaturas e siglas.....	- 8 -
Índice de figuras/tabelas.....	- 8 -
Introdução.....	- 9 -
1. Enquadramento teórico.....	- 12 -
1.1 Língua, género e sociedade.....	- 12 -
1.2. Língua e estereótipos sobre género.....	- 26 -
1.3. Breves considerações sobre a importância dos manuais de língua estrangeira.....	- 29 -
1.4. O género e os manuais de Português Língua Estrangeira.....	- 38 -
1.5. Conclusões.....	- 43 -
2. Enquadramento metodológico e análise.....	- 43 -
2.1. Metodologia e moldura de análise: Análise Crítica do Discurso. O modelo de Representação dos Atores Sociais.....	- 44 -
2.2. Descrição do <i>corpus</i> (quatro manuais de PLE de níveis QECRL diferentes).....	- 55 -
3. Análise dos resultados.....	- 56 -
3.1 Análise do corpus.....	- 56 -
3.1.1. Novo Português sem Fronteiras I (A1).....	- 57 -
3.1.2. Português XXI 1 (A1).....	- 67 -
3.1.3. Passaporte para Português 1 (A1/A2).....	- 74 -
3.1.4. Português em Foco 4 (C1/C2).....	- 86 -
3.2. Reflexão geral sobre os resultados.....	- 93 -
Conclusão.....	- 94 -
Referências bibliográficas.....	- 97 -

Lista de abreviaturas e siglas

ACD- Análise Crítica do Discurso

CEFR- Common European Framework of Reference for Languages

MPLE- Manual Português Língua Estrangeira

PLE- Português Língua Estrangeira

QECRL- Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Índice de figuras/tabelas

Figura 1- Tabela-sumário das categorias de representação discursiva retiradas de Van Leeuwen (1996).

Figura 2- Gráfico-sumário das categorias de representação (manual *Novo Português sem Fronteiras*)

Figura 3- Gráfico-sumário das subcategorias de representação (manual *Novo Português sem Fronteiras*)

Figura 4- Gráfico-sumário das categorias de representação (manual *Português XXI*)

Figura 5- Gráfico-sumário das subcategorias de representação (manual *Português XXI*)

Figura 6- Gráfico-sumário das categorias de representação (manual *Passaporte para Português*)

Figura 7- Gráfico-sumário das subcategorias de representação (manual *Passaporte para Português*)

Figura 8- Gráfico-sumário das categorias de representação (manual *Português em Foco*)

Figura 9- Gráfico-sumário das subcategorias de representação (manual *Português em Foco*)

Introdução

Esta dissertação desenvolverá a representação da mulher em manuais de Português Língua Estrangeira, tendo como objetivo verificar eventuais desigualdades de género e possíveis inferiorizações da mulher.

Sendo possível escolher livremente um tema que se relacionasse com a língua portuguesa e que apresentasse pertinência para a comunidade académica, decidi, como mulher e defensora dos direitos das mesmas, estudar a representação da mulher em manuais de Português Língua Estrangeira (doravante PLE). Assume-se, por isso, um investimento pessoal nesta investigação.

Os manuais são um material de apoio bastante utilizado pelos professores, quer nas escolas, quer nas universidades. Devido ao seu carácter normativo, tendem a veicular as ideologias (princípios e valores enraizados que condicionam a nossa perceção do mundo)¹ que informam a representação dos papéis masculinos e femininos e que se entendem, ainda hoje, como tradicionais em Portugal (é, pelo menos, essa a minha observação empírica). A análise dos mesmos papéis permitirá assinalar eventuais desigualdades de género após uma primeira abordagem aprofundada, sendo que esta poderá contribuir para que a representação da mulher não se cinja a papéis de menos relevo do que os masculinos. Estes resultados podem ser relevantes para a comunidade académica, pois poderão ser potenciais informadores de docentes e alunos, contribuindo para a desconstrução de preconceitos face à mulher.

Como sabemos, devido aos meios de comunicação, livros, revistas, etc., e apesar dos progressos que têm sido feitos no caminho da igualdade de géneros, a mulher ainda é vista pela sociedade, como o género inferior, em Portugal, bem como no mundo inteiro. Tal como refere Guterres (2020), “Em todo o mundo, a situação das mulheres é pior do que a dos homens pelo simples facto de serem mulheres.”

Infelizmente, temos vários exemplos globais que demonstram esta inferiorização. As recentes mudanças de regime no Afeganistão reduziram a mulher a uma propriedade do

¹ Fairclough (2003) e Van Dijk (2006), são teóricos que desenvolveram este conceito de forma relevante. Para Fairclough (2003: 9) “ideologies are both socially „enacted“ and „inculcated“ in the identities of social agents.” Van Dijk (2006: 116) definiu ideologia como uma axiologia orientadora dos nossos comportamentos, “um sistema sociocognitivo de ideias”: “ideologies are sociocognitively defined as shared representations of social groups, and more specifically as the ‘axiomatic’ principles of such representations.”

homem, não podendo sair de casa sem acompanhamento masculino e vendo-lhe negados direitos básicos como o trabalho e a educação; os números de violência doméstica em países democráticos como Portugal (confirmar, por exemplo, o Observatório de Mulheres Assassinadas – <https://www.publico.pt/2022/07/21/sociedade/noticia/seis-meses-ano-assassinadas-19-mulheres-meninas-segundo-observatorio-umar-2014499>; ver também Magalhães, 2020) indicam que a mulher continua a sofrer todos os tipos de violência física e psicológica, dentro da sua própria casa, e que muitas vezes atingem também os seus filhos. Igualmente em muitos países democráticos, a mulher continua a receber um salário menor em comparação com o homem mesmo trabalhando as mesmas horas. Com efeito, “as mulheres ganham 77 cêntimos por cada dólar auferido pelos homens. De acordo com o mais recente estudo do Fórum Económico Mundial, serão necessários 257 anos para eliminar este fosso.” – Guterres (2020).

Assim se confirma que “séculos de discriminação e de patriarcado profundamente enraizado criaram uma enorme disparidade de poder entre géneros nas nossas economias, sistemas políticos e empresas” - Guterres (2020); apesar de a sociedade ter melhorado bastante em termos de se atingir a igualdade, no fim do Estado Novo e após a revolução de 25 de abril de 1974, o que dissemos acima demonstra que não é apenas em países longínquos que a opressão das mulheres é uma realidade. Em 2022, Portugal ainda se encontrava abaixo da média europeia a nível da igualdade de género, segundo o Instituto Europeu para a Igualdade de Género (https://european-union.europa.eu/institutions-law-budget/institutions-and-bodies/institutions-and-bodies-profiles/eige_pt).

Assim, é essencial acordarmos para este problema tão urgente e tão presente nos dias de hoje em pleno século XXI e, como refere o secretário-geral das Nações Unidas, António Guterres no seu artigo para o *Jornal Expresso*², “É hora de parar de tentar mudar as mulheres e começar a mudar os sistemas que as impedem de alcançar o seu potencial.” (Guterres, 2020)

Também o estudo da Fundação Francisco Manuel dos Santos (Sagnier et al. 2019) confirma que em Portugal a igualdade está longe de ser atingida no que toca às tarefas domésticas: “... para que os pesos entre a mulher e o homem fiquem iguais, nos casais em

² GUTERRES, António. “A (des)igualdade de género e o (des)equilíbrio de poder.” *Expresso.pt* <https://expresso.pt/opiniao/2020-03-03-A--des-igualdade-de-genero-e-o--des-equilibrio-de-poder>

que ambos têm trabalho pago, faltam entre cinco e seis gerações” (Sagnier et al, 2019: 230). Em relação à educação dos filhos, as mulheres encarregam-se de 73% das tarefas, e os homens (pais) 21% (Sagnier et al, 2019: 24).

O tema da igualdade de género é um tema urgente e que tem de ser discutido, pois, como se vê, não é justo que as mulheres continuem a ser vítimas da sociedade, apenas por serem mulheres. Como mulher, feminista e professora de PLE, pretendo mostrar através desta dissertação que, se existem estereótipos antiquados e minimizadores da mulher nos dias de hoje, estes não devem existir, pois contribuem para que se perpetuem os papéis tradicionais da mulher e do homem, dificultando as suas escolhas e progressão.

Por isso, a análise da representação da mulher em manuais de PLE é um passo importante para atingir este objetivo e para aferirmos em que medida uma eventual desigualdade de género é tão pervasiva que se encontra também plasmada em manuais que se destinam a oferecer aos estudantes um contacto normativo com a língua portuguesa.

1. Enquadramento teórico

Este capítulo está dividido em três secções: secção 1.1, “língua, género e sociedade”, onde serão abordados dos estudos da linguagem em relação ao género; a secção 1.2, “língua e estereótipos sobre género”, desenvolverá a secção anterior, isto é, a questão dos estudos sobre género de uma forma geral, afunilando-se para os estereótipos; a secção 1.3 “breves considerações sobre a importância dos manuais de língua estrangeira” e, finalmente, a última secção, 1.4, “o género e os manuais de Português Língua Estrangeira”, contará com uma análise de artigos acerca dos manuais de PLE, em que a categoria do género foi analisada.

1.1 Língua, género e sociedade

Nesta secção, será abordada a questão da língua e do género, e como se reflete na sociedade, introduzindo o que os estudos da linguagem têm a dizer sobre esta categoria e, mostrando assim como é que o género se relaciona com a língua.

Os estudos que considerámos mais úteis para compreender o impacto do género na língua, especialmente na sala de aula, foram Beeb (1996), Hellinger & Bussmann (2003), Lazar (2007), Bank (2007), Torres (2016), Pinto (2017) e Gonçalves (2018).

Graças aos mesmos, podemos ter uma ideia de como o género na língua tem sido abordado, através de artigos publicados no século XX a artigos publicados no século XXI. Organizando os mesmos por ordem cronológica começaremos por analisar um trabalho de 1996 e terminamos com um trabalho de 2018.

Beeb (1996: 107) mostra-nos no seu ensaio que a linguagem sexista discrimina sobretudo as mulheres, sendo que é originada de um comportamento subjacente centrado no homem, que assume que o masculino é a norma. Beeb (1996: 108) também acredita que não só o ensino das línguas, mas a própria língua é tendenciosa e política (“I believe that not only language teaching, but language itself is biased, alive, and political”). Para a mesma, a existência de uma linguagem sexista é uma grande oportunidade para introduzir alguma controvérsia interessante na sala de aula, não tendo os professores de procurar um “tópico”

interessante para trazer para a sala de aula se conseguirem mostrar aos seus alunos que a própria língua é interessante:

The existence of sexist language is a great opportunity to introduce some interesting controversy into the classroom. We do not have to search for an interesting "topic" to import into our language classroom if we can show the students that language itself is interesting. (Beeb, 1996: 108)

Para a autora, se os professores de inglês (aqueles que analisa) quiserem ajudar os seus estudantes a ganhar controlo sobre a língua que ensinam, precisam de advertir e despertar a consciência crítica dos aprendentes no que toca aos temas de luta dos dias de hoje que caracterizam a língua e nos quais os estudantes entram à medida que aprendem a língua, neste caso, o inglês (*ibid.*: 113).

Assim, segundo Beeb, os professores podem e devem alertar os aprendentes de forma fragmentada e cautelosa à medida que o discurso sexista surge nas produções dos estudantes ou mesmo nas produções inconscientes do professor (*ibid.*: 114), tais como nos materiais da sala de aula, como os manuais, os ficheiros áudio, filmes, entre outros.

No seu artigo, a autora dá aos seus leitores o exemplo, de uma canção de rap que se refere às mulheres como “bitches”. Para Beeb, uma canção pode ser uma boa ocasião para referir o facto de a linguagem, neste caso, a da língua inglesa, poder ser sexista, referindo-se às mulheres como animais, comida, ou objetos bem mais regularmente do que se refere aos homens (*ibid.*: 114). Se os professores forem mais conscientes em relação aos problemas de género presentes na linguagem, notarão mais frequentemente e facilmente, nos materiais utilizados na sala de aula, termos sexistas face às mulheres. Diálogos com mulheres, descrições das mesmas, desvalorização dos seus trabalhos e profissões sendo descritas através dos seus atributos físicos enquanto os homens são descritos pelo seu desempenho e estatuto profissional ou características psicológicas são alguns dos exemplos de sexismo linguístico (*ibid.*: 117). Notamos desde já que a moldura teórica que usamos para análise, a Representação dos Atores Sociais de Van Leeuwen (1996) permite identificar precisamente este tipo de representações discursivas (isto é, identificar se os Atores Sociais são descritos com base na sua ocupação e por isso “funcionalizados” ou se a sua representação assenta em traços de personalidade ou mais individuais, como a “nomeação”).

Para a professora e autora é importante que o uso de materiais não sexistas seja mais comum, considerando que os professores deviam requisitar esses materiais a fim de transmitir aos seus alunos a consciência linguística que os mesmos deviam possuir, sendo

que, são os professores os responsáveis pela ligação dos estudantes da sala de aula com o mundo exterior. Beeb (1996) diz-nos que, enquanto, o ensino de línguas continuar a banalizar-se, recusando-se a explorar os aspetos culturais e os aspetos políticos da aprendizagem de uma língua, será mais difícil a assimilação de uma língua não sexista, e mesmo a criação da mesma é um assunto complicado e polémico, sendo assim, difícil agradar a toda a gente. (*ibid.*: 118).

Beeb defende a relevância do poder que advém da partilha e da expansão do conhecimento, podendo este ser usado para abrir portas nas vidas, nas mentes e nos corações dos seus estudantes. Para a professora de Inglês como Língua Estrangeira, é fulcral que se encontre uma língua que agrade a toda a gente respeitando, simultaneamente, a individualidade de cada pessoa (Beeb, 1996: 118).

É de notar que o ensaio analisado previamente é de 1996 e que já na altura se discutia o sexismo linguístico sendo, a meu ver, surpreendente o facto de em pleno século XXI continuarmos a discutir este assunto.

Também Hellinger & Bussmann (2003) reconhecem o impacto de género na língua e afirmam que a representação linguística do género é uma das dimensões em que as línguas podem ser comparadas, independentemente das propriedades estruturais individuais e das diversidades sociolinguísticas. As autoras identificaram, através dos seus estudos que, as expressões masculinas ou femininas são a escolha por defeito para referência humana em quase todos os contextos (Hellinger & Bussmann 2003: 19).

Certas línguas, como o russo ou o hebraico, parecem dar mais visibilidade aos termos masculinos, algo que é avaliado positivamente por mulheres e não ajuda à sua maior representatividade:

...an increase in female visibility may create problematic and potentially adverse effects in languages like Russian or Hebrew, where masculine/male terms for female reference are evaluated positively even by women. (Hellinger & Bussmann, 2003: 20)

As línguas sem marcação de género oferecem mais possibilidades de expressões igualitárias e neutras em termos de género, evitando a visibilidade dominante dos termos masculinos, e associações estereotipadas de termos femininos. Contudo, as autoras consideram que, no que toca às línguas sem género, pode ser ainda mais difícil desafiar o preconceito masculino encoberto e a exclusão da imagem feminina: “in genderless languages it may be even more difficult to challenge the covert male bias and the exclusion of female

imagery in many personal nouns.” (*ibid.*: 20), Hellinger & Bussmann (2003) têm como objetivo propor uma visão mais global da categoria do género, apresentando uma riqueza de dados e análises específicas de cada língua que permitirão declarações linguísticas cruzadas sobre manifestações de género e para o enriquecimento de alguns assuntos interdisciplinares sob uma perspetiva sociolinguística, textual-linguística, histórica e psicolinguística, sendo que, como sabemos e está afirmado no texto (“the perception and construction of the universe is influenced by linguistic, social and cultural parameters.”), os ideais das pessoas, são baseados em fatores políticos, sociais, culturais e, também, linguísticos (Hellinger & Bussman, 2003: 20).

O livro de Michelle Lazar (2007) é relevante para esta investigação porque oferece uma perspetiva feminista da Análise Crítica do Discurso. É uma crítica de várias questões sociais desiguais, sustentada através do uso da linguagem com os objetivos da transformação social e da emancipação sendo estes os princípios base da Análise Crítica do Discurso e de muitos estudos feministas da linguagem (2007: 1). Aliás, e reforçando esta perspetiva crítica do discurso, são de referir Wodak (2002), Van Dijk (1993), Kress (1990) e Fairclough (1995) e, em Portugal, Pedro (1997).

Lazar (2007) reúne pela primeira vez uma coleção a nível mundial da Análise Crítica do Discurso e estudos linguísticos feministas. Este volume tem como objetivo desenvolver compreensão acerca do complexo e problemático funcionamento do poder e ideologia do discurso na sustentação de uma ordem social baseada no género, sendo para a autora (e também para mim) este avanço é de extrema importância tendo em conta que nos dias de hoje, em pleno século XXI, as questões de género, de poder e de ideologia³ têm vindo a tornar-se cada vez mais difíceis (*ibid.*: 1). Recordemos que a ideologia consiste em princípios e valores enraizados que informam e condicionam a nossa perceção do mundo. Por exemplo, uma ideologia sexista privilegia um sexo em detrimento do outro (Van Dijk, 2006), normalmente o masculino em detrimento do feminino.

Desde o final dos anos 80 que, através de debates feministas, se tem vindo a concluir que falar de "mulheres" e "homens" em termos universais é problemático, sendo que o género como categoria interage outras categorias de identidade social, tais como, a

³ Van Dijk (2006) diz-nos no seu artigo que “uma ideologia sexista privilegia um sexo em detrimento do outro”)

sexualidade, a etnia, a classe social e origem geográfica, etc., contribuindo o patriarcado para este problema – Lazar (2007) reconhece aqui a interseccionalidade, que a partir da crítica de Crenshaw (1989) – o estudo que impulsionou estudos de interseccionalidade, conforme explicaremos, de forma breve, mais adiante – se tornou numa noção muito importante nos estudos de género:

... since the late 1980s have shown that speaking of ‘women’ and ‘men’ in universal, totalizing terms is problematic. Gender as a category intersects with, and is shot through by, other categories of social identity such as sexuality, ethnicity, social position, and geography. Patriarchy is also an ideological system that interacts in complex ways with say, corporatist and consumerist ideologies. (Lazar, 2007:1)

Segundo Lazar (2007), a ideologia de género e as relações de poder desiguais no discurso ainda são bastante subtis, sendo que a obra aborda alguns tipos de complexidade nas suas análises de vários textos e discursos, mas também, estruturas e estratégias emergentes dos mesmos. Por exemplo, Gouveia (2007) analisa textos retirados de contextos culturais e institucionais, como as notícias, e mostra-nos uma análise ao *Diário de Notícias*: “... the quotation of a Portuguese politician who says [Há mais tolerância da sociedade em relação à homossexualidade masculina do que quanto às lésbicas]” (*ibid.*: 244)).

O artigo de Gouveia (2007) diz-nos também o seguinte:

what these numbers reveal is that in Portuguese society, men, including gay men, have access to opportunities in ways that are not available to women, and the newspaper reflects this social stratification and discrimination in these specific news articles. (Gouveia, 2007: 244)

Isto demonstra como a discriminação contra a mulher está agregada a uma “estratificação social” que coloca o homem acima dela.

Confirmando esta afirmação, Rojo & Esteban (2007) mostram-nos no seu artigo que as mulheres em Espanha têm muitas dificuldades no que toca à vida profissional. As mulheres vivem numa situação de isolamento e falta de reconhecimento, o que coloca obstáculos não só na forma como fazem o seu trabalho, mas também na forma de estabelecer redes de relações, assim como admitem que experienciam situações desconfortáveis nos seus locais de trabalho (*ibid.*: 85).

No que respeita a meios de educação, Magalhães (2007: 198) aponta que a ‘5th International Conference on Adult Education’, em Hamburgo, ainda em 1997, exigiu que os governos tornassem explícito o género na alfabetização de adultos de modo a promover relações de igualdade entre mulheres e homens.

Tudo isto são exemplos que reconhecem que as relações de poder são discursivamente produzidas e que tendem a favorecer o elemento masculino. Segundo Barát (2007: 222), o efeito das relações de poder hegemónicas entre 'mulher' e 'homem' mostra que as estruturas patriarcais organizam ideologicamente a diferença sexual, como já foi referido anteriormente ao longo da dissertação:

What is at stake in the ideological struggle over how to make 'feminism' meaningful in the media, academic or otherwise, is how (not) to secure a heterosexual social order by harnessing desire and labour in the interest of the expansion of the (cultural) capital and the accumulation of profits.) (Barát, 2007: 222).

Barát (2007) espera que se consiga alguma mudança, pois o discurso traz consequências para todos os géneros, mas, como a mesma refere ao longo do seu livro, a mulher é a mais afetada, especialmente a nível laboral, educacional e, claro, discursivo.

Na enciclopédia de Bank (2007: 5), diz-se também que as mulheres nunca atingirão a igualdade uma vez que a língua e a ideologia continuam a constituí-las como inferiores, e também alerta para a ocorrência de linguagem sexista, usada para beneficiar algumas pessoas e prejudicar outras, neste caso, beneficiar o homem e prejudicar a mulher. Também na sua introdução nos diz este estudo enciclopédico que nos últimos 40 anos tem havido um aumento acentuado na investigação e nas bolsas de estudo que exploram o género e a educação. Assim, segundo Bank (2007: 93), os debates sobre as formas de ver e conhecer o mundo fazem parte da investigação sobre género e educação. A investigação orientada pelo construcionismo social questiona formas inatas e estáveis de ser e de fazer género, sendo que, categorias tais como "mulheres" ou "homens" e "raparigas" ou "rapazes", passaram a ser vistas como discursivas, sendo menos estáveis, menos fixas e menos inatas e já não sendo tão consideradas (*ibid.*: 93-94). A nosso ver, isto indica um início de mudança tendo em conta que a obra é de 2007. Para a autora, através desta perspetiva de observação e análise da realidade, é possível compreender a mudança pessoal e social e as formas como as pessoas se tornam pessoas e, se o conhecimento for construído socialmente, também pode ser reconstruído (*ibid.*: 93).

Bank (2007: 94) diz-nos que a investigação construcionista no que toca ao feminismo foi influenciada por Foucault (1995), que enfatizou a natureza socialmente construída dos discursos, e que é a perspetiva que nos interessa nesta dissertação.

O interesse pelo construcionismo social foi inspirado por um desejo de compreender como se espera que raparigas e rapazes aprendam formas adequadas de comportamento com

base no género, sendo que, segundo Bank (2007), normalmente as crianças chegam à escola com ideias predefinidas acerca da organização da sala de aula, do comportamento que devem adotar e da posição dos professores. Para os construtivistas sociais esta organização é vista como resultado das formas como a educação e a escolaridade são representadas culturalmente (*ibid.*: 95).

Neste estudo, as posições socialmente construídas dos rapazes também foram examinadas, sendo a análise alargada a dimensões tais como classe social, etnia e sexualidade. As categorizações socialmente construídas foram argumentadas para produzir diferenciações entre raparigas e entre rapazes.

Deste modo, para Bank (2007), a abordagem social construcionista tem sido cada vez mais popular na investigação educacional porque contém o potencial para a mudança social e cultural, tendo tornado possível o trabalho em prol da mudança para os professores e encorajamento dos alunos a pensarem bem sobre o futuro. O construcionismo social tem contribuído para as formas como as relações de género na educação são exploradas, sendo que as humanidades, ciências sociais, estudos culturais, investigação de género e debates educacionais feministas têm partilhado preocupações que abordam formas de conhecer, analisar e compreender o mundo, assim como a sua mudança (*ibid.*: 96).

De um modo geral, esta perspetiva de observação e de análise da realidade tem contestado o empirismo neutro em termos de género que tem sido prevalecente na investigação educacional, criando assim, uma posição intelectual que é forte e flexível, proporcionando uma abordagem útil ao estudo do género e que encoraja a inovação metodológica e o diálogo, simultaneamente (*ibid.*: 96).

De acordo com a autora, a incapacidade de levar a sério o género, principalmente, no lado das mulheres, foi uma das críticas à investigação e prática educacional feitas pelas participantes no movimento feminista da segunda vaga dos finais dos anos 60 e 70. Segundo estas críticas, grande parte da atenção dos investigadores foi dirigida para os problemas de educação de homens e de rapazes, tendo em conta que as mulheres eram vistas como pessoas que não aproveitariam, e “desperdiçariam” uma educação mais avançada, por acabarem por se remeter aos papéis de donas de casa a tempo inteiro ou por fazerem da família uma prioridade, deixando a carreira para trás.

Posto isto, não foi considerado surpreendente nem importante durante este período histórico que as mulheres fossem menos propensas do que os homens à obtenção de

qualificações académicas, sendo que, já na altura os homens foram vistos como superiores às mulheres a fim de serem bons profissionais, (*ibid.*: 105). Para as feministas da época (anos 60 e 70), este objetivo foi visto como preconceituoso, pois as mulheres deviam poder contar com as mesmas oportunidades que os homens, originando assim, uma luta por uma educação equitativa a fim de poderem obter empregos que na época eram exclusivos aos homens, e contrariando a ideia patriarcal no que toca aos empregos considerados adequados às mulheres (*ibid.*: 105). Graças às mesmas, provou-se que as formas como o género e outras identidades sociais, tais como a etnicidade racial, classe social e sexualidade, afetaram as formas como os estudantes eram tratados nas escolas e as formas como vivenciaram a escolaridade, originando assim, uma maior preocupação pela parte dos profissionais de educação no que toca a estas questões (*ibid.*: 105).

Assim, segundo a enciclopédia de Bank (2007), quer nos Estados Unidos, quer em muitos outros países, as instituições de educação são caracterizadas por um número desigual de homens e mulheres no que toca ao trabalho, sendo que esta desigualdade vai mudando à medida que se vai avançando entre tipos de trabalho e níveis educacionais (*ibid.*: 623). Esta obra também nos dá conta de que a distribuição de homens e mulheres varia consideravelmente consoante os contextos profissionais em contexto de educação e administração. Os homens tendem a apresentar um número mais elevado em relação a empregos de ensino e administrativos, recebendo salários mais altos, enquanto as mulheres apresentam números mais superiores em comparação com os homens nos empregos de menor remuneração. Além disso, os empregos em que as mulheres predominam são frequentemente vistos como sendo mais "femininos" do que os empregos ocupados principalmente por homens (*ibid.*: 623), tais como, as engenharias, medicina ou até mesmo no ensino, enquanto as mulheres exercem funções mais administrativas.

Conforme Bank (2007), as raparigas recebem menos atenção pela parte dos professores na sala de aula do que os rapazes, sentem-se menos confortáveis em participar e sofrem mais assédio sexual na escola (*ibid.*: 777). Porém, uma mudança no que concerne à linguagem e/ou aos discursos sobre sexo ou igualdade de género, especialmente no que diz respeito à educação e escolaridade já começam a ser consideradas (*ibid.*: 739).

De acordo com Torres (2016: 29-33), podemos identificar oito razões para a importância dos estudos de género e discurso, do feminismo e de estudos sobre as mulheres, tais como aqueles que temos vindo a apresentar. A primeira é a importância destes estudos para

modificações de pontos de vista em diversas áreas das ciências, nomeadamente a desconstrução da ideia de a mulher ser biologicamente mais fraca do que o homem e incapacitada intelectualmente, não passando esse conceito de um ideal da sociedade patriarcal, visto que, ao longo dos anos, algumas mulheres lutaram e participaram em movimentos feministas exigindo assim, igualdade de tratamento. Na verdade, houve mulheres a participar na guerra desempenhando várias funções, substituindo os homens e possuindo mais estudos do que os seus parceiros masculinos (*ibid.*: 29). O facto de as mulheres terem participado na guerra só mostra que a mulher não é mais fraca do que o homem.

A segunda razão consiste no facto de estes estudos mostrarem que os homens e as mulheres não podem ser vistos como duas categorias idênticas, pois a classe, a etnia, a orientação sexual, a idade, as condições de saúde, etc., são diferentes de indivíduo para indivíduo, não podendo assim existir uma comparação de experiências de vida entre um homem ou uma mulher de um país rico com a vida de um homem ou mulher de um país subdesenvolvido (*ibid.*: 30). Isto mostra que há uma discrepância no estilo de vida de uma mulher branca estável economicamente em relação a uma mulher negra mais pobre no que toca à igualdade. ⁴

Na terceira e quarta razões, Torres (2016) aponta que, graças aos estudos de género, se tem vindo a compreender e a reconhecer que este, não é algo que pertença às pessoas, mas algo que nos é atribuído quando nascemos e que podemos construir e, alterar ao longo da nossa vida através do contacto com outros indivíduos, sendo este pensamento em relação ao género crucial, pois ajuda a lutar contra as ideologias conservadoras, machistas, homofóbicas e transfóbicas, impondo assim um fim ao preconceito face às pessoas com diferentes orientações sexuais, dando novas oportunidades às múltiplas identidades de género e à existência do género fluído. Os estudos de géneros são por isso essenciais para que a associação da percepção deste contacto e da heterogeneidade a estruturas repartidas desigualmente no que toca a direitos, poderes e recursos, seja exequível (*ibid.*: 30-31).

⁴ No fundo, aquilo a que aqui se alude é a noção de interseccionalidade (de que já brevemente falámos), ou a ideia de que o género não pode ser visto isoladamente, mas tem de ser analisado na medida em que interage com outros fatores já mencionados (idade, geografia, classe social, etnia, etc.). Sobre interseccionalidade, confirmar Crenshaw (1989), que desenvolveu os estudos de interseccionalidade de género e o articulá-lo com a etnia, e também Hankivski (2014), que oferece uma introdução muito completa sobre estudos de interseccionalidade.

A quinta razão que Torres (2016) aponta tem a ver com abuso do poder, sendo a violação e a violência sexual duas das formas mais graves deste abuso. No entanto, não é apenas necessário estar atento a esta opressão; é muito importante ter em atenção outras formas, que, *a priori* podem ser mais “leves”, mas podem ser as mais difíceis de combater graças à sua invisibilidade (*ibid.*: 31). Esta razão é, a nosso ver, bastante importante.

A sexta razão incide na valorização do feminismo e dos progressos feitos graças ao mesmo, no que toca à ciência, sendo que os feitos das mulheres nas artes, na cultura, literatura e filosofia passaram a ser valorizados, mas também aos progressos efetuados em relação à redução da desvalorização da mulher, passando o protagonismo masculino a ser desconstruído (*ibid.*: 31).

A sétima razão foca-se na existência de igualdade entre mulheres e homens mais precisamente a nível laboral, que, devido à desigualdade salarial e aos ritmos de produção, ainda não foi conseguida.

As mulheres sofrem limitações no que toca a profissões de maior relevo, tal como a política ou até mesmo uma maior igualdade a nível social, pessoal e profissional- “as mulheres não podiam ser juízas, nem procuradoras”, etc. (*ibid.*: 32).

Os estudos de género são de extrema importância, pois vale a pena referir que Portugal só garantiu o acesso ao voto a todos os cidadãos e cidadãs há cerca de 50 anos, que nem todas as mulheres podiam casar, sendo esse critério baseado na sua profissão, e estando a decisão do seu estado civil e da sua profissão a cabo do pai ou do marido (*ibid.*: 32). Tal como foi referido acima, ainda há milhões de mulheres e de raparigas por todo o mundo, incluindo Portugal, a serem mortas, violentadas, traficadas ou violadas pelos seus próprios companheiros, dando os estudos de género a conhecer esses factos aos seus leitores, despertando-os para a mudança e também para questões de discriminação. Esta ocorre quando uma pessoa é diferenciada apenas pela sua classe social, cor, orientação sexual, condições financeiras (*ibid.*: 32) e género (particularmente as mulheres), uma vez que um indivíduo do género masculino, branco, heterossexual, apesar de todas as mudanças sociais, ainda é visto como superior.

Por fim, a oitava razão afirma que nos dias de hoje, existem leis que combatem o machismo e a desigualdade face à mulher, tal como a Organização das Nações Unidas, de que iremos falar posteriormente (*ibid.*: 33). Segundo Torres (2016), estas legislações só foram criadas devido à pressão dos movimentos feministas e a algumas mulheres, que

lutaram e lutam pela igualdade e contra o preconceito e discriminação. E dizemos lutam, porque nada está garantido e ainda hoje, em pleno século XXI, apesar de o caminho para a igualdade estar a encurtar, ainda não está percorrido, sendo assim importante não nos deixarmos levar pela ideia que, graças às leis nacionais e mundiais (*ibid.*: 33), já atingimos a igualdade. É fulcral que se invista ainda mais em planos e em regras a fim de se acabar com a desigualdade definitivamente, tendo estas leis que ser cumpridas por todos.

Para ampliar o escopo desta investigação, apresentam-se agora estudos sobre género que se focam na situação de outros países, nomeadamente Irão e Brasil.

É de notar que o primeiro artigo analisado pertence a Yaghoob Foroutan, um académico de ascendência iraniana que, tendo em conta, a dominância masculina no seu país, se foca de forma muito importante nas questões de género.

Foroutan (2012) centra-se na associação entre língua e género de uma perspetiva sociológica. O artigo fornece provas baseadas em investigação para analisar em que medida as características de género representadas através do sistema educativo estão associadas às línguas utilizadas nos recursos educativos, sendo que, no geral e, como seria expectável, os resultados mostram que embora a dominância do género masculino persista ao longo dos manuais escolares, a intensidade da dominância varia de acordo com as fases de aprendizagem das línguas, mostrando-nos, também, que a associação entre "género e língua" é mais fortemente influenciada pela estrutura social e ideológica.

De acordo com Foroutan (2012: 781) observa-se a persistência de um modelo de dominância masculina como um padrão principal em todos os manuais escolares analisados: persas, árabes e ingleses.

Há uma diferença na representação de género entre os manuais ingleses e os manuais persas, tendo em conta que o inglês é uma língua que pertence essencialmente ao contexto ocidental onde a igualdade de género é mais elevada do que no oriente, onde a cultura do domínio masculino tem sido mais fortemente representada. Foroutan (2012: 781) conclui, assim, que quando os recursos educativos têm um maior potencial para refletir os diferenciais de género, fazem-no de forma mais evidente a favor do género masculino. Segundo o autor (2012: 782), quanto mais alto for o nível educacional, mais forte será o modelo de dominância masculina, sendo que este modelo é aplicável também a todos os manuais escolares, independentemente da sua língua.

No que toca aos manuais escolares em língua persa, os géneros masculino e feminino foram representados de forma bastante equitativa no nível primário e nos manuais escolares de língua inglesa e árabe, o modelo de "equidade de género" tende a aparecer no nível intermédio. Para o autor, é importante referir que tanto o nível primário como o nível intermédio são a fase inicial da aprendizagem de uma língua nova, daí haver um maior cuidado com a forma que o género é representado; porém, o mesmo não acontece com os manuais do nível secundário, que apresentam um modelo de domínio masculino (*ibid.*: 782).

Apesar de as mulheres terem tido alguma representação nos manuais de nível inferior, é de notar que e, segundo o autor, talvez devido à idade dos aprendentes, a representação nos manuais escolares do secundário tenha sido mais baixa, pois, as crianças, sendo pequenas, não têm noção da segregação face às mulheres ("gender segregation in some Islamic settings is perceived as a strategy for containing [women's] power"), que nalguns contextos, considera as mulheres como "um ser poderoso e perigoso", enquanto os jovens têm essa consciência (*ibid.*: 782).

De forma semelhante a Foroutan (2012), Jannati (2015) também analisa manuais escolares, onde a linguagem contribui para a origem de ideologias e preconceitos face às mulheres. No artigo de Jannati conseguimos compreender que a desigualdade se reflete tanto a nível da escrita, como a nível das imagens, tendo em conta que nos são mostradas figuras onde a mulher, neste caso, a mãe ou está na cozinha a preparar os alimentos ou está a cuidar dos filhos (2015: 219). Estas imagens dão a entender ao leitor que a mulher é menos apta a realizar atividades fora de casa, pois, ainda na página 219, vemos três figuras onde na primeira podemos observar uma senhora com uma multa de estacionamento no carro, uma vidente e uma senhora a ser repreendida pelo marido por estar a demorar a arranjar-se. Por outro lado, na página 220 podemos observar três figuras onde o homem desempenha uma atividade no exterior.

Segundo Jannati (2015: 220), é fulcral que os formadores de professores elucidem os docentes no que toca às questões de género, sobretudo em relação aos materiais usados na sala de aula, pois, serão estes materiais que os discentes terão como base do pensamento (*ibid.*: 220) e, passarão, de forma errónea, a assumir que a mulher não é digna de ter uma profissão que não seja cozinhar, limpar ou tomar conta dos filhos.

Jannati realça a importância de o professor ser capaz de utilizar e manipular materiais mais tendenciosos, mostrando aos alunos que esse ideal não está certo, pois, cabe ao

professor assegurar a boa aprendizagem do aluno (*ibid.*: 220), aprendizagem esta que não deve discriminar nem inferiorizar ninguém. Os escritores, redatores e ilustradores dos manuais devem incluir nos seus trabalhos uma representação igualitária das personagens, sejam elas homens ou mulheres, a fim de se evitar que os manuais e outros materiais escolares contribuam para a existência de estereótipos de género (*ibid.*: 220).

Tal como nos trabalhos acima, o trabalho de Gharbavi e Mousavi (2012) também evidencia a inferiorização da mulher. Segundo os autores, os manuais escolares utilizados nas escolas apresentam diversos tipos de discriminação face às mulheres, crianças, idosos, deficientes, etc. (Gharbavi & Mousavi, 2012: 46).

No trabalho dos autores, os mesmos expõem os resultados da análise de livros escolares do ensino secundário do Irão, onde, como se previa, as mulheres são menos visíveis do que os homens e, tanto a nível das imagens como da escrita, as mulheres desempenham funções menos diversificadas em comparação com os homens (*ibid.*: 46).

Por seu lado, Pinto (2017) diz-nos no seu estudo que, quando ensinamos uma língua, neste caso Português Língua Estrangeira, devemos ter em mente que os aprendentes já possuem conhecimentos linguísticos prévios, seja das suas línguas-maternas, seja de outras línguas. O autor ressalva a importância de haver que línguas que possuem mais do que o género masculino e o feminino, como o alemão, que possui estes dois e ainda o género neutro (sendo, aliás, o caso também do inglês).

Para Pinto, é importante que se atente à diferença entre género feminino e género masculino no que toca ao sexo biológico, ex: mulher/homem, professora, professor, etc. e o género das palavras, o género gramatical, ex: colega, lápis, taça, mão.

Pinto realizou um estudo com alunos marroquinos, sendo a maior parte plurilingues. Neste estudo está presente a existência de interferência tanto da língua-materna, como e, sobretudo, das outras línguas que a pessoa fala na aquisição do género e da concordância de género. O autor afirma, também, que, à medida que os aprendentes desenvolviam a sua competência linguística na L3, neste caso, o PLE, como foi referido acima, a influência das outras línguas reduz-se, visto que, os alunos vão ganhando pouco a pouco mais conhecimento das regras da língua-alvo. Sendo assim, a interferências das outras línguas de género marcado reduz-se. É, por isso, importante termos em conta que, no ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira, a categoria de género está presente desde o início como categoria gramatical, que força a escolha entre o masculino e o feminino. Isto

pode ser uma boa porta de entrada para depois se refletir no impacto do género linguístico no discurso e na sociedade.

Segundo Davi Silva Gonçalves (2018), a inferiorização das mulheres sempre esteve presente na sociedade. A mulher sempre foi notada como um ser mais frágil, mais pequeno, como uma má formação do homem e, a língua não é exceção no que toca a esta diminuição do género feminino e superioridade masculinas, tendo sido um veículo de transmissão da forma como as mulheres eram vistas (*ibid.*: 110): “um mundo machista por excelência produz e reproduz uma língua machista por excelência a qual, por sua vez, assume a responsabilidade de ajudar a garantir a sua manutenção.” (*ibid.*: 106)

Para o autor, o sexismo linguístico deve-se ao facto de as mulheres terem sido sempre oprimidas por “categorias dominantes” (*ibid.*: 110), privadas da sua liberdade e construídas apenas como um reflexo do homem, adicionando o facto de, na atualidade, a língua portuguesa ainda apresentar o género masculino, como um modelo a seguir nos aspetos de concordância e flexão das palavras, principalmente no plural, quando há necessidade de designar os dois géneros.

De acordo com Gonçalves (2018: 108) é fulcral que as desigualdades sociais sejam corrigidas simultaneamente com as desigualdades presentes na língua. Um dos exemplos dessa desigualdade são as palavras que são usadas para insultar os homens e as mulheres. Tendo em conta que a desigualdade linguística homem-mulher também se reflete nos insultos, considerámos relevante abordar essa questão que Gonçalves menciona no seu ensaio, complementando-a com o artigo de Esteves (2021): “Alguns olhares sobre a Menstruação”.

Os insultos no que toca às mulheres costumam estar relacionados com o seu corpo, com a sua sexualidade e integridade (“...confere à mulher uma certa instabilidade mental, resultante da sua própria anatomia, que a condiciona.” (Esteves, 2021: 250), enquanto os que são dirigidos aos homens, estão, muitas vezes, relacionados com familiares do sexo feminino dos mesmos (mãe, irmã, tia, prima, esposa etc.) ou com a sua sexualidade (Gonçalves, 2018: 108).

Assim, ao longo desta secção pudemos concluir que, apesar de ter havido alguma evolução no que toca ao sexismo linguístico, ainda estamos longe de atingir a igualdade, algo que considero preocupante.

1.2. Língua e estereótipos sobre género

Nesta secção, desenvolveremos a secção anterior e serão apresentados os estudos de género e língua que se consideraram importantes, para focar especificamente na questão dos estereótipos e na sua relação com o género.

É sabido que as questões de género se relacionam bastante com os estereótipos, sendo as mulheres muitas vezes vistas como inferiores, mas, afinal o que são os estereótipos e o que têm eles a ver com as questões de género?

Segundo Rego (2018: 21), um estereótipo é algo que caracteriza física ou socialmente alguma coisa ou alguém, partindo, muitas vezes de uma visão específica para uma visão mais geral, tendo por origem uma ideia ou pensamento preconcebido, originando assim, generalizações:

De uma maneira geral, um estereótipo é, de facto, uma caracterização, de algo ou de alguém (individual ou coletivo), redutora, uma vez que parte, muitas vezes, de uma observação pontual para uma generalização, mas não rígida.

Para a autora, faz parte do ser humano desconfiar ou até criticar o que se desconhece, estando um sentimento de preconceito na base da criação dos estereótipos.

A dúvida acerca de uma conotação positiva em relação aos estereótipos permanece, sendo que, *a priori*, um estereótipo tem sempre uma conotação negativa (*ibid.*: 24). Assim, segundo Rego (2018), um estereótipo só pode ser visto como positivo se influenciar pensamentos ou ações de aceitação e inclusão face àquilo que não é comum em determinados contextos sociais; porém, até esta perspetiva poderia ser interpelada.

De acordo com o UNHCR (United Nations High Commissioner for Human Rights) (2014: 1), um estereótipo é:

A generalised view or preconception about attributes or characteristics that are or ought to be possessed by members of a particular social group or the roles that are or should be performed by members of a particular social group.

Assim, constatamos que um estereótipo se relaciona com um preconceito sobre atributos ou características de um determinado grupo social. Tal como Rego (2018), também as Nações Unidas veem o estereótipo como algo utilizado para caracterizar alguém, generalizando essas características a todo o grupo.

Para Rego (2018: 24), esta caracterização transmite uma informação bastante reduzida acerca da realidade das pessoas caracterizadas, sendo assim o estereótipo uma caracterização redutora da sociedade. Uma vez que, um indivíduo ou mesmo um conjunto de indivíduos não consegue definir os restantes, e que não é possível extrapolar, vemos que os estereótipos não são representações adequadas das pessoas.

Bizarro (2012) analisa também estereótipos num texto que sublinha o facto de ser função do docente e da escola alertar e formar os seus discentes para a não utilização de estereótipos (Bizarro 2012: 17), sendo que o professor é o elo entre o aluno e o exterior da sala de aula; logo cabe ao professor ensinar os seus alunos da melhor forma, preparando-os para interagirem com outras culturas, a aceitá-las e a compreendê-las, cultivando o respeito pelo “outro” e, pondo de lado todo o preconceito e desconfiança (*ibid.*: 123).

No seu pequeno estudo, Bizarro (2012) mostra-nos exemplos de possíveis atividades a realizar na sala de aula, sendo eles exercícios que ajudam à desconstrução de estereótipos acerca de Portugal e dos portugueses, mostrando aos alunos um mapa de Portugal com os distritos do nosso país caracterizado de forma estereotipada. Neste trabalho, a aula mencionada é de Português Língua Estrangeira, mas Bizarro dá igual importância à não criação de estereótipos em relação aos países de origem dos colegas da turma (*ibid.*: 124-128).

Para Bizarro (2012), é fulcral que o professor escolha bem as palavras que utiliza quando está a ensinar uma língua estrangeira aos seus alunos, que faça atividades inclusivas a fim de ajudar os alunos a não discriminarem as pessoas oriundas de outras culturas, a se autoconhecerem e a conviverem de forma cordial.

Além de uma consideração sobre estereótipos em geral é importante agora desenvolver a questão dos estereótipos e género. Segundo o Escritório do Alto-Comissário das Nações Unidas para os Direitos Humanos (*Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights*) (2014: 1), um estereótipo de género define-se da seguinte forma:

A gender stereotype is a generalised view or preconception about attributes, or characteristics that are or ought to be possessed by women and men or the roles that are or should be performed by men and women.

Este preconceito pode prejudicar a forma de viver das mulheres e dos homens, sendo que as suas escolhas de vida, tanto a nível pessoal, como profissional podem ser afetadas.

De acordo com as Nações Unidas, e tal como já se sublinhou anteriormente, as mulheres são as mais afetadas pelos estereótipos, sendo que ainda são vistas como donas de casa,

levando a um nível de pobreza e a um baixo nível educacional; sofrem com a violência e são vítimas das noções de uma sociedade ainda patriarcal no que toca à justiça; são discriminadas e, sofrem com as regras estereotipadas no que toca à saúde, vendo a sua liberdade, identidade e vida resultando na restrição dos seus direitos sexuais e reprodutivos (*Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights*, 2014: 1-2),

Rego (2018: 39) confirma esta questão ao mostrar-nos, no seu trabalho já citado, que para muitos ainda está presente a crença de que existe estereótipo em relação às profissões, existindo assim, umas mais adequadas para homens e outras adequadas para mulheres. A própria língua portuguesa reflete estas noções estereotipadas – quantas vezes nos referimos a “um enfermeiro” ou a “um secretário,” por exemplo? Na secção seguinte, aliás, analisaremos esta questão com mais detalhe recorrendo a exemplos de manuais de PLE.

O artigo de Gisela Canelhas (2019) realça a importância da escola em relação à desconstrução de estereótipos de género, tais como o mito de que as raparigas não têm tanto sucesso nas ciências, matemáticas e físicas quanto os rapazes e que estes, por seu turno, não têm tanta aptidão para as ciências humanas quanto as raparigas. A investigadora considera a veiculação de preconceito desde a infância do indivíduo, seja pela parte dos educadores e educadoras de infância até à adolescência e jovens-adultos, pela parte dos professores e professoras (Canelhas, 2019: 81), tendo os profissionais, que ser sensibilizados para tal desconstrução, o que nos dias de hoje, muitas vezes não acontece (*ibid.*: 82). Canelhas, defende, inclusivamente que estas desconstruções dos estereótipos podem promover a noção de que a as profissões, as disciplinas e as áreas curriculares não têm género.

Para Canelhas (2019), todas as instituições de poder (governo, religião, etc.) deveriam adotar uma postura de combate aos estereótipos de género, promovendo a aquisição desta postura desde a infância.

De acordo com a autora, os estereótipos podem tornar-se preconceito se as pessoas basearem as suas opiniões em apenas algumas características de determinados indivíduos. É importante para a mesma que as pessoas tenham bastante contacto com culturas variadas, pois quanto maior for esta proximidade, menor será a possibilidade de as ideias pré-concebidas se tornarem estereótipos e, conseqüentemente, preconceitos (*ibid.*: 84), sejam crianças, adolescentes ou adultos. Tendo em conta que o contexto cultural onde estamos inseridos terá sempre influência na construção ou desconstrução destes ideais depreciativos,

sendo função de cada indivíduo assumir uma postura ativa no que toca à aceitação dos padrões género (*ibid.*: 85).

Conforme anteriormente mencionado, os manuais escolares podem ser os responsáveis pela formação de pensamentos distorcidos em relação às mulheres pelos aprendentes. As secções seguintes exploram esta questão.

1.3. Breves considerações sobre a importância dos manuais de língua estrangeira

Antes de nos debruçarmos sobre representação de género em manuais de PLE, é importante tecer algumas considerações breves sobre a importância dos manuais na sala de aula de língua estrangeira, e como os primeiros contribuem para a dinâmica desta última.

De acordo com o artigo de Ana Bela Pereira, observa-se o seguinte:

Na atualidade do contexto educativo, o manual escolar, enquanto recurso fundamental e estratégia primordial no processo educativo, deverá assumir o papel de precursor de uma disseminação cultural que a todos contemple (Pereira, 2010: 191).

Destaca-se aqui a relação com a cultura que se assume que o manual propaga. Como a representação de género interage com questões culturais, esta perspetiva interessa a esta dissertação, apesar de esta não se focar no tema da cultura.

A autora prossegue:

... os manuais assumem-se como materiais curriculares imprescindíveis no processo do ensino e da aprendizagem dos alunos, sendo praticamente a única estratégia visada na aula para elaboração e realização da prática docente, funcionando como agente e aferidor do trabalho do professor (Pereira, 2010: 192).

A citação acima ilustra bem a centralidade dada ao manual do processo de ensino e aprendizagem.

Consoante Littlejohn (1998), é importante que os materiais sejam analisados antes de serem utilizados pelos professores na sala de aula, sendo que o autor considera fulcral que o conteúdo e a metodologia dos manuais sejam adequados às formas de aprender e de ensinar (1998: 180), assim como aos objetivos que o professor ou professora pretendem alcançar. Só esta avaliação crítica permite compreender se será, ou não, necessária uma mudança de material (algo negativo para os aprendentes e para os professores) (*ibid.*: 203). Littlejohn (1998) também considera que os materiais podem ter um impacto para além da simples

aprendizagem da língua que apresentam (*ibid.*: 180), e enquanto dispositivo pedagógico, são um auxiliar no ensino e na aprendizagem de uma língua estrangeira. (*ibid.*: 182).

Littlejohn (1998) reconhece que os materiais pedagógicos (*teaching materials*), onde se incluem os manuais, são uma das principais ferramentas de trabalho:

...materials are one of our main ‘tools of trade’ (...) an analysis of teaching materials can offer considerable insights into how it is proposed that learning ‘gets done’ (...) so it is important that we understand their nature (Littlejohn, 1998: 205).

Do ponto de vista do autor, esta análise dos materiais, bem como a própria produção de materiais, permite que os professores compreendam a sua identidade de docentes, tendo mais consciência da sua forma de ensinar (*teaching style*) e dos materiais com que se sentem, ou não, confortáveis. Igualmente, também permite que os professores tenham uma noção mais aprofundada das tarefas que resultam, ou não, em sala de aula. Na verdade, estas considerações são importantes para este trabalho, que visa precisamente estudar representações de género na aula de PLE para desenvolver sobre elas uma visão crítica e apontar aquilo que poderá ser mudado.

Contudo, produzir materiais também tem desvantagens, pois, de acordo com o autor, para muitos aprendentes e também professores, a produção de materiais é algo sob o qual os mesmos não têm muito controlo:

One of the downsides of the professional production of contemporary materials is that, for many teachers and learners, materials appear as *fait accompli*, over which they can have little control (Littlejohn, 1998: 205).

No entanto, se a análise e produção de materiais for desenvolvida por professores, então será útil, porque lhes confere precisamente mais poder e controlo sobre aquilo que podem e desejam desenvolver na sala de aula.

Os manuais escolares também envolvem uma questão de poder, o que está presente no trabalho da autora Bessie Dendrinós (1997), que analisa manuais de Inglês Língua Estrangeira sob o enquadramento da Análise Crítica do Discurso. Dendrinós (1997: 225) diz-nos que “a aprendizagem de uma língua pressupõe a necessidade de adotarmos uma abordagem específica da realidade, na qual nos integramos por forma a mantê-la e a reproduzi-la” – ou seja, professores e estudante tornam-se sujeitos sociais de uma “instituição social”, com direitos e deveres próprios dessa condição. A autora reforça: “ao fazermos uso de uma língua tornamo-nos atores sociais, desempenhando o nosso papel como

sujeitos de uma instituição educacional...” (*ibid.*: 225), sendo que “a instituição educacional desenvolveu sempre os seus valores na base de uma relação assimétrica, entre aqueles a quem é conferido o poder de ordenar e os que têm de obedecer” (*ibid.*: 225). Ou seja, a base institucional do ensino – aprendizagem é o poder, pendendo este a favor dos professores e não a favor dos alunos. Dendrinos comenta que os professores “atuam como figuras de autoridade, tratando os alunos como sujeitos dominados, dando assim continuidade à relação assimétrica de poder.” (*ibid.*: 225).

De acordo com Dendrinos, o ser humano, quando fala, faz opções gramaticais que na sua maioria correspondem a uma ideologia dominante sobre sucesso e poder, género, classe e estatuto, sendo que a gramática de uma língua constitui um “potencial ideológico” e as pessoas, ao escolherem a forma que utilizam a linguagem, funcionam como sujeitos sociais, como já se disse. Assim, se estes atores sociais tiverem consciência das suas opções, têm a possibilidade de dar continuidade a essas ideologias ou até mesmo, de modificá-las (*ibid.*: 225). E, para a mesma, “a linguagem não é apenas um mero instrumento de sujeição ideológica, mas também um instrumento de mudança de ideologias” (*ibid.*: 237), ou seja, para Dendrinos (1997), é importante termos noção de como é feito o uso da linguagem para transmitir significados sociais, sendo que esta consciência da forma de como a utilizamos, pode simplificar a finalidade deste instrumento de mudança a fim de atingirmos os nossos propósitos no que toca à sociedade (*ibid.*: 237).

Voltaremos a falar destas questões quando abordarmos a Análise Crítica do Discurso em mais pormenor.

Para a autora, é fulcral que os professores:

... tenham consciência da realidade social que estão a construir, a reconstruir, e a transmitir aos seus alunos, através daquilo que dizem, visto que, pelo estatuto e papel que lhes é conferido pela instituição educacional, eles condicionam, de modo significativo, a perceção que os alunos têm da realidade (Dendrinos, 1997: 226).

Ou seja, para Dendrinos, o que é dito pelos professores e a forma como o fazem, vai influenciar a formação dos alunos como “seres sociais” (*ibid.*: 226). Para a autora, os textos utilizados na sala de aula, também contribuem para essa formação, sendo, os manuais escolares “um artefacto cultural dotado de uma autoridade única” (*ibid.*: 226), aprovados pela instituição de ensino (*ibid.*: 226). Reforça-se que, exatamente por isso, é muito importante estudar a forma como o género é representado em manuais de língua estrangeira.

Dendrinos (1997) também reforça que os manuais escolares são um meio autorizado de transmitir “saber legítimo” aos alunos, sendo o objetivo dos mesmos veicular práticas e conteúdos educativos normativos, sendo, também formas de autoridade institucional (*ibid.*: 226).

Pereira (2010) segue nesta esteira ao afirmar:

O manual escolar é o detentor de autoridade em áreas tão importantes como a educação, a cultura e a sociedade, desempenhando o seguinte estatuto: veiculador de um determinado currículo; responsável pelo cumprimento de um programa; ferramenta pedagógica difusora de determinados métodos; precursor de determinadas ideologias e valores (direta ou indiretamente), influenciando na formação moral e intelectual dos seus leitores e, socialmente considerado, reflete a imagem do grupo dominante, detentor de uma determinada visão social do mundo (Pereira, 2010: 193-194).

Assim, “...nas aulas de línguas, mais do que em quaisquer outras, o manual escolar determina o que deve ser ensinado e como se deve ensinar” (*ibid.*: 226), sendo o manual escolar fundamental, pois, este estabelece o que deve ser ensinado e como os professores devem fazê-lo, admitindo poucos desvios.

Dendrinos (1997) desenvolve estas questões ao afirmar que os manuais possuem sempre um discurso controlador em relação ao aluno, sendo que contêm afirmações fortes a fim de o aluno saber o que tem de fazer (*ibid.*: 227). O manual escolar de língua estrangeira é um caso especial, visto que o objetivo do mesmo é ajudar os estudantes a compreender e reproduzir uma língua, de uma forma normativa e aceite pela sociedade (*ibid.*: 233).

De acordo com a autora, existem duas categorias no que diz respeito aos textos integrados em manuais de língua estrangeira (no caso da autora, manuais escolares utilizados no ensino de inglês língua estrangeira), sendo a primeira categoria, os textos instrucionais e a segunda categoria, os textos instrumentais (*ibid.*: 226). No que concerne à primeira categoria, estes textos contêm o objeto da instrução, ou seja, os elementos linguísticos que os alunos aprenderão, e no que concerne à segunda, os textos instrumentais têm como objetivo dar informações e instruções necessárias aos alunos a fim de os mesmos conseguirem produzir “um ato de fala ou um ato não verbal” (*ibid.*: 226).

Segundo Dendrinos (1997) e como foi dito acima, os textos instrumentais dos manuais escolares exercem a autoridade sobre os alunos ao usarem uma linguagem imperativa a fim de o aluno ter noção do que tem de fazer e das regras que tem de seguir para uma boa realização dos exercícios (*ibid.*: 227).

Conforme a autora, estes textos presentes nos manuais contêm declarações a partir das quais é exercido um certo controlo nos aprendentes, sendo que a forma de imposição desse controlo pode variar (*ibid.*: 227). Dendrinós descreve este controlo a partir do “enquadramento” do sociólogo britânico Basil Bernstein (1990: 36-37 in Dendrinós, 1997, 227): “um princípio que regula as práticas comunicativas das relações sociais entre transmissores e recetores.

De acordo com o texto da autora, o enquadramento tem dois graus variáveis: o forte e o fraco (*ibid.*: 227). Em relação ao forte, as características que constituem o contexto comunicativo são explicitamente reguladas pelo transmissor, e em relação ao fraco, o recetor possui algum controlo (*ibid.*: 227). Para Bernstein, “a seleção”, “a organização”, “o ritmo”, “os critérios de comunicação” e “a disposição da localização física” (*ibid.*: 227) são algumas das características dos elementos constitutivos do contexto comunicativo, sendo que, quando o enquadramento é mais forte e como se pode ler anteriormente, o transmissor exerce controlo total sobre esses elementos, mas, quando é mais fraco, uma parte do controlo cabe ao recetor (isto é, aos estudantes), fazendo com que, apesar de não ser na sua totalidade, o último possa exercer alguma influência no que concerne ao trabalho pedagógico (*ibid.*: 227).

Também Graves (2000) se centra em manuais escolares e materiais pedagógicos. Graves (2000: 149) define produção de materiais como: “materials development is the planning process by which a teacher creates units and lessons within those units to carry out the goals and objectives of the course”.

Segundo a autora, há vantagens e desvantagens no que respeita ao uso dos manuais – quando os professores são obrigados a usar um certo manual, os mesmos podem não ter a possibilidade de colocar as suas aptidões profissionais que adquiriram em prática, o que pode fazer com que o professor perca as suas habilidades (“deskills the teacher” - Graves 2000: 149). Para além disso, o manual é uma necessidade real: que muitos professores ou professoras não têm tempo nem recursos para criar materiais para todas as aulas que lecionam (“...many teachers are required to use textbooks, a majority of teachers don’t have the time or resources to prepare their own materials, and so textbooks are a necessity” *ibid.*: 173).

Outras desvantagens são o facto de os exemplos de os manuais poderem não ser relevantes para que os estudantes se identifiquem com eles, o conteúdo pode não estar ao nível correto dos aprendentes, pode haver um desequilíbrio na abordagem de certos aspetos

linguísticos (mais foco em alguns, menos noutros ou podem não incluir tudo o que o professor pretende), pode existir também, falta de atividades de um determinado tópico, por exemplo, de gramática e simultaneamente existirem demasiados exercícios de outro tópico, como a compreensão do oral. Igualmente, as imagens e as atividades presentes no manual podem ser aborrecidas do ponto de vista dos estudantes, o prazo para a realização das atividades pode ser irrealista, e o material pode estar desatualizado (*ibid.*: 174-175). Tudo isto, a nosso ver, pode complicar o ensino da língua estrangeira, sendo que, um manual representa a cultura do país em questão, transmitindo assim, uma ideia errada do mesmo ao aluno ou até mesmo conter conceitos que já não se usam ou que foram descontinuados.

No entanto, segundo Graves (2000), o manual também tem vantagens, pois o mesmo é como se fosse um guia, ou seja, proporciona segurança aos alunos, fornece aos professores uma base para avaliar a aprendizagem dos alunos (incluindo, alguns manuais, testes ou ferramentas de avaliação) e proporciona ao professor conjuntos de recursos-visuais, leituras, etc., fazendo com que o professor não tenha de perder tempo a desenvolver esses tipos de materiais, podendo incluir também, materiais de apoio ao professor, como guias, fichas de trabalho, entre outros. O manual proporciona também consistência dentro de um programa de um determinado nível, e se todos os professores utilizarem o mesmo manual, ou seja, se os livros didáticos seguirem uma determinada sequência ou ordem, será proporcionada consistência entre os níveis de ensino, e conseqüentemente, de aprendizagem (*ibid.*: 174).

Porém, quando os professores conseguem criar material pedagógico para que não tenham de seguir o manual rigidamente, é importante fazerem escolhas, suprimindo as necessidades reais dos estudantes de uma forma que o manual não faz:

An important aspect of materials development is making choices. You can't target everything, and so you need to make choices based on what you want your students to learn according to your goals and objectives and your syllabus focus (Graves, 2000: 156).

Segundo Graves (2000), não é por um professor ou professora não ter responsabilidade na escolha dos materiais que significa que os profissionais de educação não possam ser criativos ou criativas, pois, para a autora, os profissionais estão envolvidos no desenvolvimento dos materiais, sendo que, os mesmos acabam por funcionar como manuais na sala de aula, com autoridade e guiando os estudantes nas suas tarefas a partir do momento em que contactam com um manual e têm de lecionar com o mesmo. Assim, cabe ao professor tomar decisões no que toca à utilização do manual, seja ao decidir quanto tempo

quer perder num determinado exercício, seja mudar os nomes das personagens do livro ou até alterar o enunciado, seja saltar exercícios, etc. (*ibid.*: 149). Daqui se depreende que os professores exercem criatividade e responsabilidade mesmo que não preparem os seus materiais e usem os livros escolares para ensinar os estudantes, e até estes podem ser incluídos na criação de materiais: “Your students can also be collaborators with you in choosing and developing material once they have a sense of what the course is about and how it is organized” (*ibid.*: 171).

Graves (2000) não rejeita o manual; este é uma ferramenta importante que depende do uso que se lhe dá, isto é, dos professores; a autora compara-o com um piano:

The piano provides you with the means for producing music, but it cannot produce music on its own. The music is produced only when you play it. Playing well requires practice and familiarity with the piece. The more skilled you are, the more beautiful the music. Just as a piano does not play music, a textbook does not teach language. (Graves, 2000: 175)

Ou seja, para a autora, o manual é apenas um estímulo ou instrumento para ensinar e para aprender (*ibid.*: 175), cabendo ao professor ou professora a função de desempenhar um bom papel principal ao lecionarem.

Graves (2000: 191) explica também a forma como uma professora brasileira de um instituto de línguas adapta as atividades dos manuais para que sejam mais relevantes para a aprendizagem dos alunos:

Simone’s belief in the importance of student participation as a vehicle for learning motivated her to adapt the textbook to provide more opportunities for interaction. She personalized the activities so that they would be relevant to the students. Each activity challenged the students to think about the meaning of a given statement or response. The activities were structured so that students would interact with each other. In some cases, she bypassed the book activity entirely. Her understanding of what her students needed in order to be able to participate in these activities—feeling at ease, understanding why they were being asked to work in a different way—was a key factor in the success of her course. (Graves, 2000: 191).

Graves (2000: 197-200) também explica um caso de relevância particular para este trabalho, em que uma professora de Marrocos constatou que o manual que ensinava apresentava esterótipos de género preconceituosos.: “This particular unit included what I saw as gender biased material, and I therefore sought materials which could balance this bias” (*ibid.*: 200). Segundo a autora,

Mary raises the point that she feels the material is gender biased, something she seeks to balance by bringing in additional materials. Textbooks represent a view of language, learning, and social context held by authors and editors. In some cases, the view may be compatible with your own, in other cases not. An important part of investigating a

textbook is to become aware of these views, which are embedded in the aspects of language addressed in the textbook, who and what are portrayed in the visuals, readings, and dialogues, and how students are asked to work with the material (Graves, 2000: 200).

Para Graves (2000), possuir clareza acerca das nossas próprias crenças e opiniões sobre o papel que se quer que os alunos desempenhem na sua aprendizagem, assim como as competências e estratégias que se pretende que eles aprendam, pode ajudar o professor ou a professora a estar consciente das crenças subjacentes aos textos que utiliza (*ibid.*: 201), como se vê pelo exemplo da professora que decidiu incluir materiais mais inclusivos, para contrabalançar os preconceitos de género do manual.

Consoante Graves (2000), devido à falta de tempo que possa ocorrer na sala de aula, é importante que o professor ou professora selecione bem os aspetos que deve lecionar e os que deve ignorar (*ibid.*: 203). Isto também potencia o envolvimento dos alunos na sala de aula, que é apresentado, aliás, como um bom método de aprendizagem; recorre-se novamente ao exemplo da professora brasileira, Simone (“We have seen above how Simone Camillo's belief in student involvement as a key to learning influenced her decisions about how to adapt the activities - *ibid.*: 203).

Também se retoma o trabalho de Mary, professora em Marrocos, que optou por adaptar o manual a fim de introduzir algumas questões culturais à turma: “We also saw how one teacher, Mary Parten, adapted a textbook to give it both a group dynamics and an intercultural focus, because of her beliefs about how people learn (Graves, 2000: 203).

Em conformidade com McGrath (2002), os responsáveis pelo desenvolvimento e administração de programas de aprendizagem de línguas em contextos educativos não precisarão de ser convencidos acerca de a avaliação e a conceção de materiais serem atividades linguísticas aplicadas de importância central, sendo que o valor do trabalho sobre os manuais já é reconhecido há algum tempo pela comunidade académica, e é de notar o seguinte: “materials writing and publication has become a professional track within the professional field of teaching ESL” (2002: 1), ou seja, a redação e a publicação de materiais já se tornou algo profissional no ensino de inglês como segunda língua (2002: 1). É de notar também que a investigação e avaliação dos materiais já se incluiu em campos de estudo nos programas de licenciatura e de mestrado (2002: 1).

Consoante o autor, é comum que, nos cursos de formação inicial, os estagiários ou estagiárias sejam encorajados a produzir os seus próprios materiais, e, de acordo com o

mesmo, há boas razões para isso (*ibid.*: 3). Para ele, os pontos de vista sobre o ensino e a aprendizagem mudam, sendo que os manuais escolares mudam em simultâneo, tendo, os professores que estar aptos a responderem de forma flexível a essas mudanças (*ibid.*: 3). Ou seja, para McGrath (2002), é importante que os futuros professores de língua estrangeira aprendam a analisar as necessidades dos alunos e a definir objetivos adequados, a fim de planearem aulas e desenvolverem materiais para satisfazer essas necessidades, caso não existam materiais adequados disponíveis (*ibid.*: 3). Porém, se isto significar que há poucas oportunidades de se trabalhar com manuais existentes que sejam potencialmente adequados ou que a utilização de manuais é, de facto, desencorajada, então o programa de formação não pode ser utilizado (*ibid.*: 3).

De acordo com o autor, o importante é que os professores vejam o manual apenas como uma ajuda para cumprirem as metas e os objetivos que os mesmos criaram (*ibid.*: 3), ou seja, é suposto que os professores não fiquem limitados aos materiais, mas sim, que os usem como uma ferramenta de ajuda.

Para McGrath (2002), quando os estagiários começam as primeiras aulas de formação é fulcral que estes desenvolvam a capacidade de avaliar os materiais existentes em relação ao contexto de ensino-aprendizagem e os seus objetivos pedagógicos (*ibid.*: 3-4), podendo a elaboração dos materiais estar relacionada com os objetivos do curso ou com as necessidades dos alunos (*ibid.*: 4).

Segundo o autor, os professores mais experientes têm a vantagem de, em relação aos seus colegas mais inexperientes, como os estagiários, por exemplo, terem a capacidade de prever como é que os alunos reagirão aos materiais utilizados, assim como, quando um professor ou professora com mais experiência está a trabalhar com um material já conhecido pelo mesmo, tem a noção do que usar e não usar, do que adaptar ou até complementar (*ibid.*: 4). Para o autor, em muitos casos, não teria sido necessária tanta adaptação e complementação se o manual tivesse sido selecionado com mais cuidado (*ibid.*: 4), sendo lógico que um dos focos mais importantes da formação seja a orientação na seleção de materiais didáticos- manuais ou outros materiais (*ibid.*: 4).

De acordo com McGrath, mesmo quando a escolha de um material está fora do alcance do professor ou professora, é possível que haja oportunidades para os mesmos contribuírem para as decisões desta seleção, quer apresentando argumentos para o abandono de materiais

ineficazes, quer para a adoção de um conjunto de materiais potencialmente adequados em vez de outro (*ibid.*: 4).

Tal como refere o autor:

If, as is often said, knowledge is power, then wider awareness of materials evaluation procedures and an understanding of the concepts that typically underpin evaluation criteria might encourage those who have been silent to speak. (McGrath, 2002: 4)

Assim, quanto maior for a consciencialização dos processos de avaliação dos materiais pela parte dos professores, mais facilmente será feita uma boa escolha dos mesmos. Para McGrath (2002), quanto mais os professores souberem e compreenderem acerca da elaboração dos materiais, mais capazes serão de desempenhar a sua função (*ibid.*: 4). Assim, segundo o autor,

This does not mean that language teachers have to be applied linguists in the sense that they have followed a master's degree, but it does mean that they need to possess the confidence and at least basic competences to (1) make informed decisions about the choice and use of materials and (2) source, adapt and develop materials when existing materials are found to be inadequate. (McGrath, 2002: 4)

McGrath espera que, com o seu texto haja uma maior cooperação no que toca ao desenvolvimento e à avaliação dos materiais:

But I also hope that those who have thus far taken on themselves all the responsibility for materials evaluation and development will be persuaded to involve learners and colleagues and that institutions will be prepared to facilitate cooperative initiatives. All stand to benefit. (McGrath, 2002: 7)

Nesta secção, procurou explicar-se que os manuais são um elemento central no ensino e aprendizagem institucionais de língua estrangeira, que o seu uso acarreta vantagens e desvantagens, e também que os professores devem ser encorajados a desenvolverem uma visão crítica sobre os manuais (e todos os outros materiais pedagógicos) presentes na sala de aula.

1.4. O género e os manuais de Português Língua Estrangeira

Após a análise dos estudos acerca do género, acerca da língua em relação ao género e da importância dos manuais de língua estrangeira, focar-nos-emos agora sobre a representação de género nos manuais de Português Língua Estrangeira, especificamente sobre várias análises que se detêm sobre esta questão.

Rego (2018) mostra-nos o exercício 7 retirado do manual *Português XXI 1* (p.177), contendo o exercício um quadro com cinco colunas e cinco imagens de profissões, tendo o aluno que responder às seguintes questões: “Qual o perfil adequado?”; “Aqui tem algumas profissões. Que características é que acha que cada uma exige?”; “Pode usar algumas características da lista que está depois do quadro. Justifique as suas opiniões.”

No exercício presente nesta página, as profissões não surgem expostas de forma imparcial, aparecendo uma mulher como guia turística, um homem como jogador de futebol, uma mulher como educadora de infância, um homem como médico e um homem como político. Tendo em conta que, atualmente, todas as profissões podem ser exercidas tanto por homens, como mulheres, este exercício está, segundo Rego (2018: 40), desatualizado, pois apresenta ideais que deixaram de fazer parte do presente, contribuindo assim, para a fomentação dos estereótipos de género.

Rego mostra-nos também um segundo exercício relacionado com as profissões também do manual *Português XXI 1* (p. 178) e, para a autora, o cabeçalho do exercício é problemático. O exercício apresenta o seguinte enunciado: “A Teresa fez um trabalho sobre a desigualdade a nível profissional entre homens e mulheres. Acha que há profissões próprias para homens e profissões para mulheres? Se acha que sim, faça uma lista e justifique a sua opinião. Depois compare com a lista dos seus colegas”.

Para Rego (2018: 40), a pergunta “acha que há profissões próprias para homens e profissões para mulheres?”, *a priori* até poderia ser uma questão interessante para uma possível discussão na sala de aula, ainda que, segundo a mesma autora, fosse difícil, tendo em conta que o manual é destinado a alunos do nível A1 do Quadro Europeu de Referência. Porém, para ela, o problema centra-se no facto de após a pergunta colocada, encontrar-se uma afirmação começada por “se acha que sim” e “faça uma lista” (ou seja, textos de enquadramento forte, conforme menciona Dendrinós, 1997). Este tipo de exercícios vai levar os aprendentes a concluírem que existem, de facto, profissões para mulheres e para homens, realçando ainda mais o estereótipo de género. Este exercício pode também incitar os alunos a associarem as profissões presentes ao género que as representa, contribuindo assim, para o ideal de estereótipo, como foi mencionado acima.

Tal como este exercício promove a desigualdade de géneros, outro analisado pela autora Rego (2018: 40) continua no mesmo registo, perguntando ao aluno se pensa que existem profissões divergentes para homens e para mulheres e se sim, para fazer uma lista e justificar

a opinião com o colega. Para a autora, estes exercícios servem apenas para fortalecer a ideia de que cada género deve ter uma profissão adequada às suas características, devendo estes manuais serem substituídos de forma a evitar a propagação de convicções estereotipadas e, por conseguinte, sexistas.

Rego (2018: 53), apresenta-nos também um exercício retirado da página 50 do manual *Aprender Português 1*. Este exercício consiste num texto que pode ser ouvido e lido tendo o título “A família”. Neste texto, Filipe descreve a sua vida - onde vive, com quem mora, etc., sendo que, o mesmo descreve que a sua irmã mais velha está a namorar na sala e a avó está a fazer malha na mesma divisão, pois “está a tomar conta dela”. A autora considera “insólito” o facto de a avó aparecer como elemento de autoridade, como se a mesma tivesse o poder de controlar os comportamentos da neta mais velha.

O estudo de Dias (2021) é também relevante porque se foca na mulher e na representação desta nos manuais escolares do primeiro e segundo ciclo do ensino básico na Guiné-Bissau. Dias decidiu fazê-lo devido à ausência de estudos deste género no país mencionado acima, país este, onde, infelizmente, ainda existe população analfabeta, muita pobreza, falta de oportunidades, educativas e económicas, e é sobre as mulheres, onde as desigualdades incidem mais. Se as crianças tiverem contacto com manuais que não respeitam a igualdade, crescerão com essa forma de pensar, sendo que praticamente todos os trabalhos indicados neste estudo contam com discursos conservadores típicos de uma sociedade patriarcal, centrada no homem, e uma linguagem sexista e machista.

Segundo Dias, os livros guineenses contribuem para a criação de estereótipos associados aos papéis de género, pois, as imagens e histórias destes manuais exibem tradições culturais que em vez de representarem os géneros de forma equitativa, fazem o inverso (2021: 91). Para a autora, os livros didáticos analisados não contribuem de forma alguma para que a representação feminina e a igualdade de género na Guiné-Bissau sejam melhoradas (*ibid.*: 92).

Dias mostra preocupação em relação ao modo de vida na Guiné-Bissau, sendo que as mulheres ao não terem acesso à educação ainda trabalham no cultivo ou no comércio ambulante, como domésticas e ficam em casa a tomar conta dos filhos, casas que muita vez nem higiene possuem (*ibid.*: 96-97).

Para Dias, a mudança deste panorama conta com o envolvimento de todos, seja a nível político com políticas centradas nos grupos de maior necessidade, seja a nível educacional,

tendo os livros que contribuir para esta transformação (*ibid.*: 97). A utilização de imagens, de histórias, de frases, etc. tem de conceder à mulher a igualdade e respeito que esta merece e, para que os alunos, neste caso, crianças, aprendam a respeitar o próximo, nomeadamente, o género oposto ao seu, é crucial que sejam usadas ferramentas pedagógicas adequadas (*ibid.*: 97).

É também importante mencionar o trabalho de Dantielli Garcia (2018) que, ao contrário dos trabalhos mencionados anteriormente, consiste na análise das condições de produção dos manuais no contexto brasileiro, espanhol e francês, manuais estes que não refletem uma língua sexista. Tendo em conta que todos os ensaios analisados até agora sempre contaram com a presença de uma linguagem estereotipada e sexista, é relevante incluir um que fosse diferente, provando assim que a mudança no que toca à inferiorização das mulheres é, de facto, possível.

Garcia diz-nos que os manuais analisados contêm uma linguagem não sexista, onde o uso exclusivo do masculino como um todo está interdito e a utilização linguística do género feminino está sempre presente (Garcia, 2018: 156). Na página 145 e 146 pude observar três exemplos, um retirado de um manual escrito em língua francesa, outro em língua espanhola e um último, em português. Nestes exemplos, o leitor é informado de que os nomes devem ser adaptados ao feminino e ao masculino e, que, não há nenhuma ordem a seguir no que toca ao lugar do aparecimento dos géneros, logo, o facto de o género feminino aparecer em primeiro lugar está igualmente correto e, se a pessoa pretender uma forma de tratamento igualitária, o melhor é ir alternando esta ordem.

Segundo a autora, é fulcral que, quando se insere uma linguagem não sexista num manual, se use o género feminino e lhe dê a representação e destaque que merece no que concerne as profissões, funções, graus, títulos, etc. (*ibid.*: 156). Estes manuais sugerem igualdade, especialmente nas funções e cargos que as mulheres desempenham (*ibid.*: 156), sendo que no que concerne às profissões e, como foi mencionado previamente, é nessa área que se verifica uma maior desigualdade e superioridade masculina.

Miguel (2011: 1) apresenta-nos um estudo igualmente importante para esta dissertação porque apresenta considerações sobre manuais de PLE e género. A autora afirma que durante o seu percurso como docente de PLE tanto em Portugal, como no estrangeiro, alguns dos seus discentes demonstraram espanto acerca de alguns aspetos da cultura portuguesa presentes nos seus manuais escolares. Os alunos comparavam os mesmos com os aspetos

culturais dos países de onde eram oriundos. Caracterizavam os ideais portugueses, no que toca à relação entre géneros, como sendo obsoletos e machistas, dado que a mulher era vista como alguém que ficava em casa a realizar as tarefas domésticas e a educar e criar os filhos, não partilhando a realização destas tarefas com o marido, mas também como alguém que possuía uma profissão de menor importância comparada ao homem.

Para a autora (Miguel, 2011: 2-4), é muito importante que a escola, como instituição responsável pela educação, promova a igualdade de géneros e corrija os erros que comete no que toca aos estereótipos de género. Devido ao facto de os estereótipos estarem enraizados na mente das pessoas devido ao meio onde as mesmas se encontram e à falta de contacto com outras culturas, o manual, sendo um dos principais transmissores da língua e cultura portuguesa, deveria desconstruir as convicções arcaicas em vez de as intensificar.

Segundo Miguel (2011: 71), os manuais escolares de português utilizados em Portugal e no estrangeiro apresentam mais figuras masculinas do que femininas. No que concerne aos manuais de Português Língua Estrangeira, tal como Rego (2018), também para Miguel (2011) nenhum dos manuais analisados respeita o princípio da igualdade de géneros, pois apresentam uma desigualdade na representação dos sexos quer nas imagens, quer nos textos, predominando, novamente, os homens (Miguel, 2011: 93). Esta desigualdade é detetada na exibição das atividades relacionadas com o lar, as atividades domésticas, tendo a mulher a função de limpar a casa, cozinhar e tomar conta dos filhos do casal; é vista na representação das atividades relativas às profissões, dando a entender que há uma diferença notória tanto a nível salarial, como de relevo no que toca aos empregos que os homens e as mulheres possuem e, é notada na demonstração das atividades de lazer (*ibid.*: 99).

A acrescentar à desigualdade das tarefas do quotidiano, também a presença de personalidades portuguesas de extrema importância ligadas à política, à música, à história de Portugal, etc., se encontra de forma desigual, podendo levar assim, as pessoas que aprendem português a assumir, que no nosso país, os homens têm mais prestígio do que as mulheres (*ibid.*: 99-100).

Apesar de nos textos estas representações estarem mais equiparadas é, para um aluno que está a aprender a língua, mais simples de visualizar e, portanto, memorizar uma imagem do que um texto, aumentando assim, a gravidade destas representações desiguais (*ibid.*: 94).

Tendo em conta que os manuais de PLE não são abrangidos pela lei de 2006, que define o regime de adoção de materiais escolares.⁵ Cabe ao professor desconstruir quaisquer presenças de estereótipos e de desigualdade de géneros exibida nestes livros tão usados quer por docentes, quer por discentes como um guia ou apoio no ensino e na aprendizagem de uma língua estrangeira (Miguel, 2011: 99-100).

1.5. Conclusões

Em suma, nas secções acima, pudemos concluir que, embora ao longo do tempo tenha havido uma maior preocupação e evolução do tratamento e da representação da mulher nos manuais escolares, independentemente do ano, ainda existem muitos materiais com ideais estereotipados e preconceituosos face à mulher, que a remetem exclusivamente para a esfera doméstica. A análise efetuada a estes manuais também indica que poderá haver elementos culturais nesta representação. No entanto, também se verifica que muitos investigadores e autores têm publicado trabalhos que alertam os leitores, especialmente os docentes, para esta desigualdade, tendo os mesmos a função de prevenir os alunos para eventuais pensamentos conservadores e ensiná-los da melhor forma para que se tornem pessoas respeitadoras, educadas e abertas à mudança, no sentido de se atingir uma representação de género mais igualitária.

2. Enquadramento metodológico e análise

Este capítulo está dividido em duas secções: secção 2.1, “metodologia e moldura de análise: Análise Crítica do Discurso”, onde será feita uma análise geral acerca da Análise Crítica do Discurso (ACD), e será explicada a relevância desta análise para a presente dissertação. Seguidamente, afunilaremos para Van Leeuwen (1996), sendo este a moldura de análise deste trabalho de investigação. A secção 2.2, “descrição do corpus”, apresenta os

⁵ Lei nº 47/2006 de 28 de agosto: Define o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário, bem como os princípios e objetivos a que deve obedecer o apoio socioeducativo relativamente à aquisição e ao empréstimo de manuais escolares (<https://area.dge.mec.pt/sime/legislacao-enquadramento>)

4 manuais de Português Língua Estrangeira de níveis diferentes segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

2.1. Metodologia e moldura de análise: Análise Crítica do Discurso. O modelo de Representação dos Atores Sociais.

A Análise Crítica do Discurso (ACD) é uma abordagem transdisciplinar do estudo da linguagem que, segundo Fairclough (1992: 63), uma prática mais social do que individual (“the use of language in society is a form of social practice rather than individual activity.”)

A ACD centra-se numa análise do discurso como “estudo da linguagem acima da frase” (Pedro, 1997: 19), e por isso o próprio conceito de discurso é crucial. Aliás, em conformidade com o texto de Emília Ribeiro Pedro, pode dizer-se que há duas definições de discurso, sendo o mesmo um momento do uso linguístico, mas também, o uso linguístico como um momento de um discurso (Pedro: 19), ou seja, os seres humanos enquanto sujeitos falantes são participantes de um mesmo discurso e participam em discursos diferentes.

Para a autora, o discurso é de facto o estudo da linguagem “acima da frase” e por isso a análise do discurso consiste em compreender “como e porquê, num dado momento apenas certas coisas foram ditas, de todas as que foram ditas” (Pedro, 1997: 19) – isto é, o discurso impõe uma escolha de formas linguísticas, e a escolha dessas formas implica a interação de forças sociais que as condicionam

Assim, o contexto é algo crucial para a ACD, pois o discurso deriva do contexto, de modo que importa compreender os contextos sociais que informam o uso da linguagem. Pedro (1997) também observa quem, no âmbito da ACD, os seres humanos são julgados através da sua socialização e do seu conhecimento cultural e a produção linguística não existe fora destes conceitos orientados por ideologias (*ibid.*: 21) (retomaremos o conceito de ideologia mais adiante). É função da ACD analisar o funcionamento das visões do mundo no que tocam à linguagem, ao discurso e à sociedade (*ibid.*: 22). Dada a visão que a ACD tem da linguagem, vendo-a como uma complexa rede de significados resultantes de contextos históricos e sociais, também Fairclough (1995: 3) apresenta a seguinte definição de discurso: “a complex set of relations including relations of communication between people who talk, write and in other ways communicate with each other,” O discurso está, assim, acima da frase porque compreende a vasta, e complexa, rede comunicativa, em que os falantes se envolvem. Ou seja, como nota Wodak (2002: 6), a noção de discurso denota o

facto de a linguagem ser, de forma inescapável, um fenómeno social, mais do que individual. Por isso, interessa à ACD compreender porque é que determinadas escolhas discursivas são feitas, o contexto em que são feitas, nomeadamente as relações de poder que as informam, e o acesso (que a ACD critica como muitas vezes desigual) a recursos linguísticos, estes últimos controlados pelas instituições. Um bom exemplo disto é o discurso escolar/académico, em que o domínio da norma-padrão exclui outras variedades da língua e, por consequência, os falantes destas últimas.

De acordo com Fairclough, a ACD tem três propriedades básicas: é “relacional”, é “dialética” e é “transdisciplinar”, sendo uma forma relacional de investigação, no sentido em que o seu foco principal não está nas entidades ou nos indivíduos, mas nas relações sociais. Para o autor, estas relações são muito complexas e também “estratificadas” ou, como já se mencionou, “desiguais,” no sentido em que assentam em exercícios de poder:

Think of power and discourse. The power of, for instance, the people who control a modern state (the relation of power between them and the rest of the people) is partly discursive in character.

For example, it depends on sustaining the ‘legitimacy’ of the state and its representatives, which is largely achieved in discourse. (Fairclough, 1995: 4)

Conforme o linguista, o discurso não pode ser definido de forma independente, visto que só é possível chegar à compreensão do mesmo através da análise de um conjunto de relações, sendo que, para o autor, o discurso traz o sentido e a produção de sentido às relações complexas que constituem a vida social (*ibid.*: 3). Mais uma vez se confirma que o discurso está “acima da frase.”

Estas relações são, na opinião do autor, dialéticas, e é o carácter dialético das mesmas que torna realmente claro por que razão não é possível definir o "discurso" como um "objeto" separado, sendo que relações dialéticas são relações entre objetos que são diferentes uns dos outros (*ibid.*: 3-4). Fairclough dá-nos o exemplo do poder, que não é discurso, ou seja, não é redutível ao discurso. "Poder" e "discurso" são elementos diferentes, mas, como vimos pelo excerto citado, poder é em parte discurso e o discurso é em parte poder, no sentido em que, por exemplo, o poder do Estado se exerce através do discurso, que contribui para o “legitimar”, mas também se pode exercer pura e simplesmente pela força e violência físicas. Discurso é poder, mas um não se reduz ao outro – o que existe é uma relação dialética entre ambos, em que o discurso pode ser "internalizado" no poder e vice-versa. As realidades complexas das relações de poder são "condensadas" e simplificadas nos discursos (*ibid.*: 4).

Fairclough (1995) também indica que o discurso é “transdisciplinar”, porque os “diálogos” que fazem parte do mesmo são uma fonte de desenvolvimentos teóricos e metodológicos no âmbito das teorias e enquadramentos específicos em diálogo, nomeadamente, a própria Análise Crítica do Discurso (*ibid.*: 4). Também Wodak (2002) explica como a transdisciplinaridade é muito importante no âmbito da CDA, que vê o texto como produto do processo do discurso, e como uma unidade comunicativa básica. Assim, interessa à CDA estudar textos que deixem transparecer a própria complexidade discursiva das relações sociais, provindos dos discursos de género, dos *media*, da política e das instituições, etc. Sumariando, “relationships between language and society are so complex and multifaceted that interdisciplinary research is required” (Wodak, 2002: 8).

Como já verificado, a ACD, foca-se, sobretudo, no efeito das relações de poder e das desigualdades no que toca às injustiças sociais e fundamentalmente nos seus aspetos discursivos. Mais uma vez recorrendo àquilo que Wodak (2002: 2) sumaria, à ACD interessa o seguinte: “transparent structural relationships of dominance, discrimination, power and control as manifested in language.”

A ACD reconhece, assim, que as desigualdades sociais se refletem na linguagem e são, até, legitimadas pela linguagem – pelo discurso. Daí entender-se que o discurso é em si mesmo, como dissemos anteriormente, um exercício de poder. Daqui também se depreende que a análise do discurso é “crítica” por exigir um distanciamento crítico face aos atos discursivos que se estudam: “‘critical’ is to be understood as having distance to the data” (Wodak, 2002: 9).

De forma semelhante à observação de Wodak, Fairclough (1995) sugere que, para uma investigação e uma análise poderem ser consideradas como Análise Crítica do Discurso, têm de incluir três características, sendo elas: não conterem apenas comentários gerais acerca do discurso, mas sim, uma análise sistemática dos textos; não serem apenas descritivas, mas também, normativas e abordar o que está errado socialmente no discurso e retratar métodos possíveis para corrigir e atenuar desigualdades; e, por fim, a ACD não deve consistir somente de uma análise de textos, mas sim uma análise que leve em conta as forças do processo social.

Assim e refletindo estas três características, a “moldura” de Fairclough (1995) para a análise crítica do discurso, mais precisamente “os eventos discursivos”, envolve três

dimensões ou facetas: a “análise textual”, a “prática discursiva” e a “prática social” (*ibid.*: 94).

De uma maneira geral a “análise textual” envolve a análise da própria língua, incluindo a gramática, o vocabulário e a sintaxe a fim de compreender como é que o significado é construído.

Seguidamente, a “prática discursiva” refere-se aos processos sociais envolvidos na produção e interpretação da linguagem, incluindo o contexto social em que a linguagem é utilizada, as relações de poder entre os falantes e a ideologia (conceito que retomaremos adiante) e valores que moldam a utilização da linguagem.

Por fim, a “prática social” refere-se aos contextos sociais e culturais mais amplos que moldam a utilização da língua, incluindo as instituições e estruturas sociais que moldam o discurso (Fairclough, 1995: 94-95). Desta interação resulta o texto, o produto do discurso.

Também Kress (1990) reflete sobre a ACD, referindo que é utilizada por diversos investigadores no que toca a várias disciplinas, e que a sua faceta crítica faz com que se interesse por temas que refletem desigualdades sociais, como o racismo ou o sexismo:

The reproduction of sexism and racism through discourse; the legitimization of power; the manufacture of consent; the role of politics, education and the media; the discursive reproduction of dominance relation between groups; the imbalances in international communication and information. (Kress, 1990: 84).

De acordo com Kress (1990), todas as formas de análise do discurso consideram os textos o domínio apropriado da teoria e descrição linguística e todas partilham um interesse na compreensão dos mesmos, em termos sociais, culturais e contextuais. A ACD conta com os mesmos objetivos, diferindo apenas no facto de proporcionar uma visão crítica dos textos (*ibid.*: 84).

Consoante o autor, a Análise Crítica do Discurso distingue-se das outras análises do discurso através de certos critérios: a língua ser um tipo de prática social de representação, juntamente com imagens, música, gestos, etc. e, no caso das sociedades ocidentais, ser o sistema semiótico mais completo, descrito e articulado; os textos serem o resultado das ações dos falantes e dos escritores socialmente situados (isto é, em contextos situacionais concretos), sendo que esses falantes e escritores operam com graus relativos de possibilidades de escolha em relação ao poder/dominação. Um falante com mais acesso à educação e à escolarização faz escolhas linguísticas necessariamente diferentes de falantes

com menos acesso a esses meios, por exemplo. Essas escolhas linguísticas são de imediato indicadores dessa desigualdade.

Reitera-se que as relações dos participantes na produção de discurso são geralmente desiguais, variando de um estado hipotético de completa igualdade (a dimensão da solidariedade) a completa desigualdade (a dimensão do poder); os significados são também o resultado da interação de leitores e ouvintes com textos e com os falantes/escritores dos textos e estão sempre sujeitos a regras normativas impostas, como o gênero, e às relações de poder obtidas nesta interação. Além disso, os traços linguísticos (como signos) são o resultado de processos sociais e são conjunções motivadas de formas (significantes) e significados assim como opacos, ou seja, não são claros. A própria linguagem é um meio opaco porque muitas vezes não deixa imediatamente transparecer a desigualdade. Também o discurso e o texto serão opacos, e daí ser tão importante a análise crítica que a ACD propõe. Para clarificar essa opacidade, Kress (1990) propõe quatro categorias envolvidas na Análise Crítica do Discurso: o gênero textual, a lexicalização, a pressuposição, e por fim a ordem das palavras, uma categoria sintática.

A categoria do gênero é textual, pois consiste numa tipologia de textos que explica as formas textuais convencionalmente disponíveis. Por exemplo, o gênero da “entrevista” desencadeia determinadas escolhas formais, como a ocorrência de perguntas e respostas, e a determinação de quem tem o direito de perguntar e quem tem o dever de responder.

Tal como Kress (1990) indica, a pressuposição é informação que se assume e se descreve como verdadeira – assim, mesmo que não seja, é quase impossível de contestar. Mais uma vez se confirma a importância de um distanciamento crítico para se detetar aquilo que é meramente “pressuposto” do que é de facto verdadeiro.

A categoria da lexicalização é, como o nome indica, lexical e aborda o poder da linguagem não apenas para representar e mediar, mas projetar uma realidade que existe como efeito de certos recursos do léxico – a lexicalização indica que a escolha de palavras em si constrói o próprio significado, e impõe diferentes leituras da realidade. Kress (1990) ilustra-o ao referir-se ao nome que o Pentágono escolheu para um dos seus mísseis balísticos – *Peacemaker*.

Por fim, a categoria sintática da ordem das palavras demonstra que a ordem das palavras numa frase é suficiente para mudar o sentido da mesma (“o João casou com a Maria,” “a Maria casou com o João” ou “o João e a Maria casaram-se” – como refere Kress (1990: 91),

até exemplos triviais exemplificam que o discurso assenta sempre em escolhas condicionadas pelas forças sociais).

Também para Kress (1990), e em linha com os restantes autores já mencionados, o que é diferente na ACD é o facto de todos os aspetos da forma textual/linguística serem analisados, descritos e ‘criticados’ a partir de uma estrutura de prática sociocultural. Na ACD as análises estão necessariamente inseridas numa teoria sociocultural da comunicação. Isso significa que as análises de textos têm em consideração todas as características relevantes da situação sociocultural como uma situação comunicativa; incluindo a posição, papel e subjetividade do ouvinte/leitor e do meio/canal. Uma análise de texto é, portanto, sempre uma análise (parcial) e descrição de aspetos da situação sociocultural (*ibid.*: 92).

Ao longo do tempo a Análise Crítica do Discurso, por ser transdisciplinar, como já se disse, examinou a linguagem nos meios de comunicação, na educação, na publicidade, em objetos de cultura popular, em ambientes profissionais (linguagens profissionais e interações profissional-cliente), em burocracias e na burocratização e na tecnologização da linguagem em contextos políticos, na cultura, na literatura e em discursos públicos como direito, medicina, ciência, economia, etc. Assim, foca-se normalmente em questões críticas encontradas nestes domínios, como, o racismo; estruturas de género; alfabetização; etnicidade; classe, idade. (Kress, 1990). Aliás, a presente dissertação pretende analisar criticamente a representação de género em manuais de PLE, daí recorrer à ACD.

Assim se verifica, como Kress (1990) também aponta, que a Análise Crítica do Discurso tem sido bastante útil, pois não só é utilizada nos domínios tradicionais da linguística, como noutras disciplinas, tais como, história, sociologia, estudos culturais, entre outros, permitindo leituras de outros textos que vão para lá de um significado superficial e que fornecem outras formas de acesso a uma maior organização sociocultural (*ibid.*: 93).

Também Pedro (1997), já referida, reforça que o projeto da ACD foi influenciado por vários linguistas, investigadores, autores e filósofos, incluindo a investigação feminista de Kramarae em 1981, que teve um papel muito relevante na ACD (Pedro: 23).

Apesar de a ACD incluir várias abordagens que apresentam divergências entre elas, todas têm um fim comum, que é a correção das desigualdades conducente à emancipação. Apenas com consciência crítica se consegue a emancipação, quando esta é necessária. A este propósito, Fairclough (1989) aponta:

...to help correct a widespread underestimation of the significance of language in the production, maintenance and change of social relations of power and to

increase consciousness of how language contributes to the domination of some people by others, because consciousness is the first step towards emancipation. (Fairclough, 1989: 1)

Assim se reforça a noção de discurso como prática social. Por isso mesmo, a ACD analisa a reprodução discursiva do sexismo e do racismo, a legitimação do poder, a manipulação do consentimento, o papel dos *media* e da política, os desequilíbrios na comunicação a nível nacional e internacional e a produção discursiva da relação de dominação entre grupos, sendo estas características que nos permitem de distinguir a ACD de outros tipos de análise de discurso (Kress, 1990: 23) – é uma moldura de análise politicamente empenhada que visa a mudança e a emancipação quando estas são necessárias (Fairclough: 1995, Wodak: 2002).

A ACD tem por objetivo questionar todas as formas de texto, os processos de produção dos mesmos, incluindo as estruturas de poder que deram origem a esses textos, ou seja, a ACD pretende “desnaturalizar” as práticas discursivas e os textos de uma sociedade que resultam dessas práticas, considerando tratar-se de um conjunto de comunidades ligadas discursivamente (Pedro, 1997: 24). A ACD procura também centrar-se nestas estratégias discursivas que legitimam o controlo e que “naturalizam” a ordem social e, sobretudo, as relações de desigualdade (*ibid.*: 26).

Um dos objetivos dos analistas críticos do discurso é demonstrar como práticas discursivas, inclusivamente a escolar/académica, se inserem em estruturas de natureza sociopolítica, de poder e de dominação, que atuam em detrimento e a favor de certos grupos e, produzir a mudança não só nestas práticas do discurso, como nas práticas e estruturas sociopolíticas que apoiam as práticas discursivas (*ibid.*: 24).

Outro dos objetivos da ACD é o de analisar e revelar o papel do discurso na produção da dominação entendida como:

... o exercício do poder social por elites, instituições ou grupos, que resulta em desigualdade social, onde estão incluídas desigualdades políticas, a desigualdade cultural e a que deriva da diferenciação e discriminação de classe, de raça, de sexo e de características étnicas (Pedro, 1997: 25).

Constata-se, de tudo o que dissemos até agora, que a ACD se preocupa com a interação entre linguagem e poder, e como desta interação resultam discursos que “naturalizam” determinadas práticas sociais de exercício de poder (um exemplo é o domínio da norma-

padrão, de que já falámos anteriormente). Devido a esta relação dialética que se reconhece entre poder e discurso, o conceito de “ideologia” assume grande importância.

Fairclough (1995) define a ideologia como uma categoria em que o significado está ao serviço do poder, em formas de representar aspetos do mundo, que podem ser operacionalizados em formas de agir e interagir e em 'formas de ser' ou identidades, que contribuem para estabelecer ou relações desiguais de poder. A ideologia é igualmente pervasiva, porque consiste num sistema de princípios cognitivos que orientam a ação e que, tal como aponta Van Dijk (2006: 116) não são individuais: “these belief systems are socially shared by the members of a collectivity of social actors”. Como também aponta o mesmo autor, a ideologia assenta de facto em perceções sociocognitivas que informam um determinado grupo social. A sua natureza coletiva faz com que seja estável e duradoura e, por ser gradualmente adquirida, a ideologia é aquilo que permite “naturalizar” (entender como naturais) práticas sociais que são na verdade construídas:

... as the sociocognitive foundation of social groups, ideologies are gradually acquired and (sometimes) changed through life or a life period, and hence need to be relatively stable. One does not become a pacifist, feminist, racist or socialist overnight, nor does one change one's basic ideological outlook in a few days. Many experiences and discourses are usually necessary to acquire or change ideologies. (Van Dijk, 2006: 117).

As ideologias também estão abertas à crítica, ou seja, podem ser criticadas pelo facto de representarem ou explicarem aspetos do mundo de forma inadequada, o que reforça a ideia de que a ACD entende a crítica como algo intrínseco à aplicação de qualquer método que diga respeito às investigações sociais, onde o discurso se inclui (Fairclough, 1995: 8).

Também de acordo com este linguista, o objetivo da análise crítica é

...to produce interpretations and explanations of areas of social life which both identify the causes of social wrongs and produce knowledge which could (in the right conditions) contribute to righting or mitigating them. (Fairclough, 1995: 8).

Fairclough (1995) também aponta que a crítica não se limita a interpretar o mundo, mas a contribuir para a mudança do mesmo, pois o poder presente nas teorias e uma análise das mesmas contribui para a transformação de aspetos sociais (*ibid.*: 9).

Também Van Dijk (1993: 279) nos diz que a análise crítica do discurso só pode contribuir significativamente para as análises críticas e sociais e políticas se for capaz de “dar conta”, “de proporcionar uma explicação” no que toca ao papel da língua, ao uso da

língua, do discurso ou de eventos comunicativos na (re)produção de dominância e desigualdade.

Van Dijk (1993) também chama a atenção para o facto de as dinâmicas de poder, em eventos comunicativos, determinarem direitos também eles comunicativos que privilegiam uns e podem chegar a excluir outros:

... dominant speakers may effectively limit the ‘communicative rights’ of others, e.g. by restricting communicative events, speech acts, discourse genres, participants, topics or style. (Van Dijk, 1993: 279).

Sabemos empiricamente que, numa consulta médica, a médica tem o direito comunicativo de fazer todas as perguntas que entender sobre o estado de saúde do paciente, por exemplo. Há, neste contexto, um diferencial de poder claro que determina direitos comunicativos desequilibrados, e há situações em que este desequilíbrio é tão extremado que pode mesmo levar à exclusão (casos de discriminação, preconceito, etc.)

No âmbito da ACD, Van Leeuwen (1996) apresenta uma teoria sobre a representação dos atores sociais, incluindo várias categorias discursivas envolvidas nessa mesma representação. Assim, a nossa metodologia assenta neste modelo de representação discursiva dos atores sociais, porque a intenção do presente trabalho é, precisamente, estudar a representação das mulheres em manuais de PLE.

O modelo de representação dos atores sociais de Van Leeuwen (1996) parte da seguinte premissa: “... meaning belongs to culture rather than to language and cannot be tied to any specific semiotic.” (Van Leeuwen, 1996: 33). Este modelo é, assim, uma tentativa de identificar e descrever as realizações discursivas que representam atores sociais na linguagem, de modo a captar as condicionantes culturais e sociais que interferem no discurso.

Para isso, o linguista apresenta-nos várias categorias. De seguida, explicamos apenas aquelas a que iremos recorrer no nosso estudo, que foram a “nomeação” e a “categorização”; dentro desta última, incluem-se a “funcionalização” e a “identificação”, sendo que, no âmbito desta, nos vamos focar na “classificação”, na “identificação relacional” e na “identificação física”. Estas são de aplicação prática muito proficuas para este estudo e por isso passaremos agora a uma explicação mais detalhada.

Em primeiro lugar, os atores sociais podem ser representados quer em termos da sua identidade única, ao serem “nomeados”, quer em termos de identidades e funções que partilham com outros, a “categorização”.

No que respeita à nomeação, esta é tipicamente realizada por nomes próprios, que podem ser formais (apenas o apelido), semiformais (nome próprio e apelido) ou informal (apenas o nome próprio) (Van Leeuwen, 1996: 53).

As nomeações também podem ser “intituladas”, isto é, podemos recorrer a títulos para designar as características individuais dos atores sociais – quer sob a forma de distinção, de títulos, graus, como “Dr.”, ou sob a forma de afiliações, ou seja, a adição de um termo de relação pessoal ou de parentesco, como “tia Bárbara”, etc. (*ibid.*: 53). De referir a proximidade que a nomeação pode ter com a funcionalização – quando nomeamos alguém por “Dr.”, tal é um título que também pode ser uma designação de uma ocupação profissional.

Van Leeuwen (1996) também aponta que todas as nomeações podem ser usadas como vocativos, e que normalmente não admitem determinantes possessivos, assim se distinguindo da identificação relacional (“all nominations can be used as vocatives and do not occur with a possessive pronoun, except in contexts of special endearment (e.g. ‘My Cathy...’ - *ibid.*: 53). Resumindo, podemos dizer “oh mãe, vem cá!”, se quisermos chamar a nossa mãe, porém, normalmente não dizemos “oh minha mãe, vem cá” (sendo que na identificação relacional podemos fazê-lo – “esta é a minha mãe”, por exemplo.).

De acordo com Van Leeuwen (1996), a imprensa, e não só, também tende a nomear homens e mulheres de formas distintas (*ibid.*: 53) fazendo parecer que a mesma tem menos valor em comparação com o homem: “Dwight Harris, aged 32...his wife Beverley, aged 33. Carole Maychill, a 32-year-old captain... Colonel Robert Pepper.

Estes exemplos mostram um homem nomeado por primeiro nome e apelido, ao passo que a mulher é representada apenas pelo primeiro nome, e maior recorrência de funcionalização para representar homens.

A “categorização”, como foi dito acima, engloba a “funcionalização”, assim como, a “identificação”. Como já dissemos, a categorização define os atores sociais com base em características que partilham com outros, formando “categorias.”

A “funcionalização” especificamente ocorre quando os atores sociais são referidos em termos de uma atividade, em termos de algo que fazem, ou seja, uma ocupação ou profissão. Por exemplo, se se falar da Dona (D.) Lurdes e da Doutora (Dra.) Andreia, da Engenheira Sofia ou da Professora Célia percebe-se que há uma distinção de estatuto entre a primeira e as restantes apenas pela referência, ou ausência desta, à profissão. A funcionalização é uma

categoria importante precisamente porque nos permite distinguir como é que as profissões são representadas.

Por seu lado, a “classificação”, pertencente à “identificação” ocorre quando os atores sociais são representados em termos das categorias principais através das quais a sociedade diferencia as classes de pessoas, ou seja, a idade, o género, a nacionalidade, a religião, a orientação sexual, a etnia, etc. Por exemplo: “A Maria é portuguesa, católica e tem 25 anos.”

A “identificação relacional”, que também é uma das subcategorias da “identificação” refere-se à representação dos atores sociais no que toca às relações laborais, familiares ou pessoais. Por exemplo: “a minha amiga Júlia”; “o Pedro é colega da Carolina.”

Por fim, a “identificação física”, mais uma vez pertencente à “identificação” e representa os atores sociais em termos das características físicas dos mesmos. Exemplos: “a Anabela é alta e loira.”

As categorias de análises são sumariadas na tabela seguinte:

<p>Nomeação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Formal: Sousa (podendo ou não ser precedido de títulos/honoríficos: Dr. Sousa, Dra. Carla- é de notar que não se usam títulos juntamente com o apelido quando se refere a uma mulher, nem se costuma usar apenas o apelido para nomear uma mulher). • Semiformal: Carla Sousa (nome + apelido). • Informal: Carla (de notar, porém, que em português é possível usar título acompanhado de primeiro nome, algo que não é possível no inglês e, portanto, uma hipótese que Van Leeuwen não contempla. Assim, em português é possível <i>Dr^a</i> + primeiro nome e <i>Dr^a</i> + primeiro nome e apelido. A opção <i>Dr</i> + apelido, esta sim, está reservada apenas para os homens).
<p>Categorização</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Funcionalização</u>: professora, enfermeiro, poeta, etc.

	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Identificação:</u> • Classificação: idade, género, religião, origem. • Identificação relacional: namorada, primo, mãe, amigo, colega, etc. • Identificação física: moreno, alto, magra, etc.
--	--

Figura 1 – Tabela-sumário das categorias de representação discursiva retiradas de Van Leeuwen (1996).

O modelo proposto por Van Leeuwen (1996) faz sentido porque, sendo esta dissertação acerca da representação da mulher nos manuais de Português de Língua Estrangeira, pretende analisar a forma como a mulher está representada face ao homem. Estas categorias permitem-nos constituir o método para levar a cabo essa análise.

2.2. Descrição do *corpus* (quatro manuais de PLE de níveis QECRL diferentes)

Para esta investigação contaremos com um *corpus* composto por quatro manuais contemporâneos de Português Língua Estrangeira: *Novo Português sem Fronteiras I* (nível A1) das autoras Isabel Coimbra e Olga Mata Coimbra; *Português XXI I* (nível A1) da autora Ana Tavares, *Passaporte para Português I* (nível A1/A2) dos autores Robert Kuzka e José Pascoal e, por fim, *Português em Foco 4* (nível C1/C2) dos três autores, Luísa Coelho, Carla Oliveira e João Malaca Casteleiro.

Optou-se pela análise do “livro do aluno” nestes quatro manuais a fim de se obter uma observação mais completa da posição da mulher através dos enunciados das perguntas e dos textos, pois só o livro do aluno é que conta com essas informações. O “livro do professor” é um manual que, a nosso ver, serve apenas de guião ao professor, porque é um livro que só contém as soluções dos exercícios.

Conforme indicado, os dois primeiros manuais são de nível A1 segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, o terceiro de nível A1 e também A2, (tendo este sido escolhido, pois, enquanto professora de PLE, trabalhei com o mesmo). O último

manual analisado será de níveis C1 e C2 e decidiu optar-se pela análise deste livro porque o mesmo conta com um nível de língua mais avançado. Esta divergência dos níveis da língua permite-nos observar a forma como a mulher está representada em manuais não só de títulos e anos diferentes, mas também de diferentes níveis de aprendizagem das línguas.

3. Análise dos resultados

Este é o capítulo de análise onde serão apresentados exemplos retirados dos quatro manuais de Português Língua Estrangeira que nos permitirão concluir se existe desigualdade na representação discursiva da mulher face ao homem.

Este capítulo está dividido em duas secções, sendo elas a secção 3.1., “análise do corpus” e a secção 3.2 “reflexão geral sobre os resultados”.

Na “análise do corpus” faremos uma análise manual a manual incluindo todas as categorias de Van Leeuwen (1996) já mencionadas anteriormente, em dois momentos. O primeiro compreende uma visão geral das representações discursivas do manual, mediante gráficos com os resultados obtidos tanto da representação da mulher, como da representação do homem. O segundo momento de análise, para cada manual, será unidade a unidade, onde mostraremos enunciados de exercícios sempre devidamente indicados, e seguidos de exemplos.

No que concerne à “reflexão geral dos resultados”, serão relatadas as conclusões que se retiraram da análise dos resultados, assim como uma comparação em relação ao papel da mulher nos quatro materiais utilizados.

3.1 Análise do corpus

Antes de passarmos à análise dos manuais é importante repetir o que acima dissemos sobre estereótipos. Sendo os manuais escolares um material escolar muito usado por professores de todo o mundo, é crucial que o mesmo não transmita ideias estereotipadas aos alunos que o utilizam, ou pelo menos que as minimize. O efeito dos estereótipos pode ser muito negativo, criando e/ou perpetuando desigualdades.

3.1.1. Novo Português sem Fronteiras I (A1)

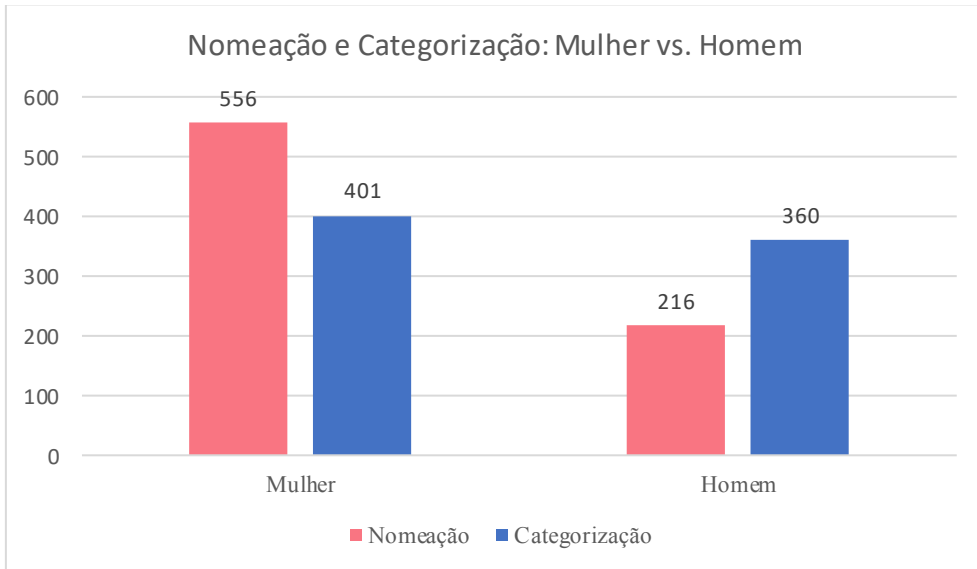


Figura 2- Gráfico-sumário das categorias de representação (manual *Novo Português sem Fronteiras*)

Como podemos ver no primeiro gráfico, a mulher foi nomeada 556 vezes e o homem foi nomeado 401 vezes.

No que toca à categorização, a mulher foi caracterizada 216 vezes e o homem 360 vezes.

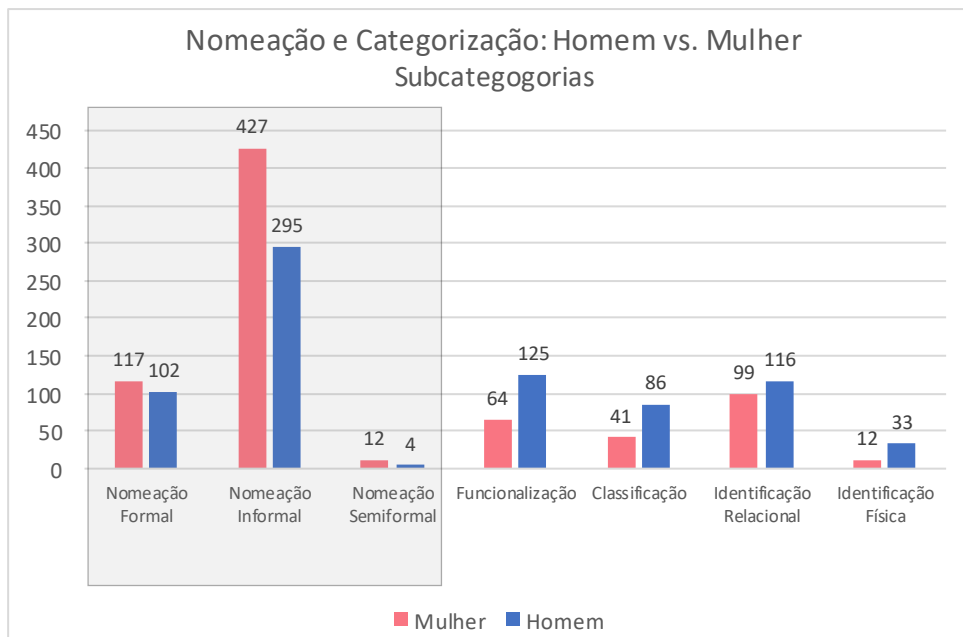


Figura 3- Gráfico-sumário das subcategorias de representação (manual *Novo Português sem Fronteiras*)

No que concerne à nomeação formal, a mulher foi nomeada 117 vezes e o homem 102. Porém, é de notar que a maioria das vezes a mulher foi nomeada como Dona (D.) enquanto o homem foi nomeado como Doutor (Dr.) e Senhor (Sr.), isto é, próximo da funcionalização, que vemos ser mais importante na representação do homem.

A mulher foi nomeada informalmente mais vezes do que o homem (427) e o homem 295 vezes, o que prova que a mulher foi nomeada somente com o seu nome próprio e por vezes com o nome completo (nome + apelido), ou seja, foi nomeada semiformalmente apenas 12 vezes. O homem foi nomeado através do seu nome completo 4 vezes, um número muito baixo, sendo que podemos concluir que este número se deve ao facto de o homem ser mais representado formalmente.

No que diz respeito à funcionalização a mulher foi representada 64 vezes em comparação com o homem que foi representado graças à sua ocupação profissional 125 vezes. Exemplos: “O Sr. Viana trabalha num banco e a D. Cristina é secretária num escritório de advogados.” - página 27; (nomeação formal e funcionalização) “A minha avó é professora de português e o meu avô é diretor de um jornal local. A tia Júlia, irmã da minha mãe, é medica no hospital de Aveiro e o marido, o tio António, é juiz no tribunal.” (identificação relacional e funcionalização) - página 18; “O Thomas é engenheiro e a Susan é rececionista.” - página 12.

Através destes resultados conseguimos compreender que neste manual a mulher ainda é vista como “dona de casa”, ou seja, raramente trabalha enquanto o homem, neste livro, tem um emprego.

A mulher foi classificada 41 vezes e o homem 86. Estes valores devem-se ao facto de a maior parte dos exemplos presentes no manual estarem no género masculino, verificando-se assim uma discrepância entre os dois géneros. Exemplos: “A Rosinela é angolana e o Abel é moçambicano” - página 10 (nomeação informal e classificação); “A Catarina faz 20 anos.” - página 54 (nomeação informal e classificação); “Sou de Luanda, em Angola.” (classificação)-página 18; “No dia 12 de fevereiro o Paulo faz 19 anos.” -página 55 (nomeação informal e classificação).

No que toca à identificação relacional a mulher foi representada 99 vezes e o homem 116. Apesar de o manual abordar inúmeras vezes a palavra “mãe”, a mulher apresenta um valor inferior ao do homem, visto que as relações de parentesco no plural (“avós, tios, pais, etc.”) estão sempre no masculino, fazendo assim, com que os resultados da mulher (normalmente apresentada como “a mãe”) fiquem em minoria em comparação com os do género oposto.

Finalmente, a mulher conta com 12 representações na subcategoria identificação física e o homem com 33, sendo que nestes exemplos, a mulher está representada negativamente, ao contrário do homem, como explicaremos posteriormente. Exemplos: “Acho que não me ficam bem. São muito largas e eu agora estou mais gorda” (identificação física) - página 64; “O Diogo é alto, magro e moreno.” - página 65 (nomeação informal e identificação física).

Até agora, apresentámos uma visão geral das representações discursivas presentes neste manual. Passamos agora à análise detalhada, com exemplos, dos exercícios mais relevantes que encontramos nas 20 unidades deste manual. Na primeira unidade do manual, na página 9, está presente no exercício 1 da compreensão oral um nome feminino contendo o nome, apelido, profissão e nacionalidade: “Ângela Simba, estudante, angolana” (este exemplo conta com a “nomeação semiformal”, “classificação” e “funcionalização”); na página 10 é apresentado ao leitor um exercício de compreensão oral, o exercício 6 que contém seis profissões desempenhadas por homens, sendo elas, “tradutor”, “programador”, “psicólogo”, “eletricista”, “jardineiro” e “pintor” (funcionalização). Somente a profissão “cabeleireira” (funcionalização) é desempenhada por uma mulher; no exercício 7 da mesma página relativo às nacionalidades.

É de notar a prevalência do género masculino, acontecendo exatamente o mesmo no exercício “Escrita 3” da página 12, onde estão presentes exemplos de mais profissões de maior importância exercidas por homens. Os exemplos das profissões (funcionalização) exercidas por homens presentes nesta página são: “O Hans é médico, o Juan é economista, o David é psicólogo, o Dominic é médico, o Thomas é engenheiro, o Ingmar é advogado” (nomeação informal e funcionalização em todos). Relativamente às mulheres: “A Ângela é estudante, a Nicole é intérprete, a Carmen é professora, Susan é rececionista, a Maura é decoradora, a Irina é modelo” - página 12 (nomeação informal e funcionalização em todas).

Na página 10, exercício 8, mencionam o facto de “Teresa” (nomeação informal) ser “rececionista” (funcionalização). Ainda na mesma página (10), observou-se que no exercício

9 mencionaram-se três mulheres através do primeiro nome, nacionalidade e profissão, “Madalena, portuguesa, professora” (nomeação, classificação e funcionalização), “Rosinela, angolana, modelo” (nomeação informal, classificação e funcionalização) e “Zahara, indiana, médica” (nomeação informal, classificação e funcionalização). É de notar que neste texto o homem está representado como “enfermeiro” e a mulher como “médica”, sendo algo deveras positivo; na página 12 no exercício “escrita 3” é-nos apresentada uma tabela com diversos nomes, diversas profissões e diversas nacionalidades (nomeação, funcionalização e classificação), sendo que novamente, as profissões (funcionalização) dos homens têm mais importância, sendo elas: “médico”, “economista”, “engenheiro”, “advogado” e “psicólogo” enquanto as das mulheres são: “intérprete”, “decoradora” e “rececionista”.

Na segunda unidade do livro, na página 15, exercício 10 está presente uma forma de tratamento para se referir uma mulher, sendo ela “D. Cristina” (nomeação formal) e “Joana Viana” (nomeação semiformal); na página 16, o exemplo do exercício 14 conta com uma mulher, a “Marta” (nomeação informal), que é “secretária” (funcionalização), por fim, na página 18, o exercício 17 conta com um diálogo entre duas mulheres são descritas, a “Joana” e a “Ângela” (nomeação informal), a avó da “Joana” (identificação relacional) é “professora”, (funcionalização) a tia é “médica” (identificação relacional e funcionalização) e o tio é “juiz” (identificação relacional e funcionalização).

Na terceira unidade do manual, na página 25, no exercício 24 pede-se aos alunos que, através de um exercício de compreensão do oral, os mesmos completem os espaços com o que ouvem, sendo que neste exercício apenas dois exemplos contêm o género feminino e quatro contêm o género masculino; na página 26, no exercício 27, a alínea oitava mostramos mais uma vez como a desigualdade ainda está presente em Portugal, sendo que “o pai trabalha, mas a mãe não” (identificação relacional, sendo que é o elemento feminino aquele que não trabalha); por fim, na página 27, o texto 28 mostra aos leitores que, tal como na página 26, existe uma divergência nas profissões, sendo que, “o Sr. Viana trabalha num banco e a D. Cristina é secretária num escritório de advogados” (nomeação formal e funcionalização).

Na unidade 5, na página 38, encontramos o título da unidade e a introdução à mesma, sendo que nesta página podemos observar uma imagem de uma mulher, ou seja, de uma mãe e dos seus filhos. Na imagem mãe está a tomar o pequeno-almoço com os filhos (identificação relacional), mas através do título da unidade “Eu bebo o meu frio, mãe”

(identificação relacional), podemos concluir que esta mãe preparou o pequeno-almoço para os filhos, mas não vemos nenhum pai na fotografia (aliás, o único laço familiar linguisticamente apresentado é “mãe”); na página 39, o exercício 37 mostra-nos um texto com outra fotografia da mesma família. Neste texto, observamos um diálogo entre a “D. Cristina” (nomeação formal) e os seus dois filhos (identificação relacional), o “Diogo” e o “Luís” (nomeação informal), sendo que o “Luís” pergunta à mãe (identificação relacional) se o pequeno-almoço já está pronto como se fosse a obrigação dela preparar-lhe a refeição, à qual a “D. Cristina” (nomeação formal) responde a dizer que “está a arranjar”; na página 42, no exercício 43 temos novamente um exemplo de uma mãe/de uma mulher que “prepara o pequeno-almoço todos os dias”; na página 43, exercício “Escrita 1”, a alínea 2 mostra mais uma vez aos leitores um exemplo de uma mulher que cozinha bastante: “A D. Cristina (nomeação formal) prepara o jantar todos os dias; “Agora está a preparar o jantar na cozinha”; na página 44 observa-se um texto para completar os espaços com os verbos, sendo o texto composto apenas por raparigas, algo positivo, tendo em conta que até agora, de forma geral, os nomes próprios masculinos têm prevalecido.

Na unidade 6, página 54, exercício 52, podemos ver um diálogo acerca de uma festa de anos, onde a “mãe traz as bebidas”, sendo que não há qualquer presença masculina neste texto no que toca a ajudar com os preparativos da festa; na página 53, no exercício 50, segunda alínea, “a mãe do Diogo” (identificação relacional e nomeação informal) aparece descrita como “Cristina Viana” (nomeação semiformal), ou seja, aparece o primeiro nome da mesma e o apelido. Constatamos que adotou o do marido.

O exercício “escrita 2” da página 56, alínea 4 mostra-nos um enunciado onde o género masculino aparece em primeiro lugar e só depois aparece o género feminino: “O Sr. Viana e a D. Cristina (nomeação formal) têm um carro branco”, sendo que quando se trata da descrição de uma família, até agora, neste manual, o homem aparece sempre primeiro do que a mulher (e assim se demonstra a relevância da ordem das palavras, tal como Kress, 1990 indica).

Relativamente à unidade 7 podemos observar um diálogo entre duas raparigas, na página 59, a “Ângela” e a “Joana” (nomeação informal), contando este texto apenas com a presença feminina; na página 64 é-nos apresentado um diálogo entre a “D. Laura” e a “D. Cristina”, (nomeação formal) sendo que ambas estão a ver uma revista de moda e a “D. Laura” está descrita no texto como estando “mais gorda”. Quanto à “D. Cristina”, esta “é uma mulher

alta, magra e loura,” (nomeação formal e identificação física) ao contrário da amiga (identificação relacional) que é “mais baixa, um pouco mais forte e morena” - (64) (identificação física). De notar que as poucas identificações físicas de homens que encontramos eram apenas por comparação com as mulheres (serem mais altos por exemplo), e não comparações mais ou menos detalhadas de corpos masculinos.

Na página 65, na alínea 5 da “compreensão”, o manual volta a mencionar a parte física das duas senhoras: “Como é a D. Cristina? (nomeação formal) E a amiga?” (identificação relacional).

No exercício 62 da unidade 8, página 69, temos um diálogo, onde o “Ricardo” (nomeação informal) está a reclamar que a “Ângela” (nomeação informal) nunca mais chega e que está farto de esperar. Neste diálogo a “Ângela” (nomeação informal) é descrita como alguém que se perde muitas vezes na cidade de Lisboa.

Na página 72, o exercício 68 pede aos leitores que completem as frases com o grau comparativo de superioridade dos adjetivos, sendo que o enunciado apresentado na alínea 1 é novamente acerca do corpo das duas mulheres mencionadas acima: “A D. Cristina é mais magra do que a D. Laura” (nomeação formal e identificação física) e, cabe ao aluno de completar a resposta, escrevendo “A D. Laura é mais gorda/mais forte do que a D. Cristina” (nomeação formal e identificação física). No mesmo exercício, a alínea 4 apresenta um enunciado onde o género masculino, neste caso, o “Diogo”, é descrito como “mais alto do que a Joana” (nomeação informal e identificação física), mostrando assim, uma superioridade do homem face à mulher através da altura dos mesmos.

Quanto à unidade 9 podemos começar por afirmar que a imagem de apresentação desta unidade conta com uma senhora com um carrinho de compras no supermercado, dando assim, uma ideia de em Portugal é a mulher que vai às compras. Esta ideia reforça-se na página 81 através do texto do exercício 74, pois podemos observar que a “Joana” (nomeação informal) e a mãe (identificação relacional) dela vão às compras ao mercado, ou seja, são estas duas mulheres que têm de ir ao supermercado comprar as coisas necessárias para casa, assim como pensar nas refeições.

Na página 82, o exercício 77 menciona novamente o exemplo da “D. Cristina” (nomeação formal) que já “pôs a mesa para o pequeno-almoço” em vez de uma figura género masculino. No exercício 78 da mesma página podemos observar algumas frases que os alunos (funcionalização) têm de ouvir, sendo que a sétima e a décima frases dizem-nos o

seguinte: “A D. Cristina vai à praça todas as semanas.” (nomeação formal), “Não fazes nada Luís! (nomeação informal) Tenho de fazer tudo sozinha.”, ou seja, no primeiro exemplo podemos comprovar mais uma vez que é a mulher que vai às compras e no segundo exemplo, que é a mulher que tem de fazer as tarefas sozinhas enquanto o homem, seja o filho ou marido, neste exemplo, não faz nada – daí apresentar-se a D. Cristina recorrendo ao ato de fala da queixa, queixando-se de um marido que nada participa na esfera doméstica.

Na página 85, o exercício 83 contém um pequeno texto onde podemos ver que a “Joana” (nomeação informal) e a mãe (identificação relacional) estão na praça, sendo a vendedora de peixe (funcionalização) é também uma mulher, e que a mãe da Joana (identificação relacional) está a comprar peixe a fim de o cozinhar, ou seja, conseguimos compreender que novamente vai ser a mulher (“D. Cristina”) (nomeação formal) a cozinhar a refeição.

Na página seguinte (86), o exercício de “compreensão” faz perguntas aos aprendentes acerca do texto mencionado anteriormente, tendo os alunos que responder que a mãe e a filha (identificação relacional) estão a fazer compras. Na mesma página, o exercício de “escrita 1” pede aos leitores que completem os espaços dos diálogos acerca da “Joana” e da “vendedora” (nomeação informal e funcionalização), estando a primeira a comprar fruta enquanto a “mãe” (identificação relacional) está a comprar legumes, estando também presente um diálogo da “D. Cristina” e de outra “vendedora” (nomeação formal e funcionalização).

A unidade 10 apresenta aos leitores uma fotografia de uma mulher sentada à secretária, ou seja, facilmente concluímos que a profissão da mesma é secretária (funcionalização). O texto da página 89 confirma essa afirmação, pois trata-se de um texto passado num escritório, sendo a “D. Cristina” a secretária (nomeação formal e funcionalização) do “Dr. Lemos”, que é advogado (nomeação formal e funcionalização). Graças a este texto assistimos novamente a uma desvalorização da mulher através das profissões, pois, neste caso, o homem é advogado e é representado através de título e apelido (algo que, como vimos, está vedado à mulher na língua portuguesa). A mulher é secretária do “Dr. Lemos”, tendo de tratar das suas viagens, reuniões, etc.

Na página 92, temos um exemplo de como o homem, neste caso, o “pai” (identificação relacional) ainda é visto como a figura de autoridade numa família, pois, na alínea 5 do exercício 92 (oralidade 8), o filho quer levar o carro e a mãe diz-lhe que não sabe e que ele

tem de pedir ao pai (identificação relacional), ou seja, a mãe aqui é representada como não tendo autoridade suficiente para dar autorização ao filho.

Na página 93 temos novamente um texto acerca da “D. Cristina” (nomeação formal), estando a mesma a tratar das viagens do advogado “Dr. Lemos” (nomeação formal), assim como, das reservas do hotel, não sendo nem o advogado a tratar destes assuntos pertencentes ao próprio, nem um homem com a profissão de secretário. Na mesma página existe um exercício de “compreensão” onde o aluno deve responder às questões do texto acerca do trabalho da “D. Cristina”, estando o nome desta senhora sempre representado com *dona* anteposta ao primeiro nome (nomeação formal).

Na unidade 11, na página 102, a “D. Cristina” volta a ser mencionada no que toca ao seu emprego: “A D. Cristina esteve ontem no escritório?” (nomeação formal e funcionalização).

Na unidade 12, tanto os textos como os exercícios falam da “Ângela”, mas não mencionam o apelido, nem a nacionalidade (nomeação informal). No texto da página 109, podemos observar que a personagem principal (a Ângela) vai levantar um cheque ao banco e, que as autoras se referem ao funcionário do banco como “empregado” (funcionalização), sendo o mesmo um homem e não uma mulher, mostrando assim aos leitores que os homens também têm profissões “menos importantes”, no sentido em que implicam alguma subalternidade. Nesta unidade não se verificou qualquer desigualdade ou, pelo menos, não tão óbvia.

No texto do exercício 127 da página 121 da unidade 13, podemos observar um diálogo entre o “Ricardo” e o “enfermeiro” (nomeação informal e funcionalização). Foi a mãe do “Ricardo” (identificação relacional) que ligou ao hospital para marcar a consulta do filho (identificação relacional) e “no dia seguinte, o Ricardo e a mãe foram os dois ao hospital”. (nomeação informal e identificação relacional). É positivo o facto de o texto apresentar aos seus leitores um homem com a profissão de enfermeiro em vez de uma mulher.

Na unidade 14 verificámos uma presença equilibrada no que toca ao género masculino e ao género feminino; porém, no exercício 135 da página 128, a alínea a) apresenta aos estudantes novamente uma mulher como rececionista (funcionalização). Apresenta também a “Dra. Madalena, a professora de português” (nomeação formal e funcionalização) e é de notar positivamente que se referem a esta professora através de título académico.

No exercício 137 da página 133, da unidade 15 estão presentes duas raparigas e apenas um rapaz (“Joana” e “Ângela” e o “Diogo”) (nomeação informal), sendo o número de nomes próprios do género feminino o mais elevado.

No exercício 138, da mesma página, a “D. Cristina” volta a ser mencionada: “enviou o e-mail, D. Cristina? (nomeação formal) Pelo exemplo conseguimos chegar à conclusão que se trata da senhora que trabalha como secretária (funcionalização) no escritório do advogado “Dr. Lemos” (nomeação formal), novamente.

Na segunda questão do exercício 141 da página 134, está presente uma frase sem o verbo conjugado, onde os alunos têm de preencher os espaços da mesma com o verbo “fazer” no pretérito perfeito simples, sendo o enunciado o seguinte: (fizeste) “alguma coisa para o lanche, mãe?” (identificação relacional), mostrando de novo que é função das mães preparem a comida dos filhos, a esta pergunta a mãe responde que (fez) “um bolo de chocolate.” Reforçamos que estes exemplos recorrentes da mulher como dona de casa e cuidadora primária dos filhos nunca é contrabalançado por representações de homens desempenhando papéis semelhantes.

No exercício 146 da página 143 da unidade 16, estão presentes a “D. Cristina (nomeação formal), o Diogo (nomeação informal), a Ângela (nomeação informal), a Joana (nomeação informal) e o Sr. Viana” (nomeação formal), sendo o número de mulheres maior do que o número de homens. No exercício 147, na sétima pergunta temos novamente um dos filhos a “pedir o carro ao pai” (identificação relacional) em vez de ser à mãe e alguém a perguntar à “D. Cristina (identificação formal) se fez o que lhe foi pedido” dando a ideia de que esta senhora não tem autoridade para realizar atos de fala diretivos, como é o pedido; os outros é que detêm essa autoridade.

Na unidade 17, no exercício 160, terceira pergunta, a “D. Cristina” (nomeação formal) volta a ser mencionada, desta vez num exercício acerca do pretérito perfeito simples do verbo saber: (soube) “fazer isso tudo, D. Cristina?”, (soube) “sim, senhor doutor” (nomeação formal). Isto transmite a ideia de que a “D. Cristina” tem menos capacidades do que o homem que está a falar com ela, reforçando a questão da autoridade que mencionámos no parágrafo anterior. As próprias formas de tratamento presentes no diálogo reforçam esta ideia – o homem trata a interlocutora por “Dona” (um título social), e esta trata-o por “senhor doutor,” um título honorífico e académico/profissional, e também de maior prestígio. A discrepância

de poder é evidente, sendo de ressaltar que não se apresenta no manual um exemplo em que os papéis se invertam, isto é, em que a mulher é a “doutora” e o homem o subalterno.

No exercício 163 da página 155 da unidade 18, estão presentes duas raparigas e dois rapazes no texto, estando os géneros representados de forma igual, assim como na página 158, no exercício de escrita, não havendo assim desigualdade de géneros nesta unidade.

Na unidade 19 também não se verificou desigualdade, sendo que o texto da página 161 contém um diálogo entre a “Joana”, a “Ângela” e a “Teresa” (nomeação informal) e no texto da página 163, estão presentes os nomes destas três raparigas, logo, a presença do género feminino está em maioria e apenas o “pai da Joana” (identificação relacional e nomeação informal), estando o género masculino em minoria.

Por fim, a última unidade do manual, a unidade 20, também conta com uma maior presença feminina nos dois textos (página 167 e página 169). Contudo, no exercício 184, correspondente à “Oralidade 6”, da página 169, a sexta pergunta menciona a “D. Cristina” (nomeação formal) como secretária (funcionalização) do “Dr. Lemos” (nomeação formal) mais uma vez: “Telefonou à minha mulher (identificação relacional), D. Cristina (nomeação formal)?”.

Finalmente, os exercícios das páginas 170 e 171 são todos apenas sobre a Ângela (nomeação informal), não se verificando qualquer desigualdade.

Em geral, o que verificamos até aqui é que a mulher é mais representada via identificação e nomeação, remetendo-a mais para a esfera doméstica do que o homem, detentor de mais autoridade.

3.1.2. Português XXI 1 (A1)

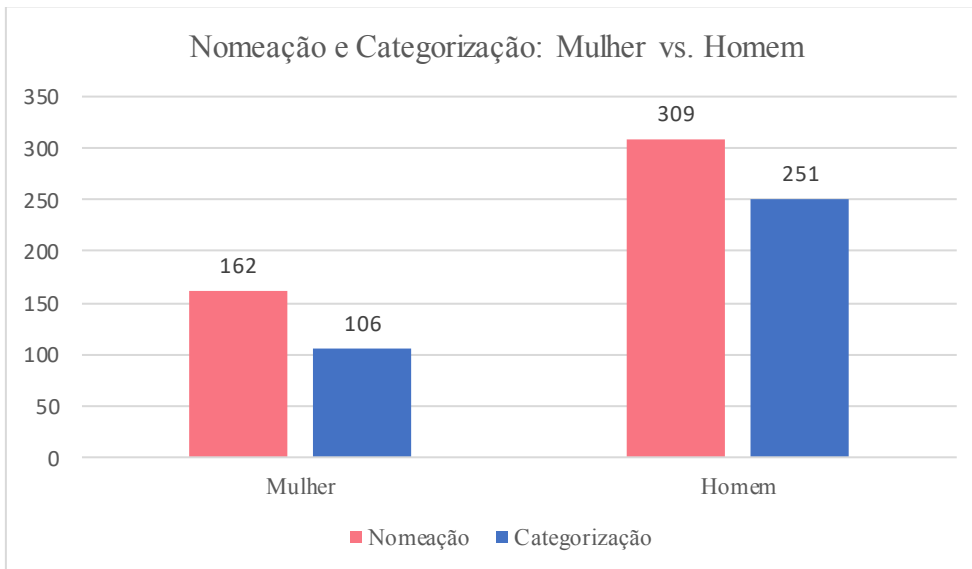


Figura 4- Gráfico-sumário das categorias de representação (manual *Português XXI*)

Como podemos ver no primeiro gráfico, a mulher foi nomeada 162 vezes e o homem foi nomeado 309 vezes.

No que toca à categorização e respetivas subcategorias, a mulher foi caracterizada 106 vezes e o homem 251 vezes.

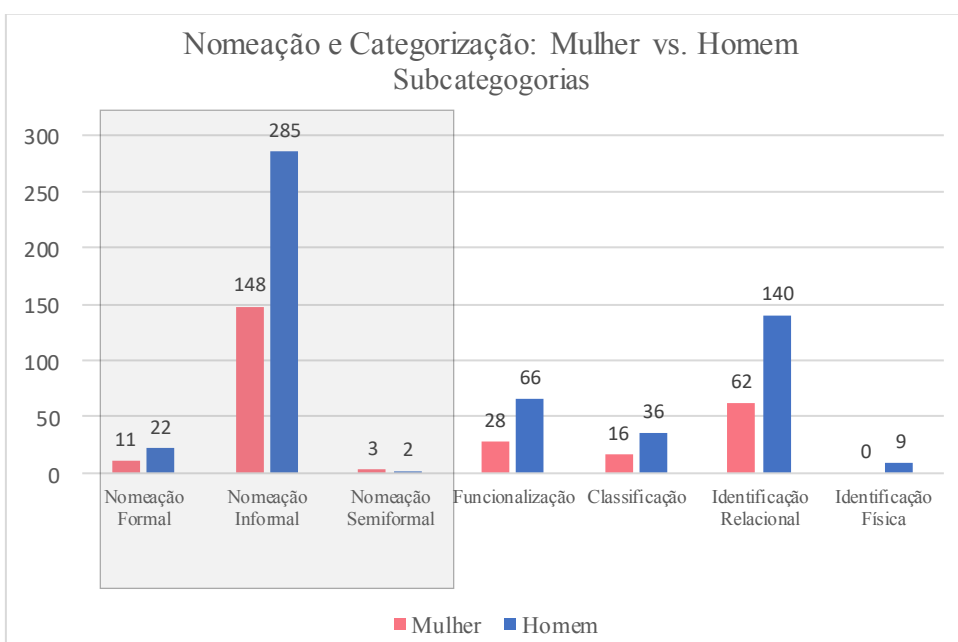


Figura 5- Gráfico-sumário das subcategorias de representação (manual *Português XXI*)

No que diz respeito à nomeação formal, a mulher foi nomeada 11 vezes e o homem 22 vezes e, é de notar que no que toca à nomeação formal (ressalva importante), este manual nomeou mais vezes homens do que o manual anterior.

Alguns exemplos de nomeação formal relativos aos homens presentes neste manual são: “Dr. António Soares” - página 13; “Dr. Martins” - página 17; “Dr. Soares” - página 14; “Sr. Saraiva” - página 48; “Sr. Oliveira” - página 94; “Dr. Santos” - página 157.

Assim, no que concerne aos exemplos de nomeação formal de mulheres, o número é menor do que o dos homens, sendo que, tal como no manual anteriormente trabalhado, a mulher é nomeada através de uma forma mais longínqua e menos especializada e funcionalizada do que o homem: “D. Fátima” - página 12, “D. Glória- página 103, “a senhora” - página 180. Porém, é de notar que na página 94, existe um texto que nos mostra uma médica, sendo que o paciente se refere à mesma como “Sra. Doutora”, ou seja, neste caso, a forma de tratamento está mais perto da funcionalização.

Em relação à nomeação informal, o homem foi nomeado 285 vezes e a mulher 148, provando assim, que o manual conta com mais exemplos do género masculino do que do género feminino, quer na nomeação informal, quer na formal. Por outro lado, a mulher foi nomeada semiformalmente 3 vezes e o homem 2: “João Miguel Nunes- página 145; Teresa Cruz- página 174; “Fernando Reis- página 174.

Como se pode concluir no gráfico da figura 4, o homem foi categorizado mais vezes do que a mulher. O valor da funcionalização das mulheres foi de 28 e o dos homens de 66. Novamente, na maioria dos exemplos a mulher é representada através de profissões de cariz mais hierarquicamente subordinado, ou consideradas tradicionalmente femininas (educadora de infância, por exemplo), ao passo que os homens são representados, em geral, em profissões de maior proeminência: “A Marta é secretária” (nomeação informal e funcionalização) - página 13; “Este é o meu advogado, o Dr. Lemos” (funcionalização e nomeação formal) - página 12; “O João é engenheiro e mora longe do trabalho” (nomeação informal e funcionalização) - página 33; “Guia turística” (funcionalização) e “Educadora de infância” (funcionalização) - página 177.

A mulher foi classificada 16 vezes e o homem 36, sendo que se assiste novamente a uma maior presença de homens representados do que de mulheres. Exemplos: “O Hans é da

Alemanha.” (nomeação informal e classificação) - página 11; “A Brigitte é alemã.” (nomeação informal e classificação) - página 15; “O Joseph é um inglês que está em Lisboa.” (nomeação informal e classificação) - página 114; “O André faz 9 anos.” (nomeação informal e classificação) – página 144.

Em relação à identificação relacional, a mulher foi representada 62 vezes e o homem 140 e verificou-se que a mulher foi maioritariamente representada como sendo “a mulher” de alguém. Alguns exemplos destas representações são “É casado, mas a mulher não é brasileira” (identificação relacional, identificação relacional e classificação) – página 13; “A Paula é mulher do Artur” (nomeação informal, identificação relacional e nomeação informal) – página 103; “Ao sábado, jogo ténis com um colega...” (identificação relacional) – página 73; “O Miguel vai de férias com a namorada.” (nomeação informal e identificação relacional) – página 81; “A Susana é irmã do Mário” (nomeação informal, identificação relacional e nomeação informal) – página 103.

No que toca à identificação física da mulher não se verificou nenhuma representação, mas verificou-se a do homem 9 vezes: “o empregado alto” (funcionalização e identificação física), “o empregado baixo” (funcionalização e identificação física) – página 31; “o senhor está muito gordo.” (nomeação formal e identificação física) – página 94. Esta é uma diferença importante face ao manual anterior, que identificava fisicamente a mulher de forma mais detalhada do que o homem.

Após esta análise geral, faremos agora uma análise mais pormenorizada das unidades do manual *Português XXI I*.

Na primeira unidade do manual, na página 13 e 14, a mulher é mencionada como sendo esposa de algum homem, neste caso do Dr. António (nomeação formal); este é advogado e brasileiro (funcionalização e classificação), mas no que toca à “mulher do Dr. Soares” (identificação relacional e nomeação formal), não sabemos que profissão exerce nem o seu nome, sabemos apenas que é italiana (classificação).

Na página 17, podemos ver a “Cesária” (nomeação informal), que é estudante de Economia (funcionalização), algo que é positivo e, ainda na mesma unidade, na página 17, podemos ver uma “médica” (funcionalização), algo também bastante positivo a ser referido, tendo em conta que, até agora, foram poucas as vezes que profissões de cariz mais proeminente são atribuídas a mulheres; contrastemos com “A Marta (nomeação informal) é rececionista” (funcionalização) – página 18.

Na unidade 2, a mulher praticamente não foi representada, tendo sido apenas três vezes e informalmente.

Na unidade 3, na página 45, a mulher foi novamente funcionalizada como “médica”: “A Isabel é médica num hospital nos arredores de Lisboa.” (nomeação informal e funcionalização), porém, apesar da profissão que desempenha “prepara o pequeno-almoço para todos” – página 45, ou seja, novamente a mulher está representada como a pessoa que cozinha para toda a família, insubstituível na esfera doméstica, não obstante a sua profissão exigente.

Na unidade 4 é de notar a prevalência do género masculino em toda a unidade, tendo sido a mulher nomeada informalmente apenas na página 73 do manual, através de uma carta, “a carta da Catarina” (nomeação informal), que escreve à sua amiga “Rute” (identificação relacional e nomeação informal).

Na unidade 5, o número de vezes que a mulher foi representada foi bastante inferior ao número de vezes dos homens, sendo que num diálogo entre dois amigos, na página 80, a mulher é representada apenas uma vez e como esposa: “A Leonor (nomeação informal) não vai precisar de cozinhar.”, ou seja, neste texto a mulher é apenas representada como alguém que tem de fazer a comida para o marido e para os filhos, o que se tem verificado várias vezes ao longo dos manuais analisados. O contexto, aqui, é um diálogo entre dois amigos homens que discutem as suas férias que se avizinham. Um dos amigos revela que optou por “pensão completa” num hotel para que a mulher, “a Leonor”, não tenha de cozinhar.

Na página 89 a mulher volta a ser representada, mas desta vez através da nomeação informal: “Olá Marta!” (nomeação informal); “Eu sou a Kate e sou inglesa...” (nomeação informal e classificação).

Na unidade 6, voltamos a ter uma mulher médica: “Boa tarde, Sra. Doutora” (nomeação formal) – página 94. Porém, na página 95, no exercício 3- especialidades médicas, todas as especialidades estão representadas por um homem: “Otorrinolaringologista (funcionalização) é o médico que trata as doenças relacionadas com ouvidos, nariz e garganta”; “Dentista (funcionalização) é o médico (funcionalização) que trata dos dentes” – página 95, podendo a palavra “médico” ter sido substituída por “especialidade médica”. Sabemos que, em português, o plural masculino costuma representar grupos de género misto (masculino e feminino), e que o plural singular representa categorias em geral, daí as especialidades médicas estarem indicadas no género masculino. Tal apenas revela o poder

da ideologia refletido no uso de língua – é a ideologia que faz com que entendamos o género masculino como aquele que se usa “por defeito,” e o feminino como género marcado.

Na página 97, no exercício 2, podemos ler “no final da consulta do Sr. Oliveira (nomeação formal), o médico (funcionalização) dá-lhe um folheto...”, sendo que no texto da “consulta do Sr. Oliveira”, o profissional de saúde é uma médica e não um médico, acontecendo o mesmo no enunciado do exercício 6 da página 98 da mesma unidade: “Procure agora as formas de Imperativo no diálogo entre o médico e o Sr. Oliveira...” (funcionalização e nomeação formal).

Na página 103 da mesma unidade, a mulher foi representada várias vezes no que toca às relações de parentesco: “A D. Glória (nomeação formal) é mãe da Isabel (identificação relacional e nomeação informal) e da Paula (nomeação informal)”; “A Paula (nomeação informal) é mulher do Artur (identificação relacional e nomeação informal)”; “A D. Glória (nomeação formal) é avó da Susana (identificação relacional e nomeação informal), do Mário e do Rui (nomeação informal)”; “A Susana (nomeação informal) é irmã do Mário.” (identificação relacional e nomeação informal)

Na unidade 7, a mulher não foi nomeada nem caracterizada uma única vez e o mesmo não aconteceu com o homem que foi nomeado 23 vezes e caracterizado 25.

Na unidade 8, a mulher foi bastante menos representada em comparação com o homem quer em relação à nomeação, quer à categorização, tendo sido nomeada (informalmente) apenas quatro vezes: “A Susana (nomeação informal) convida o Pedro (nomeação informal) para um concerto.” – página 139 e categorizada duas, sendo as duas vezes como “secretária”: “Você é secretária (funcionalização)?” – página 135; “Não, não falei com ele, mas falei com a secretária (funcionalização) dele.” – página 137.

Na unidade 9, na página 144 podemos encontrar um texto acerca de uma festa de aniversário e neste texto, “a mãe (identificação relacional), a Cristina (nomeação informal), está a preparar uma festa para o aniversário do filho (identificação relacional).”, como se a mesma tivesse a obrigação de fazê-lo sozinha, sendo que o facto de “a irmã mais velha do André, a Inês (identificação relacional, nomeação informal e nomeação informal), ajudou a mãe e o pai também deu uma ajuda (identificação relacional)”. Isto comprova que a ajuda que a irmã deu e, especialmente a ajuda que o pai deu, é vista como algo que *a priori* não faz parte da obrigação de ser pai, mas sim, algo visto como uma ‘boa ação’ episódica da parte deste.

Na página seguinte (145) pode concluir-se que é a mulher que geralmente põe a mesa: “Quem é que pôs a mesa?”, sendo que no texto (144), podemos ver a mãe a perguntar à filha se já pôs a mesa ao qual ela responde que “a Inês (nomeação informal) já pôs.”

Na página 147 da mesma unidade, podemos ler uma conversa entre o “André” (nomeação informal) e a “tia”, estando a mulher aqui representada através da identificação relacional, acontecendo o mesmo na página 148 e 149: “Tia Guida.”

Ainda na mesma unidade (9), a mulher foi também representada como “a Rita, uma amiga da mãe” (nomeação informal, identificação relacional) do André, na página 148, mas também, como “uma amiga teve um bebé”, “uma amiga faz anos”, “uma amiga vai casar-se”, “uma amiga ofereceu-lhe um presente.” (identificação relacional) – página 149 e, também, através de um diálogo entre “a Sofia” (nomeação informal) e “o João” (nomeação informal).

Por fim, foi representada através da nomeação informal (“Sara”) e da funcionalização (“secretária”), e, portanto, mais uma vez a profissão “secretária” é desempenhada por uma mulher – página 157.

Na unidade 10, a mulher foi representada através da nomeação informal logo no título da unidade: “Querida Marta,” – página 163.

Na página 164 encontramos uma “carta que a Maria escreveu à amiga Marta” (nomeação informal, identificação relacional, nomeação informal). Neste texto, a Maria é médica e apesar de isso não estar claramente indicado texto, conseguimos compreendê-lo através do seguinte excerto: “Como muitas pessoas ainda estão de férias, o hospital está mais calmo. O problema é que muitos colegas (identificação relacional) também estão de férias e, por isso, também há menos médicos.” (funcionalização)

Na página 167, a “Maria” (nomeação informal) foi representada através de um texto acerca da vida dela: “Somos os dois médicos num hospital em Lisboa...” (funcionalização); “em 1993 nasceu a nossa primeira filha.” (identificação relacional).

A unidade 11 foi a única unidade em que a mulher foi nomeada e caracterizada mais vezes do que homem, tendo sido nomeada e caracterizada 12 vezes e o homem 11 e 1.

Na página 174, encontramos a “Teresa Cruz” que está a fazer uma entrevista com o “Fernando Reis, o chefe da redação deste jornal.”, estando a ser nomeada semiformalmente e o homem também.

É de notar que na página 177 deste manual, encontramos um quadro com imagens de profissões e com as respetivas legendas por baixo, sendo elas: “guia turística” (funcionalização), “jogador de futebol” (funcionalização), “educadora de infância” (funcionalização), “médico” (funcionalização), “político” (funcionalização), como se não existissem guias turísticos, jogadoras de futebol, educadores de infância, médicas e políticas.

Na página 178 e, como já foi referido anteriormente, o exercício 8 desta página pergunta ao leitor se o mesmo acha que existem profissões próprias para homens e profissões para mulheres. Não poderíamos deixar de frisar a ideia de que o problema deste enunciado não é o facto de perguntar aos alunos se os mesmos acham que há profissões para cada género, mas sim, a parte do enunciado “se acha que sim, faça uma lista e justifique a sua opinião. Depois compare a sua lista com as dos seus colegas.” Além disso, o facto de estar presente no livro uma tabela com os títulos: “profissões para homens” e “profissões para mulheres” perpetua a ideia do leitor que existem, de facto, profissões adequadas a cada género. Isto é um exemplo de um “enquadramento forte” (Dendrinis, 1997) em que os alunos são condicionados pelo discurso do manual para responder da forma que o mesmo manual impõe. A resposta não é aberta, e por isso também não é muito autónoma.

A nosso ver, é contraditório o manual mostrar ao leitor um enunciado como “A Teresa (nomeação informal) fez um trabalho sobre a desigualdade a nível profissional entre homens e mulheres” - página 178 e depois apresentar ao mesmo, exercícios como o mencionado acima (exercício da lista das profissões).

Ainda na mesma página, o exercício 9 apresenta enunciados aos alunos, tais como, “Quando a mulher trabalha fora de casa, há mais problemas para o casamento e para os filhos.”; “Só as mulheres que trabalham têm independência económica.”; “A sociedade vê a mulher essencialmente como mãe e dona de casa.” – página 178-179. Neste exercício, o enunciado do mesmo começa com “concorda com estas afirmações?”, sendo que o aluno tem de colocar uma cruz no quadrado “sim” ou no quadrado “não”, tendo assim, a possibilidade de concordar ou discordar com as afirmações.

Por último, a unidade 12, página 186 encontramos novamente um exemplo de “O Sr. Silva e a mulher” (nomeação formal e identificação relacional), onde “ele é cozinheiro e ela trabalha na lavandaria” (funcionalização), assim como, “a filha, a Clara, tem 14 anos...” (identificação relacional, nomeação informal, classificação).

Na página 189, a “Cláudia” e a “Celeste” foram nomeadas informalmente e o mesmo acontece com a “Joana” (nomeação informal) da página 191.

Assim, após a análise deste manual em particular, reforça-se a ideia de que, de uma forma geral, as mulheres são discursivamente representadas como seres essencialmente domésticos e familiares. Há alguns exemplos que fogem a esta representação, mas em termos gerais, o que releva é a figura da mulher encarregada da família e das tarefas domésticas, perante a quase invisibilidade do homem nestas tarefas.

3.1.3. Passaporte para Português 1 (A1/A2)

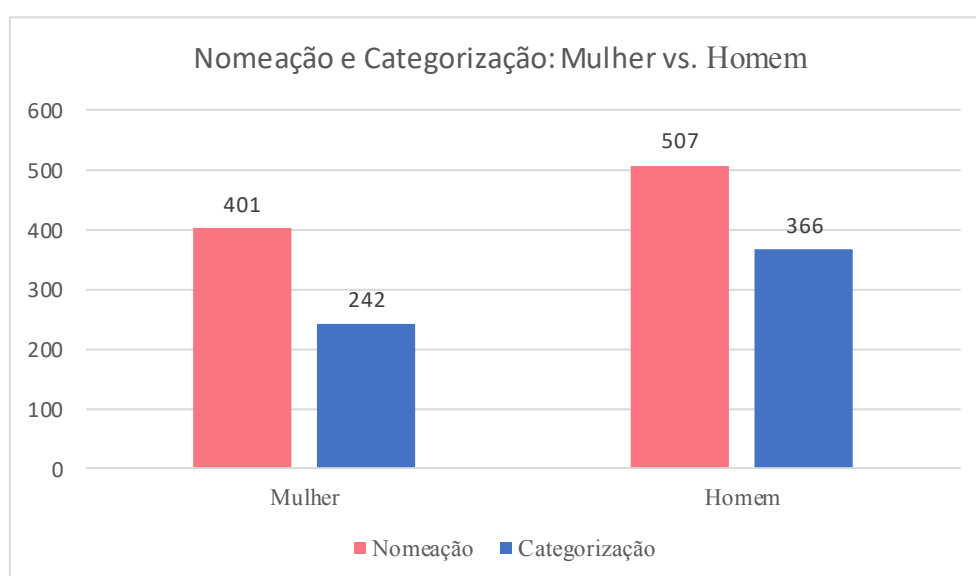


Figura 6- Gráfico-sumário das categorias de representação (manual *Passaporte para Português*)

Como se pode observar no primeiro gráfico, a mulher foi nomeada 401 vezes e o homem foi nomeado 507 vezes.

No que toca à categorização e respetivas subcategorias, a mulher foi caracterizada 242 vezes e o homem 366.

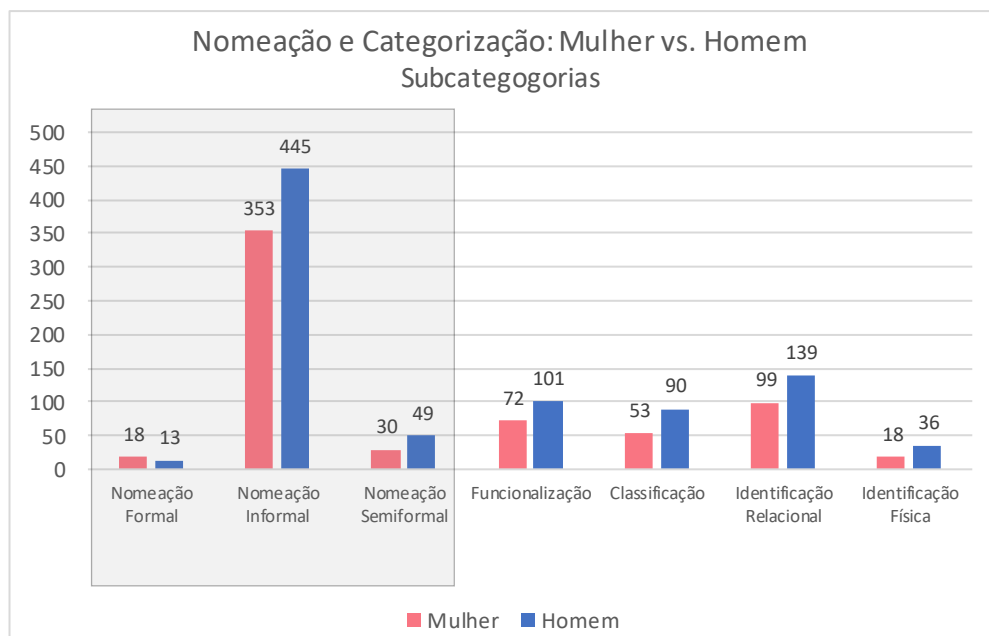


Figura 7- Gráfico-sumário das subcategorias de representação (manual *Passaporte para Portugêses*)

Em referência à nomeação formal, a mulher foi nomeada 18 vezes e o homem 13, porém, é de notar que, tal como no manual anterior, a maioria das vezes a mulher foi nomeada como Dona (D.): “D. Lúcia” – página 73, porém, é de notar que também neste livro nomeiam formalmente, a mulher, por vezes, como Doutora: “Dra. Oxana” – página 37, enquanto o homem foi sempre nomeado como Doutor (Dr.) e Senhor (Sr.): “Dr. Amaral” - página 10; “Sr. Costa” – página 37.

A mulher foi nomeada informalmente menos vezes do que o homem (353) e o homem 445 vezes, o que prova que, neste livro o homem aparece bem mais vezes do que a mulher. A mulher foi nomeada semiformalmente 30 vezes: “Núria Navarro” – página 45; “Cândida Fonseca” – página 37 e o homem foi nomeado através do seu nome completo 49 vezes: “Paulo Albuquerque” – página 39; “António Lopes” – página 37, um número mais elevado do que a nomeação formal.

Como podemos observar no gráfico da figura 6 e, tal como, no manual anterior, o homem foi categorizado mais vezes do que a mulher e novamente através de profissões com mais prestígio, sendo o valor da funcionalização dos homens, 101 e o das mulheres, 72.

Na página 36 do manual podemos encontrar alguns exemplos desta funcionalização: “médico”, “engenheiro”, “informático”, enquanto as profissões representadas pelas mulheres são, “professora” e “dona de casa”.

Na página 44 do livro, encontramos um exercício de “fazer a correspondência entre as profissões e os locais de trabalho”, onde todas as profissões estão no masculino: “Onde trabalha... um professor? (funcionalização) ...um ator? (funcionalização) ...um médico? (funcionalização)...um advogado? (funcionalização)...um empresário?...um arquiteto? (funcionalização)...um empregado de mesa? (funcionalização)” e, a única profissão que está representada por uma mulher, é “... uma empregada doméstica?” (funcionalização), remetendo, mais uma vez, a mulher para a esfera doméstica. Este exercício poderá dar origem à criação de estereótipos pela parte dos alunos de PLE no que toca às profissões das mulheres, uma vez que todas as profissões de cariz superior se encontram no masculino e a mais inferior é a única que se encontra no feminino.

No que concerne à classificação, a mulher foi classificada 53 vezes e o homem 90. É de notar que o número dos homens é mais elevado – por exemplo, as nacionalidades na página 18, encontram-se todas no género masculino: “espanhol”, “italiano”, “sueco”, etc., assim como, na página 63, onde três homens são nomeados, classificados e funcionalizados: “Olá, sou o João. Tenho 28 anos. Sou informático” (nomeação informal, classificação e funcionalização); “Olá, sou o Miguel. Tenho 33 anos. Sou jornalista” (nomeação informal, classificação e funcionalização); “Olá, sou o Tiago. Tenho 23 anos e sou enfermeiro.” (nomeação informal, classificação e funcionalização) Contudo, na página 20, é de realçar o facto de no texto estarem presentes apenas mulheres: “A Ana é de Portugal” (nomeação informal e classificação), “A Zoi é da Grécia” (nomeação informal e classificação), “A Yui é do Japão” (nomeação informal e classificação), “A Luba é da Rússia” (nomeação informal e classificação).

No que diz respeito à identificação relacional, a mulher foi representada 99 vezes e o homem 139, sendo que, tal como, no primeiro manual analisado, o manual em questão, aborda bastantes vezes a palavra “mãe”, mas, a mulher apresenta um valor inferior ao do homem, visto que as relações de parentesco no plural (“avós, tios, pais, etc.”) estão sempre no masculino, fazendo assim, com que os resultados da mulher (normalmente apresentada como “a mãe”) sejam menores quando comparados com o género masculino.

O facto de o manual falar na questão “mãe solteira”: “A Odete é mãe solteira” (nomeação informal e identificação relacional) – página 81; “Sou mãe solteira e a minha família vive longe” – página 176, também mostra que a mulher é sempre associada à função de cuidar dos filhos ou filhas, pois, nunca se vê a expressão “pai solteiro” nos manuais.

Outro aspeto a abordar é o facto de o manual utilizar sempre a expressão “o colega” e nunca “o seu colega/a sua colega”: “Consulte o glossário ou pergunte ao seu colega” – página 171, provando assim, novamente, que a língua portuguesa dá prevalência ao género masculino.

No que toca à identificação física, a mulher foi representada 18 vezes e o homem foi representado 36. Esta diferença de valores acontece, pois, a maior parte dos exemplos acerca das características físicas estão no masculino: “O Rui é magro” (nomeação informal e identificação física) - página 58; “O Francisco é alto” (nomeação informal e identificação física) – página 58; “O António é loiro” (nomeação informal e identificação física) – página 58.

Na página 191 do manual podemos encontrar um texto entre a “dona de casa (funcionalização) Ana Gomes (nomeação semiformal) e o filho” (identificação relacional). Ao lermos o texto conseguimos perceber que Ana foi chamada de “gorda”: “Nuno (nomeação informal) também achas que a tua mãe (identificação relacional) é gorda (identificação física)?” e, que, por isso, está a fazer dieta. Na minha opinião, não é pedagogicamente recomendável um texto, especialmente um manual, abordar o corpo de alguém, especialmente dizendo que uma mulher é gorda. De recordar que encontramos representação semelhante no primeiro manual (*Novo Português sem Fronteiras*), e que a categorização do homem recorrendo ao corpo não acontece.

Após a análise geral do manual, far-se-á agora uma análise mais pormenorizada unidade a unidade do livro.

Na primeira unidade do manual, na página 10, encontramos um diálogo onde o homem é tratado formalmente (“Dr. Amaral” – nomeação formal) e a mulher apenas como “Joana” (nomeação informal), mostrando assim, mais uma vez a superioridade masculina que ainda se faz sentir nos dias de hoje. A página 11 também é um exemplo dessa superioridade, pois até num exercício que conta com fotografias de pessoas famosas, a mulher está em minoria em comparação com o homem.

Na segunda unidade do manual não se verificou qualquer representação da mulher nem do homem, sendo uma unidade acerca dos países do mundo. Por outro lado, e como mencionado acima, na página 18 da unidade 3, todas as nacionalidades estão no masculino: “polaco” (classificação); “indiano” (classificação); “japonês” (classificação). Na página 19 da mesma unidade verificou-se uma distribuição igualitária dos exemplos: “O Piotr

(nomeação informal) e a Ewa (nomeação informal) moram em Itália?"; "Onde mora o Ryan (nomeação informal)?" ; "Onde moram o Uwe (nomeação informal) e a Anke (nomeação informal)?" ; "A Ulrika (nomeação informal) mora no Japão?" e, na página seguinte (20) encontramos o exemplo das quatro mulheres ("Ana", "Zoi", "Yui", "Luba" - nomeação informal) já mencionado acima.

Na página 25 da unidade 4, podemos encontrar um exercício de pronúncia, onde está presente um exemplo no feminino e nenhum no masculino: "Ela é portuguesa?" (classificação), não se verificando mais representações.

Na página 33 da unidade 5 podemos encontrar um quadro relativo a "entrevistas de três senhoras", a "Rita" (nomeação informal), a "Sara" (nomeação informal) e a "Ana" (nomeação informal), fazendo assim, balanço com o exercício F da mesma página onde estão presentes cinco homens e o enunciado representa o pronome pessoa da 3ª pessoa do singular, "Ele," também cinco vezes.

No exercício J da página 34 estão presentes sete frases acerca das nacionalidades, sendo que apenas uma representa a mulher: "Sou alemã. (classificação). O meu país é a Alemanha", as outras seis frases incluem apenas nacionalidades no masculino.

A unidade 6 é a unidade das profissões, sendo que era de esperar que houvesse desigualdade presente na mesma por a mulher ainda ser associada ao "lar".

No primeiro exercício desta unidade (página 36), o aluno tem de fazer a correspondência entre as imagens e as profissões, sendo que em catorze profissões, apenas quatro, estão representadas por mulheres e, tal como foi referido previamente, essas profissões não são consideradas tão importantes como as do homem, pois apenas uma "advogada" (funcionalização) pode ser equiparada às do género oposto. As outras três profissões são: "professora" (funcionalização), mostrando que a maior parte das vezes são as mulheres que desempenham esta função; "secretária" (funcionalização), que é sempre representada por uma mulher e por fim "dona de casa" (funcionalização), que dá a ideia de que muitas mulheres portuguesas ficam em casa e não trabalham.

É de referir que a profissão "advogada" (funcionalização) aparece duas vezes representada por uma mulher nesta unidade, algo positivo.

No exercício H da página 42 da unidade 7 verifica-se uma maior presença de mulheres do que de homens nos enunciados.

Na unidade 8, na página 45, podemos ler um texto acerca da “Núria Navarro (nomeação semiformal), espanhola (classificação), 27 anos (classificação)”, “médica (funcionalização) num hospital em Lisboa”. A representação desta profissão por uma mulher é deveras positiva.

Na página 47 da mesma unidade, podemos encontrar novamente a profissão “advogada” representada por uma mulher: “Eu acho que a Sara (nomeação informal) é advogada. (funcionalização)”. Também na página 49 encontramos algo positivo, pois o exercício desta página pede aos estudantes que escrevam a forma masculina ou feminina das profissões: “secretário” - “secretária”; “professora”; “aluno”; “jornalista”; “estudante”; “médico”; “enfermeira”; “advogado”; “engenheira”; “cantor”; “empregada” (funcionalização- todos).

Na unidade 9 não se verificou desigualdade. A mulher foi representada informalmente várias vezes, mas não houve nada de relevante a apontar.

Na unidade 10, nas páginas 58 e 59 podemos ver um exercício acerca das características físicas das pessoas e em 16 frases, só em quatro é que a mulher está representada: “A Inês (nomeação informal) tem cabelo curto (identificação física).”; “A Ana (nomeação informal) tem cabelo comprido (identificação física).”; “A Vera (nomeação informal) tem olhos claros.” (identificação física); “A Vanda (nomeação informal) tem olhos escuros.” (identificação física). Ainda na página 59 existe um exercício onde é pedido aos alunos que descrevam a aparência física de quatro pessoas, sendo que a mulher foi nomeada informalmente duas vezes: “Cátia”; “Maria da Glória” e o homem apenas uma (“Bruno”), tendo sido nomeado formalmente uma vez: “Dr. Amaral”.

Na unidade 11, na página 62, podemos encontrar um texto que descreve uma mulher, a “Sónia” (nomeação informal), de “22 anos” (classificação) que está a tentar encontrar um namorado. A nosso ver, não é um exercício muito pedagógico, já que a relevância da atividade é duvidosa e não se representam homens que também procuram encontrar namoradas.

Na página 67 da unidade 12, no exercício F podemos encontrar três textos com diferentes representações: o primeiro centra-se em “Samuel (nomeação informal), de Bruxelas (classificação), é professor de francês (funcionalização) em Lisboa”; o segundo, sobre “Clara (nomeação informal), de Monterrey (classificação), é empresária (funcionalização) no Porto” e o terceiro de “Halyna, (nomeação informal) de Lviv (classificação), é dona de casa (funcionalização) em Lisboa.”. Neste exercício verificamos duas questões positivas: um

homem professor, contrariando o estereótipo da mulher professora, e uma mulher empresária; porém, encontramos novamente uma mulher dona de casa. Não podíamos deixar de referir que em Portugal existe o estereótipo das mulheres ucranianas/brasileiras serem sempre empregadas domésticas ou donas de casa e este manual, ao apresentar isso ao aluno, reforça o estereótipo.

Na página 68 voltamos a poder observar um professor: “Sou irlandês (classificação) e chamo-me Daniel (nomeação informal). Sou professor de irlandês numa escola (funcionalização). Tenho 29 anos (classificação).”

Na página 69 podemos observar uma mulher vestida com equipamento de futebol e com uma bola na mão, algo bastante positivo, sendo que atualmente o futebol estar ainda mais associado a uma dimensão masculina do que feminina.

Na unidade 13, não se verificou desigualdade e podemos observar um texto na página 78 acerca de uma mulher, sendo que não há textos acerca de homens nesta unidade.

Na unidade 14, podemos encontrar a rotina da “Ana” (nomeação informal) na página 80.

Na página 81, está presente um exercício acerca da rotina de duas irmãs (identificação relacional), a “Odete” (nomeação informal) e a “Sofia” (nomeação informal). A “Odete” (nomeação informal) é “mãe (identificação relacional) solteira” e tem de “acordar os filhos (identificação relacional) e preparar o pequeno-almoço para eles”, ou seja, a mulher está representada nesta página como se tivesse a função de fazer a comida para os seus filhos e como alguém que não tem marido/namorado, sendo que como foi referido acima, esta questão não se verifica em relação ao homem. Na página 82 o manual, volta a falar da vida da “Odete (nomeação informal)”: “Antes do pequeno-almoço, faço tarefas domésticas.”, “Chego a casa às 19h00 e faço o jantar. Depois do jantar vou a casa da minha mãe (identificação relacional), que mora sozinha. Limpo a casa e faço comida para ela.” Ou seja, esta mulher além de ter de limpar a sua casa e de cozinhar ainda tem de ir a casa da mãe e, de novo, não é um homem que realiza estas tarefas. Também este manual reforça o estereótipo da mulher confinada na esfera doméstica.

Na unidade 17, aquela onde se volta a verificar representações relevantes, verifica-se uma maior representação do homem em comparação com a mulher: “O Rodrigo (nomeação informal), o Andreas (nomeação informal) e o Emre (nomeação informal) são amigos (identificação relacional). Estudam na Universidade de Lisboa (funcionalização). O Rodrigo

(nomeação informal) é português (classificação), o Andreas (nomeação informal) é alemão (classificação) e o Emre (nomeação informal) é turco (classificação).” – página 101.

Na página 99 é de realçar que numa imagem de um supermercado está presente uma mulher como se coubesse à mesma a função de ir às compras.

Na unidade 19 deu-se novamente uma maior representação do homem do que da mulher, pois na página 109 podemos encontrar um exercício com nomes de pessoas famosas e, estão presentes dez nomes, sendo que seis deles são homens e apenas quatro são mulheres.

Na unidade 20, podemos encontrar novamente a forma de tratamento “Dona”: “D. Adelaide” (nomeação formal) – página 110. Em relação à quantidade de vezes que a mulher é representada, nesta unidade o número foi elevado e aproximou-se do número de representações do homem, algo, bastante relevante. As representações foram: “D. Adelaide” (nomeação formal); “Rita” (nomeação informal); “Marta” (nomeação informal); “Mafalda” (nomeação informal); “Fátima” (nomeação informal); “Susana” (nomeação informal); “Madalena” (nomeação informal) e “Inês Carvalho” (nomeação semiformal), enquanto os homens foram: “Pedro” (nomeação informal); “Rui” (nomeação informal); “Jorge” (nomeação informal); “Bernardo” (nomeação informal); “Ricardo” (nomeação informal) e “Hugo Alves” (nomeação semiformal) – página 111-112.

Na página 111 da mesma unidade, a “avó” “D. Adelaide” (identificação relacional e nomeação formal) fala com os seus “netos” (identificação relacional), ou seja, a mulher está aqui representada, mais uma vez na esfera familiar e doméstica. Até agora, vemos que raramente o homem é representado assim.

Na unidade 21 não existe muita representação de ambos os géneros, porém, apesar do número da representação do homem também ser baixo, a mulher só foi representada uma vez: “Flávia” – página 123 (nomeação informal).

Na unidade 22, não se verificou desigualdade tendo o homem, o “Manuel” (nomeação informal) e a mulher a “Maria João” (nomeação informal) sido representados o mesmo número de vezes.

Na unidade 23, assistimos a uma representação igual dos géneros: “Ruben” (nomeação informal), “Bruno” (nomeação informal), “Cláudia” (nomeação informal) e “Margarida” (nomeação informal). Porém, o manual refere-se à “Margarida” como “aquela chata” – página 128, não havendo outras designações do mesmo cariz com homens.

Na unidade 24, a representação dos géneros é quase inexistente, mas está equilibrada, não se verificando assim, desigualdade.

Na unidade 25, não se verificou a presença de nenhuma mulher, havendo dois homens representados, o “Piotr” (nomeação informal) e o “funcionário do Oceanário” (funcionalização) – página 143-144.

Na unidade 26, também não se verificou a presença de nenhuma mulher, estando representados três nomes masculinos: o “Tiago” (nomeação informal); o “Ricardo” (nomeação informal) e o “Hugo” (nomeação informal), assim como a profissão “médico” no masculino (funcionalização).

Na página 150 da unidade 27 podemos observar três imagens com homens a lavar a roupa, a lavar a loiça e a passar a roupa, sendo positivo o facto de não estarem presentes apenas mulheres. Porém, na mesma página, encontramos dois diálogos, um “entre mãe e filha” (identificação relacional) e outro “entre duas irmãs” (identificação relacional), sendo que no diálogo entre as irmãs encontra-se a seguinte frase: “A Andreia (nomeação informal) não faz nada em casa, não achas? É verdade. Ela devia ajudar mais nas tarefas domésticas. Não aspira, não passa a ferro, não põe o lixo na rua ... somos sempre nós!” e, em nenhum diálogo se fala de uma figura masculina ajudar com as tarefas de casa.

No exercício F da página 151 encontramos mais figuras masculinas do que femininas: “O André (nomeação informal) deve comprar menos livros.”; “O Jorge... (nomeação informal)”;

“O Marco... (nomeação informal)”;

“O Vasco... (nomeação informal)” e “A Rita” (nomeação informal) e “A Sara” (nomeação informal).

Na página 154 da unidade 28 encontramos adjetivos que caracterizam a personalidade de uma pessoa e todos estes adjetivos estão no masculino, não havendo um único no feminino.

Na página 155 encontramos uma conversa entre a “jornalista (funcionalização) Clara Correia (nomeação semiformal) e o psicólogo (funcionalização) José Amaral (nomeação semiformal)”, mas consideramos que as profissões estão equilibradas.

Na unidade 29, podemos observar um texto na página 162 onde está presente alguém com a profissão de “jornalista” (funcionalização), mas não está indicado o género da pessoa. Este ou esta profissional entrevista “o dono do café “Fábulas””, “Belarmino Teixeira” (nomeação semiformal), mas na página 164 também encontramos um texto acerca de uma mulher, a “Maria Carlos” (nomeação semiformal). Porém, a mulher está novamente

representada como secretária: “Encontrei o meu primeiro emprego num escritório de advogados (funcionalização)... Em 1987... comecei a trabalhar como secretária (funcionalização) na universidade.” – página 164.

Na unidade 30, verifica-se uma representação desigual do género feminino face ao masculino, tendo o género feminino sido representado seis vezes e o masculino nove vezes. Ambos os géneros sempre informalmente: “Tiago”; “Inês”; “Rui”; “Ana”; “Guilherme”; “Luís”.

Na unidade 31, além de a mulher estar representada em minoria, na página 172 encontramos uma imagem de uma mulher com um aspirador na mão, com um ar cansado e com rolos no cabelo ao lado do enunciado: “A Ana Gomes (nomeação semiformal) é dona de casa” (funcionalização), ou seja, o livro mostra aos aprendentes uma imagem de uma mulher que fica em casa a cuidar da mesma, mas não faz o mesmo com o homem. Ainda na mesma página, o enunciado mostra-nos “frases que a Ana (nomeação informal) diz ao filho (identificação relacional) e ao marido (identificação relacional) dela”, sendo estas frases todas relacionadas com as tarefas domésticas, ou seja, tem de ser a mãe/a mulher a pedir aos homens que vivem com ela para a ajudarem, quando devia ser a obrigação dos mesmos.

Na unidade 32 não se verificou desigualdade estando os géneros representados através da nomeação informal de forma igualitária: “Cristina”, “Raquel”, “Sofia”, “Miguel”, “Afonso”, “António”.

Na página 187 da unidade 33, encontramos um exercício com o seguinte enunciado: “Lembra-se da dona de casa (funcionalização) Ana Gomes (nomeação semiformal)?...” e, ao lado do enunciado podemos observar novamente uma fotografia da “Ana”, mas desta vez com uma cara muito mais chateada, pois o objetivo da imagem é parecer que a mulher está a dar ordens ao filho (identificação relacional), sendo que o enunciado pede ao aluno que “complete as frases com o verbo correto na forma do Imperativo.”

Na unidade 34 o número de vezes que a mulher aparece é superior ao número das vezes do homem e, na página 190 podemos ver um texto acerca da “Dra. Paula Atalaia” (nomeação formal), ou seja, é positivo verificarmos novamente uma médica representada, porém, na página 191 voltamos a encontrar uma imagem da “Ana Gomes” (nomeação semiformal), mas desta vez, a aspirar o chão. Ainda na mesma página e, como já mencionado acima, existe a questão de a “mãe” (identificação relacional) ter sido chamada de “gorda” (identificação

física) e a “tia (identificação relacional) Alice (nomeação informal) de chata”, algo que voltamos a afirmar como não sendo, de todo, correto estar num manual.

Na página 192 da unidade 35 podemos ler um texto, “uma história de amor”, mas nesta história o homem, o “Ricardo” (nomeação informal) engana as duas mulheres com quem esteve: a “Clara” (nomeação informal) e a “Sandra” (nomeação informal), não sendo, a nosso ver, um tema muito apropriado para quem está a aprender português e a cultura portuguesa. Porém, na página 194 podemos ler, de facto, uma história de amor entre a “jornalista” (funcionalização) “Pilar” (nomeação informal) e o escritor (funcionalização) “José Saramago” (nomeação semiformal), onde o aluno pode ficar a saber acerca da vida desta mulher, assim como do seu marido, um autor que foi tão importante para Portugal (aspeto cultural relevante).

Na unidade 36, na página 197 encontramos três pequenos textos que descrevem três casais. O primeiro texto fala do “Manuel (nomeação informal) e da Maria João (nomeação informal)”, dizendo-nos que ambos são “empresários” (funcionalização), sendo positivo o facto de não ser apenas o homem o empresário. O segundo fala do “Eduardo (nomeação informal) e da Alda (nomeação informal)” e diz-nos que “ele é professor de história” (funcionalização), algo também positivo, pois raramente encontramos homens descritos com esta profissão contribuindo para o estereótipo da mulher ser professora e o homem não, e que ela “trabalha num museu”. O terceiro texto, que fala do “Francisco (nomeação informal) e da Fátima (nomeação informal),” não menciona nada acerca das profissões dos mesmos.

Na unidade 37, não se verificou desigualdade. Está presente um texto onde é realizada uma entrevista a “Nadia Bentahar” (nomeação semiformal), uma “marroquina” (classificação) que “trabalha numa universidade como professora de português” (funcionalização) – página 206-207.

Na página 208 podemos observar uma conversa entre duas amigas (identificação relacional), a “Verónica” (nomeação informal) e a “Carla” (nomeação informal), assim como um texto acerca de “Gábor”, na página 209 (nomeação informal), “húngaro” (classificação), estando assim, o género feminino em maioria nesta unidade.

Na página 211 da unidade 38, podemos ler um texto acerca do divórcio de “Helena Alves” (nomeação semiformal), “29 anos” (classificação), “advogada” (funcionalização). Neste texto as “colegas de trabalho” (identificação relacional) de “Helena” resolvem inscrevê-la num concurso para que esta conheça um homem, pois a mesma está divorciada

e muito “em baixo”, sendo que não encontramos exemplos como este texto no que toca ao género oposto. Toda a unidade 8 refere-se à “viagem” de “Helena”, estando o género feminino em maior e, estando o homem representado duas vezes: “o taxista” (funcionalização) e o “vizinho do sétimo andar” de “Helena”, “Vítor Nunes” (nomeação semiformal).

No que diz respeito à unidade 39, a mulher também está em maioria, sendo que estão presentes textos acerca da fadista (funcionalização) portuguesa (classificação) “Amália Rodrigues” (nomeação semiformal); da cantora (funcionalização) argentina (classificação) “Mercedes Sousa” (nomeação semiformal); da cantora (funcionalização) libanesa (classificação) “Fairuz” (nomeação informal) e da cantora (funcionalização) brasileira (classificação) “Elis Regina” (nomeação semiformal) – página 216.

O género masculino está representado apenas uma vez: “Hélder” (nomeação informal) – página 215.

Na página 217 da mesma unidade podemos observar uma conversa “entre a Nádia” (nomeação informal) e a “Susana” (nomeação informal), que estão a falar acerca “do concerto da Dulce Pontes” (nomeação semiformal).

Houve prevalência do género feminino nesta unidade.

Por fim, a unidade 40 conta apenas com a representação do género masculino: o “Tiago” (nomeação informal) e o “Luís” (nomeação informal).

3.1.4. Português em Foco 4 (C1/C2)

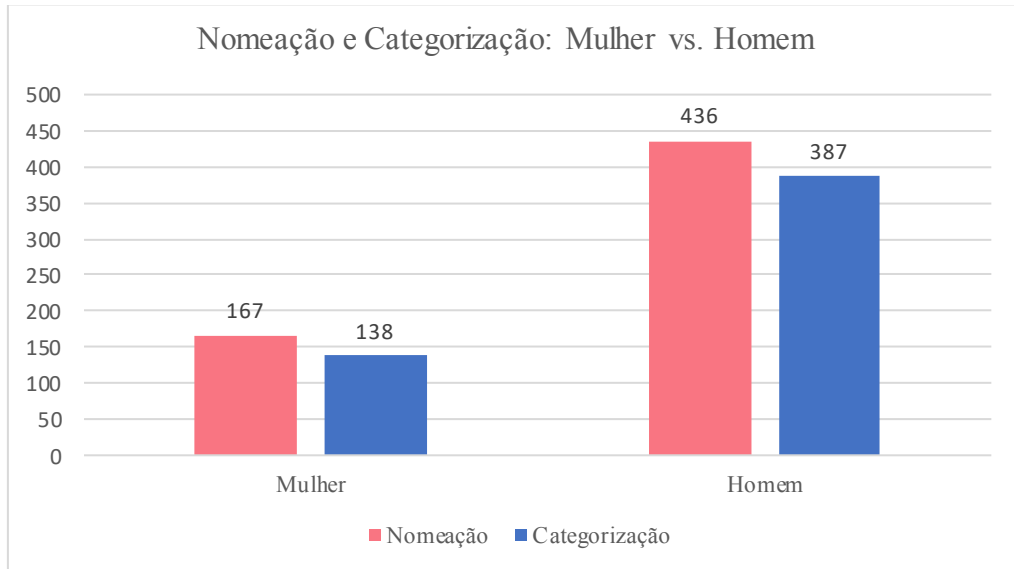


Figura 8- Gráfico-sumário das categorias de representação (manual *Português em Foco*)

No que respeita ao manual de nível C1/C2, e conforme podemos ver no primeiro gráfico, a mulher foi nomeada 167 vezes e o homem foi nomeado 436 vezes.

No que toca à categorização e respetivas subcategorias, a mulher foi caracterizada 138 vezes e o homem 387 vezes.

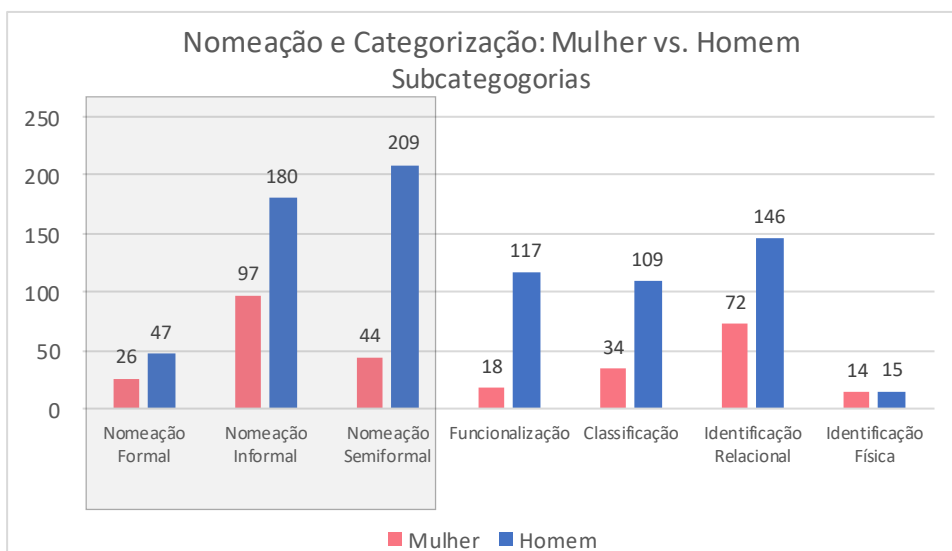


Figura 9- Gráfico-sumário das subcategorias de representação (manual *Português em Foco*)

Antes de passarmos à análise dos resultados obtidos é importante afirmar-se que este manual, por ser de um nível mais avançado do que os outros, não possui tantos exemplos no que toca aos enunciados, possuindo assim, textos de autores e autoras literários em vez de exercícios mais simples como os manuais até agora analisados nos apresentam. Esta “falta” de enunciados próprios do manual com exemplos de nomeação e caracterização faz com que a análise que será feita abaixo seja mais breve que as outras análises feitas acima.

No que diz respeito à nomeação formal, a mulher foi nomeada 26 vezes e o homem 47, porém sempre que o foi, assistimos novamente a uma representação através da forma de tratamento “Dona”: “Dona Munda” (nomeação formal) – página 72; “D. Beatriz” (nomeação formal) – página 80; “Dona Ana” (nomeação formal) – página 80, enquanto, mais uma vez, o homem foi nomeado através da forma de tratamento “Senhor”: “Sr. Silva” (nomeação formal) – página 45; “Sr. Fonseca” (nomeação formal) – página 78; “Sr. Domingos” (nomeação formal) – página 45.

Em relação à nomeação informal, a mulher foi nomeada 97 vezes e o homem 180, tendo, novamente, o género masculino, uma maior presença nos manuais.

No que toca à relação semiformal, a mulher foi nomeada apenas 44 vezes em comparação com o homem que foi nomeado 209. A nomeação semiformal foi a categoria da nomeação onde o homem foi nomeado mais vezes. Este número elevado de representações deve-se ao facto de aparecerem no manual inúmeros autores portugueses: “Camilo Castelo Branco” – (nomeação semiformal) página 140; “Vergílio Ferreira” (nomeação semiformal) – página 141; “Raul Brandão” (nomeação semiformal) – página 140. Claro que é inevitável que se nomeiem autores pelo primeiro nome e apelido, mas o facto de as escolhas recaírem todas em autores masculinos demonstra bem a predominância destes face a escritoras femininas na própria sociedade. Como se verifica, uma das vantagens de estudar a representação de género em manuais é que esta acaba também por espelhar a realidade social.

Na figura 9 podemos observar a discrepância no número de vezes que a mulher foi caracterizada (138) em comparação com o homem (387), tal como nos manuais anteriores. Contudo, apesar de haver uma grande diferença na funcionalização (mulher- 18 e homem-

117), a mulher não foi funcionalizada através de profissões de menos relevo em comparação com o homem. O número de representações da mulher neste manual é muito baixo; a mulher podia simplesmente ter sido representada unicamente através de profissões inferiores ao género oposto.

No que concerne à classificação, a mulher foi representada 34 vezes e o homem 109.

Assim como nos outros manuais, também, este livro abordou diversas nacionalidades, que, como já foi mencionado acima, estas estão sempre no masculino no que toca ao plural: “os portugueses” (classificação) – página 12; “angolanos” (classificação) – 126; “brasileiros” (classificação) – página 160. Além das nacionalidades, também o facto de o homem estar representado mais vezes do que a mulher faz com que o número de classificações aumente: “... com trinta e oito anos” (classificação) – página 99; “cristão” (é de notar que, apenas neste quarto manual analisado, a religião foi mencionada) (classificação) – página 188.

Em relação à identificação relacional, a mulher foi representada 72 vezes e o homem 146. O elevado número de representações do homem face ao número da mulher deve-se à enorme quantidade de vezes que o manual apresenta ao aprendente, a palavra “colega”: “discuta o texto com o seu colega”, assim como, “...com o professor”, ou seja, o género masculino prevalece sempre. Outro motivo para este número é, também, o facto de as relações de parentesco quando no plural, estarem no género masculino, tal como já foi referido previamente.

No que diz respeito à identificação física, a representação da mulher e a representação do homem foi, praticamente, a mesma: a mulher foi representada 14 vezes: “A Maria (nomeação informal) comeu muitos doces, por isso engordou (identificação física)” – página 31; “A Joana (nomeação informal) está com muito bom aspeto (identificação física). Terá feito uma operação plástica?” – página 60, e o homem 15: “No sonho eu era um homem (classificação) ainda novo (classificação), alto (identificação física), a tender para o gordo (identificação física)” – página 56; “Se bem que ele tivesse feito exercício, continuava gordo (identificação física)” - página 181. Este livro de PLE, assim como os três já analisados também apresentam enunciados com comentários depreciativos acerca do corpo da mulher, como se pode ver no exemplo mencionado. Porém, contrariamente aos restantes manuais, este também faz esse género de comentários ao género masculino, o que, a nosso ver, não

pode ser algo considerado como positivo, pois, não deveriam ser feitos quaisquer observações no que toca à estrutura física de alguém, seja de que género for.

Após a análise geral, passar-se-á agora a uma análise mais cuidada das unidades.

Na unidade 1, o género masculino foi nomeado mais vezes do que o feminino: “Coitado do Manuel (nomeação informal)” – página 23; “O João (nomeação informal) pediu-me dinheiro emprestado...” – página 17, porém, podem encontrar-se alguns textos de “autoras (funcionalização) portuguesas” (classificação): “Catarina Fonseca” (nomeação semiformal) – página 13; “Carolina Reis” (nomeação semiformal) – página 19; assim como, um texto de “Sophia de Mello Breyner Andresen” (nomeação semiformal) e a sua biografia – página 22, sendo a representação destas autoras bastante positiva.

Na unidade 2, também estão presentes alguns textos de autoras portuguesas, sendo que na página 27 podemos ler um texto acerca do futebol, onde não há qualquer representação feminina, que foi escrito por um homem: “Mário David Campos” (nomeação semiformal), mas também, por uma mulher: “Sónia Calheiros” (nomeação semiformal), sendo positiva esta representação tendo em conta que ainda existe um preconceito em relação às mulheres e o futebol.

Na página 28 podemos encontrar um poema da poetisa “Florbela Espanca” (nomeação semiformal), assim como um pequeno texto com a sua biografia na página 29, sendo também, positiva esta representação.

Na página 31 e na página 32, a mulher foi representada no que toca às profissões através de um texto acerca da “Televisão”: “uma australiana (classificação) fotografou (funcionalização)”; “Donna Lee Stevens” (nomeação semiformal) – “autora da série” (funcionalização); “Catarina Mexia” (nomeação semiformal) - “terapeuta familiar” (funcionalização), tendo sido, este texto, escrito por uma mulher: “Maria Espírito Santo” (nomeação semiformal) - página 32.

Na página 36 encontramos um exemplo de nomeação informal bastante surpreendente: “A Maria (nomeação informal) deu um carro ao filho (identificação relacional)”, sendo que, normalmente, esta ação é associada ao género masculino, ou seja, ao “pai”.

Na unidade 3, verifica-se uma grande utilização “portugueses”, ou seja, no género masculino, fazendo assim com que a classificação do mesmo género aumente perante o género oposto. É de realçar um dos exemplos da secção “Gramática” da página 45: “Quando tiverem lido o jornal, poderão dá-lo às vossas colegas (identificação relacional)”, ou seja,

pela primeira vez assiste-se ao uso do género feminino referindo-se a colegas mulheres, algo que ainda não tinha sido encontrado nos manuais até agora analisados.

Na página 46 é possível ler um texto acerca de uma menina, a “Rita” (nomeação informal), que “tem 15 anos (classificação) e paralisia cerebral”. Este texto além de abordar a vida desta menina, foi escrito por uma mulher: “Cesaltina Pinto” (nomeação semiformal).

Na unidade 4, houve uma grande nomeação do género masculino face ao feminino. Os textos presentes nesta unidade foram escritos por “José Eduardo Agualusa” (nomeação semiformal) – página 56 e “Mário de Carvalho” (nomeação semiformal) – página 61-62, estando na página 63 uma pequena biografia do último “autor” (funcionalização). No texto da página 61, o género masculino foi representado inúmeras vezes: “Manuel da Ribalda” (nomeação semiformal); “o avô” (identificação relacional); “amigo” (identificação relacional); “pai” (identificação relacional); “filhos” (identificação relacional).

Na página 60, o género masculino foi representado mais vezes do que o género feminino, sendo que, a única vez que foi representado foi no exemplo já mencionado acima: “A Joana (nomeação informal) está com muito bom aspeto (identificação física). Terá feito uma operação plástica?” enquanto o homem foi nomeado através da seguinte forma: “Se o Mário (nomeação informal) tivesse estudado mais, teria sido um médico (funcionalização) brilhante.”

No que diz respeito a descrições físicas da mulher, também na página 87 está presente outro exemplo: “Mesmo fazendo muito exercício, continuou gorda (identificação física).”

Na unidade 6, na página 94 assiste-se um elevado número de representações do género masculino, pois, no texto de “Mário Cordeiro” (nomeação semiformal), as palavras “avós” (identificação relacional); “pais” (identificação relacional); “filhos” (identificação relacional), “adolescentes” (identificação relacional), “tios” (identificação relacional) e “netos” (identificação relacional) estão muito presentes, assim como a palavra “portugueses” (classificação), acontecendo o mesmo na página 99 no texto de “José Luís Peixoto” (nomeação semiformal).

É de notar que, na página 103, um dos exemplos menciona um homem que “fez o jantar”: “O jantar foi feito pelo pai (identificação relacional). / O jantar estava feito quando a mãe (identificação relacional) chegou.”. Este exemplo é bastante positivo, visto que como já foi mencionado é sempre a mulher que cozinha.

Na página 106 desta unidade, podemos encontrar alguns provérbios portugueses e, mesmo sabendo que os mesmos foram criados há muitos anos, o provérbio consiste em alertar as pessoas exteriores à relação que não se devem intrometer na mesma, o que, em casos extremos pode incentivar à violência doméstica, sendo o provérbio: “Entre o marido e mulher não se mete a colher.”

Na unidade 7, encontra-se um texto acerca da vida do “escritor (funcionalização) português (classificação) Eça de Queirós (nomeação semiformal)” nas páginas 108 e 109, fazendo assim, com que o número de representações do homem, aumente.

Nas páginas 114 e 115 pode encontrar-se um texto acerca “dos hábitos alimentares dos portugueses” (classificação), estando neste texto, representada, a “médica (funcionalização) endocrinologista (funcionalização)” “Isabel do Carmo (nomeação semiformal)”, um aspeto positivo no que toca à representação da mulher.

Na página 124 da unidade 8 podemos observar um texto acerca da vida do “escritor (funcionalização) angolano (classificação)” “Artur Pestana dos Santos (nomeação informal)”, mais conhecido como “Pepetela” e, é de notar que, no que toca às mulheres, existem apenas pequenos textos com a biografia das mesmas, não existindo nenhum texto mais extenso como acontece com os homens, neste caso, com autores de língua portuguesa.

Na página 125, o exercício 2, pede ao aluno que “faça uma pesquisa sobre outros escritores (funcionalização) angolanos (classificação)” e, como se pode observar os plurais estão novamente no masculino. Uma sugestão seria “faça uma pesquisa outros/outras escritores/escritoras angolanos/angolanas.

No que toca aos exercícios de gramática e às explicações da mesma, os exemplos estão maioritariamente no masculino. Contudo, na página 137 encontra-se um texto acerca da “Rita” (nomeação informal) e, apesar de a palavras “marido” (identificação relacional) e “médico” (funcionalização) estarem mencionadas, é positivo estar presente um texto que fale de uma mulher.

Na unidade 9, existe uma diferença muito acentuada na quantidade de vezes que o homem foi nomeado e na quantidade de vezes que a mulher foi nomeada, pois, nas páginas 140 e 141 estão presentes listas com autores (funcionalização) e autoras (funcionalização) de nacionalidade portuguesa, sendo que, o número de autores é muito superior ao número de autoras- 47 autores e 3 autoras.

Na página 142, no exercício 3 pede-se que os alunos completem um quadro “com a ajuda do seu professor (funcionalização)”, ou seja, novamente, os manuais, nos seus textos instrumentais (utilizando a terminologia de Dendrinós, 1997) nunca representam a mulher como fonte de autoridade. Também o texto instrucional, do exercício em si, mantém o género no masculino: “editor, informações sobre o autor (funcionalização), outras obras do autor (funcionalização)”.

Nas páginas 143, 144 e 145 podemos encontrar informações e exercícios acerca do “poeta (funcionalização) português (classificação) Luís de Camões (nomeação semiformal)”, estando, novamente, um escritor português representado num texto.

Na página 153 encontramos vários exemplos de identificação relacional no masculino através da palavra “amigo” e “amigos”, pois a expressão popular “Amigo de Peniche” está explicada nesta página e também na 154 num texto das autoras deste manual, “Carla Oliveira” (nomeação semiformal) e “Luísa Coelho (nomeação semiformal)”.

Na unidade 10, podemos ler, novamente, um texto acerca de “Mia Couto” (nomeação semiformal), mas desta vez escrito pelo próprio: “Autobiografia de Mia Couto”. Neste texto, o autor (funcionalização) faz referência a poetas (funcionalização) portugueses (classificação), mas também, a poetisas: “Sophia de Mello Breyner” (nomeação semiformal).

Na página 164 encontra-se um texto com o título “Desabafos de um bom marido (identificação relacional)” e, neste texto de “Luís Fernando Veríssimo” (nomeação semiformal) podemos ler algumas frases de cariz humorístico. Porém, apesar de o texto ser uma crónica humorística, a frase: “Deus criou o mundo e descansou. Então, Ele criou o homem (classificação) e descansou. Depois, criou a mulher (classificação). Desde então, nem Deus, nem o homem (classificação), nem mundo tiveram mais descanso” não é correta de se dizer, pois está a fomentar o estereótipo de as mulheres serem “chatas”, que já anteriormente encontrámos nos manuais de PLE sob análises.

A página 170 contém expressões populares, sendo duas delas as seguintes: “Esta minha filha (identificação relacional), quando for maior, vai dar-me muito que fazer” e “Ao ver a filha (identificação relacional) a namoriscar, o pai (identificação relacional) fez alto e para o baile”, ou seja, apesar de estas expressões serem antigas, podemos concluir que o pensamento da população face às mulheres era muito claro, sendo assim a mulher vista como alguém que “não podia namorar” e que “tinha de se comportar”. A página 171 também

contém expressões, sendo que a expressão: “Quando engordava (identificação física) uns quilos, a Susana (nomeação informal) fazia sempre uma tempestade num copo de água.” Vem, mostrar, mais uma vez, que a mulher é muitas vezes julgada pela sua forma física e, tendo em conta que as autoras queriam exemplificar o que significa a expressão “fazer uma tempestade num copo de água” podiam ter usado outro exemplo, um exemplo que não envolvesse criticar a aparência da mulher e não a representasse, mais uma vez, como alguém negativamente representada por ser “gorda.” Na página 180, podemos ler uma frase de “Caio Catulo” (nomeação semiformal), que, a nosso ver não é a mais adequada para estar presente num manual, pois, além de contribuir para o estereótipo da infidelidade atribuída aos homens, os ou as estudantes podem fazer juízos de valor em relação à população portuguesa: “Os homens são infiéis na maioria. Nenhum existe, no qual possam confiar as mulheres; nenhum que não as engane ou que não esteja para enganá-las.”

Na página 182 encontra-se, de novo, uma frase onde a constituição física da mulher é abordada de forma insultuosa: “A Carolina (nomeação informal) fez uma dieta rigorosíssima, mas mesmo assim não conseguiu perder peso”.

3.2. Reflexão geral sobre os resultados

Como se pôde observar através da análise cuidada que efetuámos unidade a unidade destes quatro manuais contemporâneos de Português Língua Estrangeira, a mulher está, de facto, em minoria no que toca ao número de vezes que aparece nos manuais, contendo os enunciados dos exercícios mais nomes masculinos do que femininos na generalidade.

No que diz respeito ao género das palavras, observou-se a falta do género neutro, contendo os exercícios apenas exemplos do género masculino ou feminino, sendo que nos dias de hoje é primordial que o género neutro seja incluído nos manuais, assim como se observou a prevalência do género masculino (nomes e plurais das palavras). É claro que o género neutro será sempre um desafio na língua portuguesa, mas é possível encontrar estratégias que caminhem para essa neutralidade – o uso de declinações femininas e masculinas, por exemplo (“os portugueses e as portuguesas”), o recurso a nomes ou adjetivos invariáveis (“os e as estudantes”, ao invés de “os alunos”), ou até a própria voz passiva – em vez de “todos realizaram a tarefa,” dizer apenas “a tarefa realizou-se”). De assinalar que nem sempre se utilizaram estas mesmas estratégias nesta dissertação, o que demonstra que o

caminho de procurar alguma neutralidade (ou inclusão) linguística é difícil e exige um esforço muito consciente.

Em relação às características das pessoas, concluiu-se que a mulher ainda é frequentemente caracterizada de forma depreciativa quando comparada com o homem, sendo esta caracterização feita através de adjetivos como “gorda” (identificação física) e “chata” enquanto o homem é “alto” (identificação física), “magro” (identificação física) e inteligente.

Verificou-se também uma subvalorização quanto às profissões e ao papel que a mesma desempenha na sociedade face ao homem, sendo a mulher sempre representada a ocupar papéis de menos relevo tais como, “repcionista” (funcionalização), “secretária” (funcionalização), “enfermeira” (funcionalização) e claro, “dona de casa” (funcionalização) ou “empregada doméstica” (funcionalização). A nosso ver todas as profissões são dignas e são fulcrais para um bom funcionamento do nosso quotidiano, sendo que quando escrevemos acima “papéis de menos relevo” estamos a referir-nos ao facto de as profissões que estes quatro manuais apresentarem quase sempre aos aprendentes de PLE, serem profissões menos conceituadas em comparação às que os manuais apresentam no que toca ao género masculino. Igualmente, reforçam a ligação da mulher à esfera doméstica.

Conclusão

A análise que foi desenvolvida nesta dissertação demonstra uma desigualdade da mulher perante o homem na forma como são representados no discurso de quatro manuais de PLE. As perguntas de investigação foram:

1. Como estão discursivamente representadas as mulheres nos manuais de Português Língua Estrangeira?
2. As mulheres são discursivamente representadas como tendo menos importância em comparação com os homens?

No que respeita à pergunta 1, verifica-se que o estereótipo da mulher como a figura mais importante do lar é consolidado - a mulher é sistematicamente representada como parte da esfera doméstica e identificada como “mãe” na ausência de um “pai”, funcionalizada com base em profissões de menor proeminência social do que o homem e raramente nomeada por

meio de títulos ocupacionais como *Dr.^a*. Uma nota para reforçar que, conforme já se assinalou, todas as profissões são igualmente importantes e dignas – a questão que aqui se levanta é a discrepância na proeminência concedida ao homem e à ausência dela no caso da representação discursiva das mulheres. Assim, a resposta à pergunta 2 é que, de facto, as mulheres parecem ser subvalorizadas em relação ao homem. De notar também que a mulher é mais vezes representada com base em características físicas, nomeadamente o facto de estar “gorda” ou poder engordar, o que reforça estereótipos de que a aparência física é uma questão que interessa mais às mulheres do que aos homens, ou que será mais aceitável representar a mulher com base nas suas características físicas do que os homens.

Como recente professora de Português Língua Estrangeira e utilizadora assídua de manuais, e conforme foi sendo reforçado ao longo desta dissertação, acredito que a mudança começa com a professora/o professor no contexto de sala de aula, devendo esta procurar usar termos e estratégias (tais como as enunciámos antes – recurso à marcação dos dois géneros, voz passiva...) para consolidar a igualdade e para o fim da utilização do estereótipo.

Após esta investigação dos livros escolares de PLE e de obtermos as respostas às duas perguntas iniciais da dissertação, podemos, assim, afirmar que, se os professores não servirem de ponte entre o aluno e o mundo exterior, os/as estudantes vão retirar as suas próprias conclusões no que concerne à desigualdade de géneros em Portugal e não lhe serão alheios. Os estereótipos sairão reforçados. Assim, as professoras e os professores devem ter a consciência crítica sobre o discurso que a ACD procura desenvolver para poderem também ajudar os estudantes a aprender a língua portuguesa de forma consciente.

Os manuais escolares são apenas um dos muitos exemplos onde a desigualdade é notória, pois, como já mencionado na introdução desta dissertação, António Guterres também nos mostra o quão precária é a situação das mulheres face aos homens em diversos artigos da sua autoria (nomeadamente o de 2020).

Em conformidade com o artigo 13º da Constituição da República Portuguesa todos os cidadãos devem ser tratados da mesma forma:

Artigo 13.º - (Princípio da igualdade)

1. Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei.

2. Ninguém pode ser privilegiado, beneficiado, prejudicado, privado de qualquer direito ou isento de qualquer dever em razão de ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual.

Porém, como verificámos, infelizmente, a mulher ainda é prejudicada simplesmente porque é mulher. Assim, podemos por um lado afirmar que, de forma bastante positiva, já existem muitas investigações em prol da igualdade de género, que este assunto é cada vez mais discutido, e que tudo isto já contribui para a mudança e para o combate à desigualdade. Por outro lado, a desigualdade ainda está bastante presente, e esta dissertação é disso reflexo – a análise das representações discursivas de género em diferentes manuais de PLE demonstra que há estereótipos sobre a mulher ainda muito presentes, nomeadamente a associação da mulher à esfera doméstica e reforçando por outro lado a proeminência do homem em atividades fora dela.

Termino com o desejo de que a dissertação que agora se completa tenha contribuído não só para o combate à desigualdade, apesar da sua dimensão circunscrita, mas também para que se desenvolva uma consciência crítica sobre as questões de género e a forma como estas se espelham no discurso, já que este é o reflexo das forças sociais.

Referências bibliográficas

Bank, B. J. (2007). *Gender and Education: An Encyclopedia*, Volumes I & II. Praeger. The United States of America.

Barát, E. (2007). “The ‘Terrorist Feminist’: Strategies of Gate-Keeping in the Hungarian Printed Media”. In: Lazar, M.M. (eds) *Feminist Critical Discourse Analysis*. London: Palgrave Macmillan, pp. 205-228.

Beebe, J. D. (1996). “Sexist language and teaching English as a foreign language.” In: Casanave, C. Pearson., Yashamiro, A., McMahill, C. *Gender Issues in Language Education*. Tokyo: Socratic Method, 107, pp. 100-113.

Bizarro, R. (2012). “Língua e cultura no ensino do PLE/PLS: reflexões e exemplos.” *Linguarum arena*, 3. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pp. 117-131.

Caldas-Coulthard, C. R., & Coulthard, M. (Eds.). (1996). *Texts and practices: Readings in critical discourse analysis*. London: Psychology Press.

Canelhas, G., (2019). “Crescendo com a Narrativa: Literatura Infantil, Cognição e Cultura”, da Silva, F. M., Ricci, D., Rita, A., Vilela, A. L., Rosa, C., & Castagna, V., *Estudos de Género em Contexto Lusófono e Italiano: Debates e Reflexões*. Lisboa: CLEPUL: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, pp. 81-90.

Coelho, L., Casteleiro, J. M & Oliveira, C. (2019). *Português em foco 4: Livro do aluno*. Lisboa: Lidel.

Coimbra, I., & Coimbra, O. M. (2018). *Novo Português sem fronteiras I: Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel.

Crenshaw, K. (1989) “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics.”

University of Chicago Legal Forum 1 (article 8), Chicago: University of Chicago Law School, pp. 139-67.

Dendrinós, B. (1997). “Prática Ideológica em textos pedagógicos no ensino do Inglês como LE.” In Maria Emília Pedro (ed.), *Análise Crítica do Discurso*. Lisboa: Caminho, pp. 225– 259.

Dias, T. N. F. G. (2021). *Género e educação: representação da mulher nos livros didáticos do ensino básico dos 1º e 2º ciclos na Guiné-Bissau* (Projeto de Mestrado). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Esteves, A. (2021). “Alguns olhares sobre a menstruação.” *Ágora. Estudos Clássicos em Debate*, 23. Braga: Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa, pp. 247-266.

Fairclough, N. (1989), *Language and Power*. London: Longman.

Fairclough, N. (1992). “Intertextuality in critical discourse analysis.” *Linguistics and education*, 4, pp. 269-93.

Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London: Routledge.

Fairclough, N. (2003). *Analyzing Discourse and Text: Textual Analysis for Social Research*. London: Routledge.

Foroutan, Y. (2012). “Gender representation in school textbooks in Iran: The place of languages.” *Current Sociology*, 60(6). Iran: University of Mazandaran, pp. 771-787.

Garcia, D. A. (2018). “Sexismo linguístico e o processo de manualização: A presença do feminino e da mulher na língua.” *Fragmentum*. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, pp. 141-159.

Gharbavi, A., & Mousavi, S. A. (2012). "A content analysis of textbooks: Investigating gender bias as a social prominence in Iranian high school English textbooks." *English Linguistics Research*, 1(1). Iran: Khoramshahar Payam-e-Noor University, pp. 42-49.

Gonçalves, D. S. (2018). "Por uma língua feminista: uma breverreflexão sobre o sexismo linguístico." *Revista Interdisciplinar em Cultura e Sociedade*, 4(1). Brasil: Universidade Federal do Maranhão, pp. 99-115.

Gouveia, C.A.M. (2007). "Assumptions about Gender, Power, and Opportunity: Gays and Lesbians as Discursive Subjects in a Portuguese Newspaper". In: Lazar, M.M. (eds) *Feminist Critical Discourse Analysis*. London: Palgrave Macmillan, pp. 229-260.

Graves, K., & Xu, S. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers* (No. 428 G7.). Boston, MA: Heinle & Heinle.

Guterres, A. (2020) "A (des)igualdade de género e o (des)equilíbrio de poder." *Expresso*. 3 de março de 2020.

<https://expresso.pt/opiniao/2020-03-03-A--des-igualdade-de-genero-e-o--des-equilibrio-de-poder>. Último acesso: 10 de fevereiro de 2023.

Hankivsky, O. (2014). *Intersectionality 101*. Simon Fraser University: The Institute for Intersectionality Research & Policy, pp. 1-34.

Hellinger, M., & Bussmann, H. (Eds.). (2003). "The linguistic representation of women and men". In *Gender Across Languages: Volume 3* (Vol. 11). Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 1-27.

Henriques, J.G. (2022). "Nos primeiros seis meses do ano foram assassinadas 19 mulheres e meninas, segundo o observatório da UMAR." *Público*. 21 de julho de 2022.

<https://www.publico.pt/2022/07/21/sociedade/noticia/seis-meses-ano-assassinadas-19-mulheres-meninas-segundo-observatorio-umar-2014499> Último acesso: 22 de agosto de 2023.

Jannati, S. (2015). Gender representation in EFL textbooks: A case of ILI pre-intermediate series. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 2(3). Teeran: Allameh Tabata'i University, pp. 211-222.

Jesus, D. F. D. S. D. (2017). *A realidade sociocultural nos manuais de português língua estrangeira: o caso da representação da família* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Kress, G. (1990). "Critical discourse analysis". *Annual review of applied linguistics*, 11, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 84-99.

Kuzka, R. & Pascoal, J. (2018). *Passaporte para português I: Livro do aluno*. Lisboa: Lidel.

Lazar, M. M. (2007). "Politicizing gender in discourse: Feminist critical discourse analysis as political perspective and praxis." In *Feminist critical discourse analysis. Gender, Power and Ideology in Discourse*. London: Palgrave Macmillan, pp. 1-28.

Littlejohn, A. (1998). "The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan horse." In B. Tomlinson (ed.). *Materials development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 179-211.

Magalhães, M. J. (2020). "Pandemia e Femicídio em Portugal. Dados do Observatório de Mulheres Assassinadas da UMAR." UMAR- União de Mulheres Alternativa e Resposta. [doc.pdf \(parlamento.pt\)](#) Último acesso: 6 de setembro de 2023.

Magalhães, I. (2007). "Interdiscursivity, Gender Identity, and the Politics of Literacy in Brazil." In Lazar, M.M. (eds). *Feminist Critical Discourse Analysis*. London: Palgrave Macmillan, pp. 181-204.

McGrath, I. (2002). "Materials evaluation and design for language teaching." *ELT Journal*, 58(4). Edinburgh: Edinburgh University Press, pp. 1-339.

Miguel, C. A. M. M. (2011). *O conhecimento sociocultural nos manuais de português língua estrangeira: As relações entre géneros* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

O'Regan, J. P. (2001). "Reviews and Criticism. Discourse in Late Modernity: Rethinking Critical Discourse Analysis." *Language and Intercultural Communication*, 1(2), Oxford: Oxford Brookes University, pp. 151-174.

Pedro, E. R. (1997). "Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos." *Análise Crítica do Discurso*. Lisboa: Caminho, pp. 19-46.

Pereira, A. B. (2010), "Manuais escolares: estatuto e funções", *REVISTAS Científico-Culturais*, 15, Lisboa: Universidade Lusófona, pp. 191-194.

Pinto, J. (2017). "A aquisição do género e da concordância de género em português língua terceira ou língua adicional." *Teorias e Usos Linguísticos*. Lisboa: Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, pp. 91-110.

Rego, M. J. C. (2018). *A estereotipia em manuais didáticos: presença de representações estereotipadas em manuais de Português Língua Estrangeira*. (Dissertação de Mestrado). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Rojo, L.M., Esteban, C.G. (2007). "The Gender of Power: The Female Style in Labour Organizations." In Lazar, M.M. (eds), *Feminist Critical Discourse Analysis*. London: Palgrave Macmillan, pp. 61-89.

Sagnier, L., Morrell, A., Mesa, M., Yanguas, G., Morcillo, R., Baumberger, B., Torres, S. & Torres, E. (2019). *As Mulheres em Portugal Hoje. Quem são, o que pensam e o que sentem*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Tavares, A. (2018). *Português XXI 1: Livro do Aluno*. Lisboa: Lidel.

Torres, A. (2016). "Por que precisamos de Estudos de Género, Feministas e Estudos sobre as Mulheres?". *1º Congresso Internacional do CIEG*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos de Género. Lisboa: ISCSP - Universidade de Lisboa.

United Nations Human Rights Council. (2014). *Gender stereotypes and stereotyping and women's rights*. Geneva: Office of the High Commissioner for Human Rights, Palais des Nations.

https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Women/WRGS/OnePagers/Gender_stereotyping.pdf. Último acesso: 27 de janeiro de 2023.

Van Dijk, T. A. (1993). "Principles of critical discourse analysis." *Discourse & society*, 4(2), University of Amsterdam: Sage, pp. 249-283.

Van Dijk, T. A. (2006). "Ideology and discourse analysis." *Journal of political ideologies*, 11(2), Pompeu Fabra University: Routledge, pp. 115-140.

Van Dijk, T. A. (2015). "Critical discourse analysis." *The handbook of discourse analysis*, England: John Wiley & Sons, pp. 466-485.

Van Leeuwen, T. (1996). "The representation of social actors. In Carmen Rosa Caldas-Coulthard, Carmen Rosa & Malcolm Coulthard (eds)." *Texts and practices: readings in critical discourse analysis*. London: Routledge, pp. 32-70.

Wodak, R. (2002). "What CDA is about – a summary of its history, important concepts and its developments." In Wodak, Ruth & M. Meyer (eds.). *Methods of Critical Discourse Analysis*. London: Sage, pp. 1-14.