

## DISCURSO, INTERVENÇÃO E LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

### DISCOURSE, INTERVENTION AND TEXTBOOK IN THE BRAZILIAN PORTUGUESE TEACHING AND LEARNING

FIGUEIRA-BORGES, Guilherme.

**Resumo:** Neste artigo, delimita-se como objetivo geral pensar o Livro Didático de Português (LDP) enquanto um relevante instrumento de intervenção na subjetividade dos alunos no contexto de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa na educação básica. Para tanto, há a inscrição no campo da Análise do Discurso, notadamente, nos postulados de Pêcheux (2009, 2010) e Foucault (2008, 2013, 2015, 2018) em um diálogo com Larossa (2016), Gadet (2010), dentre outros. Este estudo evidenciou, portanto, que o LDP é uma ferramenta de intervenção na constituição subjetiva dos alunos por abrir a possibilidade de relevantes discussões sobre a construção de identidades de gênero, de sexualidade, de raça na sala de aula.

**Palavras-chave:** Livro Didático. Discurso. Intervenção. Língua Portuguesa.

**Abstract:** This article's main objective is to reflect upon the Brazilian Portuguese Textbook (Livro Didático de Português – LDP) as a relevant instrument of intervention with the students' subjectivities in the context of teaching and learning Brazilian Portuguese in Elementary School. It draws on Discourse Analysis, specifically on Pêcheux (2009, 2010) and Foucault's (2008, 2013, 2015, 2018) assumptions on an interface with Larossa (2016), Gadet (2010) and others. This study led us to comprehend the LDP as an intervention tool for the subjective constitution of students as it enables relevant discussions about the construction of gender, sexuality and racial identities in the classroom.

**Keywords:** Textbook. Discourse. Intervention. Brazilian Portuguese.

*Face às interpretações sem margem nas quais o intérprete se coloca como um ponto absoluto, sem outro nem real, trata-se aí, para mim, de uma questão de ética e política: **uma questão de responsabilidade.***  
(PÊCHEUX, 1990, p. 57)

Segundo dados da Secretaria de Segurança Pública do Estado de Goiás (SSP-GO), em 2019, quarenta (40) mulheres foram assassinadas através de violências doméstica e/ou por motivos que levam em consideração a especificidade do seu gênero-sexualidade, isso representar um assassinato a cada nove (9) dias. Isto representa um aumento de 11% em relação à 2018, quando foram registrados 36 casos de feminicídio. Dados alarmantes quando Goiás figura entre os cinco (5) estados onde é mais perigoso para ser mulher (seja ela cis ou trans) no

Brasil. Essa frieza dos números exala subjetividades ardentes (Pêcheux, 2009) de mãe, filha, irmã, amiga como é o caso de Winária Lima que, no ano de 2019, foi brutalmente assassinada pelo namorado em Caldas Novas, cidade vizinha a Catalão<sup>1</sup>.

Winária, ao voltar de Goiânia, é recepcionada com flores pelo namorado em um ponto de ônibus de Caldas Novas. Premeditadamente, caminhando em direção à casa da vítima, ele desferiu um primeiro tiro que a fez cair e, em seguida, disparou mais três tiros, sendo alguns deles no rosto de sua namorada. O rosto que sorriu e enrubescou pelo gesto romântico de receber flores de seu namorado foi rasgado, dilacerado, desconfigurado pelos tiros, delineando que aquele corpo - corpo de mulher – sofreria na pele da face as mazelas de ser mulher. A face é política e, por conseguinte, histórica, haja vista que a delimitação olhar, as especificidades do nariz, os contornos da boca materializam, ao mesmo tempo neles são materializados, efeitos de sentido de uma constituição identitária.

Se faço alusão a esse crime horrendo da cidade Caldas Novas, é porque nesta cidade que pensei estabelecer uma prática de intervenção e enfrentamento a práticas machistas em uma escola pública a partir de uma das frentes de trabalho estabelecidas para o PIBID de Língua Portuguesa que estou coordenando. Neste trabalho, recorro como objetivo principal pensar o LDP enquanto um relevante instrumento de intervenção na subjetividade dos alunos no contexto de ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação básica. Para tanto, há a inscrição no campo da Análise do Discurso, notadamente, nos postulados de Pêcheux (2009, 2010) e Foucault (2008, 2013, 2015, 2018).

Faz-se necessário, nesse sentido, fazer uma primeira incursão teórica sobre a noção-conceito<sup>2</sup> de “discurso”. Para Pêcheux (ano), o discurso deve ser compreendido como uma estrutura e como acontecimento, ou seja, ele deve ser entendido enquanto um efeito (apresentando uma espessura histórico-ideológica) que se materializa no dizer a partir de um dado acontecimento enunciativo/discursivo. Foucault (2018), por outro lado, caracteriza o discurso a partir da sua irrupção histórica em determinados enunciados. Uma linha de

---

<sup>1</sup> Para outros detalhes do assassinato, ler as seguintes matérias:

<<https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2019/11/23/homem-e-presosuspeito-de-matar-namorada-a-tiros-em-caldas-novas.ghtml>>, acesso em 01 de dezembro de 2021; <<https://www.emaisgoias.com.br/homem-e-presos-apos-matar-ex-namorada-com-quatrotiros-no-rosto-em-caldas-novas/>>, acesso em 01 de dezembro de 2021.

<sup>2</sup> Termo cunhado por Guilhaumou (2011) para pensar “Formação Discursiva”, mas penso também que ela se aplica também à noção-conceito de “discurso”, por demarcar uma construção teórica histórica que está em movência e estado de devir.

aproximação entre esses dois autores, é que o discurso é imaterial adquirindo existência em acontecimentos. Nesse sentido, discurso não pode ser confundido com materialidade linguística (frase, oração, período), mas enquanto uma instância que atravessa o dizer propiciando determinados sentidos e não outros (BORGES, 2012). Entender esse funcionamento do discurso está no cerne do que pensei para este trabalho, pois defendo que os professores, no ensino de língua portuguesa, precisam ir além de ensinar apenas as categorias gramaticais e devem, sobretudo, treinar as interpretações dos alunos para a percepção dos discursos machistas que circulam sorrateiramente no cotidiano social.

A partir do meu posicionamento teórico, considero relevante pensar que esse machismo que mata e desconfigura as mulheres se inscreve em um funcionamento discursivo. É por meio da língua(gem) que o machismo é apre(e)ndido pelas crianças no espaço familiar, escolar, religioso, dentre outros. Assim, penso que o ensino de língua (portuguesa) é um espaço profícuo em que podemos e devemos propor práticas de intervenção com vistas a enfrentamentos ao machismo na Educação Básica. É preciso interseccionar o ensino do funcionamento da língua à construções de identidade de gênero e de sexualidade, que devem ser pensadas enquanto instância indissociáveis, apesar de saber religioso e gramatical tentarem, ao longo da história, estabelecer entre elas uma cisão (SOUSA; SANTOS; OLIVEIRA; FIGUEIRA-BORGES, 2021).

O perigo em ser mulher na sociedade brasileira aponta, dentre outros fatores, para uma constituição identitária masculina contra a qual precisamos urgentemente pensar em práticas de intervenção. E é justamente a noção-conceito de “intervenção” a partir do campo da Análise do Discurso brasileira, interpelada pelos postulados de Pêcheux, que gostaria de trazer hoje para que possamos pensar possibilidades de enfrentamento ao machismo no espaço escolar.

Neste artigo, tracei a démarche teórico-analítica que consiste, em princípio, pensar uma noção de intervenção no campo dos estudos discursivos para, em um momento ulterior, lançar o olhar para materialidades linguístico-discursivas de LDPs de modo a evidenciar a presença de construções de identidades de gênero e de sexualidade.

## **1. POR UM LUGAR DE INTERVENÇÃO NOS ESTUDOS DO DISCURSO**

Para pensar uma noção de "intervenção" no campo dos estudos discursivos, penso ser relevante estabelecer um retorno à fundação da Análise do Discurso, na França, no final da década de 60. Oa minha fala se motivou em uma potente problematização de Pêcheux, embora pouco citada nos estudos discursivos, “Em que condições **uma interpretação pode (ou nao) fazer intervenção?**” (PÊCHEUX, 2010, p. 314, grifos meus). Essa problematização coloca em um jogo descontínuo condições históricas de produção (laços acontecimentais), interpretação (enquanto relações de força) e intervenção (aquilo que mexe nas redes de “reprodução-transformação” e/ou “desestruturação-reestruturação” social). A Análise do discurso nasceu a partir de uma aposta de intervenção, e isto é destacado nos dizeres de GADET (2010) de que a Análise do Discurso se particulariza, enquanto campo do saber, por “ela se apoia[r] sobre o político. **Ela nasce na crença em uma visão de intervenção política, porque aparece como portadora de uma crítica ideológica apoiada em uma arma científica**” (GADET, 1997, p. 8, grifos meus).

E em texto escrito por PÊCHEUX, LÉON, BONNAFOUS & MARANDIN (2010, p. 278), destaca-se que a “leitura, quando o analista regra e escreve essa descrição. Há, de fato, uma analogia profunda entre o gesto de leitura e o gesto de descrição: toda leitura destrinça o texto, privilegia certos elementos para ocultar outros, reaproxima o que dispersou, dispersa o que estava unido.” Nesse sentido, a rede teórica forjada pela Análise do Discurso, visou, desde o princípio, construir nos sujeitos redes de leituras outras que possibilitassem mudanças sociais. Havia o esforço político de trabalhar na subjetividade dos sujeitos, evidenciando que eles podem ser outros a partir de uma movimentação interpretativa da realidade. Assim, os autores reforçam ainda que a “**aposta é fazer dessas intervenções operacionalizadas de alguma forma ‘selvagem ou inconsciente’ na ‘leitura espontânea’, intervenções reguladas desmontando o objeto a ser lido segundo os próprios eixos que o estruturam**” (PÊCHEUX, LÉON, BONNAFOUS, MARANDIN, 2010, p. 278, grifos meus).

A partir dos excertos apresentados, vemos a intervenção enquanto uma prática que deve incidir especificamente nos gestos de leitura dos sujeitos. E podemos já tecer algumas considerações sobre a especificidade da noção-conceito de intervenção no campo da Análise do Discurso:

- i) a prática de intervenção está relacionada à construção de dispositivos teórico-analíticos no sujeito, gerando outras práticas interpretativas do mundo. O que pode ser demarcado, por exemplo, com o trabalho com variantes linguísticas que geram, pelas diferenças no dizer, outras interpretações do mundo.
- ii) a prática de intervenção está suscetível aos processos de identificação, contra-identificação, desidentificação, o que implica em um não controle por parte do professor do que é apre(e)ndido pelo aluno. O aluno, discursivamente, constrói redes de significação levando em consideração sua historicidade e os atravessamentos do inconsciente, por isso os contextos de ensino aprendizagem são da ordem do contingente e do não-domínio do professor.
- iii) a intervenção instaura inscrição e movimentação dos sujeitos em determinadas formações ideológicas, formações imaginárias e formações discursivas. Na movimentação dos alunos, há a inscrição em posições sujeito outras nas quais o aluno toma para si outras práticas discursivas nas suas relações com os espaços e com outros sujeitos.
- iv) a intervenção, através de um (in)tenso trabalho sobre o saber, pode abalar as configurações estruturais do poder, na medida em que incide na relação dos sujeitos na luta de classes. Luta essa que deve ser pensada de forma interseccional com gênero e sexualidade.
- v) a intervenção apresenta uma configuração acontecimental, na medida em que a partir de determinadas condições de produção, delimita-se a movimentação/deslocamento de discursos. Há uma movimentação entre instâncias nos contexto escolar como, por exemplo, enunciados biológicos sobre o corpo emergirem no ensino de português, instaurando outros sentidos para a materialidade corporal.
- vi) a intervenção incide no real da história, na medida em que há um trabalho na ideologia por meio do simbólico. Há que se demarcar o seguinte enunciado “vidas pretas importam” em que a inserção de “pretas” em uma distinção de “vida” provoca uma movimentação nas relações de diferenças dos signos dentro das relações sintagmáticas possíveis, indicando que a língua não é de madeira.

Com isso, quero evidenciar que a intervenção visa trabalhar com o que Pêcheux destacou como um “efeito leitor” e/ou “efeito de leitor” que é constitutivo da subjetividade. Como podemos perceber, a prática discursiva de/da intervenção incide sobre um cenário de forças, que na luta, constituem os sujeitos enquanto leitores e determinam práticas de ler o mundo. Quando Pêcheux trabalha a noção-conceito de “força”, vemos uma inscrição no pensamento nietzschiano (que destacado por outros autores como Malidier, Henry, dentre outros), destaca que, pela luta constante no jogo de forças, há um inacabamento da interpretação, sendo a sua constituição determinada por uma relação de dominância entre as forças. Nesse sentido, pode-se dizer que a interpretação do que pode o homem na sociedade é uma resultante de uma complexa rede de forças dominantes, mas que tem no inacabamento sua razão de existência. Evocar o pai de Zarathustra é a ponte que me possibilita estabelecer um diálogo com outro nietzschiano, a saber, Larrosa (2016) que, ao lançar o olhar para as considerações que Nietzsche faz da “criança”, evidencia que a “formação não é outra coisa senão o resultado de um determinado tipo de relação com um determinado tipo de palavra: uma relação constituinte, configuradora, aquela em que a palavra tem o poder de formar ou transformar a sensibilidade e o caráter do leitor” (LARROSA, 2016, p. 46). Esse posicionamento é relevante na medida em que a intervenção, pensada discursivamente, é um tenso trabalho na subjetividade de nós professores que estamos sempre movimentando a nossa constituição (e tá aí a pandemia que nos deixa negar), dos nossos orientandos, bem como dos alunos da educação básica a partir da transformação da sensibilidade e o caráter de leitura, abrindo outras possibilidades interpretativas da realidade. E pensamos que a prática do professor com o livro didático recorta, como destacou Larrosa, um “tipo de palavra” que abre a possibilidade de um trabalho na sensibilidade dos alunos.

## **2. A ESPECIFICIDADE DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS**

Na grande maioria das escolas, o livro didático (LD) tem se mostrado enquanto o único recurso pedagógico que o professor dispõe para auxiliá-los em suas práticas cotidianas. Nesse sentido, o LD apresenta uma singular ferramenta de ensino que deve ser alvo de análise por quem busca repensar as construções de identidades de gênero e de sexualidade, enquanto elementos transversais ao ensino, no espaço escolar. Precisamos pensar a materialidade do LD,

discursivamente, enquanto um documento-monumento. O LD, portanto, é um instrumento que abre a possibilidade de incidência na constituição dos alunos, tornando possíveis outras práticas interpretativas sobre o homem, a mulher e a realidade que os cercam.

A face documental do LD está relacionada ao fato de ele ser um registro oficial de funcionamentos da língua portuguesa, bem como de seu ensino. Desse modo, ele apresenta e representa um recorte temporal de uma língua que deve ser apreendida pelos alunos. Recorte esse que marca traços de classe (haja vista que o que mais aparece é modos de vida da classe burguesa), de gênero (que privilegia traços masculinos), de sexualidade (posto que apresenta apenas construções linguísticas e expressões cisgêneras, escamoteando expressões de travestis e de transexuais, por exemplo). A partir desses funcionamentos apresentados, já evidenciamos, de certo modo, o caráter de monumento do LD, haja vista que ele é moldado para refletir e refratar uma parcela da sociedade brasileira. O livro didático é construído para evidenciar uma masculinidade que é aceita e legitimada socialmente. Nesse sentido, pode-se dizer que o LD exala um machismo que pode ser ou denegado pelo professor, ou problematizado e enfrentado através de trabalhos outros a partir dos sentidos conflitantes que podem emergir da tríade professor-livro didático-alunos. Enfrentamento este que se torna possível porque a materialidade do LD pode ser fragmentada, cortada, recombinação, movimentada, deslocada, para pensar outros modos de vida para os homens na sociedade (LUTERMAN; FIGUEIRA-BORGES; SOUZA, 2018).

Relacionei, nesse sentido, algumas materialidades linguístico-visuais para ilustrar possíveis trabalhos, prefiro dividir as materialidades em regularidades enunciativas que apontam para ressonâncias discursivas. As primeiras regularidades se direcionam ao Rito da Conquista:

## O rito da conquista

### Função fática

O canal é o foco, ou seja, ele determina as escolhas feitas na construção do texto. Observe o diálogo que compõe o texto a seguir.

Fonte: CEREJA & MAGALHÃES, *Português Linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2016, V. 1, p. 45.



(Disponível em: <http://educacao20091.blogspot.com/>. Acesso em: 10/10/18.)



Na verdade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. [...] A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

(Jakobson, Roman. *Manejo e função da linguagem*. São Paulo: Mectre, 1979, p. 99.)



Fonte: CEREJA, VIANNA & CADENHOTO. *Português Contemporâneo: Diálogo, Reflexão e uso*. São Paulo: Saraiva, V. 1, 2016, p. 13.

No texto apresentado no LDP para que o professor pudesse trabalhar a função fática, vemos a narrativa de uma mulher que se encontra em um bar sozinha porque aguardava uma amiga que não pode, em cima da hora ir, comparecer. Um rapaz percebendo que a moça estava sozinha resolve puxar assunto, supondo que a moça, por estar sozinha, estivesse buscando conhecer algum pretendente. Entretanto ela se sente desconfortável com a situação, diz que tem um compromisso e vai embora. Há que remarcar a construção social de que um bar não é espaço para uma mulher beber sozinha o que, supostamente, abriria a possibilidade para que homens buscassem puxar conversa com ela. O incômodo também destacado na prática de Gaturro que, ao dizer “eu te amo” em várias línguas, não percebe que esta prática não é desejada por Ágata. Esta não emite nenhuma palavra, apenas desfere um tapa no rosto de de Gaturro, o que demarca a atitude deste a desagradou. Lançar para esses comportamentos masculinos, torna-se relevante para “refletir como a prática escolar, e não somente ela, mas como coadjuvante o LDP, pode incidir nas práticas corporais dos jovens e moldá-los para uma sociedade interessada no controle de seus corpos” (SOUSA; FIGUEIRA-BORGES, 2020, p. 57). Haja vista que o trabalho como LDP pode servir para legitimar/cristalizar práticas corporais dos homens ou poder o suporte de/para enfrentamento a comportamentos machistas tão arraigados/naturalizados na sociedade brasileira.

Há que demarcar que, nos dois casos analisados, delimita-se ritos da conquista que demarcam as investidas dos homens ao verem garotas sozinhas. Ainda, considero relevante destacar que as práticas dos dois sujeitos, em questão, demarcam o “estabelecimento de hierarquias de gênero que colocam os homens no centro [da conquista] e as mulheres orbitando o seu redor [objeto a ser conquistado]” (FIGUEIRA-BORGES; SANTOS, 2017, p. 195). Nesse sentido, o LDP remarca naturalizações, presentes na sociedade brasileira, para o homem e para a mulher no que diz respeito ao rito da conquista, em que a mulher é vista enquanto um objeto (apagada de subjetividade) a ser conquistado. As linhas de pensamento que objetificam a mulher devem ser problematizadas pelos professores nos contextos de ensino-aprendizagem de português no sentido de construir, na mentalidade dos alunos, papéis outros para as mulheres na . Essa problematização está no centro do que foi estabelecido enquanto práticas de intervenção que instaurem contextos de ensino anti-machistas.

Entretanto, esse gesto inicial do homem é ressignificado, no exemplo abaixo, do texto “o que os meninos pensam delas”, em que o gesto inicial de conquista não é do homem, mas de uma mulher que, ao perceber que a amiga está começando a gostar de garoto da escola, relata a este o interesse daquela. Entretanto, essa ressignificação não demarca uma subversão nas performances de gênero das garotas do texto teatral, haja vista a irritação que ela teve com a amiga e a demarcação de que ela esperava que o garoto tomasse a responsabilidade pela conquista. Percebe-se que, nesse sentido, elas mantêm as práticas cristalizadas para a mulher, ou seja, práticas remarcadas nos exemplos anteriores em que há a naturalização de que os homens são responsáveis por instaurar o rito da conquista. Pode-se dizer que, a partir dos textos recortados do LDP, lançar o olhar para “o lugar desses sujeitos, de acordo com o texto, no seio de uma sociedade, é também pensar nas relações de dominante e dominado, bem como refletir sobre como são apresentadas as práticas discursivas que dão condição de verdade aos comportamentos” (SOUSA; FIGUEIRA-BORGES, 2020, p. 65). Assim, delineia-se a relevância de trabalhar com os textos, direcionando a interpretação dos alunos a romper com as relações de dominância masculina ainda presente na sociedade brasileira. Vejamos os próximos textos.

## Machismo atravessando a constituição da mulher

**FOCO NO TÍTULO**

**O que os meninos pensam delas?**

A ação se passa na sala de estar de um apartamento de classe média, num dos últimos andares. Um pôster de algum astro de música pop decora uma das paredes. As meninas fazem reverência a ele de vez em quando.

Sábado à tarde. Televisão, revistas espalhadas por todo o ambiente. Refrigerantes, salgadinhos, etc. A cena começa com Carol e Ana Paula acompanhando um clipe internacional de rock na TV, lendo a letra da música em uma revista. As duas cantam, dançam. De repente, Ana Paula emburra e desliga a TV.

CAROL: Eh, animal! Dá aqui esse controle remotol! O que foi agora, Ana Paula?

ANA PAULA: Não se faça de desentendiá!

CAROL: Su tara desafiando tanto assim?..

ANA PAULA: Não! É que eu tô aqui toda amigãzinha sua e me lembrei que eu devia estar uma fera com você!

CAROL: (liga novamente a TV, mais baixo) Pera comigo! Tá louca! O que que eu fiz, Ana Paula?

ANA PAULA: Su vou emocional! (começa a juntar algumas revistas)

CAROL: Como vai, emboca? Sua mãe viajou! Vai ter que me aguentar o fim de semana (o não é não!) E eu vou convencer até de maltrágada, você não vai conseguir dormir!!! (graspaçada macabra) Porque eu tenho trairua!!!

ANA PAULA: É a noite tá só começando..

**APLIQUE O QUE APRENDEU**

Leia as tiras abaixo, de Caco Galhardo, e responda às questões de 1 a 4.

[folha de S. Paulo, 18/4/2011]

Fonte: CEREJA, VIANNA & CADENHOTO. **Português Contemporâneo**: Diálogo, Reflexão e uso. São Paulo: Saraiva, V. 2, 2016, p. 58.

Fonte: CEREJA, VIANNA & CADENHOTO. **Português Contemporâneo**: Diálogo, Reflexão e uso. São Paulo: Saraiva, V. 1, 2016, p. 80.

Na charge “Lili ex”, também podemos pensar, em uma primeira leitura, que há uma subversão dos papéis de gênero, uma vez que o homem delega para a (ex) mulher a tarefa de escolher uma nova pretendente para ele. Entretanto, ela remarca que não encontrou nenhuma pretendente capacitada, enunciando que elas seriam “tudo lixo”. Precisamos, como nos chama a atenção FOUCAULT (2018, p. 45), entender “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”. Nesse sentido, o poder deve ser considerado “como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir” (FOUCAULT, 2018, p. 45). Com isso, quero mostrar que o enunciado “LI-XO”, proferido por Lili ex, não tem apenas o sentido de “dizer não”, mas demarca uma positividade de relações para o sujeito (ex marido), relações que são da ordem de com quem ele pode e deve namorar. A prática da (ex) mulher demarca um jogo de dominações que incidem sobre o corpo feminino, dominação escamoteada pela possibilidade de escolha do sujeito. Há um discurso machista que desliza sobre o enunciado “LI-XO” que precisa ser trabalhado e (des)construído pelo professor no contexto de ensino.

Como é possível perceber pelos exemplos elencados, os LDs apresentam uma gama de materialidades que podem ser utilizados para pensar identidades de gênero e de sexualidade a

partir do funcionamento da língua portuguesa em práticas de ensino-aprendizagem. E utilizar o LDs com esta finalidade respalda o trabalho do professor, haja vista o seu efeito de legitimidade na instituição escolar, o que insere a prática docente em uma cadeia acontecimental legitimada na história. Por outro lado, utilizar o livro didático também inscreve o trabalho do professor dentro da ordem estabelecida de habilidades e competências que são apregoadas pela Base Nacional Comum Curricular.

Este trabalho, então, torna-se relevante para a (des)construção de subjetividades - sempre no plural - no espaço escolar. A partir da inscrição na rede teórica foucaultiana, a problemática de pensar o sujeito toma centralidade. Ao pensar os imbricamentos do sujeito e do poder, Foucault (2013, p. 278) delinea dois significados para sujeito, a saber, i) “sujeito ao outro através do controle e da dependência”, e ii) “ligado à sua própria identidade através de uma consciência ou do autoconhecimento”. Esse ponto de vista é relevante para este estudo porque insere o poder numa relação capilar do sujeito com os outros na sociedade o que permite pensar as relações de sujeição e resistência nas posições aluno-professor, aluno-aluno, aluno-direção, direção-coordenação pedagógica, dentre outras. E o livro didático desempenha um papel singular nas relações de força que emanam dessas posições. Por outro lado, há também as relações identitárias que incidem sobre as subjetividades delimitando, por exemplo, padrões de comportamento, de vestimentas, de relacionamentos, dentre outros. É preciso questionar e desestruturar as construções identitárias cristalizadas que inferiorizam mulheres, negros, gays afeminados, obesos, idosos na sociedade brasileira, e um dos meios para isso é através de um trabalho outro com as materialidades linguístico-visuais presentes nos livros didáticos. Nos dizeres de Foucault (2013, p. 283), “temos de promover novas formas de subjetividade através da recusa desse tipo de individualidade que nos foi imposto há vários séculos”. Nesse sentido, considero que a escola é o espaço propício para desaprender práticas racistas, machistas, homofóbicas, dentre outras.

E pensar o sujeito, na história, por meio de construções de raça, de gênero e de sexualidade nos permite vislumbrar respostas possíveis para a problematização foucaultiana de “quem somos nós?” (FOUCAULT, 2013, p. 282). Na esteira dessa questão está o pensamento da “atualidade”, enquanto tarefa dos filósofos - e eu diria também dos analistas dos discursos - , para poder se construir um “diagnóstico do presente” (FOUCAULT, 2015). Segundo Gros, “colocar a questão da atualidade das Luzes, era, com efeito, para Kant, pensar a descoberta, por

ela mesma, da razão *na* história, no momento em que a razão se pensa como razão *da* história” (GROS, 1995, p.177, grifos do autor). A partir dessa linha de raciocínio, considero relevante destacar que a construção do saber é sempre historicamente situada. Esta pesquisa, então, torna-se relevante por buscar construir um possível diagnóstico do presente no ensino-aprendizagem de língua portuguesa na escola pública enquanto uma “arte de estado” (FOUCAULT, 2008b, p. 28).

Refletir sobre a questão do estado neoliberal é fundamental para demarcar instâncias escolares por meio das quais o ensino-aprendizagem de língua portuguesa se enquadra nas maneiras pelas quais “cada um governa a si mesmo e aos outros” (VEIGA-NETO, 2013, p. 22). O funcionamento da língua tem um papel singular nas diferentes formas que o estado tem de exercer o governo sobre os sujeitos. Se, por um lado, o sujeito se encontra na grande maioria das vezes indiferentes à língua portuguesa (dado o efeito de naturalidade construída, como se ela fosse transparente, recortando sempre os mesmos sentidos entre quem enuncia e quem ouve), ela tem, por outro lado, um espaço singular no dispositivo de controle e no dispositivo da confissão dentro do exercício da governamentalidade. É por meio da língua e da linguagem que o sujeito exerce um conhecimento e controle sobre si e sobre os outros sujeitos nas práticas sociais. A escola, nesse sentido, pode ser um espaço profícuo a uma construção de sensibilidades outras para os sujeitos-alunos (LAROSSA, 2016) por meio de um ensino-aprendizagem outro, que propicie produção de outras subjetividades, ou seja, outras formas dos indivíduos se tornarem sujeitos na história.

### 3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gostaria de encaminhar esta apresentação mencionando que implementaremos essas práticas de intervenção por meio de atividades a partir de materialidades do LD dentro das atividades do PIBID de Língua portuguesa em Caldas Novas, buscando propor práticas de leitura enquanto enfrentamento ao machismo no ensino médio. Assim, não queremos trabalhar com o livro didático, como alguns trabalhos dentro da AD destacam, enquanto um documento que apresenta um espaço fechado de sentidos que visa a homogeneidade de ensino, mas enquanto uma instância monumental que abre possibilidades de sentido e que remarca a falha, a contradição, a heterogeneidade, a incompletude, os esquecimentos como constitutivos,

constituídos e constituintes da linguagem e do sujeito, ou melhor, do sujeito de linguagem. Assim, abre-se enquanto possibilidade uma in-corporação que é um trabalho (in)tenso da língua-linguagem nos corpos dos sujeitos alunos, ou me valendo das metáforas digestivas nietzschianas, ruminação de saberes e digestão de sentidos que ao passarem pelo corpo se fazem corpo.

Por fim, considero relevante evocar a voz de Pêcheux que, ao finalizar a obra *Discurso: estrutura ou acontecimento*, remarca a possibilidade de uma “desestruturação-reestruturação” para a redes de memória e trajetos sociais especificando que “todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação” (PÊCHEUX, 1990, p. 56). Portanto, não há identificação ao machismo que seja perfeita, pelo contrário ela comporta falhas, incompletudes e feridas que podemos e devemos cutucar para fazer sangrar.

#### 4. REFERÊNCIAS

- BORGES, Guilherme Figueira. Considerações sobre a relação da língua (portuguesa) e constituição de sujeitos (alunos). **Domínios de Lingu@gem**, v. 6, n. 1, p. 29-43, 27 jun. 2012.
- CEREJA, W.; MAGALHAES, T. C. **Português Linguagens**. V.1. São Paulo: Saraiva, 2016.
- CEREJA, William; VIANNA, Carolina; CODENHOTO, Christiane. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. vol. 1. São Paulo: Saraiva, 2016.
- CEREJA, William; VIANNA, Carolina; CODENHOTO, Christiane. **Português contemporâneo: diálogo, reflexão e uso**. vol. 2. São Paulo: Saraiva, 2016.
- FIGUEIRA-BORGES, Guilherme; SANTOS, João Bôscio Cabral dos. Construções de Masculinidade(s) e Ensino de Língua Portuguesa. In: FIGUEIRA-BORGES, Guilherme; SILVA, Marcia Aparecida. **Ensino de Línguas em Diferentes Contextos**. São Paulo: Pontes Editores, 2017, p. 185-206.
- FOUCAULT, M. **Segurança, Território e População**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. “O sujeito e poder”. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013, p. 273-295.
- FOUCAULT, M. “O que são as luzes?”. In: FOUCAULT, M. **Ditos e Escritos II**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015, p.351-368.

- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- GADET, Françoise. Prefácio. In: GADET & HAK (org). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 2010, p. 7-10.
- GROS, F. “Foucault e a questão do quem somos nós?”. In: **Tempo Social**, 7(1-2), 1995, p. 175-178.
- GUILHAUMOU, Jacques. Os historiadores do discurso e a noção-conceito de Formação Discursiva: narrativa de uma transvaliação imanete. BARONAS, Roberto Leiser. **Análise do Discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de Formação Discursiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011, p. 109-122.
- LARROSA, J. “Do espírito de criança à criança de espírito”. In: **Pedagogia Profana**: Danças, Piruetas e Mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016, p. 45-72.
- LUTERMAN, Luana Alves; FIGUEIRA-BORGES, Guilherme; SOUZA, Agostinho Potenciano de. Análise discursiva da tridimensionalidade do livro pop-up. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 8, n. 2, p. 39- 54, maio/ ago. 2018.
- MENDES, Lauriane Guimarães; FIGUEIRA-BORGES, Guilherme. Construções do corpo negro em Livro Didático de Língua Portuguesa. **Revista Ícone**, Revista de divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura. Volume 17- Novembro de 2017.
- PÊCHEUX, Michel (1969). Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET & HAK (org). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 2010, p. 61-162.
- PÊCHEUX, Michel (1969). Análise Discurso: três épocas (1983). In: GADET & HAK (org). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 2010, p. 307-314.
- PÊCHEUX, Michel. “Discurso e Ideologia”. In: **Semântica e Discurso**: Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009, P. 129-168.
- PÊCHEUX, Michel; LEON, Jacqueline; BONNAFOUS, Simone; MARANDIN, Jean-Marie. Apresentação da Análise Automática do Discurso (1982). In: GADET & HAK (org). **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 2010, p. 251-280.
- SOUZA, Ramon Diego Viana; SANTOS, Sueli Paiva dos; OLIVEIRA, Bruno Machado Oliveira; FIGUEIRA-BORGES, Guilherme. Livro didático de português e delimitação de identidade de gênero: possibilidades de análise. **Cadernos Discursivos**, Catalão-GO, v. 1, n. 1, p. 122-137, 2021.

SOUSA, Ramon Diego Viana de; FIGUEIRA-BORGES, Guilherme. Discursividades em livros didáticos de português a partir da análise de construções de identidade de gênero. **Revista Coralina**, Cidade de Goiás, vol. 3, n. 1, p. 54-70, jul./2020.