



Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Letras (IL)
Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP)
Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL)

Dissertação de Mestrado

Identidade de gênero no espaço escolar: O empoderamento feminino através do discurso

Carolina Gonçalves Gonzalez

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Veiga Rios

BRASÍLIA
2013

CAROLINA GONÇALVES GONZALEZ

Identidade de gênero no espaço escolar: O empoderamento feminino através do discurso

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística, na linha de pesquisa Linguagem e Sociedade, ao Programa de Pós-graduação em Linguística – Instituto de Letras (IL) – Universidade de Brasília – UnB.

Orientador: Prof. Dr. Guilherme Veiga Rios

BRASÍLIA
2013

Universidade de Brasília
Instituto de Letras
Programa de Pós-graduação em Linguística

TERMO DE APROVAÇÃO

Carolina Gonçalves Gonzalez

Identidade de gênero no espaço escolar: O empoderamento feminino através do discurso

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção
do título de Mestre em Linguística.

Universidade de Brasília. Programa de Pós-graduação em Linguística.
Linha de pesquisa: Linguagem e Sociedade.

Dissertação defendida em 13 de dezembro de 2013 perante
a banca examinadora composta pelos professores e professoras:

Prof. Dr. Guilherme Veiga Rios

Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL)

Prof. Dr^a Maria Izabel Magalhães

Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL)

Prof^a. Dr^a. Ana Cristina Ostermann

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada
Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)

Prof^a. Dr^a. Juliana Freitas Dias

Universidade de Brasília, Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL)

AGRADECIMENTOS

A vida me presenteou duplamente ao fazer de mim amiga e irmã de uma pessoa com a qual, desde o dia do meu nascimento, aprendi, dividi, compartilhei e amei. Aonde eu fui e aonde eu irei ela sempre estará junto, dando força, menos palavras de incentivo e mais ouvidos para meus dizeres. Ainda que diga pouco, a Marina sempre diz o que é necessário e fundamental e, de todas as pessoas do mundo, sei que ninguém tem uma crença e um amor tão grande por mim, sendo nela em quem deposito todo meu amor, afeto e confiança. Sem ela não sou e o que sou e serei a ela devo.

Devo à Roseli e ao Vicente o fato de ter a Nina sempre ao meu lado, mas devo mais, muito mais. Foram ela e ele que deixaram alguns sonhos de lado para viver por nós duas. Colocaram nossa educação sempre em primeiro lugar, uma educação pautada por valores, humanidade e amor. Os quatro juntos, cada um a sua maneira, construímos uma relação inabalável, mágica que só nós entendemos. Dar a vida a mim foi um primeiro passo, que se seguiu de um sem fim de dar SENTIDO à ela, sentido de amor, do amor que eu sinto que vocês sentem por mim e com humildade retribuo neste agradecimento. Nenhum agradecimento, no entanto, será capaz de materializar o sentimento que arde em mim por vocês. O que eu sou e serei é para vocês, que dão sentido à minha existência.

Fui me acostumando ao longo da vida a falar mais que ouvir. Mas a vida coloca-me sempre diante de pessoas que me mostram que humildade para ouvir e respeitar são imperativos da sabedoria. Pelas sábias orientações, maravilhosas indicações de leitura, por toda a paciência, respeito, calma, alteridade, serenidade e compreensão agradeço ao Professor Guilherme Veiga Rios, pois sem ele nada do que aqui apresento teria acontecido. Saiba, professor, o senhor é um exemplo de profissional comprometido e ético e de pessoa humilde e sábia.

Ao Pedro, pelo amor, pela amizade, carinho e companheirismo e por todas as coisas que só valem a pena ser ditas pessoalmente.

A Análise de Discurso Crítica, além de uma teoria pela qual me apaixonei, me trouxe muitas amigas e amigos, professores e professoras que marcaram minha trajetória a quem imensamente agradeço. A cada um e cada uma muito obrigada.

Minhas amigas e amigos que padeceram em alguns momentos dada a minha ausência, em especial na reta final, ou padeceram das minhas constantes lamúrias e inquietações, obrigada por toda a paciência e amor. Galera's Night com cada uma e cada um dos meus amigos e amigas, adoro vocês. Em especial, agradeço ao Luci por ser o amigo-chave, que tantas fechaduras abriu e ao Nériton, o primo do amigo que aos poucos foi virando melhor amigo.

As escolas por onde passei também me trouxeram amigos e amigas sem os (as) quais eu não seria quem sou. Nesse constante e ativo processo de construção da minha identidade, agradeço a todas as pessoas, em especial colegas de trabalho, que acreditaram em mim e continuam acreditando.

Por fim, além de agradecer dedico este trabalho à Simone, Judite, Magno e José e a todas as Simones, Judites, Magnos e Josés, educadoras e educadores, pessoas que acreditam na educação e, mesmo padecendo de pouco reconhecimento, excesso de trabalho, má remuneração, mesmo com tantos revezes, mesmo assim sabem do encanto e da magia de EDUCAR e fazem o que fazem com amor e esperança. Esta dissertação é de vocês também.

RESUMO

Nesta dissertação, cuja pesquisa utilizou metodologia qualitativa e etnográfica, trato das representações discursivas de professores e professoras no contexto escolar, no que diz respeito à representação das identidades de gênero, em especial o gênero feminino. Parto da consideração de que este gênero sofre dominação do seu oposto, o masculino, constituindo-se ambos gêneros heteronormativos dominantes no discurso da escola. Os dados gerados e coletados são constituídos de um *corpus* composto de 4 entrevistas semi-estruturadas, análises de aulas e imagens, fotografias e murais da escola que serviu de contexto para a produção e desenvolvimento da pesquisa. Para proceder à análise dos dados gerados e coletados, parto da matriz teórica e metodológica proposta pela Análise de Discurso Crítica (Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 1989, 2011, 2003). De acordo com a proposta de Fairclough (2003) há uma atuação simultânea e dialética entre as três dimensões dos textos, sendo que eu analiso o *corpus* em seus significados acional, representacional e identificacional. Além disso, utilizo algumas contribuições da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY e MATHISSEN, 2004), da Teoria da Semiótica Social, na vertente de Kress & Van Leeuwen (1996; 2011), dos Novos Estudos do Letramento defendido por Street (1984; 2001), do conceito de gênero e identidade de gênero de Louro (1997) e Magalhães (2008), além de gênero e linguagem de Cameron (1995). Além disso, trago algumas contribuições conceituais das Ciências Sociais Críticas com o conceito de Modernidade Tardia proposto por Giddens (1991, 2002), os conceitos de Reprodução de Bourdieu e Passeron (1975), poder simbólico de Bourdieu (2004), violência simbólica de Bourdieu (1994), *habitus* e campo de Bourdieu (1984, 1996), além de algumas críticas a Bourdieu (2011) e o conceito de dominação masculina, além dos conceitos de hegemonia de Gramsci (2006) e ideologia de Thompson (2002). Os resultados da pesquisa apontam a presença da dominação do gênero masculino no espaço escolar, com um protagonismo masculino em sala de aula e a associação da identidade de gênero feminina à passividade e afetividade. No entanto, as análises também apontam para uma possibilidade de mudança da condição de dominação de um gênero social pelo outro na abertura para a diferença presente no discurso feminino, o que demonstra que a consciência linguística crítica pode se constituir como chave para o fim da dominação de gênero social.

Palavras chave: Identidades de gênero, representação discursiva, escola, dominação masculina, letramento, empoderamento.

ABSTRACT

This qualitative and ethnographic thesis deals with the discursive gender identities representations of male and female teachers in the context of a school, especially the female gender domination. I consider that this gender suffers domination of its opposite, the masculine, becoming both heteronormative dominant genders at the school discourses. The data generated and collected consist of a *corpus* composed of four semi-structured interviews, inclass observations and images, photographs and murals from the school that served as the context for the production and development of this research. In order to analyze the data generated and collected, I used the theory and methodology proposed by the Critical Discourse Analysis (Chouliaraki & Fairclough , 1999 ; Fairclough , 1989 , 2011 , 2003). According to Fairclough (2003), there is a simultaneous and dialectical operation between the three main principles in the texts meanings. I analyze the *corpus* in their actional, representational and identificational meanings. The Multimodality Theory proposed by Kress & van Leeuwen (1996, 2011), The Sistemic-Functional Grammar (HALLIDAY, 1994; HALLIDAY e MATHISSEN, 2004), the New Literacy Studies proposed by Street (1984 , 2001) , the concept of gender and gender identity of Louro (1997) and Magalhães (2008), in addition to gender and language concepts proposed by Cameron (1995) bring theoretical and analytical contributions to this thesis. There were also some conceptual contributions from the Critical Social Sciences as the concept of Late Modernity proposed by Giddens (1991; 2002), the concept of hegemony in Gramsci (2006) and ideology in Thompson (2002) the concepts of reproduction from Bourdieu and Passeron (1975), the symbolic power of Bourdieu (2004) , Bourdieu's symbolic violence (1994) , Bourdieu's *habitus* and field concepts (1984; 1996), and I added some critics to Bourdieu (2011) and the concept of male dominance. Research results indicate the presence of male domination in the school context, with a male protagonism in the classroom and the association of female gender identity to passivity and affectivity. However, the analyzes also point to a possibility of changing the condition of social domination of one gender by another through an opening for the difference in female discourse, which demonstrates that the critical linguistic conscience can be constituted as a key to the end of social gender domination.

Key words: Gender identities, male domination, school, discursive representation, literacy, empowerment.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
CAPÍTULO 1: A TEORIA SOCIAL DO DISCURSO E AS CIÊNCIAS SOCIAIS CRÍTICAS.....	11
1.1. Teoria Social do Discurso.....	12
1.2. Os paradigmas formalista e funcionalista da linguagem	13
1.3. O modelo tridimensional	17
1.4. Os conceitos de discurso.....	19
1.5. Discurso como momento das Práticas Sociais.....	20
1.6. Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistêmico Funcional.....	22
1.6.1. As metafunções da linguagem e os componentes do discurso.....	23
1.6.1.1. Significado Acional e Gênero	24
1.6.1.2. Significado Representacional e Discurso	25
1.6.1.3. Significado Identificacional e Estilo.....	26
1.7. Análise de Discurso Crítica e Ciências Sociais Críticas.....	29
1.7.1. Discurso na Modernidade Tardia	29
1.7.3. O conceito de hegemonia	37
1.7.4. Discurso e Ideologia.....	39
1.7.5. Enquadre teórico para a Análise de Discurso Crítica.....	41
CAPÍTULO 2: LETRAMENTO, GÊNERO SOCIAL E AS POSSIBILIDADES DE RELAÇÃO ENTRE AMBAS	44
2.1. Os estudos feministas e a Análise de Discurso.....	45
2.2. Análise de Discurso, Teoria Social do Letramento e os Novos Estudos do Letramento.....	50
2.1.1 O empoderamento e a pesquisa fortalecedora e emancipatória.....	53
2.3. Letramento e gênero social	55
2.4 Análise de Discurso Crítica e Teoria Multimodal.....	58
CAPÍTULO 3: CAPÍTULO METODOLÓGICO	60
3.1. Apresentação sócio-histórica e geográfica do local onde a pesquisa se realizou	61
3.2. Descrição do perfil de cada colaboradora e colaborador da pesquisa	65
3.2.1. Professor Magno	65
3.2.2. Professora Judite	67
3.2.3. Professora Simone.....	68
3.2.4. Professor José.....	69
3.3. A condução da pesquisa na prática	71

3.4.	A pesquisa qualitativa	76
3.4.	A pesquisa em uma perspectiva Etnográfica e Crítica.....	79
3.5.	A geração, coleta e triangulação de dados	82
3.5.1.	As entrevistas semi-estruturadas	83
3.5.2.	Observação de Sala de Aula.....	84
3.5.3.	Análise documental	85
3.5.3.1.	Diário de pesquisa	85
3.5.3.2.	A análise documental como alternativa.....	86
CAPÍTULO 4: COMO SÃO REPRESENTADAS DISCURSIVAMENTE AS IDENTIDADES DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR.....		89
4.1.	Protagonismo masculino em sala de aula	90
4.1.1.	Homens e mulheres avaliando a si	90
4.1.2.	Alunos homens representados como mais indisciplinados	92
4.2.	A masculinização da identidade feminina	94
4.3.	O papel da pesquisadora e a pesquisa entre gêneros.....	96
4.4.	Letramento e gênero social	98
4.5.	A menina princesa e o menino camarada ou cavalheiro.....	103
4.6.	Semiose, multimodalidade e identificação	109
4.7.	Mulher, mãe e avó: As progenitoras	119
4.8.	A mulher que se desculpa: A modalização na fala feminina	122
CONCLUSÃO.....		127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS		133
ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES		139
ANEXOS.....		139

Que nada nos defina. Que nada nos sujeite. Que a liberdade seja a nossa própria substância, já que viver é ser livre.

Simone de Beauvoir

INTRODUÇÃO

Este trabalho decorre de uma série de eventos e processos que ocorreram ao longo da minha vida e da minha carreira e foi pensado à luz de uma série de dúvidas e inquietações que eu possuía, primeiro como mulher, segundo como educadora. É um trabalho que, antes de tudo, teve como norte uma busca pessoal por respostas complexas, como compreender de que a escola é feita, se ela cumpre um papel emancipador ou se é um local de reprodução apenas, se valia a pena continuar educadora. Além de compreender a escola, queria saber quais papéis cabiam às mulheres neste ambiente, eu que, como mulher, jovem e imatura, muito cedo comecei minha carreira como educadora, e por diversas vezes fui subestimada exatamente pelo meu gênero e minha aparência.

Esta pesquisa é reflexo de um processo no qual estou inserida já há alguns anos, desde que descobri minha vocação para educadora. Resido na cidade de Brasília, no Distrito Federal, há 9 anos e vim morar aqui muito graças à possibilidade de cursar graduação na Universidade de Brasília. Iniciei meus estudos nesta instituição no ano de 2005, cursando graduação em Ciências Sociais. Nesta época, a disciplina de sociologia mantinha-se afastada dos currículos escolares desde os idos da ditadura militar. No entanto, devido a meu desconhecimento de outras funções que eu pudesse desempenhar no mercado de trabalho que fossem relacionadas à minha graduação, iniciei minha atuação como professora. Logo me encantei com a possibilidade de transformar algumas práticas sociais e auxiliar a juventude a ver o mundo com os olhos da sociologia, o que Mills (1969) chama de praticar a ‘imaginação sociológica’ sobre a realidade. Uma vez que a sociologia não constava dos currículos escolares, me deparei com o contexto de sala de aula nas mais diversas situações, tendo atuado como professora de disciplinas de ciências humanas e exatas. Foi dando aula de língua portuguesa, no entanto, que vi mais possibilidades de conectar a ‘imaginação sociológica’ às práticas sociais críticas. Como ensinar linguagem, pensava eu, sem antes discutir o poder que as práticas discursivas possuem de manter e romper relações de opressão e desigualdade?

Em 2009, após me formar, as ciências sociais já haviam voltado para o currículo escolar (lei 11.684/2008). Assim, iniciei meu trabalho como professora de Sociologia. Foi um desafio maior do que eu imaginava, uma vez que o currículo para o trabalho com as Ciências Sociais precisava ser desenhado e não havia um parâmetro para guiar minha prática. Tinha especial dificuldade com a condução das aulas no que diz respeito à didática e, como se diz no jargão da sala de aula, domínio de turma. Para sanar essas dificuldades, procurei por colegas dispostas e dispostos a permitir que eu assistisse a aulas a fim de tomar nota das estratégias utilizadas e repensá-las para minha própria prática pedagógica. Foi em um desses exercícios de reflexão, justamente em uma aula de ensino de Língua Portuguesa, voltada para a análise sintática, que me ocorreu pela primeira vez o tema para delinear o projeto desta pesquisa.

Na referida aula, a professora distribuiu textos para as alunas e os alunos de um conhecido autor, cronista e comentarista em mídias de grande circulação no Brasil, Arnaldo Jabor. O objetivo da leitura do texto, além de divertir a classe, era o da análise de aspectos formais. Algo me chamou atenção, no entanto. O autor reflete sobre textos que circulam pela internet, em especial em redes sociais, em que a autoria é atribuída a ele, quando na verdade não foram escritos por ele. A aula era conduzida de forma a que um aluno ou aluna lesse o texto em voz alta e, ao ler o seguinte trecho, a turma toda ria efusivamente:

“Adoraram aquela parte: ‘Tenho horror à mulher perfeitinha. Acho ótimo celulite...’ Repito que não é meu, mas elas (em geral barangas) replicam: “Ah... É teu melhor texto...” – e vão embora, rebolando, felizes.”¹

Trata-se de uma crônica que tem como característica o chiste, o humor. Mas por que chamar uma mulher de baranga, falar em celulite usando as mulheres como parâmetro, o rebolar e a felicidade associadas ao alívio de saber que um homem público

¹ JABOR, A. Blogs, twitter, orkut e outros buracos. O Estado de São Paulo. Publicado em: 3 de nov. de 2009. Disponível em: http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/jabor_e_os_fantasmas_da_internet. Acesso em: 12 de set. de 2013.

e notório admite publicamente não gostar de mulheres “perfeitinhas”? Por que tudo isto era motivo de chiste foi meu primeiro questionamento. Em seguida, questionei-me sobre o papel da professora, enquanto mediadora das práticas sociais e pedagógicas, enquanto despertadora de consciências críticas, o papel que ela desempenhava ali, ao selecionar e trabalhar com esse texto de maneira a reproduzir este padrão discursivo, a naturalizar essa representação discursiva que se faz da mulher. Aulas de língua portuguesa seriam, de fato, um local apenas de ensino de aspectos formais da língua? Que mais é importante no ensino e aprendizagem da língua: Seus usos e consequências destes usos ou os possíveis padrões e regularidades formais? Que jovens formamos quando levamos textos para a sala de aula e não os analisamos criticamente? Seria esta professora capaz de extrapolar a análise gramatical e se aventurar em uma análise crítica de um texto? Ou ela não teria tido em sua formação o preparo para tal tarefa e estaria ali reproduzindo os padrões que lhe haviam sido ensinados?

Vim procurar na Linguística os aparatos e referenciais teóricos para a análise desta situação-problema e encontrei na Análise de Discurso Crítica um terreno fértil de interface entre teorias Linguísticas Críticas e as Ciências Sociais Críticas, como será explanado no Capítulo 1.

Constituiu-se como objetivo geral deste trabalho, inicialmente, compreender como se constroem as identidades femininas no ambiente escolar e como operam as naturalizações destas construções pela sociedade. Ao longo do trabalho, no entanto, pude perceber que não só identidades femininas são construídas, negociadas, significadas e ressignificadas no espaço escolar, como as masculinas também, de forma muitas vezes opressora e determinista. Se é cobrado ao homem que ele exerça um papel de líder, como não ver aí uma imposição? O desempenho de papéis sociais vai além, pude perceber, da mera oposição entre masculino e feminino, havendo a necessidade de compreender a heteronormatividade como algo que oprime e impõe identidades pré-definidas.

Como objetivos específicos, queria pesquisar e analisar como funcionam as reproduções de *habitus* no ambiente escolar e como eles são incorporados socialmente, ou seja, queria entender a natureza da dominação de gênero social, tarefa ampla e difícil, mas um balizador para uma pesquisa ampla como esta se pretendeu.

Tinha também como objetivo fazer dialogar a Análise de Discurso Crítica com as Ciências Sociais, minha área de formação na graduação. Serão apresentados no

primeiro Capítulo as bases ontológicas e epistemológicas da Análise do Discurso Crítica que foram para mim uma grata surpresa. Todos os autores e autoras com os (as) quais eu tinha desejo de trabalhar, por sentir afinidade ontológica e epistemológica, já estavam devidamente servindo como base para os estudos na área em que decidi investir o trabalho acadêmico, a ADC, e pela qual me apaixonei durante o processo do Mestrado. Também foram gratas surpresas ter podido utilizar outras teorias que dialogam e firmam as bases, junto à Análise do Discurso Crítica, as teorias dos Novos Estudos do Letramento e dos Estudos Feministas, apresentadas no segundo capítulo, juntamente com a Teoria da Semiótica Social, que aparece ao longo do trabalho, em especial no primeiro Capítulo e nas análises.

Além das bases ontológica e epistemológica, havia a metodologia que eu iria seguir a fim de obter dados para serem analisados. Parto da concepção de que a Análise de Discurso Crítica é, além de teoria, um método, que utiliza de diversos instrumentos das mais diversas áreas, em especial a pesquisa qualitativa e a etnografia crítica. Apresento no terceiro Capítulo o local onde a pesquisa foi realizada e a trajetória da coleta e geração de dados, além das bases metodológicas para que esses dados pudessem ser gerados e coletados.

O último objetivo específico que cumpria a esta pesquisa era talvez o que eu mais temia não alcançar: o de fazer-me valer de uma teoria crítica visando à superação da dominação de gênero social, ou, pelo menos, à compreensão dessa dominação para uma futura consciência de superação. É um objetivo deveras ambicioso, amplo e complexo, mas, a partir das análises que se propõem no Capítulo quinto e das conclusões a que pude chegar no Capítulo sexto acredito que ele possa ter sido vencido. Se não foi, penso que esta pesquisa, ao menos para mim, como mulher e educadora, lançou os nortes iniciais a que fiz menção anteriormente, ao menos a mim esta pesquisa fortaleceu, empoderou e deu-me ainda mais vontade de seguir estudando e buscando formas de superação das desigualdades, injustiças e dominação através de uma consciência linguística crítica, pois, a partir de todo o trabalho que foi empreendido, vejo que há formas de superação através de um uso consciente da linguagem.

A fim de concluir esta introdução, gostaria de esclarecer algo aos leitores e leitoras deste trabalho no que diz respeito ao uso formal da Língua Portuguesa e o uso do masculino genérico. Ao longo do processo de elaboração e desenvolvimento do presente texto não queria deixar de fora as mulheres que dele fazem parte e, é

importante frisar, penso que o uso do masculino genérico faz isso, apaga o sujeito mulher retirando-lhe protagonismo e voz. Ao mesmo tempo, não via nenhum substituto que fosse satisfatório para o uso do masculino genérico, pois todos os que vêm sendo discutidos, analisados, problematizados por linguistas e especialistas em linguagem e sociedade, ainda não se fixaram como formas recorrentes e ainda há muita discussão a ser feita até que a sociedade incorpore uma reforma na língua. Penso que este é o caminho inverso do que deveria de fato ocorrer, que seria uma consciência social da necessidade de se incluir as mulheres discursivamente para depois haver uma mudança formal na língua, sendo, no entanto, esta a realidade que hoje se observa, mas que nem por isso se impõe.

Dito isto, não escolhi nenhuma forma específica de inclusão das mulheres e vou transitando, ao longo do texto, por diversas formas: às vezes as mulheres aparecem representadas antes dos homens, outras vezes o contrário, às vezes uso o feminino genérico, outras o masculino, enfim, assim fui tecendo o texto, sem preocupar-me com um rigor formal, pois, devido à minha ontologia, justifico que o que me oprime não me representa e, num processo criativo de uma dissertação que a mim tanto me custou, não queria me sentir oprimida por uma formalidade que poderia ser tão arbitrária quanto o uso do masculino genérico. Espero que entendam que devido aos meus longos anos de escolarização, fui-me acostumando com o masculino genérico, com a formalidade da escrita acadêmica, com várias arbitrariedades linguísticas que, só agora, fui me instrumentalizando a contestar, argumentar, problematizar e buscar soluções. Ainda não encontrei a solução para o apagamento discursivo feminino, mas não quero me sentir oprimida pelas soluções que me foram apresentadas, então transito pelo que minha liberdade criativa julga que convém. Espero que este detalhe não tire o foco dos temas que proponho para a discussão e espero que vocês, leitoras e leitores, possam, a partir deste desabafo, tanto me compreender quanto pensar a respeito.

CAPÍTULO 1: A TEORIA SOCIAL DO DISCURSO E AS CIÊNCIAS SOCIAIS CRÍTICAS

No presente capítulo apresentarei as bases teóricas para a compreensão da análise de discurso crítica. Será delineado como a Teoria Social do Discurso se organiza, a diferença entre os paradigmas formalistas e funcionalistas, em que consiste a Teoria Social do Discurso e o Modelo Tridimensional do Discurso e sua atualização em Chouliaraki e Fairclough (1999), que considera o discurso como um momento da prática social, entre outros conceitos. Serão analisadas também as metafunções do discurso, que dizem respeito à influência da Linguística Sistêmico-funcional nos estudos crítico-discursivos, além do significado acional dos gêneros, representacional dos discursos e identificacional dos estilos.

Por fim, apresentarei a interface entre a Análise de Discurso Crítica e os estudos das Ciências Sociais Críticas, com especial atenção à influência do conceito de Modernidade Tardia, proposto por Giddens (1991; 1997; 2002), os conceitos de reprodução, *habitus* e campo, de Bourdieu e Bourdieu e Passeron (1975), o conceito de hegemonia de Gramsci (2006) e o conceito de ideologia de Thompson (2002), finalizando com o enquadre teórico da Análise de Discurso Crítica em Chouliaraki e Fairclough (1999).

1.1. Teoria Social do Discurso

A principal matriz teórica que orienta e organiza este trabalho é a Teoria Social do Discurso, representada por Norman Fairclough (1989; 1992 ou 2001; 2003) e Chouliaraki e Fairclough (1999) e a abordagem da Análise de Discurso Crítica.

A Análise de Discurso Crítica é uma abordagem trans e multidisciplinar, ou seja, ela leva em consideração contribuições de outras áreas, como as ciências sociais e a psicologia, para analisar a linguagem como “parte irreduzível da vida social dialeticamente interconectada a outros elementos sociais” (FAIRCLOUGH, 2003L). É transdisciplinar, pois rompe as fronteiras epistemológicas, operacionalizando e transformando outras teorias em favor da abordagem socio-discursiva, e multidisciplinar, pois leva em consideração as contribuições teórico-metodológicas de diversos campos do saber.

Segundo Fairclough (2001, p. 19):

“Indivíduos que trabalham em uma variedade de disciplinas começam a reconhecer os modos que com as mudanças no uso linguístico estão ligadas a processos sociais e culturais mais amplos e, conseqüentemente, a considerar a importância do uso da análise linguística como um método para estudar a mudança social”.

Foi para tanto que esta teoria foi desenvolvida, visando a criar uma abordagem de análise linguística que pudesse cobrir a lacuna existente entre métodos de análise da linguagem desenvolvidos pela linguística e os pensamentos sociais e políticos relevantes.

A Teoria Social do discurso vai incluir, para tanto, trabalhos de vários ramos da linguística, da pragmática e da análise de discurso desenvolvidas por linguísticas, além de trabalhos de filósofos (as) e cientistas sociais como Antonio Gramsci, Louis Althusser, Michel Foucault, Jürgen Habermas e Anthony Giddens, alguns dos quais tiveram maior relevância nesta pesquisa e, portanto, serão explorados mais pormenorizadamente a diante.

Segundo Fairclough (2001), alguns dos fatores que têm dificultado a realização da síntese teórica entre as Ciências Sociais Críticas e a Análise de Discurso Crítica, entre outros, é o isolamento dos estudos linguísticos e a dominação da linguística por

paradigmas formalistas e cognitivos. É importante estabelecer a diferença entre os paradigmas formalista e funcionalista da linguagem.

1.2. Os paradigmas formalista e funcionalista da linguagem

Segundo Schiffrin (1994), o paradigma formalista considera a gramática a priori e o discurso como sentença, ou seja, a linguagem como um objeto autônomo. A abordagem funcionalista, por outro lado, considera a linguagem em uso, levando em conta que são as funções externas à linguagem que organizam os modos internos de sua operação. Dos dois paradigmas decorrem duas diferentes definições de gramática e de discurso. A gramática formalista se ocupa da estrutura sistemática das formas da língua, ao passo que a gramática funcionalista se ocupa das formas e das funções da linguagem.

Para a gramática formalista, pois, discurso é uma unidade acima da sentença; o funcionalismo aponta discurso como a linguagem em uso. A Análise de Discurso Crítica parte do segundo conceito de discurso e apóia-se, para tanto, no paradigma funcional da linguagem. Na visão funcionalista, o discurso é um fenômeno social, há uma universalidade de usos da linguagem na sociedade, o discurso é necessário para o desenvolvimento das habilidades e necessidades comunicativas e o estudo da língua sempre deve passar pelas relações e as funções sociais que a linguagem desempenha. Sobre a perspectiva constitutiva do discurso, Fairclough afirma que

“Discursos não apenas refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as ‘constituem’: diferentes discursos constituem entidades-chave (...) de diferentes modos e posicionam as pessoas de diversas maneiras como sujeitos sociais (...), e são esses efeitos sociais do discurso que são focalizados na análise de discurso”. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 22).

Segundo Marcuschi (2005, apud RESENDE, V. M. & V. C. S. RAMALHO, 2006), “a língua não é forma nem função, e sim atividade significante e constitutiva”.

É, portanto, objetivo da proposta apontada por Fairclough, combinar essa perspectiva sócio-teórica de discurso com a perspectiva de texto e

interação na análise de discurso orientada linguisticamente, dando à Análise de Discurso Crítica um caráter trans e multidisciplinar, sendo a ADC uma abordagem social linguisticamente orientada (FAIRCLOUGH, 2001). “Trata-se de uma proposta que, com amplo escopo de aplicação, constitui modelo teórico-metodológico aberto ao tratamento de diversas práticas na vida social, capaz de mapear relações entre os recursos lingüísticos utilizados por atores sociais e grupos de atores sociais e aspectos da rede de práticas em que a interação discursiva se insere”. (RESENDE, V. M. & V. C. S. RAMALHO, 2006, p. 12).

Por que crítica? Pois essa teoria possui uma filiação ontológica no Realismo Crítico, além das Ciências Sociais Críticas (RESENDE & RAMALHO, 2006, 2011).

As Ciências Sociais Críticas possuem como objeto, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999) a vida social. A vida social ocorre graças ao relacionamento entre atividades econômicas, políticas e a cultura. Segundo a autora e o autor, foi o marxismo quem deu luz a formas de analisar a vida social através do viés econômico. Alguns casos extremos de análises marxistas tratam outras dimensões da sociedade como meros epifenômenos (reflexos superestruturais com base na economia), o que não é o caso da Análise de Discurso Crítica, que compreende que há na sociedade contemporânea capitalista uma determinação econômica forte, mas não se reduz somente a estes mecanismos econômicos. Na ADC a vida social será vista como “práticas” ou redes de práticas.

Chouliaraki e Fairclough (1999) chamam de práticas as formas habituais, atadas a tempos e lugares particulares, nas quais as pessoas aplicam recursos (materiais e simbólicos) para agir no mundo. Para a autora e o autor, a vantagem de se trabalhar com foco nas práticas é que elas constituem focos de conexão entre estruturas abstratas e seus mecanismos concretos, ou seja, entre a sociedade e as pessoas vivendo suas vidas. A relação conflituosa entre estrutura e agência estaria, pois, passível de ser compreendida.

As Ciências Sociais Críticas se encarregariam, portanto, de investigar a interação entre diferentes mecanismos que são especificamente instanciados em práticas sociais particulares. Falarei mais adiante sobre a importância do trabalho teórico de David Harvey para a compreensão dos momentos que compõem a prática, mas antes é preciso

compreender quais os domínios ontológicos que a Análise de Discurso Crítica usa como ponto de partida para compreender o mundo.

Segundo Bhaskar (1989; 1998), o mundo é constituído de diferentes domínios além de ser um sistema aberto, em constante mudança. Há, em linhas gerais, três domínios que organizam o mundo, ou domínios da realidade: o potencial, o realizado e o empírico. Cada vez que um deles é ativado, é causado um efeito nos demais. Ou seja, há uma relação interdependente e transformacional entre os domínios.

Segundo Resende e Ramalho (2011), com base em Bhaskar (*Ibid.*), “no domínio potencial, mecanismos gerativos de diversos estratos (físico, biológico, social, semiótico, dentre outros) operam simultaneamente com seus poderes causais gerando efeitos nos outros domínios.”. Este é o domínio dos objetos, suas estruturas, mecanismos e poderes causais.

Ainda segundo as autoras, o domínio realizado é “o domínio dos eventos que passam ou não por nossa experiência”, sendo o domínio empírico, por sua vez, o que se percebe da ativação desses poderes no nível dos eventos experienciados. É “a experiência do potencial e do realizado”.

As autoras trazem uma reflexão importante à luz de Bhaskar (1978):

“... constituiriam ‘falácias epistêmicas’ pretender, por um lado, estudar o ‘mundo real’ de maneira ‘objetiva’, visto que só podemos estudar o mundo real passando pelo filtro de nossas experiências; e, por outro, conceber o mundo como constituído apenas pelo domínio empírico, ou seja, por aquilo que experienciamos”. (RESENDE & RAMALHO, 2011, p. 35).

Para a abordagem que utilizo nesta pesquisa é importante salientar que seria impossível fazer deste trabalho uma pesquisa de análise objetiva, que acesse diretamente a realidade, uma vez que a investigação aqui se dá “no processo de investigação em que o material empírico é explanado segundo um arcabouço teórico particular” (RESENDE & RAMALHO, 2011, p.35).

Ao romper fronteiras epistemológicas, a Análise de Discurso Crítica vai tomar de empréstimo a fim de operacionalizar e transformar teorias em favor de uma

abordagem socio-discursiva, entre outras, as contribuições teóricas de Bakhtin (1997, 2002) e Foucault (1997, 2003).

O primeiro é o fundador da análise semiótica da ideologia (dialogismo na linguagem), criticando essencialmente o objetivismo abstrato saussuriano. Bakhtin (1997) considera a enunciação como uma realidade da linguagem além de uma estrutura socioideológica. Para o autor, o meio social é o centro organizador das atividades lingüísticas, sendo o signo lingüístico o fragmento material da realidade, que materializa a ideologia criada no processo de interação social. A linguagem é, em linhas gerais, o modo de interação e produção social dialógico, polifônico e, principalmente, um espaço de luta hegemônica. Os conceitos de hegemonia e de luta hegemônica serão apresentados melhor mais adiante.

Para Foucault, importam o aspecto ou natureza constitutiva do discurso, a interdependência das práticas discursivas, a natureza discursiva do poder, a natureza política do discurso e a natureza discursiva da mudança social. Segundo Fairclough (2001), a abordagem de Foucault é mais abstrata, embora tenha servido de modelo do qual partiu para fixar as fronteiras epistemológicas da Análise de Discurso Crítica. É principalmente pela contribuição que Foucault traz para a compreensão da relação entre discurso e poder, a construção discursiva de sujeitos sociais e do conhecimento e funcionamento do discurso na mudança social, que Fairclough usa a contribuição de Foucault como aporte teórico.

Aqui é importante salientar a necessidade de compreender o conceito de ordem do discurso. Em Vigiar e Punir (1997), Foucault estabelece que a ordem do discurso é a totalidade de práticas discursivas dentro de uma instituição social ou sociedade e o relacionamento entre elas, ou seja, é o conjunto das práticas discursivas disciplinadoras e controladoras, citando o autor como exemplo as escolas, prisões e hospitais. Nestes locais, não há o uso da força física, quem exerce a coerção são exatamente os discursos em ação. Fairclough (1989) aponta que a ideologia se torna mais efetiva à medida que a sua ação é menos visível.

Em Fairclough (2003) a definição de ordens do discurso recebe novos contornos. O autor amplia o conceito, assumindo-o como uma rede de práticas sociais constituída de aspectos lingüísticos os quais ele nomeia como gêneros, discursos e estilos, que controlam lingüisticamente a variabilidade particular de algumas áreas da vida social, sendo compostas, as ordens dos discursos, de organização social e variação lingüística.

Para o autor, ao passar do mais concreto ao mais abstrato vai se tornando mais difícil separar a linguagem do social.

Antes de entendermos melhor os componentes das ordens do discurso (gêneros, discursos e estilos) precisamos compreender o modelo tridimensional de análise lingüística e a diferença entre prática discursiva e prática social.

1.3. O modelo tridimensional

O modelo tridimensional de análise lingüística, proposto por Fairclough (1989) e aprimorado em Fairclough (1992), separa em três as dimensões do discurso: texto, prática discursiva e prática social.

Segundo Resende & Ramalho (2006), o trabalho com o texto é especialmente importante e essencial à Análise de Discurso Crítica por levar em consideração as produções sociais historicamente situadas que dizem muito a respeito de nossas crenças, práticas ideológicas, atividades, relações interpessoais e identidades.

Considerarei texto, pois, como definiu Halliday & Hassan (1985) como “a linguagem que é funcional, ou seja, funcional deve ser entendido como a linguagem que funciona e faz seu trabalho em um determinado contexto”.

O texto será a ferramenta de trabalho desta pesquisa uma vez que, a partir dele, os discursos se materializam e, a partir da compreensão dos sentidos que os discursos perpetuam, procurei compreender a parte dos processos de construção ou negociação das identidades no espaço escolar.

Retomando a representação da realidade proposta por Bhaskar (1989; 1998), situamos o texto no nível do empírico, como um evento fruto de uma experiência efetiva, percebida como realidade, sendo este texto oral ou escrito. Segundo Fairclough (2003), são exemplos de textos, eventos como uma aula e a gerência do espaço escolar.

A prática discursiva, por sua vez, se situa no nível intermediário entre o texto e a prática social. Segundo Fairclough (2001, p.35-56):

“A conexão entre o texto e a prática social é vista como mediada pela prática discursiva: de um lado, os processos de produção e interpretação são formados pela natureza da prática social, ajudando também a formá-la e, por outro lado, o processo de produção forma (e deixa vestígios) no texto, e o processo interpretativo opera sobre 'pistas' no texto.”

Na análise das práticas discursivas, participam as atividades de produção, distribuição e consumo do texto. São igualmente importantes as categorias força, coerência, e intertextualidade. A força dos enunciados são os tipos de atos de fala desempenhados; a coerência, as conexões e inferências necessárias e seu apoio em pressupostos ideológicos; a análise intertextual refere-se às relações dialógicas entre o texto e outros textos (intertextualidade) e às relações entre ordens de discurso (interdiscursividade), conceitos que serão melhor explicados mais adiante.

Por último temos a análise da prática social. Esta está relacionada aos aspectos ideológicos e hegemônicos. Ao falar em ideologia, observam-se os aspectos do texto que podem ser investidos ideologicamente, como os sentidos das palavras, as pressuposições, as metáforas, o estilo. Na categoria hegemonia, observam-se as orientações da prática social, que podem ser orientações econômicas, políticas, ideológicas e culturais.

Segundo Fairclough (2003), as práticas sociais se constituem da articulação de diferentes tipos de elementos sociais associados a áreas particulares da vida social. As práticas sociais articulam elementos discursivos e elementos sociais não-discursivos.

Segundo Resende & Ramalho (2004), é em Chouliaraki e Fairclough (1999) que ocorre um deslocamento da compreensão da linguagem como “prática social” (FAIRCLOUGH, 1992) para a compreensão da linguagem como ‘parte irreduzível da vida social, dialeticamente interconectada a outros elementos da vida social’ (FAIRCLOUGH, 2003a), graças à influência do trabalho de Harvey (1996). As autoras afirmam que:

“Harvey (1996) defende que o discurso é apenas um momento do social e que sua relação com outros momentos é uma questão para se avaliar. O autor identifica os seguintes momentos das práticas: relações sociais, poder, práticas materiais, crenças/valores/desejos, instituições/rituais e discurso, e postula que cada momento internaliza os outros sem ser redutível

a nenhum deles. Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 29) adaptam os momentos identificados por Harvey (1996) e propõem que a prática social seja composta de discurso (ou semiose), atividade material, relações sociais (relações de poder e luta hegemônica pelo estabelecimento, manutenção e transformação dessas relações) e fenômeno mental (crenças, valores e desejos – ideologia). Esses momentos da prática social se entrecruzam, sem se reduzir um ao outro, pela internalização e pela articulação”. (RESENDE & RAMALHO, 2004, p.192).

Restabelece-se, por tanto, um novo conceito de práticas sociais, como “maneiras habituais, em tempos e espaços particulares, pelas quais as pessoas aplicam recursos – materiais ou simbólicos – para agirem juntas no mundo” (CHOULIARAKI e FAIRCLOUGH, 1999, p. 21). Para exemplificar o modelo proposto pela autora e pelo autor, Resende & Ramalho (2004) ilustram da seguinte forma:



Figura 1: Momentos da Prática Social
Fonte: RESENDE & RAMALHO, 2004, p.193

Assim posto, uma prática social passa a ser compreendida como a articulação de diversos momentos, discursivos e não discursivos, sendo o discurso também compreendido como um dos momentos das práticas sociais.

É importante salientar os conceitos de discurso para a Análise de Discurso Crítica, que veremos a seguir.

1.4. Os conceitos de discurso

Fairclough (2003) se preocupa em diferenciar duas acepções diferentes de discurso, ambas importantes para o enquadre teórico e metodológico da Análise de Discurso Crítica. Antes de trazer suas análises, o autor comenta que partiu do conceito

de discurso proposto por Foucault (1972; 1984), segundo o qual discurso constitui-se, além de domínios gerais das orações, nos reguladores das práticas sociais através das orações.

Partindo da definição de Foucault, estabelecem-se duas definições chave de discurso na análise proposta por Fairclough (2003): a primeira, mais abstrata, situa discurso como um modo irreduzível da vida social, um momento integrante e irreduzível das práticas sociais que envolve a semiose e a linguagem em articulação com os demais momentos; a segunda, mais concreta, estabelece o discurso como um modo particular de representação do mundo, havendo discursos particulares ou no plural “discursos”, ou seja, diversas formas de representação do mundo que atendem a diversas finalidades sociais. São justamente esses discursos particulares que mantêm relações de poder como a dominação de um gênero social por outro.

Ainda para o autor, discursos envolvem modos de representar aspectos do mundo, como os processos, relações, estruturas do mundo material, “mundo mental”² dos pensamentos, sentimentos, crenças e o mundo social. Não só representam o mundo como ele é, mas dependem das posições dos atores sociais no mundo, representando identidades sociais e pessoais e as relações entre as pessoas. Por dependerem das posições dos atores, podem ser pejorativos, imaginários, representar mundos possíveis diferentes do real e inseridos em projetos de mudança de mundo em direções particulares. Diferentes relações entre discursos são um elemento das relações entre diferentes pessoas que podem complementar-se, competir e uma dominar a outra. Constituem, por fim, parte do recurso com que as pessoas se posicionam no relacionamento umas com as outras, mantendo-as separadas, cooperando, competindo ou dominando.

Em suma, discursos são parte das ações, parte das interações, formas de representação e constroem formas particulares de ser e de relacionar-se. De maneira mais abstrata, englobam a linguagem e as semioses, e de maneira mais concreta, são as diversas formas de representar partes específicas do mundo.

1.5. Discurso como momento das Práticas Sociais

² Aspas do autor.

Segundo Fairclough (2003; 2012), as práticas sociais são atividades sociais relativamente estáveis que se situam entre a estrutura social, esta bastante estável, e as ações sociais, estas menos estáveis. As práticas são “entidades organizacionais intermediárias entre estruturas e eventos” (FAIRCLOUGH, 2003, p.23). Entre outros, as práticas sociais incluem atividades, sujeitos e relações sociais, instrumentos, objetos, tempo e lugar, formas de consciência, valores e discurso, elementos estes interconectados dialeticamente. Cabe à Análise de Discurso Crítica estudar exatamente essas relações dialéticas entre o discurso e os outros elementos das práticas sociais.

Segundo Magalhães (2004, p. 115):

“As estruturas sociais, como raça, gênero, classe, parentesco, língua, determinam um conjunto de possibilidades que podem ou não concretizar-se nos eventos sociais, como a aula, a reunião acadêmica ou o culto religioso. Os textos são elementos dos eventos sociais que se relacionam dialeticamente com elementos não-discursivos. Dessa forma, os textos contribuem para definir os sentidos construídos nas práticas sociais. Mas são as práticas que controlam a seleção dessas possibilidades e sua manutenção ou transformação em domínios sociais particulares, por exemplo, no domínio da medicina, da religião ou do ensino”. (MAGALHÃES, 2004, p.115).

Dessa forma, o discurso figura como um dos momentos das práticas sociais, e como momento das práticas, ele funciona de três maneiras distintas: como parte da atividade social de uma prática, ou, como parte da realização de um trabalho residindo no uso de uma língua de um modo particular (FAIRCLOUGH, 2012); como representação e recontextualização de outras práticas, ou seja, como um processo de construção social de práticas; como um modo de ser, na construção e constituição de identidades.

Os três componentes do discurso como momento das práticas sociais Fairclough (2003) vai categorizar como gêneros³, discursos e estilos. Os gêneros são as formas de ação, os discursos as formas de representação e o estilo as formas de ser e identificar-se. Gêneros, discursos e estilos, segundo o autor, são formas também relativamente estáveis de agir, representar e identificar, dialeticamente interconectadas.

³ Ao longo do capítulo analítico, utilizarei o termo “gênero” para me referir a um dos momentos do discurso como uma prática social. Quando fizer parte dos estudos e análises sociais, darei preferência ao uso do termo “gênero social” como um diferenciador.

Esses três eixos do discurso como momento das Práticas Sociais, Fairclough compara com os três eixos propostos por Foucault (1994) do conhecimento, do poder e da ética. O eixo do conhecimento relaciona-se à representação e o controle sobre as coisas, o do poder à ação sobre e para os outros e o da ética a relação consigo e com o (a) outro (a).

A compreensão de discurso e da linguagem como uma prática social implica compreender que ambos são modos de ação historicamente situados, mas também constituídos socialmente, constitutivos de identidades sociais, relações sociais, sistemas de conhecimentos, crenças, entre outros. Fairclough (1989) diz que não se trata de uma relação interna entre linguagem e sociedade, mas uma relação interna e dialética, na qual o discurso é moldado pela estrutura social, mas, ao mesmo tempo, é parte constitutiva desta realidade.

1.6. Análise de Discurso Crítica e Linguística Sistêmico Funcional

Como já disse anteriormente, a orientação linguística da Análise de Discurso Crítica está fundamentada no paradigma funcionalista dos estudos linguísticos. A orientação linguística específica em que se baseiam os estudos da Teoria Social do Discurso é a Linguística Sistêmico Funcional, cujo Halliday é a principal referência.

Trata-se de uma teoria que possui forte interface com a Análise de Discurso Crítica, pois considera a linguagem como um sistema aberto. Halliday (1994) e Halliday & Matthysen (2004), reconheceram a linguagem como uma entidade viva, presente nas mais diversas práticas sociais recebendo e influenciando essas práticas em ação. A preocupação desta teoria deixa de residir na forma para priorizar o significado sendo considerada uma teoria sócio-semiótica (FUZER & CABRAL, 2010).

Para Halliday (1994), o estudo da linguagem é funcional em três sentidos: (1) destina-se a explicar como as línguas são usadas: “Todo texto – isto é, tudo que é dito ou escrito – se desenvolve em algum contexto de uso [...] A linguagem evoluiu para satisfazer as necessidades humanas [...]”; (2) os componentes fundamentais do significado linguístico são funcionais: ideacionais (reflexivos: a expressão de processos, eventos, ações, estados ou outros aspectos do mundo real representados simbolicamente), interpessoais (ativos: a expressão de formas de ação, de atitudes e de

relações com os interlocutores) e textuais (elos coesivos que tornam os textos adequados à ocasião social); (3) cada elemento de uma língua tem uma função no sistema lingüístico, e é explicado por essa função. Isso é percebido na inter-relação entre os componentes do significado lingüístico (MAGALHÃES, 2004).

1.6.1. As metafunções da linguagem e os componentes do discurso

Como foi dito anteriormente, nas práticas sociais, o discurso se apresenta de três formas: como ação, representação e identificação (FAIRCLOUGH, 2003).

Halliday (1989) aponta que os componentes do estilo são caracterizados da seguinte forma: 'campo' se refere às atividades, aos participantes, aos processos e às circunstâncias das atividades; 'tenor' está ligado às relações sociais, apresentando uma dimensão vertical – um processo de seleção (reciprocidade/poder) – e uma dimensão horizontal (avaliação); e 'modo', que indica os canais de comunicação – escrito, oral, conversa face a face, conversa ao telefone, rádio, televisão, correio eletrônico.

Halliday (1994) distingue 3 significados ou metafunções da linguagem: (1) a função ideacional, que se refere à representação e compreensão do meio, a representação da experiência e o refletir a realidade através da língua; (2) a metafunção interpessoal que se refere à forma como interagimos e relacionamo-nos com os outros(as), ou o agir através da língua; (3) a metafunção textual, que se refere à maneira como organizamos as informações ou mensagens, ou os aspectos semânticos, gramaticais e estruturais a serem analisados. As três metafunções da linguagem definem a oração como uma unidade gramatical plurifuncional, isto é, organizada de acordo com os significados ideacional, interpessoal e textual, ou, em linhas gerais, a oração como representação, a oração como interação e a oração como mensagem.

Destas macrofunções, Halliday (1994) e Halliday & Matthysen (2004) estabelecem como gramática o mecanismo lingüístico que opera ligações entre seleções significativas derivadas das funções lingüísticas, realizando-as em estruturas unificadas. O texto, tomado neste contexto, deve ser analisado sob cada um dos aspectos apontados acima, visto ser a linguagem funcionalmente complexa.

Fairclough (2003) apropria-se das macrofunções de Halliday para relacioná-las aos três significados do discurso como momento das Práticas Sociais. Os gêneros, que referem-se às ações, seriam representadas, pois, pelo significado acional, os discursos como formas de representação ao significado representacional, e os estilos como formas de ser e relacionar-se ao significado identificacional.

Citando Halliday (1978, 1994), Fairclough relaciona a representação à função ideacional, a ação à função interpessoal, enfatizando o aspecto da (inter)ação e incorporando o aspecto relacional (as relações sociais). A identificação inclui a função interpessoal. Fairclough não distingue uma função textual, que é incorporada à ação (FAIRCLOUGH, 2003).

Fairclough aponta ainda o conceito de “cadeia de gêneros”, segundo o qual a interdiscursividade seria inerente aos gêneros discursivos: “As cadeias de gêneros discursivos têm um significado particular: são diferentes gêneros que são regularmente reunidos, envolvendo transformações sistemáticas de gênero para gênero” (FAIRCLOUGH, 2003).

1.6.1.1. Significado Acional e Gênero

Segundo Fairclough (2003), “o aspecto especificamente discursivo das maneiras de ação e interação no decorrer de eventos sociais” são o que podemos chamar de gênero. Cada prática social produzirá e utilizará gênero discursivos específicos e particulares. Estes gêneros se referem ao aspecto especificamente discursivo de maneiras de ação e interação no decorrer de eventos sociais.

Ainda segundo o autor, os gêneros discursivos variam em relação aos níveis de abstração. Há três tipos de gênero discursivo: (1) os pré-gêneros, categoria abstrata, que transcende redes particulares de práticas sociais, participando na composição dos gêneros situados, dos quais temos como exemplo, entre outros, a narrativa, a conversação, a descrição; (2) os gêneros desencaixados, uma categoria de abstração intermediária entre pré-gêneros e gêneros situados; (3) e os gêneros situados, que se referem a gêneros concretos, específicos de uma prática social específica e particular. As entrevistas se configuram como gênero desencaixado, uma vez que transitam por

várias práticas, já a semi-estruturada que faz parte do *corpus* desta pesquisa já delimita as práticas em que ocorre, figurando como gênero situado.

Segundo Magalhães:

“Os gêneros discursivos determinam os textos falados, escritos, ou visuais, segundo um padrão sequencial e linguístico (semiótico), conferindo-lhes uma forma particular e convenções discursivas específicas. A consulta médica e a entrevista são exemplos de gêneros discursivos”. (MAGALHÃES, 2004, p.121).

Aqui vale ressaltar a definição que Fairclough (2003) traz de intertextualidade, dialogando com Bakhtin. A intertextualidade pode ser definida como a combinação de vozes, vozes que pronunciam e outras que são articuladas a estas, ou, segundo o autor, “a presença de elementos atualizados de outro texto em um texto”. Mesmo que um texto não tenha sido selecionado, ele também pode falar graças ao uso do recurso da intertextualidade, ou seja, há aí uma relação de recontextualização.

Quando analisamos quais vozes são incluídas, excluídas, quais os discursos são evidenciados ou negados e suprimidos, vemos como os gêneros operam no sentido de controlar crenças, legitimar discursos ideológicos, reunir adeptos e adeptas por identificação, entre outros.

A intertextualidade conecta textos em muitos casos quase de maneira a não se distinguir a diferença, mas isso também ocorre com a pressuposição. Fairclough (2003, p.40) situa pressuposição como “o que não é dito, mas é tomado como um dado”, ou seja, ela inclui elementos implícitos no texto. A pressuposição, diferente da intertextualidade, representa um fechamento às diferenças, visto que ela presume um conhecimento geral, tomado como dado, ao passo que a intertextualidade representa uma abertura para diferença, já que agrega outras vozes a um texto.

1.6.1.2. Significado Representacional e Discurso

Como já foi dito, o discurso pode ser relacionado a um modo de representar aspectos do mundo sendo, neste sentido, um recurso utilizado por atores sociais para se relacionarem, competirem, cooperarem e dominarem. Segundo Fairclough (2003), discursos como significados representacionais representam diferentes perspectivas de

mundo e também diferentes relações que as pessoas estabelecem entre si e com o mundo e dependem das posições que elas ocupam no mundo.

Os discursos, é preciso lembrar, transcendem representações concretas e locais. Um discurso particular pode, por exemplo, produzir (e, em alguns casos, reproduzir) muitas representações específicas.

Os discursos também variam em estabilidade e escala, possuindo diferentes níveis de abstração e generalização. Há discursos mais aceitos, compartilhados e repetidos em contextos e situações que outros. Há representações que são mais locais, outras mais globais, como, por exemplo, o discurso da fragilidade do gênero feminino e da virilidade do gênero masculino, um dos temas de análise desta pesquisa.

Em um mesmo texto pode haver discursos que cooperam ou competem entre si e mesmo contradição de discurso. Quando dois discursos cooperam há a legitimação de um pelo outro; quando competem, há um protagonismo discursivo.

A interdiscursividade refere-se à heterogeneidade de um texto em termos de articulação de diferentes discursos, relaciona-se com identificar quais discursos estão articulados, a maneira como eles são articulados, as partes do mundo que são representadas e a identificação da perspectiva particular pela qual são representadas. Alguns discursos “lexicalizam” alguns traços da realidade.

Há outros recursos como o ocultamento da agência, quando o sujeito que age fica ocultado por alguma lexicalização ou apagamento discursivo, a recontextualização, quando um contexto é tomado por outro, e a generalização de traços da realidade nas formas de representação.

1.6.1.3. Significado Identificacional e Estilo

Outra categoria de análise amplamente utilizada nesta pesquisa e que completa a explanação sobre os componentes do discurso como momento das Práticas Sociais é o estilo. Segundo Fairclough (2003), estilos constituem o aspecto discursivo da forma de ser, da identidade. Quem você é parte de uma questão de como você fala e da incorporação de algumas características (como a forma de olhar, parar, se mover). São os estilos que identificam os atores sociais nos textos.

É importante notar que o processo de identificação, de que o estilo faz parte, envolve efeitos constitutivos do discurso, em uma relação dialética de discursos que são inculcados por identidades.

Com relação à dialética da estrutura e da ação, Fairclough aponta que as pessoas não são somente pré-posicionadas nas suas formas de participar nos eventos sociais e produção de textos, pois são agentes sociais que criam e mudam as coisas, fato importante de salientar devido à ontologia à qual se filia a Análise de Discurso Crítica, que considera a mudança social.

A agência torna-se assim tão efetiva quanto a natureza de um evento lhe proporciona, também variando conforme a sua relação com as práticas e estruturas sociais e as capacidades dos agentes, ou seja, a questão de identificação em textos é tanto uma questão de individualidade quanto de coletividade.

Tanto para Fairclough (2003) quanto para esta pesquisa, as categorias da modalidade e avaliatividade possuem destaque e merecem ser detalhadas. O autor as define como vistas em termos do que os e as produtoras de um texto consideram real, verdadeiro ou necessário (modalidade) e com respeito ao que é bom ou ruim, desejável ou não (avaliatividade).

Segundo Halliday (1994), a modalidade é o julgamento do falante quanto às probabilidades ou obrigações concernentes ao que diz. Ainda para ele, a modalidade associa-se à polaridade, ou seja, à escolha entre um pólo positivo e outro negativo, o intermediário entre o sim e o não. Fairclough (2003) aponta ainda que a questão da modalidade pode ser vista como a questão de quanto as pessoas se comprometem quando fazem perguntas, afirmações, ofertas e demandas.

Em trocas de informações, ou proposições (também chamada modalidade epistêmica, por Fairclough), o pólo positivo afirma e o negativo nega, havendo dois tipos de possibilidades intermediárias: a probabilidade e a frequência. Os graus de probabilidade variam como em “provavelmente”, “possivelmente” e os de frequência variam em “nunca”, sempre”, “de vez em quando” e outros.

Em trocas de bens ou serviços, ou propostas (também chamada modalidade deontica, por Fairclough), o pólo positivo significa prescrever e no negativo proscriver, havendo também possibilidades intermediárias, com graus de obrigatoriedade

(permitido, esperado e obrigado) e graus de inclinação (desejoso, ansioso e determinado).

Fairclough apresenta outras duas categorias, a modalidade subjetiva e a objetiva. Na subjetiva, a base para o grau de afinidade com a proposição é explicitada, deixando claro que quem fala tem uma afinidade expressa com aquilo que fala. Já na objetiva, a marca subjetiva daquilo que é dito é implícita, agindo o ou a falante como universal ou como veículo para o ponto de vista de outro indivíduo ou grupo.

Para a compreensão das construções de identidades, a categoria da modalidade é uma ferramenta fundamental. Fairclough afirma que quem somos constitui uma questão de como nos relacionamos com o mundo e as outras pessoas, sendo as nossas escolhas de modalidade uma parte do processo de texturização de auto-identidades, ou seja, aquilo com que nos envolvemos é parte constitutiva do que somos.

Já no que diz respeito à avaliatividade, a avaliação contempla as afirmações avaliativas, com juízo de valor, afirmações com verbos que representam processo mental afetivo, como ‘amar’, ‘odiar’ e presunções valorativas sobre o que é bom e desejável.

No que diz respeito às asserções afirmativas, temos que elas são afirmações que dizem respeito ao que é desejável ou indesejável, manifestas em um atributo, verbo, advérbio ou exclamação, estando sujeita a uma escala de intensidade que vai do bom ao ótimo, do ótimo ao excelente.

Afirmações com verbos de processo mental afetivo são chamadas avaliações afetivas, marcadas subjetivamente, havendo uma gradação que vai de baixa a alta afinidade. Temos por fim as presunções valorativas, em que a avaliação não possui marcadores de avaliação, necessitando daquilo que está presumido para serem compreendidas.

Segundo Halliday (1994, p. 75), “a modalidade é o julgamento do falante quanto às probabilidades ou obrigações concernentes ao que ele diz”. De acordo com Verschueren (1999 apud FAIRCLOUGH, 2003, p. 55), “a modalidade (...) envolve as várias formas nas quais as atitudes podem ser expressas em relação ao conteúdo ‘puro’ de referência-e-asserção de uma elocução, destacando os fatos, os graus de certeza ou dúvida, as incertezas, possibilidades, necessidades e até as permissões ou obrigações”. Hodge e Kress (1988) fazem referência à “posição” adotada por quem fala ou escreve

em relação às representações, aos níveis de “afinidade” que eles têm com as mesmas. Para Fairclough (2003) “essas formulações tem a modalidade como uma relação entre o falante e o escritor – ou ‘autor’ – e as representações.” O autor afirma também que aquilo com o que uma pessoa se envolve é parte significativa do que ela é – logo as escolhas de modalidade nos textos podem ser vistas como parte do processo de estruturação da própria identidade, objetivo de análise do presente artigo, mais especificamente as identidades de gênero.

Vale lembrar que a modalidade se insere na metafunção interpessoal, ou seja, a análise da oração como troca, a possibilidade que a linguagem abre para interagirmos com outras pessoas, desenvolvermos nossos papéis sociais, identidades e participarmos de processos sociais (DROGA & HUMPHREY, 2003 apud FUZER & CABRAL, 2010). Há dois tipos de valores que podem ser trocados em uma interação: informações ou bens e serviços. Na troca de informação, aquilo que é trocado é a própria linguagem. É solicitado ao interlocutor que desempenhe um papel verbal- afirmar, negar ou fornecer informação ausente (HALLIDAY, 1994, P.70). Como há uma expectativa de tomada de conhecimento esta forma de modalidade é rotulada como epistêmica. Já na troca de bens e serviços, o indivíduo usa a linguagem para influenciar o comportamento de alguém. A expectativa é que se faça algo a partir da enunciação, sendo por isso designada por modalidade deontica (FUZER & CABRAL, 2010).

Há ainda a polaridade, que é quando o locutor compromete-se fortemente com a verdade, afirmando ou negando algo categoricamente. A modalidade é subjetiva quando a relação entre o autor ou a autora e a representação é explícita ‘eu penso que’. Se a relação é implícita, temos a modalidade objetiva, que pode ser indicada nos tempos verbais (presente ou futuro), nos verbos modais ‘dever’, ‘poder’, nos advérbios modais ‘provavelmente’, ‘possivelmente’, nos adjetivos ‘é provável’, ‘é possível que, nos marcadores do discurso ‘uma espécie de’ (HALLIDAY, 1994 apud MAGALHÃES, 2009).

1.7. Análise de Discurso Crítica e Ciências Sociais Críticas

1.7.1. Discurso na Modernidade Tardia

Nesta dissertação, assim como na Teoria Social do Discurso, assumirei que o contexto sócio-histórico presente encaixa-se na definição e postulados de Giddens (1991, 2002) de modernidade tardia. Segundo o autor, modernidade tardia é a presente fase de desenvolvimento das instituições modernas, como a escola, marcada pela radicalização dos traços básicos da modernidade.

Modernidade, em um primeiro momento, refere-se a estilos, costumes de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que posteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em suas influências (GIDDENS, 1991). As sociedades modernas, no entanto, encontram-se em um momento em que são obrigadas a refletir sobre si e, ao mesmo tempo, desenvolvem a capacidade de refletir retrospectivamente sobre si; isso caracteriza a chamada modernização reflexiva ou a modernidade tardia de Giddens (1997). Esta modernidade tardia giddiana seria marcada pelo dinamismo derivado de três fontes dominantes: a separação tempo espacial, mecanismos de desencaixe e reflexividade institucional ou apropriação reflexiva do conhecimento (GIDDENS, 1991). Isto significa o mesmo que dizer que as instituições modernas apresentam descontinuidades em relação a culturas e modos de vida graças ao dinamismo das relações, do grau de interferência nos hábitos e costumes tradicionais e do impacto da globalização (GIDDENS, 2002).

A separação entre tempo e espaço provoca as relações entre indivíduos, grupos ou instituições ausentes, em que “os locais são completamente penetrados e moldados em termos de influências sociais bem distantes deles” (GIDDENS, 1991, p. 29). Ela é a principal condição para o processo de desencaixe das instituições sociais, sendo este “o deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço” (GIDDENS, 1991, p. 29).

Segundo Giddens (1991, p.58-59), com a apropriação reflexiva do conhecimento “a produção de conhecimento sistemático sobre a vida social torna-se integrante da reprodução do sistema, deslocando a vida social da fixidez da tradição”. O autor resume as três fontes dominantes da modernidade tardia dizendo que “A apropriação reflexiva do conhecimento, que é intrinsecamente energizante mas também necessariamente instável, se amplia para incorporar grandes extensões de tempo-espaço. Os mecanismos de desencaixe fornecem os meios desta extensão retirando as relações sociais de sua ‘situacionalidade’ em locais específicos”. (Giddens, 1991, p.59).

Uma vez que os indivíduos buscam fontes de segurança, o conhecimento científico vem substituindo a tradição. O mecanismo que enfrenta a insegurança produzida pelas transformações sociais e a ruptura das estruturas tradicionais é a absorção de sistemas abstratos de conhecimentos, que são teorias, conceitos e descobertas, e, segundo Giddens, “em todas as sociedades, a manutenção da identidade pessoal, e sua conexão com identidades sociais mais amplas, é um requisito primordial de segurança ontológica” (GIDDENS, 1997, p.80). Ainda segundo o autor:

“A modernidade, pode-se dizer, rompe o referencial protetor da pequena comunidade e da tradição, substituindo-as por organizações muito maiores e impessoais. O indivíduo se sente privado e só num mundo em que lhe falta o apoio psicológico e o sentido de segurança oferecidos em ambientes mais tradicionais.” (GIDDENS, 2002, p.38).

No projeto reflexivo proposto por Giddens, o sujeito fica, então, inserido em um mundo cada vez mais constituído de informação, em que há uma constante negação a modos preestabelecidos de conduta, onde as escolhas são tomadas de maneira sucessiva, permitindo a composição de uma identidade aberta a revisões. Para Giddens (1991, p. 38), “a reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre estas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter”.

Há um problema que surge de imediato nesta teoria, embora ela forneça luz aos estudos da Análise de Discurso Crítica. Há uma concentração muito forte de poder transformativo nos sujeitos sociais, uma abertura para a possibilidade de agência muito marcada. No caso desta pesquisa, conduzida no espaço escolar e com foco nas práticas sociais que mantêm relações de dominação de gênero social, seria possível pensar em construções reflexivas de identidades? Por mais que não estejamos mais inseridos em um modelo de sociedade tradicional pautada por tradições como o parentesco e a localidade, limitadoras da identidade social dos indivíduos, ainda não houve uma ruptura total das práticas e preceitos preestabelecidos, nem há por completo a identificação do pleno cultivo das potencialidades individuais, possibilitando ao indivíduo uma identidade móvel, mutável. Há ainda temas como dominação de gênero social que são tabus que permanecem como tal em espaços que ainda guardam muito de

práticas sociais tradicionais, como é o caso das práticas pedagógicas. A escola não foge ao paradoxo da modernidade tardia: é uma instituição consagrada, de enorme prestígio e relevância social, mas que busca novas reconfigurações de seus padrões. No entanto, ainda é uma instituição social tradicional que guarda traços de hábitos e valores tradicionais, reproduzindo discursos que possibilitam pouca articulação entre a constituição social das identidades e a constituição individual.

Em uma análise breve, vejo que a escola é chamada pela sociedade a preservar discursos por vezes tradicionais, como por exemplo, os discursos que dizem respeito à construção, consolidação e conservação da heteronormatividade como possibilidade de identidade de gênero, conceito que será melhor discutido no próximo capítulo. Ao mesmo tempo, há emergentes discursos de renovação e modernização do espaço escolar, principalmente no que diz respeito às novas tecnologias, reconstrução e reforma do currículo, com um apelo comercial e competitivo muito marcado. Ou seja, podemos considerar que há um desencaixe no que diz respeito às práticas pedagógicas, e os discursos da construção individual das identidades perdem espaço quando “engolidos” pelos discursos tradicionais e heteronormativos.

Para compreender melhor como a escola opera modos de manutenção e reprodução de relações de dominação utilizarei alguns conceitos provenientes da teoria proposta por Bourdieu.

1.7.2. Reprodução e *habitus* no espaço escolar

Bourdieu e Passeron (1975) desenvolveram a teoria da reprodução baseada no conceito de violência simbólica. Para os autores, a ação pedagógica constitui-se objetivamente de uma violência simbólica enquanto imposição de um poder arbitrário. A arbitrariedade seria nesta teoria a apresentação da cultura dominante como uma cultura geral, ao passo que o poder arbitrário seria baseado na divisão da sociedade em classes. A ação pedagógica tende à reprodução cultural e social simultaneamente.

Segundo Bourdieu (1992; 2003), o conhecimento escolar, considerado como arbitrário cultural, remete-nos a evidências empíricas que apontam a escola como mecanismo de reprodução de desigualdades sociais. A escola potencializa desníveis sociais entre os alunos e as alunas de origens distintas, porque o conhecimento, embora

transmitido e avaliado de forma homogênea, tende a encontrar assimilações diferentes entre as pessoas, conforme as posições que as famílias ocupam na estrutura social.

Bourdieu e Passeron (1975) afirmam que existe uma violência inerente e inevitável, a violência da educação, já que, para eles, toda ação pedagógica é uma forma de violência simbólica, pois reproduz a cultura dominante, suas significações e convenções, impondo um modelo de socialização que favorece a reprodução da estrutura das relações de poder. Bourdieu preocupou-se com essa violência que é sofrida através de sistemas simbólicos que não se restringem somente à educação, incluindo a arte, a religião, a língua, a ciência, entre outros. Para Bourdieu (2004), esses sistemas exercem um poder estruturante sobre os indivíduos. Mas só podem exercer esse poder porque estão socialmente estruturados, ou seja, fazem parte das práticas e crenças sociais. Esse poder, que certos sistemas simbólicos têm sobre os indivíduos, é denominado ‘poder simbólico’, que é “ (...) com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo o exercem.” (BOURDIEU, 1997, p.31).

Por sua vez, a violência simbólica consiste em uma:

“... violência suave que ocorre onde se apresentam encobertas relações de poder que regem os agentes e a ordem da sociedade global. Neste sentido, o reconhecimento da legitimidade dos valores produzidos e administrados pela classe dominante implica o desconhecimento social do espaço, onde se trava, simbolicamente, a luta de classes”.

Há, pois, a dominação de um grupo social por outro, seja essa dominação política, econômica, de gênero social ou simbólica. A violência simbólica baseia-se, pois, na produção contínua de crenças no processo de socialização, do qual a escola além de fazer parte desempenha papel fundamental nas sociedades ocidentais, induzindo os indivíduos a se posicionar no espaço social seguindo os padrões e imposições de um discurso dominante:

“... o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a

imposição de uma hierarquia fundada na afirmação bruta e brutal das relações de força”. (BOURDIEU, 2001, p.311).

Bourdieu partiu da teoria da escola como Aparelho Ideológico do Estado, de Louis Althusser (1985), que considerou a escola como um instrumento de violência ou, em suas palavras, “o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção do tipo capitalista” (ALTHUSSER, 1985). Segundo o autor, as escolas transmitem às crianças de todas as classes sociais saberes implicados na ideologia dominante, sugando a possibilidade do pensar próprio e da autonomia das classes dominadas. A violência simbólica, quando repetida e reproduzida, passa a se tornar legitimada, segundo Foucault (2002), passando então a ser ressignificada e se desenvolvendo através do tempo, para além da repetição.

Assim como na teoria de Giddens há uma agência forte, na teoria de Bourdieu há uma estruturação acentuada. Ao determinar que a violência simbólica e o poder simbólico atuam de forma silenciosa e há pouca ou nenhuma consciência dos sujeitos sociais das formas de dominações impostas a si através do uso de formas simbólicas de dominação, abre-se pouca margem para a atuação do sujeito como agente de transformação social. Visando à superação do paradoxo existente na relação ator *versus* estrutura Bourdieu (1984) desenvolve o conceito de *habitus*. *Habitus* pode ser entendido como “o princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unitário, i.e. um conjunto unitário de pessoas, de bens, de práticas” (BOURDIEU, 1996, p.16). Seriam como “estruturas estruturadas e estruturantes” que ultrapassam o nível da consciência e fazem a mediação entre as estruturas sociais e as práticas individuais. Esses *habitus* são constituídos ao longo de nossa vida e são produtos de inculcações, além de estarem em constante atualização diante de novas situações.

Bourdieu (1984) considera o *habitus* como um sistema de disposições duradouras e transferíveis. São princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem estar objetivamente adaptadas ao seu fim, sem supor a busca consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los objetivamente. São ‘reguladas’ e ‘regulares’, sem ser o produto da obediência a regras, e coletivamente orquestradas, sem ser produto da ação organizada de uma orquestra.

É interessante para esta pesquisa notar que o que está em cheque na teoria de Bourdieu, diferente de outras teorias das Ciências Sociais Críticas com forte influência da obra materialista de Karl Marx, é uma diminuição do valor que o fator econômico assume comparativamente ao fator cultural na explicação das formas de dominação e reprodução de desigualdades. Há um valor forte na compreensão do predomínio do capital cultural como elemento de reprodução de estruturas sociais dominantes, ou seja, dominações como a de gênero não são necessariamente pautadas pela organização da produção da vida material, mas por uma relação mais complexa de valores culturais e sociais.

Cada *habitus* opera e se organiza de acordo com o campo no qual está inserido. O conceito de campo é assim definido por Bourdieu:

“Em termos analíticos, um campo pode ser definido como uma rede ou uma configuração de relações objetivas entre posições. Essas posições são definidas objetivamente em sua existência e nas determinações que elas impõem aos seus ocupantes, agentes ou instituições, por sua situação (*situs*) atual e potencial na estrutura da distribuição das diferentes espécies de poder (ou de capital) cuja posse comanda o acesso aos lucros específicos que estão em jogo no campo e, ao mesmo tempo, por suas relações objetivas com outras posições (dominação, subordinação, homologia etc.). Nas sociedades altamente diferenciadas, o cosmos social é constituído do conjunto destes microcosmos sociais relativamente autônomos, espaços de relações objetivas que são o lugar de uma lógica e de uma necessidade específicas e irreduzíveis às que regem os outros campos. Por exemplo, o campo, artístico, o campo religioso ou o campo econômico obedecem a lógicas diferentes”. (BOURDIEU, 1984, p.60).

Em outras palavras, o campo define objetos de disputas e interesses econômicos específicos que são redutíveis aos objetos de disputas e interesses próprios de outros campos e que são percebidos por quem não foi formado neste campo. Há uma disputa com relativa autonomia, em cada campo há objetivos e práticas sociais específicas. No caso da escola, embora sofra pressão externa, há práticas que pertencem a este campo,

sendo ela definida pelo autor como um campo de produção de bens simbólicos e culturais, expressos em reconhecimento, legitimidade e consagração.

Ainda que Bourdieu proponha ressalvas em sua estruturação teórica, os *habitus* serão moldados e constituídos na medida das possibilidades que os campos nos quais estiverem inseridos lhe oferecerem. O resultado em um “senso prático” visa à finalidades, mesmo que não sejam concebidas como tal, que terão, em grande medida, uma determinação que é exterior ao sujeito.

Bourdieu aplica seus conceitos de *habitus* e campo também à compreensão e problematização da dominação de gênero (BOURDIEU, 2011). Sobre o tema ele afirma que “Tudo, na gênese do *habitus* feminino e nas condições sociais de sua realização, concorre para fazer da experiência feminina do corpo o limite da experiência universal do corpo-para-outro, incessantemente exposto à objetivação operada pelo olhar e pelo discurso dos outros.” (BOURDIEU, 2011, p.79). Para o autor, a dominação do feminino pelo masculino é resultado de uma violência “suave” e “invisível”, que se exerce principalmente por vias simbólicas, através do reconhecimento dos dominados. Da mesma forma como opera o poder simbólico, parece estar na “ordem das coisas” e ser normal, não precisando ser enunciada ou justificada, dado que ela coloca as diferenças biológicas entre homens e mulheres como seu fundamento natural e evidente, como se ela fosse uma dominação a-histórica. Esta dominação é reconhecida e reproduzida tanto pelos homens quanto pelas mulheres, dado que as estruturas históricas da ordem masculina são incorporadas sob a forma de *habitus*.

Não levarei adiante as contribuições teóricas desta obra do autor, pois, embora ela auxilie algumas das análises aqui propostas, ela possui críticas que devem ser tomadas em consideração. Betti (2011) afirma que, dentre as críticas a que a obra está sujeita, reside o fato de Bourdieu ter ignorado grande parte da produção de estudos feministas. Há algumas referências teóricas feministas, como à Judith Butler⁴, mas o autor fundamenta-se basicamente em análises decorrentes de suas postulações teóricas, dialogando consigo. Além disso, Bourdieu prefere fazer uso da categoria sexo “deixando de lado todo o desenvolvimento teórico que discutiu a noção de “sexo” frente ao conceito de “gênero” (BETTI, 2011). Ainda segundo a autora:

⁴ BUTLER, Judith. (2003), Problemas de gênero.

“Bourdieu dialoga especialmente com suas próprias teorias sociológicas, reforçando seu lugar de intelectual “dominante”, ao se colocar em um campo de estudos já bem estabelecido, não problematizando devidamente sua própria entrada neste campo. Se de um lado ele acusa as feministas de quererem monopolizar um campo científico sob o pretexto da “experiência”, como se elas reivindicassem para si este campo de estudos apenas porque experimentam diretamente a opressão machista, de outro ele diz entender a suspeita prejudicial que paira sobre os pesquisadores homens, argumentando que esta suspeita não é completamente infundada”. (BETTI, 2011, p.7).

Não desmerecendo por completo as contribuições teóricas do autor, tanto para os estudos feministas quanto para as análises sociais, e em especial para as últimas, Betti (2011) cita Scavone (2008) para justificar a importância dos conceitos sociológicos elaborados pelo autor para as análises de gênero nas sociedades ocidentais:

“Em contrapartida, os conceitos da sociologia de Bourdieu foram e são utilizados, frequentemente, em estudos e pesquisas acadêmicas e militantes de cunho feminista, particularmente, os relacionados à dominação, poder e violência simbólica, a trabalho e a condições de sua reprodução, e a própria noção de habitus, de campo, entre outros, para o entendimento da permanência da dominação masculina”. (SCAVONE apud BETTI, 2011, p.8).

1.7.3. O conceito de hegemonia

Fairclough (1997; 2001) parte do conceito de hegemonia proposto por Gramsci fixando-o como o domínio exercido pelo poder de um grupo sobre os demais, baseado mais no consenso que no uso da força. Nesse sentido:

“Hegemonia é uma combinação de liderança (ou direção moral) com dominação. É exercida através do consentimento e da força, da imposição e da concessão, de e entre classes e blocos de classes e frações de classes. Esta pode se dar de forma ativa, como vontade coletiva, ou se manifestar de

forma passiva, através de um apoio disperso ao grupo dirigente/dominante”.
(ALMEIDA, 2003, p.11).

Segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), a hegemonia nos termos gramscianos refere-se às relações de dominação baseadas no consentimento e não na coerção, envolvendo a naturalização das práticas nas relações sociais e nas relações entre as práticas. Logo, a hegemonia se conquista por meio da direção política e do consenso. Pressupõe, além da ação política, a constituição de uma determinada moral, de uma concepção de mundo, numa ação que envolve questões de ordem cultural, na intenção de que seja instaurado um “acordo coletivo” através da introjeção da mensagem simbólica, produzindo consciências falantes, sujeitos que sentem a vivência ideológica como sua verdade. O pensamento político e ideológico apresenta-se como uma realidade prática, porque, ao ser compreendido e aceito pelos atores sociais, torna-se poder material, converte-se em ação prática.

Gramsci (2006) separa função de Estado e sociedade, nas sociedades ocidentais, em que o primeiro faz uso da força, da coesão e da dominação de forma explícita e legítima, ao passo que o segundo, faz uso do espaço de consenso para impor e criar suas ideias e ideologias, ou seja, a persuasão se dá pelo conflito não violento. Desta forma, pensando a escola como parte da sociedade civil, concluímos que neste espaço as ideias da sociedade ganham corpo e forma, é na escola que formamos os cidadãos e as cidadãs que queremos e desejamos.

Uma vez que a dominação dá-se de maneira instável ocorre uma luta hegemônica com foco de luta nas instabilidades das relações hegemônicas. Para Gramsci, a hegemonia não pode ser garantida sem considerar demandas mínimas dos "de baixo", sendo fundamental a classe dirigente saber ceder, saber realizar sacrifícios no intuito de preservar este instável equilíbrio de forças (Gramsci, 2002). As concessões, no entanto, são sempre assimétricas, ou seja, sempre existirá um grupo que dirige e outro que é dirigido. A renúncia da classe hegemônica não pode permitir um desequilíbrio em sua relação com a classe subalterna, e mais que isso, um desequilíbrio estrutural (*Ibidem*).

Segundo Resende & Ramalho (2006), com base em Gramsci (1988, 1995), o poder de uma das classes em aliança com outras forças sociais sobre a sociedade como

um todo nunca será atingido senão de forma parcial e temporária na luta hegemônica, ou seja, este conceito se harmoniza com o conceito de dialética do discurso de Fairclough (2001).

Ainda segundo as autoras, Fairclough (1997) definiu duas relações que se estabelecem entre discurso e hegemonia. A primeira é que a luta hegemônica e a hegemonia assumem a forma da prática discursiva em interações verbais a partir da dialética entre discurso e sociedade, i.e., hegemonias são produzidas, reproduzidas, contestadas e transformadas no discurso. A segunda é que o próprio discurso apresenta-se como uma esfera da hegemonia, sendo que a hegemonia de um grupo é dependente de sua capacidade de gerar práticas discursivas e ordens do discurso que a sustentem. O conceito de hegemonia implica o desenvolvimento, em várias instâncias sociais como na educação, de práticas naturalizadoras de relações e ideologias específicas que são em grande parte práticas discursivas (Fairclough, 1997, apud Resende & Ramalho, 2006).

Em Chouliaraki e Fairclough (1999), a questão da rearticulação e desarticulação entre elementos sociais que não permanecem relativamente estáveis é retomada. Visto que essa possibilidade é aberta, pode-se falar em agência humana. Para a autora e o autor, a agência representa um artifício potencial para a superação de relações assimétricas, desde que haja uma reflexividade crítica consubstanciando a ação.

Sobre a reflexividade das práticas, Chouliaraki e Fairclough (1999) afirmam que as pessoas representam o que elas fazem como parte do que está sendo feito. Além disso, duas características principais definem a reflexividade: ela faz parte da luta social, aplicando conhecimento sobre a prática; todas as práticas têm um irreduzível aspecto discursivo. São as construções de práticas sob perspectivas particulares que a autora e o autor chamam de ideologia.

1.7.4. Discurso e Ideologia

Foi dito com a apresentação dos pressupostos teóricos de Bourdieu que os discursos podem e funcionam no sentido de manter e reproduzir relações de dominação e poder, reproduzindo estruturas dominantes e situações de opressão. No entanto, há uma abertura para a agência dos atores sociais, que podem atuar de forma a modificar situações de opressão. As construções e significações da realidade, com suas diversas

formas e sentidos nas práticas discursivas, que auxiliam para a produção, reprodução e transformação das relações de dominação, são o que Fairclough (2001) chama de ideologia.

Pensando desta forma, o autor situa ideologia como discursos particulares, ou seja, alguns discursos recebem um investimento ideológico. Neste sentido, ideologias são, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999) construções práticas de perspectivas particulares, estabelecendo entre si relações discursivas. Essas ideologias concorrem entre si e com as formas de dominação estabelecendo relações de poder.

O conceito de ideologia em que a autora e o autor se filiam segue o proposto por Thompson (2002), segundo o qual os sentidos ideológicos são aqueles que servem em circunstâncias particulares para estabelecer e sustentar relações de dominação. Se há uma pretensão de superar relações de dominação, superar relações assimétricas de poder, superar a reprodução de *habitus* que mantêm e perpetuam desigualdades, gerando uma emancipação dos e das que se encontram em situação de desvantagem, antes temos que desvelar as ideologias (RESENDE & RAMALHO, 2011).

Assim como o poder simbólico, a ideologia é mais efetiva à medida que sua ação é mais invisível (FAIRCLOUGH, 1989). Fica estabelecido como um dos objetos de estudo da Análise de Discurso Crítica, pois, a preocupação com as representações particulares que podem contribuir para a distribuição desigual de poder, ou seja, para projetos específicos de dominação (RESENDE & RAMALHO, 2011). Sentidos ideológicos servem necessariamente ao consenso, à universalização de interesses particulares projetados para estabelecer e sustentar relações de dominação. (THOMPSON, 2002, *apud* RESENDE & RAMALHO, 2011).

Sobre este assunto, Resende & Ramalho (2011) apontam que:

“[p]ara a ADC, a ideologia é, por natureza, hegemônica e inerentemente negativa. Os sentidos veiculados em textos são classificados como ideológicos apenas se servem à universalização de interesses particulares projetados para estabelecer e sustentar relações de dominação. Thompson (2002) elenca uma série de ‘modos de operação da ideologia’ que são muito úteis como categorias de análises discursivas críticas”. (RESENDE & RAMALHO, 2011, p.26).

Segundo Ramalho & Resende (2006; 2011), Thompson (2002) parte de cinco modos gerais de operação da ideologia que possuem estratégias típicas de operação ou construção simbólica: (1) A Legitimação quando as relações de dominação são representadas como legítimas, e opera através da Racionalização (uma cadeia de raciocínio procura justificar um conjunto de relações), da Universalização (interesses específicos apresentados como gerais) e da Narrativização (exigências de legitimação inseridas em histórias do passado que legitimam o presente); (2) A Dissimulação, opera através da ocultação, negação e obscurecimento de relações de dominação, com Deslocamento (contextual de termos e expressões), Eufemização (valoração positiva de instituições, ações ou relações) e Tropo (sinédoque, metonímia, metáfora); (3) A Unificação, opera através da construção simbólica de identidade coletiva, com a Padronização (um referencial padrão proposto como fundamento partilhado) e Simbolização da Unidade (ou construção de símbolos de unidade de identificação coletiva); (4) A Fragmentação opera por segmentação de indivíduos e grupos que possam representar ameaça ao grupo dominante através da Diferenciação (ênfase em características que desunem e impedem a constituição de desafio efetivo) e Expurgo do outro (construção simbólica de um inimigo); por último, temos a (5) Reificação, como a retratação de uma situação transitória como permanente e natural, com a Naturalização (criação social e histórica como acontecimento natural), Eternização (fenômenos sócio-históricos apresentados como permanentes) e Nominalização ou Passivização (concentração da atenção em certos temas em prejuízo de outros, com apagamento de sujeitos e ações). Em alguma medida, de maneira mais expressiva ou menos, cada uma dessas categorias são ricos instrumentos de análise para esta pesquisa e aparecem como ferramentas para a análise dos dados gerados e apresentados no capítulo analítico.

1.7.5. Enquadre teórico para a Análise de Discurso Crítica

Para concluir, é preciso delimitar como a Análise de Discurso Crítica se enquadra enquanto teoria. Iniciei o capítulo dizendo que a Análise de Discurso é uma área de estudos e saberes trans e multidisciplinar, pois, segundo Chouliaraki e Fairclough (1999), ela segue duas direções: (1) seguir uma orientação proposta pelas ciências sociais críticas, de uma perspectiva ontológica e epistemológica fundada no realismo crítico, ou seja, buscar uma compreensão de como a vida social é e como

devemos nos implicar em compreendê-la. Essa perspectiva é fundada no construtivismo estruturalista, que busca analisar e pesquisar a vida social como passível de ser constrangida por estruturas sociais ao mesmo tempo em que há margem para atividades de processos de produção e transformação social das estruturas, ou seja, há a proposição de orientações interpretativistas para o estruturalismo. (2) A segunda direção é a de localizar a Análise de Discurso Crítica na agenda das pesquisas de cunho crítico focadas na mudança social das sociedades contemporâneas, ou da modernidade tardia. Desta forma, Chouliaraki e Fairclough incluem a ADC como teoria, método e Ciência Social.

Partindo da teoria social de Harvey (1996), que propõe uma visão dialética dos processos sociais, Chouliaraki e Fairclough (1999) discutem que o discurso é um momento entre outros na vida social: há o discurso ou linguagem, o poder, as relações sociais, as práticas materiais, as instituições ou rituais e as crenças, valores e desejos. De maneira dialética, cada momento internaliza o outro, ou seja, o discurso é uma forma de poder, um modo de formação de crenças, valores e desejos, uma instituição, um modo social de relação e uma prática material.

Passa a constituir, então, uma motivação básica da Análise de Discurso Crítica, compreender a vida social e as práticas como são, como se tornaram o que são e o que podem vir a se tornar. Segundo Resende & Ramalho (2006), com base em Chouliaraki e Fairclough (1999), o enquadre da ADC sempre partirá da percepção de um problema como tal, geralmente baseado em relações de poder, de distribuição assimétrica de recursos materiais e simbólicos em práticas sociais, na naturalização de discursos particulares como sendo universais, dado o caráter crítico da teoria. Mas, como segundo passo, é necessário identificar-se os obstáculos para que o problema seja superado, ou seja, identificar os elementos da prática social que sustentam o problema verificado e que constituem obstáculos para a mudança estrutural.

Entre os tipos de análise que atuam nesta etapa, segundo Resende & Ramalho (2006), com base em Chouliaraki e Fairclough (1999), são listadas a análise da conjuntura, ou da configuração de práticas sociais associadas ao problema, a análise da prática particular, com ênfase para momentos da prática em foco no discurso, para a relação do discurso com outros momentos, e a análise do discurso, orientado para a estrutura e para a interação. Ou seja, é necessário em pesquisas na análise de discurso crítica, que entendamos a relação entre práticas sociais, eventos sociais e estruturas

sociais, sendo a primeira a entidade intermediária entre as duas últimas (MAGALHÃES, 2000).

Em seguida, a análise da função do problema na prática, verificando se há uma função particular para o aspecto problemático do discurso, ou seja, para além da descrição dos conflitos de poder em que a instância discursiva se envolve, avaliando sua função nas práticas sociais. A partir daí é possível avaliar quais os modos de ultrapassar os obstáculos, objetivando a exploração de possibilidade de mudança e superação dos problemas identificados por meio das contradições das conjunturas. A reflexão sobre a análise é o fim de toda a pesquisa crítica de caráter reflexivo.

A presente pesquisa parte da dominação de gênero como um problema, que se materializa, naturaliza, oprime e se reproduz em grande medida nas práticas sociais pedagógicas. Em uma análise de conjuntura, vejo que a escola é uma instituição que pende ora para o discurso tradicional ora para um discurso reformador, estando localizada no desencaixe da modernidade tardia, como já foi dito. Tive como preocupação nesta pesquisa investigar práticas particulares que confirmassem isso e que não tivessem como foco apenas a análise do discurso, mas tomando como pressuposto que o discurso é apenas um entre os momentos das práticas sociais. A função desse problema na prática foi norteador para verificar se de fato há na escola um discurso tradicional de manutenção das posições e identidades de gênero dos atores sociais. Desde o início da pesquisa, o meu objetivo foi o de buscar uma superação dos problemas e obstáculos que práticas sociais de dominação de gênero no espaço escolar pudessem suscitar. A reflexão será consequência e segue-se às análises.

É importante para esta pesquisa, principalmente no que diz respeito à análise de conjuntura e práticas particulares, entender como os estudos de identidade de gênero e os Novos Estudos do Letramento serviram como matriz teórica para as análises. O capítulo que se segue terá este objetivo.

CAPÍTULO 2: LETRAMENTO, GÊNERO SOCIAL E AS POSSIBILIDADES DE RELAÇÃO ENTRE AMBAS

Este capítulo possui como objetivo apresentar como os estudos de gênero possuem interface com os objetivos e enquadre teórico da Análise de Discurso Crítica. Para tanto, utilizarei a contribuição teórica de algumas autoras que definem e delimitam o que e a que os conceitos de gênero e identidade de gênero se referem, como Louro (1992) e Magalhães (2008). Além disso, falarei brevemente sobre a relação entre a Análise de Discurso Crítica e a Teoria Social do Letramento que deriva dos Novos Estudos do Letramento, com especial atenção às contribuições teóricas de Barton (1994) e Street (1984; 2001).

Para concluir, serão apresentadas algumas considerações sobre a relação entre o letramento e o gênero social, com foco no livro “Literacy and Gender”, de Gemma Moss.

2.1. Os estudos feministas e a Análise de Discurso

Questões e estudos feministas têm sido pensadas ao longo do século XX e XXI por diversas áreas do conhecimento e com as mais diferentes abordagens e colaborações. Segundo Virginia Olesen *in* Denzin & Lincoln (2006) a investigação feminista é dialética e possui diferentes visões que se fundem para produzir novas sínteses que, por sua vez, formam as bases da pesquisa, da práxis e das políticas que estão por vir. Ainda segundo a autora, pesquisas para e sobre as mulheres já constituem um campo do saber próprio e autônomo, independente em larga medida de outras linhas de pesquisa e áreas do saber consolidadas, como as Ciências Sociais e Ciências da Linguagem.

Ainda Olesen (2006) afirma que diferentes feminismos compartilham de diferentes orientações teóricas e pragmáticas, refletindo contextos nacionais nos quais as agendas feministas apresentam muitas diferenças. Tendo isto em conta, a Análise de Discurso em si figura como uma das possibilidades de enquadre teórico para os estudos feministas.

Falar em feminismo e análise de discurso crítica envolve sempre a necessidade de delimitar o conceito de gênero, que já foi mencionado no capítulo anterior. O conceito de gênero que utilizarei é o mesmo que o formulado por Joan Scott (1990), que o entende como um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, sendo assim uma construção social e histórica dos sexos. É uma análise do conceito e da categoria gênero no campo das ciências humanas e sociais para as quais o conceito de gênero se refere à construção social do sexo anatômico ou o que se diz a partir das diferenças percebidas entre os sexos.

Estudar gênero passa a se constituir como uma forma de compreender as relações sociais a partir de conceitos e representações em práticas sociais desenvolvidas entre as pessoas. Como se constroem as relações entre as pessoas, sejam elas do mesmo sexo ou de sexos diferentes, de idade, classe social, cor e raças iguais ou diferentes é uma das preocupações cerne das pesquisas em que se tematiza o conceito de gênero e da compreensão ou juízo de valor que as pessoas têm sobre as outras a partir da anatomia sexual e conformação social. A negação de diferenças individuais, a imposição de um padrão e as representações sobre os atores sociais são, também, objetos de estudos e análises.

Estudos de gênero também se preocupam com a dominação do discurso e da visão androcêntrica de mundo, segundo a qual a visão do homem como central nas relações e práticas sociais os coloca como gênero social dominante (SOUSA & CARVALHO, 2003). Gênero, em uma perspectiva relacional, refere-se ao que Louro (1992, p.57) diz a seguir:

“Gênero, bem como a classe, não é uma categoria pronta e estática. Ainda que sejam de naturezas diferentes e tenham especificidade própria, ambas as categorias partilham das características de serem dinâmicas, de serem construídas e passíveis de transformação. Gênero e classe não são também elementos impostos unilateralmente pela sociedade, mas com referência a ambos supõe-se que os sujeitos sejam ativos e ao mesmo tempo determinados, recebendo e respondendo às determinações e contradições sociais. Daí advém a importância de se entender o fazer-se homem ou mulher como um processo e não como um dado resolvido no nascimento. O masculino e o feminino são construídos através de prática sociais masculinizantes ou femininizantes, em consonância com as concepções de cada sociedade. Integra essa concepção a idéia de que homens e mulheres constroem-se num processo de relação”.

Dessa forma, trata-se de analisar as relações que se estabelecem entre o universo das práticas sociais e dos momentos dessas práticas no que diz respeito tanto ao universo feminino quanto ao masculino, não se prendendo à feminilidade somente. O conceito de gênero “serve, assim, como uma ferramenta analítica que é, ao mesmo tempo, política”. Dirigir o foco para o caráter fundamentalmente social, não possui como pretensão negar a biologia, mas destacar a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas (*ibid.*, p. 21). Cabe dizer que gênero e suas expressões possuem um *continuum* entre o masculino e o feminino, frequentemente apagados discursivamente nas representações e estilos. Chamou-me muita atenção ao longo da pesquisa, como os gêneros feminino e masculino são representados como as únicas formas de expressão de sexualidade, identidade, gênero e orientação, como formas hegemônicas. Seria muito interessante investir em um projeto de pesquisa que analisasse o apagamento discursivo de outras expressões que não as hegemônicas, pois, embora haja uma luta hegemônica com a dominação do gênero masculino no espaço

escolar marcada e evidenciada, há um apagamento discursivo de outras expressões de gênero, como os e as transgênero.

Assim como com os estudos feministas, os estudos de gênero social reivindicam para si um corpus específico, uma vez que ainda há insuficiência de foco teórico para explicar a manutenção das desigualdades existentes entre homens e mulheres. É necessário que a categoria gênero dialogue com outras áreas do saber e da produção científica, em uma tentativa de se estabelecer que este conceito não é sinônimo do conceito de mulher, segundo MATOS (1997, p. 97):

“Por sua característica basicamente relacional, a categoria gênero procura destacar que os perfis de comportamento feminino e masculino definem-se um em função do outro. Esses perfis se constituem, social, cultural, e historicamente num tempo, espaço e cultura determinados. Não se deve esquecer, ainda, que as relações de gênero são um elemento constitutivo das relações sociais baseados nas diferenças hierárquicas que distinguem os sexos, e são portanto, uma forma primária de relações significantes de poder”.

A despeito da presença das relações de gênero na teoria feminista, Yannoulas (2003, p. 15) diz que “o ponto de partida e a estratégia de análise propostas pelas feministas acadêmicas afirmam que gênero é um dado crucial na investigação científica em função de duas perspectivas: como forma de classificação social a ser resgatada ou procurada no ‘real’; e como dado constitutivo da identidade do sujeito que investiga e produz saberes”. Isso implica que mulheres são simultaneamente pesquisadoras e objeto de pesquisa, desconstruindo a noção consagrada de neutralidade na pesquisa.

Segundo Gabrielli (2007), a crítica à neutralidade empreendida pelas e pelos acadêmicos feministas visa a demonstrar que a ciência denominada neutra é construída desde o princípio por homens. A Análise de Discurso Crítica também não se pretende neutra, e posiciona-se, como já foi dito, em favor da resolução de um problema que tenha a ver com situações de opressão, dentro de uma luta hegemônica e disputa de poder, dialogando perfeitamente, pois, teoria feminista e a análise de discurso crítica.

Outra possibilidade de aproximação teórica é a que diz respeito à utilização de conceitos e teorias legitimadas no campo da ciência, buscando desvelar esses conceitos a partir do estudo das ideologias ali contidas. A análise da conjuntura e condições de produção dos discursos também é uma interface interessante entre os estudos da ADC e os estudos Feministas.

Segundo Magalhães (2008), Sara Mills (1995) sugere que os conceitos de gênero e linguagem são ambos problemáticos, principalmente em contextos interdisciplinares, como é o caso da presente pesquisa. A autora utiliza o mesmo conceito de linguagem que esta pesquisa, mas pondera quanto aos usos do termo gênero, visto que este depende da posição de quem está fazendo a pesquisa. Segundo Magalhães, “há feministas que se preocupam com o uso do termo ‘gênero’, à medida que o termo pode reduzir o sentido político do feminismo”. Outras feministas defendem o termo, considerando que possibilita a “análise da diferença”:

“Isso quer dizer que a diferença sexual não é considerada como um dado, no qual todos os homens são classificados como se partilhassem certas características opostas às características supostamente partilhadas por todas as mulheres. Ao contrário, as mulheres são vistas menos como uma casta fixa, homogênea do que como um grupo de pessoas que é atravessado por outras variáveis e elementos, como classe, raça, idade, orientações sexuais, educação, e assim por diante, e que sofre a influência disso”. (MILLS, 1995, apud MAGALHÃES, 2008, p.63).

Magalhães afirma que a maior mudança de foco na área dos estudos de gênero deve-se a Judith Butler (1990), que apresentou a seguinte definição para o termo:

“Gênero é uma estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos, num quadro regulamentador altamente rígido, que congelam ao longo do tempo, produzindo a aparência de substância, de um tipo natural de ser”. (BUTLER, 1990, p.33, apud MAGALHÃES, 2008, p.63).

Ainda em Magalhães (2008), são apresentadas três abordagens propostas por Deborah Cameron (1995) para os estudos de gênero e linguagem que a autora julgou como problemáticas. A abordagem do déficit trata as mulheres como falantes em desvantagem em virtude de sua socialização prévia (LAKOFF, 1975). Adotando o enquadre etnometodológico, a abordagem da dominância examina a negociação em interações entre mulheres (relativamente sem poder) e homens (ZIMMERMAN e WEST, 1975). A terceira abordagem é a da diferença cultural, em que são feitas “analogias entre gênero e outras divisões sociais como etnia” (CAMERON, 1995 apud MAGALHÃES, 2008). O pressuposto nessa abordagem é que o processo diferenciado de socialização de crianças e adolescentes resulta em diferenças entre mulheres e homens nos propósitos estilos comunicativos (Maltz e Borker, 1982; Tannen, 1991).

Magalhães (2008, p. 63) também recorre a Foucault (1987) para explicar os discursos e identidades de gênero afirmando que “os sujeitos são constituídos por um sistema de relações, e a ‘rede de lugares distintos’ que os sujeitos ocupam nessas relações entre o espaço institucional e ‘códigos de percepção’, entre ‘observações imediatas’ e ‘informações já adquiridas’ e entre os múltiplos papéis que exercem no ‘espaço social’, constitui a dispersão em suas identidades (FOUCAULT, 1987). Pode-se dizer, dessa forma, que as identidades de gênero são heterogêneas, múltiplas, metamorfoseadas.”

De maneira conclusiva, as identidades de gênero deixam assim de ser vistas como fixas, passando a ser vistas como construídas quando repetidas em um contexto social de controle, como na escola, de maneira múltipla e multifacetada, sendo importante ressaltar e retomar que esta pesquisa partirá da análise de gêneros sociais heteronormativos, ou seja, do conceito do teorizado por Louro (1997) de que gênero se constitui com ou sobre corpos sexuados havendo, pois e infelizmente, uma necessidade de trabalhar com gêneros heteronormativos e menos plurais do que eu desejaria. A autora cita Joan Scott para levantar a possibilidade de desconstrução entre o caráter permanente de oposição binária entre o masculino e o feminino, ou seja, a crença de que há entre os dois gêneros uma relação intrínseca de dominação-submissão. Nas análises e na conclusão falarei mais sobre essa relação binária, e as possibilidades às quais eu sugiro a partir desta pesquisa de superação deste problema.

2.2. Análise de Discurso, Teoria Social do Letramento e os Novos Estudos do Letramento

Já foi dito que os discursos são apenas um dos momentos das práticas sociais, e eles podem referir-se a uma série de atividades bastante diversificadas, como a leitura e a escrita, seus diversos usos e contextos. No caso da escola, leitura e escrita desempenham um papel fundamental e protagonista. Segundo Rios (2009), “o papel da escola se fortalece ainda mais em um cenário de novas exigências em relação ao engajamento que os indivíduos devem ter com a leitura e a escrita”. Quando falamos em leitura e escrita, falamos em letramento. Street (1984) defende o uso do termo práticas de letramento como uma prática social definida e delimitada pelo seu uso específico em determinados contextos, possuindo uma natureza social e cultural. Como forma de caracterizar, estudar e compreender essas práticas, o autor recomenda a pesquisa etnográfica como método (2001, 2012), tema que será melhor explorado no capítulo 04.

Street (2001, 2012) sugere a separação entre teoria e prática, estabelecendo uma divisão entre pessoas letradas e iletradas, associando o letramento ao desenvolvimento social e tecnológico. Segundo o autor, o modelo autônomo do letramento é a concepção de letramento “como independente de contexto social, uma variável autônoma cujas conseqüências para a sociedade e a cognição podem ser derivadas de seu caráter intrínseco” (STREET, 1993, p.5).

Ao propor uma teoria de letramento que supere essa visão autônoma, de pensar que as modalidades da língua oral e escrita deveriam ser estudadas de maneira isolada de implicações socio-culturais além de isoladas entre si, Street (1993) defende uma abordagem trans-cultural argumentando pela natureza ideológica dos usos da fala e da escrita nos diversos contextos culturais de comunidades humanas.

A essa abordagem, Street (1993) dá o nome de Novos Estudos do Letramento, que tomam como modelo ideológico as categorias de etnia, gênero e relações de poder.

Para o autor, a linguagem constitui-se de sistemas semióticos que vão além da leitura, da escrita e da fala, incluindo todas as formas semióticas de comunicação. Essa visão multifacetada da linguagem o autor chama de multiletramentos. Múltiplos letramentos, ao contrário, seriam associados a múltiplas línguas e culturas, associados a canais ou modos, como o letramento do computador, em geral ocorrendo em contextos multilíngues (STREET, 2012).

Trata-se, ainda segundo Brian Street, de estudar e levar em conta o conceito de cultura como um verbo, dada a sua natureza múltipla, processual e conflitante. São as práticas sociais e não os canais que atribuem significados e produzem efeitos na cultura.

Quando práticas de letramento são focalizadas, analisando-se uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto elas acontecem, temos um evento de letramento. No caso desta pesquisa, diversos eventos de letramento foram analisados, como as práticas docentes em sala de aula, a fala de professoras e professores e materiais institucionais produzidos pela escola. Magalhães (1996) diz que eventos de letramento são a manifestação concreta dos textos através das interações sociais que têm como tema algum exemplo de leitura e escrita.

Os eventos de letramento (Street, 2000), capacitam pesquisadores (as), e também praticantes, a focalizar uma situação particular onde as coisas estão acontecendo e pode-se vê-las enquanto acontecem. Mas, além disso, os eventos levam à compreensão da prática social que, segundo STREET (2002) “é um conceito que lida com os eventos e com os padrões de atividades de letramento ligando-os a alguma coisa mais ampla de natureza cultural e social”. Ou seja, as práticas sociais mais amplas, que revelam padrões de agir e comportar-se socialmente serão observáveis a partir de eventos de letramentos que envolvem atividades de leitura, escrita e semioses.

Há ainda as práticas discursivas de letramento. Segundo Magalhães (2012), práticas discursivas de letramento possuem matrizes socioculturais, históricas, que determinam a produção e a interpretação de instâncias concretas de textos falados, escritos e visuais, com emissores (as) e receptores (as) concretos (as). Textos, esclarece a autora, fazem, parte de processos sociais de reprodução, distribuição e recepção, inter-relacionando-se na intertextualidade e interdiscursividades (FAIRCLOUGH, 2001; 2003).

Magalhães (2012, p. 184) traz outra reflexão interessante para esta pesquisa sobre a associação entre letramentos e as identidades como as de gênero. Segundo a autora:

“Nas práticas discursivas de letramento, as identidades são construídas no processo discursivo, com investimentos das pessoas em estilos de ser, na relação com os ‘outros’, em coisas que elas possuem (o próprio corpo) ou produzem. Há uma inter-relação entre identidades pessoais e identidades coletivas culturalmente definidas, pois umas não existem sem as outras.

Dessa forma, as diversas versões das identidades coletivas definem um universo de possibilidades para as identidades pessoais”.

Cumprir lembrar do sentido de letramento como “um processo ocorrente na vida social” (RIOS, 2009, p.1) e a visão integrada do letramento, que é a investigação do letramento em seu viés social, psicológico e histórico. Essas áreas devem estar entrelaçadas, segundo Barton (1994) de forma a propiciar um panorama sobre o que está envolvido no letramento, sendo áreas que não estão necessariamente separadas ou são distintas. Ao considerar o letramento como sistema simbólico, abarca-se o social e o psicológico; ao considerarmos como um sistema de representação do mundo para si, é psicológico, para o outro, é um fenômeno social.

Para Barton (1994), a abordagem se resume a oito perspectivas ou formas de se analisar o letramento: (1) como atividade social, sendo melhor descrita em termos de práticas de letramento, com as quais as pessoas se envolvem em eventos de letramento, ambos termos já elucidados na abordagem de Street, sendo semelhantemente elucidados por Barton os eventos como atividades particulares nas quais o letramento desempenha um papel, sendo regulares e repetidos e as práticas como formas culturais gerais de utilização do letramento, com as quais as pessoas se conduzem em um evento de letramento; (2) as pessoas têm diferentes letramentos associados a diferentes domínios da vida social, incrementados através das diferentes culturas e períodos históricos, ou seja, letramentos são configurações de práticas que o mais das vezes não se relacionam entre si; (3) as práticas de letramento em que as pessoas se envolvem estão situadas em relações sociais mais amplas, fazendo-se necessário descrever a situação social dos eventos de letramento, incluindo as formas pelas quais as instituições sociais mantêm letramentos particulares; (4) o letramento está firmado em um sistema de símbolos utilizados para a comunicação e como tal existe em relação a outros sistemas de intercâmbio de informação, sendo uma forma de representação do mundo para os outros; (5) além de representar o mundo para os outros, o letramento representa o mundo para nós mesmos, ligando o psicológico ao social; (6) nós temos atitudes, consciência, valores a respeito do letramento e essas atitudes e valores guiam nossas ações, ou seja, firmamos nossa identidade através do letramento; (7) o letramento tem uma história e em nossa vida individual vários eventos de letramento ocorrem e vão se alterando constantemente; (8) por fim, os eventos e práticas de letramento têm uma história social, sendo a história uma mudança em toda a cultura.

É necessário, pois, estabelecer a relação entre o conceito de discurso e o letramento visto sob a ótica da Teoria Social do Letramento e os Novos Estudos do Letramento. Rios (2010) assume que o ponto de partida é conectar o conceito do uso do letramento com a noção do discurso como língua em uso, incluindo, para tanto, linguagem falada e escrita. Esse ponto de partida envolve explicar a integração do ponto de vista ontológico, ou seja, na realidade mesma, quando uma pesquisadora ou um pesquisador está investigando o discurso no modo como é desempenhado pelo uso da linguagem escrita.

São esboçados por Rios (2010) três aspectos essenciais que permitem a integração da Teoria Social do Letramento, dos Novos Estudos do Letramento e da Análise de Discurso Crítica. O primeiro refere-se à filiação das três a algum tipo de teoria social (BARTON & HAMILTON, 1998, FAIRCLOUGH, 2001; CHOULIARAKI & FAIRCLOUGH, 1999, apud RIOS 2010), partindo das teorizações tanto de letramento quanto de discurso das ciências sociais. Em seguida, ambas as teorias⁵ “ênfaticam o fato de que há relação inextricável entre língua e prática social”, (RIOS, 2010, p. 170), ou seja, “investigar a língua é uma questão de investigar as práticas com as quais está ligada” (*ibidem*). Por último, “ambas chamam atenção tanto para a linguagem falada como para a escrita (e outros modelos semióticos) e, mesmo se elas aparentemente têm diferentes propósitos de pesquisa, defendendo que há grande potencial de pesquisa para integração destas áreas, tanto teórica quanto metodologicamente.” (*ibidem*).

Entre as similaridades das duas áreas, Rios (2010) aponta o duplo foco, ou seja, foco sobre a língua e sobre (redes de) práticas sociais particulares concorrentes em instituições, organizações e comunidades, tronando-se claro, pois, a interface entre as duas áreas e tanto a possibilidade quanto a validade de colocá-las em diálogo como matrizes teóricas para este trabalho.

2.1.1 O empoderamento e a pesquisa fortalecedora e emancipatória

É importante salientar a escolha do uso do termo empoderamento nesta pesquisa e como o termo se relaciona aos estudos feministas, da Análise de Discurso Crítica e demais correntes teóricas que servem de matriz a esse trabalho.

⁵ A Teoria Social do Letramento foi tomada por Rios (2010) como parte dos Novos Estudos do letramento.

Segundo Magalhães (1994; 1998; 2006) quando uma pesquisa é ‘sobre’⁶ os (e as) participantes e realizada colaborativamente ‘com’ eles (e elas) esta pesquisa visa ao empoderamento. Magalhães (2006) recomenda o uso de métodos interativos e dialógicos “em oposição a estratégias positivistas de distanciamento ou de objetivação” (CAMERON *et.al.*, 1992, *apud* MAGALHÃES, 2006). Ainda segundo a autora, a preocupação com o ‘outro’ manifestada no destaque à *extropia*⁷ e à heteroglossia (BAKHTIN, 1997, *apud* MAGALHÃES, 2006), ainda a busca do caminho exterior através da intersubjetividade (OCHOA, 2002, *apud op. cit.*) A autora afirma que

“(…) é preciso dar atenção às próprias demandas dos participantes e partilhar conhecimento adquirido na pesquisa. Dessa forma, a pesquisa se realiza com reflexividade, contribuindo não apenas para resolver os problemas dos participantes” (MAGALHÃES, 2006, p. 74)

O termo poder merece ser analisado para se compreender a discussão sobre empoderamento e gênero social. Segundo Fairclough (1989, *apud* MAGALHÃES, 2006) podemos pensar no poder físico de uma pessoa sobre a outra, como na relação entre homens e mulheres em que há abuso de força física, Segundo a Magalhães (2006) esses atos de poder co-ocorrem com a dominação simbólica, como na linguagem sexista e na representação visual. Como sugere Foucault (1980, *apud op. cit.*) o poder se exerce em rede da qual os indivíduos participam como ‘alvos que consentem’ e como ‘elementos de sua própria articulação’, ou seja, “o poder está nos agentes sociais que são investidos desse poder num contexto social particular.” (MAGALHÃES, 2006, p. 78)

A autora afirma, no entanto, que é possível aos agentes sociais se posicionarem em sentido contrário às práticas de dominação, pensando sobre como as práticas sociais podem ser mudadas de forma reflexiva a fim de mudar a vida e a construção das identidades das pessoas.

⁶ Aspa da autora.

⁷ “Na cultura, a exotropia é o instrumento mais poderoso da compreensão. A cultura alheia só se revela em sua completude e em sua profundidade aos olhos de uma outra cultura (e não se entrega em toda a sua plenitude, pois virão outras culturas que verão e compreenderão mais).” (BAKHTIN 1997, P.368) Nota de rodapé da autora.

MAGALHÃES & GIEVE (1998)⁸ apontam que há três princípios básicos que situam a pesquisa com vistas ao empoderamento: o primeiro é o uso de métodos interativos, visto que pessoas não são objetos e nem devem ser tratadas como tal, devendo a pesquisa ser dialógica; o segundo é o direcionamento de uma agenda para as pessoas que estão colaborando com a pesquisa, ou seja, as questões de pesquisa devem ser pensadas pelos, para e com os sujeitos da pesquisa, possuindo, assim, significado ativo para todas as pessoas envolvidas; por fim, o acesso às questões de pesquisa deve ser livre aos e às participantes da pesquisa, apresentado a oportunidade de diferentes formas de interpretação das crenças, atitudes e comportamentos dos e das participantes, além de haver uma devolutiva das análises para as pessoas envolvidas. Ao apresentar, nos capítulos 03 e 04, tanto o contexto do desenvolvimento da pesquisa, quanto a metodologia de geração, coleta e análise de dados, acredito que ficará claro como esta pesquisa teve como meta atender a esses princípios, sendo, pois, uma pesquisa que visa ao empoderamento das pessoas que dela fazem parte.

2.3. Letramento e gênero social

Como já foi apresentado na sessão anterior, a abordagem dos Novos Estudos do Letramento leva em conta o conceito de gênero social em seu modelo ideológico e projeto de mudança de mundo (STREET, 1993).

Segundo Magalhães

“O letramento, como é notório, é uma das manifestações do poder nas relações de gênero. Os índices de iletramento com base no gênero são alarmantes, encontrando-se o padrão de maior iletramento entre mulheres do que entre homens generalizado no espectro geográfico e social (Magalhães, 2003). Como sugere Cameron (1990): “Os grupos poderosos têm receios bastante específicos de que a habilidade de ler e de escrever, se difundida entre os de menor poder, facilitará a oposição e eventualmente a revolta em massa”. (MAGALHÃES, 2012, p.172).

Barton (1994) afirma que ao desempenharem papéis as pessoas realizam diferentes aspectos de sua identidade, desta forma, uma pessoa pode ser negra, do sexo

⁸ Tradução minha.

feminino, da classe média, uma mãe ou um estudante, e assim realizarem aspectos salientes de suas identidades em qualquer situação. Dado que muitas atividades cotidianas podem ser eventos de letramento, as idéias de papéis e identidade são um bom lugar para começar um exame da variação social e das coações no letramento. O autor afirma que nos guiamos em muitas atividades onde o letramento é dividido em gênero social, em que homens e mulheres atuam de maneiras diferentes. Esta divisão não é de qualquer forma rigorosa e automática, e os papéis não são sempre óbvios. Os papéis são negociados e podem envolver conflitos e mudanças. Dificuldades com leitura e escrita ou habilidades particulares, por exemplo, podem afetar os papéis que as pessoas mantêm.

A esse respeito Moss (2007) realizou uma pesquisa com a finalidade de compreender por que no contexto pesquisado (de escolas britânicas de educação básica) os meninos demonstraram ter um desempenho inferior em eventos de letramento do que meninas. A autora afirma que boa parte das pesquisas feministas têm se concentrado em compreender a educação como um mecanismo de reprodução de desigualdade de gênero e como um espaço possível de mudança e correção de desigualdades. A questão é como essas análises foram feitas e as conclusões às quais chegaram. Muitas chegaram à conclusão de que o problema estava centrado no currículo, que priorizava conteúdos e textos essencialmente femininos. O problema é simples, visto que estas pesquisas naturalizavam alguns eventos de letramento como essencialmente pertencentes a uma identidade de gênero, sem dar conta do problema, usando questões biologizantes como justificativa. Outras pesquisas afirmavam que as concepções dominantes de feminilidade é que impediam meninas de desenvolver plenamente outras habilidades propostas nos currículos e mascaradas por ele, incluindo aí a análise de como meninos dominavam o ambiente de sala de aula e as formas como a escola se posicionava com relação a registros, uso de uniformes e organização do espaço de sala de aula. Outras apresentaram os preconceitos e inclinações ao gênero masculino presentes no currículo, explicando por que as meninas tinham um desempenho pior em áreas como a Matemática e as Ciências.

Moss (2007) afirma que todas essas análises e pesquisas se furtaram à possibilidade social de transformações destas situações. Muitas destas pesquisas se concentraram em incitar as meninas a dar um passo além dos limites tradicionais de gênero expressas nas escolhas individuais e entrar em áreas de currículo

tradicionalmente vistas como masculinas. Outras tentaram transformar áreas ‘masculinizadas’ do currículo em áreas mais amigáveis para as mulheres através da adaptação de currículo.

A resposta encontra-se, segundo a autora, em estudar as identidades de gênero como um foco para as ações feministas. As crianças em sala de aula, da mesma forma que experimentam diversas e múltiplas formas de letramento, experimentam diversas experiências com relação às representações de gênero. Além disso, as experiências de gênero nestes contextos funcionam como ativamente construídas e não como dadas (BUTLER, 1990), ou seja, é muito mais que a construção da feminilidade e da masculinidade, mas um ‘provar’⁹ de diferentes identidades de gênero. Essas crianças poderão adotar identidades mais fáceis ou mais difíceis de serem incorporadas pelo sistema de valores social da escola (e fora dela), passando, então, a ser necessário compreender quando e como é a melhor forma de intervir na formação de identidade de gênero das crianças.

Não se trata, pois, de tomar homens como vencedores e mulheres como perdedoras, dado que se tratam de suposições de valor, nem de tolerar argumentos baseados em inclinações biológicas para o desenvolvimento em algum aspecto associado ao letramento. Também se deve rechaçar a noção de que a depender do gênero, haverá maior ou menor limitação da criança em realizar alcances educacionais. Trata-se, na verdade, de tomar como raiz dos problemas para a realização plena de habilidades e competências educacionais a forma como as identidades sociais são desenvolvidas e reforçadas e o espaço que essas identidades possuem para expressão, incorporação ou oposição no espaço escolar, abandonando a perspectiva do sucesso e fracasso.

Concluo, pois com as palavras de Silva (2006, p. 83), segundo a qual:

“A identidade de gênero social é, portanto, articulada e rearticulada a cada evento de letramento, sendo esse um fenômeno social e, como tal, um instrumento mediador dos processos de identificação dos sujeitos sociais. Desse modo, podemos afirmar que homens e mulheres aprendem a ser o que são na interação da qual participam. Em outras palavras, o gênero social é construído e constituído por meio da linguagem, que é aqui continuamente identificada como prática social. Assim, a construção e constituição das

⁹ Grifo de Moss (2007) e tradução minha.

identidades de gênero implicam a interação dos indivíduos agindo em práticas discursivas particulares nas quais estão posicionados, implicam as posições que eles assumem e as maneiras como são eles posicionados nos eventos de letramento.

2.4 Análise de Discurso Crítica e Teoria Multimodal

Ao longo das observações de aula, adotei a postura de olhar a sala de aula e tratá-la como uma entidade comunicacional (KRESS & VAN LEEUWEN, 2011), ou seja, adotar um olhar apropriado a uma visão multimodal das semioses sociais. Para tanto, levei em consideração os quatro estrados apontados por Kress & Van Leeuwen (2011) e que dão sentido à teoria multimodal da comunicação: O discurso como uma construção social de conhecimentos e de (alguns aspectos) da realidade, ou seja, o discurso como representação, o design que é uma construção social que ocorre mediante interação social entre um conteúdo e sua expressão, ou seja, é o lado conceitual da expressão e a expressão do conceito, a produção, que se trata da organização em um meio de execução, e por último a distribuição, que embora tenda a ser vista como algo não semiótico, é semiótica, pois acrescenta significado.

A teoria multimodal leva em conta o modo como o conteúdo usa um meio para expressar-se. Ou seja, para citar um exemplo, as cores são diferentes da linguagem como modo, uma vez que ouvir a palavra ‘azul’ é diferente de ver esta cor diante de si. A mesma cor, o azul, carrega um significado que é atribuído socialmente, ou seja, em nossa sociedade, e de modo geral no ocidente, o azul é associado ao masculino, ao passo que o rosa é associado ao feminino, como apontam os autores, ou seja, a cor é ao mesmo tempo significante e significado. O modo inclui as imagens visuais, os corpos no espaço, a linguagem como fala, os gestos, a linguagem como escrita, entre outros. Os autores mencionam que na Inglaterra a centralidade do papel dos e das professoras está mudando, pois com a modernidade tardia há uma crescente desarticulação de antigas profissões muito graças à multimodalidade. Isso se comprova nesta pesquisa graças ao uso de exibição de vídeos e imagens na aula de História à qual observei. Os autores

mencionam também que estamos vivendo hoje, no século XIX, em um mundo onde cada vez mais discurso, design e produção não formam mais uma unidade, mas onde os e as professoras ainda agem e são treinados (as) a agir sem nenhuma referência àquilo que estão ensinando. Ou seja, o uso da multimodalidade em sala de aula sem um treinamento, sem um posicionamento crítico e reflexivo dos e das professoras pode se mostrar uma ferramenta perigosa. No vídeo em questão, os papéis sociais que desempenham homens e mulheres são marcados por uma naturalização das funções que cada gênero deve representar. As vozes e as posturas corporais das figuras que representam homens e mulheres auxiliam na construção de uma identidade do masculino associado à força, sabedoria, virilidade e do feminino ao cuidado, carinho, lar e não houve nenhuma intervenção ao longo da exibição dessa mídia no sentido de problematizar o que o vídeo exibia.

Retomando a questão das cores, ficou muito evidente, ao olhar para o material didático que portavam as crianças em sala de aula, como a cor opera como um modo e reproduz discursos. A cor como modo, segundo Kress & Van Leeuwen (2011), ‘é inteiramente distinta da linguagem como modo, pois o modo é uma organização abstrata de um material específico dentro da semiose de uma cultura, através de práticas de produção as cores se transformam e passam a ser reconhecidas como relevantes e significativas em uma dada cultura’ (tradução da autora).

CAPÍTULO 3: CAPÍTULO METODOLÓGICO

Neste breve capítulo, fundamentarei teoricamente a escolha da metodologia que utilizei para gerar e coletar dados para esta pesquisa. Antes, será apresentado o contexto no qual a pesquisa foi desenvolvida. Em seguida, apresentarei quais são os pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa e como esses pressupostos implicam o uso da metodologia etnográfica. Algumas considerações serão feitas no sentido de aproximar tanto metodologias qualitativa e etnográfica quanto os estudos da Análise de Discurso Crítica e os Novos Estudos do Letramento.

Em seguida, falarei sobre cada um dos três instrumentos que foram utilizados na minha triangulação de dados: A entrevista semi-estruturada, a observação participante com filmagem de aulas e a análise documental de imagens e textos escritos. Antes de falar do terceiro instrumento, entretanto, apresentarei algumas justificativas para a escolha de um instrumento anterior, o diário de pesquisa, o qual não pode ser utilizado para a constituição do *corpus* desta pesquisa, por motivos já elucidados.

3.1. Apresentação sócio-histórica e geográfica do local onde a pesquisa se realizou

À época do ingresso no mestrado, eu trabalhava somente como professora de Sociologia do Ensino Médio da escola onde esta pesquisa foi realizada. Ao iniciar a pesquisa, eu havia assumido a coordenação do segmento do Ensino Fundamental II, da unidade que fica situada na Asa Norte, bairro de Brasília.

A escola onde a pesquisa foi realizada, Centro de Ensino Getúlio Vargas¹⁹, é uma rede que conta atualmente com 5 unidades, espalhadas pelo Distrito Federal. A pesquisa foi realizada em duas unidades, ambas localizadas no Plano Piloto da cidade de Brasília, Região Administrativa número 01, uma na Asa Sul, local de trabalho da professora de Língua Portuguesa, Simone, outra na Asa Norte, local onde eu trabalhava como Coordenadora Pedagógica do Ensino Fundamental II e professora de Sociologia do Ensino Médio, e onde trabalham a professora de Ciências, Judite, o professor de Matemática, Magno e o professor de História, José, e, finalmente, o local onde a maior parte das minhas notas e observações de campo foram tomadas. A unidade da Asa Sul só entrou como campo para esta pesquisa devido à facilidade de acesso e afinidade que eu possuía com a professora Simone, colaboradora fundamental para esta pesquisa, principalmente no que diz respeito à relação entre letramento e gênero. Mais adiante, tratarei do perfil de cada uma das colaboradoras e dos colaboradores desta pesquisa.

Segundo dados da Secretaria de Estado, de Planejamento e de Orçamento, Brasília possui o melhor índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do Brasil. Isso significa dizer que detém o maior índice de qualidade de vida do País. No Distrito Federal apenas 3,4% da população – aproximadamente 65 mil pessoas – são analfabetos, um índice muito baixo se comparado com o restante da população brasileira. Ainda segundo site da Secretaria:

“Em 2008, oito estados tiveram renda per capita acima da média brasileira, que foi de R\$ 15.989,75. O Distrito Federal, com o maior índice do Brasil, R\$ 45.977,59, representava quase três vezes a média brasileira e quase o dobro de São Paulo, R\$ 24.456,86, segundo maior.

¹⁹ Todos os nomes desta pesquisa foram alterados para resguardar as identidades das pessoas envolvidas.

Bastante significativo, esse dado induz observadores pouco argutos a análises precipitadas acerca da realidade socioeconômica do Distrito Federal, principalmente por que ele é reforçado pelo fato de Brasília possuir Índice de Desenvolvimento Humano – IDH de 0,844, apenas 0,003 pontos percentuais abaixo de Florianópolis (SC), o maior do Brasil.”²⁰

O que há, na realidade, é uma profunda desigualdade social no que diz respeito ao Distrito Federal, que é composto, além de Brasília, por outras 29 regiões administrativas, em sua maioria, com renda menor que as duas regiões pesquisadas. No entanto, como já foi discutido, a renda das pessoas envolvidas não foi um dado que influenciou o objetivo principal desta pesquisa, que é o de analisar as representações de gênero no espaço escolar. É importante delimitar, no entanto, que para a comunidade em questão a educação formal é bastante valorizada, em se tratando de uma escola que foi pesquisada um local que atende a um público de famílias em sua maioria escolarizada, muitas das mães e pais servidores e servidoras públicos (as) das mais diversas esferas (Federal, Distrital e Militares), professores e professoras de educação básica e superior, comerciantes e estudantes. Sendo assim, essas famílias se faziam muito presentes na escola e, em sua grande maioria, havia a predominância da figura da mãe como principal parente acompanhando a vida escolar dessas crianças.

A escola possui 35 anos de experiência em serviços educacionais no Distrito Federal e esse dado é bastante reforçado em campanhas institucionais que serão analisadas, além de ser a informação inicial sobre a escola na sessão “Quem somos nós” do sítio eletrônico. Em muitos momentos eu senti desconforto com relação a essa “mercantilização” do ensino, essa idéia de vender a escola, seus ideais e proposta pedagógica e, em contrapartida, uma postura tanto da equipe de direção e docente quanto das famílias de negociar as opções e escolhas das crianças envolvidas no processo educativo como se fossem meras mercadorias.

A referida proposta pedagógica da escola é baseada nos conceitos socioconstrutivistas, segundo a própria escola, tendo o aluno e a aluna como “centro de toda a ação educativa, sendo o construtor do próprio presente e futuro. A instituição

²⁰ Secretaria de Planejamento e Orçamento do Governo do Distrito Federal (SEPLAN/DF). O DF em números. Disponível em: <http://www.seplan.df.gov.br/o-df-em-numeros/dados-geograficos/itemlist/category/81-o-df-em-n%C3%BAmeros.html> Publicado em: maio de 2012. Acesso em: 11 de set. 2013.

oferece uma educação voltada para a formação de personalidades humanas diferentes, pois cada pessoa tem um jeito próprio de pensar.” Ainda no *site* da escola²¹:

“A nossa proposta pedagógica encara o conhecimento como peça chave e busca agregar valores práticos aos teóricos, atribuindo às ciências estudadas em sala um significado mais concreto. Ao buscar a preparação do aluno para a vida, o *Colégio Getúlio Vargas* ²²entende que é fundamental promover a cidadania desse indivíduo de maneira prática e, por isso, incentiva os trabalhos sociais. É uma escola com valores diferenciados, onde os alunos não aprendem apenas os conteúdos, mas a vencer e a contribuir para uma sociedade mais justa e consciente”.

O espaço físico das escolas era bastante amplo, arborizados e com diversos murais de informações espalhados pelas paredes. A unidade localizada na Asa Norte, onde a maior parte da pesquisa foi realizada, conta com 24 salas de aulas, sendo que as salas onde a pesquisa foi desenvolvida contavam com *Power Point* e quadros de giz como recursos técnicos para o desenvolvimento das aulas, além de um mural de informações e calendários. Não foram analisadas aulas que tenham ocupado espaços que não os de sala de aula, sendo que em todas as aulas as quais eu assisti os e as professoras utilizaram o quadro para escrever informações gerais, conteúdos, correções de atividades e apenas o professor José utilizou o *Power Point* para projeção de um vídeo.

A unidade da Asa Sul dispõe de 21 salas e um espaço físico mais reduzido que a outra unidade. Esta unidade foi recém-adquirida e reformada pela Centro de Ensino e ainda estavam organizando o funcionamento de alguns locais, como a biblioteca.

Foi exatamente na biblioteca, que ainda estava sem condições de uso, que fiz a entrevista semi-estruturada com a professora Simone. Com Judite e José a entrevista foi feita na sala de professores e professoras, em momentos de intervalo e janela entre aulas, e com o professor Magno fiz entrevista na sala da coordenação, que era a sala que

²¹ A citação da fonte será ocultada para manter a confidencialidade da escola.

²² Texto alterado para manter a confidencialidade da escola

eu ocupava na data em que a entrevista foi realizada, após um encontro que tivemos de coordenação individual.

Na unidade da Asa Norte, observei aulas de duas turmas de 5ª série ou 6º ano do turno matutino, que era o total de turmas que possuía a unidade no turno, turmas que possuíam uma média de 35 crianças. Na unidade da Asa Sul, observei apenas uma turma, menor em quantidade total de alunas e alunos (14 no total), e a única turma de que dispunha a unidade. No total, foram assistidas e filmadas 16 horas aula, somando um total de 4 horas aulas por colaboradora e colaborador de pesquisa. Essas aulas geraram dados em quantidade e, o principal, qualidade suficiente para que a triangulação de dados, de que falei no próximo capítulo, ficasse completa e consistente.

Assim como a renda não interferiu, a meu ver, nos objetivos da pesquisa, a faixa etária das crianças também não, por alguns motivos que explanarei a seguir. O foco de análise da pesquisa centrou-se, essencialmente, nas representações discursivas de professoras e professores, além da análise de algumas representações produzidas pela escola, como mencionado no capítulo anterior. Claro que a minha inserção no campo me fazia olhar atentamente as interações entre as crianças, mas foi essencial analisar as práticas pedagógicas de professores, professoras e a voz da instituição de ensino enquanto ator social. Além disso, tomo como referencial teórico e inscrevo as minhas análises neste referencial, que as identidades de gênero são constantemente negociadas e construídas, independentemente, pois, da faixa etária das crianças que estão em processo, bem como estão os professores e professoras, de construção ativa de suas identidades (LOURO, 1997). Estas identidades não são fixas e permanentes, ao contrário, podem ser contraditórias e transformar-se ativamente. Foi mais fácil para mim, devido à posição que eu ocupava na escola à época da coleta e geração de dados, trabalhar com o segmento do ensino fundamental dois, e a escolha pelo sexto ano ou antiga quinta série deu-se muito devido ao fato de eu perceber que essas crianças estavam em uma fase interessante de saída de um segmento com muitas particularidades e diferenças em relação ao novo segmento que estavam entrando, ou seja, estavam saindo do universo do Ensino Fundamental I, onde eles e elas possuíam apenas uma professora (na escola onde a pesquisa foi realizada, todas as pessoas que trabalhavam com o Ensino Fundamental I enquanto professoras e coordenadoras eram mulheres), onde as aulas não eram divididas em horários rígidos, onde havia menos material didático, e entrando em

um novo mundo, um novo universo com novos e novas professoras, mais responsabilidades e uma nova rotina escolar. Vejo que esse momento é chave para essas crianças, que se encontram entrando na puberdade, momento em que a definição das identidades de gênero e sexual (LOURO, 1997) é muito importante, mas a forma como isso ocorre e impacta a vida e a constituição desses sujeitos sociais não será tema desta pesquisa.

3.2. Descrição do perfil de cada colaboradora e colaborador da pesquisa

Abaixo, seguem as descrições dos e das colaboradoras da pesquisa. Adotarei o seguinte critério para elencar os e as participantes: A ordem em que foram aceitando participar da pesquisa.

3.2.1. Professor Magno

O professor Magno é o professor de Matemática da unidade da Asa Norte já há 5 anos, dos quais eu estive durante 3 anos e meio na escola. No entanto, meu contato com ele só se estreitou quando assumi a coordenação do segmento no qual ele atuava, o ensino fundamental dois, em janeiro de 2012.

Foi o primeiro professor que eu pensei em convidar para fazer parte da pesquisa, pois em diversos momentos ouvi dele ou conversamos sobre a dificuldade que ele percebia nas meninas com relação à aprendizagem da Matemática.

Sempre foi um profissional muito reservado, correto, bom cumpridor de regras e hierarquias, mas conhecido entre as alunas e alunos por ser muito rígido com o cumprimento de prazos e regras. Com muita satisfação, o professor Magno aceitou colaborar com esta pesquisa e demonstrou entusiasmo em diversos momentos, chegando a me procurar para perguntar e se dispor a auxiliar no que fosse necessário. Foi, entre as 4 pessoas que colaboraram com a pesquisa, a única a preencher os diários de colaboração que estavam previstos inicialmente no projeto da pesquisa²³.

²³ Mais esclarecimentos na Seção 4 deste capítulo e no Capítulo 3 desta dissertação.

Como foi o primeiro a quem eu me reporte, também foi a pessoa com quem desenvolvi todo o piloto da pesquisa que, devido a riqueza dos dados gerados, não demandou uma nova geração de dados.

Chamou-me muita atenção na entrevista que desenvolvi com o professor Magno a sua objetividade, sisudez e pontualidade ao responder às questões propostas. Foi a segunda entrevista mais rápida, que menos abriu margem para intervenções da minha parte. Quando fizemos esta entrevista, no dia 23 de março de 2013, eu ainda me encontrava na posição de coordenadora pedagógica, cargo, dentro da hierarquia das funções desempenhadas na escola, superior ao ocupado pelo professor Magno. Como este dado me intrigou e incomodou, procurei o professor posteriormente, no dia 21 de maio, quando já havia me afastado da escola²⁴, e falei abertamente com ele sobre o assunto. Perguntei se ele achava que devíamos refazer a entrevista, se ele havia se sentido confortável na posição de pessoa entrevistada e ele disse que mantinha sua forma de pensar e que não sentia necessidade em responder às questões novamente. Ainda no mesmo dia, desenvolvemos, eu e o professor José, a entrevista semi-estruturada, esta sim, a entrevista mais curta dentre as quatro, corroborando para desfazer minha insegurança.

Anotei em meu diário de campo pelo menos cinco recorrências de questionamentos do professor Magno com relação a uma preocupação dele com a pesquisa. Não sei se por pouco conhecimento e afinidade dele com o tema representações sociais de gênero, letramento e identidade, ele, em diversos momentos quando eu ainda estava presente diariamente na escola, me procurou para saber “se o nó estava desatado”. O nó, para ele, era o mau desempenho das meninas em sua matéria, a Matemática, quando, em sua própria concepção, são justo as meninas as que possuem a maior dedicação acadêmica, as que fazem os deveres, são assíduas e possuem letras consideradas por ele bonitas.

Esse aspecto foi enfatizado diversas vezes em sala de aula, de maneira às vezes exacerbada, como veremos no capítulo analítico, o aspecto de associar ao gênero feminino a beleza, a organização, a assiduidade e o desempenho esperado por um professor ou professora em sala de aula.

²⁴ Mais esclarecimentos sobre a minha trajetória na escola serão apresentados na Seção 4 deste capítulo.

Tentei explicar-lhe que não era esse o objetivo principal nem periférico da pesquisa, senão o de analisar como meninas e meninos são representados e como essas representações corroboram na construção de suas identidades, mas não sei se obtive sucesso na explicação. Espero que com o resultado da pesquisa em mãos o professor Magno possa encontrar pelo menos um caminho para as suas dúvidas que, embora não sejam o tópico central da pesquisa, não deixam de ser relevantes para a compreensão da relação representação e letramento na construção das identidades de gênero.

3.2.2. Professora Judite

A segunda pessoa a quem solicitei colaboração na pesquisa foi a professora Judite. A escolha se justifica por uma crença que eu tinha, para a qual encontrei posteriormente referências que confirmam (Kelly, 1987 apud Moss, 2007), de que meninas possuem um desempenho inferior nas disciplinas de Matemática e Ciências, justamente o questionamento do professor Magno. Em geral, baseado na minha experiência docente, há uma predominância de profissionais homens atuando como professores destas duas áreas, ratificando e mantendo a identificação de gênero das ciências naturais e matemática com um universo dito masculino.

Eu tinha, no entanto, uma realidade diferente na escola onde a pesquisa estava sendo feita. Judite é uma jovem professora de 23 anos de idade, considerada por todos e todas na escola uma moça bonita e que me chamou a atenção desde o dia de sua entrevista de ingresso na escola, da qual fiz parte da banca avaliadora, por sua competência, seriedade, ética profissional e domínio de conteúdo. Quando deixei a escola, em maio de 2013, a professora estava completando um ano de trabalho.

Contudo, em diversas conversas formais e informais com a professora, anteriores à pesquisa, chamava-me a atenção a dose de insegurança que ela demonstrava ao falar de si, ao afirmar sua beleza, ao afirmar sua competência, como se fosse necessário assentar-se em pilares de masculinidade para legitimar seus atributos positivos.

Ao longo das observações de campo isso ficou muito evidente, pois senti que a professora utilizou a pesquisa também como um momento de desabafo, no qual ela pode externar sua frustração em ser avaliada mais pela aparência que pela competência.

Mesmo depois de concluídas as perguntas da entrevista semi-estruturada, após desligar o gravador, a professora Judite continuou relatando alguns eventos pessoais que lhe incomodavam e sua entrevista foi a mais longa entre as quatro. Também foi a que mais contou com aberturas para intervenções minhas e para o dialogismo. Em uma das aulas que eu assisti, a professora deixou a turma produzindo atividades e veio até a mim para manifestar alguns descontentamentos relacionados a temas que havíamos falado durante a entrevista.

No entanto, a professora não preencheu o diário de colaboração que foi proposto e após o término da geração e coleta de dados não tornou a me procurar. Os dados que foram gerados e coletados com ela, no entanto, são de muita riqueza para esta pesquisa e lançam luz sobre diversos objetivos e questões que esta pesquisa possui.

3.2.3. Professora Simone

A escolha da professora Simone foi, dentre as quatro pessoas que colaboraram com a pesquisa, a mais difícil, pois ela não trabalhava na mesma unidade onde a pesquisa inicialmente seria feita, sendo meu acesso a ela mais difícil. No entanto, fiz questão de convidá-la devido a alguns pontos da pesquisa que precisavam ser analisados e algumas características pessoais da professora.

Assim como Judite, Simone é uma professora jovem e bonita, que possui uma boa relação com os alunos e alunas. Ela, no entanto, trabalha com o ensino de Língua Portuguesa que, ao contrário das Ciências Naturais e Matemática, possui maior aceitação e melhores índices de rendimento entre as meninas. Os eventos de letramento que constituem as aulas de ensino de língua, isso sempre me chamou a atenção, são em geral aproveitados e compartilhados com maior entusiasmo pelas meninas que pelos meninos. Isto se reflete, possivelmente, em um posterior predomínio de mulheres atuando como professoras de Português. Por mais que eu quisesse desenvolver a pesquisa com um professor homem, não havia na escola um único professor de Língua Portuguesa que fosse homem e atuasse no segmento do Ensino Fundamental dois.

A professora Simone também foi uma pessoa que me despertou interesse, pois ela cursa pós-graduação na Universidade de Brasília, no mesmo programa onde esta pesquisa está sendo desenvolvida, embora em uma linha de pesquisa bastante distinta.

Como compartilhávamos esta característica, cursei algumas disciplinas do mestrado com ela, o que aumentou nossa afinidade e proximidade, elementos que considero fundamentais em uma pesquisa fortalecedora. Em diversas conversas informais falamos sobre a importância do ensino de língua dialogar com outras áreas do conhecimento, como as ciências sociais, e a importância de um ensino de língua mais contextualizado, significativo e crítico.

Mesmo que nosso contato profissional estivesse sujeito a uma distância física e mesmo que eu tenha tido bem menos contato com os alunos e as alunas da professora Simone, visto que eles pouco me conheciam, nos momentos em que estive em sala de aula com ela me senti muito bem acolhida e as aulas a que assisti correram sem grandes transtornos. As crianças pareciam confortáveis com o fato de eu estar presente, observando e filmando, práticas que são recorrentes na escola devido à proposta pedagógica que ela adota.

Durante a entrevista semi-estruturada senti que a professora ficou bem à vontade, em especial, conforme a entrevista foi sendo desenvolvida. Foi como uma entre as diversas conversas informais que já havíamos tido sobre assuntos que já havíamos conversado.

Infelizmente não pude contar com a colaboração na produção do diário. Das vezes em que procurei a professora Simone para lhe pedir o diário ela estava ocupada com outros afazeres da rotina pedagógica, como o preenchimento de diários e planilhas de notas e logo que os dados terminaram de ser gerados e coletados ela se afastou da sala de aula para se dedicar ao mestrado.

3.2.4. Professor José

O professor José, de História, foi o último a quem eu solicitei colaboração na pesquisa. Ele trabalha na escola há 3 anos, mas por muito tempo já conhecia o trabalho da instituição, pois sua mãe é funcionária da escola há muitos anos. Foi ali que ele começou sua carreira, ainda como estagiário.

O professor José sempre foi muito calado, reservado e tímido. Logo que assumi a coordenação do segmento, no início de 2012, ele ainda fazia alguns ajustes em sua

forma de conduzir as aulas, pois era um professor muito dócil e carinhoso com os alunos e alunas, que às vezes excediam os limites da tolerância do professor e conversavam em excesso em sua aula, prejudicando a sequência de conteúdos.

Quando eu deixei a escola este problema já havia diminuído bastante e o domínio de turma do professor melhorado significativamente. Decidi convidá-lo para fazer parte da nossa pesquisa justamente quando estava fazendo uma avaliação do trabalho docente com alunos e alunas e uma menina comentou que gostava muito das aulas do professor José, pois ele lecionava com amor e carinho, nem parecendo um homem. Esta afirmação da menina me chamou a atenção e me fez querer investigar como era a atuação deste profissional em sala de aula.

De fato, durante as observações de campo e as aulas a que assisti, percebi que José é um rapaz muito calmo, atencioso com as crianças e nunca hesitava em abraçá-las, dar-lhes atenção, cumprimentar em dias especiais como nos aniversários, tecer-lhes elogios. Todos os dias pela manhã ele levava a sua irmã mais nova até a porta da sala, dava-lhe um beijo e um abraço e desejava-lhe um bom dia de aulas, na frente de quem quisesse ver. Todas essas características dão a José um tom doce que as crianças associam ao cuidado de uma professora mulher.

José é também um professor dedicado, dos mais participativos em conselhos de classe, pontuando muito bem e de maneira bastante imparcial as participações de seus e suas alunas nas aulas.

Quando mencionei a ele o tema da pesquisa ele se demonstrou muito interessado e pediu uma cópia do projeto para fazer a leitura. Disse que era um desafio, mas que ele tentava sempre fazer contrapontos e estabelecer análises que desnaturalizassem as questões relativas a gênero social em sala de aula. Inclusive me procurou no dia 17 de abril de 2013 com uma avaliação impressa em mãos e pediu que eu lesse e analisasse a questão de número 05. A prova toda tem como tema central o mundo Islâmico, mas na última questão, o professor pede às alunas e alunos que reflitam sobre o tratamento dado às mulheres muçulmanas e sobre o respeito às diferenças culturais.

Um pouco antes de iniciar a entrevista semi-estruturada, quando estava conversando informalmente com o professor José e o professor Magno, no dia 21 de maio de 2013, perguntei a eles se eles se incomodavam com o fato de eu ser uma pesquisadora mulher, se eles achavam que isso mudaria a qualidade das respostas, o

tempo de duração da entrevista e a espontaneidade das respostas que eles dariam. O professor José nem titubeou e respondeu em seguida que ‘mulheres falam mais, mesmo’, mas assim que disse isso parou para pensar e voltou atrás em sua colocação. Chegou à conclusão, de maneira autônoma, que tal afirmação continha preconceitos e estereótipos associados ao gênero feminino e disse que se alguma coisa poderia causar desconforto não seria o fato de eu ser mulher, mas o fato de ele estar respondendo a uma pesquisa e estar sendo gravado. Para ele, é natural em uma situação de gravação sentir certo desconforto por parte de quem está sendo entrevistado, mas ele afirmou que este desconforto não seria responsável por fazê-lo produzir informações que não fossem condizentes com sua forma de pensar nem modificariam a relevância dos dados que estavam sendo gerados. O professor Magno concordou e falou que o tempo de duração das entrevistas não mudaria sendo eu homem ou mulher, uma vez que homens quando conversam entre si, segundo ele, vão falar mais ou menos dependendo do tema do assunto que esteja em pauta.

Durante as aulas às quais assisti percebi que o professor não parecia estar completamente à vontade, em diversos momentos ele preencheu o quadro de informações, mas não as explicou de maneira oral e em outros deixou a turma em momento de recreação, não orientando nenhuma atividade específica. Esses ocorridos, no entanto, não diminuem a validade e a qualidade dos dados que foram gerados, principalmente o uso do recurso multimodal da exibição de um vídeo com fins didáticos, produto de análise do Capítulo 05, nas sessões 5.6 e 5.7.

Por fim, o professor José também não produziu o diário de colaboração e os momentos em que eu lhe procurei para solicitar-lhe ele alegou o mesmo que a professora Simone, que estava muito atarefado com a rotina pedagógica.

3.3. A condução da pesquisa na prática

Como foi mencionado na Seção 1 deste capítulo, esta pesquisa vinha sendo pensada por mim antes mesmo de eu ingressar no programa de pós-graduação e da produção do projeto que a ela deu origem. No entanto, comecei a sistematizar as minhas notas de campo em um diário, a pensar quais estratégias, metodologias e quais seriam as pessoas que construiriam a pesquisa comigo a partir de outubro de 2012.

Adotei a seguinte postura com as notas de campo em meu diário: sempre que alguma pessoa, seja dirigindo-se a mim ou dirigindo-se a outras pessoas próximas a mim, falassem ou expressassem comportamentos, atitudes e ações que me remetessem a alguma situação relacionada a gênero social eu tomava nota do que havia sido dito ou de como a situação havia ocorrido. Em geral eu tinha sempre pelo menos uma ocorrência diária com a qual me ocupar.

Chamou-me muita a atenção a quantidade de murais e imagens espalhadas pela escola que faziam referência às questões de gênero. Quando a pesquisa começou a ser delineada por mim eu estava cursando uma Extensão Universitária na UnB, também sob a orientação do professor Guilherme Rios, que me sensibilizou muito quanto aos eventos de letramento diários e corriqueiros aos quais estamos submetidos, sem fazermos uma análise mais detalhada e cuidadosa. Depois de fazer esse curso, passei a reparar mais no impacto das mensagens desses murais, com suas semioses e representações da realidade social. Foi assim que comecei a fotografá-los, pois pensei que poderiam ser úteis às minhas análises da pesquisa.

Concluí a produção do projeto em meados de fevereiro de 2013 e desta data em diante eu tinha claro quais seriam os instrumentos necessários para a coleta de dados. Ainda em fevereiro, conversei com cada um e cada uma das colaboradoras da pesquisa e solicitei a participação. Expliquei em que a pesquisa consistia, quais os instrumentos que nós utilizaríamos na geração de dados e quais as filiações ontológicas e epistemológicas da pesquisa. Expliquei, em linhas gerais, que se tratava de uma pesquisa com vistas à compreensão da construção das identidades de gênero feminino e masculino no espaço escolar, que chegaria às conclusões a partir da geração de dados entre nós, colaboradores e colaboradoras da pesquisa, dados estes que deveriam revelar como meninos e meninas são representados e representadas nos discursos dos e das professoras. Expliquei que eles e elas seriam colaboradores e colaboradoras, no sentido que seria totalmente livre e desejável que eles e elas se engajassem com a pesquisa, sugerissem o que achassem pertinente, não sentissem nenhum receio em questionar e problematizar algo caso julgassem que a pesquisa não estava sendo bem conduzida por mim. Dei a todos e todas a oportunidade de ler o projeto na íntegra, que foi posteriormente enviado por correio eletrônico aos colaboradores e colaboradoras. Além disso, deixei com eles e elas uma cópia dos documentos de aceite para a participação na pesquisa para que lessem e concordassem com os termos de aceite. Recebido o aceite

das pessoas que colaborariam, dirigi-me à direção da escola e fiz o mesmo. Como eu atuava na escola e seria não só pesquisadora, mas também participante ativa na geração de dados, alguns dos esclarecimentos já haviam sido dados, à medida que eu fui cursando o mestrado e efetuando trocas entre os conhecimentos decorrentes da minha prática pedagógica e os conhecimentos que eu estava desenvolvendo enquanto discente.

No início de março comecei o piloto da pesquisa com o professor Magno, como foi mencionado na Seção 3.1 deste capítulo. Primeiro fizemos a entrevista semi-estruturada após um momento de coordenação individual, que eram encontros quinzenais que eu possuía agendados com a equipe docente. Esses encontros sempre ocorriam na sala de coordenação, meu local de trabalho, e duravam cerca de 50 minutos. Eram momentos nos quais eu tratava com a equipe de questões da rotina escolar e da aplicação da proposta pedagógica da escola, além da revisão de conteúdos de prova, ajuste de calendários para as necessidades da equipe e assuntos gerais da rotina pedagógica. Nesses encontros de coordenações individuais, muitos dados foram gerados, os quais tomei nota em meu diário de campo. Não só os professores e as professoras que colaboraram com a pesquisa sabiam que ela estava sendo desenvolvida, mas toda a equipe da escola, pois sempre que algum assunto relacionado à pesquisa vinha à tona eu buscava problematizá-lo e trazer leituras que esclarecessem alguns pontos ou suscitasse mais discussões.

Quando o projeto estava sendo escrito cheguei a pensar em propor como instrumento de pesquisa um curso de formação de professores e professoras para buscar verificar se haveria, ao longo e após o curso, um maior esclarecimento, engajamento e uma mudança do olhar crítico da equipe da escola com relação às práticas e à identificação de gênero social na escola. Infelizmente, o tempo de que dispunha para este projeto não foi favorecedor o suficiente para que essa idéia fosse colocada em prática, mas pretendo levar os dados gerados pela pesquisa de volta a campo para mostrar quais os resultados que ela gerou e, claro, não deixar que a discussão se encerre na geração e coleta de dados. Futuramente, pretendo desenvolver um projeto de doutorado ainda mais amplo, que não restrinja o conceito de gênero apenas às identidades feminina e masculina e acredito que contarei com mais tempo para executar a idéia original de um curso de formação.

Em seguida à geração dos dados da entrevista fui à sala de aula assistir e filmar as aulas do professor Magno. Tive dificuldades com o equipamento de que dispunha,

mas consegui filmar um total de 6 aulas em 2 turmas de 6º ano, das quais apenas duas aulas foram aproveitadas para análise de dados. Ao término da filmagem, marquei um encontro com o professor e pedi a ele que preenchesse os diários de colaboração²⁵. Ele iniciou o preenchimento no dia 23 de março de 2013 e me entregou os diários completos no dia 11 de abril do mesmo ano. As orientações passadas a ele foram as mesmas que para o e as demais colaboradoras: o modelo serviria apenas como um norte para a produção escrita de observações feitas a partir do que eu havia explicado consistir a pesquisa.

No modelo do diário de pesquisa havia uma tabela em cujas linhas estavam especificadas as turmas e nas colunas três campos: um para preenchimento com a atividade que havia sido desenvolvida na aula, outra com a sugestão de anotar se havia ocorrido naquela aula algum evento relacionado às crianças do gênero feminino que tivesse chamado atenção do ou da docente e o último a mesma questão referente às crianças do gênero masculino. A escolha deste instrumento de pesquisa será melhor explicada no Capítulo 3, mas o fato é que apenas o professor Magno preencheu os diários por completo. Disse a ele que tomasse o tempo que fosse necessário, mas que ficasse atento às aulas e qualquer coisa que lhe chamasse atenção ele deveria tentar registrar com suas próprias palavras, de maneira livre e espontânea. No diário, tentei ter o cuidado de não induzir os participantes a escolher um gênero discursivo específico, embora a palavra ‘diário’ já seja uma menção a um gênero, mas meu interesse era também o de verificar se havia diferença na forma como esses e essas docentes iriam relatar os eventos de sala de aula a partir de suas percepções, sem a minha mediação.

Quando, já em julho de 2013, percebi que não obteria sucesso com os diários, após algumas investidas (telefonemas, encontros pessoais, mensagens por redes sociais e celular e correios eletrônicos que não tiveram sucesso) pensei em alguma forma de substituir os diários de pesquisa por algum outro dado na triangulação que eu faria. Foi um momento muito difícil da pesquisa, pois eu julgava que os diários seriam uma fonte muito rica de dados, principalmente por ser um momento individual, no qual o e a colaboradora não estariam face-a-face comigo, podendo expressar-se livremente, além de ser um instrumento que tinha por característica solicitar dos e das colaboradoras um olhar crítico, colocando eles e elas na posição de pesquisadores e pesquisadoras também. Espero que, mesmo o trabalho não tendo sido entregue, eles e elas tenham se

²⁵ Modelo em anexo.

esforçado no exercício de analisar as práticas de representação e identificação de gênero em sala e no espaço da escola.

Foi então que me lembrei das fotografias dos murais das salas de aula e dos murais de corredores, em especial dos murais produzidos por ocasião do Dia Internacional da Mulher, 8 de março, e decidi optar pela escolha da análise desses materiais, que passaram a constituir o conjunto de dados da pesquisa. Seria a oportunidade que eu teria de analisar a voz da instituição de ensino que influencia sobremaneira a postura dos e das docentes, bem como a construção identitária de todos e todas que fazem parte deste local. Além disso, poderia incluir uma análise documental em minha pesquisa.

Depois de concluída a execução do projeto piloto da pesquisa, iniciei a análise dos dados que já haviam sido gerados e comecei o processo de coleta e geração com o e as demais colaboradoras. Em ordem, foram gerados e coletados os dados com a professora Judite, com a professora Simone e com o professor José. O mês de abril de 2013 foi um mês muito pouco produtivo em campo para mim. Um novo semestre estava se iniciando no mestrado e algumas disciplinas chocaram horário com atividades importantes da escola, como reuniões da direção geral. Além disso, eu possuía um volume de trabalho e de leitura muito grande e não estava sentindo que estava me dedicando o suficiente, nem à coordenação pedagógica nem ao mestrado. Ao longo do mês, encontrei-me diversas vezes com a direção geral da escola em busca de uma solução para a situação. Na primeira semana de maio de 2013 decidi pela minha saída da escola.

O dia 03 de maio foi o meu último dia de trabalho e no dia anterior, 02 de maio, tive uma coordenação com a professora Judite e lhe expliquei toda a situação. Ela se mostrou muito compreensiva e, em seguida à coordenação, fizemos a entrevista semi-estruturada. Neste mesmo dia gravei 6 aulas da professora, das quais apenas 2 foram objetos de análise.

No dia 10 de maio, como havia combinado com a professora Simone, fui à unidade da Asa Sul me encontrar com ela e filmar as aulas, além de desenvolver a pesquisa semi-estruturada. Passei a manhã circulando pela escola, tomando notas e observando murais, corredores, movimento na sala de professores e demais ambientes. Era uma unidade que eu tinha o costume de frequentar, pois entre os anos de 2009 e

2010 eu tinha atuado lá como professora e as reuniões gerais de direção ocorriam sempre lá, todas as terças-feiras.

Avisei ao professor José da minha saída por correio eletrônico, pois não tive oportunidade de fazê-lo pessoalmente. Entre os dias 03 e 20 de maio, mantivemos contato por correio eletrônico buscando a melhor data para a entrevista e a filmagem das aulas. Ficou agendado para o dia 21 de maio. Foi um dia em que me encontrei com os e as colegas e passei o dia todo na escola, tomando notas e fazendo ajustes finais na geração e coleta de dados.

Voltei mais duas vezes no colégio depois da geração e coleta de dados, para a coleta de assinatura para os documentos de aceite e para finalizar algumas notas. Em todas as vezes que estive na escola, quando houve oportunidade, conversei com os e as colegas sobre a pesquisa e, na última vez em que estive, no dia 06 de julho, lembrei-lhes do preenchimento dos diários.

Os meses que se seguiram foram destinados à produção do texto final da pesquisa, com as análises. Não posso deixar de dizer, no entanto, o quanto me fez falta o ambiente escolar após meu afastamento. A pesquisa só fez sentido para mim enquanto estava ativa, em sala de aula, circulando pelos corredores, vendo as pessoas utilizando a língua de maneira viva, significando e ressignificando papéis, posições e identidades. Foi muito interessante estar afastada da escola para ter tempo para me dedicar aos estudos, mas, definitivamente, meu lugar é em campo, produzindo junto com outras pessoas os dados que geraram esta pesquisa.

3.4. A pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa é a única via, a meu ver, que a ontologia deste trabalho me permitiria seguir, dado seu cunho social e sua preocupação com a delimitação e superação de um problema. Isto posto, cabe delimitar o que vem a ser a pesquisa qualitativa e como ela conecta-se com as preocupações sociais cerne da matriz teórica desta pesquisa. Trata-se da “escolha correta de métodos e teorias oportunos, no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas, nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento” (FLICK, 2002, p. 20). Denzin e Lincoln apresentam uma perspectiva mais abrangente, segundo a qual:

“A palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma), em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. Já os estudos quantitativos enfatizam o ato de medir e analisar as relações causais entre variáveis, e não processo”. (DENZIN; LINCOLN, 2006 p. 23).

Assim como na Análise de Discurso como método, a pesquisa qualitativa é uma metodologia multidisciplinar. Em torno do termo pesquisa qualitativa, “encontra-se uma família interligada e complexa de termos, conceitos e suposições” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 16). “Existe atualmente, uma enorme variedade de métodos específicos disponíveis, cada um dos quais partindo de diferentes premissas em busca de objetivos distintos” (FLICK, 2002, p. 17), tais como o estudo de caso, estudo de múltiplos casos, textos observacionais, históricos, diários, análise de conteúdo, análise do discurso, etnografia, netnografia, entrevista de grupo focal , dentre outros (DENZIN; LINCOLN, 2006; FLICK, et al, 2004).

As análises qualitativas podem ser caracterizadas por serem essencialmente descritivas, englobando diversas técnicas e incluindo elementos subjetivos. Para Martins e Bicudo (1989), o recurso básico e inicial da pesquisa qualitativa é a descrição, fundamentada pelos modos de ser e conviver das pessoas envolvidas na pesquisa. A pesquisa qualitativa pode descrever detalhadamente os procedimentos de campo, dando à mesma, um grau de objetivação do fenômeno estudado, sendo que essas descrições acabam por se tornar ricas, levando a pesquisa a oferecer um maior grau de reflexividade ao pesquisador e à pesquisadora.

Segundo Vieira (2004), a pesquisa qualitativa deve possuir uma pergunta que conduza a pesquisadora ou o pesquisador ao problema. Durante a fundamentação teórica o problema de pesquisa deve ser sustentado além de se apresentar sugestões para a superação deste problema. A partir da metodologia, estruturam-se as perguntas da

pesquisa e é delineado o desenho da pesquisa juntamente com as especificidades do método. Deve-se ainda deixar claramente expressos o tipo de corte, o nível e a unidade de análise.

Ainda segundo Vieira (2004), três elementos devem ser observados a fim de que os dados gerados possuam valor: a validade interna, obtida através da triangulação de dados, a credibilidade, ou consideração e explicitação das explicações que rivalizam com a pesquisa e a autenticidade dos dados. É importante levar em consideração também a confiabilidade dos dados e a validade externa, que se refere à extensão da validade dos dados para outros contextos, que não chega a se configurar como um objetivo para esta pesquisa visto a escolha da etnografia crítica com procedimento metodológico que será explicitado a seguir. A relevância específica da pesquisa qualitativa para o estudo das relações sociais deve-se ao fato da pluralização das esferas da vida (FLICK, 2002), sendo este um importante aspecto para esta pesquisa.

Ainda Denzin e Lincoln (2006) afirmam que complementam a pesquisa qualitativa as atividades situadas de uma observadora ou um observador no mundo, consistindo em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, entrevistas e fotografias. O fenômeno passa, então, a ser estudado em termos de significados que as pessoas conferem a ele, tornando-se competência da pesquisa qualitativa analisar o mundo da experiência vivida, pois nele residem as crenças individuais, as ações e as culturas, entrecruzando-se esses elementos. Da mesma forma, como já foi dito, que a Análise de Discurso Crítica preocupa-se com o texto como material empírico e como realização dos usos da linguagem, a pesquisa qualitativa estuda fenômenos vividos e experienciados.

Segundo Resende e Ramalho (2011), com base em Denzin & Lincoln (2006) o processo da pesquisa qualitativa envolve três conjuntos interligados de decisões, relacionadas à ontologia, epistemologia e metodologia. Segundo Denzin & Lincoln (2006), o e a pesquisadora situadas biograficamente, “aborda o mundo com um conjunto de ideias, um esquema (teoria, ontologia) que especifica uma série de questões (epistemologia) que ele examina em aspectos específicos (metodologia, análise).

São essas orientações ontológicas, epistemológicas e metodológicas que caracterizam o esquema interpretativo da pesquisa, segundo as autoras. Seguindo o exposto no primeiro capítulo, a ontologia, epistemologia e metodologia da Análise de

Discurso Crítica e desta pesquisa, pois, é ocupar-se dos efeitos ideológicos que sentidos em textos, como instâncias do discurso, possam ter sobre relações sociais, ações, interações entre as pessoas e mundo material, além do papel que o discurso desempenha na mudança social e nos modos de organização da sociedade em torno de objetivos emancipatórios.

3.4. A pesquisa em uma perspectiva Etnográfica e Crítica

Como já foi dito no primeiro capítulo quando tratei do conceito de letramento, Street (2012) postula que um dos conceitos-chave que caracterizam e identificam os Novos Estudos do Letramento é o conceito de etnografia e a importância desta quanto metodologia de pesquisa. Como campo de pesquisa, a etnografia envolve “enquadramento, conceitualização, condução, interpretação, escrita e relato associado com um estudo amplo, profundo e de longa duração de um grupo social ou cultural” (STREET, 2012). Enquanto metodologia, a etnografia pode ser realizada em três níveis de uma escala descritiva (STREET, 2012): no nível mais alto, o pesquisador assemelha-se ao antropólogo, cujo trabalho enquadra-se nos princípios metodológicos descritos por Street, acima; no nível intermediário, o pesquisador adota uma perspectiva etnográfica, cujo enfoque não é tão abrangente quanto aquele realizado pelo antropólogo; por fim, na base, o trabalho etnográfico do pesquisador corresponde ao uso de instrumentos da etnografia.

Street (2012) afirma ainda ser necessário focalizar práticas particulares onde as coisas estão acontecendo para que possamos vê-las enquanto acontecem, explicação que se refere ao conceito de eventos de letramento, eventos os quais foram objetos desta pesquisa.

Também para Barton (1994), a visão integrada do letramento envolve analisar sentidos individuais e coletivos presentes nas práticas sociais e culturais, devendo as pesquisas que possuem tal orientação e visão de letramento investigar práticas diárias e o papel que o letramento desempenha nestas práticas, havendo uma sugestão do autor para que durante o uso dessa abordagem a metodologia etnográfica seja levada em conta, visando a auxiliar o exame de eventos particulares em que leitura e escrita estejam sendo utilizadas, sendo necessário “entender algo de dentro de uma situação

particular antes de partir para as generalizações” (BARTON, 1994). O autor assevera ainda que o letramento é situado temporal e espacialmente, de modo que há diferentes letramentos para diferentes divisões de espaço e tempo sociais (BARTON et al, 2000, *apud* RIOS, 2003), reafirmando a necessidade de um estudo assentado em um paradigma etnográfico que analisa tempos e espaços em suas particularidades.

Rios (2010) integra teoricamente os Novos Estudos do Letramento à Análise de Discurso Crítica e a pesquisa Etnográfica, visto que a integração teórica, segundo o autor, reside no encontro entre a face epistemológica da etnografia e as noções de contexto e prática social na Análise de Discurso Crítica. Segundo o autor:

“A etnografia e a ADC frequentemente se coincidem na investigação do contexto situacional, institucional e societário, embora a análise textual e interdiscursiva geralmente não tenha sido uma preocupação para a etnografia no passado. Tanto o contexto como a prática social envolvem o texto e a língua em uma configuração bastante amarrada, o que não devemos perder de vista”. (RIOS, 2010).

O autor explica que a etnografia que influencia ambos, Novos Estudos do Letramento e Análise de Discurso Crítica, baseia-se em uma ampla descrição do contexto e da prática social fundadas na Antropologia, com raiz no trabalho de Malinowski (1992 *apud* RIOS, 2010). Quem promove a matriz de referencial teórico com base Antropológica para a Análise de Discurso Crítica, comenta Rios (2010), é a Linguística Sistemico-Funcional, com as obras de Halliday (1994), Martin (1997) e Halliday e Hasan (1985), havendo uma expansão dos conceitos em Chouliaraki e Fairclough (1999). O conceito inicial e ponto de partida foi o conceito de Malinowski (1923; 1935 *apud* HALLIDAY & HASAN, 1985) de contexto de situação, referente a uma pesquisa desenvolvida pelo antropólogo em ilhas do Pacífico sul, na qual ele analisou as práticas sociais como a pesca e como a língua era utilizada nesta prática social específica, ou seja, nas palavras de Halliday e Hasan (1985) o antropólogo estava estudando a “língua em uso” derivando daí, segundo Rios (2010) o conceito da língua multifuncional. Ainda segundo Rios (2010), é na construção de significado num dado contexto que a língua se torna funcional, sendo que é justamente a metodologia

etnográfica que traz à tona todo o arcabouço teórico em que se filiam os estudos da Análise de Discurso Crítica.

Rios (2007) traz ainda algumas outras contribuições para o debate da interface entre a Análise de Discurso Crítica e a abordagem etnográfica. Segundo o autor, foi graças à virada social dos estudos lingüísticos, com a descoberta da relevância do estudo de informações sobre valores, crenças e discursos que a etnografia passou a ser incorporada como importante ferramenta para o estudo lingüístico. Essas informações, segundo o autor, dificilmente são obtidas pela proposição de um questionário rigidamente estruturado. Ao contrário, é necessário diálogo, com réplicas e trélicas sobre um mesmo tema. O diálogo é, no caso, o gênero central na interação pesquisador participante e uma das principais características da etnografia.

O conceito de estranhamento, oriundo da Antropologia, como uma forma de retorno a práticas sociais de um contexto familiar, também passa a ser incorporado pela Teoria Linguística Crítica (RIOS, 2007), sendo que a etnografia com eventos e atores sociais reais vai exigir uma extensa convivência com o meio, uma atribuição de identidades para o e a pesquisadora e os e as participantes ou colaboradores e colaboradoras da pesquisa. Tanto etnografia quanto Análise do Discurso Crítica têm em comum a preocupação de preservar e afirmar em posições de poder na pesquisa e para além dela as vozes das pessoas que colaboram para que a pesquisa seja realizada.

Magalhães (2006) também traz algumas considerações em favor da utilização da abordagem etnográfica em pesquisas que envolvem discurso e identidade de gênero. A autora defende o uso da etnografia com a metodologia adequada para o estudo da prática social visto que quando se adota perspectiva de discurso proposta por Chouliaraki & Fairclough (1999) parte-se do conceito de texto em sua materialidade lingüística e semiótica das práticas sociais como algo contextualizado nas práticas, o que leva à exigência do trabalho de campo.

É neste sentido que os argumentos de Schmitz (2005, apud MAGALHÃES, 2006) em defesa da metodologia qualitativa-interpretativa-etnográfica, embora com outros propósitos, resulta muito pertinente. Conforme Denzin e Lincoln (1994, apud SCHMITZ, 2005)²⁶:

²⁶ In: MAGALHAES, I. . Discurso, Ética e Identidades de Gênero. In: Magalhães, I.; Grigoletto, M.; Coracini, M. J.. (Org.). Práticas Identitárias: Língua e Discurso. São Paulo: Claraluz, 2006, v. 1, p. 71-96.

“A pesquisa qualitativa abrange duas tensões ao mesmo tempo. Por um lado, ela está voltada para uma sensibilidade ampla, interpretativa, pós-moderna, feminista e crítica. Por outro, está voltada para uma concepção mais estreitamente definida da experiência humana e à sua análise positivista, pós-positivista, humanista e naturalista.”

São muitos os autores e autoras que debatem sobre essas tensões, como coloca Magalhães (2006, p. 72), “que em vez de meramente seguirem tradições analíticas, enveredaram pela transgressão dos textos canônicos.

Rios (2009) ainda aponta que, entre outras, a riqueza de formas particulares de fazer etnografia crítica²⁷ inclui notas de campo, diário de pesquisa, fotografias, análise documental e entrevistas, sendo que todos esses instrumentos, de uma maneira mais marcada ou menos, aparecem nesta pesquisa.

Concluindo as considerações sobre a metodologia etnográfica, temos a etnografia como um método múltiplo que reduz o risco de abordagem unilateral de um tema, visto que se caracteriza, segundo Taylor (1996), por geração e coleta de dados por meio de diferentes métodos (entrevistas, conversas, observação, documentos formais); uso de abordagem sem estruturação rígida prévia; e compreensão a partir de análise em profundidade. Sobre cada um dos diferentes métodos que foram utilizados nesta pesquisa explicarei na próxima sessão.

3.5. A geração, coleta²⁸ e triangulação de dados

Para a construção do *corpus* desta pesquisa foram três os instrumentos utilizados para a geração, coleta e triangulação de dados, cada um com suas particularidades e processos, dados esses que foram posteriormente analisados à luz das contribuições teórico-metodológicas da Análise do Discurso Crítica e demais teorias correlatas. O *corpus* foi ampliado por notas de campo uma vez que eu permaneci em campo ao longo

²⁷ O autor, com base em Thomas (1993), considera como Etnografia Crítica “um processo reflexivo de escolha entre alternativas conceituais e valores de julgamento, com implicações para a pesquisa social”.

²⁸ Para diferença entre geração e coleta de dados ver Resende, Viviane de Melo. Análise de discurso Crítica e Realismo crítico. Implicações interdisciplinares. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009a.

de todo o processo de geração e coleta de dados, como, ao mesmo tempo, participante e pesquisadora. As notas de campo, no entanto, não constam dos anexos da pesquisa nem foram analisadas como um instrumento, uma vez que serviram a mim como um registro pessoal, livre e isento de pretensões da minha parte de figurarem como instrumento de pesquisa, sendo mais um apoio que um material gerado ou coletado. Nessas notas, eu buscava perceber e analisar como se davam minhas inscrições nas atividades sociais desenvolvidas, com a anotação sendo um relato pessoal meu que foi utilizado para posteriores consultas ao longo da pesquisa (GEERTZ, 1989).

3.5.1. As entrevistas semi-estruturadas

Segundo Rios (2007) as entrevistas possibilitam que as vozes dos e das colaboradoras sejam afirmadas e preservadas em posições de poder nas pesquisas. Há argumentos como os apontados em Hammersley (2005)²⁹ contra o uso de entrevistas, mas que não chegam a ser um problema dado a natureza da pesquisa que foi desenvolvida, visto que situo esta pesquisa em critérios pós-modernos, criativos e não estruturados.

Jones e Martin-Jones (2000)³⁰ defendem o uso de entrevistas visando a ganhar a percepção do entendimento próprio de participantes sobre suas vidas diárias, além de serem usadas em interações com as pessoas que participam da pesquisa e assim fornecem um meio de desenvolver uma abordagem de pesquisa crítica e dialógica que seja comprometida com as percepções e valores dos grupos, uma vez que as rotinas são linguística e textualmente mediadas.

O meu principal objetivo com a proposição de entrevistas semi-estruturadas para os e as colaboradoras de pesquisa era o de ter acesso a narrativas com as experiências de vida, que fossem auto-reflexivas, possibilitassem uma interlocução com o outro (a) relacionando textos (intertextualidades) e discursos (interdiscursividades) ao processo das identidades e práticas socioculturais (MAGALHÃES, 2006; 2012).

²⁹ ²⁹ HAMMERSLEY, M. "Ethnography and discourse analysis: incompatible or complementary?". *Polifonia*, 10: 1-20, 2005.

³⁰ In: Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores/ Izabel Magalhães (org.). Campinas: Mercado de letras, 2012.- (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)p. 111-158.

Segundo Magalhães (2012) as narrativas fornecem dados significativos que dão acesso a valores culturais, éticos, crenças, formação acadêmica e prática de ensino, constituindo-se em ricos instrumentos de pesquisa.

Por serem semi-estruturadas, as entrevistas possibilitaram a interlocução dos e das colaboradoras, que ficaram livres para avançar os limites que perguntas amplas e genéricas sugeriam. Em nenhum caso, das quatro entrevistas, precisei intervir para retomar um assunto que se houvesse perdido, sendo que em alguns momentos as entrevistas foram interrompidas por fatores externos ao evento, como telefonemas e a chamada de outras pessoas. Não houve prejuízo para a condução do processo de proposição de perguntas e respostas, no entanto. Com a professora Simone a entrevista foi dividida em dois momentos distintos, devido à disponibilidade de horário para a conversa que a professora me ofereceu, mas também não senti que houve comprometimento para a geração de dados o fato de a conversa ter sido feita em momentos distintos.

3.5.2. Observação de Sala de Aula

Como não poderia deixar de ser, a observação que conduzi em sala de aula segue os pressupostos da antropologia social e cultural, constituindo-se em uma observação participante. Não havia formas e nem necessidade de eu conduzir uma observação objetiva, uma vez que eu fazia parte do campo ativamente, como membro da comunidade que foi pesquisada, possuindo um papel social e conhecida de todos e todas as pessoas envolvidas no processo.

Segundo Resende e Ramalho (2011), a observação participante, como foi dito acima, origina-se da antropologia social e cultural e opõe-se à observação estritamente objetiva, em que o contexto social analisado é abordado ‘de fora para dentro’³¹. A observação participante define-se pela participação interna, situada na ação cotidiana em que o e a pesquisadora envolve-se diretamente nas atividades de pesquisa (BOGDEWIC, 1992 *apud* RESENDE E RAMALHO, 2011).

Uma diferença do conceito de observação participante proposto pelas autoras para a observação utilizada nesta pesquisa para coleta de dados é o tornar-se ‘membro

³¹ Aspas das autoras.

do grupo', uma vez que eu já fazia parte do grupo pesquisado antes mesmo de a pesquisa ser iniciada e, como dito, já desempenhava um papel, o que facilitou, penso eu, meu acesso às assunções e representações que a comunidade produzia. Tanto eu já pertencia ao campo e desempenhava um papel nele, que as crianças que estavam assistindo às aulas em diversos momentos se dirigiram a mim -para fazer comentários, perguntas e até me entregar materiais produzidos por elas, estabelecendo um contato comigo, no qual eu representava para elas o papel de coordenadora pedagógica (meu cargo à época na escola) e não de pesquisadora.

As observações foram acompanhadas de filmagem e foi dito a todos os colaboradores e colaboradoras de pesquisa que a finalidade de filmar as aulas era apenas para eu possuir o registro posterior para uma consulta e checagem das minhas notas, tomadas ao longo das observações participantes. Essas filmagens, por motivos éticos, foram acessadas apenas por mim e não serão disponibilizadas para consulta.

Era uma prática recorrente na escola onde esta pesquisa foi desenvolvida a observação de sala de aula, sendo que em outros momentos, que não os com o objetivo de coletar dados, eu estive em sala de aula observando práticas docentes, como relatado no capítulo de contextualização.

3.5.3. Análise documental

3.5.3.1. Diário de pesquisa

Foi dito no capítulo de contextualização que a minha intenção inicial era a de analisar diários de colaboradores e colaboradoras da pesquisa, mas, infelizmente, essa intenção não se concretizou. Embora a tentativa tenha sido frustrada, gostaria de justificar o porquê da escolha deste instrumento.

Segundo Jones e Martin-Jones (2000), os diários seguem uma abordagem qualitativa e etnográfica de pesquisa, possibilitando que a voz dos e das colaboradoras sejam afirmadas e representadas discursivamente, mas, possibilitam ademais uma mudança de posição de pesquisador ou pesquisadora em relação às pessoas pesquisadas, que minimizam a possibilidade de imposição de projetos e ações dos ou das

pesquisadoras, além de situar práticas de linguagem e letramento no tempo e espaço, focalizando as rotinas e eventos específicos nas vidas das pessoas, pressuposto teórico dos Novos Estudos do Letramento, como já foi visto na fundamentação teórica.

Os diários etnográficos, segundo o autor e a autora, realizam um diálogo interior, em que se espera, da parte de quem o produz, que seja lido por uma audiência múltipla, por muitos leitores e leitoras. Também atende à função documental e seria uma ferramenta excelente para fechar a triangulação dos dados.

Há outros escopos para a exploração de um diário, como a possibilidade de analisá-lo junto aos colaboradores e colaboradoras da pesquisa, com um encontro que poderia ser gravado e uma discussão sobre os pontos relatados, permitindo a troca de posições entre mim, pesquisadora, e minhas colaboradoras e colaboradores. O autor e a autora citam Cameron *et al.* (1992, p.23) a esse respeito visto que “a vontade de um pesquisador, ou uma pesquisadora de engajar-se em ‘abertura’ é um ingrediente necessário da pesquisa que tem como meta o empoderamento”.

Todas estas questões foram ditas e levantadas com os colaboradores e colaboradoras da pesquisa que, infelizmente não puderam entregar os diários a tempo da conclusão da análise, como elucidado.

3.5.3.2. A análise documental como alternativa

Uma vez que eu havia coletado ao longo da geração e coleta de dados uma série de materiais impressos, como cartazes e materiais publicitários, além de fotos feitas por mim do campo onde a pesquisa foi realizada, decidi utilizá-los como materiais de análise, uma vez que a Análise de Discurso Crítica trabalha muito com publicações em meios impressos e tem a análise documental como método utilizado em diversos aspectos.³²

Segundo Resende e Ramalho (2011) o paradigma interpretativo crítico propõe a problematização dos efeitos ideológicos dos sentidos dos textos, como instâncias do discurso, e como esses efeitos operam sobre as relações sociais, ações e interações entre pessoas e o mundo material. Como se constituem dois dos objetivos principais da

³² Fairclough (2003) e FAIRCLOUGH, N. *Media discourse*. London : Edward Arnold, 1995.

Análise de Discurso Crítica investigar os mecanismos causais discursivos e seus efeitos potencialmente ideológicos e refletir sobre maneiras de superar relações assimétricas de poder parcialmente sustentadas por sentidos de textos, trabalhar com material realizado, com texto escrito é um passo fundamental para se obter pistas dos efeitos ideológicos que ocorrem nas interações discursivas.

Além de ter acesso a esses efeitos ideológicos, as autoras sugerem, com base em Fairclough (2003), que temos de relacionar essa microanálise à macroanálise “de maneiras como as relações de poder operam por meio de redes de práticas e estruturas”. A microanálise de produção de cartazes por parte da instituição faz parte de uma macroestrutura de formas de pensar e representar da sociedade, em outras instâncias discursivas.

A análise de material impresso também ajuda a revelar a voz de outro ator presente na pesquisa, até então não ouvido: A escola enquanto instituição social que em diversos aspectos impõe de maneira hegemônica formas de pensar, crenças, valores e discursos. Embora em grande medida os atores sociais ajam de acordo com suas crenças e valores, em alguns momentos eles agem constrangidos pela estrutura, numa relação dialética e paradoxal entre estrutura e agência, como já foi dito no capítulo teórico. Em diversos momentos, pude notar, textos produzidos pela escola apagavam os sujeitos professores e professoras e ‘falavam’ com uma voz institucional, como que para representar todos e todas que faziam parte da instituição, o que me motivou em grande medida a adotar este instrumento, a análise documental, como instrumento de análise.

Por fim, foi graças à escolha, mas não somente, deste instrumento que pude incluir um pouco da teoria da Multimodalidade nas análises desta pesquisa, visto que os cartazes e peças publicitárias continham muitos elementos como imagens e cores ricos em significados multimodais.

Segundo Kress & Van Leeuwen (1996) e a sua Teoria da Multimodalidade, o texto multimodal é aquele cujo significado se realiza por mais de um código semiótico. Um conjunto de modos semióticos está envolvido em toda produção ou leitura dos textos; cada modalidade tem suas potencialidades de representação e de comunicação, produzidas culturalmente; tanto os produtores (as) quanto os leitores (as) têm poder sobre esses textos.

Segundo os autores, um conjunto de modos semióticos está envolvido em toda produção ou leitura dos textos. Cada modalidade tem suas potencialidades de representação e de comunicação, produzidas culturalmente, sendo que tanto os produtores quanto os leitores têm poder sobre esses textos. O interesse de quem produz o texto implica a convergência de um conjunto de fatores: histórias sociais e culturais, contextos sociais atuais e inclusive perspectivas particulares do (a) produtor (a) do signo sobre o contexto comunicativo, que é o caso que será analisado nesta pesquisa.

Kress e Van Leeuwen (2011) mencionam a mídia impressa, revistas em quadrinhos e também documentos produzidos em corporações, universidades, órgãos governamentais que cada vez mais são produzidos utilizando ilustrações coloridas, paginação e tipografia sofisticados. Temos desta forma uma variedade de materiais sendo produzidos e utilizados nas diversas áreas de produção cultural.

Para concluir, penso que o que era um problema, a falta de um dos instrumentos de pesquisa, acabou por ser resolvido e por enriquecer a pesquisa, uma vez que trouxe a voz de mais um ator social, a escola, no caso, que não havia até então sido ouvida, e é uma voz que faz toda a diferença para a análise da conjuntura da pesquisa, visto se tratar de uma voz institucional, forte e hegemônica, além de enriquecer as fontes de dados com material empírico multimodal, tão rico em imagens, cores, semioses e recursos para serem analisados à luz de uma teoria igualmente rica, a Teoria da Multimodalidade, que pôde ser melhor explorada.

CAPÍTULO 4: COMO SÃO REPRESENTADAS DISCURSIVAMENTE AS IDENTIDADES DE GÊNERO NO ESPAÇO ESCOLAR

Neste capítulo farei as análises de alguns trechos selecionados das entrevistas semi-estruturadas, de imagens e das ocorrências em sala de aula que dizem respeito à construção da identidade de gênero. O capítulo está dividido em oito Seções, cada uma das quais com temas que foram mais recorrentes ao longo da pesquisa.

Verifiquei que há um protagonismo masculino nas aulas e nas práticas escolares e para compreender como isso ocorre apresento dados dos professores e das professoras avaliando a si na entrevista e a representação dos alunos do gênero masculino como mais indisciplinados, tanto na entrevista quanto em sala de aula. Em seguida, analisei ocorrências de “masculinização” na fala em especial de uma das professoras que colaborou com a pesquisa. Trago a reflexão sobre o meu papel enquanto pesquisadora, em especial no que diz respeito à pesquisa entre gêneros, uma vez que há colaboradores homens. Faço uma análise também da relação entre letramento e gênero social, das identidades de meninos e meninas que foram emergindo ao longo do trabalho de campo, com a representação das meninas como princesas e dos meninos como camaradas ou cavalheiros.

Há também uma análise multimodal e semiótica, em especial de imagens e campanhas produzidas pela escola e de um vídeo que foi apresentados às alunas e alunos durante uma aula de História. Há a análise da representação de avó e mãe como progenitoras e a associação do feminino à maternidade e concluo analisando o uso da modalização, em especial na fala feminina.

4.1. Protagonismo masculino em sala de aula

4.1.1. Homens e mulheres avaliando a si

Cruzando os dados gerados com os instrumentos de pesquisa, em especial as aulas que foram assistidas e as entrevistas semi-estruturadas, pude perceber que há um protagonismo masculino nas interações em sala de aula tanto na maneira de representar os homens na fala das e dos colaboradores de pesquisa quanto nas interações em sala de aula, nas tomadas de turno de fala e nas participações em sala de aula.

O protagonismo me chamou atenção, em primeiro momento, quando analisei as entrevistas das e dos colaboradores da pesquisa. Quando foi perguntado a eles e elas quais os motivos que levaram à escolha da carreira de docente as respostas seguiram um padrão de maior comprometimento com a verdade e modalizações do tipo subjetiva, ou seja, em que a pessoa que responde se põe colocando certeza naquilo que diz, maior entre os homens que entre as mulheres. O professor Magno respondeu dizendo:

“Assim, sempre quis passar informação e conhecimento pras outras pessoas, tanto é que na minha vida escolar eu sempre fui, assim, um líder, e eu vendo que eu transmitia o o conhecimento pros meus colegas, aí, enfim, surgiu a aa oportunidade de ser monitor e sendo monitooor eu fui fui me apaixonando, até então eu fiz um curso de licenciatura em Matemática e posteriormente fiz a pós-graduação também”.

Ao longo desta resposta noto um forte comprometimento do professor seu enunciado, atribuindo-lhe valor de verdade, pois ele faz uso de verbos em primeira pessoa e utiliza marcadores temporais como o sempre. Ele faz uma avaliação de si como um líder, como uma pessoa que se apaixonou pela profissão e faz uso da modalidade subjetiva o que indica protagonismo nas suas escolhas, ou seja, não foram escolhas mediadas por outras pessoas. Há uma progressão de ideias que garantem coesão ao seu texto e demonstram clareza e objetividade, que são traços culturalmente associados ao discurso masculino (MAGALHÃES, 2009).

O professor José responde à pergunta de forma semelhante e, além disso, ele enumera, ele lista os motivos que lhe levaram a escolha de carreira, ele também

estabelece relações de causa e consequência, faz uso da modalidade subjetiva e fala da paixão pelo ensino, sua vocação e a sua identificação com o que faz:

“É, primeiro por falta de opção, depois por me identificar, uma vocação que eu não sabia que tinha, mas primeiro foi por que, ahn, a formação me permitia e aí eu tava sem, sem emprego, é aquele velho caso de formar e não ter emprego, emprego e aí eu comecei a dar aula, me apaixonei pela profissão e continuei”.

Já na fala das mulheres, em especial da professora Judite, há mais modalizações e uso de processos mentais para justificar suas escolhas profissionais. A professora atribui suas escolhas à identificação com o trabalho de professores homens, ela admite que construiu uma parte de sua identidade baseada na identificação com professores homens que protagonizaram aulas às quais a inspiraram, o que traz consequências que serão discutidas na sessão 2 deste capítulo. Há menos assertividade na fala da professora e a progressão de ideias se dá de maneira menos organizada que na fala dos homens. Vejamos:

“Ver outros professores. Aaaah, deixa eu ver como eu explico isso, a beleza, assim, que eu vejo nos professores dando aula, porque eu, não foi na escola que eu fiz não, foi no pré-vestibular, quando eu estudava no pré-vestibular, eu achava muito bonito o jeito que os professores falavam, como eles eram vistos, era assim, eles eram vistos como os detentores do poder, da, do conhecimento, era tão bonito, o jeito como eles falavam eu queria ser igual. Aí, resolvi fazer”.

Já a professora Simone não modaliza, ela responde de maneira assertiva e objetiva, no entanto, ao longo do contato que tive com ela, em diversos momentos ela conta como a experiência dela como aluna de um professor da escola onde trabalhávamos, que era nosso colega de trabalho e foi professor dela no pré-vestibular, inspirou a escolha dela de atuar na docência.

“Foi a minha experiência de vida pessoal, como aluna, e depois eu não consegui me desvencilhar desse universo escolar (risos) e quis continuar nele contribuindo.”

A palavra desvencilhar traz uma carga semântica muito forte que me leva à análise de que a professora se sente presa ao universo escolar. Embora ela não modalize, ela já se sente como parte deste universo, contribuindo para ele. O fato de ela rir após fazer uso desta palavra corrobora para a análise e o fato de ela pautar suas escolhas pela

sua vida pessoal, como aluna e não pela vocação ou pela tomada de consciência e protagonismo de suas escolhas reforça o que analisei acima. Nenhum dos homens justificou suas escolhas com base na identidade de outras pessoas; as mulheres, no entanto, se inspiraram em homens que representam a liderança, o poder e não justificaram suas escolhas como escolhas próprias, em que elas mesmas eram protagonistas do rumo que dariam para suas vidas.

4.1.2. Alunos homens representados como mais indisciplinados

Ao longo das mesmas entrevistas, perguntei aos e às colaboradoras da pesquisa se meninos ou meninas eram mais indisciplinados. Com exceção da resposta da professora Judite, que analisarei abaixo, as outras respostas todas foram que os meninos são mais indisciplinados. A professora Simone falou sobre a indisciplina dos meninos, o fato de eles estarem sempre correndo e brincando. Ela não modaliza ao dizer isso:

“Meninos! Por que eles são mais inquietos, geralmente eles têm, as atividades dos meninos se você observar no intervalo, eles estão sempre correndo, ou brincando de lutinha, então eles são muito inquietos, as meninas elas conversam bastante, mas elas já ficam no lugar delas, mas elas já são assim, cooperativas nesse sentido, eu acho que os meninos dão mais trabalho nessa fase, quando chega mais adiante, às vezes até se inverte, já tive turma em que as meninas (com um tom de ênfase) eram muito difíceis de trabalhar e os meninos eram mais calmos, mais tranquilos, sabiam aceitar melhor, mas os pequenos, geralmente é esse padrão, pelo que eu me lembro”.

A análise deste trecho é que é esperado que meninos sejam mais indisciplinados, ou seja, ao escolher dizer que os meninos são desta forma a professora já os categoriza de uma forma, como crianças indisciplinadas, há a pressuposição deste comportamento por parte da professora, manifesto na sua assertividade. Ao longo da entrevista ela cita nominalmente três alunos homens e apenas uma aluna mulher, os homens ela cita nominalmente para associá-los à indisciplina e falta de controle.

O professor Magno também não modaliza e categoriza os meninos como afoitos e liberais, vejam:

“Com alunos homens, (pausa breve) porque as meninas respeitam mais, os meninos não, os

meninos são mais afoitos são mais são mais liberais aí você tem que puxar a rédea dentro da sala de aula, às vezes ser um pouco energético com eles pra ver se eles obedecem mais e e, por incrível que pareça, eu chamo mais atenção dos meninos do que das meninas em sala de aula”.

O professor José utiliza dois processos mentais (eu acredito e eu acho) e modaliza mais em sua resposta, mas a resposta segue a mesma linha das demais:

“Com os homens, com os meninos, porque eu acredito que eles sejam mais agitados eu eu por observação acho que as, que as meninas amadurecem mais cedo, os meninos ainda levam um tempo maior, então eles ainda têm comportamentos, é, que a gente pode chamar de infantis, né, e irresponsáveis, e talvez por um período maior e eu acho também que as meninas talvez sejam mais receptivas a a conselhos, a algum tipo de bronca, né, chamada de atenção”.

E qual a consequência dessas respostas em sala de aula? Novamente o protagonismo masculino. Uma vez que os e as colaboradores da pesquisa assumem como dado o fato de que meninos são mais indisciplinados, ou seja, partem deste pressuposto, a qualquer sinal de indisciplina em sala de aula o nome dos meninos é chamado. Das aulas a que assisti, tomei nota de nomes de 6 meninos que eram constantemente chamados a participar ou recebiam broncas e chamadas de atenção por indisciplina, contra apenas o nome de uma menina. Os meninos são considerados mais afoitos e, por esse motivo, quando eles não levantam as mãos para pedir o turno de fala, ou quando eles se dirigem ao quadro para tomar nota de uma resposta, quando querem participar da aula ou circular entre as carteiras esses comportamentos todos são tomados pelos e pelas professoras da pesquisa como normais, como esperados pelos meninos. Ao passo que, entre as meninas, esses comportamentos são vistos como errados, e o discurso do controle (MAGALHÃES, 1995) se exerce de maneira mais enérgica.

A professora Judite, ao contrario das outras respostas, disse que tem mais dificuldade de disciplina com alunas mulheres. Vejam abaixo:

“Mulheres. Éeeee, depende, se a menina ela for um pouquinho mais velha eu tenho uma grande dificuldade de, não! Não sei se é uma dificuldade pela minha idade ou pelo meu físico eu num sei, eu tento sempre chegar, quando eu chego na escola a primeira coisa que eu tento conquistar são as meninas, porque eu acho que existe um preconceito delas com professoras (ênfase no feminino), eu acho que existe essa limitação delas sim, se um professor chegar impondo respeito elas vão respeitar, mas uma professora vai “Quem é essa mulher? Chegou

hoje, eu te odeio” então eu sempre tive esse problema minha vida inteira, desde a escola desde quando eu tava na escola eu sempre tive esse problema de “te vi, te odeio”, aí eu sempre tentei conquistar mais as meninas, porque eu acho que elas me acham como uma ameaça, quando você é nova, quando você é bonita, quando os meninos, quando os alunos gostam de você, mesmo que você seja feia, quando o aluno gosta de você ela se sente como se você fosse uma concorrente dela e eu acho que existe uma limitação das meninas de aceitarem as mulheres”.

A resposta desta professora se difere principalmente pela interpelação na fala (ALTHUSSER, 2008). Segundo o autor, a ideologia interpela os sujeitos a agir em conformidade com o que nos é externo, ou seja, as estruturas sociais, e podemos nos submeter ou nos impor às ideologias discursivamente. No caso acima, a interpelação se dá no sentido de submissão às ideologias, uma vez que estão presentes a naturalização (THOMPSON, 2002) da disputa entre mulheres como algo reificado, que não é contestado, com um alto valor de verdade, manifesto pelo uso de modalização e polifonia (FAIRCLOUGH, 2003). É interessante que no início do trecho a professora modaliza, ela fica em dúvida ao dar como certo sua resposta (depende, não sei, eu acho) e atribui a sua dificuldade a seu físico e utiliza uma série de processos mentais, o que indica que ela reconhece que há um problema, mas abre a margem para que esse problema seja superado. Para esta pesquisa este dado é relevante, uma vez que parto do enquadre teórico da Análise de Discurso Crítica, discutido no Capítulo 1, que se preocupa não só com a percepção de um problema na prática, ou decorrente dela, mas nas possibilidades de superação do problema. Vejo que, quando abre margem não dando como certa uma resposta, a professora abre também seu discurso para que outros se coadunem, abre seu discurso para diferenças.

4.2. A masculinização da identidade feminina

Há em especial na entrevista com a professora Judite, uma forte inter-relação entre a identidade pessoal dela com a identidade culturalmente definida (Magalhães, 2012) associada ao universo masculino da liderança e da força do discurso masculino. A professora assume para si o papel de homem para legitimar sua prática docente. A professora disse que se inspirou em dois professores que ela teve e, quando questionei se ela se sentia como eles, agora que era professora Em conversas informais, que anotei em meu diário de campo, a professora mencionou que em diversos momentos ela se

apresenta como “o professor Judite”. Este recurso foi analisado por Fairclough (1989) como uma “masculinização” da fala feminina em busca de uma mudança de papel social, ou seja, quando a mulher assume posições de poder ela pode vir a assumir posturas discursivas associadas ao discurso masculino em busca de aceitação e legitimação social. Pedi ao longo da entrevista que ela falasse mais sobre o assunto e ela respondeu dizendo:

“É, eu eu eu chego e falo “oh, gente, eu sou o professor Judite” porque eu ser professor me dá liberdade de falar besteira, de eles acharem graça, me dá liberdade de fazer uma gracinha com uma menina, do que se eu fosse uma professora que chegasse toda nos trinquês de saltinho alto, de maquiagem, e tudo e falasse “oh, fulana, faz não sei o que” (representando uma voz feminina) eu acho que fulana não vai me respeitar, eu acho que ela tem essa limitação por eu ser mulher, por eu ser nova, então eu prefiro ser professor, porque o professor ele é mais aceito, ele é visto com mais graça “Mulher não tem graça!” Eu já ouvi isso taaaantas vezes quando eu chego na escola, assim, pra falar “ah, eu sou a professora tal, e não sei o que” “ai, mulher não tem graça nenhuma, né? Professora fica tentando se achar engraçada” Por quê? Às vezes eu falo a mesma coisa que o homem disse, mas como o som sai de uma boca de uma mulher não se torna mais engraçado, então eu vou trabalhar, eu não costumo trabalhar maquiada, eu sempre, eu não costumo trabalhar mexendo no cabelo, fazendo várias coisas, eu não, não uso roupas, eu procuro não usar muita roupa que vai chamar atenção porque eu quero que eles vejam o que tá saindo de mim e não o que tá no meu corpo, que muitas vezes isso é, os meninos sempre tentam ver de outra forma, né, mas, muitas vezes eu gosto muito de falar besteira na sala porque eu quebro um pouco esse esse encanto que os meninos têm eu falo muita porqueira, porqueira mesmo, assim, coisa que menina acha super nojento, aí eu gosto muito de falar essas porqueiras, porque eles começam e te ver e falam “nossa, essa professora tá falando isso? Então não é aquela professora aquela mulher que a gente...” então eu gosto de fazer isso, porque muitas vezes ele vai quebrar esse encanto que ele tem e vai prestar atenção nas coisas que eu tô dizendo, vai achar engraçado, e éee, quando eu chego na escola, quando eu falo com eles, aí eu falo “ó, eu sou a professora Judite, tal que não sei quê” aí eles já “ai, professora” aí começa com aquelas gracinhas de te achar bonita, de te achar... aí eu falo assim “ó, não vem não que esse encanto vai acabar na segunda semana, vou começar a falar porqueira aqui que vocês vão ficar tudo com nojo de mim daqui a pouco” aí eles “não, professora, não é possível, não” aí eu começo a contar uns casos e tudo, assim, pra ver se vai quebrando e eu consigo quebrar o, assim, claro que tem um ou outro que tá com seus hormônios a florados e pode ser a professora mais feia do mundo que eles vão ter um, um desejo, assim, um é... meio que estranho, mas acontece, mas eu procuro...”

No trecho acima, a professora diz que para se sentir livre, para sentir que pode fazer seu trabalho como professora e ser levada a sério ela precisa se valer da identidade de homem, ela precisa negar os atributos associados ao universo feminino, romper as expectativas e projeções que as crianças fazem sobre ela. Há uma forte identificação com o gênero masculino, que aprisiona esta mulher e, paradoxalmente, dá a ela a sensação de liberdade. Portanto, as identidades de gênero são heterogêneas e não homogêneas (MAGALHÃES, 2006). As identidades são representações discursivas, que são construídas e negociadas, não sendo fixas, e permanentes, transformando-se e sendo, em alguns casos, inclusive contraditórias (LOURO, 1997) e podem ser investigadas, nas práticas sociais. Nas práticas de gênero, as identidades são construções discursivas que se mantêm por ideologias hegemônicas de masculinidade e feminilidade e que estão em processo de transformação (MAGALHÃES, 2005a). A ideologia hegemônica que sustenta essa fala apresentada acima é a da dominação masculina e do masculino como gênero de liderança, que encontra protagonismo no espaço escolar. Em oposição, vemos que tudo o que se refere ao universo feminino é rejeitado, a roupa que ela usa não pode chamar atenção, caso contrário, chamará mais atenção que as ideias e a inteligência da mulher que fala. A beleza não pode ser evidenciada, a feminilidade que está associada ao uso de maquiagem e salto alto são proibidas a essa mulher, sob a pena de ela ser deslegitimada pelas crianças. Há uma inter-relação na construção das identidades na fala desta mulher, pois ela alega que as alunas e alunos é quem a julgam e, ao mesmo tempo, ao aceitar esse julgamento e tomá-lo como um molde para a construção de sua própria identidade, essa mulher auxilia essas crianças a construir suas próprias identidades, baseadas no discurso do que vem a ser o masculino e o feminino em nossa cultura. Ao invés de haver uma desconstrução do par binário masculino-feminino (LOURO, 1997), há um reforço desta condição como um dado reificado e naturalizado (THOMPSON, 2002).

4.3. O papel da pesquisadora e a pesquisa entre gêneros

Depois de transcritas, chamou minha atenção o tempo de duração das entrevistas, devido a uma visível diferença entre as entrevistas com mulheres e com os homens (Judite: 38'42''; Simone: 27'2''; José: 7'8''; Magno: 12'52''). Por se tratar de uma pesquisa que visa ao empoderamento feminino as pessoas que estão tendo acesso a

ela podem se questionar: Por quê entrevistar homens? Esses dados seriam mesmo relevantes? Como foi dito na sessão 2, as identidades de gênero são heterogêneas e a construção delas perpassa tanto as representações de homens como as de mulheres. Segundo Cameron et al. (apud MAGALHÃES, 1994) há três princípios que guiam a pesquisa com vistas ao empoderamento. O primeiro é o uso de métodos interativos, já justificado no capítulo metodológico. O segundo é a pesquisa possuir como agenda questões que possuam relevância para o contexto social pesquisado, já justificado no capítulo de apresentação. Por último é o livre acesso dos e das colaboradoras da pesquisa aos dados pesquisados, o que fortalece o vínculo entre pesquisadora e pessoas que fazem parte da pesquisa. Ao envolver essas pessoas com o objeto que está sendo pesquisado estou mostrando a elas formas alternativas de interpretar suas crenças, atitudes e formas de agir. É natural, pois, que homens, em um primeiro contato com a pesquisa e sabendo que quem a pensou, no caso eu como pesquisadora, possui um forte interesse e filiação com teorias feministas, de mostrar como a reprodução de discursos normatizadores de dominação de gênero ocorrem no espaço escolar. Mas, para além disso, o intuito da pesquisa é superar as formas de dominação e mostrar que há um crescente discurso emancipatório (MAGALHÃES, 1995) nas práticas sociais, mais especificamente nas práticas pedagógicas ou escolares.

Dois motivos me levam a justificar a diferença no tempo de duração entre entrevistas com homens e mulheres: O primeiro é esse desconforto como tema que os homens sentem, pois temem que com a pesquisa ocorra um julgamento de suas práticas como práticas de controle. Justifico, no entanto, que mesmo as mulheres possuem esse discurso do controle inculcados em suas identidades e formas de representação, não sendo então uma exclusividade masculina. A outra justificativa é a não identificação dos homens com o tema, que não lhes diz respeito. O professor Magno, professor de Matemática, demonstrou em diversos momentos (notas de campo) que não possuía conhecimento sobre o tema e passou a interessar-se por ele despertado pela pesquisa. O professor José, ao contrário, por trabalhar com temas ligados ao social em sala de aula, já conhecia e fala em alguns momentos em suas aulas sobre a dominação masculina ao longo da História ocidental, o que o levou a se comportar de maneira mais reservada durante nossas interações por receio de ser associado ao discurso machista de controle sobre o feminino, como anunciado acima.

As mulheres, ao contrário, utilizam narrativizações (THOMPSON, 2002) e teatralizações ao longo das entrevistas, me chamavam pelo apelido “Carol” e faziam das entrevistas uma espécie de “tricô entre as mulheres”. A nós mulheres nos diz respeito o tema e, analiso assim, o interesse em compreender o contexto da pesquisa e até interesses pessoais (salários menores, menos reconhecimento no mercado de trabalho, a “prisão” em um corpo feminino e nos atributos associados à feminilidade, entre outros) são mais evidentes, o que não diminui a necessidade de analisar as representações masculinas sobre as identidades femininas, uma vez que essas identidades se constroem e constituem de maneira dialética não só na escola, como em diversos momentos das práticas sociais.

4.4. Letramento e gênero social

Em especial nas entrevistas com a professora Simone e como professor Magno, as relações entre letramento e gênero ficaram bem evidenciadas. O professor Magno associou tanto na entrevista quanto nas observações de sala de aula e notas de campo o fato de as meninas possuírem cadernos mais organizados e letras mais bonitas a algo intrínseco ao gênero femininos Vejamos em diversos trechos seguintes:

“Ah, pelo fato de manter o caderno mais organizado, de participar mais da aula, ou às vezes quando ela fica prestando mais atenção, ficando mais resguardada ela guarda informação pra ela, ela pergunta quando tem alguma dúvida, assim, bem no particular, quando às vezes eu tô passando atividade em sala que eu vou circulando nas carteiras eelas elas chamam “professor, como é que faz isso e isso” e eu vejo, assim, a organização delas, principalmente no caderno, o caderno delas são mais organizados do que os meninos”.

“Carol: Se fosse possível avaliar a disciplina que você leciona o rendimento é melhor entre meninos ou meninas?”

Magno: Aí fica uma grande controvérsia na sala, porque fica o melhor entre os meninos e o engraçado que as meninas pelo fato de ter o caderno mais organizado elas, elas erram mais, principalmente na hora que tá fazendo a prova, sabe? Há uma, há uma inversão, porque o normal seria que as meninas pelo fato de ter o caderno mais organizado e ter o caderno mais estruturado tirar boas notas, né? E o que que acontece, que eu vejo, é ao contrário, ou seja,

os meninos é que tiram notas melhores do que as meninas”.

“Carol: E você acha que isso se deve a quê?”

Olha, eu pretendo descobrir ainda, mas, assim, ainda é cedo, mas eu vejo assim, é que os meninos eles sentem mais segurança quando eles tão sabendo o conteúdo e ao mesmo tempo eles não têm aquela organização, né, então, assim, eles já ficam mais seguros, então eles não precisam eles eles já memorizam mais e as meninas não, as meninas têm todo aquele cuidado ainda de colocar fazer observações no caderno e ainda tentar estudar aquilo e ao mesmo tempo elas esquecem é impressionante, os meninos eles são mais eles têm mais saída do que as meninas. Né?”

Há vários elementos relevantes para se analisar nestes trechos. O primeiro é a associação de práticas de letramento com o bom desempenho escolar. Quando o professor fala em controvérsia, ele se refere ao fato de que o que ele toma como o correto, como um bom desempenho na escola, é o caderno das crianças ser organizado como é o das meninas. O fato de elas possuírem o caderno organizado bastaria, segundo o professor, para que as notas na matéria de matemática fossem mais altas. Acontece que o professor, nas aulas que assisti, dá mais ênfase à voz dos meninos (ver sessão 1, sobre o protagonismo masculino em sala de aula). As meninas fazem poucas colocações, não são chamadas a ir ao quadro e modalizam mais ao responder a algumas questões (ver sessão 8). Além disso, é interessante perceber que o professor é quem vai até as crianças e não o contrário, o que possibilita uma maior interação, mas, em contrapartida, possibilita que o professor compare cadernos e organização entre as crianças. Vale lembrar que percebi uma organização na sala de mescla entre meninos e meninas, que foi confirmada pelas entrevistas com os e as colaboradoras como uma estratégia didática, visto que eles e elas afirmaram que crianças intercaladas por gênero tendem a conversar menos.

Quando uma menina não estava com o caderno completo e caprichado o professor ao invés de compará-la com outra menina ou sugerir que seu caderno não era condizente com seu gênero, apenas repreendia as meninas, cobrando mais capricho, o que sugere que a organização é intrínseca, deve estar presente nas mulheres independente do que outros ou outras façam. A crença de que a organização é intrínseca ao gênero feminino se materializa nas afirmações do professor, que usa verbos como ser

(‘os cadernos delas são mais organizados’) e o termo ‘o normal seria’. A ‘segurança’ masculina a que Magno se refere ficou muito evidente em sala de aula, quando as crianças eram chamadas a participar da aula. O professor não repreendeu em nenhum momento o comportamento de meninos que não pediam turno de fala e, ao contrário, só passou o turno de fala a algumas meninas em poucos momentos. A segurança é, pois, reforçada em um gênero em detrimento de outro. Quando se instaurou uma pequena “disputa” entre duas meninas para saber qual possuía a letra mais bonita, o professor não fez nenhuma intervenção, o que nos faz retornar a um ponto analisado acima, da interpelação de estruturas sociais reificadas como a disputa entre mulheres como algo inerente ao gênero.

O trecho em que o professor modaliza e diz que “ainda é cedo” para chegar a uma confirmação sobre o porquê de haver diferença entre notas e cadernos de meninas e meninos reforça o tom fortalecedor da pesquisa. Como mencionei acima, o professor Magno não demonstrou possuir muito conhecimento sobre o tema em questão, mas pôde parar para analisar uma diferença de gênero em suas aulas.

Na entrevista com a professora Simone eu modifiquei um pouco o roteiro das perguntas a fim de confirmar se havia diferença no comportamento feminino em aulas de língua portuguesa. Seguem as respostas:

“ Carol: Tá, e se fosse possível avaliar a disciplina que você leciona, Língua Portuguesa, o rendimento, você acha que ele é melhor entre os meninos ou entre as meninas? Em termos de notas, participação, em termos de gostar da disciplina, sentir afinidade.

Simone: Eu achooo, eu acho que são as meninas, que têm mais afinidade sim, inclusive eu acho que isso deve ser um reflexo do curso superior de letras ter muita mulher, e, assim, tenho alunos meninos que são muito bons, inclusive acima da média, mas geralmente as meninas são, gostam mais da matéria e tudo, eu acho que isso não é ao acaso, por que a gente tem essa essa mentalidade mesmo “ah! Menina gosta de português, menino gosta de matemática”, mas realmente isso se confirma, por que assim, você vê lá, até na hora da leitura, as meninas gostam de fazer uma interpretação, um jeito de ler, aí os meninos ficam na leitura, mas já é uma postura assim de que “aiiii, meu Deus, eu tenho que participar...” uma postura assim, que já que você já vê que ele não tá tão empolgados assim, já as meninas já ficam naquelas, loucas pra ler. Isso acontece na quinta série, isso acontece na sexta série também, elas já, elas já participam mais, aqui na sétima série que eles têm os projetos as meninas querem muuuuito

mais que os meninos, isso é bem presente. As meninas elas se sentem mais à vontade, principalmente na escrita, geralmente elas escrevem mais no sentido, assim, de quantidade mesmo, às vezes os meninos escrevem, mas, assim, vai lá e faz rapidinho as meninas não, elas querem um texto de 30 linhas, então eu acho que assim, na sexta série, que eles são mais apegados a mim do que a quinta, por exemplo, que a gente veio da quinta série, então, quando eu chego na sala aí vem um monte de menina, aí elas vem, me abraçam, parará parará, aí eu tenho que "Deixa eu passar, deixa eu passar" e os meninos, assim, eles não me tratam mal, mas eles não são... Eu acho que é uma questão de identificação, agora eu tô lembrando aqui, você falou que era para mencionar e eu tô lembrando, eu acho que uma parte é pela questão do gênero e por que, assim, às vezes eu meio que, meio, por exemplo, eu comprei um sapato aí elas já chegam assim "ai, professora, adorei seu sapato" aí uma fala assim "ai, meu pai não deixa eu usar um sapato desse" aí eu falo "não, mas quando você tiver tal idade você vai ter" aí elas vão, reparam no meu cabelo, reparam na minha unha, reparam... Então, assim, eu vejo que as meninas elas têm muita identificação meeeesmo e eu retribuo, né, quando elas cortam o cabelo eu "nossa, gostei, hein, nossa que ténis bonito e tal", então, assim, a gente tem esse papo de tricô entre as meninas, entre eu e elas, então eu percebo que tem essa identificação e eu acho que isso acaba extrapolando não só a relação professor-aluno para a matéria " ah, eu gosto da professora por causa do batom dela, por causa do sapato dela, eu gosto da matéria dela também!" eu acho que acaba influenciando diretamente isso, né, sem perceber, mas eu acho que, eu acho que isso é bom, assim, eu eu, eu me sinto mais descontraída quando, quando rola, assim, ontem mesmo, eu vim atrasada e tal e tava parecendo uma louca aí as meninas saíram láaaaaa do fundo e vieram "professora, a senhora tá toda descabelada" (muitos risos) aí ela veio e arrumou meu cabelo "deixa assim de lado, tá ótimo" aí eu "ai, obrigada Vanessa" então, eu acho que as meninas gostam mesmo".

Primeiro a professora inicia o trecho modalizando, mas em seguida ela assume valor de verdade ao enunciado e para comprovar o que diz ela usa como argumentos suas vivências em sala e retoma um evento que ocorreu pouco antes da entrevista, quando eu estava em sua sala de aula assistindo a uma aula. Há uma eternização da condição da mulher e do homem como pessoas que gostam ou não de uma disciplina associada ao uso do termo "mentalidade", como se já fosse uma construção coletiva da sociedade eternizada e reificada. A professora recorre à questão da identificação de gênero, como se a as meninas se identificassem pela língua portuguesa pelo fato de ela ser mulher e a matemática pelo fato de os professores serem homens, mas há nisso uma contradição e a não permissão de identificação entre gêneros. Ao dizer que ela retribui à identificação que as meninas sentem por ela, há uma exclusão do sujeito homem com

um pressuposto de que eles, alunos meninos, não gostam das aulas dela ou de Língua Portuguesa por não sentirem identificação entre gênero. Em sala de aula pude confirmar isso, uma vez que a professora parte da pressuposição reificada que meninos não gostam da sua aula, por isso ela deixa de criar estratégias de inclusão dessas crianças. Eles parecem não querer participar, mas a professora não cria estratégias didáticas para que eles participem, como a mescla entre gênero feminino e masculino durante a roda de leitura, oportunidade para que os meninos respondam às questões propostas para dever de casa independente de eles terem feito o dever ou não e o chamado para que eles teatralizem as leituras. Ou seja, na escola e na situação analisada, esses pressupostos operam de forma a manter as relações de gênero, pelo menos no que diz respeito à relação entre gênero e letramento.

Outro evento que pude presenciar em sala de aula que diz respeito ao letramento é também de ordem semiótica. As crianças, em diversas aulas, são chamadas a produzir desenhos e esquemas. Nas aulas de ciências e português pude ver isso acontecer. As meninas, ao terminar seus desenhos, procuram as professoras para perguntar se os desenhos estavam bonitos e, em todos os casos, apresentaram desenhos bastante coloridos e diversificados. Os meninos, ao contrário, perguntaram sempre se estava correto o que haviam feito e apresentavam desenhos quase monocromáticos e sem riqueza de detalhes. Para além da discussão se é ou não intrínseco ao gênero o capricho, o que chama a atenção é que nenhuma das duas professoras estabeleceu um padrão mínimo para a confecção dessas gravuras, dizendo que deveriam conter cores, se deveriam ser caprichadas ou apenas corretas. Quando do questionamento das crianças, ou pela beleza ou pelo fato de estar correto, também não houve intervenção no sentido de orientar o que se esperava. Ou seja, há nessas interações também uma naturalização de padrões comportamentais de meninos e meninas, quando da não resposta (ou a ausência de orientação, uma forma de discurso) há também uma forma de aquiescência, uma forma de consentir que o padrão de comportamento esperado para homens e mulheres é a falta de capricho dos primeiros e o capricho como objetivo para as segundas.

Não é o foco desta pesquisa, mas para pesquisas sobre a relação entre escrita e fala cabe ressaltar, na aula de história pude presenciar a exibição de um filme de caráter pedagógico em que se falava sobre a escrita cuneiforme dos Fenícios, precursores no processo de criação da escrita. No vídeo se dizia que a escrita era uma forma superior à

fala, pois registra os eventos sem que eles se percam. O professor José não fez nenhuma intervenção no sentido de levantar uma discussão sobre as sociedades ágrafas e uma análise a fim de relativizar o conteúdo das afirmações feitas no vídeo. Falarei mais detidamente sobre o conteúdo deste vídeo na sessão 7 deste capítulo, pois havia nele também um conteúdo relativo a gênero social.

4.5. A menina princesa e o menino camarada ou cavalheiro

Tanto nas falas dos e das colaboradoras de pesquisa quanto nas interações em sala de aula pude notar a representação da identidade de meninos associados a um estereótipo de camarada, de amizade, de força, respeito e troca recíproca bem como de sexualidade reforçada, além de uma associação de gestos gentis de meninos com o cavalheirismo, que não é intrínseco, mas um constructo social e da identidade de meninas associadas a princesas, a pessoas frágeis, a uma infantilização e uma identidade dissociada de malícia e de sexualidade reprimida.

A professora Simone atribui as representações desses atores a eles mesmos, ela fala que os professores e professoras apenas legitimam o que as crianças dizem. Vejamos:

“Carol: Por que você acha que o menino e a menina não ficam juntos? Eles tendem a ficar separados?”

Simone: Eu acho queeee, nessa idade, as meninas acham os meninos bobões, é o que a gente vê elas falando (risos), bobões, chatos, grossos (risos) e eles acham elas, eles julgam elas como fresquinhas, bobinhas, então existe esse preconceito uns com os outros.

Carol: E você acha que por parte dos professores existe a mesma percepção, não?

Simone: Eu acho que sim, sabia? Eu acho que a gente acaba percebendo isso, realmente as meninas elas tão numa fase assim muitooo princesinha ainda, tudo é rosa, então elas tão muito assim... (pausa) tem algumas diferença, assim, tem! Mas, geralmente as meninas são muito sensíveis ainda, quinta e sexta série e tal, e os meninos já são o oposto nessa idade, assim, gostam de brincar de lutinha e essas coisas, então a gente acaba “ai, meu Deus, o fulano” então a gente acaba tendo essa percepção na verdade também, acho que sim”.

É interessante nesse trecho a gradação de valor de verdade entre a palavra achar e a palavra julgar. Ao passo que as meninas acham algumas coisas sobre meninos, elas não fazem julgamentos que envolvem valoração e presunção. Os meninos, ao contrário e segundo o que disse a professora Simone, julgam as meninas. A professora primeiramente fala “acha” para depois graduar para uma palavra com um valor de verdade mais intenso, que é o julgar. A professora primeiramente recorre aos processos mentais para explicar como pensam professores e professoras, mas em seguida usa verbos que garantem certeza, com afirmações categóricas como ‘as meninas tão numa fase muito princesinha’ ‘tudo é rosa’. Para explicar o comportamento das meninas ela modaliza usando advérbios como ‘geralmente’, ‘acaba percebendo’ ‘realmente, ao passo que para explicar o comportamento dos meninos ela não modaliza, apenas diz como eles são. Ela usa a locução “acaba tendo” que é modal seguida do “acho que sim”, pois, como mencionado anteriormente, ela baseia sua percepção na fala das crianças, nas construções de identidade que essas crianças representam entre si. Mas como essas crianças constroem suas identidades e percepções, crenças e visões de mundo senão na escola? Senão a partir da reprodução dos discursos materializados em *habitus* da sociedade e cultura da qual fazem parte?

Ainda na entrevista da professora Simone, quando perguntei a ela sobre polidez ela associou a polidez das meninas como algo intrínseco e a dos meninos como algo exterior que deve ser reforçado, que ela chamou de cavalheirismo. Esse cavalheirismo, segundo Simone, em alguns momentos é ensinado em casa, mas deve ser sempre reforçado em sala de aula e na escola, ao passo que quando a menina é polida ela não teve um referencial nem deve ser reforçada por isso, uma vez que ser educada faria parte de sua natureza.

Carol: E em termos de assiduidade, respeito, polidez, mulheres ou homens se destacam?

Simone: Eu, eu não percebo eu não percebo essa diferença, eu acho que é muito relativo tem uns meninos que são extremamente polidos, educados, apesar dessa agressividade que eu te falei, eles são muitooo educados, e as meninas também e tem meninas que não, que apesar de ser menina a a gente até assusta tem um vocabulário mais chulo, então assim, eu acho que é muito relativo, eu não consigo separar assim. (...) depende, isso era muito relativo, às vezes o menino é muito educado e às vezes a menina é muito mal educado, e às vezes a gente espera que a menina seja, né, “nossa isso é tão feio para uma menina” às vezes a gente até fala isso, maaas, eu acho que é muito relativo, lá durante a aula, não sei se você percebeu, no finalzinho

um menino que tava do meu lado, o Robson, ele pegou a minha cadeira e colocou no lugar mesmo sem eu pedir, ele mesmo teve esse esse gesto, colocou lá “brigada, Robson”, então eu acho que isso vem muito de casa, né, devem ter ensinado isso pra ele, de ele ser mais cavalheeeiro.

Simone: Eu associo, por que eu acho que hoje em dia se perde muito e eu quero, eu não sei se isso é bom, pra mim é, eu reforço isso, às vezes eles vem pra eu dar um visto no caderno, geralmente vem um menino e uma meninas, geralmente eu digo “ó, vem um de cada vez, não quero todo mundo perto de mim” (risos), mas, enfim, chegam dois juntos, por exemplo, chega o menino e a menina, aí eu viro e falo sempre pro menino assim “as damas primeiro, né?” aí eles, às vezes eles falam de bom grado, né, e às vezes eles fazem uma cara de, tipo, “ai, que saco” (risos), mas eu acabo falando, assim, “não, dê a passagem pra moçaaa” né, por que, né, às vezes em casa, não sei, em outros lugares eles não tem isso e eu acho importante.

Carol: E quando é com a menina, quando ela é a educada, a polida, você associa isso a que?

Simone: Olha só! (muitos risos) eu associo ao próprio gênero dela, por que na minha visão, onde eu fui criada construída a menina deve ser mais recatada, mais... é feio quando a menina não segue esse comportamento, então eu acho que, de repente, eu acho que eu nem elogio quando a menina é educada, cortez, por que eu acho que aquilo ali já é da do gênero dela, já tá inerente. Deveria, né? Mas não, eu tenho isso, agora que você falou eu percebi...

Nesses trechos fica muito evidenciado o caráter fortalecedor e problematizador da pesquisa, uma vez que há uma nítida tomada de consciência por parte da professora do seu papel de reprodutora de alguns padrões de preconceito de gênero.

Na Seção 4 há um outro trecho da mesma entrevista, com a professora Simone, no qual ela assume que sente afinidade pelas meninas, que elogia a aparência física, as roupas e os sapatos da suas alunas e que esses elogios são recíprocos, reforçando essa identidade do universo feminino como associado à estética, à fragilidade, à feminilidade e a amizade entre mulheres como sendo amalgamada por esses elementos.

Na entrevista com a professora Judite essas construções de identidade feminina e masculina também ficaram bem evidentes. No trecho a seguir, a professora vai utilizar polifonia como um traço de intertextualidade (KOCH, 1997) e como formas de fazer articular diversas vozes, em muitos momentos encenadas, para legitimar o discurso que ela está tecendo. Vale lembrar que esse recurso, da polifonia como um traço da

intertextualidade, foi utilizado diversas vezes pelas duas colaboradoras da pesquisa e uma vez apenas pelo professor José (nenhuma vez pelo professor Magno). A análise dentro de um contexto de análise de dominação masculina segue as demais sobre o valor de verdade do que se diz. As mulheres parecem usar esse recurso, pois não se sentem a vontade para afirmar categoricamente suas formas de pensar e analisar o contexto do qual fazem parte e necessitam recorrer constantemente a outras vozes que legitimem as suas crenças, valores e formas de olhar a realidade. Os homens, por outro lado, não utilizam esse recurso, pois se sentem confortáveis para afirmar suas posições de valor, nos levando novamente ao conceito de discurso do controle operando nas representações discursivas e identidade de mulheres.

Carol: Cê acha que é tachado, então, e cobrado pelaaa, pelas pessoas, não pela só pela escola, mas você acha que a escola tem uma parte?

Judite: Ah, eu acho que tem, a gente mesmo, os professores, eu, por exemplo, quando eu vejo uma aluna fazendo uma coisa dessa... eu fico "Poxa! Uma aluna fazendo isso? Uma menina" e o menino não o o menino cê olha e cê fala "Poxa, fulano, vamo melhorá aí?" mas, cê já, assim, eu não sei se é só eu, mas eu tenho mais essa ideia, de que a menina ela tem por obrigação de se mostrar uma donzela de se mostrar uma boa moça pra sociedade, acho que as pessoas esperam isso, acho que os pais esperam isso eu fico, eu penso muito que lá em casa somos quatro mulheres, então, sempre pensei muito nisso como "Poxa, e se eu trouxesse um desgosto pro meu pai?" ele ia ficar com tanta vergonha de mim por que eu sou mulher, então eu sempre pensava "eu?" mostrando pro meu pai quem eu era, então não era eu mostrando pra minha mãe, era eu mostrando pra um homem como eu era, entendeu? Então, sempre querendo me mostrar como boa, então eu espero isso das outras meninas também, agora os meninos eles já, menino pode sair pode falar palavrão, menino pode pegar várias meninas ao mesmo tempo, menina não, menina tem essa limitação, então acho que é imposto pela sociedade mesmo.

No trecho acima, percebemos que a professora faz um julgamento quando uma menina não se comporta da maneira como ela espera, ao passo que para o menino ela faz um aconselhamento. A menina recebe os atributos 'donzela' 'boa moça' e a sociedade, segundo Judite, projeta esperanças sobre ela. A figura do pai é a figura do homem que projeta algo para a filha. Quando ela se refere aos meninos ela usa a modalidade categórica 'menino já pode sair, pode falar palavrão' o verbo poder é um verbo modal que exprime forte obrigação, ou seja, o menino além de poder ele deve

fazer isso que a professora explicita acima para que sua identidade de homem seja confirmada.

A polifonia se faz presente, pois a professora fala o que ela acha, mas precisa confirmar e legitimar sua forma de pensar utilizando o termo sociedade, que é amplo e geral, ou seja, ela generaliza para particularizar os casos a que ela faz menção. Esse recurso está presente ao longo de toda a sua fala, quando traz exemplos pessoais falando do seu pai e de seus irmãos e irmãs (ver anexos) e utilizando dramatizações. A polifonia não se refere só ao fato de ela trazer essas outras vozes, textos e discursos, mas ao fato de ela dramatizar essas vozes, entrando aí a análise do homem como um camarada. Toda a expressão corporal e tom de voz que a professora utiliza ao dizer ‘Poxa, uma menina fazendo isso?’(com ênfase forte na palavra menina) e “Poxa, fulano, vamo melhorá” demonstram como ela trata de forma diferente meninos e meninas. No primeiro caso ela faz uma cara de pena, como se ela se compadecesse da pessoa a quem ela fala, como se ela falasse a alguém frágil fazendo um juízo moral dessa pessoa, ao passo que com o homem ela fala num tom informal, de gozação, de aconselhamento, havendo aqui um caso de intercessão entre a polifonia e a identidade (KOCH, 2001).

Em sala de aula pude perceber diferenças na forma como Judite tratava meninos e meninas que confirmam o exposto acima. Com os meninos as brincadeiras eram mais íntimas, mais camaradas, ao passo que com as meninas, como já foi mencionado na sessão sobre letramento e gênero, o tratamento era sempre de elogio, de carinho e com um tom de voz mais ameno.

Ambos os professores, José e Magno, mencionaram o fato de a sexualidade de meninos ser mais aflorada que a de meninas. Vejamos José primeiro:

Carol: Aponte outras diferenças que você percebe entre meninos e meninas referente a aspectos que ainda não foram mencionados.

José: Ah, acho que talvez com relação ao interesse pelo sexo oposto, né, fica mais visível que os meninos desenvolvem isso mais cedo, ou que eles expressam mais que as meninas, porque em determinados casos a gente já percebe que as meninas também já têm esse interesse, né, talvez até mais que os meninos, mas os garotos deixam isso mais explícito.

Carol: Você acha que isso tá fundamentado pelo quê?

José: Ah, é aquela velha história do menino é, ser bonito, né, o menino que o chamado de “pegador” desenvolve rápido, ele tem apoio do pai, principalmente, pra isso e a menina é

sempre muito reprimida, ela é sempre ensinada a se sentar de uma forma, a se comportar de uma certa maneira pra não ser mal falada, né, entre os meninos, pras outras meninas também, então os meninos têm uma facilidade pra se expressar, desde de de muito cedo, desde criança.

Carol: Você acha que a escola reforça isso?

José: (Breve pausa) Acredito que sim. Sim, porque quando acontece algum caso desse, que é levado à direção, coordenação, sempre é reforçado isso oh “você é uma menina, você tem que se dar o respeito, você tem que não sei quê...” com o menino não tem essa preocupação, com o menino ele tem que respeitar, mas nunca se diz que ele tem que se conter, que ele tem que se fechar pra isso, nunca, eu acho que as meninas são mais reprimidas.

O professor fala que fica mais visível a relação de interesse pelo sexo oposto pelos meninos, que eles expressam mais isso e que isso é legitimado e naturalizado pela ‘velha história’ de menino ser pegador, de ser apoiado pelo pai, como vimos acima, foi representando como a pessoa que cobra a menina e neste caso como o incentivador do menino. A menina, segundo o professor, ao contrário, é reprimida. É interessante notar que a mulher é apassivada neste caso, é um sujeito que recebe instruções de como se comportar, ao passo que o menino recebe o atributo, é quem age, é o ‘pegador’, um verbo que foi gramaticalizado e assumiu função de adjetivo, mas que representa um processo material. As meninas são reprimidas pelo que se diz, ao passo que em nenhum momento da fala do professor fica explícito a instrução de ação que o homem deve receber. Quem mal fala, novamente quem age é o menino, que faz um julgamento das ações e atitudes femininas. A mulher julga também, mas só a outras mulheres (é o caso das meninas que se julgam umas às outras, e da coordenação e direção da escola, nesse caso da pesquisa, equipe composta de pessoas todas do gênero feminino).

Para a mesma pergunta o professor Magno deu uma resposta semelhante, vejamos:

Carol: Agora a última pergunta. Aponte outras diferenças que você percebe entre meninos e meninas referente a aspectos que ainda não foram mencionados.

Magno: Ah, eu vejo assim, muito, principalmente nas turmas de 7ª série, o o comportamento sexual deles, né, ou seja, os hormônios à flor da pele, eles estão muito aflorados, qualquer coisinha, qualquer mensagem que você deixa no ar eles pegam essa mensagem e transformam em sacanagem e principalmente mais nos nos meninos, né? Eeeeh, enfim, e além disso, além dessa parte da sexualidade até mesmo na na atitude que eu vejo em sala de aula, né? Os

meninos eles eles têm menos postura do que as meninas eee a consequência é o que eu é o que eu acabei de falar, ou seja, a notas das meninas são menores que a notas dos meninos, então assim, eeee, não sei se isso pode servir que há um equilíbrio na sala né? Mas, enfim, temos que descobrir o motivo, não sei, ainda, mas no mais é só isso que eu vejo a diferença dos meninos em sala.

Há um contraste, no entanto, entre as duas falas desses professores e o que eu observei em sala de aula. Nas 8 aulas que transcrevi e estão nos anexos desta pesquisa em nenhum momento percebi manifestação de sexualidade aflorada por parte de meninos, ao passo que as meninas não só manifestavam entre si como para mim, de maneira direta. Muitas possuíam em seus cadernos fotos de ídolos de cinema, música e televisão, um grupo de meninas me fez perguntas pessoais sobre namoro e homens que eu julgava bonitos, algumas entregaram cartinhas e bilhetinhos durante as aulas para os meninos e o contrário não aconteceu. O que há, em minha análise, é uma repreensão desses comportamentos associados ao universo feminino, que vai ficando mais forte medida que o tempo passa para essas mulheres. É naturalizado, como vimos nas falas acima, o fato de o homem possuir sexualidade aflorada e mais, isso se insere em muitos casos em um discurso legitimado pela medicina e biologia, ou um discurso biologizante. Ao passo que, na outra direção, a da sexualidade feminina, é cobrado e esperado da mulher na construção de suas identidades que essa sexualidade seja ao máximo reprimida, velada, mesmo quando ela não o é, o que fica expresso ao se contrastar os dois instrumentos de que esta pesquisa lançou mão.

Para concluir esta seção, nas aulas às quais eu assisti pude perceber diferenças nas formas de tratamento e vocativos usados para se referir a mulheres e homens. As mulheres são em muitos casos chamadas pelas professoras e professores de ‘querida’, ‘linda’, ‘meu bem’ em todos os casos com tom de voz amena³³ e expressão facial doce, serena. Ao contrário, os meninos foram chamados de ‘cara’, ‘meu chapa’, ‘rapá’ reforçando a identificação deste gênero com a camaradagem, a simetria de forma de tratamento e respeito.

4.6. Semiose, multimodalidade e identificação

³³ Para mais, ver ‘Voice and Gender’, KRESS & VAN LEEUWEN, 2011, p.81.

As cores, o formato da letra e o conteúdo da escrita³⁴, ou seja, as práticas de letramento dessas crianças, são utilizadas como formas de definir e delimitar seus gêneros e expressão de gênero. As famílias, bem como os professores e as professoras, avaliam quais são os produtos escolares a que essas crianças terão acesso e que poderão utilizar. Da mesma forma a preocupação e o cuidado com a letra, a caligrafia e a organização do caderno apareciam constantemente como pauta nos atendimentos que eu fazia enquanto coordenadora pedagógica aos pais e às mães e durante as aulas às quais assisti.

Desenhos e cores de um cartaz também me chamaram atenção ao longo dos momentos em que estive em sala de aula. Em uma das aulas às quais eu estava assistindo, de Matemática, me chamou atenção um texto que estava colado no mural da sala e, posteriormente, descobri que estava espalhado por toda a escola. As cores vibrantes, amarelo e vermelho, associadas à logo da escola em azul e ao desenho de flores, me chamou atenção e, depois de analisar o texto e a imagem, acabei optando por substituir os diários de pesquisa dos e das colaboradoras, pela análise multimodal das campanhas institucionais e murais da escola.

³⁴ Mais na seção 5.4, que trata de letramento e gênero social.

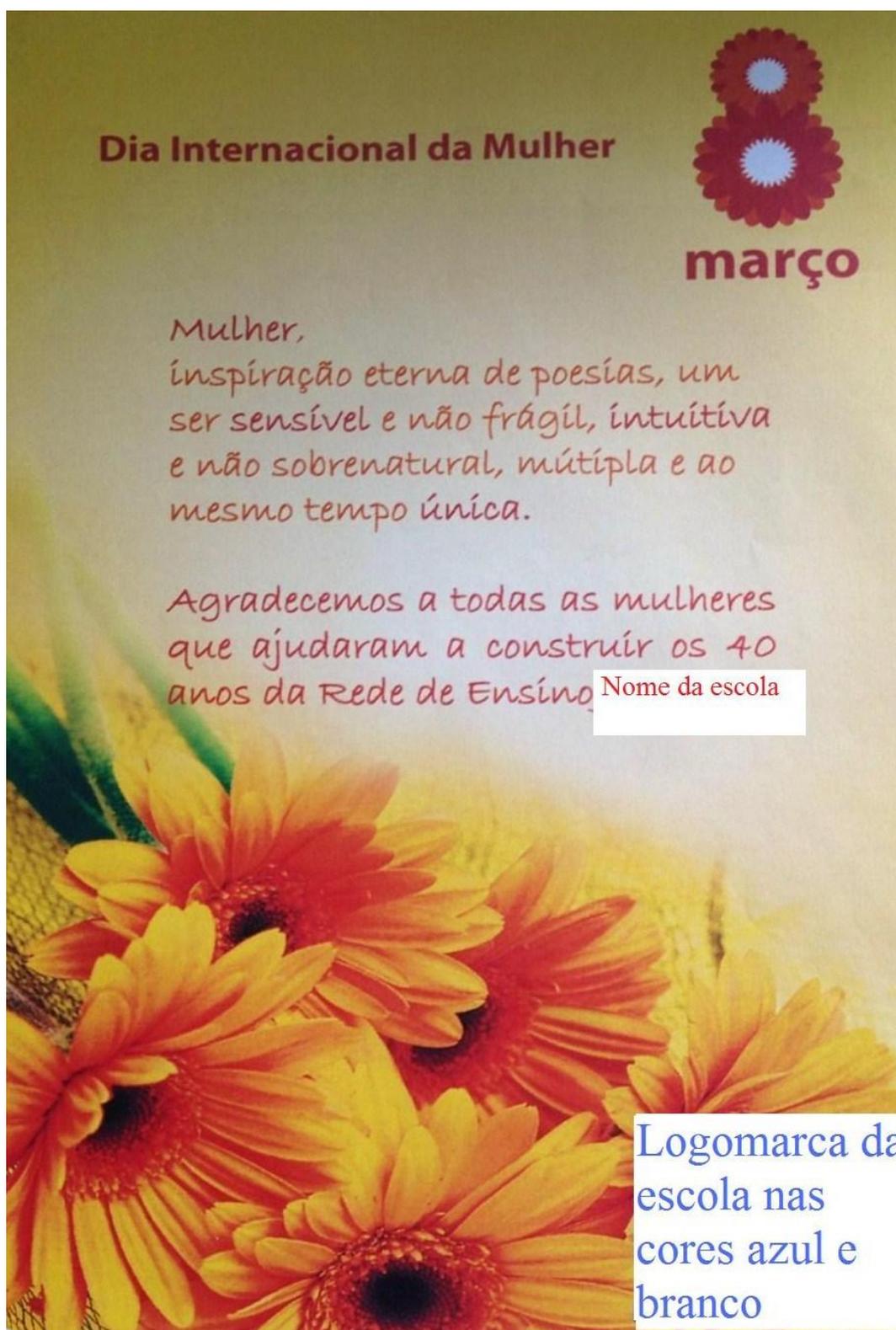


Figura 2: Cartaz Dia da Mulher
Fonte: Foto da autora, março/2013

Há várias vozes, discursos e análises que são possíveis a partir da leitura da imagem acima. A primeira reflexão que gostaria de propor diz respeito ao gênero textual da imagem em questão. Há vários elementos mesclados que levam à análise que

há nesta imagem uma intergenericidade forte, marca da modernidade tardia e das mesclas comunicacionais que marcam nosso tempo (FAIRCLOUGH, 2003). Ao mesmo tempo em que o texto funciona como uma peça publicitária, que ‘vende’ a construção da identidade ‘mulher’ que a escola possui, além de render-lhe uma homenagem, ele também possui elementos de uma carta (data, vocativo, assinatura na forma da logomarca da empresa), de poesia e de informativo ou mural.

O primeiro elemento que aparece no topo da imagem é a menção à data, objeto e objetivo da produção dessa imagem: o dia 08 de março, dia internacional da mulher. Há aí uma frase nominal e uma metáfora visual, uma vez que há a possibilidade da interpretação desse enunciado de duas formas possíveis: a do dia 08 de março à luz dos movimentos feministas, dia de luta e reflexão sobre as conquistas e as novas pautas reivindicadas pelos movimentos feministas ao redor do globo e, novamente, o do discurso do controle (MAGALHÃES, 2009), que comemora esta data de forma a exaltar quais deveriam ser os atributos associados às mulheres, reificando a condição da mulher como pertencente ao universo da ternura, do carinho, do afeto e da delicadeza. Para usar uma metáfora (LAKOFF & JOHNSON, 1980) recorrente na cultura brasileira, a associação da mulher à beleza, singeleza e cuidado de uma flor.

A metáfora da associação entre a mulher e a flor está presente em dois momentos no texto: no número 08, que é desenhado com a representação de duas flores, uma sobre a outra, e como moldura para o texto em questão, ou seja, a menção ao dia 08 de março ocorre no sentido de naturalização do feminino como associado ao cuidado, ao carinho e à delicadeza.

O papel temático do texto escrito recebe cor de destaque, o vermelho. Tanto as datas, quanto a palavra ‘mulher’ e os atributos que se deseja associar a ela estão pintados desta cor. Estes atributos vêm listados e aparecem sempre associados a pares opostos: sensível, mas não frágil; intuitiva, e não sobrenatural; múltipla e ao mesmo tempo única. Segundo Fairclough (2003) ‘listar é um esquema constitutivo para efetivar a combinação de discursos que constituem um novo discurso’, ou seja, listam-se atributos associados às mulheres que, ao final, são a forma de pensar e representar essas pessoas, ou seja, o discurso que a escola possui e utiliza na representação da mulher.

No primeiro parágrafo notamos a presença de um discurso inspirador (FAIRCLOUGH, 2003), sendo a mulher colocada como a fonte desta inspiração. Ou seja, há uma interdiscursividade com a poesia, que, como recurso literário, se inspira e

inspirou em musas para representar as mulheres. No segundo parágrafo, no entanto, um discurso conexcionista é acionado, discurso no qual a voz da escola é generalizada para todas as pessoas envolvidas nos processos que ali ocorrem. Quando no texto aparece “agradecemos” a escola traz a pressuposição que aquilo que ela apresentou representa a voz de todos os colaboradores e todas as colaboradoras da instituição, como se esse texto fosse capaz de amalgamar todas as visões de mulher de uma maneira única e institucional, havendo aí uma generalização e um apagamento de diversos sujeitos e vozes. Ao apagar esses sujeitos, a instituição fala com sua voz e evidencia a si, como escola, atribuindo a si o papel de ser uma instituição que foi ajudada ao longo de 40 anos por mulheres que são igualmente apagadas enquanto sujeitos. É interessante notar como, neste ponto, a instituição abandona um discurso de exaltação à mulher, de prestar homenagem, para adotar um discurso institucional de afirmação de sua posição como uma rede com 40 anos de experiência que fica muito marcada pela escolha do uso da logomarca em cores destoantes das demais utilizadas, como uma assinatura ao final da imagem, chamando bastante atenção para a empresa, para além da homenagem.

Corroborando a análise acima, vemos as seguintes imagens:

Ela é a **musa** inspiradora.
Ela combina **delicadeza** e **força**.
Ela é **versátil**, dá conta de tudo e mais um pouco.
Ela é **emoção**, sentimento.
Ela é sempre **amiga**.
Ela é **amada**.
E ao ser **mãe**, se torna nossa primeira **professora**.



8 de março - Dia internacional da Mulher

Homenagem do Nome da escola (mesma cor e fonte) às mulheres

Endereços e telefones de contato da escola

Logo da escola com cor laranja em destaque

Figura 3: Campanha da escola em comemoração ao dia Internacional da Mulher publicada em uma rede social

Fonte: Perfil oficial da escola em rede social. Acesso em: março/2013

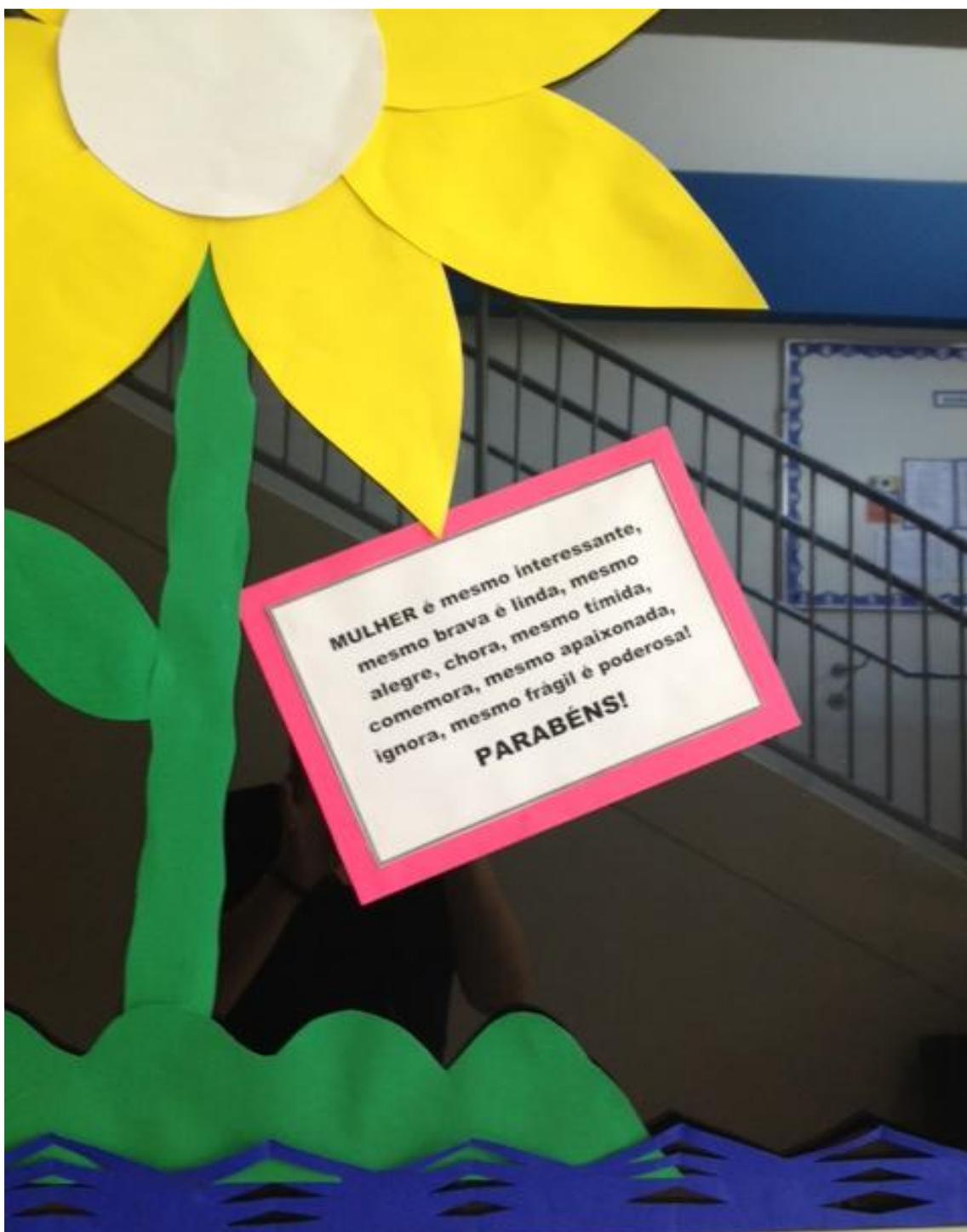


Figura 4: Mural da escola em comemoração ao dia Internacional da Mulher
Fonte: Foto da autora, março/2013



Figura 5: Mural da escola em comemoração ao dia Internacional da Mulher
Fonte: Foto da autora, março/2013



Figura 6: Mural da escola em comemoração ao dia Internacional da Mulher
Fonte: Foto da autora, março/2013

Assim como a figura 1, as figuras 2, 3, 4 e 5 fazem menção ao dia 08 de março, dia internacional da mulher. A figura de número 2, no entanto, foi retirada da página oficial da escola em uma rede social e as figuras de 3 a 5 foram fotos feitas por mim ao longo da semana do dia 08 de março e são fotos que retratam os murais externos às salas de aula, em um corredor de entrada por onde passam todas as alunas e todos os alunos ao se dirigirem para as salas de aula.

Na figura de número 2, vemos a utilização de um recurso semelhante ao já analisado, de listar os atributos associados à mulher. Há, no entanto, a escolha da imagem de uma mulher sorridente, que seria utilizada para representar o que esses atributos representam. Não se trata de uma funcionária da escola, de uma mulher vestida de professora ou trajando alguma indumentária que a relacione à prática pedagógica ou à rotina da escola. Não se trata também de uma aluna, dado a idade que a mulher aparenta. É uma mulher com idade suficiente para ser mãe de uma ou um aluno da escola. E é assim que o texto conclui a homenagem às mulheres: associando os atributos da mulher à maternidade, uma das associações que mais foram recorrentes ao longo da pesquisa (ver próxima seção). O texto também pressupõe que ser mãe faz parte da

condição feminina ao escolher dizer “e ao ser mãe”, ao invés de dar essa condição como uma das possibilidades as quais as mulheres estão sujeitas. Além disso, associa a maternidade à educação e à profissão de educar, que é o ofício da professora, também um traço cultural brasileiro, a associação da profissão de educadora ao carinho maternal, tão estigmatizado pelo uso do ‘tia’ (FREIRE, 2008).

Os pares opostos da figura 3 também chamam atenção. Ao dizer que “mesmo brava, é linda” a homenagem nega à mulher a condição da braveza, da ira, e chama para a mulher a condição da beleza, além do uso da palavra ‘interessante’, algo recorrente no imaginário e na concepção da mulher, a associação do ser mulher à dúvida, instabilidade e, por que não, dissimulação. Novamente vemos na figura 3 o uso da imagem da flor para prestar homenagem às mulheres.

Por fim, temos a associação das imagens 4 e 5, que compõem um só mural, que fica logo na entrada das alunas e alunos. Nele, vemos um alfabeto de atributos femininos. Já que os atributos foram tão recorrentes em todas as imagens analisadas, chego à conclusão que o ser mulher passa, pelo menos no contexto analisado, pelo saber reconhecer em si o que vem a ser “ser mulher”. Para ser mulher é necessário cumprir todos os requisitos que, de maneira ou outra, esses atributos trazem em si. É necessário, para ser mulher e poder comemorar esse dia, o 8 de março, estar de acordo com alguma das categorias associadas ao feminino, o que é em si, uma forma de dominação e de violência simbólica. No mural vemos mulheres como a mulher da figura 2, brancas, de cabelos lisos, felizes, magras (com exceção de uma mulher, no canto superior esquerdo da figura 4, regando flores, que destoa do padrão heteronormativo de beleza, por ser uma mulher acima do peso considerado ideal), vestidas de anjo, plantando flores, exibindo jóias e aparentemente felizes. Três homens aparecem: Um, interpretando o papel do filho, ou seja, mais uma associação da mulher à maternidade, o outro, parece estar sendo ‘seduzido’ por uma mulher que se exhibe para ele e por último vemos a figura de um homem conhecido da maioria de nós, mulheres e homens ocidentais, Bill Gates. Este aparece ao lado da única mulher negra entre todas do mural. Chama atenção a escolha desta foto, pois Bill Gates aparece ao lado de uma mulher negra de véu, que segura um bebê no colo. Partindo do pressuposto que as leitoras e leitores desta pesquisa conhecem Bill Gates, sabemos que nesta foto ele está desempenhando um papel de homem branco ocidental que presta serviços de caridade a pessoas negras,

pobres e necessitadas de algum rincão esquecido da África, ou seja, há uma associação da negritude à pobreza e à caridade social de um homem, neste caso, rico e poderoso.

Cabe ressaltar, para concluir, que a escolha das imagens, dos textos e da exaltação do dia da mulher não são exclusivos do contexto da escola que estou analisando. Na verdade, trata-se de um problema muito maior, uma questão social. À pessoa que elaborou e construiu estes murais não sobrou muita escolha, sendo ela homem ou mulher. Possivelmente ao abrir revistas a procura de imagens femininas, se deparou com um bombardeio de mulheres brancas, esqueléticas e felizes, que representam um ideal de mulher, feminilidade e felicidade que raramente encontra representação na realidade. Mulheres que são representadas na mídia, nos discursos, nas piadas, enfim, representadas como ‘adornos’, como bens e posse, como obrigadas a serem felizes e femininas, seja lá o que isso represente. A questão é a escola reproduzir esse padrão, não combatê-lo, não problematizá-lo, uma vez que a construção desses discursos na escola passam por escolhas pessoais, por escolhas linguísticas, que são ou podem ser críticas e situadas. A escolha linguística, neste caso, apenas reproduz o discurso do dia da mulher que controla e oprime, e o discurso de libertação e ação afirmativa que deveria vir à tona na data em questão fica suprimido, pois.

4.7. Mulher, mãe e avó: As progenitoras

Ao longo das aulas a que assisti, tive oportunidade de ouvir algumas representações projetadas por meninas e meninos sobre suas famílias, em especial pais, mães e avós. Na aula da professora Judite, de ciências, muitas meninas e meninos trazem falas pessoais, de experiências vividas em outros espaços sociais, como a família. Uma menina menciona o fato de sua mãe e avó lhe obrigarem a tomar xarope, que é muito ruim, e todos e todas da turma riem e dizem que é verdade. A professora diz que elas fazem isso pelo bem, para cuidar da saúde das crianças. Há aí um reforço da identidade feminina de cuidadora, da avó e da mãe como pessoas responsáveis por um carinho “maternal” que, embora seja questionado pelas crianças, é necessário e tem uma preocupação de carinho por trás. Há ainda a associação do feminino com o lar, com o uso de xaropes caseiros e uma ausência do discurso médico para confirmar ou não a necessidade da medicação. É a representação da avó e da mãe assumindo o papel

naturalizado que a sociedade lhes impõe e legitima. Há um tom jocoso e pejorativo na fala da menina ao se referir ao que fazem a avó e a mãe e um tom de naturalização na resposta dada pela professora, como se elas estivessem, mãe e avó, cumprindo seus papéis sociais.

Há um outro aluno, no fundo da sala, que se mostrou bastante participativo. O que chama a atenção em suas intervenções, no entanto, são a interdiscursividade e intertextualidade em sua fala, uma vez que ele apresenta sempre exemplos que viveu ou leu em fontes que ele assume como científicas. Ele mencionou que seu pai lhe dera vários livros sobre ciência, onde ele leu coisas sobre as formações rochosas e que seu pai lhe incentivara a ver programas como o “Discovery Channel” e canais televisivos de ciências. É interessante notar como ele representa seu pai como o seu grande incentivador e a segurança que ele demonstrava a citar as fontes de suas descobertas e pesquisas. Há um reforço da identidade do pai como um incentivador de descobertas científicas, assertivas, e o aluno acaba por abraçar para si esta identidade, ao falar de si com segurança e objetividade.

Ainda na aula de ciências, mas em outra turma, uma menina menciona como sua mãe e sua avó utilizam restos de comida para adubar o solo, depois de a professora dizer, de maneira genérica “que muitas pessoas utilizam restos ou jogam restos de cascas de fruta na rua com a justificativa ‘é pra adubar o solo, né?’ (teatraliza)”. A aluna situa a mãe e a avó no mesmo contexto da menina da outra turma, como mulheres que exercem atividades ligadas à casa, ao alimento, reproduzindo padrões identitários aos quais tiveram acesso. Mais, a professora estava apresentando um discurso do senso comum, das justificativas que as pessoas usam para jogar comida na rua, para, em seguida, apresentar o discurso científico por traz do senso comum, e a menina identificou as falas e ações de sua avó e mãe com esse discurso não especializado (interdiscursividade).

Em um outro momento, outra menina se refere à fala do seu pai. A professora estava comentando os impactos da modernidade para o meio ambiente, falando sobre o crescimento urbano e o impacto das novas tecnologias. Mencionou que em sua época de escola, quando ela tinha a idade dos alunos e alunas, ela não possuía celular nem computador, e uma menina mencionou que “meu pai disse que antigamente andar de avião era coisa de gente muito chique, o povo colocava umas roupas mó bonitas pra

andar de avião e tal” representando a voz do seu pai como uma voz com valor de verdade, incontestável, que valida a voz da professora.

Durante a aula o termo Rocha-mãe foi mencionado. A professora explicou que a Rocha-mãe é o que o nome sugere, a rocha que dá origem ao solo, a primeira rocha, ou seja, a mãe e esta figura feminina é tratada como se o termo mãe em si sugerisse um discurso por trás, como se houvesse associado a esse termo um pressuposto de que mãe é quem dá origem. Não há nenhuma intervenção da professora no sentido de falar sobre outros sentidos que a palavra pode assumir e toma-se como tácito o sentido da palavra mãe.

Nas seções 5 e 6 deste capítulo comentei a exibição de um filme pedagógico ao longo da aula de História. O professor lançou mão desse recurso audiovisual projetando no quadro um vídeo resumo da vida e da história dos povos Mesopotâmios. Chamou-me muita atenção o fato de o vídeo representar as mulheres presas ou associadas ao lar, as mulheres sempre estavam aos pares, reunidas entre si e em um dado momento inicia-se um diálogo entre uma mãe e uma filha que discutem entre si o que devem plantar e colher. A representação das mulheres no vídeo se resume quase que só a isso e seguem-se, então, mais de 10 minutos de cenas em que os homens são representados ora como governantes, como protetores, ora como homens bárbaros e viris, ora como escravos trabalhadores, e como os ricos e poderosos comerciantes Sumérios. O vídeo menciona dois termos: o *homo habilis* e o *homo erectus*, ambas fases pelas quais o homem, e somente ele, passou até chegar ao estágio atual de *homo sapiens*, detentor de habilidade e sabedoria. O vídeo menciona a prevalência da escrita sobre a fala, mencionando que foi graças aos homens fenícios que desenvolveram a técnica da escrita, que o homem chegou ao grau de evolução atual. O vídeo conta ainda sobre a criação dos jardins suspensos da Babilônia, obra empreendida pelo grande Nabucodonossor que construiu os magníficos jardins como presente à sua esposa que não é citada nominalmente, apenas pelo atributo de ser uma “apreciadora das flores”. Por fim, o vídeo mostra de ainda mais uma figura feminina, Ishtah, a deusa do amor que, no entanto, não foi correspondida, o que gera riso entre as crianças. O fato de o vídeo trazer uma série de representações sobre homens e mulheres que já fazem parte da cultura de algumas sociedades pós-modernas e ocidentais reforça o fato de que a escola é um ambiente de reprodução de padrões sociais, de identidades que, ao invés de se reconstruírem e passarem por constante processo de crítica e reestruturação, além da naturalização no

espaço escolar. É interessante notar que no vídeo há um total silenciamento e não representação da mulher como um ator social e os processos de criação e recriação da vida social giram todos ao redor dos homens. A mulher é associada às flores, à casa, à dedicação ao homem. Chama atenção o fato de o professor não ter feito nenhuma ressalva, não ter proposto nenhuma discussão crítica e nenhum contraponto ao que estava sendo ensinado através do vídeo o que revela, de alguma maneira, aquiescência quanto ao conteúdo ou, senão, desconhecimento das formas de dialogar com aquele texto.³⁵

Na aula de língua portuguesa, sob regência da professora Simone, houve um momento em que as crianças sentaram-se em roda para ler um livro. O texto que as crianças liam era sobre um homem chamado Matuto, que ao final do livro, encontrava uma companheira. As meninas ficaram muito felizes com a notícia, sendo que uma delas comentou que sua avó tivera 12 filhos, já que o texto mencionara que o matuto teria tido muitos filhos, confirmando as análises anteriores, da associação da avó e da mãe à maternidade e ao mundo da família.

Em sessões anteriores, mencionei a forma como o pai foi representado pelas pessoas que colaboraram com a pesquisa: como um homem que cobra de suas filhas, como o incentivador das atitudes e hábitos que compõem o universo masculino, também confirmando as análises propostas acima.

4.8. A mulher que se desculpa: A modalização na fala feminina

Ao longo das análises apresentadas neste capítulo, a categoria modalização aparece diversas vezes tanto na fala de homens quanto na fala de mulheres. Achei prudente utilizar essa categoria de forma mais detida na análise, a fim de comparar as respostas de uma professora mulher e de um professor homem, uma vez que há diferenças substanciais no uso deste recurso linguístico.

³⁵ Para mais, ver MATOS, Maria Izilda S. de. Na rama do cotidiano. *Cadernos Ceru*, 5(2): 13-27, 1994 e _____. Outras histórias: as mulheres e estudos dos gêneros – percursos e possibilidades. In: SAMARA, Eni de Mesquita. (org.) et alli. *Gênero em Debate: trajetória e perspectiva da historiografia contemporânea*. São Paulo: EDUC, 1997.

Na entrevista semi-estruturada havia a seguinte pergunta dirigida aos e às colaboradoras da pesquisa: ‘você costuma ter mais dificuldades em termos de disciplina com alunos homens ou alunas mulheres?’ O objetivo desta pergunta era observar qual a representação que esses sujeitos, os e as colaboradoras da pesquisa, faziam das alunas e dos alunos e como essas percepções auxiliam na construção de identidades e na interação entre essas pessoas. As respostas foram as seguintes:

Professor Magno:

Com alunos homens, (pausa breve) porque as meninas respeitam mais, os meninos não, os meninos são mais afoitos são mais, são mais liberais, aí você tem que puxar a rédea dentro da sala de aula, às vezes ser um pouco ‘energético’ com eles pra ver se eles obedecem mais (...).

Professora Judite:

Mulheres. Éeeee, depende, se a menina ela for um pouquinho mais velha eu tenho uma grande dificuldade de, não! Não sei se é uma dificuldade pela minha idade ou pelo meu físico, eu ‘num’ sei, eu tento sempre chegar, quando eu chego na escola a primeira coisa que eu tento conquistar são as meninas, porque eu acho que existe um preconceito delas com professoras (ênfase no feminino), eu acho que existe essa limitação delas sim, se um professor chegar impondo respeito elas vão respeitar, mas uma professora vai “Quem é essa mulher? Chegou hoje, eu te odeio” então eu sempre tive esse problema minha vida inteira, desde a escola desde quando eu tava na escola eu sempre tive esse problema de “te vi, te odeio”, aí eu sempre tentei conquistar mais as meninas, porque eu acho que elas me acham como uma ameaça, quando você é nova, quando você é bonita, quando os meninos, quando os alunos gostam de você, mesmo que você seja feia, quando o aluno gosta de você ela se sente como se você fosse uma concorrente dela e eu acho que existe uma limitação das meninas de aceitarem as mulheres.

Na fala do professor há a presença do modo oracional declarativo. O modo é “o recurso gramatical para se realizarem movimentos interativos no diálogo” (MARTIN, MATTHIESSEN & PAINTER, 1997), ou seja, o professor opta pelo uso do modo declarativo, pois se trata do gênero textual entrevista semi-estruturada, em que ele responde a um questionamento de maneira interativa. A modalidade que se usa é do tipo epistêmica, em que a modalização ocorre em proposições, ou seja, quando há trocas de conhecimentos ou informações (FUZER & CABRAL, 2010).

O professor utiliza o verbo ‘respeitam’ e há a modalidade zero, ou seja, ele não modaliza para falar das meninas, reificando (THOMPSON, 2002) o fato de elas

respeitarem. Ao utilizar o marcador de polaridade negativa ‘não’, o professor afirma também de maneira categórica qual o tipo de comportamento dos meninos, com um valor muito alto de julgamento (FUZER & CABRAL, 2010). Há avaliatividade (MARTIN & WHITE, 2005; VIAN JR., 2009) da atitude das crianças e um forte comprometimento com a verdade.

Ao optar pelo uso do verbo ‘ser’ no presente do indicativo em duas ocorrências seguidas, o professor indica forte comprometimento com a verdade dos atributos associados aos meninos reforçado pelo uso do advérbio de intensidade, que indica um gradiente de modalidade e uma avaliatividade forte (MARTIN & WHITE, 2005; VIAN JR., 2009).

O uso do termo “tem que” exprime obrigação do falante, visto ser um verbo modal e uma metáfora de modalidade deôntica que exprime obrigação ou ordem, uma modulação de alta obrigação (FUZER & CABRAL, 2010). Também chama atenção, a escolha lexical do termo “puxar a rédea”, uma metáfora que revela muito sobre a cultura na qual esse professor está inserido³⁶. Há o uso da modalidade subjetiva, em que o professor se coloca como protagonista das ações. Além disso, há modalidade no uso do advérbio de frequência com baixo grau de probabilidade, ‘às vezes’, mas em seguida a escolha lexical do termo ‘energético’ revela a avaliação que o falante faz de si.

Já a professora inicia a sua fala utilizando a modalização com polaridade positiva, visto que ela afirma ter dificuldade com mulheres. No entanto, em seguida, ela exprime fraco comprometimento com o que diz depois de afirmar ‘mulheres’, fazendo uso do verbo modal ‘depende’ que coloca as suas ações como dependentes da validação de terceiros ou terceiras (MARTIN, MATTHIESSEN & PAINTER, 1997).

A professora lança mão de um marcador de modalidade negativa para contrapor a polaridade positiva de sua declaração anterior ‘tenho’, o que demonstra reflexão, incerteza e insegurança em fazer declarações categóricas. Aqui, o uso da modalidade subjetiva em ‘eu tenho uma grande dificuldade de’ é anulado pela polaridade negativa de alta força elocucionária ‘não’.

A professora lança mão duas vezes seguidas de metáforas de modalidade que são proposições por si mesmas (MARTIN, MATTHIESSEN & PAINTER, 1997), que é

³⁶ Para mais, verificar LAKOFF, G. e JOHNSON, M. *Metaphors we live by*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980. *Metáforas da vida cotidiana*. Tradução pelo grupo GEIM. São Paulo: Educ/Campinas: Mercado de Letras, 2002.

uma modalização com alto grau de incerteza sendo marcada em sua fala. Há uma oposição entre uma oração modalizada, com o uso do verbo modal ‘tento’ associado ao adjunto modal de modalidade de alto grau de possibilidade de realização ‘sempre’, uma não modalizada e a substituição por outra oração modalizada retomando o verbo modal ‘tento’. Há uma gradação de modalidade do mais forte para o mais fraco, a professora vai diminuindo o gradiente de modalização a fim de chegar à incerteza do que diz (MARTIN & WHITE, 2005; VIAN JR., 2010). Em seguida, no mesmo trecho, a professora sai de uma modalidade subjetiva para uma modalidade objetiva, na qual ela atribui para as meninas a obrigação de validar aquilo que ela diz, usando de polifonia³⁷ e relatos de sua vida pessoal.

Há duas conclusões possíveis de serem feitas à luz dos dados e análises apresentados acima. Citarei as duas, desejando que a segunda seja entendida como fortalecedora das identidades de gênero femininas, orientação ontológica desta dissertação.

Quando analisamos as práticas relacionadas a gênero, tanto analistas quanto as pessoas, inseridas nos conhecimentos de senso comum, têm seus atos, atitudes e crenças influenciados e organizados “segundo um discurso mais geral sobre a própria diferença de gênero” diferença que é construída culturalmente (CAMERON, 1999, p.443, *apud* MAGALHÃES 2009). Segundo Magalhães (2009) a ideologia de gênero atribui e mantém determinados significados associados a mulheres e homens, estabelecendo posições hierarquizadas conforme o poder, por exemplo nas relações entre empresas, entre funcionários e funcionárias e na escola também, é preciso dizer.

Ainda Magalhães (2009) nos diz que “Essa dicotomia pode ser vinculada a outras: emoção e razão, passivo e ativo, expressivo e instrumental, ignorância e conhecimento, incompetência e competência, fala e ação, natureza e cultura”. Uma primeira e pouco atenta análise dos dados apresentados acima pode nos levar à conclusão de que homens modalizam menos, pois são mais comprometidos com a verdade, são mais racionais e objetivos. Essa análise, no entanto, é uma análise que se insere no que a autora chama de discurso tradicional e do controle (MAGALHÃES, 1995, 2008, 2009). Esses discursos nos ajudam a manter a crença de que “[a] dominação dos homens deve-se parcialmente à forma como os significados no discurso

37 Para mais, verificar KOCH, Ingedore Villaça. O texto e a construção dos sentidos. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

falado, escrito e visual são mobilizados para mantê-los em funções públicas de prestígio, cabendo às mulheres funções socialmente desprestigiadas e mesmo estigmatizadas.”. Ou seja, é um discurso que reifica e naturaliza, dois dos modos de operação da ideologia (THOMPSON, 1990) a condição da mulher como subalterna, emotiva e menos articulada que o homem.

Quero, com esta pesquisa fortalecedora, emancipatória e empoderadora, contudo, mostrar a outra análise que decorre desses discursos. Há, em oposição ao discurso do controle, um crescente discurso emancipatório da liberação (MAGALHÃES, 2008). Quando uma mulher como Judite, opta por modalizar, ela abre margem ou promove uma abertura para a diferença (FAIRCLOUGH, 2003), ela não polariza naturalizando a condição das crianças como mais ou menos indisciplinados(as) em detrimento de seus gêneros. A resposta desta professora se difere principalmente da do professor pela interpelação na fala (ALTHUSSER, 2008). Segundo o autor, a ideologia interpela os sujeitos a agir em conformidade com o que nos é externo, ou seja, as estruturas sociais, e podemos nos submeter ou nos impor às ideologias discursivamente. No caso acima, a interpelação se dá no sentido de submissão às ideologias, uma vez que está presente a naturalização (THOMPSON, 2002) da disputa entre mulheres como algo reificado, que não é contestado, com um alto valor de verdade. No entanto, no início do trecho a professora modaliza, ela fica em dúvida ao dar como certa sua resposta (‘depende’, ‘não sei’, ‘eu acho’) e atribui a sua dificuldade a seu físico utilizando também uma série de processos mentais, o que indica que ela reconhece que há um problema, mas abre a margem para que esse problema seja superado.

CONCLUSÃO

Como já foi apresentado em diversos momentos da pesquisa, tanto quando se falou do enquadre teórico da Análise de Discurso Crítica, quanto na apresentação de algumas considerações sobre a importância das teorias feministas para este trabalho, esta pesquisa não se encaixa no paradigma da neutralidade, havendo, para além da identificação, a proposição da superação de um problema social. Desde a escolha dos temas centrais da pesquisa, trabalhar com escola, com identidade de gênero e representações discursivas, até a constituição do *corpus*, os recortes e análises que fiz, e a análise da conjuntura à luz das Teorias Críticas da Linguagem e da Sociedade, tudo neste trabalho concorre para a não neutralidade e não imparcialidade.

Segundo Fairclough (2003), é disto que são feitas as ciências críticas, como é a Análise de Discurso Crítica, as teorias dos Novos Estudos do Letramento, as teorias e movimentos feministas e todo o escopo teórico, metodológico e ontológico desta pesquisa, áreas que admitem que se a realidade não pode ser reduzida a nosso conhecimento sobre ela, devemos assumir também que nenhum trabalho analítico é capaz de exaurir tudo o que há para ser dito sobre um problema.

De maneira alguma este trabalho esgota e extingue todas as possibilidades de análise e compreensão das dominações de gênero social nas práticas sociais. Ao contrário, penso que ele abre novos caminhos e deixa muito por ser feito e concluído. O *corpus* de que ele se constitui é tão extenso quanto é rico em representações discursivas de formas de agir, representar e identificar (se) e seria capaz de abrir margem para muitas outras análises que não foram contempladas por este trabalho. Nem por isso o trabalho perde sua riqueza, visto que carrega muito das minhas impressões e serviu a mim como uma resposta a dúvidas e inquietações e um grande incentivo a futuras pesquisas com semelhante linha temática.

As dúvidas, inquietações e motivações para a realização desta pesquisa, como foi dito logo na apresentação do trabalho, foram em primeiro lugar verificar e analisar como se constroem as identidades de gênero no espaço escolar, com especial destaque para a dominação do gênero feminino pelo masculino. Como foi dito na introdução, pude perceber ao longo do desenvolvimento da pesquisa e das análises que não só identidades femininas são construídas, negociadas, significadas e ressignificadas no

espaço escolar, como as masculinas também, de forma muitas vezes opressora e determinista. O desempenho de papéis sociais vai além da mera oposição entre masculino e feminino, havendo a necessidade de compreender a heteronormatividade como algo que oprime e impõe identidades pré-definidas. É uma relação paradoxal, segundo Louro (1997), em que o gênero é construído também pela sua desconstrução, visto que a construção da identidade de gênero é histórica e se faz incessantemente, ou seja, as relações entre homens e mulheres (e entre outros gêneros que possam existir, eu diria) e os discursos e representações dessas relações estão em constante mudança e transformação.

Além disso, queria com esse trabalho pesquisar e analisar como funcionam as reproduções de *habitus* no ambiente escolar e como eles são incorporados socialmente. Ao propor o uso de alguns conceitos teóricos de Bourdieu, para além do conceito de *habitus*, busquei problematizar a questão da forte estruturação desta teoria, que abre pouca margem para a agência dos sujeitos sociais na busca da resolução de situação de dominação e opressão. Ao contrário, temos no conceito de Modernidade Tardia de Giddens uma forte agência, o que também não satisfaz completamente aos objetivos desta pesquisa e foi problematizado na apresentação da teoria que sustentou esta dissertação. Era também objetivo do trabalho fazer dialogar as teorias das Ciências Sociais Críticas e da Análise de Discurso Crítica, e neste aspecto fiquei muito satisfeita em encontrar todo um arcabouço teórico delineado pelos autores e autoras da Análise de Discurso Crítica, da Teoria da Multimodalidade e dos Novos Estudos do Letramento, além da Teoria Sistêmico-Funcional que já haviam empreendido esse trabalho.

Com todos esses objetivos delineados, e mais um, o mais ambicioso e difícil, a meu ver, de fazer-me valer de uma teoria crítica visando à superação da dominação de gênero social, ou, pelo menos, a compreensão dessa dominação para uma futura consciência de superação, estabeleci os caminhos e algumas das muitas categorias de análise que estavam a meu dispor rumo a uma busca de respostas para as questões de pesquisa.

Como já foi dito, da Análise de Discurso Crítica trago como conclusão que é entre as teorias das que eu tive contato a que melhor poderia responder aos objetivos desta pesquisa, visto seu caráter emancipatório, seu comprometimento com a crítica social e a proposição de mudança e engajamento. Ao propor desvelar relações de dominação, através da análise das ideologias e da luta hegemônica, a ADC desnaturaliza

as relações de dominação e só de possuir como meta a mudança social já se coaduna com os objetivos desta pesquisa.

Dediquei-me no Capítulo 2 à análise das contribuições da teoria feminista para a compreensão do conceito de gênero. Creio ser uma tarefa muito mais ampla e um desafio intelectual, acadêmico e linguístico muito grande e muito maior que os esforços que empreendi na escritura desta dissertação. Assim como o uso do masculino genérico foi brevemente problematizado por mim na apresentação deste trabalho, o uso da categoria gênero se situa numa discussão muito maior com marcas de um contexto e de uma luta de muitas mulheres e alguns homens que firmaram as bases dos estudos e movimentos feministas. É ainda uma área que carece muita discussão teórica e análise das práticas sociais, visto a sua dinamicidade e complexidade. A cada dia novos conceitos e denominações novas surgem nos cenários dos movimentos não só feministas, como lésbicos, homoafetivos, homossexuais, transsexuais, transgêneros, entre outros que não possuo completo domínio e conhecimento para citar. Há ainda muito espaço para pesquisas que visem aceitar a construção das identidades de gênero e sexuais, penso eu, como construções menos impostas e normativizadas, não só no espaço escolar, mas nas mais diversas esferas sociais. Dei um primeiro passo, que pretendo seja um primeiro, rumo a muitos passos no sentido de compreender como são representados discursivamente as diversas identidades de gênero.

Também no capítulo 2 tratei das contribuições dos Novos Estudos do Letramento e da relação entre eles e a identidade de gênero social. Foi de especial importância a leitura do livro *Literacy and Gender*, de Gemma Moss, que me auxiliou a perceber como as representações de eventos de letramento são interligadas às construções das identidades de gênero, auxílio que me levou às conclusões sobre a dominação que se opera também sobre o gênero masculino.

No Capítulo 3 apresento o contexto de realização da pesquisa, as particularidades da escola onde a pesquisa foi realizada e toda a trajetória que percorri junto às e aos colaboradores da pesquisa para construirmos o *corpus* que resultou nesta dissertação. As conclusões mais relevantes a que cheguei ao produzir e reler esse capítulo foram que a pesquisa foi feita por mim na posição não só de pesquisadora, mas de sujeito ativo, visto que eu fazia parte do campo tanto quanto ele fazia parte de mim. As escolhas das pessoas que colaboraram com a pesquisa foram carregadas de afetividade, o que, penso eu, auxiliou muito todo o processo de geração e coleta de dados, e, enquanto eu estive em campo, sentia que todos meus esforços estavam

empreendidos em compreender, ouvir, anotar, tirar fotos e analisar como as identidades e discursos sobre elas eram construídos, constituídos, negociados, realizados. Enfim, foi um processo de imersão que começou antes mesmo de a pesquisa ser pensada, dando a ela todas as motivações e razões de ser e a mim alegria e vontade de realizá-la. Assim sendo, e dado o meu comprometimento em apresentar todos os instrumentos aos colaboradores e colaboradoras, minha intenção em devolver o produto final da pesquisa, esta dissertação, para que essas pessoas entendam comigo como o todo foi feito com a colaboração fundamental dessas partes, penso que consegui fazer uma pesquisa empoderadora nos termos do que foi apresentado no Capítulo 2.

Ainda no capítulo 3 fundamentei a escolha da metodologia que utilizei para gerar e coletar dados. Tendo escolhido a Análise de Discurso Crítica e os Novos Estudos do Letramento, além das teorias feministas, devido às suas bases ontológicas e epistemológicas, não poderia escolher outra metodologia que não a qualitativa etnográfica. Queria aproveitar cada um dos momentos em que estive em campo ao máximo, valorizar e ouvir as narrativas e histórias de vida das pessoas que iriam colaborar com a pesquisa, buscar soluções com e para essas pessoas, então teria que optar por uma metodologia que me possibilitasse trabalhar com uma riqueza e vastidão de dados das mais ricas e variadas naturezas. Dos três instrumentos tive problema com um, o diário de colaboradores e colaboradoras da pesquisa. Concluo que o que era um problema transformou-se em uma solução, pois pude enriquecer as análises da pesquisa com imagens e textos multimodais acrescentando a voz de mais um ator social, de muito peso e relevância, dada a sua posição de discurso hegemônico, a voz da escola.

As análises que apresento no Capítulo 4, para concluir, não esgotam as possibilidades que elas abrem. Trabalhei com algumas das vastas categorias que a Teoria Sistêmico-Funcional e a Análise de Discurso Crítica me ofereciam sem, no entanto, esgotar as possibilidades analíticas que os dados gerados e coletados na pesquisa abriam. Pude concluir que há sim um protagonismo do gênero masculino no espaço escolar, sendo esse o gênero dominante, o gênero representado como o padrão, o representativo da força e da racionalidade. Quando uma das colaboradoras da pesquisa, a professora Judite, opta por se “masculinizar”, assumindo para si a identidade de um homem, ela o faz em busca da legitimidade diante da sociedade, pensando que assim sua voz terá o respeito que merece. As mulheres são representadas em vídeos, imagens e nas falas também como frágeis flores, dóceis e meigas, pessoas a quem cumpre o papel

de ser mãe, uma mãe que desempenhe o papel de ensinar com amor e carinho. Ao passo que os homens são os protagonistas dos grandes feitos da história da humanidade, a voz da ciência e da verdade, aqueles que, quando respeitam ao outro e outra, recebem elogios e são alçados à categoria de cavalheiros. No entanto, as duas conclusões que eu chego a partir das análises dos dados apresentados foram muito reveladoras para mim e deram muito sentido a toda a busca que eu empreendi. Ao desempenhar papéis, homens também sofrem da imposição de uma dominação externa a si, há também um pressuposto quanto às identidades de gênero que os meninos devem assumir em sala de aula e, penso eu, em outras práticas sociais. Segundo Fairclough (2003, p. 40) a pressuposição situa “o que não é dito, mas é tomado com um dado”, ou seja, ela inclui elementos implícitos no texto e, diferente da intertextualidade, representa um fechamento às diferenças, visto que ela presume um conhecimento geral, tomado como dado. Assim, é tomado como um dado tanto por homens como por mulheres que cumpre aos primeiros a postura de liderança, a associação ao heroísmo, aventura e ação no que diz respeito aos gostos de leitura, à preferência pelas ciências naturais e não pela arte, linguagem e estética, a letra feia, a falta de capricho, a fala assertiva e não modalizada. Que acontece, pois, quando um homem rechaça essa identidade por não sentir-se como parte deste universo? Há abertura para a emergência de outras identidades que não essas que esta pesquisa analisou? As respostas para essas questões esta pesquisa não pode chegar, mas acredito que abriu caminho para que sejam problematizadas. Pude perceber, ao longo das análises, que as próprias perguntas que eu proponho para os colaboradores e colaboradoras da pesquisa contribuem e reforçam uma dicotomização de gênero, contribuindo, pois, para reproduzir a diferença ao invés de neutralizá-la. Para mim, enquanto mulher, pesquisadora e analista do discurso, isto é uma prova de como estão inculcados em nós as distinções e oposições entre masculino e feminino, tratando-se de um tema complexo, desafiador e merecedor de destaque.

A segunda conclusão a que cheguei a partir da análise dos dados é no que diz respeito à forte intertextualidade e interdiscursividade presente nas falas femininas das professoras que colaboraram com a pesquisa, com constante uso da narrativização. A narrativização, como modo de operação da ideologia proposto por Thompson (2002), seria vista como algo ruim, dado haver uma exigência de legitimação que se impõe ao discurso inserida em histórias do passado que legitimam o presente. No entanto, segundo Fairclough (2003), a intertextualidade e a interdiscursividade podem

representar uma abertura para a diferença, já que agregam outras vozes a um texto ou discurso. No caso das falas das professoras, sempre carregadas de narrativas do passado e com uso extensivo de modalizações, concluo que há muitos discursos se coadunando e agregando valor aos seus próprios. Nem sempre o comprometimento com a verdade demonstra que a verdade em si deve ser tomada como o melhor. As mulheres que colaboraram com esta pesquisa, penso eu, ao modalizarem dizendo que não sabem se meninos ou meninas são mais indisciplinados, abrem seus discursos às diferenças, possibilitam que esse dado não seja reificado, possibilitam que identidades se emancipem das normativizações às quais em diversos momentos são submetidas. Ao agregarem os discursos dos seus alunos e alunas aos seus próprios, trazem as vozes dessas crianças à pesquisa, representam atores que não haviam até então sido representados, incluem mais vozes aos seus próprios discursos. Por vezes essas mulheres legitimaram suas escolhas de vida pessoal em homens que representaram poder e exemplo em suas vidas, isso é verdade e precisa ser dito, mas com isso construíram ou estão construindo identidades múltiplas, multifacetadas, dinâmicas, por vezes contraditórias, mas que não são nem fixas nem permanentes, assim como não são fixas e permanentes as identidades de gênero.

Finalizo desejosa que homens possam também flexibilizar seus discursos, que todos e todas possamos, a fim de que a educação possa de fato ser um espaço e uma prática social que ‘puxe menos rédeas’ e nos deixe mais livres, professores e professoras, alunos e alunas, sujeitos sociais mais livres para sermos o que quisermos ser. Que a pedagogia possa ser libertadora e humanista, como queria Freire, segundo o qual “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.” (FREIRE, 1987, p. 37). Em comunhão com as colaboradoras e colaboradores esta pesquisa foi desenvolvida e elaborada e, se não respondeu a todas as questões a que se propunha, pelo menos abriu para mim novas dúvidas e inquietações para que novos problemas possam emergir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)*; tradução de Walter André Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro: introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. – Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985, 2ª edição

ALMEIDA, J. Estado, hegemonia, luta de classes e os dez meses do governo Lula, in *Crítica Social*, nº 3, dezembro 2003.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
_____. *Estética da Criação Verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BHASKAR, R. *The possibility of naturalism. A philosophical critique of the contemporary human sciences*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1989.

_____. Critical Realism. Essential Readings. In: Archer, M.; Bhaskar, R.; Collier, A.; Lawson, T. e Norrie, A. *Centre For Critical Realism*. London: Routledge, 1998.

BARTON, David. *Literacy: an introduction to ecology of written language*. Blackwell, 1994.

BARTON, David *et al* . *Situated Literacies*. London/Routledge, 1998.

BETTI, M. *Pierre Bourdieu e a dominação masculina* (texto teórico), 2011. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Material Didático).

BORDIEU, P. *Questões de Sociologia*. Lisboa: Fim de Seculo – Edições, Sociedade Unipessoal, Lda, 1984.

_____. *A Economia das Trocas Simbólicas*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1987.

_____. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

_____. *Razões Práticas: Sobre a teoria da ação*. Campinas, Papyrus Editora, 1996.

_____. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: ed. Bertrand Brasil, 2004.

_____. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *A Distinção: crítica social do julgamento*. Tradução de Daniela Kern e Guilherme J. F. Teixeira – São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2008.

_____. *A dominação masculina*. Trad. Maria Helena Kühner. 10ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. Lei nº 11.684, de 02 de junho de 2008. *Torna obrigatório o Ensino das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio*. Brasília – DF.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Lei nº 9.394/96. Brasília: MEC, 20 dez. 1996. Disponível no site: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm> . Acesso em: 12 set.2013.

BUTLER, J. *Gender trouble. Feminism and the subversion of identity*. Londres, Nova York, Routledge, 1990.

CAMERON, D. Rethinking gender and language studies. Some issues for the 1990s. In: S. MILLS (org.) *Language and gender. Interdisciplinary perspectives*. Londres, Nova York, Longman, 1995.

_____. Performing gender identity. Young men's talk and the construction of heterosexual identity. In: A. JAWORSKI; N. COUPLAND (orgs.), *The discourse reader*. Londres, Nova York, Routledge, p. 442-458., 1999.

_____. *et al. Researching language. Issues of power and method*. Londres: Routledge, 1992.

_____. Introduction. Why is language a feminist issue? In: D. CAMERON (org.), *The feminist critique of language. A reader*. Londres, Nova York, Routledge, p. 1-28, 1990.

CHOULIARAKI, L; FAIRCLOUGH, N. *Discourse in LateModernity*. Rethinking critical discourse analysis. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1999.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Orgs.) *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª. ed. Porto Alegre, Artmed Bookman, 2006.

_____. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna (orgs). *Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. London: Longman, 1989.

_____. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, Emília R. (Org.). *Análise Crítica do Discurso: uma perspectiva sócio-política e funcional*. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.p. 77-104.

_____. (2001 [2008]). *Discurso e mudança social*. Brasília:Ed. UNB - tradução do Discourse and Social Change, de 1992, 2001.

_____. *Analysing discourse: Textual analysis for social research*. New York:Routledge, 2003.

_____. A dialética do discurso. In: *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores/* Izabel Magalhães (org.). Campinas: Mercado de letras, p. 93-110, 2012. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 2 ed. São Paulo: ARTMED, 2002.

FLICK, U.e NETZ, S.; SILVEIRA, T. da. *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Bookman, 2 ed. 2004.

FOUCAULT, M. *Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. *Vigiar e punir, história da violência nas prisões*. Petrópolis: vozes, 1997.

_____. *A ordem do discurso*. Trad. de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *História da sexualidade II — o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1994.

_____. *História da sexualidade I — a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. Olho d'Água; 2008.

_____. *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUZER, C. & CABRAL, J. *Introdução à Gramática Sistêmico-Funcional em Língua Portuguesa-* Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Artes e Letras, Departamento de Letras vernáculas, Núcleo de Estudo em Língua Portuguesa, 2010.

GABRIELLI, C. P.. *Análise de discurso crítica e teoria feminista: aproximações teórico-metodológicas*. In: XII Seminário Nacional e III Seminário Internacional Mulher e Literatura do GT Mulher e Literatura da ANPOLL- Associação nacional de pós-graduação em letras e lingüística, 2007, Ilhéus. Anais do XII Seminário Nacional e III Seminário Internacional Mulher e Literatura do GT Mulher e Literatura da ANPOLL, 2007.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989a.

GIDDENS. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

_____. *Modernidade e identidade*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

_____. *Modernização Reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: UNESP, 1997.

GRAMSCI, A. *Maquiavel, A Política e o Estado Moderno*. 6ª edição, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1988.

- _____. *Cadernos do Cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 6 v.
- _____. *Concepção dialética da história*. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- HALLIDAY & HASAN, H. *Languages, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford University Press, 1985.
- HALLIDAY, M.A.K. 1985. *An introduction to functional grammar*. London: Edward Arnold. 1994.
- HALLIDAY, M.A.K., MATTHISSEN C.M.I.M. *An introduction to functional Grammar*, 3rd ed. London, Arnold. 2004.
- HARVEY, D. *Justice, nature and the geography of a difference*. London: Blackwell, 1996.
- KRESS, G. R. e van LEEUWEN, T. *Multimodal Discourse: the modes and media of contemporary communication*. London: Arnold, 2001.
- _____. *Reading Images: a Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge, 1996.
- LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. *Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero*. In: Teoria & Educação. Porto Alegre: Pannonica, nº 6, pp. 1992, pp. 53-67.
- MAGALHAES, I. . *Teoria Crítica do Discurso e Texto*. Linguagem em (Dis)curso, Tubarão/SC, v. 4: Esp., p. 113-131, 2004.
- _____. Linguagem e Identidade em Contextos Institucionais e Comunitários. *Cadernos de Linguagem e Sociedade* (Brasília), v. 2, n.1, p. 42-61, 1996.
- _____. Discurso, Ética e Identidades de Gênero. In: Magalhães, I.; Grigoletto, M.; Coracini, M. J.. (Org.). *Práticas Identitárias: Língua e Discurso*. São Paulo: Claraluz, 2006, v. 1, p. 71-96.
- _____. *Discursos e Identidades de Gênero na Alfabetização de Jovens Adultos e no Ensino Especial*. Calidoscópio (UNISINOS), v. 6, p. 61-68, 2008.
- _____. Letramentos e identidades no Ensino Especial. In: *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores/* Izabel Magalhães (org.). Campinas: Mercado de letras, p. 159-194, 2012.(Coleção Letramento, Educação e Sociedade)
- MAGALHAES, I. ; GIEVE, S. . Introduction. In: IV RIAL Seminar, 1998, Lancaster. Proceedings of the IV RISL Seminar. Lancaster: CRILE Occasional Report, 1998.

- MATOS, M. I. S. de. *Na rama do cotidiano*. Cadernos Ceru, 5(2): 13-27, 1994.
- MARTINS, J. e BICUDO, M. A. V. *A Pesquisa Qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos*. São Paulo: EDUC/Moraes, 1989.
- MOSS, G. *Literacy and Gender: Researching texts, contexts and readers*. London: Routledge, 2007.
- OLENSEN, V.L. Os feminismos e a pesquisa qualitativa neste novo milênio. In: *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª. ed. Porto Alegre, Artmed Bookman, p. 219-258, 2006.
- RAMALHO, V.V.S. ; RESENDE, V. M. . *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. 1. ed. Campinas: Pontes, 2011.
- _____. Análise de Discurso Crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão - Santa Catarina, v. 5, n.2, p. 185-208, 2004.
- _____. *Análise de Discurso Crítica*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006.
- RIOS, G. *Ideologia no discurso sobre a leitura e a escrita*. In: II Congreso y V Coloquio de la Asociación Latinoamericana de Estudios del Discurso, 2003, Puebla - México. Programa y Libro de Resúmenes, 2003.
- _____. *Literacy Discourses: A Sociocultural Critique in Brazilian Communities*. 1. ed. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller, 2009. v. 1.
- _____. *O que é letramento?* Manuscrito inédito, 2009.
- _____. Discurso e Etnografia na pesquisa sobre letramento na comunidade. *Cadernos de Linguagem e Sociedade (Brasília)*, v. 8, p. 63-77, 2007.
- _____. *Linguagem e alfabetização de adultos: Uma perspectiva crítico-ideológica*. 1. ed. Covilhã: Biblioteca Online de Ciências da Comunicação, 2010. v. 1. 153p .2
- _____. Letramento, discurso e gramática funcional. *Cadernos de Linguagem e Sociedade (Brasília)*, v. 11, p. 167-183, 2010.
- SCHIFFRIN, D. Discourse analysis and models of communication. In: _____. *Approaches to discourse*. Oxford: Blackwell, 1994.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. IN: *Mulher e realidade: mulher e educação*. Porto Alegre, Vozes, V. 16, nº 2, jul/dez de 1990.
- SILVA, L. R. . *Análise do Discurso Crítica, Letramento e Gênero Social*. Signotica (UFG), v. 2, p. 75-88, 2006.
- SOUSA, V. A. & CARVALHO, M. E. *Por uma educação escolar não-sexista*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2003. 27 p.

STREET, B. Eventos de letramento e práticas de letramento: teoria e prática nos Novos Estudos do Letramento. In: *Discursos e práticas de letramento: pesquisa etnográfica e formação de professores/* Izabel Magalhães (org.). Campinas: Mercado de letras, p. 69-94, 2012. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

_____. *Literacy and Development: Ethnographic Perspectives*, (Ed.); p. 228, London: Routledge, 2001.

_____. The new literacy studies, guest editorial. *Journal of Research in Reading* 16 (2): p, 81–97, 1993.

_____. *Literacy in theory and practice*. New York: Cambridge University Press, 1984 .

TAYLOR, M. Ethnography. In: P. Banister *et al.* *Qualitative methods in psychology*. Buckingham: Open University Press, p.34-48, 1996.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VIEIRA, M. M. F.; ZOUAIN, D. M. *Pesquisa qualitativa em Administração*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

YANNOULAS, Silvia; et al. *Lineamentos epistemológicos*. Trad. Syomara Deslandes Tindera. Brasília, 2003. Disponível em:<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/flacso/linea.pdf> (anexo I).

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Momentos da Prática Social.....	19
Figura 2: Cartaz Dia da Mulher.....	111
Figura 3: Campanha da escola em comemoração ao dia Internacional da Mulher	114
Figura 4: Mural da escola em comemoração ao dia Internacional da Mulher	115
Figura 5: Mural da escola em comemoração ao dia Internacional da Mulher	116
Figura 6: Mural da escola em comemoração ao dia Internacional da Mulher	117

ANEXOS

Anexo 1- Diário de pesquisa

Dia da semana:

Data:

Professor(a):

	Atividade desenvolvida em sala de aula	Houve algum evento relacionado às crianças do gênero feminino que chamou sua atenção? Descreva abaixo.	Houve algum evento relacionado às crianças do gênero masculino que chamou sua atenção? Descreva abaixo.
6° A			
6° B			
6° C			

Anexo 2- Roteiro de observação de sala de aula

Pesquisadora em sala de aula:

Data: ____/____/____

Professor ou professora:

Ano/série:

Foco de observação da pesquisadora:

01. Área de conhecimento/Conteúdo trabalhado pelo professor ou professora durante a visita:

02. Atividades propostas pela professora ou professor:

03. Organização da sala de aula e relação com o gênero social das alunas e alunos:

04. Turnos de fala e postura do professor ou professora diante das manifestações de alunos e alunas para pedir turno de fala:

05. Reações e falas de professores e professoras diante das diferenças e semelhanças entre alunos e alunas e relação dessas reações e falas com a questão de gênero social:

06. Interesse e participação dos e das alunos e alunas:

07. Outros pontos observados:

Anexo 3- Entrevista com o professor Magno de Matemática

Dia 25 de Março de 2013

Carolina: É, eu vou fazer a entrevista semiestruturada com o professor Magno e essa entrevista é composta de dezessete questionamentos que ele vai responder agora para mim enquanto eu gravo pra depois eu transcrever essa pesquisa pra fazer parte do meu projeto de pesquisa de mestrado sobre empoderamento feminino no espaço escolar. Vamos lá. Professor Magno, qual a disciplina que você leciona?

Magno: Matemática

Carolina: Matemática... Seu gênero?

Magno: Masculino

Carolina: Tempo de docência?

Magno: 8 anos contado em carteira e ao todo 10 anos, que eu ainda trabalhei em projeto de reforço escolar e acompanhamento pedagógico

Carolina: Em que série que você atua?

Magno: Aqui na escola o o fundamental dois e com aulas particulares o ensino fundamental dois e o médio (refere-se ao ensino médio)

Carolina: Qual é a sua formação?

Magno: Minha formação é pós-graduação em ciências exatas e tecnologia, no Instituto Central de Ciências da UnB

Carolina: Quais os motivos lhe levaram a escolher a docência como carreira?

Magno: Assim, sempre quis passar informação e conhecimento pras outras pessoas, tanto é que na minha vida escolar eu sempre fui, assim, um líder, e eu vendo que eu transmitia o o conhecimento pros meus colegas, aí, enfim, surgiu a oportunidade de ser monitor e sendo monitor eu fui ficando apaixonando, até então eu fiz um curso de licenciatura em Matemática e posteriormente fiz a pós-graduação também

Carolina: Quais motivos levaram a sua escolha de curso superior?

Magno: Primeiro, por ter uma facilidade na área de exatas, então eu sempre fui um apaixonado por física, por química, pela Matemática em si e inicialmente eu tava optando por fazer um curso de Engenharia Civil. (Pausa curta) Mas aí eu vi que não era o que eu gostava, não era o que eu queria pra pra minha vida aí eu optei por fazer Matemática porque com a matemática abre vários leques, ou seja,

eu posso fazer economia, posso fazer administração, posso optar pela área de engenharia, né, e outras mais

Carolina: Eee como você chegou ao ensino fundamental II?

Magno: Foi foi (pausa curta) Cê fala pra dar aula, assim?

Carolina: Pesquisadora respondeu de forma positiva com a cabeça

Magno: Foi mais assim recomendação e muita distribuição de currículo nas escolas, né, porque eu era recém-formado ee não tinha uma uma experiência em docência em sala de aula, só tinha experiência com acompanhamento e reforço escolar, então, assim, eu fui indicado na na escola e atualmente leciono até agora na minha disciplina

Carolina: Você gosta de trabalhar com ensino fundamental dois? Justifique

Magno: Sim, por vários motivos. Primeiro, pela formação de opinião que a gente pode contribuir com esses alunos eee segundo, pelo meu aprimoramento eee profissional, porque, embora eu dou aula também dee reforço escolar, eu vejo onde é que tá a dificuldade que os alunos têm em sala de aula e essas dificuldades eu trabalho nas minhas aulas nas minhas aulas particulares, então éeee a forma que eu acho pra trabalhar

Carolina: Quais as maiores facilidades ou vantagens de trabalhar com o ensino fundamental dois?

Magno: Primeiro éee o conhecimento básico do conteúdo, né, que você tem que trabalhhaar, é, de formaa mais gradual e o segundo que os alunos eles eles se interagem mais nessa faixa etária, ou seja, você tem uma intimidade maior com os alunos do que no ensino médio

Carolina: Quais as maiores dificuldades ou desvantagens de trabalhar com ensino fundamental dois?

Magno: Uma das maiores dificuldades que eu passo éee dentro de de dentro de sala de aula é trabalhar com aluno que ele não tem limites, ou seja, um aluno em que ainda assim a escola precisa trabalhar essa parte educacional com com o aluno que muitas vezes ele não tem em casa, né, eee assim, o que eu percebo é que eu eu levo as coisas muito a sério e eu gosto das coisas todas certas e quando eu vejo, assim, umum aluno que nãoooo que não tem essa essa forma certa, aí eu uma dificuldade de tentar trazé-lo, né, da forma como um, como um educador pode, então, assim, ainda tenho muita dificuldade emtar relacionado com ele em trabalhar essaaaessaaaa essa essa limitação essa falta de limitação que ele tem, mas, enfim, com o passar do tempo e com

várias reuniões de coordenação que eu tenho aqui dentro da escola isso tem facilitando e muito para que eu possa vencer essa dificuldade

Carolina: Em que turma de 6º ano você opta por... não! Em uma turma de 6º ano você opta por mapear a turma ou não?

Magno: Depende de como os alunos estão tendo a postura de estudante em sala, porque se eu vejo que os meninos estão conversando muito, se eu vejo que os meninos eles não estão prestando atenção no durante a correção de uma atividade, aí eu opto por fazer o mapeamento que é pra justamente inibir essas conversas essas brincadeiras que eles têm, mas muito raro isso acontece na aula de matemática, até porque a disciplina matemática já, já põe um pouco de respeito, então eles têm mais esse respeito com a matemática em si, embora eu quero desmistificar que a matemática é difícil, né, pra eles, mas ao mesmo tempo eles sentem que precisam dar mais importância a essa disciplina

Carolina: Quando você opta pelo mapeamento quais os fatores te levam a manter um aluno ou uma aluna junto de outro ou separado?

Magno: Éeee, um dos fatores primeiro que eu vejo é a conversa e a afinidade que um aluno tem com outro colega, por que? Por que quando geralmente eles são sentados em grupos quando você passa um trabalho que geralmente não tem não desperta muito ânimo neles e aaaa indisciplina gerada pelo por eles fica mais forte dentro da sala de aula, então, assim, é, eu opto por colocar o mapeamento na sala de forma que todos consigam aprender eeee que um aluno fique perto de um outro aluno que tem mais facilidade com o conteúdo, então com isso eu consigo equilibrar um pouco a sala

Carolina: Você costuma ter mais dificuldade em termos de disciplina com alunos homens ou alunas mulheres? Justifique.

Magno: Com alunos homens, (pausa breve) porque as meninas respeitam mais, os meninos não, os meninos são mais afoitos são mais são mais liberais aí você tem que puxar a rédea dentro da sala de aula, às vezes ser um pouco energético com eles pra ver se eles obedecem mais e e, por incrível que pareça, eu chamo mais atenção dos meninos do que das meninas em sala de aula

Carolina: E em termos de assiduidade, respeito e polidez, mulheres ou homens se destacam? Justifique.

Magno: Ah, respeito eee, como é que é? Respeito....?

Carolina: Assiduidade e polidez.

Magno: Quem respeita mais com certeza são as mulheres, são são as meninas, né?

Carolina Hum hum. Justifique.

Magno: Ah, pelo fato de manter o caderno mais organizado, de participar mais da aula, ou às vezes quando ela fica prestando mais atenção, ficando mais resguardada ela guarda informação pra ela, ela pergunta quando tem alguma dúvida, assim, bem no particular, quando às vezes eu tô passando atividade em sala que eu vou circulando nas carteiras e elas chamam “professor, como é que faz isso e isso” e eu vejo, assim, a organização delas, principalmente no caderno, o caderno delas são mais organizados do que os meninos

Carolina: Se fosse possível avaliar a disciplina que você leciona o rendimento é melhor entre meninos ou meninas?

Magno: Aí fica uma grande controvérsia na sala, porque fica o melhor entre os meninos e o engraçado que as meninas pelo fato de ter o caderno mais organizado elas erram mais, principalmente na hora que tá fazendo a prova, sabe? Há uma, há uma inversão, porque o normal seria que as meninas pelo fato de ter o caderno mais organizado e ter o caderno mais estruturado tirar boas notas, né? E o que que acontece, que eu vejo, é ao contrário, ou seja, os meninos é que tiram notas melhores do que as meninas.

Carolina: E você acha que isso se deve a quê?

Magno: Olha, eu pretendo descobrir ainda, mas, assim, ainda é cedo, mas eu vejo assim, é que os meninos eles sentem mais segurança quando eles vão sabendo o conteúdo e ao mesmo tempo eles não têm aquela organização, né, então, assim, eles já ficam mais seguros, então eles não precisam eles eles já memorizam mais e as meninas não, as meninas têm todo aquele cuidado ainda de colocar fazer observações no caderno e ainda tentar estudar aquilo e ao mesmo tempo elas esquecem é impressionante, os meninos eles são mais eles têm mais saída do que as meninas. Né?

Carolina: Agora a última pergunta. Aponte outras diferenças que você percebe entre meninos e meninas referente a aspectos que ainda não foram mencionados.

Magno: Ah, eu vejo assim, muito, principalmente nas turmas de 7ª série, o o comportamento sexual deles, né, ou seja, os hormônios à flor da pele, eles estão muito aflorados, qualquer coisinha, qualquer mensagem que você deixa no ar eles pegam essa mensagem e transformam em sacanagem e principalmente mais nos meninos, né? Eeeh, enfim, e além disso, além dessa parte da sexualidade até mesmo na atitude

que eu vejo em sala de aula, né? Os meninos eles eles têm menos postura do que as meninas eee a consequência é o que eu é o que eu acabei de falar, ou seja, a notas das meninas são menores que a notas dos meninos, então assim, eeee, não sei se isso pode servir que há um equilíbrio na sala né? Mas, enfim, temos que descobrir o motivo, não sei, ainda, mas no mais é só isso que eu vejo a diferença dos meninos em sala

Carolina: Você já pensou em alguma forma de intervenção na sua disciplina pra sanar essa disparidade que existe, pra melhorar o rendimento das meninas e diminuir a indisciplina dos meninos?

Magno: Eu coloco trabalho em grupo, né? Na sala de aula e procuro diversificar os meninos e as meninas, eu procuro intensificar isso até mesmo pra poder igualar, tentar igualar, a turma, porque você pega a turma muito muito heterogênea, então têm uns que tem mais facilidade têm outros que não, então procuro sempre uma atividade dentro da sala procurar coloca-los em dupla ou em grupos em que dentro de cada grupo tem um aluno que que se sobressai no conteúdo

Carolina: Tá certo. Ok, vamo parar.

Anexo 04 - Entrevista com a professora Judite

Dia 02 de maio de 2013

Carolina: Hoje é dia 02 de maio de 2013 estou com a professora Judite de ciências e nós faremos a nossa entrevista semiestruturada com a finalidade de a gente obter algumas respostas já específicas para a minha dissertação de mestrado. Vamos iniciar, Judite?

Judite: Sim senhora.

Carolina: Vamos lá. Que disciplina você leciona?

Judite: Ciências

Carolina: Ciências. Qual o seu gênero?

Judite: Feminino?!

Carolina: O seu tempo de docência?

Judite: Deixa eu ver, a gente tá em 2013, uns dois anos e meio.

Carolina: Dois anos e meio?

Judite: É.

Carolina: Em quais séries que você atua hoje?

Judite: Hoje de quinta à sétima (séries do ensino fundamental dois). Quinta, sexta e sétima.

Carolina: Sua formação?

Judite: Éeee, licenciatura plena em Ciências Biológicas. E metade do Bacharel...

Carolina: Metade do Bacharel. Então você não concluiu? Por que você não concluiu?

Judite: Não, não é metade não, é porque é que falta só a... sóaaa o plano final o, o TCC. (trabalho de conclusão de curso)

Carolina: Ah, mas você ainda tá cursando?

Judite: Não, eu parei, porque não tenho tempo pra dedicar ao TCC. Mas só falta o TCC, já fiz todas as matérias.

Carolina: Mas você tem interesse em terminar o Bacharel?

Judite: Tenho. Vou terminar.

Carolina: Por quê?

Judite: Ah, por que não faz diferença não pra, pra pra trabalhar não, não faz diferença, mas, sei lá, eu, parece que eu vou tá completa quando eu terminar tudo.

Carolina: Hum hum. Éeeeh, quais os motivos lhe levaram a escolher a docência como carreira?

Judite: Ver outros professores. Aaaah, deixa eu ver como eu explico isso, a beleza, assim, que eu vejo nos professores dando aula, porque eu, não foi na escola que eu fiz não, foi no pré-vestibular, quando eu estudava no pré-vestibular, eu achava muito bonito o jeito que os professores falavam, como eles eram vistos, era assim, eles eram vistos como os detentores do poder, da, do conhecimento, era tão bonito, o jeito como eles falavam eu queria ser igual. Aí, resolvi fazer.

Carolina: Tá certo. Éeeh, e quais os motivos levaram a sua escolha de curso superior, ciências biológicas?

Judite: Assim, de ciências biológicas, de todos os professores que eu analisava os que me chamaram atenção eram os de biologia. Eu sempre quis ser cientista, eu não sabia que ser cientista era fazer biologia, eu sempre quis desde criança, eu abria animais, eu fazia umas maldadizinhas assim, mas eu gostava e eu achava legal esse negócio de misturar as coisas, de mexer nos bichos, aí eu sempre quis isso, depois eu esqueci eu queria ser atriz, aí essa ideia passa rápido, e aí, quando eu tava no pré-vestibular que eu tinha esse carinho, esse respeito por esses professores os que mais me chamavam a atenção eram dois professores de biologia, esses dois professores tinham duas coisas que eu queria muito: que era um que era muito engraçado, muito mesmo, que você rolava no chão de rir, e outro era muito inteligente, e eu queria juntar as duas coisas, queria ser os dois, era muito grata, então eu queria ser engraçada e muito inteligente, aí eu resolvi fazer biologia.

Carolina: Certo. Cê acha que cê chegou lá?

Judite: Acho que sim, acho que sim, eu não sei, eu não sou tão engraçada, às vezes a gente se acha mais engraçada do que a gente realmente é, mas os alunos mostram muito isso, assim, que a inteligência ainda não chegou, eu acho que não chega nunca toda, né, mas, tô caminhando.

Carolina: E no curso superior você se encontrou? Era realmente o que você queria?

Judite: Era, era. Faria de novo, faria três vezes, tenho vontade de fazer de novo, foi a melhor coisa que eu fiz da minha vida. Foi fazer Biologia, não teria outra coisa pra eu fazer, eu saí do curso muito magoada de estar acabando eu sou completamente apaixonada por, pela pela matéria que eu me formei.

Carolina: Certo. E como você chegou ao ensino fundamental dois?

Judite: Se eu cheguei bem? Ou?

Carolina: É, quais foram os caminhos e se você chegou bem?

Judite: Ah, eu era muito boa, era muito boa aluna.

Carolina: Não não, eu digo, como professora.

Judite: Ah! Como eu cheguei a dar aula.

Carolina: Isso!

Judite: Achei que era como eu era como... É, então, foi meio difícil chegar ao fundamental dois. Nunca tinha trabalhado no fundamental dois, eu comecei aqui, éeee, pra mim era muito difícil, porque eu só trabalhei no pré-vestibular, como eu admirava os professores do pré-vestibular e eu já estudei muito tempo no pré-vestibular o primeiro caminho foi ser monitora no pré-vestibular, então eu tinha contato com gente da minha idade, gente mais velha, gente mais nova um pouco, e aí eu só fiquei no pré-vestibular, dando aula no pré-vestibular, virei coordenadora no pré-vestibular, agora chegar no fundamental dois foi difícil, porque é outra visão dos alunos, eles têm outra ideia outro, outra busca, eu não sei, eu não tinha o opalavriado deles ainda eu tava mais madura do que eles e eu tive que regredir um pouco, é como se eu tivesse regredido. Eu não me senti crescendo, eu me senti caindo um pouco, não que o conteúdo tenha caído, a aula, eu tento buscar uma aula completa e tudo, mas é como se eu tivesse que, que voltar um pouco no tempo mesmo que tinha passado, então foi bom, não é ruim não, tudo tem aprendido, né?

Carolina: Hum hum. Éeee, você gosta de trabalhar com ensino fundamental dois? Justifique.

Judite: Não. (Pausa breve) Não acho de tudo ruim não, eles são mais carinhosos, mas eu tenho essa limitação, porque eu não tive, até na faculdade eu tentei fugir ao máximo do estágio do fundamental dois, por que, eu não sei, a minha cabeça era mais pro pro ensino médio, minhas ideias eram mais pro ensino médio, eu tinha macetes da aula, eu tinha danças, eu tinha músicas, que dá pra trabalhar no ensino médio, tem a cabeça dos alunos do ensino médio, eu formei muito cedo, então, eu me formei eu tenho, minha idade é muito próxima da idade dos alunos do ensino médio a gente tem a mesma cabeça a gente pensa as mesmas besteiras, então isso ajuda a fluir e, por exemplo, a quinta série já é mais bebê quer ser mais ninada e eu não aprendi a ninar aluno, eu não tenho essa facilidade não, hoje eu dia eu já tô acalmando mais, mas eu sou, eu sou meio firme, eu gosto de dar conteúdo, eu não, eu não quero esse tempo pra ficar parando pra esperar aluno copiar, eu quero dar conteúdoe explicar quero que eles

entendam, eu não gosto de ficar parando assim, ter que ir beeeem devagarzinho isso, isso me corrói.

Carolina: Tá. Pra você quais as maiores facilidades ou vantagens de se trabalhar com ensino fundamental dois?

Judite: A vantagem é que é um conteúdo mais simplório, não é um conteúdo difícil de se dar aula, os meninos eles ainda estão na escola porque eles ainda gostam muito da escola, né, o o fundamental dois eles têm ainda um prazer pela escola, muitos eles reclamam e tudo, mas gostam de vir pra escola, não tá aqui forçado, obrigado, até porque ainda nem começou a pensar que tá aqui por obrigação, então eles, eles assistem aula, eles te respeitam mais, eleeee, o conteúdo por ser mais simplório você consegue abordar ele de uma maneira bem ampla, mas já é um conteúdo mais limitado, né? Mas é essa vantagem de o aluno te respeitar, te ver ainda como alguém mais velho, alguém com quem ele podem contar, isso é, isso faz muita diferença de quando cê tá vai trabalhar no médio, não existe isso mais no médio.

Carolina: Tá. E quais seriam as maiores dificuldades ou desvantagens de trabalhar com o fundamental dois?

Judite: Ah, é a, é a infantilidade deles, é é muito difícil, o ver o professor como pai e mãe. Eee, não só eles, mas os pais deles veem isso, o pai espera que você cuide do menino como se fosse o seu filho, a gente não pode maltratar, claro, mas tem que ter essa separação entre professor e aluno, senão fica muito fácil você dar uma chance pro aluno, porque você vai pensar como se ele fosse seu filho? É diferente, acho que, essaaaa “ah, professora, eu esqueci o caderno, vou trazer amanhã” aí não traz amanhã “professora, esqueci de novo, vou trazer depois” é éessaaa, esse apego que eles tem, essa, eles nunca querem se separar da infância, no fundamental dois, eles querem, eles querem ser tratados como adolescentes, eles são adolescentes segundo eles, mas pra a questão de conteúdo, de nota, eles querem ser tratados ainda como, como a a professora lá do infantil deles.

Carolina: E você acha que existe diferença de postura do professor e da professora lá do infantil pra o daqui do fundamental e do médio?

Judite: Com certeza, desde o deixar de chamar de tia até o abraçar todos os alunos quando eles chegam éeee, acho que o carinho que demonstra, porque tá muito tempo junto também, igual, como aquele professor com aquele tanto de aluno, eu não, eu tenho nove turmas, se eu parar, chegar em toda a aula e abraçar todos os meus alunos perguntar como eles tão, como foi o dia, como foi o final de semana, se fizer tudo isso

com eles eu não dou aula, porque eu tenho nove turmas, eu tenho um conteúdo para dar e eu acho que no infantil eles fazem muito isso, não é que seja ruim não, é bom pra o aluno se sentir bem na escola e tudo, mas, eu tenho que passar conteúdo aí é minha visão mais conteudista, que eu quero passar o conteúdo, tudo bem, se o aluno tiver mal eu vou, eu vou perceber, eu vou procurar saber o que que é, mas, eu não tenho essa (pausa) eu não tenho essa necessidade de ficar naquele carinho paternal se eu não tenho, eu não tenho isso.

Carolina: Tá. Éee, e numa turma de sexto ano, você opta por mapear a turma ou não?

Judite: Eu mesmo, não. Eu prefiro, se algum professor tiver feito o mapeamento eu mantenho, eu não, eu não faço. Porque é o mais engraçado, eu tenho dó, olha só, eu tô reclamando do, da infantilidade deles, mas eu olho os alunos, eu tenho uma irmã nova, tenho um sobrinho novo, então eu fico pensando como seria eu separar ele das pessoas que eles gostam e sentar do lado e obrigar a pessoa a sentar ali num lugar, entendeu? Aí eu fico com dó deles deee de tirar um aluno, assim, um aluno que me pirraça muito, um aluno que realmente me deixaaa chateada com o jeito que eles... aí não, aí troco de lugar mesmo sem pena nenhuma, agora, fazer o mapeamento tirar um aluno assim, saber onde o aluno deve sentar eu acho mais difícil isso, pra mim eu gosto de deixar eles mais livres, me atrapalhou não, me atrapalhou vem pra frente, agora eu deixo essa autonomia, é o mesmo jeito do caderno, eu eu dou sempre autonomia de “ah, professora, posso fazer no seu caderno?” “Pode! O caderno é seu!” “ Ah, professora, posso escrever com tal caneta?” “Pode, o caderno é seu!” “Professora, posse escrever desse jeito?” “Pode!” tudo você pode, até você atingir o limite onde não se pode, mas ele vai saber o limite, ou se ele já tiver essa noção ou quando eu falar pra ele. Então, até então, eu deixo ele estabelecer o limite dele, eu não gosto de de impor pra ele esses negócios não, eu acho que o aluno se sente muitooo reprimido, não sei, na escola ele já tem tanta regra assim, muitas não são cumpridas, eles conseguem dobrar... (fomos interrompidas por um colega que fez uma pergunta à professora) Aí, então, eu acho que se eu der essa liberdade pra eles. (fomos interrompidas novamente).

Carolina: Quando você opta pelo mapeamento ou quando a turma já tá mapeada, enfim, quais os fatores te levam a manter um aluno ou uma aluna junto de outro ou outra ou separados?

Judite: Oh, eu, eu percebo muito se ele tá prestando atenção em mim na hora que eu tô falando, na hora que eu não tô falando ele pode fazer atividade junto, separado, eu

gosto mais de separado, não gosto de aluno sentado junto não, eu acho que cai o rendimento, um copia do outro, involuntariamente, a gente quando tá do lado de outra pessoa a gente copia da outra pessoa, agora, quando eles estão no mapeamento se ele não me atrapalhar ele permanece daquele jeito pro resto da vida dele, porque eu tenho um grande problema de concentração, então muitas vezes na minha aula minha matéria é uma matéria muito dinâmica que envolve muitos assuntos, então eles começa “ah, professora, lembrei disso e disso e disso” assistindo a aula você percebe que eles falam de assuntos de todas as matérias só que muitas vezes ele não querem falar pra mim, ele quer falar pro colega, e aí ele, aí já me complica um pouco e se ele fala pra mim ótimo eu vou ajudar ele, ou então vou cortar ele porque realmente não tem nada a ver, mas se ele falar pro colega aí me atrapalha porque eu tô prestando atenção no que os outros tão perguntando e ele tá falando, então se ele sentou junto com o colega pra conversar ele vai ser separado, com certeza! Assim, é “Fulano, cabo!” aí, muitas vezes eles acatam o que eu digo, agora quando não...Separa!

Carolina: Éeeh, eu percebi, pelo menos em uma das duas turmas do sexto ano, que existe éee, alunos intercalados por gênero, então, um menino, uma menina, um menino, uma menina

Judite: Mas eles brigam muito, menino e menina, brigam muito

Carolina: Então você acha que é importante mapear pra separar por causa da briga?

Judite: Também. Maaas...

Carolina: Ou existem outros fatores?

Judite: Ah não! Menino com menino conversa muito. Menina com menina conversa muito. Éee, existe o menino que conversa muito com a menina, mas eles brigam muito mais do que conversam, o menino com a menina, porque muitas vezes o menino não aceita o que a menina tá querendo dizer e a menina não aceita as gracinhas que o menino faz, então eles brigam muito, mas eu prefiro que eles estejam intercalados entre meninos e meninas que não tem uma conversa contínua, tem lá uma discussãozinha ali eu resolvo cabo. Agora não, tem muita, é mais difícil você ver meninos sentados juntos se ajudando do que meninas. Meninas sentam juntas, se ajudam, fazem a tarefa juntas, terminam rapidão, o menino é mais difícil, eles quando sentam juntos é pra desenhar, pra conversar sobre um jogo, é mais difícil o menino sentar junto pra se ajudar

Carolina: Cê acha que tem, é, qual o motivo disso?

Judite: Ah, não sei, acho que vem da infância da gente já, a menina ser mais cobrada pra, pelo menos comigo foi assim, a menina ser mais cobrada pra educação e tudo assim, a gente vê muito isso. Hoje em dia eu acho que já misturou bastante, agora antigamente, quando eu estudava o menino era tachado como o, o mais burro, e a menina era tachada como a que tem obrigação de ser inteligente, tanto é que a gente vê hoje em dia, muita pessoa, eu mesmo tenho esse, essa ideia, quando uma menina bagunça muito na minha aula eu falo “Meu Deus! Uma menina fazendo isso!” então a gente sempre espera muito de uma menina e quando a menina dá aquele desgosto a gente fala “Mas por que uma menina fazendo isso, que coisa feia uma menina falando palavrão, que coisa feia uma menina bagunçando a aula, uma menina correndo” e o menino a gente aceita mais, assim, “ah” o menino fala “oh, fulano, corta esse vocabulário”, mas eu acho que já é uma coisa imposta desde sempre, desde que nasceram, não é, não foi a escola que colocou isso neles

Carolina: Cê acha que é tachado, então, e cobrado pelaaa, pelas pessoas, não pela só pela escola, mas você acha que a escola tem uma parte?

Judite: Ah, eu acho que tem, a gente mesmo, os professores, eu, por exemplo, quando eu vejo uma aluna fazendo uma coisa dessa... eu fico “Poxa! Uma aluna fazendo isso? Uma menina” e o menino não o o menino cê olha e cê fala “Poxa, fulano, vamo melhorá aí?” mas, cê já, assim, eu não sei se é só eu, mas eu tenho mais essa ideia, de que a menina ela tem por obrigação de se mostrar uma donzela de se mostrar uma boa moça pra sociedade, acho que as pessoas esperam isso, acho que os pais esperam isso eu fico, eu penso muito que lá em casa somos quatro mulheres, então, sempre pensei muito nisso como “Poxa, e se eu trouxesse um desgosto pro meu pai?” ele ia ficar com tanta vergonha de mim por que eu sou mulher, então eu sempre pensava “eu?” mostrando pro meu pai quem eu era, então não era eu mostrando pra minha mãe, era eu mostrando pra um homem como eu era, entendeu? Então, sempre querendo me mostrar como boa, então eu espero isso das outras meninas também, agora os meninos eles já, menino pode sair pode falar palavrão, menino pode pegar várias meninas ao mesmo tempo, menina não, menina tem essa limitação, então acho que é imposto pela sociedade mesmo.

Carolina: Certo. Aí, ainda nesse tema, né, você costuma ter mais dificuldades em termos de disciplina com alunos homens ou alunas mulheres?

Judite: Mulheres.

Carolina: Justifique.

Judite: Mulheres. Éeeee, depende, se a menina ela for um pouquinho mais velha eu tenho uma grande dificuldade de, não! Não sei se é uma dificuldade pela minha idade ou pelo meu físico eu não sei, eu tento sempre chegar, quando eu chego na escola a primeira coisa que eu tento conquistar são as meninas, porque eu acho que existe um preconceito delas com professoras (ênfase no feminino), eu acho que existe essa limitação delas sim, se um professor chegar impondo respeito elas vão respeitar, mas uma professora vai “Quem é essa mulher? Chegou hoje, eu te odeio” então eu sempre tive esse problema minha vida inteira, desde a escola desde quando eu tava na escola eu sempre tive esse problema de “te vi, te odeio”, aí eu sempre tentei conquistar mais as meninas, porque eu acho que elas me acham como uma ameaça, quando você é nova, quando você é bonita, quando os meninos, quando os alunos gostam de você, mesmo que você seja feia, quando o aluno gosta de você ela se sente como se você fosse uma concorrente dela e eu acho que existe uma limitação das meninas de aceitarem as mulheres.

Carolina: Então você acha que isso leva elas a terem mais indisciplina na sua aula?

Judite: Eu acho.

Carolina: Na sua disciplina?

Judite: Eu acho, de querer mostrar algo na aula.

Carolina: E assim, uma vez, numa conversa informal, você comentou que quando você chega em sala você diz pra o pessoal...

Judite: Que sou o professor

Carolina: Isso!

Judite: É, eu eu eu chego e falo “oh, gente, eu sou o professor Judite” porque eu ser professor me dá liberdade de falar besteira, de eles acharem graça, me dá liberdade de fazer uma gracinha com uma menina, do que se eu fosse uma professora que chegasse toda nos trinques de saltinho alto, de maquiagem, e tudo e falasse “oh, fulana, faz não sei o que” (representando uma voz feminina) eu acho que fulana não vai me respeitar, eu acho que ela tem essa limitação por eu ser mulher, por eu ser nova, então eu prefiro ser professor, porque o professor ele é mais aceito, ele é visto com mais graça “Mulher não tem graça!” Eu já ouvi isso taaaantas vezes quando eu chego na escola, assim, pra falar “ah, eu sou a professora tal, e não sei o que” “ai, mulher não tem graça nenhuma, né? Professora fica tentando se achar engraçada” Por quê? Às vezes eu falo a mesma coisa que o homem disse, mas como o som sai de uma boca de uma mulher não se torna mais engraçado, então eu vou trabalhar, eu não costumo

trabalhar maquiada, eu sempre, eu não costumo trabalhar mexendo no cabelo, fazendo várias coisas, eu não, não uso roupas, eu procuro não usar muita roupa que vai chamar atenção porque eu quero que eles vejam o que tá saindo de mim e não o que tá no meu corpo, que muitas vezes isso é, os meninos sempre tentam ver de outra forma, né, mas, muitas vezes eu gosto muito de falar besteira na sala porque eu quebro um pouco esse encanto que os meninos têm eu falo muita porqueira, porqueira mesmo, assim, coisa que menina acha super nojento, aí eu gosto muito de falar essas porqueiras, porque eles começam e te ver e falam “nossa, essa professora tá falando isso?Então não é aquela professora aquela mulher que agente...” então eu gosto de fazer isso, porque muitas vezes ele vaiii quebrar esse encanto que ele tem e vai prestar atenção nas coisas que eu tô dizendo, vai achar engraçado, e éee, quando eu chego na escola, quando eu falo com eles, aí eu falo “ó, eu sou a professora Judite, tal que não sei quê” aí eles já “ai, professora” aí começa com aquelas gracinhas de te achar bonita, de te achar... aí eu falo assim “ó, não vem não que esse encanto vai acabar na segunda semana, vou começar a falar porqueira aqui que vocês vão ficar tudo com nojo de mim daqui a pouco” aí eles “não, professora, não é possível, não” aí eu começo a contar uns casos e tudo, assim, pra ver se vai quebrando e eu consigo quebrar o, assim, claro que tem um ou outro que tá com seus hormônios aflorados e pode ser a professora mais feia do mundo que eles vão ter um, um desejo, assim, um é... meio que estranho, mas acontece, mas eu procuro...

(pequena pausa para a professora pagar uma encomenda que havia chegado)

Carolina: É, então, a gente tava falando da disciplina, então você alegou que tem mais dificuldade com as meninas, né?

Judite: É, com as meninas.

Carolina: Aí vamos para a próxima, questão aí número 15, em termos de assiduidade, respeito, polidez, mulheres ou homens se destacam? Quem você acha que é mais assíduo e respeitoso...

Judite: Vai ficar contraditório o que eu vou dizer, mas acho que as meninas também. Muitas vezes, eu é, eu acho que chegou ao meio termo, pelo menos comigo, eu acho queee muitas vezes aaaa você impor ali, você chega na escola, eu até te falei uma vez queeequando você chega o aluno pergunta sua idade não é bom responder, porque ele começa a te limitar, ele acha que por você ser novo você não vai ter capacidade de dar aula pra ele e tudo e aí você começa a dar aula e ele começa a te respeitar, então muitas vezes o menino ele tem mais vergonha de te, deee desrespeitar uma professora eu vejo muito isso comigo, o menino ele se sente mais constrangido em desrespeitar. A

menina ela bate de frente, mas são poucas, assim, os meninos se sentem mais constrangidos, mas não batem de frente, as meninas que batem de frente são aquelas que não tem aceitam por ser mulher, por estar naquela concorrência, né, que eu digo, eee agora as meninas, por ter aquelaaaa obrigação de se mostrar perante a sociedade, que é uma boa aluna que é não sei quê, eu acho elas mais assíduas, elaaaas, elas respeitam bastante, porque ainda tem aquela ideia da mãe ou de quem criou e tudo e eu acho que elas têm um respeito maior, o menino ele pode não bater de frente, mas ele pode não ligar muito também para o que você tá dizendo, a menina ela liga, se importa mais, apesar de que eu acho que tá mudando, que os meninos tão sendo, tão começando a analisar de outros olhos, assim, eu tenho alunos homens que se destacam muito mais do que alunas mulheres e, assim, bem na frente, hoje em dia se eu te disser que os melhores alunos que eu tenho são homens, não são mulheres, eu espero que sejam mulheres (ênfase no espero), eu cobro das mulheres, mas os homens têm um retorno melhor de conteúdo, um retorno conteudista melhor, quando o menino é pra ser bom ele é bom assim, demais, a menina ela pode ser boa, pode ser mais ou menos, ela pode ser ótima, o menino quando ele vai ser bom ele é ótimo e isso faz diferença.

Carolina: O que que você acha que está por trás disso, de um menino ser muito bom...

Judite: Não sei, acho que eles tem maiiiiiis... A menina ela é mais conteudista, ela é mais da escola de pegar o caderno e o caderno tá completo, de fazer todas as atividades, o menino busca interesse, a menina elaaa, ela pega o caderno dela faz os exercícios de casa e só. O menino tem dúvidas além disso, meus alunos, minha matéria ela é muito ampla, então ela busca muita informação, então os meninos sempre que me pergunta mais, em questão de outras disciplinas, quem me pergunta coisa além do que eu estou explicando são os meninos, as meninas trazem mais abordagem de conteúdo “ai, professora, isso aqui cai na prova, isso aqui não sei quê” o menino não quer saber o que vai cair na prova, ele quer ir além ele viu num documentário, ele quer saber se aquilo tá certo, eu vejo muito isso nos meninos, eles querem saber, eles buscam além, e para ir além ele tem que saber a base, porque se ele não souber a base não tem como ele buscar além do que ele não conhece e isso facilita no estudo dele. Tem aluno que me fala umas coisas que eu nem sei, me pergunta, assim, coisa que eles sabem “professora, eu tava ouvindo tal coisa, sabe?” “Cara, eu não sabia não” “ Pois, é, professora eu vi isso” e eu não vejo menina fazer isso, menina busca o limite para ser uma boa aluna, não busca além não.

Carolina: Se fosse, você já falou um pouco essa resposta, né, mas se fosse possível avaliar a disciplina que você leciona, o rendimento é melhor entre meninos ou meninas.

Judite: Então, aí eu fico no meio termo, de conteúdo, de tudo, os melhores alunos que eu tenho são alunos, são meninos, de nota, de tudo, de eu saber que sabe a matéria, são os meninos, eles buscam mais além, as meninas é mais pra prova, tira média, tira assim, o menino busca mais informação.

Carolina: A última questão é: Aponte outras diferenças que você percebe entre meninos e meninas que ainda não foram mencionados.

Judite: Tá, deixa eu ver, diferença em sala de aula que eu vejo entre meninos e meninas?

Carolina: Hum hum.

Silêncio.

Carolina: Não só em sala de aula, pode ser até assim, com, o perfil deles como estudante, o perfil como pessoa.

Judite: Olha, é difícil esse, é o que eu disse, eu acho que a menina é mais conteudista, ela é da escola, ela quer o caderno dela bonito, que nem a gente conversou, né, ela se importa se o caderno tá bonito, ela se importa como a gente tá vendo ela, o menino ele quer o, saber se tá certo, tá certo ótimo tá errado ele apaga e faz de novo, é, eu acho que a menina ela entra mais em conflito na sala de aula hoje você teve a oportunidade de perceber uma aluna “professora, fulano tá fazendo não sei o que” “Fulano não tá fazendo nada!” “Professora, fulano NASCEU! Ele não podia ter nascido” Então eu acho que a menina ela entra muito em conflito, tanto com os meninos, quanto com as meninas, elas entram muito em conflito e isso é muito difícil, eu tenho muita aluna que Às vezes eu tô dando aula e ela tá reclamando a aula inteira a aula toda, “Posso fazer não sei quê, posso ir ali?” “Não” “Posso fazer não sei quê?” “não” “ Ah, professora, você só diz não” “Eu tô explicando a matéria, como que você quer fazer isso?” “ Ah, que tal professor..” Elas gostam muito de comparar, meninas comparam muito, meninas julgam muito, mas, em contrapartida, o menino quando ele não quer não há quem faça o menino, eu fico mais receosa de de dar uma bronca forte em um menino, porque hoje em dia do jeito que a sociedade se não sabe mais como se portar perante um aluno, né, mas, deixa eu ver que mais de diferença dos meninos, (silêncio longo) ah, não sei, eu vejo nos os alunos mais carinhosos, os alunos, os homens, na verdade quanto mais infantil, mais novo, o menino, é, isso é importante, quanto mais novo o menino mais carinhoso comigo ele é, quanto mais velho menos

carinhoso. A menina, quanto mais nova ela tem uma repulsa maior, quanto mais velha ela tem um carinho maior comigo, então, assim, muitas alunas, assim, de 8º ano tem um carinho maior por mim que alunas de 5ª série não tem, e os meninos de 5ª série têm um carinho por mim, os meninos me abraçam mais de 5ª série do que o menino do 8º ano. Não sei se por questão hormonal, as meninas olham mais perto, tiram mais dúvidas e eu acho que tem mais a ver com a proximidade mesmo de dede idade, mas eu gosto de, assim, dos meus alunos, na quinta série eu tenho preferência pelos meninos, eu gosto mais dos alunos, acho eles mais legais, eu consigo conversar com eles, acho eles mais carinhosos, um carinho sem maldade, não é igual o menino do 8º ano, o menino da 5ª série te abraçar é uma coisa o menino do 8º ano te abraçar é outra completamente diferente e são poucos anos de diferenças, mas eles vão mudando a cabeça muito rápido, agora as meninas não, as meninas quando ela vai ter um carinho por você desde a 5ª série é pra sempre, elas conseguem guardar isso, mas quando ela te odeia desde a 5ª série é pra sempre também, o menino ele pode te odiar na 5ª série e te falar “poxa, professora, te odiava na 5ª série, mas você é tão legal” as meninas não elas guardam um rancor. Eu era assim, né, eu entendo por que eu era assim. É isso.

Carolina: Aí eu queria aproveitar essa última pergunta só pra fechar, pra arrematar, e você como professora, seu relacionamento com os professores homens a forma como os alunos e as alunas te veem, a gente já falou um pouco sobre isso, mas você acha que existe uma diferença substancial na hora de trabalhar conteúdo, na hora de você passar o conteúdo se você fosse homem você sendo mulher você acha que difere?

Judite: Ah, eu acho que sim, o maior exemplo disso é o primeiro conteúdo do primeiro período que a gente dá para o 8º ano que é sexualidade. Trabalhar sexualidade, é, com as meninas é muito difícil. Com os meninos é muito complicado, porque eles estão muito aflorados, com muito hormônio, então eles acham tudo engraçado, você fala uma palavra diferente eles tão morrendo de rir, a menina ela é muito tímida com relação a isso, ela tem medo do que você vai falar e eu acredito que por eu ser mulher eu consigo ajuda-las, assim eu quando vou dar uma aula, por exemplo, de sexualidade, eu desenho todo o órgão masculino no quadro de uma forma didática, né, eu desenho todo o órgão masculino os meninos “ah! Professora, que engraçado” os meninos acham graça, agora se eu pegar um giz e desenhar o sistema feminino por fora elas não conseguem assistir a aula, não conseguem, então, assim, eu descobri que tem coisas que você pode pular, que você pode explicar sem mostrar, porque, eu até fiz uma pesquisa com elas eu peguei e perguntei “meninas, qual o conteúdo que vocês não gostam de

estudar?” o oitavo ano em peso respondeu que não gosta de estudar sexualidade, as meninas, porque elas se sentem expostas, é como se eu estivesse desenhando ali no quadro como se eu tivesse olhando a parte íntima de alguma aluna e desenhando, elas sentem que são elas a imagem delas ali, aí eu peguei e perguntei assim “e se fosse um professor dando aula?” aí elas disseram “ai, professora, eu ia morrer de vergonha, porque ele não ia ter assim, uma cautela de falar de tal, de tal coisa, assim”. Eu falo muita besteira quando eu dou aula de sexualidade, é uma aula muito engraçada assim, se você não levar no nono na comédia mesmo eles ficam muito constrangidos, tanto o menino quanto a menina, então eu tento dar uma ênfase no sistema masculino que os meninos tem muita dúvida e acham muito engraçado e não constranger as meninas, assim, eu explico, mas eu tiro muita dúvida pro lado feminino, mas existe o conteúdo que, por exemplo esse conteúdo, se ele fosse passado por um homem acho que até um dos motivos que dá uma prevalência de mulheres no fundamental eu acho que seria constrangedor pra elas, se ele não tivesse essa cautela de pensar que as meninas vão se constranger e tudo eu acho que têm conteúdos que não... Agora, se eu fosse homem eu realmente acho que eu falaria muita besteira, porque eu acho que eu já falo besteira demais como como mulher, eu não acho que professora fale tanta besteira e é um dos motivos que eu me vejo como professor, porque, eu não sei porque que mulheres não podem falar besteiras, eu convivo com professores homens, eu nãooooo, eu não convivo com professoras, têm professoras onde eu trabalho, mas eu eu gosto de conversar com os professores porque não tem esse pudor de de você pensar uma coisa e ter vergonha de falar, eu não tenho isso muitas vezes eu falo pros alunos e “ai, meu Deus, eu não posso falar isso”, mas aí eu consigo contornar, nunca tive um processo não (risos) nenhum problema em relação a isso, não, mas existe essa diferença entre alunos

Carolina: E em termos de reconhecimento profissional, você acha que o fato de você ser mulher isso acarreta alguma consequência para você?

Judite: Acarreta, eu acredito que a mulher ela tá sendo vista como ser presa no ensino fundamental por causa da imaturidade dos alunos, aí, como a figura feminina tem o lado materno tem o carinho, assim, não fala tanta besteira, tem o pudor, eu acredito que acaba prendendo o professor no fundamental, você trabalha bem, os alunos aceitam desse jeito, porque se alguém chegar lá esculachando, falando besteira o aluno não vai gostar de ouvir, porque ele ainda é imaturo, então eu acho que isso acaba prendendo a mulher no fundamental e deixando o médio (ensino médio) para o masculino, o que é muito injusto, (risos) muito injusto mesmo, porque a aula que eu dou

no fundamental, é obvio que não é a mesma aula que eu daria no médio, porque a do fundamental é mais simplório, mas é a mesma linha de raciocínio, então eu tenho capacidade de dar aula pros dois, mas realmente o médio, o homem ele é mais aceito, ele é visto como alguém que consegue comandar uma turma, impor alguma coisa, passar mais respeito, impor mais respeito e mais credibilidade, não entendo o porquê, mas é assim que eu tenho visto.

Carolina: Tá certo então. Tem mais alguma coisa que você quer considerar?

Judite: Não, tá ótimo!

Carolina: Então tá, obrigada, Judite.

Anexo 05- Entrevista Professora Simone de Língua Portuguesa

Dia 10 de maio de 2013

- Carolina: Vamos lá, professora Simone, que disciplina você leciona?
- Simone: Língua Portuguesa
- Carolina: Qual o seu gênero?
- Simone: Feminino
- Carolina: Qual o seu tempo de docência?
- Simone: 4 anos
- Carolina: Série em que atua?
- Simone: De sétimo, não, de sexto ano ao oitavo ano.
- Carolina: Qual a sua formação?
- Simone: Língua Portuguesa, Letras
- Carolina: Você tem alguma outra formação?
- Simone: Pós-graduação?
- Carolina: Sim.
- Simone: Sim, eu tenhoo é, especialização em revisão de textos e sou estudante de mestrado em lingüística.
- Carolina: Quais motivos lhe levaram a escolha da docência como carreira?
- Simone: Foi a minha experiência de vida pessoal, como aluna, e depois eu não consegui me desvencilhar desse universo escolar (risos) e quis continuar nele contribuindo.
- Carolina: E a escolha de curso superior? Quais os motivos lhe levaram a escolher?
- Simone: Também a simpatia pela área, a facilidade também pela área que eu sempre tive e essa vontade de querer ser professora, de querer lecionar.
- Carolina: Como você chegou ao ensino fundamental dois?
- Simone: Aaaa, a trabalhar?
- Carolina: Hum hum
- Simone: Quando eu entrei na instituição você quer saber?
- Carolina: Não, a sua trajetória, na sua trajetória de vida como que você, quais os caminhos você percorreu até chegar a ser professora do ensino fundamental dois.
- Simone: Ah, ta. Então, eu comecei éeee a dar aulas de cursinhos pra alunos de sexto ano também, aliás, alunos de quinto ano para o preparatório do colégio militar, então foi o meu primeiro contato com essa faixa etária. Depois eu dei aula para o ensino

médio, eu dava aula de língua portuguesa e espanhola para o ensino médio e aí, desde 2011, quando eu entrei nesse colégio, que eu fui contratada para o ensino fundamental dois, e aí eu atuo nessas séries mesmo, de sexto ao nono ano, mas antes eu dava aula no ensino médio.

Carolina: Você gosta de trabalhar com o ensino fundamental dois?

Simone: Sim, eu adoro! Eu gosto mais de trabalhar com o ensino fundamental dois do que com o médio, antes eu achava que eu não tinha perfil para o ensino fundamental dois e agora eu já me identifico mais, eu gosto mais, por que eu acho mais lúdico, eles participam mais, se envolvem mais, e não é tão técnico é mais formativo, então eu gosto muito dessas séries que eu trabalho.

Carolina: Quais as maiores facilidades ou vantagens, você já elencou algumas, né, de trabalhar no ensino fundamental dois? Quais você acha?

Simone: Ah, as vantagens eu acho que é o próprio público que é diferenciado, eles sempree... claro, preguiça eles têm preguiça, mas até a gente têm preguiça, mas eles são mais motivados, eles são mais curiosos, eeee, cê pede pra alguém ler todo mundo fica lendo com a leitura na mão às vezes você fala “calma, cada um de cada vez, espera” por que eles participam mais, eles se preocupam mais com as tarefas, então, assim, a gente consegue fazer um trabalho realmente mais interativo, às vezes o aluno do médio fica tãoooo... assim, pensando na namorada, na novela, em alguma outra coisa (risos) e o fundamental ele, eu gosto mais, eu acho que a vantagem é o público mesmo.

Carolina: E quais as dificuldades ou desvantagens de trabalhar com o fundamental dois?

Simone: Acho que também é o público (risos), por que ao mesmo tempo que eles são mais participativos eles são mais inquietos, então o menino do médio você chama a atenção uma vez ele entende, então você pode tomar depois uma outra iniciativa, por que eles são mais maduros, já o do fundamental dois dependendo do aluno ele chora, ou ele, né, fica chateado ele fala que ta de mal de você, esse tipo de coisa, sexto ano sétimo ano a gente ainda vê isso, então eles são mais inquietos, tem que mandar sentar cinquenta vezes, por que eles são crianças, eles querem ficar mais ativos, então eu acho que isso é o que mais cansa (risos), mas por outro lado, eu acho que compensa.

Carolina: Em uma turma de sexto ano você opta por mapear a turma ou não?

Simone: Eu já optei por mapear a turma em outras vezes, atualmente não, por que a turma é pequena (essa professora se refere a uma única turma, pois ela atua na unidade da Asa Sul, diferente dos demais, que é uma unidade que possui apenas uma turma de

sexto ano com apenas 17 alunos e alunas) e eu acho que eles conseguem, é, manter o foco nos lugares deles sem perder a atenção, o máximo que eu faço, às vezes, quando eu vejo que o aluno tá muito distante, tem um aluno que ele é, não sei se você percebeu, ele é maior, ele tá acima da idade, e ele fica mais no fundo, eu busco, geralmente, pedir pra ele vir mais pra frente, às vezes tem uma conversa eu troco de lugar, mas assim, pontualmente, não um mapeamento geral da turma.

Carolina: Quando você opta pelo mapeamento, pode ser em outra turma também, né, em outras séries, o que te leva a manter um aluno ou aluna junto de outro ou outra ou separado?

Simone: Bem, juntar eu procuro fazer essa mescla de menino e menina, por que têm algumas turmas em que menino não fala com menina eles estão numa fase assim, então eu tento dar essa misturada pra pra eles, pra quebrar a penelinha, né, e separar os grupos da conversa, aqueles que são muito amigos e não se separam, aí eu separo, justamente por que na hora da aula não tem jeito.

Carolina: Por que você acha que o menino e a menina não ficam juntos? Eles tendem a ficar separados?

Simone: Eu acho queeee, nessa idade, as meninas acham os meninos bobões, é o que a gente vê elas falando (risos), bobões, chatos, grossos (risos) e eles acham elas, eles julgam elas como fresquinhas, bobinhas, então existe esse preconceito uns com os outros.

Carolina: E você acha que por parte dos professores existe a mesma percepção, não?

Simone: Eu acho que sim, sabia? Eu acho que a gente acaba percebendo isso, realmente as meninas elas tão numa fase assim muitooo princesinha ainda, tudo é rosa, então elas tão muito assim... (pausa) tem algumas diferença, assim, tem! Mas, geralmente as meninas são muito sensíveis ainda, quinta e sexta série e tal, e os meninos já são o oposto nessa idade, assim, gostam de brincar de lutinha e essas coisas, então a gente acaba “ai, meu Deus, o fulano” então a gente acaba tendo essa percepção na verdade também, acho que sim.

Carolina: É, você costuma ter mais dificuldade em termos de disciplina, com alunos homens ou alunas mulheres?

Simone: Meninos! Por que eles são mais inquietos, geralmente eles têm, as atividades dos meninos se você observar no intervalo, eles estão sempre correndo, ou brincando de lutinha, então eles são muito inquietos, as meninas elas conversam

bastante, mas elas já ficam no lugar delas, mas elas já são assim, cooperativas nesse sentido, eu acho que os meninos dão mais trabalho nessa fase, quando chega mais adiante, às vezes até se inverte, já tive turma em que as meninas (com um tom de ênfase) eram muito difíceis de trabalhar e os meninos eram mais calmos, mais tranquilos, sabiam aceitar melhor, mas os pequenos, geralmente é esse padrão, pelo que eu me recordo.

Carolina: E em termos de assiduidade, respeito, polidez, mulheres ou homens se destacam?

Simone: Eu, eu não percebo eu não percebo essa diferença, eu acho que é muito relativo tem uns meninos que são extremamente polidos, educados, apesar dessa agressividade que eu te falei, eles são muito educados, e as meninas também e tem meninas que não, que apesar de ser menina a gente até assusta tem um vocabulário mais chulo, então assim, eu acho que é muito relativo, eu não consigo separar assim.

Carolina: Agora outras perguntas que são bem específicas da sua área, do trabalho com língua portuguesa. A última pergunta, só pra retomar, (tínhamos sido interrompidas e estávamos voltando à entrevista) em termos de assiduidade, respeito, polidez, mulheres ou homens se destacam?

Simone: Então, como eu tinha te dito, depende, isso era muito relativo, às vezes o menino é muito educado e às vezes a menina é muito mal educado, e às vezes a gente espera que a menina seja, né, “nossa isso é tão feio para uma menina” às vezes a gente até fala isso, maaas, eu acho que é muito relativo, lá durante a aula, não sei se você percebeu, no finalzinho um menino que tava do meu lado, o R., ele pegou a minha cadeira e colocou no lugar mesmo sem eu pedir, ele mesmo teve esse esse gesto, colocou lá “brigada, R.”, então eu acho que isso vem muito de casa, né, devem ter ensinado isso pra ele, de ele ser mais cavalheeeiro.

Carolina: Era isso que eu ia te perguntar! Quando um menino é mais cavalheiro, ou ele é educado, você associa isso ao cavalheirismo?

Simone: Eu associo, por que eu acho que hoje em dia se perde muito e eu quero, eu não sei se isso é bom, pra mim é, eu reforço isso, às vezes eles vem pra eu dar um visto no caderno, geralmente vem um menino e uma meninas, geralmente eu digo “ó, vem um de cada vez, não quero todo mundo perto de mim” (risos), mas, enfim, chegam dois juntos, por exemplo, chega o menino e a menina, aí eu viro e falo sempre pro menino assim “as damas primeiro, né?” aí eles, às vezes eles falam de bom grado, né, e às vezes eles fazem uma cara de, tipo, “ai, que saco” (risos), mas eu acabo falando,

assim, “não, dê a passagem pra moçaaa” né, por que, né, às vezes em casa, não sei, em outros lugares eles não tem isso e eu acho importante.

Carolina: E quando é com a menina, quando ela é a educada, a polida, você associa isso a que?

Simone: Olha só! (muitos risos) eu associo ao próprio gênero dela, por que na minha visão, onde eu fui criada construída a menina deve ser mais recatada, mais... é feio quando a menina não segue esse comportamento, então eu acho que, de repente, eu acho que eu nem elogio quando a menina é educada, cortez, por que eu acho que aquilo ali já é da do gênero dela, já tá inerente. Deveria, né? Mas não, eu tenho isso, agora que você falou eu percebi...

Carolina: (risos) Tá, e se fosse possível avaliar a disciplina que você leciona, Língua Portuguesa, o rendimento, você acha que ele é melhor entre os meninos ou entre as meninas. Em termos de notas, participação, em termos de gostar da disciplina, sentir afinidade.

Simone: Eu achooo, eu acho que são as meninas, que têm mais afinidade sim, inclusive eu acho que isso deve ser um reflexo do curso superior de letras ter muita mulher, e, assim, tenho alunos meninos que são muito bons, inclusive acima da média, mas geralmente as meninas são, gostam mais da matéria e tudo, eu acho que isso não é ao acaso, por que a gente tem essa essa mentalidade mesmo “ah! Menina gosta de português, menino gosta de matemática”, mas realmente isso se confirma, por que assim, você vê lá, até na hora da leitura, as meninas gostam de fazer uma interpretação, um jeito de ler, aí os meninos ficam na leitura, mas já é uma postura assim de que “aiiii, meu Deus, eu tenho que participar...” uma postura assim, que já que você já vê que ele não ta tão empolgados assim, já as meninas já ficam naquelas, loucas pra ler. Isso acontece na quinta série, isso acontece na sexta série também, elas já, elas já participam mais, aqui na sétima série que eles têm os projetos as meninas querem muuuuito mais que os meninos, isso é bem presente. As meninas elas se sentem mais à vontade, principalmente na escrita, geralmente elas escrevem mais no sentido, assim, de quantidade mesmo, às vezes os meninos escrevem, mas, assim, vai lá e faz rapidinho as meninas não, elas querem um texto de 30 linhas, então eu acho que assim, na sexta série, que eles são mais apegados a mim do que a quinta, por exemplo, que a gente veio da quinta série, então, quando eu chego na sala aí vem um monte de menina, ai elas vem, me abraçam, parara parara, aí eu tenho que “Deixa eu passar, deixa eu passar” e os meninos, assim, eles não me tratam mal, mas eles não são... Eu acho que é uma questão

de identificação, agora eu to lembrando aqui, você falou que era para mencionar e eu to lembrando, eu acho que uma parte é pela questão do gênero e por que, assim, às vezes eu meio que, meio, por exemplo, eu comprei um sapato aí elas já chegam assim “aí, professora, adorei seu sapato” aí uma fala assim “aí, meu pai não deixa eu usar um sapato desse” aí eu falo “não, mas quando você tiver tal idade você vai ter” aí elas vão, reparam no meu cabelo, reparam na minha unha, reparam... Então, assim, eu vejo que as meninas elas têm muita identificação meeeesmo e eu retribuo, né, quando elas cortam o cabelo eu “nossa, gostei, hein, nossa que tênis bonito e tal “, então, assim, a gente tem esse papo de tricô entre as meninas, entre eu e elas, então eu percebo que tem essa identificação e eu acho que isso acaba extrapolando não só a relação professor-aluno para a matéria “ ah, eu gosto da professora por causa do batom dela, por causa do sapato dela, eu gosto da matéria dela também!” eu acho que acaba influenciando diretamente isso, né, sem perceber, mas eu acho que, eu acho que isso é bom, assim, eu eu, eu me sinto mais descontraída quando, quando rola, assim, ontem mesmo, eu vim atrasada e tal e tava parecendo uma louca aí as meninas saíram láaaaaa do fundo e vieram “professora, a senhora tá toda descabelada” (muitos risos) aí ela veio e arrumou meu cabelo “deixa assim de lado, tá ótimo” aí eu “aí, obrigada V.” então, eu acho que as meninas gostam mesmo.

Carolina: Mas você acha mesmo, sobre essa binaridade, digamos, do Português e da Matemática os meninos se sentindo mais envolvidos mais relacionados à matemática e as meninas com língua portuguesa, você acha que isso têm conseqüências pra frente, você acha que existe uma distinção entre a valoração da língua portuguesa e a valoração da matemática e isso se associa ao gênero de alguma forma?

Simone: Mas por quem? Por parte dos próprios alunos ou dos professores?

Carolina: Dos alunos, dos professores, da família... De todos os envolvidos no processo educacional.

Simone: Eu acho que sim, com certeza, éee, talvez por que a nossa sociedade, numericamente, né, é mais feminina tem sempre, geralmente, tem muito mais mulher na sala de aula, enfim, e aí acaba que os pais e os próprios alunos criam esse estigma de que português é mais difícil, né, que matemática é mais difícil, então, assim, os dois tão ali, páreo a páreo, né, ah, sempre o mais difícil, agora se esse preconceito de que é mais difícil é por que o professor é homem ou a mulher é professora de português, não sei, talvez sim, por que, olha só, se você for pensar que o professor de matemática geralmente tem mais homem e eles acabam reforçando essa questão da objetividade da

cientificidade, enfim , eles acabam tornando aquilo mais, menos didático, eu acho, já o português já tende a já tentar, nem sempre consegue, mas tentar ser uma coisa mais familiar e tal, mas mesmo assim ainda tem muita dificuldade, então assim, acaba que indo por caminhos opostos eles acabam tendo o mesmo resultado, por que assim, de quinta a oitava pergunta qual a matéria mais difícil eles vão falar português e matemática, mesmo eles gostando eles associam isso.

Carolina: É, vamos lá, aponte diferenças que você percebe relacionadas a aspectos que ainda não foram mencionados.

Simone: Deixa eu pensar... Aaaaah, ai, eu acredito assim, que no sexto ano, os meninos eles acabam sendo maiiiiis, mais calmos, acabam sendo mais calmos mesmo com essa questão que eu te falei que eu acho eles agitados, assim, às vezes até um pouco agressivos, eu acho que eles acabam sendo, se fosse pra medir, eles acabam sendo mais cavalheiros, eles acabam sendo mais carinhosos do que as séries subsequentes, agora as meninas eu acho que a diferença maior é essa, eu acho que os meninos são carinhosos, mas eles não são tão afetivos, acho que essa que é a palavra, as meninas elas são mais afetivas elas têm, elas têm uma tendência de chamar mais de tia, né, elas têm uma tendência de vir e te abraçar mais, elas têm uma tendência de vir e mexer no cabelo a vir... e às vezes a gente até tenta se distanciar, mas você não quer também ser grosso ser, né, inconveniente ali, e cê acaba aceitando. Tem professor que não aceita, que não deixa “ em escola não, tal tal “ mas eu acho complicado cê barrar o menino de sexto ano “não, não me abraça” e aí, mas as meninas são mais afetivas, agora eu tenho um aluno na oitava de capuz vermelho ali, acho que ele não me viu, não, do sétimo ano, toda vez que ele me vê ele chega e “oi professoooooora” ele tem que me dar um oi pessoal, ele não consegue me dar um oi “bom dia todo mundo, bom dia classe” ele tem que dar um oi pessoal, toda vez que ele me vê ele me abraça sempre na hora do intervalo, mas nesse caso não influencia tanto, por exemplo, um aluno que não costuma fazer as atividades, certo, eu queria que a simpatia dele funcionasse como um aumento do rendimento dele e nesse caso ta mais difícil, mas, assim, ele participa da aula, ele interage bastante, agora atividades que ele realmente tenha que escrever é muito difícil ele sempre empurra com a barriga, mas eu acho que ele participa bem. Eu acho que as meninas participam mais que os meninos de um modo geral elas são mais participativas.

Carolina: Mas a participação é parecida ou não? O jeito de participar?

Simone: Ah, eu não sei te dizer, Carol, eu não prestei atenção nisso, eu vou prestar atenção, mas eu achoooo queeee sim, ou não? As meninas perguntam muito e gostam

muito de dar a sua opinião, né, “ah, professora, é assim” e dá um exemplo e os meninos eu acho eles que geralmente ele tentam dar, ter mais, a participação deles se restringe mais a pergunta eu acho que de um modo geral seria essa a diferença. Agora o jeito de falar o modo eu não sei te falar por que eu nunca pensei nisso de forma comparativa, tá, mas eu acho que é basicamente isso, elas gostam, menina adora dar opinião em tudo (risos) e os meninos nem sempre dão opinião, eles se restringem mais a perguntar.

Carolina: Tá, agora uma última aqui que me ocorreu, éee, você como professora de língua portuguesa que trabalha os gêneros textuais em sala de aula e trabalha muito com texto escrito, né, você acha que tem alguma influência a escolha dos textos, a escolha da forma como você vai trabalhar esses textos em sala de aula para a identidade de gênero, para a construção dessa identidade?

Simone: Com certeza deve ter, mas assim, eu não percebo se eu faço isso intencionalmente para essa construção na escolha de um livro de um material didático ou literário ou paradidático geralmente eu tendo a escolher algo que agrada mais às meninas, inclusive eu tive um ano que eu fui nessa e depois eu me arrependi, por que era ooo aquele livro o “ Isso ninguém me tira” e é muito menina aquele livro só que na hora eu não pensei assim “pô, os meninos não vão gostar disso”, por que eles gostam mais de aventura e tal, mas assim, eu acho que a gente acaba sendo influenciado sim pela, a gente é e acaba transmitindo isso né, fábulas é um gênero mais assim, aaaah, feminino bonitinho, as histórias fantásticas os meninos eles não, eles geralmente eles vão se entreter quando eles trazem os textos que tem uma cena de violência, que tenha uma história assim de terror e tal e eu assim eu não acho, eu não gosto tanto disso e acabo tendendo a deixar essa, quando tem essa carga, mais pro lado, eu direciono mais pro lúdico, eu acho até que eu deveria mais mesclar mais isso, mas é difícil, sabia, é complicado quando você vai lidar ali com terror, aí tem o menino que vai chorar, aí sempre vai ter essa confusão, mas eu acho que tem sim, Carol, essa diferença, na escolha dos gêneros e na escolha dos dos textos a gente acaba escolhendo aquele que é mais comum para o nosso gênero e que a gente aceita.

Carolina: Tá certo, você tem mais alguma colocação?

Simone: Por enquanto não, é o que eu te falei, à medida que eu for, eu fui pensando aqui e fui te falando, aí quando eu for lembrando eu vou te falando.

Carolina: Ok, muito obrigada.

Simone: De nada, querida.

Anexo 06- Entrevista Professor José de História

Dia 21 de maio de 2013

Carolina: É, professor José, que disciplina que o senhor leciona?

José: História

Carolina: É, qual o seu gênero?

José: Masculino

Carolina: Seu tempo de docência?

José: 4 anos

Carolina: Séries em que o senhor atua?

José: É, ensino fundamental dois, sexto, sétimo e oitavo anos.

Carolina: Qual é a sua formação?

José: Graduação em História

Carolina: Tem alguma outra formação, não? Pós, especialização?

José: Ainda não.

Carolina: Tá. É, quais os motivos lhe levaram escolher a docência como carreira?

José: É, primeiro por falta de opção, depois por me identificar, uma vocação que eu não sabia que tinha, mas primeiro foi por que, ahn, a formação me permitia e aí eu tava sem, sem emprego, é aquele velho caso de formar e não ter emprego, emprego e aí eu comecei a dar aula, me apaixonei pela profissão e continuei.

Carolina: Eeee, quais os motivos lhe levaram à escolha de curso superior?

José: Ah! Afinidade com História, sempre gostei muito, sempre tive bons professores, por isso eu escolhi.

Carolina: E como você chegou ao ensino fundamental dois; Pra dar aula, pra lecionar.

José: Primeiro comecei como estagiário, aqui no Getúlio Vargas, depois, fuiiiii, fui promovido a ser professor, a assumir turmas e vim direto pro fundamental dois.

Carolina: Você gosta de trabalhar com ensino fundamental dois? Justifique.

José: Sim, porque é uma idade que eu gosto bastante e que a gente pode modelar, né, a a, o caráter da criança e eles são mais receptivos.

Carolina: Quais as maiores facilidades ou vantagens de trabalhar com o ensino fundamental dois?

José: A maior dificuldade talvez seja a a a falta de responsabilidade que eles ainda têm, né? Dificuldade de compreender a necessidade, né, a importância do do estudo eee a vantagem é que a gente pode ensiná-los a ser responsáveis, a gente pode direcionar aquela criança pra um estudo éeee efetivo.

Carolina: Certo. Em uma turma de 6º ano você opta por mapear a turma ou não?

José: Sim.

Carolina: Quais os motivos?

José: Principalmente pra ée desconstruir aqueles grupinhos de conversa, né, e colocar aqueles alunos que têm mais necessidade mais a frente pra que não fique desigual, assim, o aprendizado.

Carolina: E quais motivos que levam você a manter dois alunos juntos ou separados?

José: Éee, talvez por que eles não sejam tão próximos, tão amigos pra dificultar a a conversa e também se um tem mais facilidade que o outro pra poder ajudar e eu também levo em consideração às vezes um menino perto de uma menina, porque meninos juntos talvez conversem mais e meninas também.

Carolina: É, você costuma ter mais dificuldades em termos de disciplina, ainda nessa área, né, de gênero, com alunos homens ou alunas mulheres? Justifique.

José: Com os homens, com os meninos, porque eu acredito que eles sejam mais agitados eu eu por observação acho que as, que as meninas amadurecem mais cedo, os meninos ainda levam um tempo maior, então eles ainda têm comportamentos, é, que a gente pode chamar de infantis, né, e irresponsáveis, e talvez por um período maior e eu acho também que as meninas talvez sejam mais receptivas a a conselhos, a algum tipo de bronca, né, chamada de atenção.

Carolina: E em termos de assiduidade, respeito e polidez, mulheres ou homens se destacam? Justifique.

José: Em termos de?

Carolina: Assiduidade, respeito e polidez.

José: Ah, as meninas! As mulheres elas se destacam, acho que também pelo falta de de amadurecer por eu ser professor, por eu ser homem, né, eu não sei se tem relação , mas as meninas se mostram mais assíduas, mais responsáveis.

Carolina: Se fosse possível avaliar a disciplina que você leciona o rendimento é melhor entre meninos ou meninas? Em termos avaliativos.

José: Deixa eu ver... Eu não não vejo, não consigo ver diferença, acho que vai mais pelo gosto, se ele gosta de história ou não, porque têm meninos que são muito interessados assim como têm meninas que não são tanto, acho que não faz diferença, ah! Assim, eu não consigo ver...

Carolina: As notas são...

José: São muito semelhantes

Carolina: O interesse pela disciplina?

José: Isso

Carolina: E a forma de estudar, a forma de se colocar em sala de aula?

José: É, também não consigo perceber..

Carolina: A participação?

José: Não, é. Eu acho que vale mais a afinidade do aluno pela matéria, se ele tem mais facilidade, né?

Carolina: Sim. Aponte outras diferenças que você percebe entre meninos e meninas referente a aspectos que ainda não foram mencionados.

José: Ah, acho que talvez com relação ao interesse pelo sexo oposto, né, fica mais visível que os meninos desenvolvem isso mais cedo, ou que eles expressam mais que as meninas, porque em determinados casos a gente já percebe que as meninas também já têm esse interesse, né, talvez até mais que os meninos, mas os garotos deixam isso mais explícito.

Carolina: Você acha que isso ta fundamentado pelo quê?

José: Ah, é aquela velha história do menino é, ser bonito, né, o menino que o chamado de “pegador” desenvolve rápido, ele tem apoio do pai, principalmente, pra isso e a menina é sempre muito reprimida, ela é sempre ensinada a se sentar de uma forma, aaa se comportar de uma certa maneira pra não ser mal falada, né, entre os meninos, pras outras meninas também, então os meninos têm uma facilidade pra se expressar, desde de de muito cedo, desde criança.

Carolina: Você acha que a escola reforça isso?

José: (Breve pausa) Acredito que sim. Sim, porque quando acontece algum caso desse, que é levado à direção, coordenação, sempre é reforçado isso oh “você é uma menina, você têm que se dar o respeito, você tem que não sei quê...” com o menino não tem essa preocupação, com o menino ele tem que respeitar, mas nunca se diz que ele tem que se conter, que ele tem que se fechar pra isso, nunca, eu acho que as meninas são mais reprimidas.

Carolina: Tá certo. Obrigada, professor.