

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS**

**DISCURSOS E IDENTIDADES DE GÊNERO NO CONTEXTO  
DA ESCOLA**

**MARIA CECÍLIA DE LIMA**

**BRASÍLIA  
2007**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
DEPARTAMENTO DE LINGÜÍSTICA, PORTUGUÊS E LÍNGUAS CLÁSSICAS**

**DISCURSOS E IDENTIDADES DE GÊNERO NO CONTEXTO DA ESCOLA**

**MARIA CECÍLIA DE LIMA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística do Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas (LIP) da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Izabel Santos Magalhães

**BRASÍLIA  
2007**

## **TERMO DE APROVAÇÃO**

**Maria Cecília de Lima**

### **DISCURSOS E IDENTIDADES DE GÊNERO NO CONTEXTO DA ESCOLA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística do Departamento de Lingüística, Português e Línguas Clássicas (LIP) da Universidade de Brasília (UnB), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Lingüística.

Aprovada em 8 de junho de 2007.

#### **Banca examinadora:**

Profa. Dra. Maria Izabel Santos Magalhães (Orientadora – UnB)

Profa. Dra. Viviane Maria Heberle (Membro – UFSC)

Profa. Dra. Maria Inês Pagliarini Cox (Membro – UFMT)

Profa. Dra. Denize Elena Garcia da Silva (Membro – UnB)

Profa. Dra. Maria Christina Diniz Leal (Membro – Pesquisadora Associada – UnB)

Profa. Dra. Rachael Anneliese Radhay (Suplente – UnB)

Para minha avó, Maria, mulher pobre e negra,  
meu exemplo de luta, que não morreu, ficou  
encantada.

Ao bom Deus!

## AGRADECIMENTOS

Nesses anos de jornada, muitas pessoas passaram pelo meu caminho. Todas elas, certamente, contribuíram, e muito, para o meu crescimento acadêmico, profissional e pessoal. Agradeço aqui a algumas delas, não do modo como deveria, pois isso, nessa simples folha de papel, ainda me é impossível fazê-lo. Além dos agradecimentos, ainda peço desculpas àquelas pessoas de quem me afastei por estar por demais envolvida com as questões acadêmicas e sem saber como lidar com múltiplas obrigações, necessárias nesse momento. Eis meus sinceros agradecimentos:

à Profa. Dra. Izabel Magalhães, por acreditar em mim, mesmo nos momentos nos quais titubiei, minha admiração pelo exemplo do que é ser pesquisadora e pela dedicação;

ao Prof. Dr. Carlos Gouveia, pela acolhida na Universidade de Lisboa e pela amizade;

aos membros da banca, pelas sugestões, críticas e incentivo;

à família Zei, especialmente na pessoa da Lena, pela inesquecível e inestimável acolhida terna, pelas orações que muito me acalmaram e deram força;

à família Resende, especialmente na pessoa da Cida, com quem ri e chorei;

aos(às) amigos(as) do curso e da vida afora: André, Benvinda, Carola, Cida, Dani, Décio, Edna, Eliana, Francisco, Isabel Serrano, Lu, Luzia, Mariângela, Rachael, Viviane. Os nomes são tantos e os agradecimentos também, que fico por aqui, mas saibam todos(as), com meu carinho e afeto, jamais serão esquecidos(as);

à cara amiga Jacinta, representante dos(as) funcionários(as) do LIP, pela amizade e torcida;

à coordenação do PPGL e a todos(as) os(as) professores(as) do LIP que contribuíram com este trabalho;

a minha mãe e ao meu pai, que sofrem a cada tropeço que dou e orgulham-se até mesmo com minhas pequenas conquistas;

ao Flávio, paciente companheiro, que soube lidar com carinho com as intensas 'quatro estações' diárias pelas quais passei, especialmente, durante esse período;

às diretoras, professoras, aos alunos e alunas com quem trabalhei, serei eternamente grata pela oportunidade de aprender mais e, principalmente, por terem me ensinado o que é cooperar, o que é doar;

aos(às) colegas da Faculdade Católica de Uberlândia e da Faculdade Politécnica, pela paciência, amizade e cooperação;

à CAPES, pela bolsa de estágio no exterior – o que possibilitou grande crescimento;

a todos(as), mais uma vez, meu respeito, meu carinho e meu contundente muito obrigada!!!!

## RESUMO

Nesta tese, trataremos de gênero social no contexto da escola. Esta é uma pesquisa de cunho etnográfico, cujo objetivo central é a análise das representações de gênero presentes em gêneros discursivos – apresentados aos(as) alunos(as) sob a forma escrita – empregados em aulas de Língua Portuguesa do último ano do Ensino Fundamental no interior de Minas Gerais, que suscitaram discussões acerca de identidades de gênero; bem como em discussões suscitadas quando do trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula. As bases teóricas desta pesquisa são a Análise de Discurso Crítica (Chouliaraki e Fairclough, 1999; Fairclough, 2003), a Lingüística Sistêmico-Funcional (Eggins, 2004; Halliday e Matthiessen, 2004) como modelo de descrição gramatical, estudos sobre Gênero Social (Lazar, org., 2005; Walsh, 2001; Talbot, 1998) e sobre Gênero Discursivo (Martin, 1997; Eggins e Martin, 2000; Eggins, 2004). Os resultados da pesquisa mostram que, embora haja a veiculação de discurso sobre a emancipação da mulher, bem como diretrizes para se trabalhar questões de gênero apresentadas nos PCNs (Brasil, 1997), há a veiculação de discursos de dominação em gêneros discursivos trabalhados na sala de aula, e que não há um trabalho sistemático sobre essa questão em sala de aula. Mesmo quando ocorre discussão sobre o assunto, há, por parte dos(as) aluno(as), a reprodução de discursos que, pretendendo ser emancipatórios, naturalizam práticas sexistas. A relevância desta pesquisa encontra-se no fato de ela indicar o modo como o discurso presente nos gêneros discursivos levados para a sala de aula e o discurso veiculado pelos(as) alunos(as) no debate desses gêneros contribuem para a constituição de identidades de gênero. Além disso, esse debate sugere a possibilidade de entendermos como se dá o trato das questões de gênero no contexto da escola, para proporcionarmos subsídios que possam instrumentalizar a elaboração de material didático-pedagógico para formação de professores(as) e para o trabalho com alunos(as) em sala de aula.

Palavras-chave: gênero social, gênero discursivo, discurso, análise de discurso crítica, lingüística sistêmico-funcional

## ABSTRACT

This thesis examines gender in a school context. This study is of an ethnographic nature, and its main objective is to analyze the representations of gender present in genres, presented to the students in written form, and used in Portuguese language classes in the last year of Elementary School in the state of Minas Gerais, which led to discussions about gender identity, as well as discussions that arose while working with genres in the classroom. The theoretical bases for this study are Critical Discourse Analysis (Chouliaraki e Fairclough, 1999; Fairclough, 2003) and Systemic Functional Linguistics (Eggins, 2004; Halliday e Matthiessen, 2004) as a model of grammatical description, studies on Gender (Lazar, org., 2005; Walsh, 2001; Talbot, 1998) and on Genre (Martin, 1997; Eggins e Martin, 2000; Eggins, 2004). The results of the study show that in spite of the propagation of discourse about the emancipation of women, and the guidelines to dealing with gender issues presented in the National Curriculum Parameters, (Brasil, 1997), there is propagation of the discourse of domination in genres used in the classroom, and systematic work on this issue does not occur in the classroom. And, even when there is discussion on this topic, the students reproduce discourse which, although it seeks to be emancipatory, familiarizes sexist practices. The relevance of this study is to be found in the fact that it indicated the way in which the discourse is present in the genres brought to the classroom, and the discourse transmitted by the students when debating these genres contributes to the creation of gender identities. In addition, this debate suggests the possibility of understanding how gender issues are treated in a school context, so we can offer support to prepare didactic-pedagogical material to be used to train teachers, and for classroom use.

Key-words: gender, genre, discourse, critical discourse analysis, systemic functional linguistics.

## RÉSUMÉ

J'aborde, dans cette thèse, le genre social dans le contexte de l'école. C'est une recherche à caractère ethnographique dont l'objectif central est l'analyse des représentations de genre présentes dans les genres discursifs – présentés aux élèves sous la forme écrite – utilisés dans les cours de Langue Portugaise de la dernière série de l'Enseignement Fondamental à l'intérieur de Minas Gerais qui ont suscité des discussions à propos d'identités de genre et présentes aussi dans des discussions suscitées lorsqu'on travaille avec les genres discursifs dans la salle de classe. Les fondements théoriques de cette recherche sont l'Analyse de Discours Critique (Chouliaraki e Fairclough, 1999; Fairclough, 2003), la Linguistique Systémique Fonctionnelle (Eggins, 2004; Halliday e Matthiessen, 2004) comme modèle de description grammaticale, des études sur le Genre Social (Lazar, org., 2005; Walsh, 2001; Talbot, 1998) et sur le Genre Discursif (Martin, 1997; Eggins e Martin, 2000; Eggins, 2004). Les résultats de la recherche montrent que malgré l'existence de la véhiculation de discours sur l'émancipation de la femme et des directives pour travailler des questions de genre présentées dans les PCNs (Brésil, 1997), il y a la véhiculation de discours de domination dans les genres discursifs travaillés dans la salle de classe et il n'y a pas de travail systématique sur cette question dans la salle de classe. Et lorsqu'il y a une discussion sur ce sujet, il y a, de la part des élèves, la reproduction de discours qui rendent naturelles des pratiques sexistes, encore qu'ils se montrent comme des discours émancipateurs. Cette recherche est importante parce qu'elle indique comment le discours présent dans les genres discursifs traités dans la salle de classe et le discours véhiculé par les élèves au moment de la discussion sur ces genres contribuent pour la constitution d'identités de genre. Ce débat suggère, en plus, la possibilité de comprendre comment sont traitées les questions de genre dans le contexte de l'école pour présenter des subsides capables d'instrumentaliser l'élaboration du matériel didactico-pédagogique pour la formation de professeurs et pour le travail avec les élèves dans la salle de classe.

Mots-clé: genre social, genre discursif, discours, analyse de discours critique, linguistique systémique fonctionnelle.

## SUMÁRIO DE QUADROS

### Capítulo II

Quadro 1: Modos oracionais, segundo papéis no discurso .....	67
Quadro 2: Modos oracionais, segundo papéis no discurso II .....	67
Quadro 3: Divisão modo/resíduo .....	68
Quadro 4: Divisão modo/resíduo II .....	69
Quadro 5: Correspondência de elementos entre a metafunção ideacional e a interpessoal .....	71

### Capítulo III

Quadro 6: Equivalência entre os elementos do discurso (Fairclough, 2003) e as metafunções (Halliday, 1985) .....	89
Quadro 7: A pesquisa .....	91
Quadro 8: Total de alunos(as) em cada sala de aula .....	99

### Capítulo IV

Quadro 9: Classificação das obras analisadas em pré-gênero e gênero .....	111
Quadro 10: Estrutura genérica dos episódios: piroca presa na garrafa e da negra Adelaide (Sabino, 2004) .....	114
Quadro 11: Estrutura genérica do episódio da 'aposta e do beijo' (Sabino, 2004) .....	115
Quadro 12: Estrutura genérica do texto 'Mulheres livres e independentes' (Fraga, 1989) .....	117
Quadro 13: Estrutura genérica do provérbio .....	120
Quadro 14: Representações de personagens em <i>O grande mentecapto</i> (Sabino, 2004) .....	136
Quadro 15: Discursos em <i>O grande mentecapto</i> (Sabino, 2004) .....	137
Quadro 16: Representações de personagens em Fraga (1989) .....	147
Quadro 17: Representações de personagens em Bandeira (1999) .....	153

### Capítulo V

Quadro 18: Descrição de registro dos gêneros .....	156
Quadro 19: Discursos de gênero nas escolas .....	207

## **LISTA DE SIGLAS**

ADC – Análise de Discurso Crítica  
LSF – Lingüística Sistemico-Funcional  
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais  
s – série

## SUMÁRIO

<b>Introdução</b> .....	14
<b>Parte I – Quadro Teórico</b> .....	18
<b>Introdução</b> .....	19
<b>Capítulo 1: Teoria Social do Discurso e Gênero Social</b> .....	20
1.1 Análise de Discurso Crítica.....	20
1.1.1 Discurso como prática social.....	21
1.1.2 Ideologia, poder e hegemonia no contexto da escola.....	27
1.2 Gênero Social.....	32
1.2.1 Discurso e identidades de gênero.....	33
1.2.2 Identidades de gênero no contexto da escola.....	44
Algumas Considerações.....	46
<b>Capítulo 2: Gênero Discursivo e Lingüística Sistêmico-Funcional</b> .....	47
2.1 Gênero Discursivo: uma perspectiva funcional.....	47
2.2 Lingüística Sistêmico-Funcional: uma perspectiva funcional da linguagem.....	57
2.2.1 As metafunções.....	61
2.2.1.1 Metafunção ideacional – a representação da realidade.....	61
2.2.1.2 Metafunção interpessoal – relações.....	66
2.2.1.3 Metafunção textual – modo.....	71
Algumas Considerações.....	75
<b>Parte II – Metodologia</b> .....	76
<b>Introdução</b> .....	77
<b>Capítulo 3: Metodologia de Pesquisa</b> .....	78
3.1 Natureza da Pesquisa Qualitativa.....	79
3.1.1 A etnografia.....	79
3.1.2 A etnografia e a pesquisa.....	83
3.2 Contexto da Pesquisa.....	92
3.2.1 A pesquisa na Escola I.....	92
3.2.2 A Escola I.....	96
3.2.3 Perfil dos(as) participantes da pesquisa: os(as) alunos(as) da Escola I.....	99
3.2.4 Perfil dos(as) participantes da pesquisa: a professora da Escola I.....	99
3.3 A Pesquisa na Escola II.....	101
3.3.1 Escola II.....	101
3.3.2 Perfil dos(as) participantes da pesquisa: os(as) alunos(as).....	103
3.3.3 Perfil dos(as) participantes da pesquisa: a professora.....	104
3.4 Constituição do <i>Corpus</i> .....	105
Algumas Considerações.....	107
<b>Parte III – Análise Discursiva dos Dados</b> .....	108
<b>Introdução</b> .....	109
<b>Capítulo 4: Análise das Representações de Gênero nos Gêneros Discursivos</b> .....	110
4.1 Análise dos Gêneros Discursivos.....	111
4.2 Gêneros Trabalhados na Escola I.....	121
4.2.1 Romance: <i>O grande mentecapto</i> .....	121
4.2.1.1 O episódio da ‘piroca presa na garrafa’.....	122
4.2.1.2 O episódio da ‘negra Adelaide’.....	124
4.2.1.3 O episódio ‘da aposta e do beijo’.....	124
4.2.1.4 O episódio ‘da viúva Pietrolina’.....	129

4.2.2 Impressões de viagem: <i>Mulheres livres e independentes</i> .....	137
4.3 Análise do Gênero Discursivo Trabalhado na Escola II .....	147
4.3.1 'Contos de fadas': <i>O fantástico mistério de Feiurinha</i> .....	146
4.4 Análise do Gênero Trabalhado nas Escolas I e II .....	154
4.4.1 Provérbio ou Dito Popular : “Mulheres no volante, perigo constante” .....	154
4.5 Variáveis dos Gêneros Discursivos Analisados .....	155
Algumas Considerações .....	158
<b>Capítulo 5: Análise das Representações de Gênero nas Entrevistas e nas Aulas</b> .....	160
5.1 Análise das Discussões e das Entrevistas – Escola I .....	160
5.1.1 <i>O grande mentecapto</i> .....	160
5.1.1.1 O episódio da 'piroca presa na garrafa' .....	161
5.1.1.2 O episódio da 'negra Adelaide' .....	165
5.1.1.3 O episódio da 'aposta e do beijo' .....	169
5.1.1.4 O episódio da 'viúva Pietrolina' .....	173
5.1.2 “Mulheres livres e independentes” .....	178
5.2 Gravações de discussões dos gêneros e entrevistas – Escola II .....	187
5.2.1 <i>O fantástico mistério de Feiurinha</i> .....	187
5.3 Análise das Gravações de Discussões dos Gêneros Discursivos e Entrevistas – Escola I e Escola II .....	194
5.3.1 “Mulher no volante, perigo constante” .....	194
5.4 Discursos de Gênero nas Escolas .....	203
5.5 Teoria e Análise .....	208
Algumas Considerações .....	209
<b>Considerações Finais</b> .....	211
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	216
<b>Anexos</b> .....	232
<b>Anexo 1</b> – Escola I – O grande mentecapto .....	233
Anexo 1a – Episódio da Piroca presa na garrafa .....	234
Anexo 1b – Episódio da negra Adelaide .....	235
Anexo 1c – Episódio da aposta e do beijo .....	236
Anexo 1d – Episódio da 'viúva Pietrolina' .....	238
<b>Anexo 2</b> – Escola I – Texto <i>Mulheres livres e independentes</i> .....	249
<b>Anexo 3</b> – Transcrição de fitas .....	250
Anexo 3a – Transcrição de fitas – Escola I .....	251
Anexo 3b – Transcrição de fitas – Escola II .....	284
<b>Anexo 4</b> – Escola II – <i>O fantástico mistério de Feiurinha</i> .....	298
<b>Anexo 5</b> – Questionário aplicado nas salas de aula.....	346

## INTRODUÇÃO

A emancipação<sup>1</sup> de categorias sociais (ver Johnson, trad., 1997), em especial a das mulheres, tem sido discutida e afirmada em várias instâncias sociais. Isso pode nos levar a dizer que, no século XXI, a mulher é emancipada<sup>2</sup> e tratada, e que trata as outras, com igualdade e que, para ela, não mais se configuram estereótipos. Por exemplo, na convivência social, parece não haver tratamentos desiguais para os diferentes gêneros socialmente situados<sup>3</sup>.

Porém, diante da modernidade tardia<sup>4</sup> (Giddens, 1991, trad., 2002), que fragmenta e transforma identidades, e diante das condições sócio-econômicas que o Capitalismo nos impõe (Harvey, trad., 2002), algumas questões acerca de identidades de gênero são necessárias: a emancipação e a igualdade realmente existem e são percebidas pelas mulheres e homens em suas práticas? No contexto escolar, há a observância aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que propõem “combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação”? (Brasil, 1997, p. 144).

Por essas questões, propusemo-nos a investigar, no ambiente escolar, se as(os) agentes sociais estão se libertando de amarras que as(os) subjugam, sejam mulheres ou homens, ou se estão apenas reproduzindo velhos discursos de gênero social com roupagens de discursos novos e libertadores. As práticas da escola, ditas tradicionais, são modos – conscientes ou não – de silenciar problemas sobre as identidades de gênero para, dessa forma, parecer que eles não existem?

Sabemos que as identidades de gênero não são formadas apenas dentro da sala de aula, pois há um imbricamento de várias instituições na sua construção. Porém, na escola, na sala de aula, podem ocorrer várias práticas que concorrem e contribuem para a construção dessas identidades, podendo ser esse contexto um *locus* de crítica ao *status quo*, ao senso comum.

---

<sup>1</sup> Segundo Thomas (1993, p. 4), “a emancipação refere-se ao processo de separação de modos constrangedores de pensar ou agir que limitam a percepção e a ação de realizar possibilidades alternativas.” Tradução nossa de: “Emancipation refers to the process of separation from constraining modes of thinking or acting that limit perception of and action toward realizing alternative possibilities.”

<sup>2</sup> Emancipado, no sentido que preconiza a Análise de Discurso Crítica (ADC), segundo Fairclough (1989, p.1), “é o indivíduo que tem consciência das interligações entre discurso e estruturas sociais, bem como quanto à importância dos processos discursivos na produção, manutenção e mudança de relações de poder na vida social”.

<sup>3</sup> ‘Socialmente situados’ pelo fato de não existir o homem ou a mulher abstratos.

<sup>4</sup> Modernidade, segundo Giddens (trad., 2002, p. 25), “é essencialmente uma ordem pós-tradicional. A transformação do tempo e do espaço, em conjunto com os mecanismos de desencaixe, afasta a vida social da influência de práticas e preceitos preestabelecidos.”

Se as ações dentro de sala de aula, para o enfrentamento das questões de gênero social, prestam-se somente a discutir classificações binárias e essencialistas (Woodward, 2000, *in* Silva, org., 2000; Silva, org., 2000), ou se silenciam tais questões, ou, ainda, se as tratam de modo superficial, faz-se necessário explicitar este fato, para que seja possível propor um caminho para mudanças nas práticas sociais da escola, que deveria ter, como uma de suas funções, formar cidadãs(ãos) críticas(os).

Ao adotarmos a sala de aula, tendo como foco central da pesquisa o gênero social, escolhemos como objeto de estudo gêneros discursivos apresentados sob a forma escrita para alunas(os) do último ano do Ensino Fundamental, em aulas de Língua Portuguesa. É nosso interesse investigar como pensam as(os) alunas(os) a respeito do tema. Para tanto, partimos das gravações das discussões e das entrevistas feitas com base no trabalho com gêneros discursivos trabalhados, a saber: romance, provérbio ou ditos populares, impressões de viagem e conto de fadas.

As questões de pesquisa que orientam esta tese são: a) Como se caracterizam os discursos sobre gênero social em aulas de Língua Portuguesa?; b) Que identidades de gênero estão representadas nos gêneros discursivos escritos que são levados para a sala de aula de Língua Portuguesa? Como são constituídas essas identidades?; c) Que identidades de gênero são construídas pelos(as) alunos(as) nas aulas de Língua Portuguesa no que tange aos gêneros discursivos? Como são construídas tais identidades?

Essas questões de pesquisa são baseadas nas seguintes hipóteses: a) Será que os discursos acerca das identidades de gênero, nas aulas de Língua Portuguesa, podem ser caracterizados como tradicionais ou inovadores?; b) Será que os discursos de gênero veiculados em aulas de Língua Portuguesa, em especial os veiculados nos gêneros discursivos escritos trabalhados em sala de aula, afetaram, de alguma forma, as concepções sobre gênero social de alguns alunos e alunas sobre identidades de gênero?; c) Será que diferentes identidades de gênero são construídas pelos(as)/para os(as) alunos(as) com base nas discussões de gêneros discursivos?

Tendo já sido arroladas as questões e as hipóteses da pesquisa, o nosso objetivo principal foi o de investigar, à luz da Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 1989, 1995b, trad., 2001a, 2003; Chouliaraki e Fairclough, 1999) e da Lingüística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1985), os discursos acerca de identidades de gênero veiculados em aulas de Língua Portuguesa, quando do trabalho com diversos gêneros discursivos.

Os objetivos secundários foram: a) descrever e analisar, principalmente segundo a metafunção ideacional da linguagem, os discursos de gênero social na sala de aula de Língua Portuguesa; a1) descrever e analisar os discursos de gênero social nos diversos gêneros discursivos estudados nas aulas de Língua Portuguesa; a2) investigar que identidade(s) os(as) alunos(as) constroem com base nas representações presentes nos

gêneros discursivos estudados; b) investigar se há, por parte dos(as) alunos(as), durante as aulas de Língua Portuguesa, o questionamento de práticas naturalizadas e reprodutoras das relações de poder entre os gêneros sociais – se há vozes concordantes ou discordantes no que se refere a representações tradicionais de gênero.

Acreditamos que esta pesquisa seja de grande relevância por fazer um levantamento das relações entre os gêneros sociais em aulas de Língua Portuguesa, considerando as mudanças que ora acontecem, ou são sugeridas, no contexto dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esta investigação se justifica, uma vez que, por meio de seus resultados, poderemos fornecer subsídios aos(às) professores(as) e às autoridades educacionais para que sejam repensadas, de modo teoricamente fundamentado, as práticas da sala de aula, no que diz respeito à construção das identidades de gênero, o que poderá contribuir para a transformação das práticas sociais. Se nessas práticas, há a reprodução, por parte dos(as) alunos(as), de discursos hegemônicos, sem cunho crítico e emancipatório, eles podem levar à exclusão, à reprodução das relações de poder e à naturalização das práticas sociais<sup>5</sup> discriminatórias.

Para alcançarmos os nossos objetivos, empregamos a Análise de Discurso Crítica (Chouliaraki e Fairclough, 1999) e a Etnografia (Geertz, trad., 1978; Magalhães, 2000). Para a discussão da metodologia, uma leitura relevante é a de Cameron *et al.* (1992). A coleta de dados foi realizada em duas escolas de Ensino Fundamental na cidade de Uberlândia (MG), uma pública e outra particular, em salas de oitava série<sup>6</sup>, durante aulas de Língua Portuguesa. A coleta de dados na escola pública foi realizada no ano letivo de 2004 e, na escola particular, no ano letivo de 2005.

Durante as aulas observadas, gravamos as discussões sobre gêneros discursivos (romances, provérbios ou ditos populares, impressões de viagem e conto de fadas). Após a transcrição desses debates, levamos questões para os(as) alunos(as) acerca de trechos das gravações para que os(as) mesmos(as) elucidassem questões ali formuladas – o que caracterizamos como grupo focal e entrevistas semi-estruturadas<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Práticas são modos habituais de ação social, em um espaço e tempo particular e englobam diversos elementos da vida: atividade material, relações sociais e processos (relações sociais, poder, instituições), fenômenos mentais (crenças, valores, desejos) e discurso, que são articulados entre si. Quando reunidos em uma prática são articulados de forma dialética, interiorizando outros momentos sem serem redutíveis a eles.

<sup>6</sup> A escolha por essa série se deu pelo fato de ela ser um momento de transição do Ensino Fundamental para o Médio, e por ser um momento de transição da pré-adolescência para a adolescência, momento pleno de acontecimentos que contribuem para a formação das identidades de gênero.

<sup>7</sup> Para Flick (trad., 2004, p. 89), “é mais provável que os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada ou em um questionário”. Para esse autor, há diversos tipos de entrevistas semi-estruturadas, tais como: entrevista focal, entrevista semipadronizada, entrevista centralizada no problema, entrevista com especialistas, entrevista etnográfica. Esse procedimento apresenta vantagens. Porém, não podemos nos esquecer que com ele nossa subjetividade pode emergir, o que para muitos é um problema, o que não é o nosso caso.

Os dados coletados nesta pesquisa são constituídos de: gravações de aulas; gêneros discursivos estudados nas aulas; entrevistas feitas com alunos e alunas para esclarecimentos acerca das discussões já mencionadas; notas e diários de campo. O *corpus* foi selecionado entre todos esses dados.

Nesta pesquisa, adotamos como principais pressupostos teóricos a Teoria Social do Discurso (Fairclough, 1989, 1995b; 1989, trad., 2001a; 2003; Chouliaraki e Fairclough, 1999) e a Lingüística Sistemico-Funcional (Halliday, 1985), bem como as teorias desenvolvidas por Bakhtin (trad., 1997), Martin (1997) e Swales (1990) acerca dos gêneros discursivos. Para abordar gênero social, adotamos as discussões de Talbot (1998), Walsh (2001) e Lazar (2005, *in* Lazar, org., 2005). Tais teorias relacionam-se com esta pesquisa pelo fato de possibilitarem a discussão da linguagem como prática social, sendo a mesma constitutiva de identidades, em especial, as de gênero.

A Teoria Social do Discurso (Fairclough, trad., 2001a) explora o papel da linguagem na manutenção ou na mudança das relações de poder. Para Fairclough (trad., 2001a; 2003), a mudança nas práticas discursivas pode preparar o caminho para mudanças nas práticas sociais, quer seja para a emancipação do(a) cidadão(ã) ou não (Fairclough, 2003; Chouliaraki e Fairclough, 1999, Wodak e Meyer; orgs., 2001). A escolha desse arcabouço teórico deve-se principalmente ao fato de precisarmos de uma perspectiva crítica que discuta a desigualdade de gênero como questão a ser compreendida e superada.

Para relatar nossa pesquisa, organizamos esta tese em 3 partes. Na Parte I, composta pelos Capítulos 1 e 2, apresentamos o *Quadro Teórico* que guiou a análise dos dados; na Parte II, formada pelo Capítulo 3, discorremos sobre a *Metodologia de Pesquisa* e, na Parte III, composta pelos Capítulos 4 e 5, procedemos à *Análise dos Dados*.

O Capítulo 1, Teoria Social do Discurso e Gênero Social, diz respeito à apresentação dos pressupostos teóricos que possibilitaram a delimitação do objeto de estudo, bem como a análise que procedemos nos Capítulos 4 e 5. Para tanto, seguimos as discussões propostas por Fairclough (trad., 2001a), Chouliaraki e Fairclough (1999), Fairclough (2003), Talbot (1998), Magalhães (2005) e outros(as) autores(as).

No Capítulo 2, Gênero Discursivo e Lingüística Sistemico-Funcional (Halliday, 1985), levantamos propostas acerca de gênero discursivo baseadas nas noções de Bakhtin (1997) e Eggins (2004), dentre outros(as), cuja discussão está pautada na Lingüística Sistemico-Funcional. O Capítulo 3, Metodologia de Pesquisa, refere-se aos procedimentos metodológicos empregados para a coleta dos dados e aos passos da pesquisa. Nos Capítulos 4 e 5, procedemos à análise dos dados, procurando responder às questões que guiaram esta pesquisa. Em seguida, apresentamos as *Considerações Finais*, as *Referências Bibliográficas*, bem como os *Anexos* (gravações das aulas, de entrevistas e trechos dos gêneros discursivos analisados).

**PARTE I**  
**QUADRO TEÓRICO**

## **INTRODUÇÃO**

Nesta parte, ocupar-nos-emos do levantamento teórico da Teoria Social do Discurso, dos estudos de Gênero Social, da Lingüística Sistêmico-funcional, das discussões acerca de Gênero Discursivo. Nessa etapa do trabalho, empregamos vários(as) teóricos(as) que, com suas discussões, forneceram suporte às nossas discussões e para a formulação de considerações sobre os dados coletados e analisados.

## CAPÍTULO 1

### TEORIA SOCIAL DO DISCURSO E GÊNERO SOCIAL

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos da Teoria Social do Discurso, bem como trabalhos sobre Gênero Social. Para tanto, abrimos a discussão com base em Fairclough (trad., 2001a), passando por outras etapas do desenvolvimento do trabalho desse autor e de outros(as) que têm desenvolvido essa teoria, no exterior e também no Brasil, tais como Magalhães (1986, 1995, 2000a, 2003, 2004, 2005a, 2005b); Pedro (org., 1997; 1997a); Van Dijk (2001, *in* Wodak e Meyer, orgs., 2001); Wodak e Meyer (orgs., 2001).

Sobre Gênero Social, fazemos referências a estudiosos(as) como Bourdieu (trad., 1999), Cameron (1992), Grugeon (1993, *in* Woods e Hammersley, orgs., 1993), Lazar (2005, *in* Lazar, org., 2005), Louro (1997), Louro *et al.* (orgs., 2003), Magalhães (1995, 2005b), Talbot (1998), Stanley (1993, *in* Woods e Hammersley, orgs., 1993), Walsh (2001).

Tal discussão é pertinente pelo fato de termos como foco de nosso trabalho a relação entre discurso e gênero social.

#### 1.1 Análise de Discurso Crítica

O início da Análise de Discurso Crítica se deu, em um primeiro momento, com a publicação dos livros *Language and Control* (Fowler *et al.*, 1979) e *Language as Ideology* (Kress e Hodge, 1979). Esses investigadores da Universidade de East Anglia estavam preocupados com a relação entre a estrutura lingüística e a estrutura social. Com essas publicações, surge a Lingüística Crítica de quem, segundo Gouveia (1997, *in* Pedro, org., 1997, p. 339), “a actual análise do discurso crítica é herdeira”. Para Fowler e Kress (1979, p. 185)<sup>8</sup>, “os grupos e as relações sociais influenciam o comportamento lingüístico e não-lingüístico dos sujeitos, incluindo a sua actividade cognitiva”.

---

<sup>8</sup> Fowler e Kress (1979, p. 185, *apud* Gouveia, 1997, *in* Pedro, org., 1997, p. 339).

Ao contrário de teorias mais tradicionais, para essa vertente teórica, a linguagem não se encontra separada da sociedade. Muito pelo contrário, “a linguagem faz parte da sociedade, é uma prática social e, como tal, é um dos mecanismos pelos quais a sociedade se reproduz e auto-regula” (Gouveia, 1997, *in* Pedro, org., 1997, p. 339).

Um segundo momento importante para o desenvolvimento da Análise de Discurso Crítica foi a discussão de Fairclough (1985) em artigo no *Journal of Pragmatics*, quando esse autor afasta-se tanto da Análise de Discurso, de cunho descritivo, tradicional, bem como da Lingüística Crítica<sup>9</sup>. Para Fairclough (1989, *apud* Gouveia, 1997, p. 346).

a adopção de objectivos críticos implica a análise das interacções verbais como fenómenos dialecticamente associados às estruturas sociais, no sentido em que por estas são fortemente determinados, ao mesmo tempo que sobre elas actuam; e como, na maior parte das vezes, a determinação e os efeitos não são necessariamente reconhecidos pelos participantes, é ainda tarefa da análise relacionar o micro-evento (discursivo) com a macro-estrutura (social) e desnaturalizar o que foi naturalizado, ou seja, o que foi dissociado dos interesses e da classe ou grupo social particular que o gerou e, consequentemente, assumido como senso-comum, i. e., como baseado na natureza das coisas ou das pessoas.

A publicação da revista *Discourse and Society* é o terceiro momento importante para o reconhecimento da Análise de Discurso Crítica. Nessa revista, são publicados artigos de diversas áreas que dialogam entre si, o que afirma o carácter multidisciplinar da Análise de Discurso Crítica.

### **1.1.1 Discurso como prática social**

Fairclough (1989, trad., 2001a) define o termo discurso numa concepção tridimensional. Para Fairclough (1997, *in* Pedro, org., 1997, p. 83), “o discurso e qualquer exemplo concreto da prática discursiva é visto como sendo simultaneamente (i) um texto lingüístico, oral ou escrito, (ii) prática discursiva (produção e interpretação de texto) e (iii) prática sociocultural”, sendo dialética a relação entre discurso e estrutura social, ou seja, o discurso molda a sociedade e também é moldado por ela. Sendo assim, o discurso é restringido pela sociedade por meio de relações de classe, gênero, raça ou por contextos e instituições, como a escola, por exemplo.

---

<sup>9</sup> A Lingüística Crítica dá lugar a duas vertentes: a Semiótica Social e a Análise de Discurso Crítica.

Numa visão do discurso como prática textual, são examinadas questões ligadas a vocabulário, a gramática, a coesão e a estrutura textual (Fairclough, trad., 2001a). Isso significa dizer que o texto traz aspectos formais que nos mostram como foi produzido e, por isso, como esses aspectos poderão ser interpretados e explicados.

O discurso, como prática discursiva, vem a ser o processo de interação social no qual o texto é uma parte dos processos sociais de produção, de interpretação e de consumo<sup>10</sup>. Categorias analíticas como a força dos enunciados, a coerência dos textos e a intertextualidade (Fairclough, trad., 2001a, p. 103) são analisados nessa fase da análise.

Na análise do discurso como prática social, o foco são as questões de ideologia, de poder<sup>11</sup>, bem como de hegemonia. Segundo Magalhães (2000a, p. 92), essa dimensão “envolve a análise do contexto imediato dos eventos discursivos, como também do contexto institucional e societário”. Ainda segundo Magalhães (2000a, p. 92), na prática social são considerados “três aspectos principais: o econômico, o político – ligado às noções de poder e ideologia – e o cultural – ligado a valores e identidades culturais”. Por isso, os conceitos de ideologia e de hegemonia são relevantes para essa discussão.

Concepção de mundo implicitamente manifesta em práticas, a ideologia, para Thompson (trad., 1995), refere-se aos modos pelos quais os sentidos são construídos e expressos por formas simbólicas de vários tipos. Para Fairclough (1989, p. 85):

a ideologia é mais efetiva quando sua ação é menos visível. Se alguém se torna consciente de que um determinado aspecto do senso comum sustenta desigualdades de poder em detrimento de si próprio, aquele aspecto deixa de ser senso comum e pode perder a potencialidade de sustentar desigualdades de poder, isto é, de funcionar ideologicamente.

Thompson (trad., 1995) ainda aponta para os modos de operação da ideologia – legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação e reificação – que naturalizam relações desiguais; entre elas, as de gênero social, pois a ideologia serve de recurso para suavizar a imposição social, justificando a dominação/subordinação da classe hegemônica.

Hegemonia que, em Fairclough (trad., 2001a, p. 122) é tida como:

liderança tanto quanto dominação nos domínios econômico, político, cultural e ideológico de uma sociedade. Hegemonia é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais, mas nunca atingido senão parcial e temporariamente, como um

---

<sup>10</sup> Ou seja: fazer sentido.

<sup>11</sup> Segundo Giddens (1984), “o poder é a capacidade que os indivíduos, ou instituições que eles representam, têm de fazer uso de algum tipo de recurso para agir em algum contexto social.”

'equilíbrio estável'. Hegemonia é a construção de alianças e a integração muito mais do que simplesmente dominação de classes subalternas, mediante concessões ou meios ideológicos para ganhar seu consentimento. Hegemonia é um foco de constante luta sobre pontos de maior instabilidade entre classes e blocos para construir, manter ou romper alianças e relações de dominação/subordinação, que assume formas econômicas, políticas e ideológicas. A luta hegemônica localiza-se em uma frente ampla, que inclui as instituições da sociedade civil (educação, sindicatos, família), com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios.

Porém, a articulação, a desarticulação e rearticulação são processos que fazem parte da luta hegemônica, em constante esforço pela manutenção de posições de poder.

Tal concepção de luta hegemônica está em harmonia com as discussões de Fairclough (trad., 2001a) acerca do discurso, pois Fairclough (trad., 2001a, p. 116) discute “o conceito de discurso em relação à ideologia e ao poder”, situando-o em uma concepção de poder como hegemonia e em uma concepção da evolução das relações de poder como luta hegemônica.

Fairclough (trad., 2001a) aponta para a dialética, considerando o discurso moldado pela estrutura social e constitutivo dessa estrutura, contribuindo para a constituição de normas, convenções, relações sociais, identidades e instituições. Fairclough (trad., 2001a, p. 64) mostra-nos os efeitos constitutivos do discurso: “1) o discurso contribui para a construção de identidades sociais ou posições de sujeito; 2) o discurso constrói relações sociais; 3) o discurso contribui para a construção dos sistemas de conhecimentos e crenças.”

Esses efeitos constitutivos do discurso não são transparentes para toda a sociedade. Porém, em Fairclough (trad., 2001a), temos que não há poder sem resistência, daí a possibilidade de mudanças sempre estar presente.

A Análise de Discurso Crítica, segundo Rios (2005, p. 108), “tem como objetivo refletir sobre as mudanças sociais contemporâneas, mudanças globais de larga escala, e sobre a possibilidade de práticas emancipatórias sobre relações ideologicamente cristalizadas<sup>12</sup>”. Isso é corroborado por Wodak (2001, *in* Wodak e Meyer, orgs., 2001), para quem a Análise de Discurso Crítica tem como objetivo investigar criticamente como as desigualdades são expressas, constituídas, legitimadas pelo uso da linguagem, questionando não só os textos escritos ou orais, mas qualquer semiose, na qual haja materializações de escolhas lingüísticas relacionadas a processos sociais em que os

---

<sup>12</sup> Tradução nossa de: “CDA aims to reflect on contemporary social change, in large-scale global changes, and the possibility of emancipatory practices over ‘ideologically-frozen relations’ (Habermas 1972, *in* Chouliaraki e Fairclough, 1999) and structures”. (Rios, 2005, p. 108).

seus(suas) produtores(as) estão situados(as). Isso torna possível identificar ideologias subjacentes às relações de poder e suas conexões com o discurso.

Para subsidiar a sua discussão, Fairclough (trad., 2001a) resgata o conceito de interdiscurso, de Pêcheux. Para Magalhães (2000a, p. 91), “enquanto o interdiscurso se refere à diversidade dos gêneros discursivos e sua inter-relação, a ordem de discurso refere-se à totalidade de práticas discursivas em uma sociedade ou instituição, à inter-relação entre as práticas, às articulações e rearticulações entre elas”. Quando há (re)articulação de práticas discursivas, nas ordens de discurso<sup>13</sup>, ela pode favorecer a reprodução do sujeito social ou a sua transformação.

Essa transformação do sujeito pode ocorrer quando há mudanças na configuração dos elementos das ordens de discurso que são gêneros, estilo, registro e discurso (Fairclough, trad., 2001a, p. 160). Para Fairclough, esses elementos atuam dinamicamente na relação das práticas discursivas e estendem seus efeitos a: identidades, relações sociais e sistemas de conhecimento e crenças.

Ao mostrar que o sujeito é socialmente construído, Fairclough (trad., 2001a) aponta para a ação dos(as) participantes no mundo em condições sócio-históricas particulares que governam seus projetos políticos e as relações de poder em que operam. O autor relaciona a construção discursiva com a interação social, textos com outros textos e discurso com identidade. Desse modo, a abordagem de Fairclough (trad., 2001a; 2003) é instrumento para o estudo da linguagem em contextos específicos.

Como Fairclough, Halliday (1975, 1978, 1985) enfatiza que a linguagem deve ser interpretada dentro do contexto sociocultural em que se situa e que não se pode dissociar o texto de seu contexto de situação<sup>14</sup>.

Ao se analisar relações de poder, sempre desiguais, é necessário descrever os processos e as estruturas sociais que ocasionam a produção de textos e a produção de sentido na relação de indivíduos ou grupos com esses textos.

Chouliaraki e Fairclough (1999) continuam a desenvolver a teoria. Segundo Magalhães (2005a, p. 3), para Chouliaraki e Fairclough (1999), a Análise de Discurso Crítica está situada na ciência social crítica e na pesquisa crítica sobre a mudança social na sociedade moderna posterior. Há um ponto a destacar nesse modelo, em relação ao de Fairclough (1992, trad., 2001a): é que nele temos ampliada a noção de prática discursiva e sócio-cultural, implicando mudanças na concepção de discurso, que passa a incluir não só a linguagem verbal como também a não-verbal e as imagens visuais.

---

<sup>13</sup> Ordem de discurso “é o equilíbrio instável entre as contradições e diferenças na relação das práticas discursivas, fabricado por naturalização do senso comum ideológico e pela hegemonia de grupos sociais particulares, com base no conhecimento letrado, na etnia, no grupo etário, no gênero e na classe social”. (Magalhães, 1997). Ou, ainda segundo Fairclough (1989, p. 29) “totalidade de práticas discursivas dentro de uma instituição ou sociedade e o relacionamento entre elas.”

<sup>14</sup> O termo ‘contexto de situação’ é de Bronislaw Malinowski.

Segundo essa versão da teoria, a vida social é feita de práticas e o discurso é entendido como um dos momentos da prática social. Entendendo que *práticas* são modos habituais de ação social, em um espaço e tempo particulares e englobam diversos elementos da vida que são articulados entre si: atividade material; relações sociais e processos (relações sociais, poder, instituições, luta hegemônica); fenômenos mentais (crenças, valores, desejos – ideologias) e discurso. Quando esses elementos da vida social encontram-se reunidos em uma prática, são chamados de momentos, sendo os mesmos articulados dialeticamente, interiorizando outros momentos sem se reduzirem a eles. Nessa discussão, Chouliaraki e Fairclough (1999) apropriam-se da concepção de momentos de Harvey (1996, *apud* Chouliaraki e Fairclough, 1999), autor que não reduz a vida social a discurso e explicita uma visão dialética dos processos sociais, nos quais o discurso é apenas um entre os momentos da prática social.

O conceito de articulação (Laclau e Mouffe, 1985, *in* Chouliaraki e Fairclough, 1999) é importante por permitir que possamos descrever como os momentos se relacionam em uma articulação de recursos simbólicos e discursivos (gêneros, discursos e vozes)<sup>15</sup>. Esse conceito pode se aplicar à estrutura interna de cada momento particular para especificar o particular, a forma local. Nesse sentido, a apreensão do momento do discurso é fundamental, na medida em que ele articula, em uma prática específica, localizada em uma conjuntura social, os outros diversos momentos. Os autores destacam que compreender o momento discursivo significa observar a articulação não só dos vários momentos dentro de uma prática, como também a relação entre diferentes práticas<sup>16</sup>; significa observar como os sujeitos podem posicionar-se dentro dessas práticas, reproduzindo uma ordem discursiva ou (re)articulando as práticas.

Chouliaraki e Fairclough (1999) apresentam três principais características das práticas. a) elas são formas de produção da vida social, não apenas produção econômica, mas também produção de domínios políticos e culturais, por exemplo; b) cada prática está localizada dentro de uma rede de relações com outras práticas, e essas relações ‘externas’ determinam sua constituição interna; c) as práticas sempre têm uma dimensão reflexiva: as pessoas sempre produzem representações do que elas fazem como parte do que elas

---

<sup>15</sup> Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 63) entendem os termos ‘gênero’, ‘discurso’ e ‘voz’ respectivamente como: “a) tipo de linguagem ligada a uma atividade social particular, como a entrevista; b) o tipo de linguagem usado para construir algum aspecto da realidade sob uma perspectiva particular, como o discurso liberal da política; c) tipo de linguagem usado por uma categoria particular de pessoas e ligada à identidade, como a voz médica.” (‘genre’ for the sort of language (and others semiosis) tied to a particular social activity, such as interview; ‘discourse’ for the sort of language used to construct some aspect of reality from a particular perspective, for example the liberal discourse of politics; and ‘voice’ for the sort of language used by a particular category of people and closely linked to their identity, for example medical voice”).

<sup>16</sup> “práticas são maneiras habituais em tempo e espaços particulares, pelas quais pessoas aplicam recursos – materiais ou simbólicos – para agirem juntas no mundo.” (*Ibidem*, p. 21). (Tradução nossa de: “practices we mean habituated ways, tied to particular times and place, in which people apply resources (material or symbolic) to act together in the world”).

fazem, o que significa afirmar que há, na prática, um aspecto discursivo, pois, na prática, sempre há o uso da linguagem, sendo a própria prática discursiva parte integrante da prática. Nas práticas, as pessoas produzem representações do que fazem como parte da ação, podendo assim, a reflexividade servir para sustentar relações de dominação. Isso implica dizer que a reflexividade é ideológica.

Para a prática da Análise de Discurso Crítica, Chouliaraki e Fairclough (1999) apresentam-nos um arcabouço teórico-analítico, que inclui “a análise lingüística e textual detalhada, a análise macrosociológica (*sic*) referente às estruturas sociais e a análise microsociológica (*sic*) ou interpretativa.”(Martins, 2003, p. 35) – todas elas são tradições de grande importância para o estudo da relação entre linguagem e poder.

Ao procedermos à análise de discurso, temos de ater-nos à análise detalhada de textos. Magalhães (2004) distingue três etapas da arqueologia da Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO): a Lingüística Sistêmico-Funcional: o estudo da linguagem para compreender outros fenômenos; a Lingüística Crítica, ao focalizar a relação entre texto, poder e ideologia; e a Análise de Discurso Crítica, na análise de textos, eventos discursivos e práticas sociais.

Algumas abordagens da Análise de Discurso Crítica, como as de Van Dijk (2001, *in* Wodak e Meyer, orgs., 2001) e Wodak e Meyer (orgs., 2001) também têm salientado estratégias textuais; porém, assim como nós, não acreditam que esse arcabouço seja uma receita pronta para se fazer análise de discurso crítica. Porém, ele já nos oferece um caminho para, juntamente com as contribuições de outros(as) teóricos(as), procedermos à análise, bem como à implementação de novas formas de se fazer Análise de Discurso Crítica.

Em Fairclough (2003), temos à disposição um arcabouço teórico para a análise de textos, situando-a em sua relação com a análise de discurso e com a análise social. Para Fairclough (2003), os textos são elementos de eventos sociais concretos, que são moldados por e moldam práticas sociais e estruturas sociais.

Ao enfocarmos o texto e suas relações com outros textos, temos a intertextualidade que, segundo Fairclough (2003, p. 17), significa “como os textos fazem uso, incorporam, recontextualizam e dialogam com outros textos.”<sup>17</sup>

Gêneros, discursos e estilos referem-se, respectivamente, ao texto como ação, ao texto como representação e ao texto como identificação, que são elementos do discurso que, articulados de modo relativamente estável, formam ordens de discurso (ver Nota 12). Ao discutir esses elementos, Fairclough (2003) aborda questões tanto da análise textual

---

<sup>17</sup> Tradução nossa de: “... how texts drawn upon, incorporate, recontextualize and dialogue with other texts.” (Fairclough, 2003, p. 17).

quanto da pesquisa social, apresentando categorias da Lingüística Sistêmico-Funcional (ver Capítulo 2, Seção 2.2.) como subsídios para a análise discursiva.

As mudanças nas práticas sociais afetam o modo como os elementos estão articulados juntos nas práticas, como as práticas são articuladas em redes e como discursos, gêneros e estilos são articulados juntos nas ordens de discurso.

A Análise de Discurso Crítica defende que a análise de processos e de mudanças sociais está produtivamente relacionada à análise textual detalhada. A análise textual está conectada à análise social por meio da análise interdiscursiva das mudanças na articulação de gêneros, discursos e estilos.

Tomando um viés não determinista, a Análise de Discurso Crítica defende a relação dialética entre discurso e sociedade, pois, com a mudança discursiva, é possível promover a mudança social. Isso é complementado pela afirmação de Wodak (2001), de que a Análise de Discurso Crítica tem objetivos emancipatórios (ver Notas 1 e 2), o que se revela consoante com o objetivo central de nosso trabalho, a saber, descortinar acontecimentos discursivos para que, no contexto da escola, os(as) alunos(as) possam se conscientizar das ideologias subjacentes aos discursos, em especial, no que se refere a identidades de gênero.

### **1.1.2 Ideologia, poder e hegemonia no contexto da escola**

Segundo Pedro (1997, *in* Pedro, org., 1997, p. 25), “um dos objetivos da Análise Crítica do Discurso é o de analisar e revelar o papel do discurso na (re)produção da dominação”. Por isso, os conceitos de Gramsci (trad., 1974) de hegemonia e de ideologia são de interesse na análise da dimensão social do discurso.

Para Fairclough (1997, *in* Pedro, org., 1997), o poder se caracteriza pela hegemonia que, juntamente com a luta hegemônica, são formadas nas práticas discursivas das instituições e das organizações, pelo menos em grande medida. Nesses locais – instituições e organizações – as ideologias naturalizadas<sup>18</sup> são mecanismos eficientes na manutenção de posições hegemônicas. Porém, não há, para esse autor, relação de poder sem resistência, inclusive materializada nas práticas discursivas.

---

<sup>18</sup> “... as “realidades” criadas discursivamente passam a ser percebidas como algo *natural*, imutável, parte da sua própria natureza. Uma vez que determinada perspectiva se torna naturalizada, torna-se ‘legítima’, subliminar e de difícil desconstrução.” (Meurer, 2005, p. 91, *in* Meurer *et al.*, 2005) (grifos do autor). Segundo Fairclough “(trad., 2001a, p. 117), “as ideologias embutidas nas práticas discursivas são muito mais eficazes quando se tornam naturalizadas e atingem o *status* de ‘senso comum’”. Portanto, o discurso naturalizado é, grosso modo, aquele que a ideologia veicula como natural, apesar de não sê-lo.

Para discutir a Análise de Discurso Crítica, Fairclough (trad., 2001a e 1997, *in* Pedro, org., 1997) recorre às contribuições de Althusser (trad., 1985) – com algumas reservas – e às de Gramsci (trad., 1974) para a investigação do discurso como prática social. A ressalva que Fairclough (trad., 2001a) faz às contribuições de Althusser (trad., 1985) é porque esse teórico tem da ideologia como um ‘cimento social’, ou seja, sem a possibilidade de resistência, sem a possibilidade de mudança, uma vez que, para Gramsci (trad., 1974), as lutas hegemônicas estão sempre em equilíbrio.

A hegemonia trata de um objetivo a ser atingido pelas classes sociais mediante a direção e a dominação, efetivadas por intermédio do consenso, que é a forma mais efetiva de obtenção do poder e da dominação. Essa luta hegemônica, segundo Gramsci (trad., 1974), apresenta um equilíbrio estável que é obtido por meio da aceitação do senso comum – parcialmente de natureza ideológica (Magalhães, 2000a).

Fairclough (1997, *in* Pedro 1997) preocupa-se em esclarecer como o discurso integra o enquadramento teórico de Gramsci (trad., 1974). Para Fairclough, são duas as relações que se estabelecem entre discurso e hegemonia:

a) “a prática hegemônica e a luta assumem, em grande medida, a forma de prática discursiva na integração oral e escrita”; e b) “o próprio discurso é uma esfera da hegemonia e hegemonia de uma classe ou grupo sobre toda a sociedade, ou sobre determinadas secções da mesma (...), depende, em parte, da sua capacidade de moldar práticas discursivas e ordens de discurso.” (Fairclough, 1997, *in* Pedro, 1997, p. 81)

Sobre ideologia, fonte de sustentação da hegemonia<sup>19</sup>, Fairclough (trad., 2001a, p. 116) apresenta como base teórica três asserções:

Primeiro, a asserção de que ela tem existência material nas práticas das instituições, que abre o caminho para investigar as práticas discursivas como formas materiais de ideologia. Segundo, a asserção de que a ideologia ‘interpela os sujeitos’, que conduz à concepção de que um dos mais significativos ‘efeitos ideológicos’, que os lingüistas ignoram no discurso (segundo Althusser, 1971, p. 161, n. 16), é a constituição dos sujeitos. Terceiro, a asserção de que os ‘aparelhos ideológicos de estado’ (instituições tais como educação ou a mídia) são ambos locais e marcos delimitadores na luta de classe, que apontam para a luta no discurso e subjacente a ele como foco para uma análise de discurso orientada ideologicamente.

---

<sup>19</sup> Ver também Cortez (2003).

Considerando essas três asserções, temos a definição de ideologia apresentada por Thompson (trad., 1995, p. 76):

estudar a ideologia é estudar as maneiras como o sentido serve para estabelecer e sustentar relações de dominação. Fenômenos ideológicos são fenômenos simbólicos significativos desde que eles sirvam, em circunstâncias sócio-históricas específicas, para estabelecer e sustentar relações de dominação. Desde que: é crucial acentuar que fenômenos simbólicos, ou certos fenômenos simbólicos, não são ideológicos como tais, mas são ideológicos somente enquanto servem, em circunstâncias particulares, para manter relações de dominação.

Esse autor aponta que somente poderemos compreender se um fenômeno simbólico é ideológico ou não quando o situamos no contexto social, na interação de sentido e poder em circunstâncias particulares.

Thompson (trad., 1995) identifica cinco modos de operação da ideologia, a saber: legitimação (racionalização, universalização, narrativização), dissimulação (deslocamento, eufemização, tropo), unificação (padronização, simbolização da unidade), fragmentação (diferenciação e expurgo do outro), reificação (naturalização, eternalização, nominalização/passivização).

Esses modos de operação da ideologia, com suas estratégias típicas de construção simbólica, contribuem para que as ideologias adquiram o *status* de senso comum, podendo tornar-se eficazes na manutenção do *status quo*. Porém, como enfatiza Fairclough (trad., 2001a), a luta ideológica como dimensão da prática discursiva aponta para a transformação das relações de dominação. Essa luta pode ser observada quando, em uma mesma instituição, por exemplo, temos práticas discursivas contrastantes.

Fairclough (trad., 2001a) questiona se a ideologia é uma propriedade de estruturas ou de eventos discursivos. Para ele, essa é uma questão-chave, para a qual a resposta é: a ideologia é propriedade de ambos. Passamos, assim, para o problema-chave levantado por Fairclough que é o de “encontrar uma explicação satisfatória da dialética entre estrutura e eventos” (Fairclough, trad., 2001a, p. 118). Ao dar ênfase que a ideologia é primazia da estrutura, temos aí posto que os eventos são restringidos por convenções sociais; que os eventos são meras reproduções de estruturas e o não reconhecimento da primazia das ordens de discurso sobre as convenções discursivas particulares.

Ao se considerar a ideologia como propriedade dos eventos, podemos acreditar que o discurso corresponde a processos livres de formação, mas não é bem assim.

Fairclough (trad., 2001a, p. 119) prefere a concepção seguinte:

a ideologia está localizada tanto nas estruturas (isto é, ordens de discurso) que constituem o resultado de eventos passados como nas condições para os eventos atuais e nos próprios eventos quando reproduzem e transformam as estruturas condicionadoras. É uma orientação acumulada e naturalizada que é construída nas normas e nas convenções, como também um trabalho atual de naturalizações e desnaturalizações de tais orientações nos eventos discursivos.

Ainda em relação à ideologia, Magalhães (2000a) alerta-nos para o perigo de sobrevalorizarmos o seu papel na fabricação da naturalização e do senso comum na prática discursiva, pois é sabido que o equilíbrio estável, sugerido por Grasmci (trad., 1974), não é tão estável assim, o que abre espaço para a mudança da prática discursiva e para a transformação social, transformação essa que é parte integrante do projeto da Análise de Discurso Crítica.

Contudo, na modernidade, somos controlados nos diversos domínios da vida social, sendo um deles a escola (ver Foucault, 1979; 1987). Nela, sempre há alguém que sabe o que devemos ser, sendo a própria escola um *locus* de intervenção na constituição de identidades, inclusive as de gênero.

Toda a escola é mobilizada para a formação, a fabricação de certos tipos de alunos(as), de certas identidades. Por mais livres que a escola afirme pretender que seus alunos(as) sejam, eles(as) não o são, pois necessitam seguir padrões de conduta, de aprendizado, para que sejam aceitos(as) e aprovados(as).

Assim, a escola participa de um jogo não linear de poder, contribuindo para a produção e a reprodução de relações desiguais entre os sujeitos sociais. Dizemos não linear pelo fato de não ser possível haver uma luta na qual alunos e alunas se posicionem em pólos fixos e sempre em luta. Eles(as) participam de categorias diferentes que ora os(as) põem em posição de solidariedade e cumplicidade, ora em posição de luta. Essas categorias são: etnia, raça, religião, idade, sexualidade. A escola participa desse jogo por meio das ideologias nela veiculadas; segundo Thompson (trad., 1995), usando de vários *modi operandi* para naturalizar certas práticas (legitimação, dissimulação, unificação, fragmentação, reificação), tendo em vista a manutenção de posições hegemônicas de certos grupos.

Na manutenção da hegemonia, há uma estreita relação com o discurso que se manifesta de duas maneiras: quando a prática e a luta hegemônica assumem a forma de prática discursiva e ao compreendermos que o discurso é uma esfera da hegemonia. Segundo Fairclough (1997, *in* Pedro, org., 1997, p. 80), “a prática hegemônica e a luta hegemônica assumem, em grande medida, a forma de prática discursiva na interação oral e

escrita.” Para esse autor, há uma estreita ligação entre oralidade e escrita no exercício, na reprodução e negociação das relações de poder.

A escola, espaço privilegiado de práticas que envolvem a oralidade, a escrita e a linguagem visual, é, sim, um espaço, embora por vezes queira se dizer o contrário, de lutas hegemônicas. Exemplo disso são os documentos oficiais que circulam nesse espaço: os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), o currículo (ver Silva, 2001, 2002), bem como os gêneros discursivos trabalhados em sala de aula. Esses documentos fazem parte de territórios políticos, espaços de poder que forjam nossas identidades, pois são textos, são discursos.

Espaços como a escola são importantes tanto para legitimar e valorizar alguns grupos e sujeitos, como para esconder ou rejeitar outros. Porém, a escola é uma instância social que tem muito a contribuir para a emancipação, caso nela sejam repensadas certas práticas, inclusive a do silêncio sobre as questões de gênero. O silêncio (ver Nota 24) sobre gênero é uma prática que tende a reforçar ou a reproduzir aquilo que alguns chamam de inocência, ou quem sabe, ignorância.

Mais especificamente, falamos do desenvolvimento de práticas e convenções discursivas no contexto da escola que naturalizam relações e ideologias, por exemplo, o modo de ministrar aulas de um(a) professor(a), que está associado a determinadas ideologias – “crenças e conhecimentos específicos, posições específicas para cada tipo de sujeito social que participa nessa prática (...) e relações específicas entre categorias de participantes” (Fairclough, 1997, *in* Pedro, org., 1997, p. 80). Quando naturalizadas, as convenções discursivas passam a fazer parte do senso comum e tornam-se mecanismos eficazes para a reprodução e a perpetuação de dimensões culturais e ideológicas da hegemonia. Na dimensão cultural da hegemonia, podemos destacar os conteúdos veiculados nas escolas. Segundo Bourdieu e Passeron (1975, *apud* Silva 2002, p. 34), “é através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida.” A escola reproduz a cultura dominante e, segundo esses autores, a escola, longe de diminuir as desigualdades sociais, contribui para reproduzi-las. Isso se deve ao fato de esse contexto possuir cultura particular, o da classe hegemônica, cultura que se manifesta na seleção das disciplinas ensinadas, na escolha dos conteúdos e dos gêneros discursivos a serem trabalhados, que são produtos de relações de força entre grupos sociais, por isso, não neutra.

Porém, para continuar reproduzindo a sociedade como tal, a escola firma-se em um sistema de representação fundado na negação dessa função, a de veicular a cultura dominante. A ideologia aqui tem papel fundamental, uma vez que há a reprodução de desigualdades. Por vezes, ainda segundo Bourdieu e Passeron (1975), a escola se baseia em ideologias como a do dom ou a da meritocracia para justificar que as pessoas têm

acesso igual ao ensino; porém, se não têm sucesso, é pelo pouco dom que possuem ou por possuir poucos méritos para ascender socialmente por intermédio do ensino. Assim, o que é desigualdade converte-se em resultado de concorrência eqüitativa e, mais uma vez, a escola reproduz desigualdades.

Toda ação pedagógica, para Bourdieu e Passeron (1975), é objetivamente uma violência simbólica como imposição por um poder arbitrário de um arbítrio cultural. Para isso, a ação pedagógica nega as diferenças e promove a aculturação daqueles(as) que não pertencem à classe hegemônica.

Ao contrário do que afirmam Bourdieu e Passeron (1975), o discurso presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) sugere a construção de uma meio escolar democrático e que promova a igualdade entre os discentes. Porém, devemos estar atentos(as) para o que na realidade acontece no meio escolar, bem como para as condições de trabalho que os(as) profissionais da educação possuem para desempenhar o trabalho docente.

Podemos notar que “o discurso é uma esfera da hegemonia” (Fairclough 1997, *in* Pedro, org., 1997, p. 81) e a hegemonia de um grupo depende de sua capacidade de moldar práticas discursivas e ordens de discurso. Na esfera da educação, os(as) professores(as), por exemplo, atuam como pais(mães) de seus(suas) alunos(as), não se limitando só a ensinar. Assim, práticas discursivas unem a educação e a paternidade/maternidade, o que torna tênue a fronteira da ordem de discurso.

Segundo Fairclough (1997, *in* Pedro, org., 1997, p. 82):

os dois aspectos da relação entre discurso e hegemonia (...) estão intimamente relacionados, visto ser na prática discursiva concreta que são produzidas, reproduzidas, questionadas e transformadas as estruturas hegemônicas de ordens de discurso. Assim sendo, qualquer exemplo de prática discursiva pode ser interpretado à luz da relação que estabelece, não apenas com as ordens de discurso e práticas discursivas já existentes (...) mas também com as estruturas sociais, ideologias e relação de poder existentes (...).

Assim, grande parte das mudanças sociais e culturais são mudanças ocorridas nas práticas discursivas. E, no contexto da escola, com trabalhos com gêneros discursivos, a Análise de Discurso Crítica é produtiva no sentido de desvelar ideologias, posições hegemônicas e vislumbrar a resistência e a transformação.

## 1.2 Gênero Social

Nesta seção, abordaremos discussões de Cameron (1992), Woods e Hammersley (orgs., 1993), Magalhães (1995, 2005a), Talbot (1998), Bourdieu (trad., 1999), Walsh (2001), Lazar (2005, *in* Lazar, org., 2005) sobre identidades de gênero: como essa questão tem sido debatida na literatura nacional e internacional. Em seguida, relacionaremos o tema com questões de discurso, bem como com o contexto da escola, que ora questionamos se tem contribuído para reproduzir e naturalizar relações assimétricas de poder entre os diferentes gêneros.

### 1.2.1 Discurso e identidades de gênero

A Análise de Discurso Crítica tem como uma de suas preocupações levantar e questionar as diversas formas de injustiças e desigualdades sociais, contribuindo com a transformação social. Parte de uma ciência social crítica e emancipatória, ela discute a possibilidade de alcançar uma ordem social justa por meio da crítica ao discurso. Como já foi comentado na Seção 1.1.1, o discurso é entendido como prática social que restringe e é restringido pela sociedade por meio das relações de classe, gênero social, etnia ou por contextos e instituições como a escola.

O discurso tem alguns efeitos constitutivos e um deles é o de contribuir para a construção de posições de sujeito ou identidades sociais.

A identidade, antes e ainda, é definida segundo uma perspectiva essencialista (Woodward, 2000, *apud* Silva, 2000, p. 12). E, de acordo com essa perspectiva, procurava-se identificar nos grupos sociais aquilo que eles possuíam de essência. Porém, em razão dos novos movimentos sociais, o caráter fixo da identidade tem sido questionado e, segundo Rajagopalan (2002, *in* Ferreira e Orrico, orgs., 2002, p. 77), identidade “é um construto e não algo que se encontra por aí *in natura*”. A visão essencialista de um sujeito uno e de uma identidade pronta e acabada não procede (Bhabha, trad., 1998; Hall, trad., 2001; Silva, 2000). Temos de considerar todo um processo e história interligados e em movimento, o que nos leva a um sujeito em movimento.

Nessa discussão, a alteridade também deve ser levada em conta, com a relação objetivo e subjetivo. Segundo Laclau e Zac (1994, *in* Laclau, 1984), a subjetividade e a objetividade entrelaçam-se a ponto de serem indistinguíveis – uma provém da outra e toma suas características. Isso nos leva a pensar que a identidade como subjetividade é

construída em função também da objetividade, ou seja, o externo, o outro, o diferente. E nas práticas discursivas, esse outro é constante – na forma de ideologia, relações de poder presentes nas práticas sociais que tentam naturalizar a visão hegemônica das identidades de gênero. Cabe, pelo menos em tese, ao sistema educacional a conscientização das pessoas nesse sistema acerca das relações de poder que permeiam a constituição das identidades de gênero.

Laclau e Zac (1994, *in* Laclau, 1984) ainda apresentam a idéia de que a liberdade não pode prover suas formas próprias de autodeterminação. Como para eles a liberdade é subjetividade, a identidade só é construída por meio do externo, inclusive da organização – que é tudo, sem ela não há nada.

Esses autores afirmam que existem experiências cristalizadas que são organizadas e essa organização encarrega-se da liberdade/subjetividade. Podemos pensar nessa organização como instituições que, com seus valores e crenças, organizam a representação<sup>20</sup> que os seres humanos têm de si e dos outros e da sociedade em que vivem.

Assim, podemos perceber que a identidade é representação, é organização. Sendo representação, socialmente construída, nossa identidade é a maneira como pensamos que outras pessoas vêem-nos e avaliam-nos. Em um nível estrutural, as identidades são idéias culturais sobre *status* sociais que ocupamos e ainda pensarmos no eu ideal, ou seja, quem deveríamos ser e não realmente quem somos, se é que simplesmente somos. ( ver Johnson, trad., 1997, p. 204).

Na construção de identidades, há valores culturais que fazem com que tenhamos a nossa auto-estima alta ou baixa, de acordo com as posições que ocupamos na sociedade. Além disso, a diversidade de papéis pode gerar conflitos, uma vez que o sujeito pode ser confrontado com papéis com expectativas contrárias, incompatíveis. Isso não ocorre passivamente como em Althusser (trad., 1985). O indivíduo pode ser crítico quanto ao que a sociedade apresenta como identidade ideal na interação social com outras pessoas e promover mudanças (Fairclough, trad., 2001a; Stanley, 1993, *in* Woods e Hammersley, org., 1993).

A identidade ideal também se aplica ao gênero social<sup>21</sup>. A construção dessa identidade também se dá na cultura<sup>22</sup> da escola, por meio também de suas práticas. Por

---

<sup>20</sup> A representação, segundo Meurer (2002, *in* Meurer e Motta-Roth, 2002, p. 20), “diz respeito à rede de conhecimentos e crenças que, em seus textos, os indivíduos revelam sobre diferentes aspectos do mundo”.

<sup>21</sup> Segundo Johnson (trad., 1997, p. 205), “o significado sociológico refere-se a idéias culturais que constroem imagens e expectativas a respeito de machos e fêmeas. Esse fato distingue gênero de sexo (...). O gênero é em geral definido em torno de idéias sobre traços de personalidade, masculina e feminina, e por tendências de comportamento que assumem formas opostas. (...) Numerosos autores observam que traços habitualmente atribuídos a homens e mulheres não descrevem exatamente a maioria das pessoas”.

<sup>22</sup> Segundo Johnson (id., *ibidem*, p. 59), “cultura é o conjunto acumulado de símbolos, idéias e produtos materiais associados a um sistema social, seja ele uma sociedade inteira ou uma família. Juntamente com ESTRUTURA

isso, práticas sexistas no âmbito escolar devem ser repensadas para se construir cidadãos(ãs)<sup>23</sup>, com identidades fortalecidas.

Nesse sentido, é indispensável uma abordagem crítica dos discursos sobre as representações de gênero no contexto da escola, em especial dos/nos gêneros discursivos, em que se investigue, analise e, principalmente, questione e problematize as identidades de gênero ali constituídas.

Para isso, a Análise de Discurso Crítica e as discussões acerca de gênero realizadas por Cameron (1992), Woods e Hammersley (orgs., 1993), Magalhães (1995, 2005a); Bourdieu (trad., 1999), Walsh (2001) e Lazar (2005, *in* Lazar, org., 2005) certamente contribuirão com nossa pesquisa.

Cameron (1992) apresenta suas preocupações acerca da linguagem e das implicações políticas de seu uso. Para ela, a linguagem é parte essencial na luta pela liberação, embora essa visão, por vezes, seja considerada sem importância por pessoas que não percebem a relação entre linguagem e constituição de identidades de gênero.

Apesar disso, para a autora, importa ressaltar o nível político das questões levantadas pelo feminismo, cujo objetivo é o de promover a humanização das mulheres e de toda a humanidade. A autora não se refere a direitos das mulheres pelo fato de esse conceito requerer um modelo padrão, ou seja, ser igual a quem? E isso implicaria um padrão masculino.

Outro nível que a autora ressalta é o intelectual. Esse é um projeto que envolve uma série de ações inter-relacionadas. Uma delas é a descrição das diferentes condições de vida das mulheres e posteriormente a teorização dessa diferença, ou seja, explicar o porquê de tais condições. Cameron debate sobre a divisão sexual do trabalho. Os homens têm o trabalho fora de casa reconhecido, o que não acontece com as mulheres que trabalham em casa e, principalmente, com as mães. Outro nível da discussão apresentado

---

SOCIAL, POPULAÇÃO e ECOLOGIA, constitui um dos principais elementos de todos os sistemas sociais e é conceito fundamental na definição da perspectiva sociológica." (grifos do autor).

<sup>23</sup> Segundo Johnson (trad., 1997, p. 34), "Da forma desenvolvida por Thomas H. MARSHALL, cidadania é uma situação social que inclui três tipos distintos de direitos, especialmente em relação ao ESTADO: 1) direitos civis, que incluem o direito de livre expressão, de ser informado sobre o que está acontecendo, de reunir-se, organizar-se, locomover-se sem restrição indevida e receber igual tratamento perante a lei; 2) direitos políticos, que incluem o direito de votar e disputar cargos em eleições livres; e 3) direitos socioeconômicos, que incluem o direito ao bem-estar e à segurança social, a sindicalizar-se e participar de negociações coletivas com empregadores e mesmo o de ter um emprego. Uma questão sociológica fundamental sobre a cidadania é de que forma os vários grupos são dela incluídos e excluídos – como na negação do voto às mulheres na Grã-Bretanha e Estados Unidos até bem recentemente neste século ou na proibição de sindicalização aos trabalhadores durante grande parte do início da história do capitalismo – e como essas situações afetam a desigualdade social. Marshall argumentou, por exemplo, que a concessão da cidadania plena aos trabalhadores desprivilegiou-os até certo ponto: enquanto se sentiram excluídos do sistema, os trabalhadores têm maior probabilidade de se organizarem em oposição ao mesmo. Na medida em que se sentem mais incluídos, tendem também a aceitar a legitimidade do próprio sistema sob o qual são explorados como trabalhadores e, por conseguinte, menor a probabilidade de que se rebelam contra o mesmo". (grifos do autor).

pela autora é sobre o papel da sexualidade, da violência<sup>24</sup> à qual as mulheres são submetidas, bem como a da representação cultural de gênero.

Cameron (1992) apresenta uma série de razões pelas quais as feministas estão preocupadas com a linguagem que afeta e pode ainda determinar a visão de mundo das pessoas, como nas 'imagens das mulheres' ou em sua representação. As feministas têm a preocupação sobre o modo como as mulheres estão sendo representadas em livros infantis, por exemplo, pois entendem que se alguém fica muito exposto a determinados estereótipos, acabará naturalizando as representações preconceituosas que neles se encontram.

Sendo a linguagem central para a prática feminista, uma experiência com um grupo de mulheres que se encontravam para relatar e refletir sobre suas experiências é tida como uma prática por meio da qual as mulheres podem tomar consciência de que, segundo Cameron (1992, p. 7), "o silêncio é um símbolo de opressão<sup>25</sup>" e de que a alienação opera por meio da linguagem.

A autora afirma que à fala e à escrita tem sido atribuído o mérito de uma força maligna que regula as relações sociais de modo que as pessoas disfarcem importantes verdades em uma nuvem de retórica enganosa.

Cameron (1992) não tem como objetivo discutir como homens e mulheres devem usar a linguagem, mas sim, que devemos saber que os usos que fazemos dela têm conseqüências para oprimir ou para fortalecer; inclusive podemos usar a linguagem contra nós mesmas. Porém, a autora considera que não há nada que seja imutável, sendo assim, podemos, por meio do uso da linguagem, cunhar novos significados para um mundo diferente e melhor.

Outros(as) estudiosos(as) das questões de gênero social são Woods e Hammersley (orgs., 1993). Preocupados com as questões de gênero e de etnia no contexto da escola, esses autores reúnem trabalhos que empregam a etnografia e outras metodologias qualitativas para levantarem discussões sobre as experiências de meninas na escola e o papel de diferentes gêneros e etnias nas experiências de crianças no ambiente escolar.

Os estudos feministas, multiculturalistas<sup>26</sup> e sobre educação anti-racista<sup>27</sup> permeiam as discussões do livro de Woods e Hammersley (orgs., 1993). A pesquisa de Grugeon (1993, *in* Woods e Hammersley, orgs., 1993) é um exemplo disso. Ela estuda a cultura oral nas brincadeiras de meninas em um parque escolar infantil. Grugeon observa que, devido à dominação do espaço do pátio da escola por meninos que jogam futebol, as meninas, em um recuo apenas aparente, manifestam-se por meio de uma cultura que ela considera

---

<sup>24</sup> Sobre violência, ver também Suárez e Bandeira (orgs., 1999); Suárez e Bandeira, 2002, *in* Bruschini e Unbehau (orgs., 2002); Saffioti, 2002, *in* Bruschini e Unbehau (orgs., 2002); Saffioti (2004), Talbot (2005, *in* Lazar, org., 2005).

<sup>25</sup> Tradução nossa de: "*Silence is a symbol of oppression.*" (Cameron, 1992, p.7).

<sup>26</sup> Sobre multiculturalismo, ver Gonçalves e Silva (orgs., 2001), Silva (org., 2002).

<sup>27</sup> Sobre medidas anti-racistas na educação brasileira, ver Cavaleiro (org., 2001).

subversiva, que é uma forma de desafio à falta de poder das meninas dentro da sala de aula.

Professores(as) e alunos(as) têm imagens estereotipadas dos garotos e das garotas no que diz respeito às suas habilidades com as diferentes disciplinas escolares e também em relação aos seus destinos. Stanley (1993, *in* Woods e Hammersley, orgs., 1993) argumenta que por trás da escolha das garotas por determinadas disciplinas, há o seu modo quieto de ser, o que compromete a comunicação entre professor(a) e aluno(a), o que acaba por reforçar estereótipos. Porém, o modo quieto de ser das meninas não é algo inerente ao sexo, é uma forma de se adaptarem às exigências que são feitas às meninas. Para Stanley, isso é uma forma de resistência.

O livro de Woods e Hammersley (orgs., 1993) elucida como a etnografia pode jogar luz às questões de gênero e de etnia no contexto da escola, indicando-nos uma gama de abordagens para a questão.

Magalhães (1995) também contribui com as discussões acerca de gênero social ao discutir a existência de dois tipos de discurso sobre gênero no Brasil, a saber, o discurso de dominação e o de liberação. Em sua pesquisa, a autora analisa três textos, mostrando, por meio deles, a relação entre linguagem e ideologia na construção das relações de gênero. A autora aponta que há a heterogeneidade no discurso sobre a mulher, o que é materializado na coexistência do discurso de liberação e o de controle. Refere-se ainda que, por trás do discurso de liberação, ainda pode ser percebido o discurso de controle, fruto da sociedade tradicional. Nos grandes centros urbanos, local onde a autora considera que as mulheres possuem um lugar social, o discurso de liberação é preponderante. As mulheres desses centros têm suas identidades constituídas por meio do discurso de direitos civis, como no caso da Constituição.

A autora emprega a Análise de Discurso Crítica e argumenta que essa teoria é uma abordagem importante para elucidar a heterogeneidade presente nos textos, o que contribui para a constituição de identidades de gênero. O mesmo ponto foi destacado por Poynton (1989).

Magalhães (2005a, *in* Lazar, org., 2005) examina, sob a perspectiva da Teoria Social do Discurso, identidades de gênero em dois programas brasileiros de alfabetização de adultos. A autora investiga voz e interdiscursividade em três gêneros discursivos distintos, focalizando o modo pelos quais as identidades de mulheres são textualmente mediadas em contextos de mudança social. Os gêneros discursivos analisados pela autora são: a) textos de um jornal produzido por alunos(as) no contexto do programa de alfabetização de adultos; b) a discussão de um anúncio publicitário realizada em uma das salas do programa de alfabetização e; c) entrevistas com mulheres alfabetizadas adultas.

Nessa discussão, Magalhães (2005a, *in* Lazar, org., 2005) analisa como elementos de textos são rearticulados nos três gêneros discursivos e que constituem identidades de gênero no contexto pesquisado, notando que o discurso tradicional ainda coexiste com o de emancipação, o que é marcado por tensões, avanços e recuos, o que é materializado lingüisticamente nos textos falados ou escritos.

Talbot (1998) levanta questões acerca do motivo de se distinguir gênero de sexo e qual o porquê de os estudos de linguagem<sup>28</sup> serem importantes para o feminismo. Para a autora, nascermos homens ou mulheres afeta-nos no que concerne ao modo como agimos no mundo, bem como ao modo como o mundo nos trata. Além disso, essa divisão – como categoria social e não gramatical – é sustentada pela linguagem.

Para iniciar sua discussão, Talbot (1998) comenta o emprego de pronomes pessoais em diversos países. Em alguns deles, a distinção de sexo só é feita quando é usado o pronome referente à terceira pessoa do singular; em outros, como no Japão, as garotas usam o pronome que indica o masculino para se referirem a elas mesmas para poderem competir de igual para igual com os garotos. Já em algumas sociedades tradicionais, há itens de vocabulário cujo uso é permitido somente para homens e outros somente para mulheres.

Desses exemplos, depreendemos a importância da linguagem para os estudos acerca de gênero, pois, ela indica onde os papéis de homens e de mulheres são, ou não, flexíveis. Por meio da linguagem, podemos comprovar as diferenças/desigualdades entre homens e mulheres, bem como as lutas de poder travadas no seu âmbito.

Em relação à divisão entre sexo e gênero, Talbot (1998) discute que o sexo é binário, fundamentado na biologia; o que não acontece com o gênero, que é construído e aprendido socialmente: não é binário, é um *continuum*. Porém, para justificar a violência dos homens contra as mulheres, por vezes explicações biológicas são postas em pauta; contudo, segundo a autora, não de forma consistente e incontestável.

Em relação à linguagem nos estudos feministas, há algumas propostas. Uma delas é sobre a idéia de que diferentes línguas efetivamente fornecem diferentes realidades para seus falantes. Para Talbot (1998), é uma noção fascinante e bastante significativa.

Outra proposta, determinista, é a de que a linguagem determina o que somos e não há nada que possamos fazer sobre isso. Ainda outra proposta, menos extrema, tem motivado reformas na linguagem: movimentos que promovem o uso de linguagem não-racista, não sexista e assim por diante.

A última proposta examinada por Talbot (1998) é a de que a linguagem simplesmente reflete a sociedade. Para a autora, essa proposta impede-nos de veicular

---

<sup>28</sup> Sobre gênero social e linguagem, ver Hellinger e Bubmann (2001).

informações absurdas sobre a linguagem. Porém, considera que ela não é suficiente para eliminar a linguagem racista e, dessa forma, considera que se comporta da mesma forma que velhas formas de racismo. A questão aqui é fazer com que as pessoas tenham consciência e estimulem a mudança social.

Nessas discussões, a importância da linguagem para as feministas apóia-se no fato de, segundo Talbot (1998, p. 15):

O feminismo é uma forma de política dedicada a provocar mudanças sociais e ultimamente a evitar a reprodução de desigualdades sistemáticas entre homens e mulheres. O interesse feminista em linguagem e gênero está no papel complexo que a linguagem exerce em conjunto com outras práticas e instituições sociais, refletindo, criando e sustentando divisões de gênero na sociedade<sup>29</sup>.

Na obra de Talbot (1998), temos a descrição e o resultado de trabalhos a respeito da interação entre homens e mulheres, bem como, sob uma perspectiva crítica, sobre discurso e construção de gênero.

Para Bourdieu (trad., 1999), a descrição etnográfica oferece subsídios para explorarmos as estruturas simbólicas da dominação masculina que, segundo o autor, de tal forma está ancorada no nosso inconsciente que é difícil pô-la em questão. O autor considera que existem mecanismos e instituições que realizam o trabalho de reprodução e para que esse trabalho cesse e possa haver transformação, é necessário que neutralizemos esses mecanismos e as instituições.

Ao estudar a dominação masculina, Bourdieu (trad., 1999) atenta para o fato de fazermos parte da parcela do objeto que queremos analisar, por isso corremos o risco de analisarmos nosso objeto segundo a ótica da mesma dominação que queremos ver transformada. Essa dominação pode ser realizada por meio da transformação das práticas discursivas no contexto da escola, o que poderá colaborar com a transformação social. Porém, Bourdieu e Passeron (1975) alertavam que, há trinta anos, a escola era uma força conservadora e era necessário mostrar isso para que ela pudesse transformar-se na força libertadora que poderia ser. Isso é corroborado por Bourdieu (trad., 1999, p. 103), para quem: “o trabalho de reprodução esteve garantido, até época recente, por três instâncias principais, a Família, a Igreja e a Escola, que, objetivamente orquestradas, tinham em comum o fato de agirem sobre as estruturas inconscientes.” E a escola, segundo ele,

---

<sup>29</sup> Tradução nossa de: “Feminism is a form of politics dedicated to bringing about social changes, and ultimately to arresting the reproduction of systematic inequalities between men and women. Feminist interest in language and gender resides in the complex part language plays, alongside other social practices and institutions, in reflecting, creating and sustaining gender divisions in society.” (Talbot, 1998, p. 15).

“mesmo quando já liberta da tutela da Igreja, continua a transmitir os pressupostos da representação patriarcal (...).” (Bourdieu, trad., 1999, p.104).

Hoje, porém, é constatado o fato de a dominação masculina não ser mais algo indiscutível e incontestável. Isso acontece devido às discussões das feministas<sup>30</sup> que levaram maior número de mulheres às escolas; com isso conseguindo: a) maior distanciamento em relação às tarefas domésticas; b) o controle da reprodução; c) o adiamento do casamento; d) o aumento do número de divórcios.

Outra estudiosa de questões de gênero é Walsh (2001), cuja pesquisa tem como objetivo desenvolver um quadro analítico que combina a Análise de Discurso Crítica (Fairclough 1989, 1992, 1995b; Chouliaraki e Fairclough, 1999) e uma ampla perspectiva feminista sobre discurso como prática social. A intenção é empregar esse quadro em investigação sobre a participação das mulheres em comunidades de práticas<sup>31</sup> previamente monopolizadas por homens. Walsh (2001) discute se as mulheres aceitam práticas discursivas pré-existentes, não-criticamente, ou se elas as contestam e tentam mudá-las, ou se transitam estrategicamente entre essas duas posições, dependendo do que percebem como apropriado a determinada ocasião, o que para essa autora não se traduz em emancipação.

O modo como o gênero intersecta com o *habitus* institucional (Bourdieu, 1977) e com o *status*, bem como com a política de gênero adotada por cada mulher individualmente, foco da pesquisa da autora, sugere que outros critérios de identidade intersectam com o de gênero de modo que freqüentemente duplicam as desvantagens das mulheres nas organizações.

Sua tese central é a de que a coerção institucional, com a qual as mulheres têm de negociar avaliações estereotipadas do desempenho de seus papéis na esfera pública, tem contribuído para o processo de reestruturação discursiva. Um efeito disso tem sido que a natureza da dicotomia público-privado, pautada no gênero social, tem sido reproduzida na esfera pública, que está em perigo de se tornar um sistema com dois níveis assimétricos, no qual a condição subordinada das mulheres é institucionalizada. Entretanto, as mulheres não têm aceitado, passivamente, as restrições institucionais e discursivas que têm operado sobre elas. A autora afirma que as mulheres têm ajudado a promover uma tendência de

---

<sup>30</sup> Alguns movimentos sociais têm sido responsáveis por mudanças na sociedade, inclusive na relação de gênero. Sobre esse assunto, ver Castells. (2002, vol. 2).

<sup>31</sup> Segundo Eckert e McConnell-Ginet (1999), *apud* Walsh (2001, p. 3), “uma comunidade de prática é um agregado de pessoas que, unidas por um objetivo comum, desenvolvem e dividem modos de fazer coisas, de falar; crenças e valores”. Tradução nossa de: “A CofP is an aggregate of people who, united by a common enterprise, develop and share ways of doing things, ways of talking, beliefs, and values – in short practices.”

contestação; sendo assim, as fronteiras discursivas entre as tradicionais esferas pública e privada<sup>32</sup> têm se tornado cada vez mais fracas e permeáveis.

Algumas estratégias possíveis empregadas pelas mulheres, que entram em comunidades de práticas tradicionalmente dominadas pelos homens, são delineadas, ao mesmo tempo que são considerados riscos em potencial e vantagens de cada uma dessas estratégias. Isso tudo é discutido na perspectiva dos interesses profissionais das mulheres, individualmente, bem como na perspectiva do objetivo feminista mais amplo, a saber, o de erradicar desigualdades baseadas em gênero.

A autora discute também as idéias de alguns autores e apresenta-nos um quadro teórico baseado na Lingüística Sistêmico-Funcional, enfatizando a divisão da função interpessoal sugerida por Fairclough (trad., 2001a).

Walsh (2001) investiga como a função interpessoal é realizada intertextualmente de modo que seja relevante para a produção, a reprodução e a transformação das identidades e das relações de gênero.

As mulheres que entram na política britânica também são foco da pesquisa de Walsh (2001). Para ela, muitas mulheres adotam, na esfera pública, tipos de discurso avaliados negativamente pelos outros, em especial, pelos meios de comunicação. Ao julgá-las, a mídia baseia-se em convenções e normas já aceitas, normas essas que ajudam a moldar negativamente as identidades de gênero das parlamentares deputadas, impedindo o desafio à cultura androcêntrica da Câmara dos Comuns, no Reino Unido.

Devido à crescente importância dada ao discurso midiático na política, o preconceito, veiculado pelos meios de comunicação contra as deputadas, possui boas chances de minar suas habilidades para desafiar e mudar a cultura masculina da Câmara dos Comuns. Porém, o poder masculino, no Parlamento e na mídia, tem sido questionado por grupos monitorados por feministas. Walsh (2001) também dá ênfase à comparação entre o número de mulheres que há na Câmara dos Comuns e em outras instituições. Aqui, as mulheres possuem estabilidade; porém, a maioria parece ter interiorizado normas discursivas masculinas, em vez de desafiá-las. Mais que tratar as mulheres como um bloco homogêneo, devemos notar que há diferenças entre as mulheres, e entre mulheres e homens; diferenças essas que devem ser exploradas.

---

<sup>32</sup> Segundo Johnson (trad., 1997, p. 90), “As esferas privada e pública são os dois tipos de esferas associados a gênero que se tornou prática comum considerar como dividindo o mundo social. A esfera privada é o estereótipo típico do mundo feminino do lar, da família, do TRABALHO DOMÉSTICO não remunerado; a esfera pública é o mundo supostamente masculino da política e do emprego remunerado. A emergência das duas esferas data da REVOLUÇÃO INDUSTRIAL capitalista, que tirou a produção do lar e levou-a para a fábrica, arrastando nesse processo os homens e deixando esposas e mães atrás para cuidar dos filhos e da casa. Essa opinião tem sido criticada por intelectuais feministas que argumentam que a cisão privado/público constitui uma ilusão que serve para reforçar a subordinação da mulher sob um regime de PATRIARQUIA”. (grifos do autor)

Walsh (2001) volta-se para a análise das contribuições realizadas pela coalizão de mulheres da Irlanda do Norte para assembléia da província e para as questões relativas aos ganhos e contratempos que as mulheres têm vivido em instituições políticas na Escócia e no País de Gales.

São consideradas as implicações da recente tendência de divisão pautada no gênero na política do Reino Unido. As mulheres têm provocado impactos nas prioridades políticas, bem como na linguagem e na estrutura do Parlamento escocês e isso tem fornecido suporte para o argumento de que a descentralização como um processo político deve ser bem-vinda pelas feministas. Em todas as situações em que houve descentralização, as mulheres têm procurado beneficiar-se do espaço discursivo aberto pela mudança institucional, no sentido de aumentar suas participações no processo político de tomada de decisão. Porém, fica claro, para colegas políticas e para os meios de comunicação, que apenas a presença de mulheres na comunidade de prática não é garantia de um *ethos* simpático às mulheres. Mesmo assim, na Irlanda do Norte, têm sido assegurados os interesses das mulheres em sua assembléia.

Walsh (2001) também volta sua atenção para o envolvimento das mulheres em comunidades de base que podem constituir locais de participação política particularmente abertos para mulheres.

A autora aponta para o seu trabalho sobre as atividades da Rede Ambiental de Mulheres (WEN – *Women's Environmental Network*), sediada em Londres, no qual tem procurado explorar o papel das mulheres primeiramente como consumidoras, em vez de expandir o papel das mesmas como cidadãs ativas; além de observar que as mulheres acabam interiorizando características do *ethos* masculino desses grupos em suas práticas discursivas.

A autora analisa, ainda, práticas lingüísticas de homens e de mulheres dentro do mesmo quadro de referência, comparando a Rede Ambiental de Mulheres com meios dominados por homens, tais como Amigos da Terra e *Greenpeace*. A exclusão virtual de normas femininas de algumas instituições da esfera pública e de organizações torna difícil a aceitação da aceção de Johnson (1997), que considera as normas femininas e masculinas como construções mutuamente dependentes em uma relação dialética.

Outro foco para o qual Walsh (2001) volta atenção é o do envolvimento de mulheres na Igreja da Inglaterra, antes e depois de ordenadas sacerdotisas, o que poderia ser um marco na mudança de uma atividade em comunidades de base para atividades em instituições do Estado.

Em campanhas para ordenação, as mulheres têm a oportunidade de atuar em práticas discursivas que desafiam definições masculinas do que é ser sacerdote; porém, ao serem ordenadas, passam a sofrer coerções das leis canônicas, pela estrutura da Igreja,

bem como pelo modo como são percebidas e avaliadas pelos outros. Mesmo assim, a entrada de mulheres no sacerdócio tem provocado mudanças discursivas.

O interesse da autora nesse foco deve-se ao fato de a Igreja poder ser considerada uma instituição mista, que liga a sociedade civil e o Estado. E sua influência é tanta que atravessa as fronteiras que tradicionalmente separam os domínios privado, civil e público.

Clare Walsh aponta que trabalhos, com foco em comunidades de prática dentro da esfera pública, ajudam a mostrar uma ampla gama de modos como as mulheres negociam com normas discursivas 'masculinas', às quais elas confrontam, quando envolvidas em instituições do Estado ou em comunidades de base.

Outra estudiosa das questões de gênero é Lazar (org., 2005), que apresenta como um dos objetivos de seu livro avançar no entendimento do complexo trabalho do poder e da ideologia no discurso, que contribui para a sustentação de uma ordem social pautada no conceito de gênero.

Lazar (org., 2005) apresenta a Análise de Discurso Crítica Feminista, justificando o acréscimo desse último termo. Para ela, esse tipo de análise busca questionar a ideologia patriarcal que produz, reproduz e naturaliza as desigualdades de gênero – o que é feito também por meio do discurso, das ideologias nele veiculadas que, segundo Lazar (2005, *in* Lazar, org., 2005, p. 5) “são representações de práticas formadas de perspectivas particulares com o interesse de manter relações desiguais de poder e de dominação<sup>33</sup>”, inclusive a de gênero. Segundo Lazar (2005, *in* Lazar, org., 2005), de acordo com a perspectiva feminista, gênero é entendido como uma estrutura ideológica que divide as pessoas em duas classes: homens e mulheres. Essa divisão é baseada em uma relação hierárquica de dominação e subordinação. Tendo por base as diferenças sexuais, a ‘estrutura de gênero’<sup>34</sup> impõe uma dicotomia social de trabalho e de comportamentos, características para as mulheres e para os homens.

Para complementar a discussão, o conceito de hegemonia (Gramsci) é levantado por Lazar (2005, *in* Lazar, org., 2005), quando discute a complexidade do gênero e das relações de poder. Para a autora, o poder está encaixado e disperso em redes de relações que se auto-regulam, produzindo sujeitos.

Na obra de Lazar (org., 2005), outros(as) autores(as) contribuem para os estudos que unem a Análise de Discurso Crítica e os estudos sobre gênero em diferentes contextos. Tais discussões contribuem para que a imbricação entre o poder e a ideologia; presente nas relações de gênero, nos discursos, por vezes não aparente para todos(as) os(as)

---

<sup>33</sup> Tradução nossa de: “... ideologies are representations of practices formed from particular perspectives in the interest of maintaining unequal power relations and dominance” (Lazar, 2005, *in* Lazar, org., 2005, p. 5).

<sup>34</sup> Tradução nossa de: “Gender structure” (*Ibidem*, p. 5).

participantes envolvidos nas práticas sociais; seja desvelada e possa contribuir para mudanças na prática discursiva e social.

### 1.2.2 Identidades de gênero no contexto da escola

Devido à resistência à adoção de pedagogias de perspectivas tecnicistas e comportamentais por parte de governos autoritários, surgem, no Brasil, após as décadas de 1960 e 1970, as reformas educacionais de cunho crítico. Tais reformas tinham o intento de afastar a posição alienada ou ingênua até então hegemônica no âmbito da educação.

Ser um(a) educador(a) crítico(a) passa a significar lutar contra qualquer tipo de desigualdade social, assim como lutar por liberdade.

Nesse contexto, surge o conceito de gênero, com o crescente emprego de teorias advindas da Sociologia. Essas teorias mudavam o foco da família e do fracasso de meninos e de meninas para o social e o coletivo. O debate sobre o gênero, para Louro (2002, *in*: Bruschini e Unbehaum, orgs., 2002, p. 228), significava uma “virada significativa no campo educacional”.

Porém, as questões de gênero, segundo Scott (1995)<sup>35</sup>, não tinham reconhecimento político e não eram reconhecidas como prioritárias e urgentes.

Como não possuía uma única compreensão, o conceito de gênero foi incorporado às discussões da educação marcado por várias interpretações e afiliações teóricas. Segundo Louro (2002, *in* Bruschini e Unbehaum, orgs., 2002, p. 228):

educadoras feministas divergiam quanto a ‘papéis’, ‘relações’ ou ‘identidades’ de gênero, mas o que parecia importante era o fato de que esse domínio complexo, intensamente político e poderoso ia sendo integrado, pouco a pouco, às análises educacionais, de um modo como nunca fora antes.

As discussões acerca de gênero não pretendiam apenas incluir as mulheres em análises e em teorias, pois já se sabia que gênero indicava relações de poder entre sujeitos sócio e historicamente situados. Tais discussões não pretendiam negar ou substituir outras relações de poder, tais como as de classe, raça, etnia, idade. Muito pelo contrário, juntas, mostrar-se-iam mais potentes para as discussões das relações de poder.

---

<sup>35</sup> Scott (1995, *apud* Louro, 2002, *in* Bruschini e Unbehaum, orgs., 2002).

Os conceitos de raça, etnia, idade e gênero são importantes para a Educação, pois ela está implicada na construção de sujeitos, na constituição de identidades. Educadores(as) críticos(as) buscavam, dessa forma, examinar a produção de desigualdades entre meninos e meninas, embora, por vezes, o foco apontasse somente para as meninas.

Em suas práticas, a escola reproduz a dinâmica de poder, bem como a produz também, pois, segundo Louro (1997, p. 57), “diferenças, distinções, desigualdades...”, é disso que a escola entende, é isso que a escola produz. Pois, por meio de mecanismos de classificação, hierarquização e ordenamento, a escola encarrega-se de dividir os que nela entram: ricos(as) e pobres, adultos(as) e crianças, meninos e meninas.

Em suas práticas, a escola produz e garante as diferenças entre os sujeitos. Por isso, segundo Louro (1997, p. 57), “é necessário que nos perguntemos, então, como se produziram e se produzem tais diferenças e que efeitos elas têm sobre os sujeitos.”

A escola delimita espaços por meio de símbolos e códigos, diz o que deve ou não ser feito. Por exemplo, o que meninos e meninas devem fazer no recreio: eles jogam futebol, elas ficam conversando em espaços mais limitados que os ocupados por eles. Caso um menino resolva conversar com as meninas, ou caso uma menina resolva jogar futebol, podem ser julgados(as) como crianças que têm algum tipo de desvio. Assim, a escola, com suas práticas, diz o que deve ser feito, ou não; bem como informa o lugar dos sujeitos, contribuindo para a constituição de identidades de gênero.

Essa constituição de identidades é mediada por práticas e por gêneros discursivos. Esses são empregados, em sala de aula, de acordo com a organização e as tarefas do cotidiano escolar. A organização e as tarefas são tidas como ‘naturais’. Por isso, devemos questionar o que parece ‘natural’, inclusive a linguagem, os discursos – carregados de ideologias – veiculados no contexto da escola.

A linguagem rejeita, nega o que não parece natural – o(a) homossexual, o(a) negro(a), a mulher com características que não sejam consideradas femininas, o homem com características que não sejam consideradas masculinas – para preservar ‘o natural’ – o(a) heterossexual, o(a) branco (a), a mulher feminina, o homem masculino. Por intermédio da polarização – da diferenciação e do expurgo do outro (Thompson, 1995) –, a escola contribui para a constituição de identidades enfraquecidas e oprimidas por preconceitos e ideologias que separam uns dos outros.

Porém, como as identidades não são essencialistas (Woodward, 2000, *in* Silva, org., 2000; Silva, org., 2000), nas escolas também presenciamos movimentos para a quebra de fronteiras e o questionamento de posições hegemônicas. Questionar práticas e fronteiras é questionar toda uma cultura. Isso pode levar à transformação de práticas escolares e fornecer subsídios para promover a igualdade social.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos da Teoria Social do Discurso e estudos acerca de Gênero Social para subsidiarem nossa análise sobre discurso e identidades de gênero no contexto da escola.

Reconhecemos que a Análise de Discurso Crítica é muito indicada para a análise de relações sociais nesse âmbito e que, por meio dela, podemos contribuir para elucidar a constituição de identidades e os processos de dominação e, com isso, contribuir com a tomada de consciência das pessoas para as forças que as oprimem, o que pode resultar em mudanças discursivas e sociais.

A escola, *locus* de lutas hegemônicas, com seus discursos e práticas, precisa ser problematizada no que diz respeito ao seu trabalho com questões sobre gênero social, pois estereótipos ainda podem estar sendo constituídos nesse ambiente que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), deveria proporcionar cidadania, senso crítico.

Daí nossa opção de trabalharmos para desvelar as lutas presentes no contexto da escola no que se refere a gênero social, desenvolvendo pesquisa que nos permita compreender, questionar o que o discurso nos faz e o que podemos fazer com ele.

## CAPÍTULO 2

### GÊNERO DISCURSIVO E LINGÜÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Neste capítulo, apresentamos algumas discussões acerca de Gênero Discursivo Swales (1990), Bakhtin (1997), Bazerman (2005), Christie e Martin (1997), Fairclough (1992), Meurer e Motta-Roth (2002), Marcuschi (2005 *in* Karwoski *et al.*, 2005), sobre a teoria de registro e gênero, proposta por Eggins e Martin (2000) e sobre a Lingüística Sistêmico-Funcional (Halliday:1985; Martin *et al.*:1997; Butt *et al.*: 2000; Ravelli (2000), *in* Unsworth, 2000); Eggins: 2004; Butt *et al.*: 2004; Halliday e Matthiessen, 2004; Thompson: 2004), cuja apresentação se deve ao fato de ela ser uma ferramenta valiosa para a Análise de Discurso Crítica e também devido a sua ligação com os estudos de Chouliaraki e Fairclough (1999), Fairclough (trad., 2001a; 2003), autores(as) que também consideram a linguagem como prática social.

#### 2.1 Gênero Discursivo: uma perspectiva funcional

Discussão insistente desde Aristóteles, em estudos sobre poética e retórica, o estudo dos gêneros vem se transformando desde a classificação de obras em líricas, épicas e dramáticas até o entendimento de que é necessária uma abordagem do texto que privilegie a interação. Abordagem essa que tem sido discutida por diferentes autores, os quais têm definido gênero discursivo de diferentes modos. Alguns deles são: Swales (1990), Bakhtin (1997), Fairclough (1992), Christie e Martin (1997), Meurer e Motta-Roth (2002), Bazerman (2005) e Eggins e Martin (2000, *in* van Dijk, 2000).

Swales (1990), em sua proposta sócio-retórica, afirma que um gênero lingüístico compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos membros compartilham propósitos comunicativos bem definidos. Esses propósitos são conhecidos pelos membros da comunidade discursiva<sup>36</sup> que é definida por esse autor como “grupo de pessoas que compartilham propósitos comunicativos para alcançar objetivos comuns.” (1990, p.24).

---

<sup>36</sup> Comunidade discursiva pode ser caracterizada em termos de seis características: é o conjunto de objetivos públicos em comum; diz respeito aos mecanismos de comunicação entre os participantes da comunidade; o

Um gênero, para Swales (1990), no que se refere ao seu conteúdo e à sua forma, deve ter características e regularidades mais ou menos previsíveis e, além disso, um caráter funcional. Para ele, as características de um gênero não poderiam ser totalmente previsíveis, posto que se transformaria em um 'ritual'. Ainda para esse autor, as manifestações do gênero lingüístico, além dos propósitos comunicativos, mostram padrões de semelhança em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público. Quando todos esses critérios forem satisfeitos, uma determinada ocorrência será vista como prototípica pela comunidade discursiva, contendo passos mais ou menos previsíveis – são os passos prototípicos de Swales (1990) – que devem estar presentes para que o gênero possa se constituir enquanto tal.

Manifestos em textos, os gêneros discursivos são entendidos por Bakhtin (1997), em um enfoque discursivo-interacionista. Esse autor, que insiste no caráter social dos fatos de linguagem, considera o enunciado como o produto da interação social, sendo que cada palavra é definida como produto de trocas sociais, em um dado contexto que constitui as condições de vida de uma dada comunidade lingüística. Sendo social e ocorrendo em um dado contexto, os gêneros são diversos, as produções de linguagem são diversas e são tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo caracterizados pelos seus conteúdos temáticos, estilo e construção composicional dos quais se utilizam.

Esses enunciados padronizados, relativamente estáveis, marcados por aspectos sociais, históricos e temporais de seu meio, assim o são por refletirem as finalidades e condições específicas de cada instituição que, à medida que cresce em complexidade, amplia o seu repertório de gêneros discursivos. Por isso, embora pareça eternamente estável, o gênero assim não o é. Apesar das coerções que modelos nos impõem, devido ao nosso conhecimento do padrão do gênero, ele não é uma forma fixa, um todo acabado. Ele é heterogêneo, dialogal, intergenérico. Gênero que, segundo Brandão (2000, p. 38), é "instituição discursiva, forma codificada sócio-historicamente por uma determinada cultura e enquanto objeto material, isto é, enquanto materialidade lingüística que se manifesta em diferentes formas de textualização".

Bakhtin (1997, p. 281), devido à heterogeneidade dos gêneros do discurso e à conseqüente dificuldade de se encontrar e definir o caráter genérico de enunciado, propõe a distinção dos gêneros do discurso em dois tipos: os primários, também ditos simples e os secundários, ditos complexos. Os primários seriam aqueles ligados à vida cotidiana como, por exemplo, diálogo cotidiano, carta. Já os secundários ou complexos – "o romance, o teatro, o discurso científico o discurso ideológico, etc. – aparecem em circunstância de uma

---

membro que participa da comunidade participa das atividades da comunidade, havendo troca de informações; capacidade de desenvolvimento de gêneros; léxico específico dentro da comunidade; há membros que dominam os conhecimentos da comunidade e membros novatos. Esse conceito inicial já sofreu várias críticas e reelaborações pelo próprio autor. (ver Swales 1992, 1993).

comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente na escrita: artística, científica, sóciopolítico”.

Para Bakhtin (1997), essa divisão entre gêneros primários e secundários é de vital importância, pois é da inter-relação entre os gêneros primários e o processo histórico de formação dos gêneros secundários, como o romance, que esclarece a natureza do enunciado e o problema da correlação entre língua, ideologia e visões de mundo.

Faraco (2003), ao refletir sobre a obra de Bakhtin, argumenta sobre a distinção realizada entre gêneros primários e secundários e que a mesma não se trata de princípios de classificação do discurso, mas sim de distinção entre esferas ideológicas. Os gêneros primários equivaleriam à ideologia do cotidiano e os secundários, aos sistemas ideológicos constituídos. Essas esferas são interdependentes. A primeira delas compreenderia, para Faraco (2003, p. 61), “a totalidade das atividades sócio-ideológicas centradas na vida cotidiana, desde os mais fortuitos eventos (um acidental pedido de informação na rua) até aqueles que se associam diretamente com os sistemas ideológicos constituídos (a leitura de um romance, por exemplo)”.

Seguindo o fio condutor da perspectiva sócio-interativa, Bazerman (2005) apresenta como tese que é por meio do uso de textos que organizamos nossas ações diárias, “criamos significações e fatos sociais num processo interativo tipificado num sistema de atividades que encadeia significativamente as ações discursivas.” (Bazerman, 2005, p. 10). Bazerman ainda postula que os novos gêneros que surgem são desmembramentos de outros já existentes, acompanhando a história, a cultura e a interação em instituições e atividades preexistentes. Daí se depreende que estudar gênero é estudar como a sociedade funciona (a cultura, as instituições, a política), como os textos comandam nossas ações. Como a sociedade está em constante transformação, os gêneros também estão, pois se adaptam a novas rotinas sociais; assim, novos gêneros vão surgindo à medida que novas práticas surgem.

Bazerman define o gênero como “categoria essencialmente sócio-histórica sempre em mudança”. Ainda para esse autor, “os gêneros são o que as pessoas reconhecem como gêneros em qualquer momento do tempo.” (2005, p. 11). Esse reconhecimento (Bazerman, 1994) pode ser garantido por nomeação, institucionalização ou regularização explícita e o reconhecimento dos gêneros pode trazer sanções ou recompensas. Assim caracterizando gênero, o autor considera o papel do indivíduo no uso e na construção de traços textuais e na construção do sentido, bem como a sua transformação constante, ou seja, as classificações formais não terão longa duração.

Considerando gêneros fatos sociais<sup>37</sup>, e não apenas fatos lingüísticos, voltados para propósitos práticos, Bazerman (2005), em estudos de caráter programático, apresenta algumas outras noções que considera ser frutíferas em investigações e na prática escolar e que caracterizam gênero, são elas: a de conjunto de gêneros, sistema de gêneros e sistema de atividades.

Conjunto de gêneros é formado pela cadeia de textos que uma pessoa tende a produzir quando ocupa determinado papel. O sistema de gêneros refere-se ao conjunto de textos produzidos em organizações sociais e que se encontram em um sistema de atividades, ou seja, um *frame* que organiza o trabalho e as realizações. (Bazerman, 2005).

Por meio dessas noções, Bazerman caracteriza como os gêneros configuram-se e enquadram-se em organizações, papéis e atividades mais amplas. Essas noções sobrepõem-se.

Em relação aos estudos literários, Bazerman (2005) afirma ser o conceito de gênero e tipo de texto (ou espécie literária) um quebra-cabeça, uma vez que tentar taxonomias estáveis é cercear a criatividade e, na prática literária, cada texto é um texto, sendo ele "tão individual em suas características que o gênero não parece fornecer meios adequados e fixos para descrever a realização individual de cada texto sem empobrecimento." (Bazerman, 2005, p. 49).

Com uma perspectiva discursivo-semiótica, Kress (1989) aponta o gênero como um recurso representacional. Para esse autor, os gêneros são inventários dos eventos sociais, pois codificam os traços característicos e as estruturas desses eventos sociais, bem como os propósitos dos participantes discursivos.

Para esse autor, não é possível estudar gênero sem levar em consideração os elementos não-verbais. E ao incluir os elementos não-verbais do gênero<sup>38</sup>, Kress considera que é preciso reconhecer os processos de produção de sentido e para isso, devemos considerar os níveis nos quais essa construção se dá: o contexto imediato (contexto de situação) onde os eventos se desenrolam e o contexto de cultura. Disso, podemos depreender que Kress considera os gêneros social e historicamente variáveis.

Meurer (2002, *in* Meurer e Motta-Roth, 2002) discute a dimensão crítica do estudo de gêneros. Para esse autor; cuja preocupação é analisar o texto, levando-se em consideração o contexto; uma questão de ordem geral é: como ler e analisar criticamente os diferentes gêneros textuais? O autor considera que, por meio do gênero, os indivíduos

---

<sup>37</sup> "Fatos sociais são as coisas que as pessoas acreditam que sejam verdadeiras e, assim, afetam o modo como elas definem uma situação. As pessoas, então, agem como se esses fatos fossem verdades. W. I. Thomas (1923) afirma que 'se as pessoas definem situações como reais, elas são reais em suas conseqüências.'" (*in* Bazerman, 2005, p. 23). Fatos sociais consistem em ações sociais significativas e realizadas pela linguagem.

<sup>38</sup> Ver Kress e van Leeuwen. (2006).

produzem, reproduzem ou desafiam a realidade social, construindo suas narrativas pessoais.

Preocupado com a análise de gênero, Meurer propõe a aplicação da Análise de Discurso Crítica para elucidar que qualquer texto, assim como o discurso, tem o poder construtivo tríplice: produz e reproduz conhecimentos e crenças; estabelece relações sociais; reforça, cria ou reconstitui identidades.

Com o auxílio da Análise de Discurso Crítica, Meurer descreve e analisa o gênero relativamente às representações, relações sociais e identidades, mostrando que no discurso, e por meio dele, as práticas sociais são reproduzidas ou desafiadas.

Já Fairclough (1992) define gênero como uma série relativamente estável de convenções que é associada a um tipo de atividade ratificada socialmente, tal como um poema, um artigo científico. Para esse autor, um gênero implica não apenas um tipo de texto em particular, mas também processos particulares de produção, distribuição e consumo de textos. Por exemplo, artigos de jornais e poemas não são apenas tipicamente diferentes tipos de textos, mas eles também são produzidos de diferentes formas, um é produto coletivo, outro é produto individual, ambos têm diferentes tipos de distribuição e são consumidos diferentemente – o último, incluindo diferentes modos de leitura e de interpretação.

Por um lado, os gêneros recebem influência das funções, dos objetivos, das convenções e normas sociais que o precedem, fazendo surgir, formas convencionalizadas que representam o momento social que o originou; por outro, cada indivíduo irá exercer influência na produção de textos, pois cada um tem sua história, cada um desempenha um papel em um determinado grupo social e estará, portanto, habituado a determinadas práticas discursivas. Entretanto, a forma e o significado atribuídos a seu texto são determinados tanto pelo discurso quanto pelo gênero. Assim, podemos dizer que o conceito de gênero tem uma estreita ligação com o conceito de texto e de discurso.

Fairclough (2003) aponta para a necessidade de se encontrar um padrão na análise de textos e interação, mas não de se pensar que eles sempre são organizados em termos de uma estrutura genérica clara, uma vez que, com tantas transformações sociais, os diversos gêneros, assim como as formas de ação e de interação, transformam-se. E nessa transformação, novos gêneros vão surgindo, até mesmo em decorrência da combinação de gêneros já existentes. Além disso, somente determinados gêneros são bem definidos no que diz respeito à finalidade e estrutura genérica, e esses tendem a ser especializados dentro dos sistemas sociais por ação estratégica. (Habermas, 2000).

Para Fairclough (2003), ao analisarmos um texto ou interação em termos de gênero, estaremos questionando como ele figura dentro de práticas sociais e como contribui com essas mesmas práticas e interações dentro de eventos sociais.<sup>39</sup>

Para a análise interdiscursiva do gênero, Fairclough afirma ser necessário o estudo de como gêneros, discursos e estilos estão articulados. Para isso, lança um arcabouço com alguns conceitos. São eles: pré-gênero, gênero desencaixado e gênero situado. Como o autor define gênero de acordo com diferentes níveis de abstração, define pré-gênero como a categoria mais abstrata, por exemplo, narrativa, descrição, argumentação, conversação. O gênero desencaixado já é algo menos abstrato, como uma entrevista, por exemplo; já o gênero situado é um gênero específico de uma rede de prática particular, como a entrevista etnográfica (Fairclough, 2003). O autor também faz alusão ao gênero misto, ou seja, um texto que envolve vários tipos de gêneros. Outra forma como gêneros podem aparecer misturados no texto é seguindo uma hierarquia, figurando como gênero principal (entrevista etnográfica, por exemplo) e como subgênero (narrativa, argumentação, por exemplo). Tais gêneros devem ser analisados em termos de atividade, relações sociais e tecnologia comunicativa, ou seja, o que as pessoas estão fazendo, quais são as relações sociais entre elas e de quais tecnologias comunicativas (se houver alguma) a atividade dessas pessoas depende.<sup>40</sup>

Gênero, para Martin (1992, p. 503), é “um sistema estruturado em partes, com meios específicos para fins específicos.” Eggins e Martin (2000) desenvolvem uma teoria de gênero, “um rótulo que pode ser aplicado a uma variedade de modos de abordar o discurso de um ponto de vista lingüístico que busca formular teoricamente as semelhanças e as diferenças entre discurso, o texto e explicar a que se devem.”<sup>41</sup>

Eggins e Martin (2000, *in van Dijk, org., 2000*) apresentam a teoria de registro e gênero, uma teoria da variação funcional que explica de que modo os textos são diferentes e as motivações contextuais dessas diferenças que podem ser descritas e explicadas por meio de: a) descrição do padrão lingüístico que criam diferentes efeitos nos textos. As diferenças nesse padrão podem dizer respeito aos graus de formalidade; ao conhecimento de fundo, por exemplo; b) explicação das diferenças materializadas devido às diferenças de padrão lingüístico que podem ser explicadas em termos de ausência ou presença de termos avaliativos e de julgamento, por exemplo, o que ilustra os papéis do discurso aos que a ele têm acesso por meio dos papéis sociais.

---

<sup>39</sup> Tradução nossa de: “we are asking how it figures within and contributes to social action and interaction in social events.” (Fairclough, 2003, p. 37).

<sup>40</sup> Tradução nossa de: “what are people doing, what are the social relations between them, and what communication technology (if any) does their activity depending in?” (*Ibidem*, p. 40).

<sup>41</sup> Tradução nossa de: “um rótulo que puede aplicarse a una variedad de maneras de abordar el discurso desde un punto de vista lingüístico que buscan formular teoricamente las similitudes y las diferencias entre discursos, o texto, y explicar a qué se deben”. (Eggins e Martin, 2000, p. 335, *in van Dijk, 2000*).

Nesse estudo, Eggins e Martin (2000) adotam a perspectiva funcional como foco de organização da linguagem e sua relação com o uso e o modo como linguagem e contexto inter-relacionam-se de modo que um realiza o outro. A escolha do vocabulário e da estrutura é influenciada por três dimensões do contexto de situação – relacionado à situação imediata de realização do texto – definem três variáveis de registro: modo, tenor (relações) e campo. (ver Halliday, 1985; Eggins, 2004).

A dimensão de contexto ‘modo’ diz respeito a como o texto está organizado para alcançar seus objetivos sociais. A segunda dimensão contextual é o ‘tenor’ ou ‘relações’. Por meio dela, temos ilustrados os papéis sociais, as relações de poder que se desenvolvem no texto e, por fim, a dimensão de contexto ‘campo’ que diz respeito a representações, o campo semântico.

O contexto de situação é organizado de acordo com o modo de organização do texto (modo), as relações entre os participantes (tenor) e tipo de atividade social (campo). Tal organização tem relação direta com o tipo de significado que é organizado pelas metafunções textual, interpessoal e ideacional – metafunções inicialmente apresentadas por Halliday (1985).

A partir dessas dimensões contextuais, variáveis de situação, podemos analisar os diferentes registros e podemos explicar algumas diferenças entre textos, pois várias delas surgem devido aos seus diferentes contextos de produção e de interpretação.

Eggins (2004) apresenta uma abordagem de gênero pautada na Linguística Sistêmico-Funcional. A autora examina a interpretação sistêmico-funcional do gênero como o propósito cultural do texto, e examina como textos expressam gênero por meio de padrões estruturais; ou seja, a identidade genérica<sup>42</sup>; e de realização. Ela enfatiza que, ao identificarmos a identidade genérica de um texto, já podemos fazer predições sobre seu propósito e significado.

Como o texto é reconhecido como pertencente a esse ou aquele gênero? Segundo Eggins (2004), esse reconhecimento baseia-se em três dimensões: a) configuração de registro<sup>43</sup>; b) estrutura esquemática e c) realização padrão da estrutura esquemática, ou seja, como o significado é codificado ou expresso no sistema semiótico.

No que diz respeito à configuração genérica (a), podemos partir da discussão de Bakhtin (1994) de que os usos da linguagem tornam-se habituais devido à necessidade de se ter controle sobre ela. Isso quer dizer que, se a cada interação fôssemos criar um tipo de texto, a comunicação seria impossível, daí a padronização de gêneros. E, a partir da internalização de padrões relativamente estáveis de gêneros, podemos prever como cada situação revela-se e aprender como interagir nela (Martin e Rose, 2003). Essa afirmação

---

<sup>42</sup> Tradução nossa de: “Generic identity.” (Eggins, 2004, p. 55).

<sup>43</sup> Tradução nossa de: “Register configuration.” (*Ibidem*, p. 56).

traz, para Eggins (2004), duas questões que dizem respeito à teoria de registro: “a) quais aspectos de uma situação precisam se repetir para que duas situações sejam consideradas pelos interactantes similar o suficiente para serem chamadas de gêneros habituais? e; b) em que aspectos do nosso uso da linguagem percebemos padrões relativamente consistentes de significados em situações recorrentes?”

Levando essas duas questões em consideração, temos que a teoria de registro identifica três dimensões de situação: campo, relações e modo e, no gênero, essas três dimensões estão presentes e que podem se tornar relativamente estáveis. Eggins (2004) dá o exemplo de um gênero oral, a compra de um café. Nessa interação, temos o campo: café; as relações: comparador(a) e vendedor(a) e o modo: face a face. De cada um desses campos, podemos predizer coisas a respeito do padrão da linguagem.

No que diz respeito à estrutura esquemática (b), Bakhtin já afirmava que reconhecemos gêneros porque ele possui uma estrutura composicional previsível. Essa estrutura é o que Eggins (2004) chama de estrutura esquemática e, ao discuti-la, apresenta os conceitos de constituência e de rotulação<sup>44</sup>. O conceito de constituência, ou seja, que as coisas são feitas por partes, aplica-se ao gênero, pois ele é feito de partes, de estágios que constroem o todo, partes essas que se ligam umas as outras de determinada maneira. E para descrever como as partes ou estágios formam o todo, podemos empregar rótulos funcionais.

Ao dividir um texto em parte para vermos como o todo é formado, podemos fazê-lo considerando dois critérios: o formal e o funcional. De acordo com o critério formal, dividimos o texto em seus constituintes de acordo com a forma de cada um deles, ou seja, voltamos nossa atenção para o como a parte relaciona-se formalmente com o todo, verificando a classe de cada constituinte. De acordo com o critério funcional, dividimos o gênero em seus constituintes de acordo com a função de cada um deles, ou seja, analisamos a função do constituinte no todo, o que a parte faz em relação ao todo.

Ao analisarmos os estágios do gênero, reconhecemos o que é estágio obrigatório, o que é opcional e a sua função no todo.

No que diz respeito à realização (c), temos que, após a identificação da estrutura genérica do gênero, precisamos analisar a realização de cada elemento dessa estrutura. Ou seja, precisamos analisar como os significados são codificados no sistema semiótico, levando em consideração que padrões de realização soam de diferentes modos entre distintos gêneros e ao longo dos estágios esquemáticos em um mesmo gênero.

Esse tipo de análise, segundo Eggins (2004), serve para: a) explicitar o motivo de textos serem apropriados ou não; b) contrastar diferentes tipos gêneros e suas realizações

---

<sup>44</sup> Tradução nossa de: “Constituency and labelling.” (Eggins, 2004).

em contextos interpessoais e pragmáticos; c) entender as semelhanças e as diferenças entre gêneros da ficção e da não-ficção e d) realizar análises críticas.

Ao discutir por que alguns textos são apropriados ou não em determinados contextos, Eggins (2004) apresenta a estrutura esquemática da narrativa: resumo, orientação, complicação, avaliação, resolução e coda. Qualquer problema em um desses estágios pode comprometer a eficácia do gênero.

No que diz respeito ao emprego do gênero em contexto pragmático ou interpessoal, a autora apresenta que, dependendo do contexto de uso do gênero, interpessoal ou pragmático, ele poderá ter uma estrutura esquemática mais ou menos previsível. No contexto interpessoal, por exemplo, a estrutura esquemática é mais aberta, pois o objetivo do emprego do gênero faz-se na interação. Nesse caso, não falamos em estágios, mas sim, em fases (Gregory, 1985; Malcolm, 1985); já no contexto pragmático, a estrutura esquemática, agora composta de estágios, é mais rígida.

Quanto às diferenças entre gêneros ficcionais e não-ficcionais, Eggins (2004), indica que eles também possuem estrutura genérica com padrões mais ou menos estáveis. A previsibilidade dos gêneros estende-se do nível macro (estrutura genérica) ao nível micro (padrão léxico-gramatical). Além disso, o gênero literário pode, deliberadamente, por meio da tensão, explorar a subversão ou reprodução dos gêneros, ou seja, por meio dele podemos preservar os gêneros ou usar a criatividade para criar outros. Essa criatividade pode ser materializada nos gêneros híbridos.

Labov e Waletzky (1967, *apud* Silva, 2001) e Labov (1972, *apud* Silva, 2001) discutem a narrativa sob o ponto de vista formal e funcional, sendo que, para esses autores, sob o ponto de vista funcional, nosso foco, o discurso narrativo cumpre duas funções: a avaliativa e a referencial. A função avaliativa, segundo Silva (2001, p. 85-6):

evidencia o empenho pessoal do narrador em valorizar os feitos narrados, com o objetivo de justificar a própria ocorrência de seu relato e sustentar a expectativa que ele tenha criado no seu interlocutor a respeito de uma experiência realmente interessante e, portanto, passível de ser contada.

Já a função referencial permite que, seguindo uma seqüência temporal dos acontecimentos, haja condição de se recapitular experiências já ocorridas.

Para Labov e Waletzky (1967, *apud* Silva, 2001), a estrutura geral da narrativa compreende, assim como para Eggins (2004), as seguintes seções: orientação, antecedida ou não pelo resumo (Labov, 1972), complicação, avaliação, resolução e coda. Cada uma dessas seções é definida pela posição que ocupa na narrativa, pelos tipos de oração das quais é composta e, por fim, pela função exercida na narrativa.

Quanto à avaliação, Silva (2001, p. 88), discutindo a teoria de Labov (1972), apresenta que:

a avaliação tem por finalidade informar ao ouvinte/leitor o ponto de vista do narrador em relação à narrativa. Como seção estrutural, incide sobre a ação complicadora. Tem, por vezes, a função de separar a complicação da resolução, podendo, outras vezes, vir fundida à resolução numa única oração narrativa. Pode ainda não se limitar a uma seção fixa, perpassando a narrativa como 'foco de ondas avaliativas' (Labov, 1972, p. 369).

Como 'foco de ondas avaliativas', a avaliação aparece como estrutura secundária, podendo ocorrer em qualquer parte da narrativa. Labov (1972) apresenta quatro tipos de avaliação: externa, encaixada, ação avaliativa e avaliação mediante suspensão da ação.

Segundo Silva (2001), na 'avaliação externa', o narrador comunica seu ponto de vista ao ouvinte/leitor por meio da interrupção da narrativa ou, até mesmo, empregando certos passos intermediários que contribuem para que não haja interrupção no fluxo das orações narrativas.

No que se refere à 'avaliação encaixada' ou 'interna', Silva (2001, p. 88) aponta que ela pode ocorrer de três modos:

- 1) o narrador, preservando a continuidade dramática, menciona seus sentimentos como algo que estivesse ocorrendo como ele no momento e não como se estivesse dirigindo-se ao ouvinte/leitor que está fora da narrativa; 2) o narrador faz referência a si mesmo como se estivesse dirigindo-se a alguém; 3) o narrador introduz uma outra pessoa para avaliar as ações do antagonista, o que aumenta a carga dramática dos fatos narrados.

Na 'ação avaliativa', o narrador, ao invés de contar o que os personagens disseram, narra o que elas fizeram. Já a 'avaliação mediante a suspensão da ação' é realizada por intermédio de sentenças separadas.

Essas seções fornecem-nos subsídios para a análise da estrutura genérica dos gêneros discursivos apresentados neste trabalho, bem como para a análise dos discursos neles presentes.

No que diz respeito à análise crítica dos gêneros, muito pode ser trabalhado em prol de problematizar, questionar o senso comum, a cultura hegemônica materializada nos gêneros. Para isso, ao analisarmos um gênero, devemos questionar: porque motivo o gênero é útil em uma dada cultura; o que esse gênero diz sobre uma dada cultura. Assim fazendo, estamos contribuindo para desnaturalizar idéias, crenças, valores, discursos que

são veiculados por meio dos gêneros discursivos, o que pode ser realizado por meio da Lingüística Sistêmico-Funcional, da qual trataremos no item a seguir.

## 2.2 Lingüística Sistêmico-Funcional: uma perspectiva funcional da linguagem

Proposta diferentemente apresentada à lingüística formal, o paradigma funcionalista da linguagem tem orientação paradigmática, ou seja, na visão da língua como escolha que, segundo Berry (1977), não é necessariamente consciente, nem livre. Halliday (1985) aponta que, de acordo com o paradigma funcionalista<sup>45</sup>, a língua pode ser definida como fenômeno social, como instrumento de interação social, cuja função é a comunicação; por isso, a relação significado/estrutura é dinamizada pela função social.

A Lingüística Sistêmico-Funcional, cujo principal teórico é Michel Halliday, será empregada na análise dos nossos dados pelo fato de ser uma corrente que tem como preocupação entender os modos pelos quais a linguagem é usada para diferentes propósitos e em diferentes contextos e situações que moldam sua estrutura, ou seja, a Lingüística Sistêmico-Funcional “analisa e explica como os sentidos são construídos nas interações lingüísticas do dia-a-dia”<sup>46</sup> (Eggin, 2004, p. 1), em todas as atividades que envolvem a linguagem, nas quais reagimos ou produzimos linguagem que faz sentido; e estamos, quase que a todo o momento, produzindo textos que fazem sentido para os interactantes.

Segundo Halliday e Matthiessen (2004), esses textos produzidos podem ser abordados segundo dois pontos de vistas complementares: como objeto ou como instrumento.

Se analisarmos o texto como objeto, faremos perguntas como: por que os textos significam o que significam para mim ou para qualquer outra pessoa?; Por que ele vale o que vale?

Já, se focarmos o texto como instrumento, perguntar-nos-emos o que o texto revela sobre o sistema da linguagem no qual ele, o texto, é falado ou escrito. Como já dito, essas perspectivas são complementares, pois não se responde a uma dessas questões, sem levar a outra em conta, sem relacioná-las.

---

<sup>45</sup> Essa vertente, a Lingüística Sistêmico-Funcional, emergiu das áreas da retórica e da etnografia (Halliday, 1994, p. XXXVIII), tendo maior desenvolvimento na Escola de Lingüística de Praga.

<sup>46</sup> Nossa tradução de: “analyse and explain how meanings are made in everyday linguistic interactions.” (Eggin, 2004: p. 1).

Podemos ainda perceber que “o texto tem diferentes *status*, em diferentes situações, se vistos ou como artefatos ou como espécies”<sup>47</sup> (Halliday e Matthiessen, 2004, p. 3). Se tivermos diferentes tipos de textos de uma mesma língua, podemos dizer que, enquanto espécie, eles são iguais – trazem traços gramaticais da língua em contextos funcionais significativos. Se esses textos são vistos como artefatos, estarão longe de serem iguais, pois podem empregar recursos para a construção de sentidos que os façam muito diferentes uns dos outros. Descrever e analisar esses recursos que são empregados em textos é o que faz a Lingüística Sistemico-Funcional (LSF).

Esse arcabouço analítico, a Lingüística Sistemico-Funcional, possui quatro pontos básicos (Halliday e Matthiessen, 2004; Eggins, 2004). São eles:

- a) o uso da linguagem é funcional;
- b) a linguagem só pode ser compreendida se levarmos em consideração seu contexto de produção<sup>48</sup>;
- c) o processo de uso da linguagem é um processo semiótico, ou seja, um processo de fazer sentido por meio de escolhas;
- d) ao contrário de outras teorias que têm como foco sentenças, essa teoria tem como foco o texto. Textos que são empregados é que veiculam atitudes, valores e por meio do qual as pessoas dividem experiências.

Eggins (2004) acrescenta que a abordagem sistemico da linguagem é funcional em dois principais aspectos, a saber:

- a) porque faz perguntas funcionais sobre a linguagem (como as pessoas usam a linguagem? ou usamos a linguagem para construir quantos tipos diferentes de significado?);
- b) porque interpreta o sistema lingüístico funcionalmente (como a linguagem é estruturada para o uso? ou como a linguagem está estruturada para fazer sentido?).

Para responder às duas questões levantadas nas letras a e b, segundo Halliday e Matthiessen (2004), temos de trabalhar com textos autênticos, escritos ou falados, levando-se em consideração o contexto de ocorrência dos mesmos.

---

<sup>47</sup> Nossa tradução de: “the text has a different status in each case; either viewed as artefact, or else viewed as specimen.” (Halliday e Matthiessen, 2004, p. 3).

<sup>48</sup> Acrescentamos aqui que contexto pode ser de situação ou de cultura.

Em relação ao primeiro item abordado por Eggins (2004), temos que ela nos remete à interação social, ao papel semiótico da linguagem, ou seja, ao modo como as pessoas negociam textos para que os mesmos façam sentido, para que tenham significado.

Se tivermos vários textos, cujo assunto seja o mesmo, poderemos notar que esses textos podem ter diferenças substanciais devido aos seus diferentes propósitos, diferentes leitores, pois, segundo Eggins (2004, p. 5), “qualquer uso da linguagem é motivado por um propósito”<sup>49</sup>. As diferenças que podemos constatar em textos tratam-se de: graus de formalidade; expressões de atitude e conhecimento assumido. (Eggins e Martin, 1997, *in* Van Dijk, 1997).

Tais diferenças levam-nos a fazer considerações acerca do contexto no qual o texto foi produzido, pois ele nos traz pistas que nos levam a essa dedução – o contexto está nos textos e vice-versa. E esse é o interesse da Lingüística Sistêmico-Funcional, ou seja, a relação entre texto e contexto.

Outro exemplo que pode confirmar que o contexto é de vital importância no estudo da língua é que, em determinados textos, o sentido só pode ser apreendido se o contexto for elucidado.

E ao se fazer isso, ou seja, ao se elucidar o contexto, tornam-se mais claro alguns aspectos da realidade tratada no texto, bem como as relações entre os participantes. Disso, mais uma vez, afirmamos que o foco da Lingüística Sistêmico-Funcional não é apenas a linguagem, mas é o uso da linguagem e seu contexto. Para tanto, os gramáticos sistemicistas devem estar atentos, segundo Eggins (2004, p. 9) a:

- a) “exatamente que dimensões do contexto<sup>50</sup> têm impacto no uso da linguagem e;
- b) quais aspectos do uso da linguagem aparecem ser efetuados por dimensões particulares do contexto”<sup>51</sup>.

Tais questões são exploradas dentro do arcabouço da Lingüística Sistêmico-Funcional por meio da teoria de gênero e da teoria de registro. Para Butt *et al.* (2000, p. 9), “quando textos dividem o mesmo contexto de situação, em maior ou menor extensão, eles dividirão o mesmo significado experiencial/ ideacional, relacional/interpessoal e textual, então, eles pertencem ao mesmo registro.”<sup>52</sup> Ainda para esses autores, “quando textos

---

<sup>49</sup> Nossa tradução de: “Any use of language is motivated by a purpose.” (Eggins, 2004, p. 5).

<sup>50</sup> Contexto de situação e seus elementos: campo, relações e modo.

<sup>51</sup> Nossa tradução de: “1. exactly what dimension of context have an impact on language use (...); 2. which aspects of language use appear to be effected by particular dimensions of the context.” (Eggins, 2004, p.9).

<sup>52</sup> Nossa tradução de: “ when texts share the same context of situation, to a greater or less extent, they will share the same experiential, interpersonal and textual meaning and so they belong to the same register”. (Butt *et al.* (2000, p. 9).

dividem propósitos gerais na cultura, eles freqüentemente dividem os mesmo elementos estruturais obrigatórios e opcionais pertencendo, então, ao mesmo gênero ou tipo de texto”<sup>53</sup>. Para Eggins (2004, p. 9), a “teoria de gênero descreve o impacto das dimensões do contexto de situação imediato do evento da linguagem no qual a linguagem está sendo usada. A Lingüística Sistêmico-Funcional identifica três dimensões-chave do contexto situação como tendo impacto previsível e significante no uso da linguagem”<sup>54</sup>. A saber, as dimensões de modo, relações (tenor) e campo.

Em relação ao segundo item levantado por Eggins (2004, p. 11), “a linguagem é funcional porque interpreta o sistema lingüístico funcionalmente”, consideramos que as pessoas interagem para produzir sentidos: do mundo e umas com as outras – o que é realizado por intermédio de textos nos quais os sentidos são simultâneos. Ou seja, em um texto, temos o sentido textual, o interpessoal e o ideacional – equivalentes às dimensões citadas: modo, relações e campo. No que diz respeito ao sentido ideacional, podemos ter claro do que trata o texto, sobre o que é o texto, bem como analisarmos que nas sociedades humanas é nesse nível que há a produção de cultura material e simbólica – ao deprendermos isso, temos claro o sentido ideacional do texto. Ao mesmo tempo, podemos extrair do texto e sentido interpessoal, aquele que expressa os papéis e a relação entre leitor(a) e a atitude do(a) escritor(a) em relação ao assunto em questão, quem tem voz – se há uma relação de poder ou de solidariedade. Nesse nível, temos a analisar o sistema de face.

Para expressar os outros dois sentidos – o ideacional e o interpessoal – temos o suporte da metafunção textual, que diz respeito ao modo como o texto escrito ou falado é organizado. Textos esses que se encontram encravados, em primeiro lugar, no contexto de situação e, em segundo, no contexto de cultura. De acordo com sua função, os textos trazem traços sociocultural e lingüístico – o primeiro delimita a constituição da linguagem; o segundo, transmite ao texto um conjunto de propriedades lingüísticas próprias, em consequência das condicionantes do primeiro.

Em qualquer texto temos os três sentidos: o ideacional, o interpessoal e o textual – a separação é meramente didática. Sentidos esses que interferem no registro, que é organizado por essas metafunções.

Já o gênero, que está além das metafunções é, segundo Eggins (2004), um conceito usado para descrever o impacto do contexto de cultura na linguagem, o que ocorre por meio da exploração da estrutura das culturas organizada em estágios, o que

---

<sup>53</sup> Nossa tradução de: “when texts share the same general purpose in the culture, they will often share the same obligatory and optional structural elements and so they belong to the same genre or text type.” (Eggins, *op. cit.*, p.9).

<sup>54</sup> Nossa tradução de: “register theory describes the impact of dimensions of the immediate context of situation of a language event on the way language is used. SFL identifies three key dimensions of the situations as having significant and predictable impacts on language use.” Eggins (2004, p. 9).

institucionaliza modos de atingir objetivos<sup>55</sup>. É à teoria de gêneros que recorremos para explicar a organização dos textos. Textos que veiculam ideologias, valores e posições. Uma abordagem crítica de textos trabalha no sentido de desvelar ideologias subjacentes e, com isso, possibilitar ao sujeito lutar contra as ideologias ali presentes ou aderir a elas; porém, de modo consciente. (ver Eggins, 2004, p. 21). Essa abordagem pode ser iniciada por uma descrição textual atrelada aos estudos do discurso. E para iniciarmos uma descrição textual, conhecer as categorias que a Lingüística Sistêmico-Funcional apresenta é de suma importância.

### **2.2.1 As metafunções**

São três os elementos contextuais – campo, relações e modo – que expressam significados de naturezas distintas e são elaborados em conjunto para formar o texto. Correspondendo a cada um desses elementos contextuais, temos respectivamente as três metafunções apresentadas por Halliday (1985) e por seus(suas) seguidores(as): a ideacional, a interpessoal e a textual.

#### **2.2.1.1 Metafunção ideacional – a representação da realidade**

Por intermédio da metafunção ideacional, trabalhamos com a oração como representação da realidade. Para isso, analisamos a categoria da transitividade, cujas categorias de análise são: participantes, processos e circunstâncias.

Porém, a metafunção ideacional não envolve somente a categoria da transitividade, ela envolve dois outros componentes: o significado lógico, que ainda se subdivide em outros dois sistemas de relação: a lógico-semântica (projeção e expansão) e a táxis (parataxe e hipotaxe)<sup>56</sup>.

Ligada à dimensão campo, a descrição da metafunção ideacional codifica a realidade dos interactantes. Tal descrição é realizada por meio da análise do sistema de transitividade, o que implica analisar os componentes desse sistema, a saber: participantes – realizados por grupos nominais –, processos – realizados por grupos verbais – e

---

<sup>55</sup> Nossa tradução de: “the concept of genre is used to describe the impact of the context of culture on language, by exploring the staged, step-by-step structure cultures institutionalize as ways of achieving goals.” (Eggins, *op. cit.*, p. 47).

<sup>56</sup> Ater-nos-emos no componente ideacional.

circunstâncias – realizadas por grupos adverbiais ou frases preposicionais. Ao analisarmos os processos envolvidos no texto, podemos ter uma visão dos participantes dos mesmos. Os processos mais gerais, que podemos observar em um texto, são três: o material, o mental e o relacional (Eggins 2004; Halliday e Matthiessen, 2004; Butt *et al.*, 2000). Da intersecção entre os três, temos mais três tipos de processos: o existencial, o verbal e o comportamental.

O processo material diz respeito a processos do fazer, a ações concretas e tangíveis. Para identificarmos um processo material, devemos perguntar “quem fez o que a quem”. Assim procedendo, encontramos o processo e seu(s) participante(s), bem como sua(s) circunstância(s).

Os participantes desse tipo de processo, realizados por grupos nominais, recebem o nome de: ator, meta; extensão ou ainda beneficiário.

O ator diz respeito ao sujeito lógico, é o que ou quem faz ou deflagra a ação (Eggins, 2004, p. 216). Na maioria dos casos, o ator coincide com o agente. Porém, quando isso não acontece, podemos ter uma construção causativa, ou seja, o agente não é o mesmo que o ator como, por exemplo em: ‘A garota fez o menino cair do cavalo’. Nesse exemplo, temos o causativo ‘fez’ e o ator – menino – não corresponde ao agente – a menina.

Já a meta está relacionada ao participante para quem a ação é direcionada, para quem a ação é estendida.

Quando nos deparamos com um segundo participante mais dependente do processo, temos a extensão. Ela aparece quando há uma estreita relação entre o segundo participante e o processo, a ponto do primeiro ser confundido ou fundido com o processo. É o caso de expressões como ‘fazer transfusão’. Nesse tipo de oração, o processo não restringe a ‘fazer’, o processo não se esgota em si, seu significado vai além, ou seja, estende-se para além do processo, indo até a circunstância, por exemplo, ‘João jogou tênis’, o processo não é só jogar, o processo é composto pelo próprio processo e pela extensão, ou seja, ‘jogar tênis.’ (Eggins, 2004; Halliday, 1994)<sup>57</sup>.

Outro participante que ocorre com processos materiais é o chamado beneficiário. Esse tipo de participante é beneficiado pelo processo, seja como cliente, ou seja, ‘alguém para quem algo é feito’ ou como recipiente – ‘alguém para quem algo é dado.’ (ver Eggins, 2004, p. 220; Halliday e Matthiessen, 2004, p. 190).

As circunstâncias – outra categoria considerada na transitividade – são realizadas por grupos adverbiais ou frases preposicionais presentes em qualquer tipo de processo; são de diversos tipos: extensão, locação, modo, causa, companhia, maneira/modo, papel. (ver

---

<sup>57</sup> Eggins (2004, p. 218) distingue três tipos de extensão.

Eggins, 2004; Halliday e Matthiessen, 2004, Thompson, 2004). As circunstâncias referem-se ao cenário no qual o processo se desenrola – não são de presença obrigatória, mas fornecem detalhes que contribuem para a interpretação dos processos que são o núcleo da representação.

Outro tipo de processo apontado por Halliday e Matthiessen (2004) é o mental. Relacionado aos processos do sentir e do pensar, podemos fazer as seguintes perguntas para as orações para conferirmos esse tipo de processo: o que você sente?, o que você pensa?, o que você sabe sobre x?

Eggins (2004), Halliday (1994) e Thompson (2004) dividem os processos mentais em três categorias: os de cognição (ligados ao pensar, ao saber, ao entender), os de afeição (ligados ao gostar, ao temer, ao odiar) e os de percepção (ligados a ver, a ouvir).

Quando nos referimos a esse tipo de processo, temos como participantes o experienciador e o fenômeno<sup>58</sup>.

O experienciador é aquele que vive o processo e o fenômeno é, segundo Eggins (2004, p. 227), o que é pensado, sentido ou percebido pelo experienciador.

Em comparação com os processos materiais, os processos mentais comportam-se gramaticalmente de modo diverso. Suas diferenças dizem respeito ao tempo marcado e não-marcado<sup>59</sup>; ao número e à natureza dos participantes, ou seja, no processo material podemos ter um ou dois participantes; no processo mental temos obrigatoriamente dois participantes. Além disso, um dos participantes do processo mental obrigatoriamente tem de ser consciente e o outro é um participante não-ativo que é sentido ou pensado. Outros comportamentos gramaticais que diferenciam o processo material e o mental é a reversibilidade e a projeção<sup>60</sup>.

Thompson (2004, p. 95) afirma sobre a reversibilidade que “em se falando sobre o processo mental é igualmente possível haver o papel de sujeito preenchido ou por um participante humano – o experienciador –, em cuja mente o processo ocorre, ou por um

---

<sup>58</sup> Os fenômenos podem ser divididos em dois tipos: os atos e os fatos. Os atos ocorrem com processos mentais da percepção (ver, ouvir, notar, etc). Um ato é realizado por uma oração imperfectiva não-finita (indicação de tempo primário, modalidade e polaridade) agindo como um nome simples. Por exemplo: Eu vi o carro caindo no penhasco. Já o fenômeno fato é uma oração encaixada geralmente finita (com marcas de tempo primário, modalidade e polaridade) e introduzida por conjunção ‘que’ (em Inglês, pelo ‘that’), funcionando como nome simples, por exemplo Ela viu que o carro caiu no penhasco.

<sup>59</sup> No processo mental, o tempo não-marcado (o padrão típico, usual) é o presente simples. Já no processo material, o tempo não-marcado é o presente contínuo. Só usamos o presente simples com o processo material se quisermos conduzir a um significado de ação habitual. Isso não quer dizer que o processo mental nunca ocorra no presente contínuo, ou o material no presente simples. Porém, a escolha de outro tempo presente marcado carrega uma dimensão extra de significado.

<sup>60</sup> Na projeção, uma das orações indica que alguém ou algo diz ou pensa algo, qualquer outra oração pertencente ao complexo oracional, expressa o que a pessoa ou fenômeno disse ou pensou. (Eggins, 2004).

fenômeno, que desencadeia o processo<sup>61</sup>”. Por exemplo: ‘Ela pensou nas aulas’./ As aulas foram pensadas por ela’.

Quanto à projeção, temos que a maioria dos processos mentais projeta, por exemplo ‘Maria pensou que daria um presente a ele’<sup>62</sup>. Já os processos materiais não projetam.

Esses comportamentos gramaticais diferenciados entre os diversos tipos de processos devem ser pensados como forma de confirmarmos se determinado processo encaixa-se em uma ou outra classificação, bem como categorias de análise de diferentes línguas.

Outro tipo de processo relacionado por Halliday (1985) é o comportamental. Esse tipo de processo encontra-se em posição intermediária entre o processo mental e o material, carregando traços de ambos, sendo parte sobre ações que têm de ser experienciadas por um ser consciente. Tais processos são tipicamente comportamentos fisiológicos e psicológicos (Eggins, 2004) e, normalmente, não se estendem a um segundo participante. Por exemplo, ‘Maria tossiu’. Por vezes, podemos ter uma extensão e circunstância como em: ‘Maria jogou tênis com entusiasmo’.

O primeiro participante do processo comportamental – que obrigatoriamente é um ser consciente – é o comportante. O segundo, como já mencionado, é a extensão.

Os processos comportamentais, a exemplo dos materiais, não podem projetar.

Outro processo, o verbal, como o nome já indica, está relacionado à ação verbal. Esse tipo de processo, segundo Eggins (2004), possui três tipos de participantes: o dizente, o receptor e a verbiagem. O dizente é o responsável pelo processo verbal, é tipicamente consciente, embora nem sempre o seja. O receptor é para quem o processo é direcionado e a verbiagem é um rótulo dado ao que o dizente pronunciou. Por exemplo, em: ‘Maria disse um punhado de mentiras’, “punhado de mentiras” é a verbiagem, pois não corresponde exatamente ao que foi dito por Maria.

A exemplo do processo mental, o processo verbal pode projetar por meio de reproduções literais, com aspas; ou por meio do discurso indireto.

Circunstâncias também podem estar agregadas ao processo verbal.

Dos processos que indicam ação, passemos para aqueles que indicam existência, que codificam estados de ser, a saber: o processo existencial e o relacional. O primeiro deles diz respeito simplesmente à existência das coisas. Já o segundo, diz respeito às coisas que existem em relação a outras – o que lhes atribui identidade e atributo.

---

<sup>61</sup> Nossa tradução de: “in talking about a mental process it is equally possible to have the Subject role filled either by the human participant in whose mind the process occurs or by the phenomenon which triggers the process.” (Thompson, 2004, p. 95).

<sup>62</sup> Nessa oração temos ‘Maria’ como experienciador, ‘pensou’ é o processo mental e “que daria um presente a ele” a oração projetada na qual “Maria” é ator, “daria” é o processo material e “a ele” é o segundo participante.

O processo existencial representa existência de algo sem relacionar nenhum predicativo a esse algo (Thompson, 2004). Na Língua Inglesa, língua descrita por Halliday (1985), o termo *there is* é existencial por excelência – pois indica existência de algo. Porém, em Língua Portuguesa, havemos de prestar atenção em algumas vicissitudes da língua. Por exemplo, empregamos o processo ‘ter’, não somente no sentido de posse, mas também no sentido de existência. Daí a importância do contexto na interpretação de dados.

Ao falarmos nesse tipo de processo, o existencial, estamos nos referindo a um único participante, o existente.

O outro tipo de processo ligado à existência é o relacional. Por meio dele, relacionamos um objeto a uma qualidade, por exemplo: ‘A grama é verde’; ‘O rapaz é alto’. Quando nos referimos a esse tipo de processo, segundo Thompson (2004), havemos de questionar se realmente há legitimidade em falarmos em processos e em participantes, pois não há ação e o segundo participante ora é um atributo, ora um identificativo. Porém, o próprio Thompson (2004) não nos apresenta alternativa para nomear esses termos.

Podemos então, classificar o processo relacional em dois tipos: o atributivo e o identificativo.

No processo atributivo, temos um portador – o primeiro participante – a quem é atribuído algo, ou seja, o atributo – o segundo participante. Em ‘O céu é azul’, temos atributo – “azul” – dado a um portador – “o céu”. Aqui, o processo é chamado relacional atributivo.

O segundo tipo de processo relacional é o identificativo. Segundo Thompson (2004, p. 96), “a função desse tipo de processo é identificar uma entidade em termos de outra.”<sup>63</sup> Em ‘Lula é o presidente do Brasil’, temos o *token* – “Lula” e o valor – “o presidente do Brasil”.

Quando nos referimos ao processo relacional atributivo, temos como participantes o *token* e o valor. Sendo o segundo – o valor – de significação mais ampla e geral que o *token*<sup>64</sup>.

Egins (2004) ainda subdivide esses processos relacionais em intensivo, circunstancial e possessivo e ainda acrescenta o processo relacional causativo.

Thompson (2004) ainda acrescenta à classificação de Egins (2004) que alguns processos materiais podem ser analisados sob outra perspectiva, pois alguns processos acontecem por eles próprios ou são induzidos a acontecer. Ou seja, temos uma

---

<sup>63</sup> Nossa tradução de: “The function of this kind of process is to identify one entity in terms of another.” (Thompson, 2004, p. 96).

<sup>64</sup> Segundo anotações nossas, temos que o *token* representa o valor e, dialeticamente, o valor é representado pelo *token*. Por exemplo, ao nos referimos ao Lula, temos que Lula representa o presidente do Brasil, e o presidente do Brasil é representado pelo Lula. Essa é uma forma de identificarmos o *token* e o valor.

transitividade sem agência – esses são processos ergativos<sup>65</sup>. Em ‘A água ferveu’, temos um exemplo desse caso que, em certos discursos, serve para encobrir a agência.

Ao estudar a transitividade, nossa preocupação é especificar que tipos de ações estão em andamento. Com isso, também analisamos os participantes de tal evento, bem como o pano de fundo – a circunstância – que envolve a ação. Por meio desses levantamentos, analisamos como o mundo é representado, como os participantes percebem o mundo que os rodeia, a cultura material e simbólica que é construída.

Ao considerarmos a metafunção ideacional, estamos lidando com o contexto de situação ligado ao campo, ou seja, a representação do mundo. Essa é a parte da Lingüística Sistêmico-Funcional que mais daremos ênfase na análise dos nossos dados.

### **2.2.1.2 Metafunção interpessoal – relações**

Quando interagimos em determinado contexto, quando sustentamos essa interação, desenvolvemos papéis sociais, sustentamos relações interpessoais, constituímos identidades, inclusive as de gênero. Nessa interação, empregamos a linguagem para criar significados e, por meio da análise lingüística, podemos descortinar as relações de poder, ou não, presentes na interação entre os interactantes, bem como o grau de adesão de quem diz em relação ao que diz.

Para descortinar essas relações estabelecidas entre as pessoas envolvidas em uma interação, e o poder ali presente, podemos analisar quem, dos interactantes, tem vez e voz; se argumenta, se se posiciona; se contradiz o dito; se desafia ou não o instituído. Para tanto, analisamos as relações interpessoais por meio da gramática do modo, da gramática interpessoal.

Para procedermos a uma análise lingüística dos significados interpessoais, identificamos os constituintes funcionais das orações de um texto e suas configurações em orações de diferentes tipos modais e analisamos o papel da modalidade na interação.

Para Halliday (1985), quando interagimos, usamos a linguagem para estabelecermos uma relação com o outro ou com os outros – o que fazemos de acordo com os papéis no discurso que temos em um evento. Essa interação, segundo esse autor, pode acontecer quando damos ou pedimos alguma mercadoria, que pode ser informações ou bens e serviços. Ou seja, a interação se dá por meio de trocas – e dependendo do que trocamos, geramos certos tipos de estruturas lingüísticas, certos modos oracionais.

---

<sup>65</sup> Ver Thompson (*op. cit.*), Halliday e Matthiessen (2004).

Com base em Eggins (2004, p. 146), assim podemos visualizar essa afirmação:

Papel no discurso	Mercadoria trocada	Função do discurso	Oração típica (não-marcada)	Oração típica não típica (marcada)
Dar	Informação	Afirmação	Declarativa	“Tag question” <sup>66</sup>
	Bens e serviços	Oferta	Interrogativa modulada	Imperativa declarativa
Receber	Informações	Pergunta	Interrogativa	Declarativa modulada
	Bens e serviços	Ordem	Imperativa	Interrogativa modulada ou declarativa

Quadro 1: Modos oracionais, segundo papéis no discurso.

Ao darmos ou trocarmos informações ou bens e serviços, podemos, se o contexto assim o permitir, continuar a interação, ou não; consentir ou não com o que é dito. Assim, temos:

Papel no discurso	Mercadoria trocada	Função do discurso	Resposta à função do discurso com o apoio	Resposta à função do discurso com o confronto	Função do discurso	Oração típica (não-marcada)
Dar	Informação	Afirmação	Reconhecimento	Negação	Resposta	Declarativa elíptica
	Bens e serviços	Oferta	Obediência (que pode ser verbal ou não)	Negação	Reconhecimento	Declarativa elíptica
Receber	Informações	Pergunta	Resposta	Negação	Aceitação	Oração elíptica <sup>67</sup>
	Bens e serviços	Ordem	Obediência (que pode ser verbal ou não)	Negação	Obediência	Oração elíptica

Quadro 2: Modos oracionais, segundo papéis no discurso II.

Esses tipos oracionais contribuem para elucidar as relações estabelecidas na interação. Principalmente se pensarmos em quem está autorizado a usar que tipo/modo oracional ou as escolhas e trocas que pode realizar em um dado contexto – o que, diretamente, influencia o registro<sup>68</sup> e o gênero discursivo<sup>69</sup>.

Então, segundo Eggins (2004), Butt *et al.* (2000), para analisarmos as relações estabelecidas na e por meio da interação, estudamos o que Halliday (1984) denomina de gramática da oração como troca. Para isso, observamos como as estruturas possibilitam-

<sup>66</sup> Temos de nos dar conta que a Lingüística Sistemico-Funcional foi desenvolvida tendo como base a Língua Inglesa. Quando a aplicamos na Língua Portuguesa, temos de fazer as devidas adaptações.

<sup>67</sup> Segundo Eggins (2004), orações elípticas são aquelas que possuem algum tipo de abreviação ou elipse. Por exemplo: \_ Você comprou o livro ontem? \_ Comprei (‘Comprei’ é uma oração elíptica).

<sup>68</sup> Ligado ao contexto de situação.

<sup>69</sup> Ligado ao contexto de cultura.

nos trocar informações, bens e serviços, para tanto, trabalhamos com o modo oracional e com a modalidade.

Por exemplo, na oração: ‘A viúva voltou correndo à loja do homem rico’, temos uma oração com dois componentes funcionais: o MODO<sup>70</sup>, composto pelo sujeito e adjunto circunstancial e o resíduo; composto pelo predicador e adjunto circunstancial.

A viúva	voltou correndo à loja do homem rico
<b>MODO</b>	<b>RESÍDUO</b>

Quadro 3: Divisão modo/resíduo.

O MODO, na Língua Inglesa, é constituído, segundo Eggins (2004, p. 151) por dois constituintes essenciais: sujeito<sup>71</sup> e finito<sup>72</sup>. Além desses dois elementos essenciais do modo, ela aponta ainda para a existência de adjuntos e de complementos.

O sujeito, segundo Halliday e Matthiessen (2004, p. 117), é aquele que realiza a coisa por referência a qual a proposição pode ser confirmada ou refutada<sup>73</sup>. O finito<sup>74</sup>, na Língua Inglesa tem como função ancorar a proposição para que possamos argumentar sobre a mesma e sempre tem presente a polaridade, seja ela positiva ou negativa. Por exemplo, em *Alice was crying*, temos polaridade positiva e, em *Alice wasn't crying*, a polaridade negativa expressa no finito *wasn't*. Além da marca de polaridade<sup>75</sup>, o finito também carrega o número, o tempo verbal (tempo primário) e a modalidade.

Temos dois tipos de modalidade: a modalização que diz respeito à troca de informação e a modulação, que diz respeito à troca de bens e serviços.

Quando tratamos de modalização, tratamos da oração como proposição, ou seja, trocamos informação sobre algo que pode ser e pode não ser. Aqui, a modalidade é empregada para expressar probabilidade ou frequência. Por exemplo, em ‘A Maria sempre vai ao parque’, temos a modalização expressa por meio de um adjunto modal (“sempre”).

<sup>70</sup> Assim como Eggins (*op. cit.*), fazemos uma distinção entre Modo e MODO. O Modo refere-se do modo oracional e o MODO, a um constituinte da oração. Além disso, a autora afirma que, para encontrarmos o MODO, devemos verificar qual parte da oração é essencial quando alguém coloca sua posição a respeito do que foi dito, ou seja, o MODO identifica-se com a parte essencial da oração, aquela que contem a essência do argumento.

<sup>71</sup> Sujeito aqui é o sujeito gramatical, ou seja, aquele que desencadeia as relações gramaticais.

<sup>72</sup> Para o Professor Gouveia, em palestra proferida no 33 ISFC, não há finito em Língua Portuguesa, há somente a finitude.

<sup>73</sup> Nossa tradução para: “is that it realizes the thing by reference to which the proposition can be affirmed or denied.” Halliday e Matthiessen (2004, p. 117).

<sup>74</sup> Em português, há as características semânticas que definem o Finito, embora este não seja uma unidade lexical como em inglês. Para o português, segundo o Professor Gouveia, o Modo verbal (mood) se refere a 'Sujeito + Predicador', enquanto o Resíduo seria relativo a 'Complementos + Adjuntos Circunstanciais'. Para ele, o Predicador, em português, se refere tanto ao grupo verbal simples (um verbo) como ao grupo verbal complexo (mais de um verbo, sendo todos importantes); assim, para ele, em português, não há Finito.

O professor Gouveia ainda argumenta que, em inglês, o Finito ajuda a marcar polaridade, o tipo de frase (imperativa, declarativa, interrogativa) e a modalidade verbal. Em português, ao contrário, o Finito só serve para expressão de modalidade, quando usamos verbos modais (poucos em português).

<sup>75</sup> Na Língua Portuguesa, a polaridade aparece nos adjuntos modais e o número e o tempo, no verbo.

Por meio da modalização, o falante expressa julgamentos sobre dada realidade – o que indica poder, ou não.

Já quando estamos indicando obrigação e inclinação, já estamos tratando do segundo tipo de modalização, a modulação.

Em língua Inglesa<sup>76</sup>, a indicação de modalidade pode figurar por meio da escolha do operador finito modal; de adjuntos modais ou de ambos. Por exemplo, em: ‘A viúva certamente deve ir à igreja’, temos no adjunto e no operador finito modal o julgamento do falante a respeito de algo ainda por vir. Esse julgamento, expressa lingüisticamente a relação entre os personagens dessa cena. Já em: ‘A viúva provavelmente irá à igreja’, temos uma outra situação desenhada, outro nível de comprometimento com o que é dito, outro tipo de relação interpessoal estabelecida.

Para além de definir o que é finito e seus constituintes, podemos afirmar que o modo oracional (Modo) indica as relações entre o sujeito e seu interlocutor, bem como o grau de afinidade com que exprime sobre determinado campo – assunto.

Vários tipos de adjuntos podem ser agregados à oração, conferindo significados ideacional, interpessoal ou textual.

Os adjuntos modais, ligados à modalidade, segundo Eggins (2004) são constituintes da oração que acrescentam significado interpessoal à oração. Esses adjuntos podem fazer isso ou impactando diretamente o MODO (por adição e alguma qualificação ao sujeito) ou, indiretamente, por mero acréscimo de uma expressão de atitude ou por esforço para direcionar a interação. Os adjuntos modais, para essa autora, são: de modo, de polaridade, de comentário e vocativo.

Os adjuntos de modo e de polaridade afetam diretamente o MODO e são tidos como seus constituintes; já o de comentário e o vocativo afetam a oração como um todo e podem figurar como constituintes do MODO ou do resíduo.

Já o resíduo, outro elemento que constitui o MODO, é termo que pode ser elidido ou ficar elíptico. Como em:

A viúva	voltou	correndo	à loja do homem rico
sujeito	predicador	adj. circ. de modo	adj. circ. de lugar
<b>MODO</b>	<b>RESÍDUO</b>		

Quadro 4: Divisão modo/resíduo II.

Se fizermos a pergunta: quem voltou correndo à loja do homem rico?, a resposta será ‘a viúva’, ficando o restante da oração elidido, por entendermos que ela já é de senso comum – este trecho elidido é o resíduo.

<sup>76</sup> Em língua Portuguesa, o finito não é recuperável por meio de uma *tag* como o é em Língua Inglesa. Frequentemente, em Língua Portuguesa, o finito vem conjugado com o predicador.

O resíduo é composto por predicador, complemento e adjuntos (de comentário e de modo). O predicador é o elemento verbal que nos diz qual é o processo em andamento, especifica o processo que está em questão. Esse constituinte do resíduo possui três funções. A primeira delas é adicionar significado de tempo – o tempo secundário<sup>77</sup>. A segunda delas é a de especificar o aspecto da oração e a terceira, especificar a voz<sup>78</sup>.

Já o segundo elemento do resíduo – o complemento – é tipicamente um grupo nominal ou uma oração que tem potencial para ser sujeito, mas não o é na oração ativa. Pode vir a ser na oração passiva. Além dessa característica, não é parte essencial do resíduo.

Já os adjuntos não possuem potencial para serem sujeitos da oração, não são grupos nominais, como os complementos, são grupos adverbiais ou preposicionais. Os adjuntos podem adicionar significados ideacionais, interpessoais e textuais ao texto. Os que adicionam significados ideacionais ao processo representado são os circunstanciais que, de acordo com Eggins (2004), referem-se a: tempo, lugar, causa, acompanhamento, beneficiário, agente.

Os adjuntos modais – que adicionam significado interpessoal – ajudam a criar e a manter diálogos. Eles fazem isso de modo direto, sendo parte do MODO (adjuntos modais e adjuntos de polaridade), adicionando alguma qualificação ao sujeito/finito; ou de forma indireta, adicionando uma expressão de atitude ou direcionando a interação. Já os adjuntos de comentário e o vocativo não estão presentes nem no MODO, nem no resíduo e afetam toda a oração.

Os adjuntos que adicionam significados textuais à oração são os adjuntos textuais. Esses adjuntos, cuja função é a de dar sentido lógico aos textos, são de dois tipos: os adjuntos conjuntivos e os continuativos – ambos ficam fora do MODO e do resíduo.

Podemos fazer um paralelo entre as funções na gramática do significado ideacional e da gramática do significado interpessoal. Segundo Eggins (2004, p. 224), temos:

<sup>77</sup> Ver Eggins (2004, p. 156).

<sup>78</sup> Em Língua Portuguesa, a definição de predicador cunhada por Halliday torna-se problemática. Em Inglês, o finito traz traços de tempo primário, modalidade e de polaridade e o predicador traz traços de aspecto, tempo secundário e voz. Como em Língua Portuguesa quase não há o finito – somente a finitude – separado do predicador, esse último traz todos esses traços, não podendo assim, ser residual – ou seja, o predicador torna-se um elemento constante na troca. Afirmamos que em Língua Portuguesa quase não há finito pelo fato de podermos usar alguns modais.

Em Língua Inglesa:

Modo oracional (Modo)			
Sujeito	Finito (did)	Predicador	Complemento
Maria	ate		the cake

Em Língua Portuguesa

Modo oracional (Modo)			
Sujeito	Finito (---)	Predicador	Complemento
Maria	comeu		o bolo

And	fortunately	they	could	do	it	through the umbilical artery.
Adjunto conjuntivo	Adjunto de comentário	sujeito	Finito modal	predicador	complemento	Adjunto circunstancial
		<b>MODO</b>		<b>RESÍDUO</b>		
---		ator	---	Processo material	meta	Circunstância de modo

Quadro 5: Correspondência de elementos entre a metafunção ideacional e a interpessoal.

Todas as vezes que usamos a linguagem, o fazemos para interagir e o fazemos ou trocando bens e serviços ou informações. Quando interagimos, as relações de poder ou de solidariedade, atitudes e julgamentos são construídos e demonstrados e aparecem expressas gramaticalmente e podem ser analisadas por meio da estrutura modal das orações que sofrem influência direta do contexto de situação e influencia no registro adotado na interação.

### 2.2.1.3 Metafunção textual - modo

Outra gramática, a textual (Halliday, 1985), ocupa-se com o modo como o texto é organizado pelo falante, como ele constrói sua mensagem de forma a adaptar-se ao evento no qual se encontra inserido e interagindo. Essa metafunção é responsável pela organização dos outros significados – o ideacional e o interpessoal. Para estudarmos essa gramática, adotamos as categorias de tema – o sujeito psicológico<sup>79</sup> – e de rema.

O tema, segundo Thompson (2004), é o primeiro componente da oração – o que nos indica a identificação do tema. Mas não é apenas isso, uma vez que, a definição de tema é funcional, tal como com todos os outros elementos na interpretação da estrutura gramatical. Ou seja, o tema é um elemento numa configuração estrutural particular que, tomado como um todo, organiza a oração como mensagem com a configuração tema e rema. Ou seja, a mensagem, do ponto de vista da gramática textual, consiste em um tema e em um rema. Tema que é tudo o que aparece em posição inicial na oração até o final do primeiro elemento ideacional (ou participante, ou processo ou circunstância). Rema é todo o restante, o que é acrescentado ao tema.

79

Visão Clássica	Visão da LSF
Sujeito lógico	Ator (ou experienciador ou dizente, etc.)
Sujeito gramatical	Sujeito – desencadeia as relações gramaticais
Sujeito psicológico	Tema

Por exemplo, em: ‘... os meninos viram o beijo’ e em: ‘... o beijo foi visto pelos meninos’<sup>80</sup>, temos que a mensagem da primeira oração é sobre ‘os meninos’ e na segunda, sobre ‘o beijo’.

Há algumas distinções a serem feitas sobre o tema. O tema pode ser não-marcado ou marcado, simples ou múltiplo. O tema não-marcado é tido como o padrão típico, usual<sup>81</sup>. O marcado, ao contrário, é aquele que representa o padrão alternativo, não usual, atípico<sup>82</sup>. Por exemplo, em: ‘João viajou em 1976’, temos o tema “João” em posição usual, típica – sendo assim, temos o tema simples – aquele formado apenas pelo elemento ideacional da oração – e não-marcado. Já em: ‘Em 1976, João viajou’, a posição temática é marcada.

O tema múltiplo aparece quando temos o tema textual e/ou interpessoal antes do primeiro elemento ideacional – o tema tópico – da oração, como em: ‘Infelizmente você não poderá entrar’, onde temos um tema ideacional (“infelizmente”) e, logo em seguida, o tema tópico (“você”).

Em Língua Portuguesa, algumas questões são levantadas por Sousa (1997), Siqueira (2000) e Lima-Lopes (2001) acerca do que seja o tema em orações com sujeito não expresso e cujo primeiro elemento seja um processo.

Por outro lado, considerando que o tema é um elemento coesivo, que pode ou não ser expresso, Bárbara e Gouveia (2001) e Gouveia e Bárbara (2001) defendem que o tema pode vir elíptico, uma vez que é recuperável pelo processo de coesão textual e que isso é uma especificidade da Língua Portuguesa, o que já não pode ocorrer na Língua Inglesa.

Tais pontos de vista diferentes levariam às seguintes análises: em: ‘Vamos ao cinema hoje?’, podemos ter como tema ‘vamos’ de acordo com Sousa (1997), Siqueira (2000) e Lima-Lopes (2001) e ‘nós’, de acordo com Bárbara e Gouveia (2001) e Gouveia e Bárbara (2001). Tal diferença em uma análise pode levar a considerações diversas a respeito do ponto de vista do falante/escritor. E temos de considerar que a escolha do tema revela o que está na mente do falante no momento em que esse inicia a interação ou ainda o que ele julga ser mais importante ser destacado na interação.

O ponto de vista do falante/escritor pode ser modificado de diversos modos pelas estruturas tematizadoras: as equativas temáticas<sup>83</sup>, os temas predicativos<sup>84</sup>, os comentários

---

<sup>80</sup> Adaptação de nossos dados de pesquisa.

<sup>81</sup> O tema coincide com o sujeito.

<sup>82</sup> Devemos levar em consideração que o tema ser ou não marcado vai depender dos contextos (oral ou escrito) nos quais a oração ocorre.

<sup>83</sup> Em uma oração equativa temática, o tema e o rema são intercambiáveis. Por exemplo: “O que garante cobertura total aos policiais é o helicóptero/ É o helicóptero que garante cobertura total aos policiais”. (Ventura e Lima-Lopes (2002).

<sup>84</sup> Segundo Ventura e Lima-Lopes (2002), “a função do tema predicativo é oferecer ao escritor/falante a possibilidade de selecionar um elemento da mensagem de forma a dar-lhe *status* temático, como em: Não foi o ministro quem renunciou/ foi o presidente que o demitiu.” Esses *status* temático dado a certos elementos serve para enfatizar contrastes.

tematizadores<sup>85</sup> e os temas prepostos<sup>86</sup> (ver Eggins, 2004; Halliday; Matthiessen, 2004; Ventura e Lima-Lopes, 2002), o que, em uma Análise de Discurso Crítica pode levar a significativas diferenças discursivas.

A Lingüística Sistêmico-Funcional tem pontos em comum com a Análise de Discurso Crítica – são teorias sobre a linguagem como processo social. Porém, o que distingue a Lingüística Sistêmico-Funcional da Análise de Discurso Crítica é a primeira se propõe proceder a uma descrição sistêmica de padrões da linguagem – daí podermos trabalhar com ambas, em uma relação de complementaridade, pois analisar discursos é também fazer análise textual – assim alerta Fairclough (1992) que atenta para o fato de a análise textual deve ter seu valor reconhecido, uma vez que ela fortalece a Análise de Discurso, dando suporte para argumentações e conclusões às quais se pode chegar.

Fairclough (1992) entende que a análise textual envolve análise da forma, da tessitura<sup>87</sup> do texto. Essa análise da forma não deve ser entendida como oposta ou estanque à análise de conteúdo – as duas se complementam, uma vez que para Fairclough (1992, p. 184) “conteúdos são realizados em uma forma e vice-versa”.<sup>88</sup>

Para Fairclough (1992), a análise textual inclui dois tipos complementares de análise: a lingüística<sup>89</sup> e a intertextual. Na análise lingüística há o pressuposto de que o texto apropriado do sistema lingüístico e na análise intertextual, a de que o texto apropriado das ordens de discurso,<sup>90</sup> que, de acordo com Bakhtin, são convenções particulares de práticas convencionalizadas (gêneros e discursos). A análise intertextual tem seu foco voltado para a dependência que os textos têm da sociedade (da história) na qual encontram-se encaixado – ordens de discurso que contribuem para a formação de determinados gêneros<sup>91</sup> e registros. Sendo influenciado pela sociedade, o texto também, em uma relação dialética, pode transformar a sociedade – as ordens de discurso.

---

<sup>85</sup> Segundo Ventura e Lima-Lopes (2002), “a estrutura Comentário Tematizado permite que os escritores tematizem seu próprio comentário a respeito do valor ou da validade do que dirão a seguir”. Por exemplo: É verdade que ele errou ao aceitar dinheiro dos bicheiros.

<sup>86</sup> Segundo Ventura e Lima-Lopes (2002), os temas prepostos “ocorre exclusivamente em situações de faça, ou em textos escritos que imitam a fala. Com o Tema Preposto, os falantes anunciam o Tema como um constituinte isolado e substituem-no por um pronome na oração seguinte: O conceito de secretária executiva bilíngüe na nossa cabeça, ele é fortíssimo.”

<sup>87</sup> Termo de Halliday e Hasan (1976).

<sup>88</sup> Nossa tradução de “... contents are always necessarily realized in forms, and different contents entail different forms and vice versa”. (Fairclough, 1992, p. 184)

<sup>89</sup> O autor entende que a análise textual é ampla, não acampando apenas os níveis fonológicos, vocabulário, semântica, gramática de um nível acima da sentença. Mas inclui aí a análise da coesão e de vários aspectos da estrutura do texto.

<sup>90</sup> Segundo Fairclough (*op. cit., loc. cit.*), orders of discourse – the particular configurations of conventionalized practices (genres, discourses, narratives, etc) which are available to text and interpreters in particular social circumstances”. (Tradução nossa).

<sup>91</sup> Os textos não são homogêneos, pois as relações sociais não são estáveis. Ao invés de pensarmos na homogeneidade dos textos, temos de pensar que são as práticas e as relações instáveis no âmbito social que configuram os sistemas de gêneros que determinam as combinações e as configurações que dão tessitura aos discursos. (Pagano e Magalhães, 2005)

Transformar a sociedade implica transformar a ordem do discurso da educação. Transformação que pode ser iniciada com o trabalho crítico com gêneros discursivos, uma vez que neste trabalho, identidades são constituídas, pois, por meio dos gêneros, os(as) alunos(as) estão engajados em uma forma de vida – em uma prática social –, reproduzindo, reforçando, criando ou desafiando valores, crenças, discursos. O gênero é constitutivo<sup>92</sup>, assim, quando trabalhamos em sala de aula com gêneros, os(as) alunos(as) acabam também sendo moldados pelos discursos presente nos gêneros. Por isso, a necessidade de uma leitura crítica dos mesmos; pois, ao problematizarmos os gêneros, estaremos desestabilizando todo um senso comum veiculado na ordem do discurso da educação e contribuindo para que mudanças no discurso, nas relações interpessoais, nas identidades; na construção da realidade possam ocorrer.

---

<sup>92</sup> No que diz respeito ao discurso, Fairclough (trad., 2001a) aponta para a dialética, considerando o discurso moldado pela estrutura social e constitutivo dessa estrutura, contribuindo para a constituição de normas, convenções, relações sociais, identidades e instituições. Esse autor mostra-nos os efeitos constitutivos do discurso: "1) o discurso contribui para a construção de identidades sociais ou posições de sujeito; 2) o discurso constrói relações sociais; 3) o discurso contribui para a construção dos sistemas de conhecimentos e crenças. Efeitos esses que consideramos pertinentes ao gênero discursivo." (*Ibidem*, p. 64).

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo, apresentamos algumas discussões acerca de Gênero Discursivo, a de Eggins (2004) e Eggins e Martin (1997), bem como a Lingüística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1985). Essa discussão deveu-se ao fato de esta pesquisa estar pautada também nessas teorias.

Entendemos que essa discussão deve ser democratizada e levada para dentro de sala de aula para que alunos(as), por meio do trabalho de professores(as), entendam que suas identidades são constituídas também nesse contexto e também por meio de Gêneros Discursivos que carregam discursos a respeito de Gênero Social que devem ser problematizados. Para essa problematização, a Análise de Discurso Crítica e a Lingüística Sistêmico-Funcional devem ser unidas como ocorre na Teoria de Gênero e Registro.

A seguir, na Parte II, apresentamos o Capítulo 3, com a metodologia que norteou a coleta de dados e a constituição do *corpus*.

**PARTE II**  
**METODOLOGIA**

## INTRODUÇÃO

Nesta parte, apresentamos nosso percurso metodológico, os(as) participantes da pesquisa, bem como o contexto no qual trabalhamos para a coleta dos dados.

Em duas escolas do interior de Minas Gerais, em aulas de Língua Portuguesa, em salas de oitava série, coletamos dados por dois anos letivos, o que nos forneceu material para responder às nossas questões de pesquisa, já arroladas na Introdução deste trabalho.

## CAPÍTULO 3

### METODOLOGIA DA PESQUISA

Para a apresentação desta pesquisa, cumpre-nos a tarefa de esclarecer como ela se realizou, bem como quais foram as escolhas metodológicas que sustentaram a pesquisa, uma vez que essas escolhas não são neutras, carregando posições políticas e ideológicas.

Nossas posições coadunam-se com os pressupostos da pesquisa qualitativa, pois nela questionamos paradigmas positivistas, dando vez e voz aos sujeitos da pesquisa, além de nos preocuparmos com questões de ética, de defesa e de fortalecimento desses sujeitos, quando isso se faz necessário. (Cameron *et al.*, 1992).

Optamos por essa metodologia de pesquisa também pelo fato de não termos a intenção de abster-nos de nossa subjetividade; temos, sim, a intenção de provocar reflexões nos sujeitos de pesquisa a respeito de seus discursos e de suas práticas, algo que vale igualmente para nós, ao refletirmos sobre a pesquisa, nossos discursos e nossas práticas. Além disso, pretendemos deixar nossas reflexões à disposição daqueles(as) que tenham interesse pelas questões lingüísticas e sociais e que tenham como pleito a transformação social, no que diz respeito às relações de poder, em especial, às relações de gênero social.

Nossa escolha também se deve ao fato de, nessa metodologia, o(a) pesquisador(a) relacionar-se com os sujeitos da pesquisa, construindo o conhecimento em conjunto, o que contribui para que não ocorra a superioridade do(a) pesquisador(a). Nas palavras de Thomas (1993, p. 28), devemos evitar o 'credenciamento', ou seja, a idéia de que o(a) pesquisador(a) e somente ele(a) é investido(a) de poder, podendo impor sua visão sobre os(as) outros(as), devido ao fato de ter sua competência oficialmente certificada.

Por isso, de acordo com a delimitação que damos a esta pesquisa, além de observarmos como são tratadas as questões de gênero social, quando do trabalho com diversos gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa, é necessário que descrevamos o que foi observado: práticas e valores, para que a domesticação ideológica<sup>93</sup> possa ser evitada. (Thomas, 1993).

---

<sup>93</sup> Segundo Thomas (1993, p. 8), "A domesticação não somente leva a uma forma de ignorância 'benigna' como também nos absolve de certos tipos de responsabilidade social como, por exemplo, racismo e sexismo que passam a ser lutas nas quais outras pessoas se engajam; as resoluções de problemas são o domínio de peritos e do governo, não de indivíduos".

Por se mostrar consoante com essas idéias, o arcabouço teórico e metodológico proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999) foi o suporte fundamental desta pesquisa. A etnografia crítica (Thomas, 1993) foi empregada para nortear o trabalho de campo no que diz respeito à estipulação da agenda e ao nosso relacionamento com os sujeitos da pesquisa.

Neste capítulo, apresentamos os processos metodológicos empregados para a coleta e a organização dos dados – a pesquisa etnográfica –, bem como descrevemos o contexto geral da pesquisa. Apresentamos, também, os instrumentos de coleta e geração de dados: observação – quando redigimos o diário e as notas de campo, o grupo focal e a gravação das aulas (Bauer e Gaskell, org.,2002; Denzin e Lincoln, 2006).

### **3.1 Natureza da Pesquisa Qualitativa**

Os métodos qualitativos enfatizam as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser e nos apresentam vários instrumentos de coleta e de geração de dados, tais como: observação participante, história de vida e entrevista, bem como, segundo Thomas (1993, p. 26): “a pesquisa-ação participativa, a pesquisa-ação e a pesquisa participativa ou colaborativa.”<sup>94</sup>

Pensamos que a pesquisa em harmonia com o sujeito, e não com o objeto de pesquisa, é a justa medida. Por isso, eis a nossa opção.

#### **3.1.1 A etnografia**

A etnografia, observação próxima e prolongada de um grupo social específico, segundo Laplantine (2000, p. 75), “só começa a existir a partir do momento no qual se percebe que o pesquisador deve ele mesmo efetuar no campo sua própria pesquisa, e que esse trabalho de observação direta é parte integrante da pesquisa”. Isso porque até o final do século XIX, havia a distinção entre o trabalho ‘braçal’ de pessoas que coletavam dados no campo e o trabalho ‘intelectual’, o de pesquisadores(as) que analisavam os dados sem

---

<sup>94</sup> Tradução nossa de: “... participatory action research, action research, and participatory research”. (Thomas, 1993, p.26).

ter tido contato com o que era nomeado(a) informante. Essa metodologia não é neutra. Segundo Thomas (1993, p. 37), “a metodologia, as técnicas por meio das quais coletamos nossos dados, não é um empreendimento neutro, e como nós coletamos os dados pode modelar dramaticamente o potencial crítico do projeto.”<sup>95</sup> Por isso, ao escolhermos o tipo de etnografia, devemos notar que, embora com alguns pontos em comum, há algumas diferenças.

Thomas (1993) nos apresenta duas subdivisões da etnografia: a convencional e a crítica. Ambas, ainda segundo Thomas, possuem alguns de seus fundamentos idênticos, entre eles: a) confiança na interpretação qualitativa dos dados; b) regras-núcleo do método etnográfico e da análise; c) adesão ao paradigma do interacionismo simbólico; d) preferência por desenvolver *grounded theory*<sup>96</sup>.

Na etnografia convencional, os(as) etnógrafos(as) estudam a cultura com o propósito de descrevê-la, não de transformá-la. Assim, os(as) etnógrafos(as) convencionais aceitam o *status quo* e geralmente *falam em favor* de seus sujeitos, usualmente para uma audiência de pesquisadores(as). (Cameron *et al.*, 1992).

Dessa forma, a pesquisa convencional colabora com as ideologias dominantes, uma vez que, ao descrever uma cultura, atém-se à estrutura social de poder e de controle; legitima as relações de poder, uma vez que não as questiona. Isso, segundo Marx, (1974, p. 37, *apud* Thomas, 1993, p. 7), faz com que tenhamos falsas concepções de nós mesmos, sobre o que somos e sobre o que deveríamos ser e, assim, vivamos em um mundo de ilusão.

Já a etnografia crítica é um tipo de reflexão que examina uma dada cultura – no nosso caso, a escolar – ampliando horizontes de escolha do(a) pesquisador(a) e a capacidade de ver, ouvir e sentir; aprofunda e aguça os compromissos éticos, forçando-o(a) a agir no contexto de agendas políticas. Isso porque aplica a lógica dialética que permite reconhecer a especificidade histórica e a construção social dos fenômenos existentes, para que possa agir conscientemente na transformação e na satisfação de necessidades. Os(as) etnógrafos(as) críticos(as) descrevem, analisam e abrem ao escrutínio agendas políticas, centros de poder e considerações que inibem, reprimem e constroem. Nesse caso, o(a) etnógrafo(a) deve ter sua agenda flexível, pois a questão central não é provar algo, mas ver se o problema identificado inicialmente de fato existe.

---

<sup>95</sup> Segundo Thomas (1993, p. 37), “Methodology, the techniques by which we collect our data, is not a neutral enterprise, and how we gather data can dramatically shape the critical potential of the project.”

<sup>96</sup> Segundo Flick (trad., 2004, p. 57), “a abordagem *grounded theory* dá preferência aos dados e ao corpo do estudo, em contraste com as suposições teóricas, que não devem ser aplicadas ao sujeito que está sendo estudado, mas ‘descobertas’ e formuladas ao lidar com o campo e os dados empíricos a serem encontrados. O que determina o modo de selecionar as pessoas a serem estudadas é a sua relevância ao tópico de pesquisa e não a sua representatividade. O objetivo não é reduzir a complexidade, fragmentando-a em variáveis; em vez disso, aumentar a complexidade, incluindo o contexto”.

Ainda com o intuito de caracterizar os tipos de etnografia, temos que a etnografia crítica, segundo Thomas (1993, p. VII):

é um meio de aplicar uma visão de mundo subversiva à etnografia convencional. Melhor dizendo, ela oferece um estilo mais direto de pensar sobre as relações entre conhecimento, sociedade e ação política. A premissa central é que se pode ser cientista e crítico(a), e que a descrição etnográfica oferece um meio poderoso de criticar a cultura e o papel da pesquisa dentro dela<sup>97</sup>.

Na etnografia crítica, a pesquisa é realizada como um processo no qual o(a) pesquisador(a) integra-se em uma comunidade e seu relatório final representa uma visão da cultura pesquisada. Essa metodologia de pesquisa leva pesquisadores(as) e participantes a terem uma proximidade maior que nos métodos tradicionais de pesquisa, adicionando objetivos emancipatórios ao estudo para mostrar à comunidade com a qual se trabalha as repressões e ideologias do contexto social particular. (Thompson, 1995). Por isso, a etnografia crítica é hermenêutica, emancipatória e fortalecedora.

É hermenêutica, pois é interpretativa, buscando evitar uma interpretação equivocada dos dados pelo prisma dos símbolos culturais e do senso comum. É emancipatória<sup>98</sup> por alertar as pessoas para as ideologias que constituem sua cultura e que impedem que elas tenham uma visão crítica do todo que as cerca. Fornece, assim, subsídios para que as pessoas possam desnaturalizar o senso comum e perceber valores, conceitos e atitudes que impeçam uma mudança social em prol das minorias.

Para Cameron *et al.* (1992), essa é também uma pesquisa fortalecedora, pois os sujeitos envolvidos, pesquisador(a) e participantes, trocam informações que colaboram para o fortalecimento de ambas as partes, permitindo maior aproximação entre pesquisadores(ras) e participantes. Por isso, há uma participação ativa desses(as) últimos(as), pois sentem que são sujeitos na pesquisa e não somente seus objetos. Além disso, os(as) participantes não permanecem passivos(as) diante dos problemas e necessidades da comunidade pesquisada. A prática diária próxima das pessoas envolvidas na pesquisa faz com que esses agentes sociais se conheçam e construam juntos os resultados da mesma e que, principalmente, reflitam sobre a cultura, permitindo a crítica ao

---

<sup>97</sup> Tradução nossa de: "Critical ethnography is a way of applying a subversive worldview to the conventional ethnography. Rather, it offers a more direct style of thinking about the relationship among the knowledge, society, and political action. The central premise is that one can be both scientist and critical, and that ethnographic description offers a powerful means of critiquing culture and the role of research within it." (Thomas, 1993, p. VII).

<sup>98</sup> Segundo Thomas (*op. cit.*, p. 4), "a emancipação refere-se ao processo de separação de modos determinadores de pensar ou agir que limitam a percepção e a ação de realizar possibilidades alternativas. A emancipação etnográfica, para esse autor, é o ato de liberação cultural, o reconhecimento de determinadores simbólicos que restringem nossa percepção, interpretação, discurso e ação. Ela nos alerta de que as coisas não são o que parecem".

senso comum e o repensar de crenças e valores que levem ambos à transformação construtiva e à postura firme frente às tensões ideológicas e sociais. (Ivanic, 1994, *in* Gieve e Magalhães, orgs., 1994).

Cameron *et al.* (1992) apontam-nos três posições que os(as) pesquisadores(as) devem ter em relação aos sujeitos: a ética, a defesa (mais relacionada a concepções positivistas) e o fortalecimento (Gieve e Magalhães, 1994a, *in* Gieve e Magalhães, orgs., 1994).

Ao discutir a ética, Cameron *et al.* (1992) alertam-nos para os perigos dos usos que podemos dar aos resultados da pesquisa, pois mesmo com perspectivas emancipatórias e fortalecedoras, o resultado pode ter efeitos contrários aos interesses dos sujeitos. Além disso, ainda em relação à ética, pesquisadores(as) devem ter a preocupação em não explorar os sujeitos durante o processo de pesquisa tendo, para isso, uma postura aberta em relação aos seus objetivos e suas atitudes.

No que diz respeito à defesa, o(a) pesquisador(a) deve ter o compromisso de não só fazer pesquisa só 'sobre' os sujeitos, mas sim 'para' eles e 'com' eles. O(a) pesquisador(a) usa suas habilidades ou autoridade para defender os interesses dos sujeitos, tomando o cuidado de não torná-los dependentes, o que seria o oposto do objetivo da pesquisa fortalecedora. Aqui, o(a) pesquisador(a) deve assumir uma posição de fortalecimento na relação com os sujeitos.

Também são apontados por Cameron *et al.* (1992) três princípios orientadores da pesquisa fortalecedora: a) o uso de métodos interativos, dialógicos e abertos, pois as pessoas não são objetos e não devem ser tratadas como tal; b) o atendimento das necessidades dos sujeitos; c) o compartilhamento do saber (ver Leal, 2002, *in* Silva e Vieira, orgs., 2002; Gieve e Magalhães, 1994a, *in* Gieve e Magalhães, orgs., 1994).

Tais princípios, ao nortear a nossa conduta no trabalho de campo, contribuem para sanar um problema relacionado à pesquisa qualitativa, que é a questão da validade, pois se procedermos a uma pesquisa na qual haja, por exemplo, a exploração dos sujeitos da pesquisa, estaremos invalidando-a devido à falta de ética. Assim, temos que tais princípios são norteadores de nossa conduta, para que não incorramos em erros que poderão invalidá-la.

A validade é conseguida também por meio da triangulação<sup>99</sup> dos dados. Para realizarmos a triangulação, ao trabalharmos com a etnografia, empregamos para a coleta de dados: a observação com o registro em áudio de aulas, notas e diário de campo,

---

<sup>99</sup> A triangulação refere-se à comparação de dados; para tanto, coletamos dados em diferentes momentos e por instrumentos diferentes (Cf. Stubbs, 1983; Magalhães, 1986). Essa prática, segundo Fine *et al.* (2006, *in* Denzin e Lincoln, 2006, p. 127), "vem à tona como um elemento crítico na prática da ciência social: 'acrescentando' uma camada de dados à outra para construir um edifício confirmatório", sendo uma tentativa de assegurar uma interpretação em profundidade do fenômeno em questão.

entrevistas, questionário, ou seja, várias formas de coleta de dados com o objetivo de dar credibilidade e validade à pesquisa.

Ao realizarmos uma etnografia crítica, o que foi uma escolha, desvelamos uma cultura, com ideologias e relações de poder, o que entendemos contribuir para a transformação social, uma vez que contribuímos para o questionamento do senso comum sobre as identidades de gênero e, com isso, com o seu questionamento e possível superação.

No próximo item, vamos detalhar a relação entre a metodologia e a nossa pesquisa.

### **3.1.2 A etnografia e a pesquisa**

Nesta pesquisa, optamos pela etnografia crítica como princípio de delineamento por sabermos que nossa escolha não seria neutra e por entendermos que padrões positivistas, pesquisas quantitativas ou de gabinete não satisfariam os nossos objetivos, bem como pelo fato de termos também como objetivo promover reflexões que pudessem levar ao fortalecimento e à emancipação dos sujeitos da pesquisa.

Ao depararmos-nos com as mudanças da modernidade tardia (Giddens, 1991; Harvey, trad., 2000) e suas conseqüências, uma delas o mascaramento do poder e as crises de identidade, relacionamos isso à situação da mulher no contexto escolar. Assim, optamos por rever e continuar nossa pesquisa nesse campo, uma vez que, como um dado a mais depois do término de nossa pesquisa de mestrado, surgem os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais – Brasil, 1997). Neles, é destacado o papel da escola na transformação social e na formação do(a) cidadão(ã) emancipado(a) no que diz respeito a gênero social.

Para a obtenção dos dados, seleção do *corpus* e posterior análise, foram traçadas algumas etapas, a saber: a) a busca de um(a) colaborador(a) e a familiarização com o local e sujeitos da pesquisa; b) observação e gravação de aulas em áudio; c) entrevista/grupo focal com alunos(as); d) análise do *corpus*; e) socialização e discussão dos resultados.

Anteriormente a essas etapas, empregamos o arcabouço da Análise de Discurso Crítica proposto por Chouliaraki e Fairclough (1999) para organizarmos a pesquisa.

A escolha da Análise de Discurso Crítica – que pretende lidar com questões a respeito da relação entre a vida social e a linguagem, oferecendo categorias analíticas que contribuem para desvelar como a linguagem contribui para transformar ou manter relações de poder desiguais – deve-se ao fato de ela dar conta da complexidade da relação entre o processo social e o discurso, e por contribuir para uma conscientização das relações

desiguais de gênero. Consideramos essa conscientização um caminho, uma forma possível de transformação.

Vários(as) outros(as) estudiosos(as) também contribuem para com esse arcabouço teórico e metodológico (Wodak e Meyer, orgs., 2001; Pedro, org., 1997; Van Dijk, 2001; Magalhães, 2000) e, mesmo propondo modos diferentes de se proceder a uma Análise de Discurso Crítica, não abrem mão de repensarem as práticas sociais e de ter claro o engajamento político e social com a pesquisa.

Para alcançar os objetivos da Análise de Discurso Crítica, Chouliaraki e Fairclough (1999, p. 60) sugerem um arcabouço:

- “1. Um problema (atividade; reflexividade)
2. Obstáculos na superação do problema
  - a) análise da conjuntura
  - b) análise da prática da qual o discurso é um momento:
    - (i) a(s) prática(s) é(são) relevante(s) para o problema?
    - (ii) relação do discurso com outros momentos
      - . discurso como parte da atividade
      - . discurso e reflexividade
  - c) análise do discurso:
    - (i) análise estrutural: a ordem do discurso
    - (ii) análise interacional:
      - análise interdiscursiva
      - análise lingüística e semiótica
3. Funcionamento do problema na prática
4. Possíveis maneiras de resolver o problema
5. Reflexão sobre a análise”

Incluindo a dimensão estrutural, a ordem do discurso, bem como a interacional, a proposta de Chouliaraki e Fairclough (1999) tem como uma de suas finalidades a análise das relações desiguais de poder, relações essas que estão presentes nos textos mais simples e cotidianos (Pedro, org., 1997). Para que se inicie tal análise, Chouliaraki e Fairclough (1999) propõem primeiramente a análise de um *problema* relacionado ao discurso em alguma parte da vida social, que diga respeito a atividades da vida social, ou à construção reflexiva da prática social.

A análise que será apresentada nos Capítulos 4 e 5 identifica um problema no discurso: apesar de vários discursos acerca da emancipação da mulher, notamos que, na sociedade em geral, ‘outros discursos discordantes’ não confirmam essa emancipação. No contexto da escola, *locus* considerado de crítica e de formação de sujeitos críticos, entendemos que esses ‘outros discursos discordantes’ também são veiculados e não confirmam a emancipação da mulher. Muito pelo contrário, discursos que são veiculados em diferentes gêneros discursivos examinados na sala de aula, bem como na discussão desses

gêneros reafirmam a posição ainda desvantajosa da mulher. Discursos da sala de aula podem naturalizar, por meio de vários modos de operação da ideologia materializados lingüisticamente, relações de poder desigual – foco da Análise de Discurso Crítica – relações de poder e identidades não emancipadas.

Ao identificar esse problema no discurso, notamos que vários são os obstáculos para a superação desse problema, ou seja, vários são os elementos da prática social que ainda impedem que mudanças ocorram. Em Fairclough (2003), temos que os elementos da prática social são: atividade material, relações sociais, fenômenos mentais e discurso (que figura nas práticas por meio de três maneiras: discursos, gêneros e estilos). Tais maneiras constroem três tipos de significados respectivamente: representacional, acional, e identificacional que correspondem às três metafunções de Halliday (1985): ideacional, textual e interpessoal.

Um desses obstáculos é a própria conjuntura. Na *análise da conjuntura* da prática social na qual o problema está localizado, tomamos contato com as questões de poder e de ideologia presentes na modernidade tardia que moldam o discurso e que são por ele moldadas e sua relação dialética com outros cinco momentos da prática social, a saber: relações sociais, práticas materiais, crenças/valores/desejos, poder, instituições/rituais.

Em alguns casos<sup>100</sup>, as práticas no contexto da escola ainda são práticas tradicionais, com relações hierárquicas. O(a) professor(a) obedece a ditames impostos de cima para baixo e de pessoas que nem sempre se encontram preparadas para pensar na educação como construção de cidadania e de alunos(as) críticos(as). Além dessa postura de certos(as) profissionais, temos atualmente redes que produzem material didático idêntico para suas afiliadas – estejam elas onde estiverem – são as apostilas. Na escola, o(a) professor(a) tem de seguir fielmente esse material e quando não o faz, no caso do trabalho com os gêneros por nós analisados, o fazem sob a orientação pedagógica da escola, ou seja, não têm liberdade de agir.

Além disso, no momento histórico contemporâneo, a modernidade tardia<sup>101</sup>, cresce a implantação de escolas particulares, cuja proposta é ensino de qualidade, o que faz com que haja concorrência em busca de alunos(as), o que significa lucro e fama – o que novamente gera lucro – e isso afeta o modo como o(a) professor(a) trabalha em sala de aula, ou seja, estamos na era do(a) professor(a) que agrada aos(as) alunos(as) e que ministra ‘aula-show’, tendo em vista garantir o lucro da instituição. Por isso, vários(as) profissionais abrem mão de certos princípios com o objetivo de manter o emprego. Além disso, são pagos por hora-aula, o que faz com que vários(as) deles(as) trabalhem em mais de uma instituição, dificultando a sua qualificação.

---

<sup>100</sup> Digo isso no caso da Escola II.

<sup>101</sup> Ver Chouliaraki e Fairclough (1999); Giddens (1989).

As escolas particulares são empresas, exemplo disso é que em uma das escolas onde desenvolvemos a pesquisa há, na entrada, um quadro no qual podemos ler a sua ‘missão’ e a sua ‘visão’ – termos oriundos da Administração, mais especificamente da Gestão Estratégica. Sendo empresas, essas escolas têm em sua direção administradores(as) que zelam pelo lucro.

Para manter os(as) clientes, nova nomenclatura dada aos(às) alunos(as), há a promessa de ensino de qualidade e de métodos modernos de ensino. A apostila é um deles. No caso da Escola II, esse material se diz pautado no ensino de gênero. Essa tentativa de trabalhar com gêneros também é sugestão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), mas as sugestões aí levantadas ainda não saíram do papel, pelo menos em um dos contextos pesquisados, pois há o cerceamento institucional e a falta de preparo dos(as) professores(as) para lidar com a linguagem como prática social. A falta de preparo pode ser explicada pelo excesso de trabalho, devido aos baixos salários e, também, a problemas da formação no nível da graduação especialmente.

Além do trabalho com a apostila, a escola adota, nas aulas de Língua Portuguesa, o trabalho com outros gêneros discursivos, principalmente literários. O trabalho com esses gêneros, em média um por bimestre, às vezes está ligado a um projeto, como *O fantástico mistério de Feiurinha*, outros não. Esse livro de Bandeira (1999) foi lido com o objetivo de se realizar trabalhos em outras disciplinas que demandavam a sua leitura. Na aula de Língua Portuguesa foi realizado um debate, no qual foram retiradas questões de gênero social para análise (ver Capítulo 5) e uma prova, na qual não havia questões referentes a gênero social.

Os outros gêneros que foram abordados na Escola II tiveram como objetivo uma prova. O trabalho com esses gêneros, segundo documentos da escola, deveria levar os(as) alunos(as) a terem gosto pela leitura, aumentar a proficiência no trato com a língua, preparando-os(as) para a vida e para os concursos vestibulares.

Portanto, mesmo após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), alguns materiais não tocam diretamente nos assuntos transversais propostos, como as relações de gênero. A alegação da direção da escola é que esses assuntos não devem ser tratados, uma vez que o(a) professor(a) não deve ultrapassar os limites impostos pelo material didático.

Na outra instituição onde realizamos parte da pesquisa, na Escola I, a situação foi diferente. A escola é de aplicação, ou seja, não é uma empresa com clientes, é uma escola com alunos e com educadores na sua direção.

Professores(as) têm qualificação – mestrado e doutorado – e não são cerceados por apostilas previamente elaboradas, pois o material é pensado pelas equipes separadas por área de acordo com o andamento e a necessidade das aulas. Professores(as) não

recebem por hora-aula, são funcionários(as) públicos(as) federais que, em sua maioria<sup>102</sup>, recebem por 40 horas de trabalho semanal. Há, nessa escola, a preocupação com a formação do aluno(a) crítico(a), por isso, o trabalho é diferenciado.

Nessa escola, o trabalho com o gênero discursivo romance, foi principalmente devido à preocupação da equipe em preparar os(as) alunos(as) para as leituras do Ensino Médio, leituras essas que teriam como objetivo as provas do concurso PAIES<sup>103</sup> e vestibular. Tendo em vista esse objetivo, foi selecionado o livro *O grande mentecapto* que, para a equipe de Língua Portuguesa, tem um vocabulário 'rico', um enredo instigante, e que seria indicado para iniciar os(as) alunos(as) em uma leitura apropriada à etapa posterior dos(as) alunos(as).

Quanto aos textos trabalhados em ambas as escolas, nos quais analisaremos a representação feminina, os contextos e temas neles apresentados são distintos. Em *O grande mentecapto*, escrito em 1979 (Escola I), o contexto retratado é o de interior de Minas Gerais, na época da Inconfidência ou Conjuração Mineira, que foi uma revolta ocorrida em 1789, contra o domínio português. Nesse contexto, o autor narra as aventuras e desventuras de um anti-herói que luta contra as injustiças que a ele se apresentam, fazendo uma crítica à hipocrisia das relações humanas em um mundo, onde a solidariedade e a fraternidade perderam o sentido.

Já no texto "*Mulheres livres e independentes*" (Fraga, 1989, in Carvalho et al. 1989) (Escola I), o contexto retratado é o dos Estados Unidos, principalmente, quando em 1993 o autor, Hélio Fraga, descreve suas impressões sobre a independência das mulheres desse país, bem como o que ele julga ser as conseqüências da liberdade das americanas.

Em *O fantástico mistério de Feiurinha* (Bandeira, 1999) (Escola II), o contexto retratado é o dos contos de fadas. Atemporal e universal, a narrativa desenvolve-se no sentido de mostrar que o final feliz dos contos de fadas pode não ser tão feliz assim. Classificado como texto infantil, esse livro foi escrito em 1999, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais<sup>104</sup> já haviam sido publicados.

Quando ao provérbio ou dito popular (Escola I e II), difícil é precisar seu contexto, seu momento social. O que podemos precisar é que quando proferido, parece atual e universal, o que contribui para que suas(s) ideologias(s) sejam mais bem dissimuladas.

Os discursos dos textos analisados (romance, história de fadas, impressões de viagem, provérbio ou dito popular) são momentos da prática social da sala de aula, de leitura de textos literários e da cultura popular.

---

<sup>102</sup> Há alguns(mas) professores(as) substitutos(as). Porém, na época desta pesquisa, na área de Língua Portuguesa, todas as professoras pertenciam ao quadro de funcionários federais efetivos.

<sup>103</sup> Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior.

<sup>104</sup> A referência aos PCNs deve-se ao fato de um de seus objetivos gerais ser que "os alunos sejam capazes de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais..." (Brasil, 1997, p. 6).

Em relação às atividades materiais (vozes)<sup>105</sup> nesses textos, elas são, em sua maioria, discursiva<sup>106</sup>. No texto *O grande mentecapto*, há uma grande variação na apresentação das vozes, se levarmos em consideração a análise em separado dos episódios que suscitaram discussão acerca de identidades de gênero. Várias vozes entrecruzam-se no episódio da ‘viúva Pietrolina’. Algumas delas são: a de Viramundo, que delata e depois defende a viúva; a do Padre Tibério, dos homens com quem Pietrolina relacionou-se e da multidão revoltada com Pietrolina.

Em *O fantástico mistério de Feurinha*, também várias vozes são apresentadas: as das princesas, do lacaio, dos vilões.

Já no provérbio ou dito popular e na impressão de viagem não há a apresentação de outras vozes que não a da sabedoria popular, no primeiro caso, e do autor, no segundo. Tal caráter monológico dá ao autor o mérito da criação, sendo então o único centro radiador da consciência, das vozes e do ponto de vista. De acordo com Bezerra (*in* Brait, org. 2005), no modelo monológico, o outro é mero objeto da consciência do autor que descarta esse outro como entidade viva, falante e veiculadora de múltiplas facetas da realidade social. O autor pretende assim ser a última palavra, fechando “em seu modelo o mundo representado e os homens representados.” (p. 192).

Em comum a todos os textos, temos autores e leitores. Além dessas vozes presentes nos trechos analisados de *O grande mentecapto* temos: Cremilda, delegado, prefeito, viúva Pietrolina, padre, Viramundo, Adelaide, amigos de Viramundo, em especial, João Molenga. No texto “*Mulheres livres e independentes*”, a voz é a do autor, pois as mulheres representadas pelo autor: as americanas, as não-americanas e a Amélia não têm vez e voz. No provérbio ou dito popular, como já foi dito, a voz presente é a da sabedoria popular, as mulheres que são representadas não têm voz. Em *O fantástico mistério de Feurinha*, as princesas de contos de fadas, juntamente com seus príncipes e vassalos compõem a trama; alguns vilões também participam da narrativa e têm suas vozes representadas.

No que diz respeito ao momento da prática social ‘relações e processos’ (Chouliaraki e Fairclough, 1999), podemos analisar relações sociais, poder e instituições.

Nos textos, são representadas instituições como a igreja, a política, a família, a justiça. As instituições têm funções sociais diferentes, com o propósito de regular a vida das pessoas.

Nessas instituições, as relações de poder, que correspondem à função interpessoal (Halliday, 1985), são relações desiguais, como veremos no Capítulo 4. Essas relações desiguais são construídas na interação discursiva entre os personagens por meio da

---

<sup>105</sup> Ver nota 15.

<sup>106</sup> Não nos ateremos à análise semiótica de *O fantástico mistério de Feurinha*.

modalidade empregada pelos sujeitos da interação (Halliday, 1985), como também por meio dos modos de operação da ideologia que ora fragmentam, ora legitimam a ideologia tradicional.

No que diz respeito aos ‘fenômenos mentais’ (crenças, valores e desejos) (Chouliaraki e Fairclough, 1999), são várias as crenças e valores veiculados sobre homens e mulheres, representados de modos diferentes, o que contribui para a constituição de identidades.

No mundo representado nos textos, há crenças e valores a respeito do que é ser homem, de como um menino transforma-se em homem (Viramundo e Adelaide), do papel da mulher e do homem no contexto da família (Amélia), do que a mulher representa no trânsito (provérbio ou dito popular), do papel da mulher e do homem como cônjuges (*O fantástico mistério de Feiurinha*)<sup>107</sup>. Tais valores e crenças indicam a visão do autor que, se não questionada, pode contribuir para a articulação e interiorização de ideologias dominantes.

Quando do trabalho com esses gêneros, as crenças e valores dos(as) alunos(as) confirmam aquelas apresentadas nos gêneros. Há a tentativa de contestação, mas o discurso analisado nos mostra que os(as) alunos(as) ainda reproduzem discursos de dominação (Magalhães, 1995), embora haja vozes discordantes.

Em relação à ‘análise da estrutura’, investigamos os gêneros, discursos e estilos – modos pelos quais o discurso figura em práticas sociais – presentes na ordem do discurso da educação, e outras ordens que se articulam em torno da manutenção da hegemonia e que, se transformadas, podem contribuir para a mudança social. Essa concepção é a base para a discussão de Fairclough (2003), para quem as ideologias são representações, mas podem ser legitimadas em maneiras de ação social e inculcadas nas identidades de agentes sociais (Resende e Ramalho, 2006). Fairclough propõe abordar o discurso em termos de três significados: o representacional, o acional e o identificacional, que se ligam, respectivamente, aos discursos, aos gêneros e aos estilos. Os significados apresentados por Fairclough (2003) correspondem às metafunções hallidiayanais. Ver o quadro a seguir:

Fairclough (2003)	Halliday (1985)	Variável de registro	Categorias de análise
Acional/ gênero	textual	modo	tema/rema
Representacional/ discurso	ideacional	campo	transitividade
Identificacional/ estilo	interpessoal	relações	modalidade

Quadro 6: Equivalência entre os elementos do discurso (Fairclough, 2003) e as metafunções (Halliday, 1985).  
Fonte: Adaptação de Resende e Ramalho (2006, p. 61).

<sup>107</sup> Ver Capítulo 4.

Quanto à ‘análise da interação’, investigamos os aspectos lingüísticos do *corpus*, tendo como suporte teórico – apropriado pela Análise de Discurso Crítica - a Lingüística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1973; Halliday e Hasan, 1989; Halliday e Matthiessen, 2004), que fornece categorias analíticas para a análise textual. (ver Capítulos 4 e 5).

Na quarta etapa, que ocorreu durante toda a pesquisa, realizamos o trabalho de Consciência Lingüística Crítica (CLC) que propõe a transformação de hábitos lingüísticos como forma de reflexão e mudança de práticas sociais discriminatórias (Fairclough, 1992). Nessa fase, trabalhamos a Consciência Lingüística Crítica com os participantes, por entendermos que são multiplicadores(as); assim, enfatizamos que os hábitos lingüísticos constroem, mantêm e reproduzem relações de poder e de discriminação. Conscientes disso, terão subsídios para promover uma prática diferente dentro de sala de aula, com o propósito de fortalecer aqueles(as) pertencentes ao grupo das meninas e emancipar também a todos os participantes da sala de aula que estejam presos a discursos opressores, dentre os quais o heterossexual. Porém, esse discurso não será analisado aqui.

A quinta etapa foi a socialização dos resultados gerais<sup>108</sup>. Etapa essa que ocorreu, em grande parte, em sala de aula.

As etapas desta pesquisa são esquematizadas a seguir.

---

<sup>108</sup> Estamos mantendo diálogo com a professora da Escola II. Ela quer desenvolver trabalho em parceria em uma escola do município onde foi efetivada.

<b>FOCO:</b> Discurso e gênero social no contexto escolar			
Um <b>problema</b> relacionado ao discurso de gênero em alguma parte da vida social. Esse discurso contribui para a constituição de identidades de gênero enfraquecidas, mantendo relações de poder e o <i>status quo</i> .			
<b>OBJETIVOS:</b>			
a) Descrever e analisar os discursos acerca de gênero social na sala de aula de Língua Portuguesa; b) descrever e analisar os discursos de gênero social nos diversos gêneros discursivos estudados nas aulas de Língua Portuguesa; c) verificar se os(as) alunos(as) têm uma voz concordante ou discordante referente a representações de gênero; d) contribuir com a elaboração de novas propostas pedagógicas relacionadas às questões de gênero social em sala de aula, o que dará suporte para a formação de professores(as).			
	a) <b>1ª etapa:</b> procura de colaborador(a) e familiarização com o local e com os sujeitos da pesquisa.		
	b) <b>2ª etapa:</b> observação; trabalho de campo: interação com professora e alunos(as) no contexto escolar; constituição do <i>corpus</i> .	Observação/gravação de aulas.	Tratamento dado ao foco principal da pesquisa: gênero social.
		Entrevista/Grupo focal (alunos(as)).	Esclarecimento de questões pendentes nas observações de aulas.
		Notas e diários de campo.	Anotações de dúvidas, inquietações, informações sobre o espaço escolar e interações na sala de aula.
		Questionário.	Composição do perfil de alunos(as) do grupo participante.
	c) <b>3ª etapa:</b> análise do <i>corpus</i> Arcabouço teórico principal / categorias de análise: Chouliaraki e Fairclough (1999), Fairclough (2003), Christie (org., 1997); Halliday (1994, 1985, 1978)).	Análise da conjuntura: poder /ideologia.	
		Análise das ordens do discurso: gêneros, discursos, estilos.	
		Análise interacional: aspectos lingüísticos.	
	d) <b>4ª etapa:</b> Consciência Lingüística Crítica – CLC.	Reflexão com o grupo sobre gênero social.	
	e) <b>5ª etapa:</b> socialização dos resultados.	Reflexão com o grupo a respeito dos resultados do trabalho de coleta de dados.	

Quadro 7 – A pesquisa.

## 3.2 Contexto da Pesquisa

Nesta seção, apresentamos os contextos pesquisados: a Escola I e a Escola II. Escolas essas situadas na cidade de Uberlândia, interior de Minas Gerais. A cidade, no ano 2000, contava com uma população de 501.214 habitantes. Desses, 488.982 na zona urbana e 12.232 na zona rural. Do total de habitantes das zonas rural e urbana, 255.717 são homens e 266.171, mulheres. A taxa de alfabetização da população uberlandense é de 95%. (Fonte: Guia SEI).

### 3.2.1 A pesquisa na Escola I

O primeiro passo para iniciarmos a pesquisa foi a busca de um(a) colaborador(a). Conhecemos uma colega que se interessou pelo trabalho e estava muito entusiasmada para realizá-lo. Porém, aposentou-se. Isso nos pôs em uma situação de busca novamente. Encontramos uma professora de História com vontade de participar; porém, no projeto de pesquisa, havíamos feito a proposta de trabalhar com alguém de nossa área – a Língua Portuguesa.

Logo em seguida, encontramos uma professora em uma escola pública estadual de Ensino Fundamental que estava disposta a nos receber. Porém, devido ao receio de ‘julgamentos e de indisciplina’<sup>109</sup> na sala de aula, estava disposta a nos receber somente por quatro aulas, aproximadamente, o que não seria suficiente para a realização de todas as etapas propostas no projeto.

Em conversa informal com Ester Damasceno<sup>110</sup>, outra professora, ela nos sugeriu que desenvolvêssemos a pesquisa em suas turmas e assim o fizemos, iniciando a fase de familiarização com o local e com os(as) participantes da pesquisa. Ester trabalhava em uma escola pública; escolhemos duas salas de oitava série (8ª a e 8ª b). Em ambas, a professora ministrava aulas de Língua Portuguesa. Essa não era a única professora da escola a ministrar aulas na oitava série; havia mais uma professora que ministrava aulas na 8ª C. Porém, devido a problemas de saúde, com afastamento dessa outra docente, estabelecemos contato para a realização do trabalho somente com Ester. Assim, do dia primeiro de março até dezembro de 2004, com uma greve nesse ínterim, coletamos dados.

---

<sup>109</sup> Essas foram as observações da professora.

<sup>110</sup> Os nomes dados à professora e aos(as) alunos(as) são pseudônimos.

Acompanhamos a professora Ester desde o seu primeiro dia de aula nas salas 8ª a e 8ª b. Fomos devidamente apresentadas às turmas. Não houve estranhamento da parte das turmas, pois nessa escola a presença do(a) estagiário(a) é lugar comum; por isso, a presença de uma pesquisadora não causou transtornos. Iniciamos as observações.

Pelo fato de ter iniciado, desde o primeiro dia letivo, com a professora Ester e por sempre haver estagiários(as) por ali, sentimos que não modificamos a dinâmica da sala, o que consideramos como vantajoso, pelo fato de os(as) alunos(as) se sentirem à vontade, isso contribuiu para a validade dos dados coletados.

Ao oficializar nossa pesquisa, no primeiro dia que entramos na escola, procuramos a direção, falamos de nosso projeto, da aceitação de Ester e pedimos autorização para o desenvolvimento do nosso trabalho. Pelo perfil da escola, que é de aplicação e voltada para pesquisa (conforme item 3.2.2 dedicado à descrição da escola), houve pronto atendimento. Foi-nos dado um crachá, bem como uma tabela para anotarmos as horas-aula em que estivéssemos na escola para que o nosso trabalho com a professora pudesse ser acrescentado ao currículo dela, bem como para acrescentar pontos para o recebimento da GED<sup>111</sup> (Gratificação de Ensino e Docência).

A segunda etapa – passadas as formalidades e as apresentações – foi a da observação que, para Flick (trad., 2004), é imprescindível na pesquisa social. A observação é o exame minucioso sobre um fenômeno no seu todo ou em algumas de suas partes e, segundo Selltiz *et al.* (1987, p. 21):

torna-se uma técnica científica à medida que serve a um objetivo formulado de pesquisa, é sistematicamente planejada, sistematicamente registrada e ligada a proposições mais gerais e, em vez de ser apresentada como conjunto de curiosidades interessantes, é submetida a verificações e controles de validade e precisão.

A possibilidade de obter informações no momento em que ocorre o fato é uma das vantagens da observação. Pois se assim não ocorresse, fatos poderiam ser esquecidos.

Juntamente com a observação, replanejavamos a pesquisa na medida em que se fazia necessário e, para realizar a triangulação<sup>112</sup>, tomamos decisões sobre quais outros métodos de coleta de dados empregar. A decisão pela triangulação ocorreu devido a nossa preocupação com a validade dos dados, uma vez que, às vezes, a presença do(a) observador(a) impede que os sujeitos de pesquisa ajam espontaneamente, o que pode

---

<sup>111</sup> Até o final de nossas observações nessa escola, a GED, por questões governamentais, fora extinta.

<sup>112</sup> Sobre triangulação, ver Stubbs (1983); Magalhães (1986).

comprometer a qualidade dos dados. Essa questão, nomeada de paradoxo do(a) observador(a) é levantada por Labov (1981) e retomada por Magalhães (1986).

Nesta pesquisa, os efeitos do paradoxo foram minimizados pelo fato de na Escola I a presença do(a) pesquisador(a) ser uma constante, ou seja, os(as) alunos(as) já estão familiarizados(as) com o trabalho de pesquisa. Além disso, o fato de termos convivido com esse grupo durante um ano letivo, foi tempo suficiente para que pudessem ficar à vontade com a nossa presença. Na Escola II, o que minimizou o paradoxo também foi o tempo de convívio, bem como a postura e o trabalho de conscientização e de aceitação realizado pela professora. Esses recursos e a triangulação dos dados contribuíram para minimizar os efeitos do paradoxo, fazendo com que os resultados fossem os mais confiáveis e válidos.

Com o objetivo de investigar como as identidades de gênero (ver Seção 1.2) são constituídas no contexto escolar; por meio dos discursos veiculados nos diversos gêneros discursivos trabalhados, bem como nos comentários de alunos e alunas acerca dos mesmos; observamos diversas aulas de Língua Portuguesa – algumas destinadas a ensinamentos de gramática, outras de redação, outras de leitura e de literatura.

No início de nossas observações, houve um momento confuso, pois a proposta inicial era a de analisar o trabalho com o livro didático. Porém, na Escola I adota-se o livro didático, mas o seu uso não é sistemático. Por isso, pensamos em trabalhar com gêneros discursivos literários diversos que os(as) alunos(as) liam durante o semestre. Mas, nas aulas de leitura, os(as) alunos(as) liam o que escolhiam. Por isso, fomos alertadas de que esse trabalho de leitura não daria conhecimento da identidade coletiva. Enfim, chegamos à conclusão de que seria mais viável trabalharmos com gêneros discursivos que todos(as) os(as) alunos(as) lessem e cujas discussões trouxessem à tona questões de gênero social – foco desta pesquisa. Assim, selecionamos como integrantes de nosso *corpus* trechos do livro *O grande mentecapto*<sup>113</sup> (Sabino, 2004), bem como um texto que foi retirado de um livro didático e discutido em sala de aula, intitulado “*Mulheres livres e independentes*” (Fraga, 1989, in Carvalho *et al.*, 1989) e trechos das discussões sobre esses textos que foram gravadas e transcritas.

Também aplicamos um questionário<sup>114</sup> que foi respondido por alunos e alunas. Esse trabalho teve como propósitos coletar dados de interesse da professora colaboradora e traçar o perfil dos(as) alunos(as) – o que consideramos poder ser útil na interpretação dos dados.

---

<sup>113</sup> As professoras de Língua Portuguesa da escola que trabalham com a oitava série decidiram que fariam discussões acerca dessa obra até o quarto capítulo; os outros, os(as) alunos(as) leriam sozinhos e fariam uma prova com data marcada, na qual seria cobrado todo o conteúdo do livro. Outros dois livros seriam selecionados para o trabalho com as turmas. Porém, devido a um período de greve, isso não se deu.

<sup>114</sup> Esse questionário foi respondido somente pelos(as) alunos(as) que se dispuseram a fazê-lo; além disso, foi-lhes dada a liberdade de responderem às questões que quisessem. (ver anexo 5).

Após as observações, propusemos entrevista em grupo com os alunos e as alunas, que foram realizadas nos dias 9 e 13 de dezembro de 2004. Essas entrevistas, também conhecidas como ‘grupo focal’, tiveram como objetivo a problematização de questões sobre gênero social que surgiram quando das discussões (e gravações) em sala de aula.

O grupo focal é uma técnica qualitativa para obtenção de dados – focaliza a interação para a geração de dados<sup>115</sup>. Essa técnica tem como vantagem buscar incorporar o processo de influência mútua das opiniões e atitudes entre membros de grupos – o processo informal das discussões; a confiança dos participantes em expressar suas opiniões; a participação ativa; a obtenção de dados que não fiquem limitados a uma prévia concepção dos pesquisadores(as) e a qualidade dos dados obtidos.

Vale destacar, ainda, que as técnicas grupais “possibilitam a estruturação de aspectos dialógicos entre os atores, o confronto de posturas, a argumentação, a réplica e o reforço; além disso, são de enorme riqueza para a interpretação das diversas realidades vividas e sentidas.” (Abramovay *et al.*, 1999, p. 29).

Uma das desvantagens que essa técnica pode oferecer é a dificuldade em conseguir participantes – o que para nós não foi confirmado; além disso, ela é susceptível ao ponto de vista do(a) moderador(a). Nesta pesquisa, reservamos especial atenção para evitar que tal situação ocorresse.

De acordo com Catterall e Maclaran (1999), quando o grupo de discussão é formado, é preciso selecionar pessoas que possuam elementos comuns de vivência social que as façam ser reconhecidas efetivamente como grupo para o problema que se deseja analisar. Nesse grupo, devemos propor o debate relevante para o tema pesquisado. Para isso, alguns passos metodológicos devem ser seguidos: definir claramente o problema a ser avaliado, escolher o(a) facilitador(a), relator(a) e observador(a), constituir o grupo, selecionar os participantes, estipular o número de membros do grupo, marcar e realizar os encontros, organizar e analisar as informações obtidas

Nesta pesquisa, um dos passos para a realização do grupo focal foi a organização de tópicos para a discussão. Como já havíamos gravado discussões de aula, definimos os tópicos referentes ao texto “*Mulheres livres e independentes*” e aos quatro primeiros capítulos do livro *O grande mentecapto* e procedemos a escolha de trechos das gravações para que os(as) alunos(as) ratificassem ou retificassem suas opiniões, ou mesmo contestassem o que foi dito pelos(as) colegas.

Na entrevista em grupo, gravada em áudio, propusemos discussões acerca das ideologias veiculadas nos textos no que diz respeito à construção das identidades de gênero e como essas naturalizam atitudes e ações. Essa etapa pretendeu ser fortalecedora e

---

<sup>115</sup> Ver Flick (trad. 2004); Gaskell (2002, in Bauer e Gaskell, orgs., trad., 2002).

emancipadora por darmos vez e voz às meninas, que supostamente são oprimidas<sup>116</sup>, o que deu espaço para refletirmos sobre estereótipos enfraquecedores de gênero social; e aos meninos, o espaço para refletirem o porquê de tal posição e se isso realmente se coaduna com um processo de construção da cidadania.

Após a entrevista em grupo com alunos e alunas, procedemos à entrevista com a professora, para sabermos de sua história profissional, conhecer melhor a trajetória de sua vida profissional e, com isso, termos mais subsídios para a pesquisa. Ao conversarmos informalmente, tínhamos em mente levantar questões acerca de sua formação, tempo de magistério, histórico de seu percurso profissional, como foi sua escolha profissional, qual a sua concepção de ensino, qual o papel da escola para ela.

As notas e o diário de campo, outros instrumentos de coleta de dados, fizeram parte de toda a nossa trajetória de pesquisa. Anotamos as observações das aulas, dos eventos que ocorreram na escola, como festa junina e gincana de trânsito; e nossas impressões sobre acontecimentos que, para nós, foram marcantes.

As notas de campo – registros pessoais com nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas por meio da utilização de outras técnicas – foram feitas com o intuito de registrar observações acerca da interação entre alunos, alunas e professora, e com a pesquisadora, e também a respeito do espaço escolar; pois. Segundo Sanjek (1990, *in* Clifford, org., 1990), as notas<sup>117</sup>, documentos escritos sobre os fatos observados, auxiliam o(a) etnógrafo(a) na representação da realidade investigada.

Na terceira fase da pesquisa, a análise do *corpus*, empregamos a Análise de Discurso Crítica e a Linguística Sistêmico-Funcional, como já esclarecido na Seção 3.1.2.

### 3.2.2 A Escola I<sup>118</sup>

A Escola I é uma escola pública e, acordo com informações retiradas da página da escola na internet, todos(as) os(as) professores(as) fazem parte do quadro efetivo pelo fato de terem passado por concurso público. Nessa instituição de ensino, há incentivo à pesquisa e professores(as) com especialização, mestrado e doutorado.

Nessa escola, um dos objetivos da equipe de ensino de Língua Portuguesa é que a escola sirva de campo de estágio para alunos do 3º grau. Além disso, a equipe é ocupada

---

<sup>116</sup> O termo oprimido(a) refere-se às relações de poder, entendendo-se que o poder não é monolítico (Foucault), ou seja, há pessoas oprimidas em certas instâncias, na escola por exemplo, mas que em casa, ao contrário, são opressoras(es).

<sup>117</sup> As notas de campo foram produzidas no espaço escolar, ou logo após a visita à escola.

<sup>118</sup> Várias das informações desta seção foram retiradas da página da escola na Internet.

com projetos de ensino, pesquisa e extensão. A equipe preocupa-se em possibilitar ao(à) aluno(a) a utilização da linguagem na escrita e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender as múltiplas demandas sociais, respondendo a diferentes propósitos comunicativos e expressivos; possibilitar ao(à) aluno(a) o reconhecimento e a valorização da linguagem de seu grupo social como instrumento adequado e eficiente na comunicação cotidiana, na elaboração artística e mesmo nas interações com pessoas de outros grupos sociais, que se expressem por meio de outras variedades.

Em relação aos objetivos do conteúdo, os principais são: desenvolver a competência lingüística dos(as) alunos(as); instrumentalizar o(a) aluno(a), através do código lingüístico padrão, para que possa atuar no processo social, sem ser tolhido(a) o uso de outras variantes; ampliar a competência lingüística do(a) aluno(a) no desempenho de falar, ouvir, ler e escrever; para que possa empregar adequadamente a língua nas mais variadas situações de vida; formar leitores(as)/escritores(as) competentes.

A escola trabalha com projetos, alguns dos quais são: “Língua Portuguesa: Leitura e Escrita”; “Poesia que te Quero Viva: A Sala de Aula como Espaço Alternativo”. Tais projetos são desenvolvidos com os (as) alunos(as) e têm como objetivo, além de formar leitores(as)/escritores(as) competentes, instrumentalizar o(a) aluno(a) para que possa utilizar o padrão culto da Língua Portuguesa.

Cinco dessas professoras, no período de 1995 até 2003, desenvolviam com professores e alunos(as) do Ensino Fundamental os seguintes projetos de pesquisa: “Vocabulário Fundamental de 1º Grau”; “As relações de Contrajunção na Produção Textual: uma visão argumentativa da linguagem”; “A Lingüística Textual: a coerência aplicada ao ensino da leitura”; “Recuperação Paralela: uma alternativa para o Ensino Fundamental”; “Um Estudo da Coerência em Textos Humorísticos do Programa Café com Bobagem”.

Alguns cursos de extensão e de especialização *lato sensu* são ministrados para professores(as) de escolas estaduais e municipais, com o objetivo de unir teorias modernas e práticas pedagógicas que capacitem e auxiliem professores(as) em suas práticas profissionais cotidianas.

Nessa escola, ainda há algumas oficinas e eventos voltados para os(as) alunos(as) da instituição: “Recital de Poesias Escola I”; “Um Dia com ... Escritores de Literatura Infanto-juvenil”; “Lançamento da Coletânea de Textos das 8ªs séries”<sup>119</sup>; “Exposição Semestral de Livros da Biblioteca”; “Feira de Livros Literários na Biblioteca”; “Semana da Biblioteca”.

São expostos nos corredores da escola trabalhos dos(as) alunos(as) realizados nas aulas de artes plásticas, anúncios de congressos, anúncios de defesas de teses de

---

<sup>119</sup> Alguns(mas) alunos(as) digitalizam seus textos durante o ano letivo para serem publicados no final do ano. Esse trabalho é desenvolvido com a professora de Artes Plásticas, e tem-se como resultado livros artísticos.

professores(as), além de revistas da escola. Também ouvimos músicas eruditas nos corredores.

A escola procura desenvolver nos(as) alunos(as) o senso crítico em relação a suas atitudes. Exemplo disso são os fóruns que ocorrem na escola a cada trimestre, sendo que um deles foi no dia 18 de maio de 2004. No fórum, as turmas, com dia e horas marcados, professores(as), estagiários(as), pesquisadores(as), psicólogo(a) reúnem-se para fazerem uma avaliação geral dos(as) alunos(as). As oitavas séries reuniram-se e mencionado o nome de um aluno ou aluna, o(a) mesmo(a) fazia a sua auto-avaliação com uma nota de 0 a 6 pontos, tendo por base um questionário já respondido. Nessa avaliação, o(a) aluno(a) se auto-atribui uma nota e a justifica. Em seguida, um(a) colega(a) oferece uma contra-argumentação ou concorda com a nota atribuída. Professores(as) também opinam em relação à nota e dizem claramente o porquê de concordarem com ela ou não. Por exemplo: a primeira aluna a ser chamada foi Beatriz<sup>120</sup>. Ela atribuiu a si a nota 4,9, argumentando que se esforçava; porém, conversava e deixava de fazer as tarefas pelo fato de ter muitas atividades à tarde. O colega Fábio foi chamado para avaliar a nota que Beatriz atribuiu para si. Ele disse que não tinha muito a dizer, pois havia entrado na escola há pouco tempo. A professora Ester Damasceno pediu a vez e disse que a nota da aluna deveria ser maior, justificando o porquê. Todas as notas foram registradas no quadro e houve uma votação geral: Beatriz: 4,9; Fábio: 4,9 e Ester Damasceno: 5,5. Todas as pessoas ali presentes votaram na nota 5,5, que prevaleceu.

A discussão procedeu dessa forma, com avaliação de questões de disciplina, compromisso, agressividade, cumprimento dos exercícios para casa, participação no grupo.

O papel do fórum é o de promover a capacidade crítica dos(as) alunos(as) e dos professores(as) em relação às suas práticas, tentando, com isso, promover transformações positivas. Porém, alguns(as) professores(as) sentem que os(as) alunos(as) estão se autofavorecendo, o que faz com que o fórum perca o seu sentido principal: fazer com que todos(as) cresçam, uma vez que o fórum é tido como espaço de crescimento. Em conversas informais, também foi discutido que os(as) alunos(as), devido à postura democrática da escola, estão ficando cientes somente dos seus direitos e esquecendo-se dos seus deveres.

Outros eventos contribuem para a formação dos(as) alunos(as), por exemplo: a gincana de trânsito, o Projeto Sebo, a festa junina, a publicação do jornal da escola – com matérias de alunos(as). Podemos perceber, por essas informações, o perfil da escola e o perfil que nela se almeja constituir para alunos(as).

---

<sup>120</sup> Todos os nomes mencionados neste trabalho são pseudônimos.

### 3.2.3 Perfil dos(as) participantes da pesquisa: os(as) alunos(as) da Escola I

Os(as) alunos(as) da Escola I são oriundos da comunidade uberlandense, ingressando nessa escola por meio de sorteio. Em determinada época do ano, são abertas as inscrições para o público interessado em obter uma vaga. Depois, os(as) alunos(as) sorteados são matriculados(as).

Nas salas onde observamos as aulas, na oitava série a e na b, tínhamos um total de 50 alunos e alunas<sup>121</sup>, cuja faixa etária é entre 13 e 15 anos, assim distribuídos(as):

	<b>MENINAS</b>	<b>MENINOS</b>	<b>TOTAL DE ALUNOS(AS)</b>
<b>8ª A</b>	9	16	25
<b>8ª B</b>	13	12	25

Quadro 8 – Total de alunos(as) em cada sala de aula.

Durante a pesquisa, distribuímos um questionário para alunos(as) no qual perguntávamos sobre a classe social desses(as) alunos(as), diversão, se tinham endereço eletrônico (ver Anexo 5). Alguns itens do questionário, embora não ligados ao foco da pesquisa, foram incluídos porque a professora colaboradora queria coletar algumas informações sobre seus(suas) alunos(as). Com as informações coletadas, tivemos elementos para melhor conhecimento dos sujeitos da pesquisa e para a análise dos dados.

De acordo com as informações dadas pelos(as) alunos(as), a maioria deles(as) é oriunda de famílias de classe média. A maioria dos pais e mães não possui curso superior. Alguns(mas) alunos(as) são filhos(as) de donas-de-casa, cambistas, autônomos. A maioria dos(as) alunos(as) gosta de praticar algum esporte ou jogar no computador e navegar na Internet nas horas vagas, bem como ver programas de televisão –“Malhação” é o mais citado. Todos(as) eles(as) pensam em fazer um curso superior, embora alguns(mas) não tenham ainda noção do que irão fazer.

Nesse questionário, pensamos ser importante considerar outros itens não ligados diretamente às questões de gênero, por entendermos que as informações coletadas poderiam contribuir com a interpretação dos dados.

<sup>121</sup> Número de alunos(as) matriculados(as) no início do ano.

### 3.2.4 Perfil dos(as) participantes da pesquisa: a professora da Escola I

A professora Ester Damasceno, com quem trabalhamos durante o ano de 2004, é doutora em Lingüística, pela Universidade Estadual Paulista, campus de Araraquara – SP. Sua tese, na área de lexicologia/ lexicografia, foi defendida no primeiro semestre de 2004. Ela iniciou sua carreira no magistério em uma turma de pré-escola (alfabetização). Trabalhou com a 4ª série do Ensino Fundamental na Escola Estadual Bom Jesus, em Uberlândia (MG). Aprovada em concurso público, em 1983, foi ministrar aulas de 4ª a 8ª série na Escola I. Hoje, conta com 26 anos de efetivo exercício no magistério no Ensino Fundamental.

Sua escolha profissional deveu-se à facilidade que tinha com o trato com a língua, bem como pelo fato de gostar de ler e de escrever. Para ela, o papel da escola é o de ensinar alunos(as), considerando todas as suas experiências do cotidiano. Para isso, a área de Língua Portuguesa da escola “pauta suas aulas no processo interativo-discursivo da língua”. Ela acredita que essa é uma proposta que atende às especificidades do Ensino Fundamental: falar e escrever, promovendo um diálogo entre interlocutores.

Para Ester, o livro didático não deve ser visto como uma muleta para o(a) professor(a), pois ele(a) deve selecionar textos e atividades do livro para trabalhar com seus(as) alunos(as). Ela não propõe que os livros didáticos sejam excluídos da sala de aula, apenas sugere que o(a) professor(a) que o utiliza reflita sobre a proposta desse instrumento e faça um trabalho seguro e pautado em uma teoria que acredite funcionar.

Ester cumpre 40 horas semanais. Pela manhã ministra aulas, por volta de 12 horas semanais; no período da tarde, participa de reuniões da área; às segundas-feiras, dá ‘plantão’ para alunos(as); às terças-feiras, tem reuniões de ciclo, reunião do Conselho Editorial da Revista “Olhares e Trilhas”, do qual é coordenadora; às quartas-feiras, participa de reuniões da área. Durante as tardes, também planeja aulas e projetos.

Neste ano, além de coordenar o Conselho Editorial da revista “Olhares e Trilhas”, da Escola I, também coordena o Recital de Poesias e coordenou a I Feira Cultural. Participa ainda de projetos como o “Encontro com Escritores”, o “Projeto SEBO”, o “Jornal da Escola I”. além disso, presta assessoria ao CEMEPE (Centro Municipal de Estudos Político-Pedagógicos), ministrando cursos para professores(as) da Prefeitura de Uberlândia – MG.

A instituição onde Ester trabalha exige a busca pela qualificação; porém, quando professoras de Ensino Fundamental ainda não tinham preocupação em fazer mestrado, ela já o fazia na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Uma de suas preocupações, hoje, é a de preparar seus(suas) alunos(as) para que tenham sucesso no PAIES/UFU

(Programa Alternativo de Ingresso no Ensino superior, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU). Para isso, preocupa-se não só em ensinar gramática, mas em discutir assuntos polêmicos da atualidade, o que auxiliará os(as) alunos(as) na prova de redação. As dificuldades existem, pois os(as) alunos(as), embora com condições privilegiadas oferecidas pela escola, se levarmos em consideração as instituições públicas de ensino do interior de Minas Gerais, apresentam problemas. Mas Ester não desiste: “Fico impressionada com tanta dedicação, mesmo depois de tantos anos de trabalho cansativo. Ela é um exemplo!” (nota de campo de 23/03/2004).

### **3.3 A Pesquisa na Escola II**

A pesquisa na Escola II foi realizada durante todo o ano letivo de 2005, na única turma de oitava série que lá havia. Para a coleta de dados, empregamos os mesmo procedimentos já arrolados no item 3.2.1 – A pesquisa na Escola I.

#### **3.3.1 A Escola II<sup>122</sup>**

A Escola II é participante de uma rede de ensino reconhecida como sinônimo de excelência em ensino. Todas as atividades são feitas de forma a valorizar a identidade e o jeito próprio de ensinar de cada escola.

A primeira escola da rede foi criada em 1966 por cinco empreendedores. Nascia o Pré-vestibular Escola II, nas dependências do Colégio Santo Antônio. Em 1968, surge a primeira sede em Belo Horizonte. Na década de 1970, a Escola II consolida a imagem de curso preparatório para vestibulares de Minas Gerais. Em seguida, são criados três colégios de Educação Básica na capital mineira.

A Escola II passa a atuar, na década de 1980, no exterior, atendendo a empresas nacionais de grande porte em países como Maurítânia, Iraque, Congo Francês, Equador, Peru, Angola. No Brasil, inicia sua expansão para diversos estados, como Rondônia, Amazonas, Pará, Maranhão, Goiás, Bahia. Nos anos seguintes, a ampliação continua por outras regiões brasileiras. Em 2001, a Escola II iniciou sua atuação no Ensino Superior, inaugurando a Faculdade Escola II, em Belo Horizonte e Curitiba, como fruto da sociedade

---

<sup>122</sup> A maioria das informações desta seção foi retirada da página da Escola II.

com a *Apollo International University of Phoenix* (Arizona, EUA). Hoje, a Rede Escola II está entre as três maiores redes privadas de ensino do país, com mais de 400 escolas parceiras em todo o país, além de 6 no Japão.

A estrutura da Rede Escola II é composta por: colégios, faculdade, fundação. As unidades-colégios têm sede em: Aracruz (ES), Carajás (PA), Cidade Jardim (BH/MG), Presidente Figueiredo (AM), São José dos Campos (SP), São Luís (MA), Teofilândia (BA), Uberlândia (MG). O Sistema Escola II é o primeiro e único sistema de parceria no Ensino Superior – uma rede de instituições associadas, que compartilham uma metodologia moderna e usufruem de uma série de vantagens competitivas.

A Fundação Escola II é uma organização do terceiro setor, sem fins lucrativos, criada pelos acionistas da Escola II em abril de 1999. A fundação surgiu como parte de um projeto para perenizar a organização, que opera em todo o território nacional e no exterior, sendo considerada uma referência no país. Sua missão<sup>123</sup> é melhorar a gestão de organizações educacionais, contribuindo para a qualidade da educação no país.

Os colégios da rede têm como missão promover soluções em educação, adequadas às necessidades das pessoas e das instituições. Seus princípios norteadores são: inovação, integridade, relacionamento, transparência. Seus diferenciais são: pioneirismo, projeto pedagógico inovador, presença nacional, formação de cidadãos críticos e criativos<sup>124</sup>, ideal de transformar a sala de aula, investimento em tecnologia de ponta, mais de trinta e sete anos de experiência consolidada. A missão da Escola II é ser uma referência em soluções educacionais e resultados empresariais.

A Escola II em Uberlândia (MG), onde desenvolvemos nossa pesquisa com a professora Márcia, fica localizada em um ambiente calmo e afastado uns 10Km do centro da cidade, o que é considerado, nessa localidade, como um local distante. A estrutura física da escola é bem diferente daquela apresentada na primeira escola. Lá há salas amplas para: o trabalho contábil, a direção, a supervisão, os(as) professores(as), laboratório de informática. Além disso, há uma biblioteca com pequena quantidade de volumes e salas de aula. Em sua entrada, estão ao alcance dos olhos a missão<sup>125</sup> e a visão<sup>126</sup> da escola.

A maioria das pessoas que compõe o corpo docente dessa instituição trabalha em outra escola – seja ela estadual, municipal ou particular. Em todas as disciplinas, os(as) professores(as) trabalham com apostilas da Rede e têm de cumprir dia a dia o que está ali

---

<sup>123</sup> Na área de Planejamento Estratégico, a missão é a razão pela qual a empresa existe e o que ela fará. A missão descreve basicamente quais os produtos e serviços oferecidos, os mercados servidos e a tecnologia aplicada. Já o termo 'visão' responde à pergunta: — O que queremos nos tornar?

<sup>124</sup> Assim, somente no masculino genérico, é como consta na página eletrônica da instituição.

<sup>125</sup> "Garantir o alto desempenho dos nossos alunos, promovendo o melhoramento contínuo dos procedimentos pedagógicos, o trabalho cooperativo, a responsabilidade pela própria aprendizagem e o compromisso com o social."

<sup>126</sup> "Sermos reconhecidos como escola de vanguarda, pela excelência de nosso trabalho educacional, objetivando a efetiva preparação do aluno para o sucesso pessoal e profissional."

estipulado, ou seja, quase não há tempo para trabalhos que não estejam contemplados nesse material. Intercalado com o trabalho diário, há muitos testes a serem aplicados. Esses testes constam da programação da rede. Muitos(as) professores(as), inclusive Márcia, pensam ser extremamente desnecessários, desgastantes, mas não podem deixar de aplicá-los.

Na apostila de Língua Portuguesa, há trabalho com diversos gêneros discursivos; porém, o trabalho com a gramática é preponderante. Quando são sugeridos livros paradidáticos para os(as) alunos(as) lerem, é raro haver tempo para discussão oral e Márcia, a única professora de Língua Portuguesa da Escola II em Uberlândia, aplica um pequeno teste para avaliar a leitura dos gêneros discursivos. Foram propostos vários livros para serem lidos durante o semestre letivo, porém, somente um teve discussão oral e, com base nessa discussão, que aconteceu única e exclusivamente em função de preparativos para uma semana de apresentações artísticas dos(as) alunos(as), o texto foi transformado em peça teatral. O título do livro é *O fantástico mistério de Feiurinha* (Bandeira, 1999).

Por iniciativa isolada de Márcia, os(as) alunos(as) da oitava série fizeram, em setembro de 2005, uma revista: a *PitTeens*. Apesar do empenho e da vontade dos(as) alunos(as), não houve outro número. Na escola, é veiculado o jornal *Escola II em Rede*. Essa publicação é destinada aos pais e às mães de alunos(as). Nessa publicação, há textos sobre festivais, palestras, cursos, realizações de colégios que fazem parte da rede.

Esse é o perfil da Rede Escola II e do colégio associado a essa rede, no qual desenvolvemos nossa pesquisa no ano de 2005.

### **3.3.2 Perfil dos(as) participantes da pesquisa: os(as) alunos(as)**

Durante nossa pesquisa nessa escola, aplicamos o mesmo questionário sugerido pela professora da Escola I, Ester Damasceno. Fizemos isso para mantermos uma uniformidade de tratamento dos sujeitos da pesquisa. Por meio das respostas ao questionário e com nossas notas de campo, traçamos um perfil dos(as) alunos(as) da Escola II.

Os(as) alunos(as) da única oitava série estão na faixa etária entre 13 e 15 anos. Em uma turma de 29 alunos(as), treze são meninas e 16 são meninos. A maioria desses(as) alunos(as) possui endereço eletrônico, tem como diversão jogar ou navegar na internet. As meninas dizem ter como diversão, além do computador e da internet, tocar flauta e dançar

balé. Tais diversões não foram citadas pelos meninos que, em sua maioria, mencionam jogos como o futebol, basquete e colecionar objetos como *cards* e tampinhas. A maioria dos(as) alunos(as) gosta de ler livros dos mais diversos estilos: suspense, aventuras e o que dizem ser livros que prendam a atenção, ou seja, aqueles de que gostam, independentemente de estilo, os(as) alunos(as) gostam de assistir programas de TV como “Malhação”, novelas, jornais e programas de *clips*. Poucos(as) são aqueles(as) que não externem o desejo de fazer um curso superior, identificam-se como pertencentes à classe média; seus pais são médicos, juízas, secretárias, donas-de-casa, comerciantes.

### **3.3.3 Perfil dos(as) participantes da pesquisa: a professora**

A professora Márcia, com quem trabalhamos durante o ano letivo de 2005, é especialista em Lingüística pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Ela iniciou sua carreira no magistério em uma turma no Ensino Fundamental, em escola estadual, em Morro Agudo, SP. Hoje, conta com 20 anos de efetivo exercício no magistério em Ensino Fundamental.

Sua escolha profissional deveu-se ao interesse por Literatura e por gostar da Língua Portuguesa, mas, até então, só conhecia as aulas de gramática tradicional. Para ela, o papel da escola é o de ensinar alunos(as), considerando todas as suas experiências do cotidiano. Porém, em determinadas instituições, e devido a limitações de formação, nem sempre isso é possível.

Para Márcia, o livro didático é uma boa ferramenta de trabalho, desde que o(a) professor(a) não se deixe levar só e cegamente por ele. Quanto à apostila, material com o qual trabalha, Márcia pensa o mesmo. Considera frustrante ter de dar suas aulas seguindo fielmente esse material que é adotado em escolas particulares e que controlam o seu uso. Por isso, é difícil incluir outras ferramentas de trabalho em sala de aula. Para ela, a liberdade de o(a) professor(a) trabalhar de outra forma, com outros recursos, fica cerceada em função de uma estrutura engessada e que só tem como objetivo agradar à classe social que pode pagar pelo ensino particular, às vezes, enganada quanto a sua qualidade. Isso é frustrante, deixando o(a) professor(a) como um brinquedo do sistema, que precisa ser desafiado e modificado, mas ela sabe que isso é difícil e demorado.

Márcia sempre expõe seus pensamentos sobre a apostila, sobre o ensino pautado na gramática tradicional e imagina que por isso, no final de 2005, quando terminávamos nossa pesquisa, foi demitida. Em 2006, foi efetivada como funcionária pública municipal;

cumprir vinte horas semanais em uma escola municipal, no período da manhã. Durante as tardes, em sua casa, planeja aulas e projetos, inclusive o pessoal, de fazer o mestrado.

Nesse novo contexto onde agora atua, Márcia preocupa-se em preparar os(as) alunos(as) pertencentes a uma classe social diferente daquela com a qual trabalhava no ano anterior, para que tenham proficiência no uso da língua nas mais diversas situações – o que implica não ensinar só gramática tradicional, inclusive para que tenham condições de entrar em um curso superior. Ela pensa que desenvolvendo essa idéia estará contribuindo para a formação de seus(suas) alunos(as) – pensamento esse que ela diz ser fruto de nosso trabalho conjunto. Além disso, agora não deixa de discutir questões de gênero com os(as) alunos(as) e percebe que, no contexto onde se encontra agora, as diferenças, os estereótipos, os preconceitos quanto às questões de gênero social são muito maiores – ela diz que agora tem muito o que fazer e discutir e tem liberdade para isso.

### **3.4 Constituição do *Corpus***

De acordo com o foco desta pesquisa e com a opção pela pesquisa etnográfica, coletamos dados por meio de: observação, notas e diário de campo, o grupo focal, entrevistas semi-estruturadas e gravações de aulas. Também fazem parte dos dados os diferentes gêneros discursivos trabalhados em sala de aula durante o período da pesquisa. Entre esses gêneros discursivos, selecionamos para o compor o *corpus*: trechos de gravações de aula, dos grupos focais, das entrevistas, bem como, parte dos gêneros discursivos. Da Escola I, selecionamos trechos do livro *O grande mentecapto* (Sabino, 2004) – trabalhado em sala de aula durante todo o ano letivo; e o texto retirado de livro didático, “*Mulheres livres e independentes*” (Fraga, 1989, in Carvalho *et al.*, 1989). Da Escola II, selecionamos o livro *O fantástico mistério de Feiurinha* (Bandeira, 1999). O provérbio ou dito popular “Mulher no volante, perigo constante” foi trabalhado nas duas escolas. A escolha de gêneros tão diferentes para a constituição do *corpus* deveu-se ao fato de eles terem sido selecionados pelas professoras nos contextos desta pesquisa, isso sem a nossa interferência, mesmo com aquele que, coincidentemente, foi trabalhado nas duas escolas. Além disso, essa escolha deveu-se ao fato de esses gêneros discursivos terem suscitado discussões acerca de gênero social. Nessa escolha de gêneros para serem trabalhados em sala de aula, não houve interferência de nossa parte.

A seleção desses gêneros se deu devido ao fato de, por intermédio deles, ter surgido discussões em sala de aula sobre identidades de gênero. Talvez o *corpus* seja

pequeno, as discussões mínimas; mas foram as que aconteceram durante dois anos letivos, o que por si já indica algo.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa e a descrição da coleta de dados. Ao termos como foco de nossa pesquisa questões de gênero social, optamos pelo trabalho etnográfico e fortalecedor, por considerar que posturas positivistas não nos levariam a alcançar nossos objetivos.

Pelo fato de trazer em seu bojo a preocupação com a observação próxima de uma dada cultura, o registro do que é visto, bem como o engajamento na vida cotidiana dos sujeitos da pesquisa, a etnografia permite que aprofundemos as questões sociais da cultura representada. Assim, por meio do pluralismo de métodos e de dados, é possível realizar a análise adequada dos acontecimentos sociais, pois temos contato com diferentes momentos de uma prática social. No caso desta pesquisa, trata-se da prática de gênero social.

Juntamente com a etnografia, empregamos a Análise de Discurso Crítica, o que possibilitou identificar as estruturas e as relações de poder que circundam e que motivam o texto no intuito de desnaturalizar as práticas discursivas a que se referem ao gênero social no contexto de duas escolas de uma cidade do interior brasileiro, a cidade de Uberlândia, em Minas Gerais.

No intuito de contribuir para com o questionamento de relações de poder naturalizadas, empreendemos esforço para fazer virem à tona mecanismos discursivos de controle social; daí nossa opção pelo tema e pelo contexto de pesquisa que, muitas vezes, reproduz hierarquias, dificultando a possível mudança social. O processo é, ao mesmo tempo, claro e obscuro. Claro por sabermos de nossas intenções, desejos e por tentarmos, da melhor forma possível, levar nossa 'maleta de ferramentas' para o campo. Obscuro, por sabermos que todo nosso roteiro pode ser transformado, pois ao interagirmos, transformamos o outro que nos transformará e que poderemos transformar o contexto que irá nos transformar.

A Parte II, a seguir, dedicamos à análise dos dados.

**PARTE III**

**ANÁLISE DISCURSIVA DOS DADOS**

## INTRODUÇÃO

Nesta parte, ocupar-nos-emos da discussão acerca da análise social, discursiva e lingüística dos dados.

No Capítulo 4, faremos análise dos Gêneros Discursivos apresentados sob a forma impressa trabalhados nas salas de aula das duas escolas onde desenvolvemos nossa pesquisa: Escola I, no ano letivo de 2004 e Escola II, no ano letivo de 2005, em Uberlândia (MG). Essa análise é considerada importante pelo fato de mostrar, no material pedagógico que é levado para a sala de aula, como são as diferentes representações de gênero, em especial, as da mulher, pois elas são importantes para a constituição de identidades, emancipadas ou não<sup>127</sup>.

No Capítulo 5, analisaremos entrevistas com alunos(as), gravações de aulas que tiveram como foco a discussão de trechos das obras analisadas no capítulo anterior.

Nessa parte da pesquisa, examinamos se há, em relação às representações de gênero nos Gêneros Discursivos trabalhados nas escolas, resistência contra as representações tradicionais – quando e se elas se fizerem presentes – que contribuem com a constituição de identidades não emancipadas. Se há resistência, mudanças estão em curso nas práticas sociais e na constituição das identidades de gênero.

Para as análises, adotamos a Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2003) e a Lingüística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1985; Eggins, 2004). A metafunção principal analisada é a ideacional – analisamos a transitividade, com suas categorias: participantes, processos e circunstâncias – que contribuem para a construção de idéias e valores. Também analisamos outras categorias, nem sempre pertencentes à função ideacional, como: modalização (Fairclough, 2003; Halliday, 1985), interdiscursividade, intertextualidade (Fairclough, 2003), pressuposto (Fairclough, 2003) e os modos de operação da ideologia (Thompson, 1995). Outras metafunções e categorias são citadas, mas como forma de explicarmos melhor a análise. Empregamos também a Teoria de Gênero e Registro (Eggins, 2004; Eggins e Martin, 1997; Martin, 1997).

---

<sup>127</sup> Segundo Thomas (1993, p. 4), “a emancipação refere-se ao processo de separação de modos constrangedores de pensar ou agir que limitam a percepção e a ação de realizar possibilidades alternativas. A emancipação etnográfica, para esse autor, é o ato de liberação cultural, o reconhecimento de constrangimentos simbólicos que restringem nossa percepção, interpretação, discurso e ação. Ela nos alerta de que as coisas não são o que parecem.”

## CAPÍTULO 4

### ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NOS GÊNEROS DISCURSIVOS

Neste capítulo, apresentamos a análise das representações de gênero nos gêneros discursivos trabalhados em sala de aula quando da pesquisa. Para tanto, levaremos em consideração a Teoria de Gênero e Registro (Martin, 1997; Eggins e Martin, 1997, Eggins, 2004), ou seja, consideraremos a atividade discursiva em que as pessoas estão envolvidas e as relações sociais firmadas por meio dos gêneros discursivos. Daremos ênfase à função ideacional da linguagem (Halliday e Matthiessen, 2004) – os processos de transitividade, seus participantes e circunstâncias –, não nos abstendo, porém, de fazer referências a outras categorias de análise tais como modalidade, quando isso for importante para dar suporte às nossas interpretações.

Os gêneros discursivos nos quais analisamos representações de gênero são aqueles que foram trabalhados nas duas escolas onde desenvolvemos a pesquisa e que suscitaram discussões acerca de relações de gênero e da representação da mulher. Na primeira escola, foram trabalhados trechos de *O grande mentecapto* (Sabino, 2004), o texto “*Mulheres livres e independentes*” (Fraga, 1989, in Carvalho et al, 1989) e o provérbio ou dito popular *Mulheres no volante, perigo constante*. Consideramos os dois primeiros textos como articulando os pré-gêneros narrativos e o terceiro, como articulando um pré-gênero descritivo. (Fairclough, 2003).

Já os textos discutidos na segunda escola são: o provérbio ou dito popular “Mulher no volante, perigo constante” – que foi trabalhado nas duas escolas onde realizamos a pesquisa – e o livro de Bandeira (1999), *O fantástico mistério de Feiurinha*, considerados por nós, respectivamente, um gênero provérbio ou dito popular e um gênero romance que articulam um pré-gênero descritivo e um pré-gênero narrativo (Fairclough, 2003), respectivamente.

Para a análise, empregamos a Análise de Discurso Crítica (Fairclough, trad. 2001a; 2003), a Lingüística Sistêmico-Funcional (Halliday, 1985) e a Teoria de Gênero e Registro (Martin, 1997), pois consideram a linguagem no contexto, como processo social, bem como teorias de Gênero Social (Cameron, 1992; Magalhães, 1995, 2005a; Louro, 1997; Talbot, 1998; Walsh, 2001).

O modelo da Lingüística Sistêmico-Funcional em contextos sociais reconhece três níveis gerais de funções sociais para que a linguagem é usada: para realizar relações sociais; para representar nossas experiências e para organizar o texto (Martin e Rose, 2003). Essa divisão é meramente didática, pois se apresentam simultaneamente em todos os textos.

Neste capítulo, procuramos responder a duas das três questões de pesquisa apresentadas na Introdução deste trabalho: a) Como se caracterizam os discursos sobre gênero social em aulas de Língua Portuguesa?; b) Que identidades de gênero estão representadas nos gêneros discursivos escritos que são levados para a sala de aula de Língua Portuguesa?

#### 4.1 Análise dos Gêneros Discursivos

Cada um dos contextos pesquisados apresenta sua cultura particular, mas entendemos que nesse espaço, a cultura geral é a de preparar o(a) aluno(a) para o ingresso no curso superior. O trabalho com os gêneros nesses contextos tem como objetivos: preparar o(a) aluno(a) para a leitura de livros que serão exigidos no vestibular da faculdade local e incentivar a leitura e a visão crítica da realidade.

Na escola pública, os gêneros trabalhados foram amplamente discutidos; já na particular, devido a uma programação rígida, centrada em um cronograma rígido, pouco ou nada se discutiu.

Consideramos que os textos *O grande mentecapto* (Sabino, 2004), *“Mulheres livres e independentes”* (Fraga, 1989, in Carvalho et al, 1989), *O fantástico mistério de Feiurinha* (Bandeira, 1999) articulam pré-gêneros narrativos e o provérbio ou dito popular, atualizam um pré-gênero descritivo. Cada um deles tem um propósito, um tema.

Pré-gênero (Fairclough, 2003)	Gênero (Fairclough, 2003)	Obra
Narrativo	Romance	<i>O grande mentecapto</i> (Sabino, 2004)
	Contos de fadas	<i>O fantástico mistério de Feiurinha</i> (Bandeira, 1999)
	Impressões de viagem	<i>“Mulheres livres e independentes”</i> (Fraga, 1989)
Descritivo	Provérbio ou dito popular	<i>“Mulher no volante, perigo constante”</i>

Quadro 9: Classificação das obras analisadas em: pré-gênero e gênero.

O primeiro a ser tratado foi o gênero romance que articula o pré-gênero narrativo (Fairclough, 2003), em *O grande mentecapto*. Segundo Rothery e Stenglin (1997, in Christie

e Martin, 1997), a narrativa tem o importante propósito de introduzir os membros de uma cultura em formas valorizadas de comportamento, além de possuir o papel de construir valores, conservar as seqüências de atividades em ordem para manter a estabilidade da cultura, tendo também o potencial de mudá-la. Isso pode ser realizado, pelo fato de, para leitores(as) jovens, ela jogar luz ao importante papel do indivíduo na cultura.

Considerado um pré-gênero narrativo, o gênero romance moderno, no que diz respeito a uma estrutura composicional, de conteúdo, que o caracteriza, possui a imagem da narrativa em movimento entre dois equilíbrios semelhantes, mas não idênticos. No começo da narrativa, haverá sempre uma situação estável. Segundo Todorov (2003, p. 162):

as personagens formam uma configuração que pode ser móvel, mas que conserva, entretanto, intacto certo número de traços fundamentais. (...) Em seguida, sobrevem algo que rompe a calma, que introduz um desequilíbrio (ou, se se alguém quiser, um equilíbrio negativo).

E nesse vai e vem de equilíbrios, as identidades são constituídas em consonância com ideologias e valores de uma dada cultura em uma dada época histórica.

*O grande mentecapto* foi produzido na época modernista, quando o mineiro Fernando Sabino, escavando os conflitos do ser humano em sociedade, cobre seu romance com sentimentos que a vida moderna traz ao âmago das pessoas (Bosi, 1994), embora retrate acontecimentos de uma época passada. O romance escrito por Sabino foi iniciado em 1946, no início do pós-modernismo, sendo finalizado em 1979. Portanto, foram 33 anos para terminar a empreitada. Nessa época, no início da redemocratização brasileira, a literatura também passou por grandes transformações. A prosa, tanto nos romances como nos contos, aprofundou a tendência já trilhada por autores da década de 1930 em busca de uma literatura intimista, de sondagem psicológica, introspectiva. Ao mesmo tempo, o regionalismo também adquiriu uma nova dimensão. Nessa época, a literatura expressava tensões das quais a maior parte das pessoas quis fugir porque não sabe como resolver. Daí a separação entre a literatura que nada questiona e oferece fuga ao leitor e aquela que problematiza as relações e renova-as. Heróis perfeitos, como o super-homem, são mitos construídos para a massa, mas não correspondem à realidade. Na literatura que não aderiu à construção dos mitos, predomina o anti-herói, aquele problemático, em tensão, em conflito. É o que fracassa, o ridículo, o que sofre sem consolo, conhece a solidão, a loucura ou o medo – é o caso de Viramundo (Sabino, 2004), personagem que representa a ideologia da época, do autor. Toda arte é ideológica, e assim o é a literatura, que serve para a propagação de ideologias que também podem ser apropriadas para contestação e

transformação discursiva e social. Essa ideologia é veiculada e materializada nos textos, nos discursos, nos gêneros.

Os gêneros, de acordo com Eggins (2004), Fairclough (2003), Martin (1997), Rothery e Stenglin (1997, *in* Christie e Martin, 1997), possuem uma estrutura esquemática/estrutura genérica. Vejamos a estrutura genérica de um dos episódios de *O grande mentecapto* (Sabino, 2004).

Episódios: 'piroca presa na garrafa' e da 'negra Adelaide' (Anexos 1a e 1b)	Estrutura genérica/estágios	Função do estágio
<p>Como seus irmãos ele comeu terra, botou lombrigas, arrebitou cupim para ver como era dentro, seguiu as formigas para ver aonde iam, misturou açúcar com sal no armazém, furtou garrafa de guaraná e depois mijou dentro botando no lugar para o pai não descobrir brincou com fogo e mijou na cama, brincou de pegador, tic-tac carambola, este dentro e este fora, matou passarinho com bodoque, enterrou ovo choco e fez fogo em cima para ver se nascia pinto, foi mordido de marimbondo e ficou de cara inchada, amarrou lata vazia em rabo de gato, fez galinha dançar em cima de lata quente, contou com o ovo no rabo da galinha, enfiou o dedo no rabo dela, teve sarampo, catapora, caxumba e coqueluche, pegou sarna para se coçar, correu de boi bravo, botou cigarro na boca de sapo para ele fumar até rebentar, se escondeu na cesta de roupa suja para ver a irmã mais velha tomar banho, quis pegar a irmã mais nova e de pois teve remorso, perdeu a virgindade numa cabrita, fugiu de casa e apanhou e por isso tornou a fugir e por isso tornou a apanhar, construiu casinhas de barro, caiu da árvore e se machucou, comeu manga com leite e adoeceu, contou as estrelas do céu e ficou com berrugas, pegou carona em caminhão, aprendeu a ler na escola, fez do travesseiro o corpo da professora, teve medo do João Carangola que fugiu da prisão e gostava de menino, assobiou e chupou cana ao mesmo tempo, fumou cigarro de chuchu, fez coleção de favas, foi à missa aos domingos, assistiu fita de Tom Mix, Buck Jones e Carlito no cineminha da cidade, apanhou bicho-de-pé, pisou em urina de cavalo e ficou com mijação, armou arapuca no mato, jogou futebol com bola de meia, teve dor de dente de noite, foi coroinha na igreja, contou quantas vezes fazia coisa feia para se lembrar na confissão, procurou não mastigar a hóstia para que não saísse sangue, fez flautinha de bambu, ficou preso pela piroca num gargalo de garrafa, molhou o pijama de noite e teve medo de estar doente, ficou com pedra na maminha e perguntou à mãe o que era, se apaixonou pela filha mais velha dos italianos do empório, tirou o cavalinho da chuva, pensou na morte da bezerra, chorou escondido, teve medo, descobriu que o céu era imenso, teve vontade de morrer, ficou acordado de madrugada ouvindo o galo cantar sem saber onde, sentiu dores nos culhões,</p>	<p>Complicação (há focos de ondas avaliativas – Labov, 1972)</p>	<p>A personagem Viramundo está sendo caracterizado nesse momento da narrativa. Essa caracterização é realizada por meio uma extensa lista de processos que, de acordo com a cultura, levam a uma representação tensa desse participante que é encerrada no trecho posterior.</p> <p>Essa caracterização ultrapassa a personagem específica e se generaliza como padrão, devido à introdução “como seus irmãos – todos homens”.</p>
<p>comeu a negra Adelaide e virou homem.</p>	<p>Resolução (há focos de ondas avaliativas – Labov, 1972)</p>	<p>Dois processos finais encerram o longo parágrafo. Um dos processos contribui para a representação de poder desigual entre os dois participantes envolvidos. Nesse momento, o foco narrativo é trocado. Inicia-se outra fase de orientação.</p> <p>“virou homem” – virar denota passagem de um estado a outro: há uma vinculação entre ser homem e adotar postura sexista.</p>

Quadro 10: Estrutura genérica dos episódios: 'piroca presa na garrafa' e da 'negra Adelaide'. (Sabino, 2004).

<b>Episódio da 'aposta e do beijo'. (Anexo 1c)</b>	<b>Estrutura genérica/estágios</b>	<b>Função do estágio</b>
Geraldo Viramundo chegou com os bolsos cheios de bolinhas de vidro (nunca perdeu de ninguém na birosca), passou por baixo da cerca de arame farpado e subiu o barranco onde os outros já esperavam. De propósito tinha deixado que eles viessem antes, para dar mais importância ao acontecimento.	Orientação	Em todos esses estágios, há a representação de relações de poder entre os participantes – poder esse que é desigualmente distribuído. Viramundo, nesse momento, está empoderado, o que é comprovado pelas complicações e resoluções estabelecidas nesse trecho do romance.
—Que é que você vai fazer? – alguns perguntaram. Não se dignou de responder. Exigiu, antes, que enfileirassem na pedra grande do barranco tudo que eles apostavam. Menos a Cremilda, que perderia um beijo, segundo Geraldo tinha estipulado, porque senão não haveria nada. — E você? — Cremilda quis saber. — Que é que você perde? —Perco minhas bolas, já não falei? Dá mais de dez para cada um. —Quero lá saber de bola de gude? — desafiou a menina, mãozinhas na cintura. Geraldo riu:	Complicação 1	
—Então perco um beijo também, pronto.	Resolução 1	
E deu-lhes as costas, foi examinar um por um, com atenção, os objetos enfileirados em Cida da pedra. Deteve-se num bodoque malfeito, de forquilha grande e torta. — Isso é bodoque mais aonde! Não quero não. João Molenga fez logo cara de choro.	Complicação	
— Ta bem, seu fresco, eu aceito: não é preciso chorar não.	Resolução	
Nana, o mais velho de todos, se adiantou: — Corre, Pingolinha! _ gritou alegremente.	Complicação	
Do outro lado do pasto, junto do campo de futebol, avistou Cremilda no seu vestidinho curto, encostada numa árvore, olhando para todos os lados, pálida, ofegante, transfigurada de medo.	Resolução	
— Cremilda! Acercou-se dela correndo, segurou-lhe o rosto com as duas mãos: — Cremilda, eu quero o meu beijo. A menina só teve tempo de encará-lo com olhos enormes. Ele beijou-a com tanto ímpeto que os dois rolaram no capim, abraçados. — Mais, Cremilda, mais! E tornava a beijá-la, às gargalhadas. Cremilda chorava.	Complicação	
Mais tarde, a caminho de casa, Geraldo Viramundo se lembrou dos dois irmãos que já deviam ter chegado, e era provável que contassem tudo para os pais. Estremeceu de medo, achou que talvez fosse melhor chegar de noite, e persignou-se.	Complicação	Aqui, o participante é representado de modo diferente que nos estágios anteriores, mostrando que o poder não é estavelmente posto, para sempre, nas mãos de um único participante.
Então se lembrou da promessa de vinte ave-marias e vinte padre-rossos. Resolveu rezar cinquenta, caso desta vez não apanhasse. Rezou vinte.	Resolução	O participante entrega à ordem do discurso religioso a resolução de um problema seu. O que contribui para a sua representação, bem como para a relação estabelecida com seus pais.

Quadro 11: Estrutura genérica do episódio da 'aposta e do beijo'. (Sabino, 2004).

Em outro episódio do gênero analisado, O episódio da 'viúva Pietrolina'<sup>128</sup> (ver Anexo 1d), a narrativa é dividida em vários excertos, são cinco ao todo. Em nossa análise, empregamos do excerto de número dois até o cinco. Nesses trechos, temos a seguinte estrutura genérica (Fairclough, 2003; Martin, 1997): orientação, complicação, avaliação e resolução. Esclarecemos que a complicação e a resolução são itens recorrentes.

Na orientação (Eggins, 2004) dos excertos há, respectivamente, a apresentação da viúva; a ida da viúva à igreja para se confessar; a explicação de que o incidente da confissão não terminara com a descoberta de que a viúva se confessara com um seminarista e, por fim, a multidão que se aglomera na porta da casa de Pietrolina. O que é representado nesses trechos, os valores e as identidades, pode ser conferido no Capítulo 5.

Nessas orientações que compuseram o episódio da viúva, notamos que há sempre a apresentação da viúva em uma nova situação, bem como avaliações de suas atitudes. Depois de realizadas as orientações, complicações surgem: (2) o motivo da morte do marido, (3) a confissão dos desejos de Pietrolina a um seminarista, (4) a confissão da viúva se espalha pela cidade e (5) a multidão agride Pietrolina. E como resolução final, Viramundo é expulso da cidade devido às confusões com o padre e com os homens da cidade no episódio da viúva. As avaliações ocorrem no decorrer do texto, não acontecendo somente ao final de cada trecho (Labov, 1972; Silva, 2001). Nesses estágios do gênero, as pessoas agem discursivamente, relações de poder são reforçadas, como pode ser observado no Capítulo 5.

Já no outro texto que articula o pré-gênero narrativo, gênero impressões de viagem (*"Mulheres livres e independentes"*, Fraga, 1989, in Carvalho *et al.*, 1989), o autor, durante visita aos Estados Unidos, registrou suas impressões sobre as transformações na vida da mulher com o objetivo de partilhar impressões.

Em Fraga (1989, in Carvalho *et al.*, 1989), o autor relata o que sente em relação ao que viu em suas viagens, levando-nos a classificá-lo como atualização do pré-gênero narrativo; mas, ao mesmo tempo, o texto também traz características do pré-gênero descritivo. Vejamos sua estrutura genérica:

---

<sup>128</sup> Esse trecho é muito extenso, por isso não o transcreveremos nessa seção.

<b>“Mulheres livres e independentes”</b>	<b>Estrutura genérica/estágios</b>	<b>Função do estágio</b>
Submissas, passivas, e dependentes — não; as mulheres norte-americanas não são assim. Elas podem hoje ser classificadas, tranqüilamente, como entre as mais independentes do mundo.	Orientação sobre as mulheres norte-americanas.	Nesse estágio, o autor direciona os rumos de sua temática.
Independentes para tudo: o exercício do trabalho; o desempenho de altos postos na iniciativa privada; o porte de uma arma de fogo; a participação em movimentos públicos.	Avaliação das mulheres norte-americanas.	Enaltece as mulheres norte-americanas.
Em determinados países, até parece que as mulheres nasceram só para serem mães e donas-de-casa, sempre submissas aos maridos machões, autoritários e prepotentes. Não é este, positivamente, o caso das mulheres nos EUA. São independentes no alcance máximo desta palavra.	Avaliação de mulheres de outros países e avaliação dos estadunidenses também.	Ao apresentar o contraste entre as mulheres norte-americanas e as outras, apresenta o pressuposto de que a situação das norte-americanas é melhor.
A mulher norte-americana, para atingir tal grau de independência e um sentimento muito forte de direito à privacidade, hoje em dia, teve de lutar muito e batalhar por esses degraus que subiu na escala social. Não ficou resignada e passiva. Enfrentou tudo com coragem e obstinação.	Avaliação a trajetória da mulher norte-americana comparação por meio da metáfora orientacional.	Mostra a situação da mulher norte-americana como algo não natural, pois tiveram de lutar para alcançar a posição que hoje ocupam.
Em certos países, os homens costumam pensar que as únicas funções adequadas para a mulher são de secretária, telefonista ou escriturária. Se for profissional liberal, pode ser, <b>no máximo</b> , psicóloga ou assistente social. Mas isto já está mudando. E mudou há vários anos nos EUA.	Avaliação da diferença entre as mulheres de ‘certos países’ e as norte-americanas. Há avaliação negativa de profissionais da psicologia e do serviço social.	Apresenta o que os homens de certos países pensam em relação às mulheres – forma de não se comprometer com o que diz (modalidade de baixa afinidade).
Você vê a mulher por toda parte, em funções mais ou <b>menos nobres</b> : dirigindo táxi e ônibus em New York; inspecionando passaportes na Alfândega; revistando e prendendo criminosos na rua; descarregando aviões nos aeroportos; controlando os despachos dos vôos; atendendo os usuários nas locadoras de carros; dirigindo o Monorail em Disneyworld; pilotando um táxi aéreo; e sentada à mesa de reuniões das grandes corporações industriais e financeiras.	Descrição o trabalho da mulher norte-americana. Há a estratificação baseada em classe.	Apresenta como natural o trabalho das mulheres. Denota variada penetração do trabalho da mulher em diversas esferas de ação.
Foi-se o tempo da Amélia, mulher de verdade, que dava banho nos filhos, cozinhava, encerava, limpava, lustrava, engomava, e lavava a roupa e ficava à vontade, e à noite servia docilmente ao seu amo e senhor. E aqui entra o lado trágico da história: este é o país com o maior número de divórcios no mundo.	Avaliação, por meio da referência à Amélia, à situação atual dos casamentos depois da suposta liberação da mulher.	Faz alusão à Amélia como forma de saudosismo. Justifica os divórcios pela independência da mulher.

Quadro 12: Estrutura genérica do texto “Mulheres livres e independentes”. (Fraga, 1989, *in* Carvalho *et al.*, 1989).

Em outro gênero analisado, o conto de fadas, pertencente à área do mito, apresenta-se a realização de sonhos impossíveis, por meio da ajuda de uma figura benfazeja, a fada. Nesse tipo de gênero, é constante a presença de mediadores (talismãs, varinhas) e opositores (bruxas, gigantes, lobo mau, seres maléficos) e as fadas que, quando já não há mais o que fazer e, no plano natural, não há mais saída, ajudam na realização do sonho quase impossível.

Em relação a sua estrutura, comum é que haja uma personagem, no início da narrativa, com dificuldades materiais, e com o desenrolar da ação, surge o elemento mágico, que resolve todas as dificuldades encontradas, o que permite a sua emancipação e o clássico final feliz. (Zilberman, 1982).

No gênero analisado, há mistura de personagens de vários contos que, com suas identidades anteriores, constroem uma outra história, sendo a personagem principal Feiurinha. Além disso, há uma mistura da ficção (a história das princesas) e da não-ficção – a trajetória do narrador para a criação dessa outra narrativa, bem como na busca que os personagens fazem ao autor do livro para solucionar a complicação que é instaurada na narrativa.

Nessa narrativa, em específico, a estrutura genérica (Fairclough, 2003; Martin, 1997) pode ser assim caracterizada: há uma situação inicial, complicação, resolução, avaliação. Porém, há nesse gênero, uma proposta diferente. O autor propõe-se a mostrar o que acontece depois do fim das histórias, depois do “e foram felizes para sempre”. Porém, no Capítulo 5, podemos comprovar que o autor não inova no que diz respeito ao discurso tradicional na representação da mulher, inovando apenas na forma como a história é narrada.

O autor inicia o seu texto contando como foi o início de seu processo criativo. Sua intenção explicitada era a de questionar o que significava o ser feliz para sempre – frase com que normalmente os contos de fadas são encerrados. Durante a explicação de seu processo criativo, uma personagem de contos de fadas aparece na casa do autor. Inicia-se o desenrolar das ações. No final da obra, o autor começa a relatar o processo criativo de outra obra.

Na narrativa, entre orientações, complicações, resoluções e avaliações, relações de poder e de solidariedade são construídas e, na atividade discursiva dos personagens, identidades também são construídas. (ver Capítulo 5).

Já o provérbio, também chamado de dito popular, outro gênero analisado, são *ditos* que se tornam parte das tradições de certa cultura e trazem conteúdos que soam como conselhos sábios. (Teixeira, 2001). Considerados expressões coletivas de sentimentos e entendimentos comuns inerentes à vida social, os provérbios ou ditos populares, segundo Menandro *et al.* (2005), contêm informações culturalmente importantes sobre temas como casamento e relações de gênero. Esses ditos constituem discurso autoritário (Rocha, 1995) e estereotipado, aceito e memorizado pelas pessoas desde a infância.

Apesar de empregado na escrita, o provérbio, ou dito popular, é um gênero discursivo marcadamente oral que incorpora diversos recursos retóricos. (Obelkevich, 1997). Para Rocha (1995), os provérbios ou ditos populares são formas cristalizadas de veiculação ideológica, cuja função é contribuir para a preservação de preconceitos, além disso, para

Rocha (1995, p. 11), o provérbio é, formalmente, “um verso ou quase verso, apresentando muitas vezes rima, assonância, metáforas, estrutura geralmente bimembre, elipse etc.”. O papel do provérbio é difícil de ser contestado devido a sua fixidez<sup>129</sup>: pronunciado sempre com a mesma forma, não perde o poder de soar a sabedoria anônima, não se sabe pontualmente quem é seu(sua) autor(a). São também atemporais, por isso, de difícil contestação. (Rocha, 1995). Assim, atemporal, anônimo, ideológico, o provérbio faz alusões à mulher, cuja representação pode ter *status* de sabedoria popular incontestável.

Para Rónai (1985), os provérbios podem ser agrupados em três grupos: a) expressões proverbiais ou maneiras de falar figuradas e metafóricas; b) provérbios que contêm um ensinamento moral ou um conselho prático e; c) provérbios que enunciam um fato ou uma verdade experimental, que constata uma maneira de agir ou de pensar comum a muita gente, sem apresentá-la, porém, como regra de comportamento.

No provérbio<sup>130</sup> discutido em sala de aula – “Mulher no volante, perigo constante” –, notamos que há ausência de processos explícitos, ou seja, aparece a elipse citada por Rocha (1995). Há apenas grupos nominais. No início da aprendizagem formal da língua, estamos acostumados a pensar que toda frase é composta de participantes, processos e circunstâncias. Segundo Lauand (2000), a função copulativa do ‘verbo’ ‘ser’ é uma particularidade das línguas indo-europeias, com as quais estamos tão habituados que nem reparamos que ela é dispensável e, até mesmo, inexistente em outras famílias lingüísticas. Nós mesmos prescindimos do ‘verbo ser’ em certos contextos e, particularmente, em alguns enunciados proverbiais, como: *Tal pai, tal filho; Cada macaco em seu galho; Casa de ferreiro, espeto de pau.*

Para Lauand (2000), somos inconscientemente levados a considerar a presença do ‘verbo ser’ – que pode ser desdobrado em *ser* e *estar*. Assim, teríamos: *Tal como é o pai, tal é o filho, Que cada macaco esteja em seu galho, Em casa de ferreiro, o espeto é de pau,* bem como *Mulher estar no volante, é perigo constante.*

Para Vellasco (2000), provérbios, frutos da experiência de um povo, são itens do folclore de uma comunidade. As afirmações concisas, impessoais, atemporais de formulação genérica fazem com que o que foi dito nos provérbios adquira *status* de verdade universal, com sentido de poder, que só pode ser respondida por provérbio antagônico.

Segundo a autora, o provérbio presta-se a elevar uma afirmação simplória para um nível enfático, cujo objetivo é o de “ensinar, elogiar, persuadir, consolar, estimular ou,

---

<sup>129</sup> Gatti (2006) estuda o provérbio parodiado e o humor que considera revelador de um discurso contra-ideológico. Em seu estudo, discute alterações realizadas na segunda parte do provérbio bimembre que normalmente consiste na substituição dessa parte por outra que não é proverbial, gerando o humor. Por exemplo: Quem dá aos pobres empresta adeus; quem dá aos pobres paga o motel.

<sup>130</sup> Esse provérbio ou dito popular foi apresentado pela professora aos(às) alunos(as) sob a forma escrita.

contrária e alternativamente, prevenir, admoestar, advertir, envergonhar, restringir ou desencorajar atitudes.” (Velasco, 2000, p. 128).

Os provérbios possuem formas que não se alteram facilmente e que favorecem a memorização. Porém, uma identificação única e genérica que favoreça a identificação de um provérbio não é, segundo Velasco (2000), viável. Para ela, “a identificação de um provérbio não depende de características do provérbio, mas da experiência do(a) ouvinte.” (Velasco, 2000, p. 140).

Ao usar o provérbio, o(a) falante assume posição ascendente, preserva sua face e emprega a persuasão, pois fica caracterizado o emprego de uma citação, cuja voz é da experiência ancestral, sendo o(a) falante responsável apenas pela inserção do provérbio na conversa em curso, que pode estar carregada de tensão. O uso de provérbios nesse contexto, deixa o(a) falante fora dessa tensão, pois ele(a) não é autor(a) do que diz e, por isso, não pode ser julgado(a) ou criticado(a), pois “a autoria dos provérbios é da comunidade lingüística e cultural que veicula, por meio deles, uma experiência coletiva, um saber coletivo ou uma ideologia social.” (Velasco, 2000, p. 151).

Em relação à estrutura genérica do provérbio, segundo Fairclough (2003); Eggins e Martin (1997), “Mulher no volante, perigo constante” pode ser assim analisado:

<b>Pré-gênero descritivo, gênero: provérbio</b>	<b>Estrutura genérica/estágio</b>	<b>Função do estágio</b>
Mulher no volante,	Apresentação do que é caracterizado/descrito	Apresentar o foco sob o qual será lançada a sabedoria popular – a mulher e sua ação na direção de automóveis.
perigo constante.	Apresentação da característica/descrição	Faz uma avaliação generalizada, como se fosse verdade universal – mulher no volante representa perigo. Mulheres não são boas motoristas.

Quadro 13: Estrutura genérica do provérbio.

Cada gênero analisado recorre a estruturas genéricas particulares, com seus estágios, cujas funções são variadas. A leitura de cada um desses gêneros traz, em sua origem, um objetivo que ora se encontra reelaborado no contexto da escola. Ou seja, inicialmente, cada gênero tem o objetivo de divertir, inserir o(a) leitor(a) em determinada cultura de um determinado tempo; depois, passam a fazer parte de um evento no contexto da escola, cujo objetivo principal é aferir a capacidade de leitura de alunos e de alunas. Essa aferição não leva em consideração, de modo sistemático, as questões discursivas presentes nos diversos gêneros que, cada um com sua estrutura e estágios, fornecem subsídios para a discussão acerca das relações de gênero, das representações ali presentes que contribuem para a constituição de identidades de alunos e de alunas.

Por falta de espaço de criação no contexto da escola, por falta de preparo de professores(as), oportunidades de se trabalhar em prol da consciência das ideologias subjacentes aos gêneros, às vezes, passa ao largo. Pensando dar colaboração para que o trabalho com a questão de gênero social nos gêneros discursivos não seja apenas um mero acaso, passamos para a seção seguinte, na qual apresentamos a análise dos gêneros pautada na Análise de Discurso Crítica, na Linguística Sistêmico-Funcional e nas discussões acerca de Gênero Social.

## **4.2 Gêneros Trabalhados na Escola I**

Nesta seção, faremos a descrição e a análise das representações de gênero dos gêneros discursivos trabalhados na Escola I.

### **4.2.1 Romance: *O grande mentecapto***

De *O grande mentecapto* (Sabino, 2004), selecionamos quatro trechos para procedermos à análise: 1) o episódio em que Viramundo fica com a 'piroca presa na garrafa'; 2) o da 'negra Adelaide'; 3) a 'aposta do beijo', com o pagamento da aposta por Cremilda, e, 4) o da 'viúva Pietrolina'. Essa seleção não foi aleatória<sup>131</sup>.

Antes, falemos um pouco desse romance<sup>132</sup>. Escrito em 1979, teve como objetivo homenagear pessoas humildes. Seguindo uma novela picaresca, que lembra Dom Quixote, de Cervantes, o herói move-se de espaço em espaço à procura de conflitos os quais resolve heroicamente – desde criança, Viramundo é assim: bem-intencionado, puro, ingênuo, despossuído, louco, idealista, marginalizado. Conhece a ilusão do amor, os falsos amigos, a hipocrisia da sociedade mineira. Mas continua com sua missão: a de consertar o mundo. Por meio da trajetória de Viramundo, o autor questiona a fragilidade dos limites entre a sanidade e a loucura, bem como a hipocrisia das relações humanas em um mundo onde solidariedade e fraternidade não têm mais sentido. Porta-voz dos loucos, dos mendigos e das prostitutas, Viramundo transita pelo mundo, mostrando a falsidade de políticos e de

---

<sup>131</sup> Essa seleção encontra-se justificada no Capítulo 3, seção 3.4.

<sup>132</sup> As informações sobre o romance de Fernando Sabino foram fornecidas por uma professora de Língua Portuguesa que participou da pesquisa. Ver também: <[http://www.feranet21.com.br/livros/resumos\\_ordem/o\\_grande\\_mentecapto.htm](http://www.feranet21.com.br/livros/resumos_ordem/o_grande_mentecapto.htm)>. Acesso em: 26/06/2005.

poderosos, morrendo, ao final do enredo, devido a um erro que não cometeu – por isso é comparado a Cristo em sua Via Sacra.

Eis a análise dos trechos selecionados durante a pesquisa.

#### 4.2.1.1 O episódio da ‘piroca presa na garrafa’<sup>133</sup>

O enredo inicia-se com as peripécias de Viramundo ainda criança. “Comeu terra, botou lombrigas, arreventou cupim para ver o que tinha dentro, seguiu as formigas para ver aonde iam, misturou açúcar com sal no armazém, furtou garrafa de guaraná e depois mijou dentro...”<sup>134</sup> Várias peripécias são relatadas nos trechos que vamos analisar – de sua infância ou não – levando em consideração o foco desta tese: discurso e gênero social.

A personagem é apresentado como alguém que está descobrindo sua sexualidade – “Viramundo ficou preso pela piroca num gargalo de garrafa” (vide Anexo 1a). Tendo em vista a transitividade, o participante portador Viramundo passa de um estado a outro – o de não preso para o de preso (atributo), o que é mostrado pelo emprego do processo relacional – ficou. Essa mudança de estágio tem um pano de fundo, uma circunstância espacial: um gargalo de garrafa no qual é posto o instrumento que concretiza tal mudança – ‘a piroca’, o falo. A descoberta da sexualidade ilustrada pelo ocorrido já é representada anteriormente pelo narrador como algo feio – “contou quantas vezes fazia coisa feia para se lembrar na confissão ...” A ‘coisa’ é considerada tão feia que não é diretamente nomeada – usa-se de eufemismo, uma das estratégias de construção simbólica, para se referir à masturbação, enfatizando o seu caráter negativo, o que é um modo de operação da ideologia (Thompson, 1995) por meio do qual relações de dominação do discurso religioso sobre o da sexualidade são ocultadas. Nesse caso, há a ocultação de que o caráter negativo dado à sexualidade seja oriundo da instituição igreja. Dissimulando-se o discurso repressor, o significado resultante é que a igreja, ao invés de reprimir, vai libertar as pessoas do fardo do pecado cometido, uma vez que, por meio da interdiscursividade, a mescla do discurso religioso e do discurso da sexualidade, há a intervenção da religiosidade para limpar o que é sujo, o que é feio – Viramundo lembra-se do que faz para se confessar.

Nesse trecho, o poder da igreja é naturalizado por meio da legitimação de seu papel. (Thompson, 1995).

Viramundo, ao ‘molhar o pijama’ depois do episódio da garrafa, fica com medo de estar doente – “... fez flautinha de bambu, ficou preso pela piroca num gargalo de garrafa,

---

<sup>133</sup> Ver Anexo 1a.

<sup>134</sup> Sabino (2004, p.10).

molhou o pijama de noite e teve medo de estar doente, ficou com pedra na maminha e perguntou à mãe o que era...”<sup>135</sup>

Mais uma vez, por meio do participante 2 - extensão: ‘medo de estar doente’, notamos a importância de se manter saudável, quando o assunto é sexualidade. Isso nos autoriza a pressupor a importância dada à sexualidade como forma de manutenção da masculinidade. A doença é algo de que se deve ter medo, pois pode interferir negativamente na masculinidade. Nesse momento, o papel da mulher-mãe como zeladora da família desponta quando o menino recorre a ela para perguntar o que era a ‘pedra na maminha’, problema que poderia atrapalhar a sua passagem de criança para homem.

Nessa preparação para se tornar homem, Viramundo, ao contrário do que se espera do gênero masculino, chora, e escondido. Em: “... perguntou à mãe o que era, se apaixonou pela filha mais velha dos italianos do empório, tirou o cavalinho da chuva, pensou na morte da bezerra, chorou escondido, teve medo, descobriu que o céu era imenso...”<sup>136</sup>, não temos explicitado o segundo participante, ou seja, Viramundo teve medo de quê? Não sabemos. Porém, vale notar que ele ‘chora escondido’. Essa circunstância de modo confirma a repressão que o homem sofria naquele tempo, quando chorava. Essa circunstância elucida que chorar em público não era aceitável.

Essa repressão, oriunda do senso comum, naturaliza, por meio da diferenciação, a idéia de que o homem não chora, contribuindo para representá-lo como emocionalmente forte. Diante disso, temos que ao ser homem não se permitia tais atitudes. À mulher, chorar é permitido – veremos isso em análise posterior.

Embora a obra em análise assuma uma postura crítica das relações sociais, no que tange à identidade de gênero dos seres humanos, mantém-se conservadora, contribuindo para a continuidade.

---

<sup>135</sup> Sabino (2004, p. 10).

<sup>136</sup> *Ibidem*, loc. cit.

#### 4.2.1.2 O episódio da ‘negra Adelaide’<sup>137</sup>

“Viramundo sentiu dores nos culhões, comeu a negra Adelaide e virou homem”<sup>138</sup> (vide Anexo 1b). Esse trecho da narrativa é o momento mágico, quando Viramundo deixa o estágio de menino e passa a ser homem. Isso é demonstrado por meio do processo relacional ‘virou’ em: “...ficou acordado de madrugada ouvindo o galo cantar sem saber onde, sentiu dores nos culhões, comeu a negra Adelaide e virou homem.”<sup>139</sup>, mostrando que o se tornar homem aqui foi relatado como um acontecimento abrupto, como algo que acontece de uma hora para outra, em função de um ato sexual com uma mulher – o que é descrito como ‘comer’.

O sentido da palavra (Fairclough, trad., 2001a) ‘comer’ é muito significativo para a análise, pois seu sentido colabora com a interpretação da posição hegemônica de Viramundo em relação a Adelaide, ou seja, ela é representada como pessoa cuja posição é inferior à de Viramundo que a trata como objeto, pois ela ‘é comida’. Temos aqui a representação da mulher como objeto, o que é confirmado por meio do uso do vocábulo ‘comeu’, que se trata de um processo cujo participante ator é Viramundo, um homem e o participante 2 meta é uma mulher. Ao homem é atribuída a ação, cabendo à mulher um papel passivo, objetificado.

De forma tradicional, o discurso da sexualidade sugere que o menino só alcança a condição de homem, um atributo, quando tem o ato sexual com uma mulher, ou seja, quando tem uma atitude sexual viril. Porém, mesmo ‘necessitando’ de uma mulher para mudar sua condição, por intermédio do vocabulário, é construído para ele um lugar hegemônico – ele ‘come’. Aqui, há um sentido mais tradicional ainda: o ato sexual se dá com uma negra<sup>140</sup> que vivia em Minas Gerais, nos idos da Inconfidência Mineira e que, depois de ter se prestado para fazê-lo homem, seu nome não mais foi mencionado na obra analisada. Será essa uma escolha aleatória, ingênua? Mais uma vez, o texto, de caráter aparentemente crítico, no que diz respeito à história de Minas Gerais, serve à sustentação de relações sociais hegemônicas.

---

<sup>137</sup> Ver Anexo 1b.

<sup>138</sup> Sabino (2004., p. 10).

<sup>139</sup> Sabino (*op. cit., loc. cit.*).

<sup>140</sup> Poderíamos aqui levantar questões acerca de etnia e classe social, mas esse não é o foco de nossa pesquisa.

#### 4.2.1.3 O episódio da ‘aposta e do beijo’<sup>141</sup>

Em outro trecho selecionado<sup>142</sup>, temos Viramundo representado de outra forma. Em meio a amigos – meninos e uma menina, Cremilda – as travessuras continuam. Esses amigos e a amiga fizeram uma aposta: que Viramundo conseguiria parar o trem que passava na cidade. Apostam alguns pertences, alguns amigos apostam bolas de gude, bodoques; Cremilda, que desafia Viramundo, não aceitando receber bolas de gude caso ganhasse a aposta, aceita como pagamento um beijo de Viramundo. Esse pagamento é induzido por Cremilda que não se assume como agente da ação – ela usa de jogo lingüístico para levar Viramundo a oferecer o beijo como pagamento de sua parte. Essa atitude de Cremilda contribui para a representação da mulher como aquela que não toma certas atitudes, como a de exteriorizar o seu desejo de beijar e, por isso, usa como pretexto a aposta e a indução. (vide Anexo 1c).

Não aceitando o mesmo tipo de pagamento de Viramundo, caso ele perdesse a aposta, ela se coloca em uma posição diferenciada, merecedora de distinção. Esse fato nos autoriza a interpretar que a personagem Viramundo possuía um bem de troca melhor do que os bens materiais disponibilizados pelos amigos dele, bem esse oriundo do seu corpo e que ele usa em um jogo de masculinidade.

Esse é um jogo de masculinidade, um jogo viril que, de acordo com Oliveira (2004, p. 262), “pode causar algum tipo de desconforto que pode variar desde uma tensão corporal ou psíquica, chegando até a situações de risco em que a própria vida do agente e/ou dos outros que com ele interagem corre risco” – é o caso de Viramundo querer parar o trem.

Participante ator da maioria dos processos materiais, Viramundo ‘chega’, ‘passa’, ‘sobe’. Já com certa segurança, Viramundo “não se dignou de responder”<sup>143</sup> a perguntas de amigos. Cabe notar que, nesse caso, há a elisão do primeiro participante. O mesmo ocorre com a oração seguinte, quando Viramundo – também participante elidido – “Exigiu antes, que enfileirassem na pedra grande”<sup>144</sup>. O processo verbal aqui empregado – ‘exigiu’ – mostra que, nesse trecho, Viramundo goza de poder sobre os colegas e sobre a colega – receptores(a). Esse poder conferido a Viramundo é conseguido pelo sentido da palavra ‘exigiu’. Em nossa sociedade, quem exige é quem tem poder. Além disso, corroborando o poder que é conseguido pela personagem, ele “tinha estipulado”<sup>145</sup> o que Cremilda teria de pagar, caso perdesse a aposta – um beijo. Tais peripécias da adolescência fazem parte da

---

<sup>141</sup> Ver Anexo 1c.

<sup>142</sup> Sabino (2004, p. 16).

<sup>143</sup> *Id., ibid., loc. cit.*

<sup>144</sup> *Id., ibid., loc. cit.*

<sup>145</sup> *Id., ibid., loc. cit.*

afirmação da sexualidade – mostrar que se é homem ou que se é mulher, por meio desses jogos de sedução e de poder.

Os processos – ‘exigiu’ e ‘estipulasse’ – assim usados, além de expressarem como a realidade é construída, mostram também as relações sociais assimétricas presentes na narrativa. Viramundo não exigiria ou estipularia algo se, naquela situação, não estivesse empoderado.

Viramundo tem seu poder desafiado por Cremilda que, se perdesse a aposta, não queria receber bola de gude como pagamento. Quando diz: “ – Quero lá saber de bola de gude? – desafiou a menina, mãozinhas na cintura”<sup>146</sup>, Cremilda consente em participar do jogo de Viramundo. E ele responde de pronto que também perderia um beijo. Nesse caso, esse processo material, ‘perder’, pode ser interpretado de forma diferente da usual – em nossa sociedade ele carrega um sentido negativo de perda, perda essa que marcaria sua posição de menino, de homem que, naquele momento, considerava-se imbuído de poder. Ou seja, ele poderia, caso perdesse a aposta, perder o poder e seria visto como menos homem. Porém, nesse caso, ele nada perderia, muito pelo contrário, daria/receberia um beijo e ainda, depois que a aposta fosse ganha, ele seria posicionado como aquele que dá o beijo, ou seja, não teria sua posição questionada ou alterada frente a seus amigos e a sua amiga.

A escolha do autor pelo processo ‘desafiou’ é uma pista lingüística que nos faz inferir a intenção de embate de um sujeito que, em determinada situação de tensão, vê como saída para alcançar seus objetivos o desafio, a luta. Por meio da escolha desse vocábulo e de seu sentido (Fairclough, trad., 2001a), temos Cremilda representada como uma mulher/menina desafiadora, que foge aos padrões impostos da época. A desafiadora também é materializada lingüisticamente na circunstância de modo: ‘as mãozinhas na cintura’<sup>147</sup> confirmam que Cremilda é desafiadora e não cede aos caprichos de Viramundo, como fez João Molenga.

João Molenga faz cara de choro. Viramundo o chama de ‘fresco’<sup>148</sup> – atributo que indicava fraqueza, característica considerada feminina, falta de masculinidade na sociedade anterior, na época em que foi narrada a história e também na atual, na qual as identidades ainda são vistas numa perspectiva parcialmente essencialista (Hall, 1997; Silva, 2000, Woodward, 2000), estipulando padrões rígidos para homens e para mulheres. Tratando-se de papéis rígidos e essencialistas, temos aqui uma incoerência na atitude de Viramundo, pois ele também já chorou e teve medo e, nesse trecho analisado, ainda terá medo<sup>149</sup>. Mas,

---

<sup>146</sup> Sabino (2004, p. 16).

<sup>147</sup> *Ibidem, loc. cit.*

<sup>148</sup> *Ibidem, loc. cit.*

<sup>149</sup> Veremos isso em outros trechos que serão analisados. Um deles é: “Na verdade, seus pensamentos, embora dessa ordem, deviam ser bem intensos, pois ao fim de certo tempo ele começou a chorar. E tanto chorou,

mesmo assim, critica a atitude do colega em uma demonstração pública de machismo que ora é construída nesse jogo de poder. Ele pára o trem, recebe como reconhecimento de sua valentia os pertences dos colegas e tem o direito de agir assim com as outras pessoas, pelo menos aquelas com quem tem relação de amizade, uma relação mais simétrica<sup>150</sup>, indicando que, com certas pessoas, seus pais, por exemplo, Viramundo não se sente em condições de desafiar as posições de poder naturalizadas, ou seja, os pais têm poder sobre ele. Já com os colegas, por meio de atribuições negativas aos colegas, bem como pelo recebimento de seus prêmios, inclusive o beijo de Cremilda, Viramundo é representado como alguém que tem poder.

Na seqüência dessa aposta, Cremilda, que fazia parte do grupo das pessoas que apostaram, também tem de pagar sua dívida a Viramundo, dando-lhe um beijo. Isso indica a posição de devedora, uma relação interpessoal nada simétrica. Há o pressuposto de que, pelo fato de perder a aposta, Cremilda seria a agente/ator do processo material 'dar' ou pagar. Porém, notamos que não é isso que acontece – ela passa a ser a recebedora da ação do outro, o que tira de Cremilda a participação no processo "beijar". Ao mesmo tempo, Viramundo é o beneficiário do beijo que lhe é pago. Essa distorção ocorre em função de, socialmente, ser o homem quem toma a atitude de beijar. Houve aqui uma construção "deformada" – quem deve é quem recebe – para não ocorrer a contestação da posição hegemônica do homem, do poder naturalizado.

Antes que o pagamento fosse realizado, Sabino (2004) faz referências a Cremilda. Viramundo 'avista' Cremilda. Ela, em seu vestidinho curto, "encostada numa árvore, olhando para todos os lados, pálida, ofegante, transfigurada de medo"<sup>151</sup>. Temos aqui, embora sem a presença explícita do processo relacional atributivo, atributos de Cremilda – 'pálida', 'ofegante', 'transfigurada de medo'. Esses atributos indicam certa ambigüidade, pois podemos pressupor que inicialmente. Ela não estava à vontade para pagar o que devia; mas também podemos entender o oposto, ou seja, que a menina estava ansiosa e desejava por pagar o que devia – sendo isso uma oportunidade para receber o que tanto desejava: o beijo de Viramundo. O fato de ela estar transfigurada de medo, atributo que é unicamente dela, pode indicar a sua falta de experiência nessa seara, o que, de acordo com o senso comum, não acontece com os homens. E, beijando e sendo beijada, Cremilda deixaria de ser supostamente inexperiente – que é o oposto do que se espera da mulher – até mesmo porque ela vai dar um beijo.

---

sentado no banco da capela, que em breve suas lágrimas formavam uma larga poça nos ladrilhos" [...]. Em duas faltas incorria Viramundo: a de estar chorando secretamente, pois não havia dor, nem aflição, nem sofrimento que passassem, e a de estar meditando na hora de folga... " (Sabino, 2004, p. 35).

<sup>150</sup> Relação diferente da que tem com seus pais, por exemplo, de quem tem medo de apanhar.

<sup>151</sup> *Ibidem*, p. 20.

Em “Acercou-se dela correndo”, embora sem a agência explícita graficamente, temos Viramundo como agente – é ele, o menino – que toma a atitude de cobrar o que lhe é devido, e não a atitude de Cremilda de pagar o que deve. E para isso, acerca-se, aproxima-se da menina, sua meta (Halliday, 1985), e segura o seu rosto, também sua meta. Ao fazer isso, exige o que é seu – por meio de um termo que indica alta modalidade<sup>152</sup> (Fairclough, 2003) – ‘quero’ – e do indicativo de posse – ‘meu’. Podemos supor que o apagamento da ação do agente Cremilda deve-se ao fato de termos papéis estipulados para homens e para mulheres. Viramundo receber um beijo não estaria de acordo com tais padrões tradicionalmente estipulados. E, ainda segundo Radway (1991), o herói da narrativa sempre exhibe masculinidade espetacular.

Nesse trecho, o que o processo material – “Ele beijou-a com tanto ímpeto ...”<sup>153</sup> – indica é que o agente foi somente Viramundo, que o fez de acordo com uma circunstância de modo que indica avidez somente de sua parte. Assim, ele desempenha o papel esperado do homem, papel cultivado nas vivências com seus amigos, que cultuam determinados valores que servem para legitimar e reforçar esses mesmos valores, fechando um círculo em que agentes buscam associar-se a crenças e padrões de classificação dominantes e assim, reforçam a dominação que já os domina, ou seja, o padrão de masculinidade. (Oliveira, 2004).

Cremilda é posta na posição de recebedora, de beneficiária. (Eggins, 2004). Nesse processo, o de beijar, ambos estão envolvidos, mas somente Viramundo aparece como ator. O que isso pode indicar? Entendemos que ele cumpre um papel dito masculino que é o de tomar atitude de levar a cabo o beijo – à mulher cabe esperar. Os papéis sociais não são construídos simetricamente. Além disso, com base em Cameron e Kulick (2003, p. 29), observamos que, de acordo com o senso comum sobre gênero e sexualidade, somente o homem pode ser sujeito ativo, enquanto o papel da mulher é ser objeto passivo dos desejos do homem. Esse senso comum tem conseqüências problemáticas para as mulheres: “de um lado restringe sua liberdade de comportar-se como sujeitos ativos que têm desejos; por outro lado, faz com que as mulheres fiquem vulneráveis à exploração e ao abuso sexual por homens que as tratam como objetos e não como seres humanos iguais”<sup>154</sup>.

Por que Cremilda chora? O beijo romântico não aconteceu? Cabe notar que, enquanto Viramundo ria, Cremilda chorava. Isso pode ser justificado pela construção

---

<sup>152</sup> Alta modalidade indica alta adesão do sujeito a seu discurso. O emprego de expressões modalizadoras como *creio*, *provavelmente*, *talvez*, por exemplo, indicam que o discurso não está totalmente assumido pelo sujeito falante, indicam baixa modalidade.

<sup>153</sup> Sabino (2004, p. 20).

<sup>154</sup> Tradução nossa de: this observation encapsules a pervasive and persistent piece of common sense about gender and sexuality: that only men can be active sexual subjects, while the role of women is to be passive objects of male desire. This common sense has negative consequences for women: on one hand it restricts their freedom to behave as actively desiring subjects themselves, while on the other it can make them vulnerable to sexual exploitation and abuse by men who treat them as objects rather than equal human subjects. (Cameron e Kulick, 2003, p. 29).

assimétrica do padrão de conduta nos jogos sensuais e à diferente construção do erotismo (Welzer-Lang, 2004, *in* Schpun, 2004).

Passada a euforia do beijo, Viramundo é representado como filho e sente medo, pois, com seus pais, ele não tem poder e seu medo é o de apanhar. Nessa nova posição que ocupa, ele estremece e aparece, aqui, uma prática da vida religiosa – ‘persignou-se’<sup>155</sup>. O apelo religioso mostra a intensidade do medo de Viramundo que reza para não apanhar. Notamos que, em outros momentos da narrativa, a personagem não faz apelos à religião, somente quando em apuros, quando seu poder é reduzido.

Aqui, a interdiscursividade ou intertextualidade constitutiva mostra a articulação e estruturação de formas discursivas da ordem de discurso religioso e familiar (Fairclough, trad., 2001a), revelando como os discursos oriundos do contexto religioso povoam as práticas no contexto da família.

Temos, nessa obra, a mesma personagem representada de diversas formas, mostrando as oscilações de poder e as diferentes representações de gênero social.

#### 4.2.1.4 O episódio da ‘viúva Pietrolina’<sup>156</sup>

No episódio da viúva Pietrolina Correia Lopes, temos mais elementos para analisar a constituição de identidades de gênero. Chamada de viúva Correia Lopes – sobrenome do marido – ou de ‘Peidolina’, a viúva faz suas confissões com um seminarista – Viramundo – que torna públicos os seus pecados: um deles, o desejo de ‘fornicar’ com o marido morto.

Ser chamada de viúva Correia Lopes é indicativo de que Pietrolina tem sua identidade atrelada à do marido que, mesmo morto, continua sendo referência para que ela exista.

Sobre a morte de Correia Lopes, a *molecada* cantava os seguintes versos:

Mais um marido termina  
Comprometido ao morrer;  
Meteu-se com a Peidolina  
Morreu de tanto meter.<sup>157</sup>

---

<sup>155</sup> Sabino (2004, p. 20).

<sup>156</sup> Ver Anexo 1d.

<sup>157</sup> Sabino, *op. cit.*, p. 33.

Ao relatar a forma como Correia Lopes morreu, há uma manifestação sutil de que fazer sexo é comprometedor, perigoso.

diziam dessa viúva que seu marido morrera em circunstâncias bastante suspeitas e para ambos comprometedoras. Certo dia, amanhecera morto na cama, ao seu lado, e ela explicava, corando, que sua morte até que fora bem natural. (Sabino, 2004, p. 33).

Ao afirmar que a viúva ‘corava’ – processo comportamental – ao relatar como o marido morrera, sugere-se o sentimento de vergonha, devido ao significado negativo para o sexo; bem como a indicação de que havia necessidade de ela dar satisfação da sua vida pessoal e ainda ser julgada, segundo padrões da sociedade da época, tanto que os versinhos são cantados, por toda a cidade, pela molecada.

Após esse episódio, Viramundo narra que a viúva quis mudar – tornar-se virtuosa. Esse novo atributo que a viúva possui é conseguido com sua entrada no campo religioso, pois passou a ir “todos os sábados à capela do seminário confessar”<sup>158</sup>. O fato de ela ter resolvido tornar-se virtuosa, traz o pressuposto de que antes ela não possuía tal atributo. Ou seja, antes, ela possuía pecados, como é o de ‘fornicar’.

Porém, sua virtude é posta em dúvida, pois ‘alguns’ julgavam que a viúva tinha realmente se tornado virtuosa e outros duvidavam disso, afirmando que ela queria era seduzir o padre. Aqui, as vozes dos outros estão presentes: a do povo, a do Padre, representadas pelos termos ‘alguns’, ‘outros’ e ‘Padre’ (“... Alguns, inclusive o Padre, sustentavam que ela ficara mesmo virtuosa. Outros, que ela estava tentando seduzir o próprio Padre.”<sup>159</sup>). Inclusão e exclusão de vozes (Fairclough, 2003) possuem importante papel na constituição de sentido. Essa inclusão das vozes mostra que o povo e o Padre têm o poder de julgar a vida de Pietrolina, nesse trecho representada por um pronome pessoal e não pelo nome próprio, orientando para a diferença. O emprego de ‘alguns’ e ‘outros’ faz com que apareçam dois grupos distintos – há diferenciação: um, do grupo ao qual o padre pertence, acredita que a viúva ficou virtuosa e outro grupo, no qual não há a presença explícita de representante da instituição religiosa, não acredita na mudança da viúva. A presença do Padre em um dos grupos atribui legitimidade aos valores, crenças e ideologias do grupo: a viúva tornou-se virtuosa, o que carrega o pressuposto de que um dia não o foi. Naquele contexto, quem carregava esse atributo, era digno de confiança, principalmente se mulher. Isso implicava que a mulher não traía o seu marido, o que era importante para a manutenção do respeito que a sociedade tinha por ele, pois era considerado um homem que

---

<sup>159</sup> Sabino (2004, p. 33).

sabia cuidar de sua casa, de sua mulher. A virtuosidade da mulher era requisito para a boa imagem do marido.

As vozes representadas de forma indefinida – ‘alguns’ e ‘outros’ – não permitem que se nomeie – com exceção do Padre – quem pensa de um modo ou de outro, deixando a viúva à mercê do julgo do outro sem que se explicita quem esse outro é. Isso faz com que esse outro tenha poder sobre ela, a viúva.

Viramundo, nessa fase da narrativa, é rerepresentado: “Era um rapazinho mirrado e triste, com duas espinhas na testa, precocemente envelhecido, a mocidade e alguns dentes irremediavelmente estragados, que sabia de cor os Evangelhos e vários trechos de Santo Agostinho”<sup>160</sup>. A representação dessa personagem, aqui, se dá por meio da apresentação de alguns atributos, o que é feito pelo emprego de processo relacional atributivo. A representação de Viramundo agora em nada confere com a do menino esperto que fora. Antes, vários processos materiais estavam ligados a esse ator, indicando seu dinamismo, suas ações. Agora, o processo mental “sabia” é o indicador de que sua condição é outra. Seminarista, Viramundo está mais ligado ao mundo do conhecimento, da introspecção, da meditação: “meditou, meditou, meditou”<sup>161</sup>. O fato de ele ter mudado é corroborado pelos próprios dizeres do autor: “Nada na sua figura faria lembrar o menino que ele fora, nem sugeria o homem que ainda viria a ser”<sup>162</sup>. Os atributos de Viramundo agora são outros, o que lhe confere nova identidade: a de seminarista, sujeito aspirante a fazer parte da instituição religiosa.

Em relação ao seu passado, restavam somente as lembranças de Cremilda, de Pingolinha, de seus jogos de infância. Porém, Viramundo ainda chora – comportamento que fora por ele condenado, quando João Molenga chorou e quando a própria personagem chorou escondido em sua infância. Chora secretamente e agora chama essa atitude de *‘delito’*<sup>163</sup> – “Para não ser apanhado em flagrante delito de choro, pois o Padre Tibério era bastante bondoso como homem, mas ... desgraçadamente chato como padre, ...” Essa palavra, “delito”, oriunda do discurso do Direito, imprime à atitude de Viramundo o cunho de ilegalidade; e, se atitude ilegal, é digna de severa punição. Dessa vez, assim o faz não só para não ir contra o estereótipo do que é ser homem, mas para fugir das apreensões de Padre Tibério –, revestido de poder. Aqui, o processo comportamental – ‘chora’ – aparece com uma circunstância – um cenário para os acontecimentos. Esse cenário é completamente diferente daqueles da infância – do quase rural para o da vida religiosa –

---

<sup>160</sup> Sabino (2004, p. 34).

<sup>161</sup> *Ibidem*, loc. cit.

<sup>162</sup> *Ibidem*, p. 33.

<sup>163</sup> *Ibidem*, p.35.

indicando mudanças nas identidades, nas posições de sujeito<sup>164</sup> dos participantes que ora atuam nesses cenários. Há mudanças, mas elas não afetam a exigência feita à personagem, a de não chorar. Mesmo passado o tempo na narrativa, as expectativas em relação ao comportamento do homem ainda é tradicional.

Viramundo, no confessionário, ilegalmente no lugar de Padre Tibério, ouve as confissões da 'viúva', que procura consentimento para suas ações – o padre daria o veredicto, pois tem esse poder. Essas confissões são julgadas por Viramundo como 'pecadinhos': "Depois de desfiar seus intermináveis pecadinhos, a viúva Correia Lopes começou a estranhar o silêncio do Padre..."<sup>165</sup>. O termo empregado no diminutivo reduz a intensidade e o valor do que era dito por Pietrolina, levando-nos a interpretar que o que a personagem diz não tem importância ou ainda que o seminarista minimizou, atenuou, algum pecado cometido pela viúva.

Mais uma vez, e sem saber da troca da autoridade clerical, Pietrolina pede conselhos. Esse pedir conselhos indica a autoridade com que é revestido o clérigo. Diante dele, todos(as) têm suas identidades enfraquecidas. Esse último conselho pedido diz respeito aos arroubos do falecido marido e aos desejos da então viúva que, apesar de desejar corresponder aos desejos do falecido, pede autorização ao padre para isso. Pietrolina julga ser o seu desejo algo ruim, como podemos comprovar neste trecho: "O pior é que... eu também quero, e um dia eu acabo não resistindo. Como é meu marido, eu pensei ...O senhor acha que eu posso?"<sup>166</sup> Pietrolina busca no poder religioso, representado por um homem, a permissão para a realização de seus desejos. Com isso, temos a representação de que a mulher não se considera apta para resolver/saciar sua vontade, que aqui é tida como algo feio, por isso ela procura no outro (no padre, um homem) a permissão para saciar o seu desejo. Isso mostra o poder que a religião – nesse caso, a Católica, domínio formal de homens – tem sobre a constituição de identidades e de papéis sociais, contribuindo para a naturalização de relações nada igualitárias e nada emancipadoras.

Como tema da oração em questão, temos o grupo nominal 'o pior', indicando o que Pietrolina tinha em mente sobre o que ela sentia, ou seja, querer o mesmo que o marido. Além disso, afirma que um dia pode não resistir, usando justificativa que não resistiria com o seu próprio marido. Mais uma vez, a autoridade clerical é posta à mostra, pois Pietrolina pergunta o que o padre acha de seus desejos e pede permissão para satisfazê-los. Antes de pedir a permissão, Pietrolina – experienciador do processo mental 'pensar' – usa o processo para encontrar justificativa que abonasse o que poderia ser considerado ruim. O participante

---

<sup>164</sup> Lugar social ou lugar de sujeito é o lugar que cada indivíduo pode e deve ocupar em uma dada prática discursiva ou social, que é determinante do que pode ou não ser dito de acordo com cada formação ideológica. (Lima, 1997).

<sup>165</sup> Sabino, 2004, p. 37.

<sup>166</sup> *Ibidem*, p. 38.

2 – o fenômeno – não é expresso graficamente. Aqui, temos a mulher, no caso a viúva, representada como ser pensante; porém, usa o pensamento para justificar-se frente aos padrões e autoridades da sociedade, evidenciando que o que gostaria de fazer com o marido está naturalizando pela sociedade como algo proibido ou feio.

Outra representação da viúva é explicitada quando ela fica sabendo que se confessara com um seminarista: “Nesse momento a viúva, já histérica, gritava a plenos pulmões e xingava nomes de fazer corar um frade de pedra”<sup>167</sup>. As ações desencadeadas por esse ator – a viúva – são processos verbais indicativos de falta de controle emocional, o que é enfatizado (Fairclough, 2003) pela expressão “a plenos pulmões”. O emprego da expressão “já histérica” dá a idéia de naturalização dessa atitude, o que é indicado pelo pressuposto levantado pelo termo “já”, como se em situações como essa o normal fosse a mulher ficar histérica.

Tornados públicos os pecados da viúva, a cidade toda fica em polvorosa. Inclusive, há alguns comentários “desairosos para com as tradições de virtude do lugar”<sup>168</sup>. A multidão sai às ruas para pedir satisfação à viúva depois de um episódio no qual pensam que o defunto (o marido da viúva) levantou-se da cova e, numa confusão, vão à casa da “ordinária, sem-vergonha”<sup>169</sup>, com a intenção de vingar ‘o coitado’<sup>170</sup>. Nesse trecho, Pietrolina deixa de ser a viúva virtuosa, que se confessava na capela do seminário, e passa a ter outros atributos negativos: “Esta mulher está louca [...] Essa vaca há de me pagar”<sup>171</sup>. As vozes representadas pelo termo ‘multidão’ julgam Pietrolina por ela ter um comportamento fora dos padrões das tradições da cidade, por isso, querem vê-la fora. As vozes bradam: “Fora com ela!”<sup>172</sup> O sentido da palavra ‘multidão’ corrobora para que as crenças, valores e ideologias aqui apresentadas pelo julgamento das pessoas sejam tidos como universais.

O delegado, representante da instituição justiça, e valendo-se de seu poder institucionalizado, ao ver toda a multidão à porta da viúva, grita: “ – Com que direito tratam assim a uma pobre senhora que não fez mal nenhum?”<sup>173</sup> A viúva passa a “pobre senhora”. São diferentes nomeações, diferentes representações de uma mesma personagem que variam em função da realização de diferentes processos dos quais ela é participante, o que gera o julgamento do outro, inclusive porque ela delata certos homens da cidade. A partir daí, recebe outros atributos: “ \_Esta mulher está louca!; Essa vaca<sup>174</sup> há de me pagar!”<sup>175</sup>.

---

<sup>167</sup> Sabino (2004, p. 40).

<sup>168</sup> *Ibidem*, p. 41.

<sup>169</sup> *Ibidem*, p. 44.

<sup>170</sup> *Ibidem*, *loc. cit.*

<sup>171</sup> *Ibidem*, p. 47.

<sup>172</sup> *Ibidem*, p. 45.

<sup>173</sup> *Ibidem*, *loc. cit.*

<sup>174</sup> Vaca, galinha, mulher fácil – nomes recebidos pelas mulheres que desafiam as prescrições e interditos acerca do sexo: sexo só depois do casamento, com um único parceiro. O contrário acontece com os homens. (Oliveira, 2004).

<sup>175</sup> Sabino, *op. cit.*, p. 47.

Os atributos vão de ‘virtuosa’ a ‘louca’; de ‘pobre senhora’ a ‘vaca’. Além disso, as mulheres da cidade gritavam: “ \_ Fora com ela! Fora com Peidolina! Fora! Fora!”<sup>176</sup> A adesão das mulheres aos brados para expulsar Pietrolina da cidade corrobora a idéia de que as próprias mulheres, nesse contexto, naturalizam discursos sexistas, tais como a idéia veiculada de que se os maridos traem, a responsabilidade disso é da mulher que os seduziu. Ou seja, as próprias mulheres veiculam o discurso de controle, o discurso opressor. E com esse discurso, é retirada do homem qualquer responsabilidade pelos seus atos.

As mulheres da cidade, sentindo-se traídas, queriam ver-se livres do objeto da traição e não de seus maridos traidores. Isso caracteriza a postura de justificar a atitude dos homens e representá-los como aqueles que foram seduzidos; o que é corroborado pelas pesquisas de Ehrlich (1998), para quem as mulheres que são assediadas por homens são questionadas sobre o que fizeram para provocá-los ou para confundi-los, ou seja, a responsabilidade do assédio é da mulher. Além disso, há a naturalização de algumas características ditas masculinas, tais como a propensão à agressividade, competição e poligamia. (Oliveira, 2004).

Nem o delegado, nem as mulheres da cidade têm seus nomes explicitados. Esses personagens são representados por pertencerem a uma classe: a dos delegados e a das mulheres. (Fairclough, 2003). Essa generalização ao se referir ao delegado e às mulheres cria a idéia de que eles representam a voz geral, a voz do senso comum. E pela falta de nomeação específica e pela representação do senso comum, torna-se mais difícil a contestação do(s) discurso(s) veiculado(s) por esses personagens.

Pietrolina, ainda no meio da confusão, de sua janela, grita:

E você também, Serafim! — continua a viúva, lá da janela, como se nada daquilo fosse com ela. — Quem é que falava que eu tinha uns peitinhos atrevidos, quem? Fala agora, se você é homem! E o senhor também, seu Campelo! Não precisa fazer essa cara feia não, que eu sei bem o que o senhor quer! Se sua mulher não deixa, eu é que vou deixar? E você aí, Nono, que tem uma coisinha de nada, uma coisinha deste tamanho? E você, Petronilho? E o Doutor Carlinhos? (Carlinhos era, na intimidade, o próprio Prefeito.) E você, Simão? Seu Jorge? Marcelino? Vidigal? (Sabino, 2004, p. 47).

Nesse trecho, temos representado o que se espera de um homem — “fala, agora, se você é homem” — ou seja, admitir seus atos, custe o que custar. É significativo que isso tenha sido dito por uma mulher com uma postura desafiadora. E, nessa situação, o processo

---

<sup>176</sup> Sabino (2004, p. 47).

apresentado 'falar'<sup>177</sup> reflete uma ordem, indicando que, nessa situação, o poder está em outras mãos.

Além disso, há a clássica referência ao tamanho do falo como forma de atingir os brios de um homem que se julga mais ou menos homem pelo tamanho do seu órgão sexual. Pietrolina empodera-se ao ter essa informação e fazê-la pública, deixando os homens sentindo-se preocupados e diminuídos, uma vez que há uma relação estereotipada entre virilidade e o tamanho do falo.

Notamos, aqui, que, mesmo alguns dos homens com quem diz ter mantido relações sexuais, são tratados por Pietrolina por 'doutor', 'seu'. O que isso indica? Relações desiguais de poder? Ironia? Entendemos que há assimetria entre esses homens e Pietrolina – apesar de íntimos, não são iguais. Isso nos leva a pressupor que ela era tratada como objeto? Outros têm seus nomes especificados (Fairclough, 2003), indicando uma relação mais igual, até mesmo porque, antes desses nomes não há a presença de títulos. Essa variação de tratamento naturaliza a crença, valores e ideologia (um dos momentos da prática discursiva – Fairclough, 2003) de que pessoas que fazem parte de certas instituições devem ser tratadas de forma respeitosa – há a diferenciação do outro por meio da avaliação cujo valor é positivo para uns e negativo para outros, indicando diferenças entre os sujeitos (Fairclough, 2003; Thompson, 1995).

Relatados os nomes dos homens, as mulheres passaram a pedir a morte da viúva, Viramundo grita em sua defesa, fazendo o papel do homem protetor. Esse fato resulta na expulsão dele da cidade e não há mais referência à viúva. A expulsão de Viramundo ocorre devido à fragmentação das personagens, ou seja, um grupo é tido como bom e o outro, por meio do expurgo do outro, é tido como inimigo das pessoas da cidade retratada na narrativa. Nesse caso, o grupo inimigo, composto por Viramundo e por Pietrolina, é aquele que alterou a estabilidade dos(as) moradores(as) da cidade, por terem feito vir a público comportamento sexual dos homens que a sociedade condenava, bem como detalhes íntimos a respeito dos homens, como o tamanho do falo.

De acordo com a análise, podemos assim resumir as representações dos(as) personagens:

---

<sup>177</sup> Consideramos aqui 'falar' processo material pelo fato de ele não projetar outra oração.

	Personagem	Representado(a) como:	Contexto
Mulheres	Cremilda	- passiva	- quando 'recebe' o beijo de Viramundo
		- desafiadora - faz jogos de sedução	- quando Cremilda, com a mãozinhas na cintura, desafia Viramundo, não querendo bolas de gude como pagamento da aposta, caso Viramundo a perdesse
	Pietrolina	- viúva Correia Lopes	- na apresentação da personagem
		- quem deseja fornicar	- em confissão
		- virtuosa/ não virtuosa	- após a morte do marido passa a ir à missa, tornando-se virtuosa
		- histérica	- quando descobre que se confessara com um seminarista e não com o padre
		- pecadora	- assim é chamada ao se confessar com o seminarista
		- ordinária/ sem-vergonha	- quando pessoas da cidade queriam vingar 'o coitado', o marido de Pietrolina
		- louca, vaca	- quando a cidade descobre os relacionamentos entre os homens da cidade e Pietrolina
- viúva/ pobre senhora	- quando o delegado defende Pietrolina quando a cidade descobre os relacionamentos entre os homens e Pietrolina		
Homens	Viramundo	- protetor	- Viramundo grita em defesa da viúva
		- submisso	- quando tem medo dos pais e chorou
		- viril	- quando manteve relações sexuais com Adelaide - quando beijou Cremilda
		- poderoso	- quando dá ordens aos amigos - quando beija Cremilda
	Marido de Pietrolina	- coitado	- quando as pessoas da cidade querem vingar sua morte

Quadro 14: Representações de personagens em *O grande mentecapto*. (Sabino, 2004).

As personagens da obra são representadas de diversos modos, dependendo do contexto em que se encontram, bem como de outras personagens com as quais atuam. Algumas personagens mulheres são representadas de modo ora negativo, ora positivo, dependendo de que processos elas são agentes ou não. Em alguns trechos da obra, elas são representadas como: a pecadora, aquela que quer fornicar, a histérica, aquela que faz jogos de sedução, a não virtuosa, a louca. Notamos que essa representação negativa da mulher pode contribuir para a construção de uma identidade de gênero estereotipada – no caso desta pesquisa, de alunos e de alunas – que naturaliza a posição submissa e passiva da mulher nos jogos de sedução, bem como o não assumir seus desejos e concretizá-los, necessitando de jogos de sedução para não parecer agente de processos que são tidos como condenáveis para uma mulher. Além disso, a postura de mulher virtuosa passa a ser considerada a correta, uma vez que a pessoa que não é virtuosa é vista negativamente pela cidade.

Já alguns personagens homens são representados como agentes, que possuem o poder de decisão quando se relacionam com colegas ou com uma menina, no caso Cremilda. Outra representação presente é a do homem viril, poderoso e protetor, quando defende uma mulher. Temos aqui uma via de mão dupla: o homem como protetor e a mulher como quem necessita de proteção, bem como a virilidade e o poder que é atribuído a ele depende da presença da mulher. Essas representações podem influenciar a constituição de identidades de alunos(as) submissas(os) a estereótipos, caso não sejam problematizadas. Ainda nessa obra, temos diversos discursos que contribuem para a constituição de identidades, como mostra o Quadro 15, a seguir:

<b>Discurso</b>	<b>Materialização lingüística</b>
Da religião	- “contou quantas vezes fez coisa feia para se lembrar na <b>confissão</b> ” - “... <b>persignou-se</b> . Então se lembrou da promessa de vinte ave-marias e vinte padre-nossos. Resolveu <b>rezar</b> cinqüenta, caso desta vez não apanhasse. Rezou vinte.” (Sabino, 2004, p. 20).
Da sexualidade	- Mais um marido termina Comprometido ao morrer; Meteu-se com a Peidolina Morreu de tanto meter. <sup>178</sup>  - “Viramundo sentiu dores nos culhões, comeu a negra Adelaide e virou homem” (Sabino, 2004, p. 10).  - “... E você aí, Nono, que tem uma <b>coisinha</b> de nada, uma <b>coisinha</b> deste tamanho?” (Sabino, 2004, p. 47).
Da saúde e da doença	- “teve medo de estar doente.” (Sabino, 2004, p. 10).
Da família	“teve medo de apanhar” (Sabino, 2004, p. 10).
Do direito	“delito” (Sabino, 2004, p. 115).

Quadro 15: Discursos em *O grande mentecapto*. (Sabino, 2004).

Há a coexistência de discursos nos excertos analisados de *O grande mentecapto* (Sabino, 2004); ou seja, há o entrecruzamento de várias ordens de discurso. O discurso religioso, o da sexualidade, o da saúde e da doença, o familiar e o do direito são discursos que contribuem para a representação, mesmo que antagônica, das personagens que participam das diversas práticas presentes nos trechos analisados.

Passamos agora a analisar outro gênero – impressões de viagem – que foi empregado na sala de aula da primeira escola – Escola I – onde desenvolvemos a pesquisa

<sup>178</sup> Sabino (2004, p. 33).

#### 4.2.2 Impressões de viagem: “Mulheres livres e independentes”<sup>179</sup>

Fraga, o autor do texto “*Mulheres livres e independentes*”, é um jornalista mineiro que teve destaque na área de jornalismo de turismo. O texto, que foi adaptado em um livro didático, é um relato de impressões de quando o autor esteve nos Estados Unidos, fazendo parte de uma coletânea intitulada *Andanças pelos caminhos do mundo*<sup>180</sup>. Sendo um relato de viagem, podemos já, de início, afirmar que o texto aparece recheado de subjetividade, de pontos de vista do autor.

O texto apresenta três divisões de sentido. Nele percebemos que há discussão sobre a condição da mulher norte-americana, sobre a condição das mulheres em outras partes do mundo; o que pressupõe a inclusão do Brasil, e, por último, o autor dá o tom do texto, discorrendo sobre Amélia – “aquela que era a mulher de verdade”<sup>181</sup>. Essa divisão de sentido denota que teremos sujeitos posicionados de diferentes maneiras. Ao citar trecho da música de Mário Lago e Ataulfo Alves, é estabelecida a relação de intertextualidade (Fairclough, trad., 2001a) com a música, o que, nesse caso, colabora para a manutenção da hegemonia, incorporando ou respondendo a textos diferentes e contribuindo para a constituição de uma ordem de discurso da família tradicional. A intertextualidade também pode ser contestatória, mas não é o que interpretamos nesse caso.

A exemplo do item anterior, ater-nos-emos, principalmente, à análise da função ideacional da linguagem, ou seja, o que temos como participantes, processos e circunstâncias: quem está envolvido, o que faz e como está envolvido. O propósito é analisar como o mundo é representado – significado representacional. (Fairclough, 2003).

No título do texto “*Mulheres livres e independentes*”, Fraga (1989, in Carvalho et al., 1989) lança a idéia de que os participantes centrais de seu texto são as mulheres que possuem os atributos de serem livres e independentes. Porém, a expectativa lançada parece ser quebrada nos trechos iniciais, quando temos uma construção marcada<sup>182</sup> que apresenta as mulheres, inicialmente, como submissas, passivas e dependentes: “Submissas, passivas e dependentes – não; as mulheres norte-americanas não são assim. Elas podem hoje ser classificadas, tranqüilamente, como entre as mais independentes do mundo”. Analisando esse trecho, de acordo com a função textual da linguagem, metafunção que cuida da organização do texto, notamos que os atributos lançados às mulheres são o tema da oração. O tema define o ponto de partida da mensagem – o que nos dá a idéia de

<sup>179</sup> Ver Anexo 2.

<sup>180</sup> Fraga (1989).

<sup>181</sup> Esse trecho: “Amélia que era mulher de verdade!” é parte integrante da música “Ai, que saudades da Amélia. A letra da música é de Mário Lago e de Ataulfo Alves e foi gravada pela Philips, no disco Ataulfo Alves e Seus Sucessos, em 1968.

<sup>182</sup> O mesmo que congruente.

que o autor vai discorrer sobre as mulheres que possuem tais atributos. Mas podemos notar dois recursos usados pelo autor: uma negação, indicando polaridade negativa, e a inversão da oração. Se considerarmos que a oração é “as mulheres norte-americanas não são submissas, passivas e dependentes”, temos como ponto de partida da mensagem (o tema, o dado) as mulheres norte-americanas, e a informação considerada nova é justamente a negação da submissão, da passividade e da dependência relacionadas a elas. Ou seja, o autor, de fato, inicia o seu texto falando sobre a independência das mulheres norte-americanas, não das mulheres em geral e muito menos da submissão, da passividade ou da dependência. Além disso, nesse trecho, o autor toma como conhecimento partilhado, como pressuposto, que as outras mulheres são submissas, estabelecendo uma polarização, ou seja, o negativo ou o positivo, o não ou o sim.

Entendemos que a negativa<sup>183</sup> foi empregada para lançar certa expectativa e depois quebrá-la, o que causa maior impacto quanto às representações no texto, quanto aos atributos relacionados às mulheres norte-americanas. Assim sendo, as mulheres norte-americanas passam a representar o participante principal – o portador – de um processo relacional atributivo, cuja função é dar qualidades a essas mulheres, qualidades que foram atribuídas pelo autor. Quando assim analisamos, temos clara a idéia que o autor tem dessas mulheres – idéias que, certamente, são compartilhadas pela sociedade na qual ele vive.

Corroborando a representação da mulher norte-americana feita pelo autor, e ligado ao significado interpessoal, temos o termo ‘tranqüilamente’ – um adjunto de comentário – que indica o julgamento do autor a respeito do que diz; nesse caso, indicando uma “alta afinidade”, ou seja, um forte comprometimento com o que afirma. Por isso, pelo termo empregado, podemos notar que o autor sente-se autorizado para afirmar que as mulheres norte-americanas estão entre as mais independentes do mundo. Isso pode ser analisado à luz da função ideacional, mais especificamente pelo sistema de transitividade. A atribuição dada às mulheres, especialmente para as norte-americanas, é negada por meio do indicador de polaridade negativa – ‘não’, o que também corrobora a alta afinidade ou modalidade subjetiva (Fairclough, 2003) do autor com o que afirma. O reforço dessa idéia aparece quando o indicador de polaridade negativa é repetido: “não, as mulheres norte-americanas não são assim”. Assim como? “Submissas, passivas e dependentes”. Esses atributos estão relacionados às mulheres por meio do processo relacional atributivo “são”. Isso indica condição, ou seja, estado do ser – é como se as mulheres fossem portadoras naturais dessa condição, desse atributo, se não fosse introduzido o “não”: “Submissas, passivas, e dependentes — “não”; as mulheres norte-americanas não são assim”. O

---

<sup>183</sup> De acordo com Fairclough (trad., 2001a, p. 156), “as frases negativas são freqüentemente usadas com finalidades polêmicas [...] as frase negativas carregam tipos especiais de pressuposição que também funcionam intertextualmente, incorporando outros textos somente para contestá-los ou rejeitá-los.”

desfecho do texto mostra que essa atitude 'independente' é marcada, a ponto de gerar instabilidade das relações, ou seja, o divórcio. Outra leitura poderia ser autorizada: a de que o autor está problematizando a visão estereotipada da mulher, mas os dados não nos autoriza a afirmar isso.

Cabe notar que no segundo parágrafo do texto – “Independentes para tudo: o exercício do trabalho; o desempenho de altos postos na iniciativa privada; o porte de uma arma de fogo; a participação em movimentos públicos” – há a elisão do primeiro participante, ou seja, se considerarmos que a oração inicial seja ‘As mulheres norte-americanas são independentes para tudo’, o portador (as mulheres norte-americanas) é elidido, bem como o processo relacional atributivo (‘ser’), indicando que a mulher à qual ele se refere é a mulher norte-americana em geral, ou mesmo que isso já está pressuposto para quem lê o texto, ou seja, a idéia hegemônica é que as mulheres norte-americanas é que são assim.

As nominalizações que ocorrem na oração indicam que não há ação relacionada a participante algum. Assim, em “o exercício do trabalho; o desempenho de altos postos na iniciativa privada; o porte de uma arma de fogo; a participação em movimentos público”, não temos agentes, uma vez que os processos foram representados como coisas, o que é chamado de metáfora gramatical (Eggins, 2004; Halliday, 1985). Podemos dizer que essas ações não são reconhecidas como realizadas por essas mulheres. Além disso, as expressões “exercício do trabalho, o desempenho de altos postos na iniciativa privada, o porte de uma arma de fogo, a participação em movimentos públicos” aparecem como aposto enumerativo (Eggins, 2004; Halliday e Matthiessen, 2004), por vezes considerado uma redundância desnecessária por esclarecer outro termo – nesse caso o termo “tudo”. Podemos inferir que a enumeração aqui é posta para dar dimensão do que as mulheres norte-americanas são capazes de fazer, embora as ações possíveis tenham sido nominalizadas.

No terceiro parágrafo, iniciado com uma circunstância de localização espacial, temos o tema empregado como expressão organizadora da mensagem, ou seja, é o que o autor tinha em mente ao iniciar a oração.

Em determinados países, até parece que as mulheres nasceram só para serem mães e donas-de-casa, sempre submissas aos maridos machões, autoritários e prepotentes. Não é este, positivamente, o caso das mulheres nos EUA. São independentes no alcance máximo desta palavra.

Nesse trecho, o autor nomeia somente a circunstância de localização espacial das mulheres independentes, ou seja, os “EUA”. Quando se refere às mulheres submissas, a circunstância espacial é materializada lingüisticamente por uma expressão genérica. Esse foi um recurso para evidenciar o local onde crenças e valores são postos em discussão. Com isso, o autor mostra um discurso supostamente de contestação que logo é superado por outro com o qual seu engajamento é maior, ou seja, o discurso de controle.

Aqui, chama-nos a atenção à explicitação de duas ‘finalidades’, funções para as mulheres: a de ser mãe e a de ser dona-de-casa, e submissas ao homem – ambas as funções ligadas ao discurso tradicional sobre o papel da mulher na sociedade. Quando ele define os maridos como ‘machões’, marca distância com esse discurso, mas, ao final, fica claro o seu engajamento.

A expressão, ‘até parece’, em determinados contextos, expressa ironia<sup>184</sup> – o que pode ter sido um recurso empregado para discordar dos papéis atribuídos às mulheres. Além dessa discordância, podemos perceber nas entrelinhas que o autor indiretamente pode estar afirmando que é possível elas irem além desses papéis impostos pelo que ele denomina de “maridos machões, autoritários e prepotentes”.

Temos, nesse trecho analisado, a representação de homens que vivem com mulheres mães e donas-de-casa sempre submissas. Acrescenta-se que, pelo fato de não haver referência a maridos ou companheiros das mulheres norte-americanas, questionamos se o autor não estaria reproduzindo um discurso do senso comum presente na sociedade que é o de que homem não gosta de mulher independente. Podemos inferir que, por isso, não notamos referência no texto a companheiros das mulheres norte-americanas. Viver sozinha e não ter quem as ampare, de acordo com o senso comum, seria o ônus pela independência, pela não submissão, pela não passividade dessas mulheres ou não, ou seja, elas podem fazê-lo porque querem. Há dois alinhamentos: mulheres submissas/ homens machões; mulheres independentes/ divórcio.

Notamos que, em quase todas as orações do texto, o autor não apresenta as mulheres como o termo organizador da mensagem. Muitas vezes, elas são representadas com um atributo (‘submissas’, ‘passivas’ e ‘dependentes’; ‘independentes’), ou com uma localidade (‘Em determinados países’; ‘Em certos países’) ou ainda na perspectiva do outro (‘Você’), o que indica que, apesar de o título do texto lançar a expectativa de que o tema tratado será a mulher, ela passa a um plano secundário.

---

<sup>184</sup> Ver Matthiessen *et al.* (2004).

Submissas, passivas, e dependentes — não; as mulheres norte-americanas não são assim. Elas podem hoje ser classificadas, tranquilamente, como entre as mais independentes do mundo.

Independentes para tudo: o exercício do trabalho; o desempenho de altos postos na iniciativa privada; o porte de uma arma de fogo; a participação em movimentos públicos.

Em determinados países, até parece que as mulheres nasceram só para serem mães e donas-de-casa, sempre submissas aos maridos machões, autoritários e prepotentes. Não é este, positivamente, o caso das mulheres nos EUA. São independentes no alcance máximo desta palavra.

A mulher norte-americana, para atingir tal grau de independência e um sentimento muito forte de direito à privacidade, hoje em dia, teve de lutar muito e batalhar por esses degraus que subiu na escala social. Não ficou resignada e passiva. Enfrentou tudo com coragem e obstinação.

Em certos países, os homens costumam pensar que as únicas funções adequadas para a mulher são de secretária, telefonista ou escriturária. Se for profissional liberal, pode ser, no máximo, psicóloga ou assistente social. Mas isto já está mudando. E mudou há vários anos nos EUA.

Você vê a mulher por toda parte, em funções mais ou menos nobres: dirigindo táxi e ônibus em New York; inspecionando passaportes na Alfândega; revistando e prendendo criminosos na rua; descarregando aviões nos aeroportos; controlando os despachos dos vôos; atendendo os usuários nas locadoras de carros; dirigindo o Monorail em Disneyworld; pilotando um táxi aéreo; e sentada à mesa de reuniões das grandes corporações industriais e financeiras.

Foi-se o tempo da Amélia, mulher de verdade, que dava banho nos filhos, cozinhava, encerava, limpava, lustrava, engomava, e lavava a roupa e ficava à vontade, e à noite servia docilmente ao seu amo e senhor. E aqui entra o lado trágico da história: este é o país com o maior número de divórcios no mundo.

Há também uma separação entre as mulheres ‘de cá’ X as ‘de lá’: ‘submissas’, ‘passivas’ e ‘dependentes’ x ‘independentes’; as mulheres de determinados países; de certos países x as norte-americanas; você x autor; e por fim, as mulheres independentes x a Amélia, cuja representação dá o tom ao texto. Essa diferenciação indica que há o expurgo do outro, que é considerado diferente, anormal (Thompson, trad., 1995), e que há um modelo padrão a ser seguido e copiado (Cameron, 1992). Isso ocorre, pois a separação, nesse caso, enfatiza as diferentes representações da mulher e como a Amélia encerra o texto, seu exemplo certamente é aquele digno de ser seguido.

As mulheres norte-americanas são representadas como as mais independentes; porém, essa situação não é tida como natural, pois temos a presença de processos, como “teve de lutar e batalhar” – uma metáfora da guerra –, indicando a não naturalidade dessa situação chamada no texto, pelo autor, de “degraus galgados na escala social”. Expressões verbais, com forte modalidade, a do ter, da obrigação – que podem indicar que a mulher começou a lutar por uma necessidade e não, quem sabe, por vontade, resultando nessa liberdade que ora possui e que, pelo autor, é considerada negativa e responsável pela destruição da família tradicional.

No trecho: “as mais independentes do mundo”, o uso do termo ‘mais’ pressupõe que há outras mulheres que não são tão independentes como as americanas, porém, são mais independentes que as mulheres de outros países e que a Amélia. Tal recurso fragmenta as mulheres em grupos antagônicos, sendo um recurso ideológico e, por meio do expurgo do outro, naturaliza um dos grupos como inimigo da sociedade, nesse caso, o grupo das “Mulheres livres e independentes”. O autor polariza, cai no binarismo, não dando chance para a existência do novo entre os dois pólos (independente e que cuida da casa; independente e que não é divorciada).

Por intermédio de uma metáfora de guerra, a luta da mulher norte-americana é relatada no quarto parágrafo. Alguns processos dão a idéia da dinamicidade de sua luta – “teve de lutar muito e batalhar; enfrenta” – ações que se mostram intensificadas pelo termo “muito” e pela modalidade da obrigação.

A mulher norte-americana, para atingir tal grau de independência e um sentimento muito forte de direito à privacidade, hoje em dia, teve de lutar muito e batalhar por esses degraus que subiu na escalada social. Não ficou resignada e passiva. Enfrentou tudo com coragem e obstinação

Essas mulheres tiveram de lutar para atingir determinada finalidade; no texto isso é expresso pelos dizeres “atingir tal grau de independência e um sentimento muito forte de direito à privacidade”. Além disso, há a apresentação de atributos dessa mulher: não resignada, não passiva e que enfrenta tudo com coragem e obstinação – circunstância ligada ao processo, que corrobora a idéia de que as conquistas não foram, ou não são consideradas, naturais ou inerentes às mulheres.

No quinto parágrafo, o autor refere-se ao que os homens de ‘certos países’ costumam pensar das mulheres que não são norte-americanas.

Em certos países, os homens costumam pensar que as únicas funções adequadas para a mulher são de secretária, telefonista ou escriturária. Se for profissional liberal, pode ser, no máximo, psicóloga ou assistente social. Mas isto já **está mudando**. E mudou há vários anos nos EUA.

Pensar é um processo mental, ligado a atividades intelectuais. Processos desse tipo não estão relacionados às mulheres nesse texto. Porém, quando os homens pensam, pensam nas únicas funções que são adequadas às mulheres – não segundo o ponto de vista da mulher, mas deles próprios – representados pela voz do autor, pela voz da sociedade na qual o texto foi produzido. As funções, aqui retratadas como adequadas para a

mulher, são ligadas a cuidados com o outro, o que, de certa forma, remete ao que é esperado de uma mãe, papel já comentado em parágrafo anterior do texto analisado.

Quando o autor afirma que a situação acima retratada 'está mudando', isso indica que o processo de mudança ainda está em curso, não está concretizado e não acontece para todas as mulheres. Nesse caso, o autor exclui as norte-americanas, que usufruem a condição de liberdade. Esse sentido é conseguido pelo emprego de um grupo formado por um processo relacional e um processo no gerúndio – 'está mudando' –, o que indica o aspecto não acabado. Podemos pressupor que, no contexto agora relatado pelo autor, quando o processo de mudança estiver mais avançado, as mulheres ocuparão outros cargos e as conseqüências disso virão, ou seja, o número de divórcios também aumentará, como mostraremos a seguir.

As conquistas não são consideradas naturais também por uma questão histórica. E, embora o autor ensaie uma postura democrática, é traído por seu engajamento no discurso sexista, notadamente no significado negativo que a emancipação da mulher atinge quando alinhada ao divórcio: a emancipação, se não for contida, põe em risco a família tradicional.

Mulheres, sejam elas norte-americanas ou não, não têm voz no texto; são representadas pela voz do outro, do autor. E, para corroborar essa idéia, temos o sexto parágrafo iniciado pelo participante experienciador 'você' que, em posição temática, realiza o processo mental – 'ver'.

**Você vê** a mulher por toda parte, em funções mais ou menos nobres: dirigindo táxi e ônibus em New York; inspecionando passaportes nos aeroportos na Alfândega; revistando e prendendo criminosos na rua; descarregando aviões nos aeroportos; controlando os despachos dos vôos; atendendo os usuários nas locadoras de carros; dirigindo o Monorail em Disneyworld; pilotando um táxi aéreo, e sentada à mesa de reuniões das grandes corporações industriais e financeiras.

Mais uma vez, o outro, o 'você', que também pode ser uma mulher não personagem do texto, realiza um processo mental, a mulher personagem do texto já não o faz. A mulher personagem do texto realiza processos referentes à ação, ao fazer. Esses processos: 'inspecionando', 'revistando', 'prendendo', 'descarregando', 'controlando', 'atendendo', 'dirigindo' e 'pilotando', devido ao fato de estarem no gerúndio, dão a idéia de movimento constante, o que naturaliza essas ações para a mulher norte-americana. Feito isso, ou seja, apresentando essa faceta da mulher norte-americana, o autor apresenta a Amélia:

Foi-se o tempo da Amélia, mulher de verdade, que dava banho nos filhos, cozinhava, encerava, limpava, lustrava, engomava, e lavava a roupa e ficava à vontade, e à noite servia docilmente ao seu amo e senhor. E aqui entra o lado trágico da história: este é o país com o maior número de divórcios no mundo.

A Amélia é participante ator de processos materiais, em sua maioria, com ação do agente clara e explícita e que estão ligados ao passado – ‘dava banho’, ‘cozinhava’, ‘encerava’, ‘limpava’, ‘lustrava’, ‘engomava’, ‘lavava’, ‘servia’, tarefas ligadas ao mundo doméstico, ao espaço privado (ver Bourdieu, trad., 1999), cujo valor não é reconhecido. É preciso considerar aqui que essa mulher que tanto agia, não o fazia em função de conquistar ou aproveitar sua liberdade, mas sim em função de *seu* ‘amo’ e ‘senhor’, a quem servia ‘docilmente’. Esse senhor certamente é o trabalhador e provedor, uma vez que, quando aparece o único processo relacional, ‘ficava’, esse processo refere-se ao fato de ela ficar ‘à vontade’ quando desempenha as funções ligadas ao espaço privado do lar tradicional e a papéis tradicionais relacionados à mulher. A Amélia figura no espaço privado e sua condição de subordinação e submissão é institucionalizada pela ordem de discurso da família tradicional. (Walsh, 2001).

O autor assume alta afinidade com a Amélia, quando emprega a intertextualidade ao se referir a ela, ao afirmar que ela era a ‘mulher de verdade’. Segundo o autor do texto, essa mulher ligada aos afazeres do lar, a Amélia, mantinha o casamento, pois agora que a Amélia se foi, o número de divórcios tem aumentado (ver Bourdieu, trad., 1999). Isso nos autoriza a inferir que, se o número de divórcios aumentou, o que o autor considera *trágico*, foi por culpa da liberdade que ora a mulher vem experimentando. Para o autor, a família tradicional tem de prevalecer, mesmo que às custas da submissão. O divórcio, como liberdade para as pessoas que não estão bem em uma relação, não deve ser usado. Para o autor, o não estar bem no relacionamento pode estar associado à emancipação da mulher, que pode ter dificuldades para conciliar diversas funções, pelo fato de o homem não aceitar a nova realidade. Entendemos que se o autor tiver alta afinidade com o que afirma, ele não deixa margem para outra interpretação, pelo fato de afirmar “E aqui entra o lado trágico da história: este é o país com o maior número de divórcios no mundo”. Porém, se o termo ‘trágico’ estiver empregado em sentido irônico, podemos ter que a mulher vem, sim, usando sua liberdade, inclusive para não mais ficar com homens que sejam ‘maridos machões’, ‘prepotentes’, ‘amo’ e ‘senhores’. Isso seria a confirmação de que a liberdade da mulher, em especial a da norte-americana, já está consolidada.

Já a Amélia, representante da família tradicional, de acordo com Elias (1993), tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais, sendo, nos termos do autor, o sujeito principal das

estratégias de reprodução. A Amélia é importante para a manutenção do *status quo*. A mudança nos padrões da família traz à tona o risco da queda da família burguesa e das benesses naturalizadas que ela garante aos homens. Assim, esse papel precisa ser encorajado, pois traz benefícios sociais. Esses padrões são marcados também pela divisão sexual do trabalho baseada na dominação masculina (Bourdieu, 1999). Além disso, quando temos marcadas no texto, lingüisticamente, as diferenças entre as mulheres, há a clara intenção de avaliar como positiva a falta de atitude de uma delas, no caso, o da Amélia: “Foi-se o tempo da Amélia,... E aqui entra o lado trágico da história: este é o país com o maior número de divórcios no mundo”. Isso contribui para a construção social baseada em estereótipos ideologicamente marcados a respeito das mulheres.

Ambos os textos – *O grande mentecapto* e “*Mulheres livres e independentes*” – enfatizam, para as mulheres, aspectos distintos do seu caráter e das suas ações, sendo tais aspectos concordantes com as diferentes posições de sujeito que ocupam – crianças, adultas, mães. Nos textos há avaliações, classificações e definições de padrões de comportamentos aceitáveis ou não pelo senso comum ideológico. Em comum a ambos os textos, temos a mulher como predominantemente passiva e passível de ser julgada pelo outros, de acordo com seus atos (Pietrolina, mulheres americanas, Amélia) e, nesse julgo, o discurso de dominação, o discurso tradicional, prevalece e, em algumas vezes em que a mulher tem vez e voz, repete-se o discurso que a oprime (expulsão de Pietrolina da cidade). A virtuosidade da mulher é tida como primordial para a manutenção da família, o que não é citado em relação ao homem.

No quadro abaixo, podemos visualizar as representações das mulheres e dos homens em Fraga (1989, *in* Carvalho *et. al.*, 1989):

Representação das mulheres		Representações dos homens
Norte-americanas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- não submissas, não passivas, não dependentes</li> <li>- as mais independentes do mundo</li> <li>- independentes para tudo</li> <li>- independentes no alcance máximo da palavra</li> <li>- não focou resignada e passiva</li> <li>- enfrentou tudo com coragem e obstinação</li> </ul>	-----
De outros países	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nasceram só para serem mães e donas-de-casa</li> <li>- submissas aos maridos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- machões</li> <li>- autoritários</li> <li>- prepotentes</li> <li>- os homens costumam pensar que as únicas funções adequadas para a mulher são de secretária, telefonista ou escriturária. Se for profissional liberal, pode ser, no máximo, psicóloga ou assistente social</li> </ul>
Amélia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mulher de verdade, que dava banho nos filhos, cozinhava, encerava, limpava, lustrava, engomava, e lavava a roupa e ficava á vontade,</li> <li>- e à noite servia docilmente ao seu amo e senhor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- amo e senhor</li> </ul>

Quadro 16: Representações de personagens em Fraga (1989, in Carvalho *et al.*, 1989).

Essas classificações e avaliações, se não trabalhadas de forma questionadora no contexto escolar, podem levar alunos e alunas a naturalizarem práticas sexistas.

Passemos à análise dos textos trabalhados na Escola II.

### 4.3 Análise do gênero discursivo trabalhado na Escola II

Nesta seção, analisaremos o conto de fadas *O fantástico mistério de Feurinha* que foi trabalhado na Escola II.

#### 4.3.1 “Conto de fadas”: *O fantástico mistério de Feurinha*<sup>185</sup>

A história de Bandeira (1999) relata um mistério ocorrido no mundo das princesas. Bela Adormecida, Rosaflor, Bela-Fera, Rapunzel, Cinderela, Branca de Neve que,

<sup>185</sup> Ver Anexo 4.

juntamente com Chapeuzinho Vermelho e um lacaio, vão atrás de um autor que desse conta do desaparecimento de Feiurinha – outra princesa. Todas são cunhadas – casaram-se, há 25 anos, com irmãos príncipes – com exceção de Chapeuzinho, que vivia com inveja por não ter um marido e por não ser princesa.

Bandeira (1999, p. 10), bem no início de sua obra, questiona:

mas o que significa “viver feliz para sempre” Se isso significa casar, ter filhos, engordar e reunir a família no domingo pra comer macarronada? Quer dizer que a felicidade é não viver mais nenhuma aventura? Nada mais de anõezinhos, maçãs envenenadas e sapatinhos de cristal? Como é que alguém pode viver sem aventuras?

O autor questiona o mito da felicidade para sempre, felicidade essa que é conseguida por meio do casamento. Para ele, “É preciso saber o que aconteceu depois do fim” (Bandeira, 1999, p. 10). Depois do fim relatado nos livros, as princesas encontram-se e, nesse encontro, que dura toda a história de Bandeira, temos trechos nos quais podemos perceber a representação de gênero, como em: “O nome da tal senhora era Branca Encantado. Nos tempos de solteira, o sobrenome dela era ‘De Neve’, mas depois que se casou com o Príncipe Encantado, Dona Branca passou a usar o sobrenome do marido” (Bandeira, 1999, p. 15). A exemplo de Pietrolina, em *O grande mentecapto* (Sabino, 2004), a mulher, depois do casamento, tradicionalmente passa a usar o sobrenome do marido. Tal prática ocorre devido à idéia de que a mulher, antes propriedade e sob os cuidados do pai, passa a viver sob os cuidados e a posse do marido<sup>186</sup>. Dessa forma, como já analisado no episódio de Pietrolina, a mulher não é vista como um ser independente<sup>187</sup>, ela é vista como a ‘senhora tal’, sendo esse ‘tal’, a assinatura do marido – a mulher passa a ser reconhecida pelo rótulo que a assinatura do marido lhe fornece.

Nessa história, os príncipes não aparecem de forma ativa – deles só há comentários feitos pelas princesas. Comentários como: “O Príncipe Encantado, como sempre, estava caçando” (Bandeira, 1999, p. 16). Nesse comentário de Dona Branca, o

---

<sup>186</sup> O casamento não é só um ritual, ele expressa valores morais, religiosos, interesses econômicos e está vinculado a uma forma de organização social. Durante os séculos, o casamento foi se transformando. No século X, era o pai da noiva quem celebrava o casamento que era composto pela promessa, a cerimônia de contrato e, por fim, os noivos eram postos deitados na cama, em público, com a missão de procriação. No século XI, a Igreja passou a ter papel mais preponderante nas cerimônias, com o objetivo de impor seu ponto de vista sobre incesto. Nessa época, o casamento podia ser legalmente rompido; depois, passou a ser indissolúvel. Para tanto, o conceito de sacramento passou a ser importante – e para dar autoridade a essa indissolubilidade do matrimônio entre um homem e uma mulher, argumentos baseados no Evangelho eram empregados (Mateus V, 31-2 e XIX 3-9; Lucas XVI, 18; Marcos X, 2-12 – “Não separe o homem o que Deus uniu”. Porém, quando acontecia o casamento, esperava-se que a mulher assumisse uma atitude de fidelidade incondicional, de submissão ao homem – aceitando todas as ordens, fossem elas justas ou não (Bassanezi *et al.*, 1986).

<sup>187</sup> No Código Civil de 1916 já havia preceitos que sacramentavam a inferioridade da mulher casada em relação ao marido (Maluf e Mott, 1998, *in* Sevckenko, 1998). Hoje, o Código Civil já mudou, mas os valores tradicionais ainda permanecem para algumas pessoas.

emprego do advérbio ‘sempre’ naturaliza a ausência do homem no espaço privado – o homem está ligado ao espaço público e a mulher, ao espaço privado – “Dona Branca tricotava um casaquinho de lã para o príncipezinho que ia nascer, sozinha no grande salão do castelo, forrado de mármore cor-de-rosa e veludo vermelho” (Bandeira, 1999, p. 16). Além de naturalizar a pertença do espaço público ao homem, o processo material relacionado a Dona Branca – ‘tricotava’ – corrobora seu papel dito feminino e sua permanência no recôndito do lar, lar esse que, devido às posses do marido, é decorado com fino estilo. Essa permanência, nesse caso, tem ligação com o fato de ela cuidar da cria que ora está para nascer; uma vez que às mulheres cabe a tarefa de cuidar da prole que levará adiante o nome do marido, pelo menos no caso das mulheres menos abastadas, pois no caso de Dona Branca, “os filhos maiores estavam na escola e os menores com as amas” (p. 16). Nesse trecho, temos o papel da mulher como a mantenedora e procriadora da família burguesa.

Amiga de Dona Branca, Chapeuzinho – que não se casou – é representada por Bandeira (1999, p. 16) como

Chapeuzinho era a mais solteira das amigas de Dona Branca e uma das poucas que não era princesa. A história dela tinha terminado dizendo que ela ia viver feliz para sempre ao lado da Vovozinha, mas não falava em nenhum príncipe encantado. Por isso, Chapeuzinho ficou solteirona e enalhada ao lado de uma velha cada vez mais caduca.

Notamos que os atributos relacionados a Chapeuzinho – atribuição realizada por meio do processo relacional atributivo ‘era’ e ‘ficou’ – são de valor negativo: ‘a mais solteira’ e ‘não era princesa’, ‘solteirona’, ‘enalhada’, valor esse que é construído socialmente e na obra.

Chapeuzinho, bem como as outras personagens, não era dona de sua vida, pois seu destino estava nas mãos de um autor, no caso Bandeira, que certamente veiculou, ou questionou, na sua história o senso comum. E esse autor reservou para o final da história dessa personagem certo estado de permanência com tom de eternidade alcançado pelo emprego do processo relacional – ‘ficou’. A idéia de ficar com a ‘Vovozinha’ é mostrada pelo autor como desagradável, ou por ela ser ‘caduca’ ou porque o único final válido e feliz para a mulher é casar-se, não havendo formas diferentes de se alcançar realização.

Para tentar mudar o quadro da vida de Chapeuzinho, até certos rituais são empregados, como em: “As duas deram-se três beijinhos, um numa face e dois na outra, porque o terceiro era para ver se Chapeuzinho desenalhava” (Bandeira, 1999, p. 17) –

entendendo que ‘encalhada’ é um atributo negativo dado a mulheres que não se casaram até certa idade.

Nessa obra, também aparece a imposição de padrões físicos para a mulher <sup>188</sup>— ser magra<sup>189</sup> é a tônica. Nesse caso, a avaliação negativa da mulher ainda está associada ao fato de a mulher não ser casada e ser comilona, no caso Chapeuzinho, e à idade e ao peso, no caso de Jerusa<sup>190</sup>. Ambas são vistas como mulheres fora do padrão de beleza. Veja os trechos:

aliás, Dona Chapeuzinho tinha engordado muito desde aquela aventura com o Lobo Mau (p. 18) [...] — Aceita um brioche? — ofereceu **a comilona** de boca cheia. [...] (p. 18), A velha Jerusa tinha trazido suas banhas para a sala, para ver que alegria toda era aquela (p. 60) [...] Pegou as gordas mãos de Jerusa nas suas mãos pequeninas e beijou-as (p. 61).

Chapeuzinho recebe essa nomeação (Fairclough, 2003): a de ‘comilona’, e, de acordo com a nossa cultura, sabemos que esse termo tem valor negativo e a nomeação carrega esse sentido. Para Jerusa, além da referência ao corpo gordo na metáfora “tinha trazido suas banhas para a sala”, há referência também à idade, ‘velha’, ou seja, se unirmos esses dois atributos de Jerusa, bem como os dois atributos de Chapeuzinho – ‘comilona’ e ‘solteirona’ – veremos que essas duas personagens carregam atributos que a sociedade classifica negativamente. Podemos daí entender o motivo de tanta inveja que Chapeuzinho tinha de suas amigas, uma vez que não via em si atributo positivo.

Além da referência ao peso e da idade feita a respeito de Jerusa, outra referência à idade aparece em relação à idade, e relacionada a uma princesa: “Dona Cinderela ajeitou os cabelos louros que ajudavam a esconder os fios brancos” (Bandeira, 1999, p. 24). Podemos pressupor duas leituras aqui: está na hora de pintar os cabelos para esconder a idade, ou as princesas são pessoas como as outras, que envelhecem – o que nem sempre é notado pelas pessoas. As mulheres devem tentar ocultar a idade, os sinais da idade porque seus ditos encantos são a beleza, e a beleza, de acordo com uma visão tradicional, relaciona-se à juventude.

Há no texto de Bandeira (1990, p. 72), além de referências à idade, ao peso das mulheres, também à beleza:

---

<sup>188</sup> Trecho discutido com alunas(as), confirmado nas gravação de discussão em sala de aula.

<sup>189</sup> Desde tempos remotos, a imposição da magreza para as mulheres acontece, inclusive com o advento do uso do espartilho que, para muitas pessoas, é considerado um instrumento de tortura.

<sup>190</sup> Jerusa é a pessoa que faz os serviços domésticos na casa do autor.

— Ai, amigo, Bode, como eu sou infeliz! Belezinha e minhas madrastas até que têm razão de brigar tanto comigo. Para elas deve ser duro ter de morar a vida inteira com uma menina **tão feia, tão horrorosa e tão repugnante** como eu!

No trecho, a convivência com a 'feiúra' é algo que deve ser ruim. 'Bela/feia, gorda/magra, nova/velha' são classificações binárias oriunda de um dos modos de operação da ideologia, a fragmentação, cuja estratégia de construção simbólica é a diferenciação, ou seja, a Feiurinha é separada do grupo devido a uma característica que a distingue das outras – é feia. (Thompson, 1995). Essa característica passa a nomeá-la e no diminutivo. O efeito dessa nomeação é que a identidade dela se confunde com uma característica que imputaram a ela, a de ser feia, e que para a mulher aparece como martírio. No caso da personagem Feiurinha, que se achava feia, o que era o motivo de sua tristeza.

Na história de Feiurinha, ao final, o príncipe aparece para salvá-la. Feiurinha, que estava feia porque fora enfeitiçada, pede ajuda ao príncipe:

De cima do cavalo branco, o Príncipe estava ainda mais lindo, agora vestido de ouro e prata, como deve vestir-se um príncipe.  
— Suas bruxas malvadas! — gritou ele. — Onde está Feiurinha?  
A menina transformada em bruxa correu para ele:  
— Sou eu, meu amor! Essas malvadas me transformaram em bruxa! Salve-me!  
No mesmo instante, Belezinha caiu de joelhos:  
— Não acredite nela, meu querido! Feiurinha sou eu. Eu é que fui enfeitiçada! (Bandeira, 1999, p. 82).

Isso reitera – se não questionado – o mito de que a felicidade só é alcançada por meio da beleza e do casamento com o príncipe que chega no cavalo branco: “De cima do cavalo branco, o Príncipe estava ainda mais lindo, agora vestido de ouro e prata, como deve vestir-se um príncipe.”<sup>191</sup>

A referência ao porte físico também é feita em relação aos homens: “O príncipe já não é tão magrinho como antigamente...”<sup>192</sup>. Desse trecho, podemos pressupor que: ou a ditadura da beleza aplica-se aos homens também ou o autor quer desnaturalizar o mito da beleza eterna para os homens. Se essa última leitura for válida, ele não o faz em relação às mulheres, pois uma das personagens é chamada de comilona (“— Aceita um brioche?- ofereceu a comilona, de boca cheia.”<sup>193</sup>, implicando que possivelmente ela é gorda.

---

<sup>191</sup> Bandeira (1999, p. 82).

<sup>192</sup> *Ibidem*, p. 29.

<sup>193</sup> *Ibidem*, p. 18.

Devido ao emprego do atributo ‘magrinho’, no diminutivo, podemos pressupor uma certa condescendência com a outra condição do homem – a de estar mais gordo. O que pode ser corroborado pelo trecho a seguir, quando podemos também pressupor a naturalização de o homem ser gordo, condição que não constitui problema.

— Os príncipes, não adianta chamar. Estão todos **gordos** e passam a vida caçando. Além disso, príncipe de história de fada não serve para nada. [...] eles só aparecem no final para o casamento (Bandeira, 1999, p. 22).

O papel do homem, no caso do homem abastado, é posto: ele só serve para casar com as mulheres, mudando a condição de vida delas. A condição deles também é transformada, uma vez que se tornam homens casados, mas elas são transformadas em princesas por meio do casamento; eles já eram príncipes. Feito isso, ou seja, casando, as mulheres vão ter filhos – todas as princesas estão grávidas, mas eles vão caçar. Isso liga a mulher ao espaço do lar e o homem ao espaço fora do lar, sendo sua ação, a de caçar, ligada ao prazer e não à obrigação.

Já os homens menos abastados, no caso dessa história, recebem outro atributo: “Os únicos decididos são os caçadores”<sup>194</sup> – são decididos. Esse atributo diferencia os príncipes dos caçadores, dando ao último um atributo positivo.

Ao afirmar que deveria ter se casado com o caçador, pressupõe-se que Chapeuzinho admitiria trocar uma possível posição de princesa pela de casada: “Eu devia ter casado com o Caçador que matou o Lobo ...”<sup>195</sup>. Nesse trecho, podemos notar indiretamente a ação da mulher, pois, pressupõe-se, na fala de Chapeuzinho, que ela teve o poder de escolha e não o usou. E se o fizesse, certamente, ao contrário dos príncipes que não servem para nada, o caçador a protegeria, com sua valentia, dos perigos da vida, pressupondo que ela não teria capacidade de enfrentá-los sozinha, sem a figura de um homem ‘decidido’.

Em relação ao fato de Feurinha ter desaparecido, algumas conjeturas são feitas: — “Será ... será que ela abandonou o marido? — E fugiu com outro? Acho difícil. A essa altura não existe mais nenhum Príncipe Encantado solteiro.”<sup>196</sup>. Feurinha aparece como possível participante (ator) de dois processos materiais: ‘*abandonar*’ e ‘*fugir*’. Aqui a mulher é representada como aquela que deixa o marido, há também o pressuposto da infidelidade da mulher. Nas conjeturas das princesas, a idéia de que Feurinha fugiu com outro é descartada pelo fato de lembrarem que já não há mais príncipes disponíveis – o que nos

---

<sup>194</sup> Bandeira (1999, p. 22).

<sup>195</sup> *Ibidem*, loc. cit..

<sup>196</sup> *Ibidem*, p. 20).

permite pressupor que o autor coloca a mulher em uma posição de alguém que procura homens com atributos considerados positivos pela sociedade.

Para encontrarem Feiurinha, as princesas apelam para um autor. Antes de pensarem nessa saída, discutem:

— Só tem um jeito – lembrou dona Rosaflor Della Moura torta Encantado.  
 — Que jeito? Não tem jeito! — desanimou-se Dona Bela-Fera.  
 — Tem sim! Pense só: como é que as pessoas ficam conhecendo nossas histórias?  
 Aquela pergunta não exigia raciocínio de nenhuma delas. Era fácil:  
 — Nos livros de histórias, é claro – respondeu Dona Branca. (Bandeira, 1999, p. 42)

Ao dizer que a pergunta feita “*não exigia raciocínio de nenhuma delas*”, a mulher é representada como aquela que só responde a perguntas simples, que não exijam raciocínio.

As representações de personagens mulheres e homens, na obra de Bandeira, pode ser assim visualizadas no quadro abaixo:

Representações (Bandeira, 1999)	
Dona Branca	- “... tricotava um casaquinho de lã para o príncipezinho que ia nascer, sozinha no grande salão d castelo ...”(p. 16) - “... os filhos maiores estavam na escola e os menores com as amas.” (p. 16)
Chapeuzinho	- a mais solteira, ... não era princesa, ... solteirona (p. 16) - tinha engordado, ... comilona (p. 61)
Feiurinha	- “... deve ser duro ter de morar a vida inteira com uma menina tão feia, tão horrorosa e tão repugnante como eu!” (p. 72)
Dona Cinderela	- ajeitou os cabelos louros que ajudavam a esconder os fios brancos (p. 24)
Príncipes	- “... como sempre, estava caçando ...” (p. 16) - “... lindo ...” (p. 82) - “... já não era tão magrinho como antigamente ...” (p. 29)
Homens menos abastados	- “... decididos...”(p. 22)

Quadro 17 Representações de personagens em Bandeira (1999).

Alguns discursos estão presentes na obra de Bandeira (1999): o da família tradicional, o da beleza. Tais discursos contribuem para a constituição de identidades de alunas e de alunos e, se não forem questionados, podem contribuir para a constituição de sujeitos submissos à ideologia de gênero dominante. Isso ocorre com a articulação (Laclau e Mouffe, 1985, *in* Chouliaraki e Fairclough, 1999) dos vários momentos das práticas sociais – atividade material, relações sociais e processos, fenômenos mentais e discurso (gêneros, discursos e estilo) –, cujo intuito pode ser manter posições hegemônicas.

## 4.4 Análise do Gênero Discursivo Trabalhado nas Escolas I e II

### 4.4.1 Provérbio ou Dito Popular: “Mulher no volante, perigo constante”

O provérbio ou dito popular “Mulher no volante, perigo constante” pode ser assim reescrito: ‘A mulher está no volante, o perigo é constante’. Realizada essa observação, essa releitura ou reescrita, podemos começar discutindo que o lugar ‘no volante’ é determinado – indicando que nesse lugar, em específico, é que qualquer mulher oferece perigo. Além de oferecer perigo, ele é constante. Temos, em ‘no volante’ e em ‘constante’, circunstâncias expressas por meio de atributos circunstanciais. Sendo a circunstância um participante secundário, temos a ‘mulher’ e o ‘perigo’, como termos destacados – a mulher é perigo e, se ela estiver no volante, esse perigo ainda é constante. A mulher no volante é perigo, e esse perigo é constante.

Há a elisão do processo relacional ‘ser’ em ‘perigo’ (é perigo) e ‘constante’ (é constante) e, além disso, podemos notar a falta de determinantes e de quantificadores, que poderiam servir para tornar preciso o objeto de referência. Ou seja, no caso do provérbio em questão, a falta de quantificador ou determinante generaliza os temas em questão, no caso, ‘mulher’ e ‘perigo’. (Eggins, 2004). Não há uma mulher específica que representa perigo, todas o representam. E o perigo é amplo e irrestrito.

Além de refletirmos sobre participantes e processos, podemos refletir sobre a relação tema/rema nesse provérbio reorganizado – ‘A mulher está no volante, o perigo é constante’. Em posição temática, temos os nomes: ‘mulher’ e ‘perigo’. Tais termos indicam o ponto de partida da mensagem, ou seja, o que é pensado quando do início da enunciação. E em posição remática estão: ‘está no volante’ e ‘é constante’, temos a informação que pode ser elidida<sup>197</sup> pelo fato de ser considerada de conhecimento comum. Isso indica o que é enfatizado, ‘mulher’ e ‘perigo’, indica que o lugar da mulher não é dirigindo carros nas vias públicas das cidades. A partir dos construtos do autor, o(a) leitor(a) pode resgatar outras fraseologias que têm implicações tão sérias quanto a que aqui analisamos, podendo indicar que o lugar da mulher é: ‘pilotando fogão’, como ocorre em “lugar de mulher é esquentando a barriga no fogão e esfriando no tanque”.

---

<sup>197</sup> Se fizermos a pergunta: — Quem está no volante? Podemos responder *A mulher*, ou seja, podemos elidir o restante da resposta pelo fato de ele já ser conhecido. O mesmo podemos afirmar se perguntarmos: — O que é constante? A resposta seria o perigo.

O provérbio ou dito popular que ora analisamos, se feita uma leitura pela ótica do homem, pode ser considerado a naturalização do discurso tradicional, em detrimento do discurso de liberação (Magalhães, 1995). Por conta dele, temos naturalizado o discurso da incompetência da mulher para lidar com a tecnologia; ou seja, a mulher deve ficar em casa, pois lá é seu lugar, fora desse domínio, em vez de cuidar das pessoas – o que é o seu ‘papel natural’ – ela está pondo vidas em risco, o que seria contra a sua suposta natureza.

Porém, se fizermos uma leitura inversa, podemos questionar: as mulheres representam perigo para quem? Por quê? Se assim reiniciarmos a leitura do provérbio “Mulher no volante, perigo constante”, podemos acrescentar às nossas elucubrações que a mulher representa perigo para a manutenção da supremacia dos homens.

Se as mulheres possuem competência reconhecida até por instituições que buscam o lucro, como as seguradoras<sup>198</sup>, podemos pressupor, e os dados de outras pesquisas revelam, que as mulheres não se envolvem tanto em acidentes no trânsito quanto os homens e que os acidentes, nos quais elas se envolvem, são de menor gravidade. Então, quem realmente representa perigo no volante? Os homens. As mulheres é que estão em perigo por causa deles – essa é a representação que o provérbio tenta inverter, tentando esconder também que os homens estão lutando para manter sua posição hegemônica. Daí a necessidade da leitura crítica, da leitura inversa.

Com a leitura inversa, pressupomos que a representação negativa, e realizada de forma implícita, não é das mulheres, como pode parecer em uma primeira leitura, mas dos homens, embora nos pareça que a leitura autorizada desse provérbio diga respeito à visão negativa da competência da mulher.

Para manter a hegemonia, a solidariedade masculina lança mão de provérbios como esse para evitar que venha à baila a competência das mulheres, bem como para evitar que elas se libertem de padrões estereotipados sobre o que é ser mulher e sobre os lugares impostos e limitados que ela pode ocupar.

Devido à fixidez do gênero provérbio, mudanças não aparecem rapidamente. Elas são lentas e geram tensões entre discursos contrários, por exemplo, entre *Mulheres no volante perigo constante* e *O que vale para o homem vale para a mulher* ou *O trabalho do homem vai de sol a sol, o da mulher jamais se acaba*.

Mas, enquanto mudanças discursivas não ocorram e sejam sedimentadas e apareçam nas práticas sociais, podemos jogar com as estruturas lingüísticas para contestarmos a ordem estabelecida e, com isso, jogarmos luz sobre as relações de poder desiguais que o gênero em questão tenta naturalizar.

---

<sup>198</sup> Dados mais concretos acerca da competência da mulher no volante podem ser retirados de Departamentos de Trânsito, contratos de seguradoras, bem como em algumas transportadoras que preferem contratar mulheres para o transporte de mercadorias.

#### 4.5 Variáveis dos Gêneros Discursivos Analisados

As variáveis campo, relações e modo dos gêneros analisados podem assim ser resumidas:

Variável de registro	1) <i>O grande mentecapto</i> (Escola I)	2) <i>“Mulheres livres e independentes”</i> (Escola I)	3) <i>Mulheres no volante, perigo constante</i> (Escola I e II)	4) <i>O fantástico mistério de Feiurinha</i> (Escola II)
<b>Campo</b>	As travessuras de Viramundo durante sua vida	A independência das mulheres	A mulher no trânsito	O desaparecimento de Feiurinha
<b>Relações</b>	Há relações de poder e de solidariedade entre as personagens, dependendo do estágio do gênero. Nos trechos analisados, notamos distância interpessoal de Viramundo em relação aos outros personagens.	A relação entre o autor e os ‘personagens’ é de poder, entre as ‘personagens’ não há relações interpessoais estabelecidas entre os personagens, denotando a falta de voz desses personagens.	o poder é desigualmente distribuído entre ‘autor’ e ‘personagem’. Nas relações interpessoais, esse tipo de dito encerra conversas com a autoridade popular. Ou seja, impede, ou pelo menos é a intenção de quem o usa, de que a conversa ali seja encerrada.	Há relações de poder e de solidariedade. De poder entre as princesas e o vassalo, por exemplo e de solidariedade e, pelo menos em grande parte da narrativa, entre as princesas e chapeuzinho. Entre elas, todas têm vez e voz.
<b>Modo</b>	Escrito Baixa/ alta distância interpessoal Baixa distância experiencial	Oral/ escrito Distância alta interpessoal Monológico Baixa distância experiencial (não há termos restritos)	Escrito Monológico – não há autor declarado por se tratar de uma representação da sabedoria popular.	Escrito Alta/baixa distância interpessoal Baixa distância experiencial

Quadro 18: Descrição de registro dos gêneros.

Nos gêneros analisados, a ideologia acerca de gênero social veiculada influencia cada nível do contexto e, por meio deles, escolhas lingüísticas são realizadas e materializadas. Ao procedermos à análise dos gêneros, desvelamos valores, preconceitos, crenças.

Nos gêneros, podemos notar, quando analisamos a variável campo, que os tipos de processos iniciados pelos homens e pelas mulheres são diferentes. Processos esses em que os homens são participantes principais e agentes dos processos e as mulheres, secundárias e pacientes, quando se trata de processos valorizados pela sociedade. Quando as mulheres são as participantes principais e agentes, o são de processos estereotipados pela sociedade com valoração negativa. Assim sendo, há a naturalização de modos de agir

diferenciados para homens e mulheres. Diferenças que são cunhadas na elaboração lingüística do texto e que contribuem para ideologias de controle e de submissão da mulher.

Mesmo que Bandeira (1999) tenha apresentado como objetivo em sua obra mostrar que o final feliz dos contos de fadas não terminava por ali, o discurso, no que diz respeito à representação da mulher, é tradicional, as ideologias veiculadas se prestam a manter o *status quo*. Essas ideologias (Thompson, 1995) agem das mais diversas formas nesses gêneros que, se trabalhados no contexto da escola sem criticidade, podem não contribuir para a formação do(a) cidadão(ã).

As relações estabelecidas entre os participantes da atividade discursiva nos gêneros discursivos, quando há, são predominantemente de poder do homem sobre a mulher. Isso foi percebido em nossa análise, pelos julgamentos realizados, pelas nomeações.

O campo e as relações são codificados na variável de contexto modo. Notamos vários recursos empregados na veiculação de ideologias. São nominalizações, elipses, pressupostos, participantes – escolhas – presentes nos gêneros, contribuindo para que eles alcancem seus propósitos, ora com maior, ora com menor eficiência.

A ideologia predominante nos gêneros é a tradicional que naturaliza o lar como lugar para as mulheres, bem como posições submissas. Já nas entrevistas analisadas, notamos que há, juntamente com o discurso de controle, o de liberação (Magalhães, 1995), o que já é indicativo de mudanças.

Ao mesmo tempo, se trabalhados com uma leitura inversa, de forma crítica em contextos escolares, tais textos podem ser de importância ímpar para que os(as) alunos(as) consigam desvelar as ideologias subjacentes aos gêneros trabalhados em sala de aula, entendendo que, segundo Halliday (1973, *apud* Eggins, 2004), ao desvelarmos um texto, desvelamos também a estrutura social, valores, sistema de conhecimento e padrões culturais a eles atrelados.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo, ao analisarmos as representações de gênero nos gêneros discursivos trabalhados em sala de aula, respondemos, em especial, à questão de pesquisa (b) Que identidades de gênero estão representadas nos gêneros discursivos escritos que são levados para a sala de aula de Língua Portuguesa? Como são construídas essas identidades? E também a outra questão que atravessa toda a pesquisa: (a) Como se caracterizam os discursos sobre gênero social em aulas de Língua Portuguesa?, ambas já citadas na Introdução desta tese.

Os gêneros discursivos que foram empregados nas duas escolas onde realizamos nossa pesquisa mostram representações ainda tradicionais da mulher e do homem. Temos a mulher sendo representada como aquela que não toma atitudes, o que é comprovado pela ausência de agentes nos processos materiais e pelo emprego de nominalizações, por exemplo. Aos homens ainda cabe a atitude de dar um beijo, por exemplo, que é uma atitude considerada masculina, corroborando a idéia de que a mulher, nesse caso, deve ser passiva.

Em algumas situações apresentadas, quando a mulher age, em processos idênticos àqueles realizados pelo homem, ela é classificada de forma negativa, ao passo que o homem o é de forma positiva, indicando diferentes padrões de julgamento do gênero social. Isso indica a prevalência do discurso de controle e também indica que o poder não é igualmente distribuído entre os diferentes gêneros. De acordo com dados do próximo capítulo de análise, a própria mulher cobra de suas companheiras comportamentos diferenciados e obedientes ao discurso de controle.

Os processos, cuja valoração é positiva e nos quais as mulheres são participantes ativas, são aqueles ligados ao espaço privado, autorizando a pressuposição de que ainda há crenças de que lugar de mulher é em casa, cuidando dos filhos e do marido, ainda tido como provedor – valores ligados ao discurso tradicional.

Mesmo a obra que pretende ser inovadora, questionadora, de acordo com nossa análise, ainda apresenta o discurso de dominação (Magalhães, 1995), pois, ao final da narrativa, o padrão tradicional prevalece, ou seja, o príncipe bonito casa-se com a plebéia que se achava feia, mas que se descobre linda<sup>199</sup>. O homem aparece como aquele que transforma a vida da mulher, que, por si só, não é capaz de fazê-lo. Ele passa a ser o

---

<sup>199</sup> Ver *O fantástico mistério de Feiurinha*. (Bandeira, 1999).

provedor e ela deixa para trás os sofrimentos da vida de solteira – termo que representa uma situação cuja valoração é negativa (Martin e Rose, 2003). Isso retrata relações desiguais de poder materializadas, por exemplo, no léxico empregado, nas vozes representadas.

Nossa hipótese de que os discursos veiculados em diferentes gêneros discursivos constroem diferentes identidades para alunos e para alunas foi confirmada. Em um mesmo gênero discursivo, mesmo quando há a tentativa de um discurso inovador, há diferentes representações acerca de relações de gênero, o que contribui para a constituição de diferentes identidades. Isso resulta em distribuição desigual de poder, o que pode ser comprovado com a análise da transitividade e de outras categorias.

Além disso, pudemos constatar que independentemente da estrutura genérica, o tratamento dado às questões de gênero social nos textos e em sala de aula não se alterou, ou seja, a discussão não ocorreu de modo sistemático e, nos textos, mesmo aquele que pretende ser inovador, acaba repetindo representações tradicionais, o que precisa ser problematizado.

O trabalho com gêneros discursivos variados em sala de aula traz mostras de como o discurso contribui para a emancipação ou não das pessoas em posição ainda desvantajosa. Com a análise desses gêneros, pudemos descrever e analisar os discursos sobre gênero social nos diversos gêneros discursivos estudados em aulas de Língua Portuguesa. Pudemos também investigar que identidades o(a) aluno(a) constrói com base na representação de gênero presente nos gêneros discursivos.

Com a análise social, discursiva e lingüística, notamos o quanto as práticas sociais – da qual o momento discursivo é parte integrante – articulam-se para a manutenção de posições hegemônicas. Para que essa articulação seja alterada e novas práticas venham à tona, o trabalho com o discurso no contexto da escola é vital. Com nossa análise, esperamos contribuir para que a Análise de Discurso Crítica seja levada para a sala de aula, pois entendemos que o trabalho com o discurso como prática social mostra-se pleno de possibilidades para a construção de cidadão(ãs) críticos(as), principalmente num contexto social tradicional como ainda é o caso do interior de Minas Gerais.

## CAPÍTULO 5

### ANÁLISE DAS REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO NAS ENTREVISTAS E NAS AULAS

Neste capítulo, analisaremos as representações de gênero materializadas nas transcrições das gravações de aulas e de entrevistas com alunos(as) das escolas onde se realizou a pesquisa. Tais gravações registram as discussões em sala de aula, bem como as entrevistas com alunos(as) para esclarecimentos de pontos discutidos em sala de aula. Para as análises, empregaremos a Análise de Discurso Crítica (ADC) e a Lingüística Sistêmico-Funcional (LSF).

Analisaremos as entrevistas seguindo a ordem da análise realizada no Capítulo 4: *O grande mentecapto*, “Mulheres livres e independentes”, *O fantástico mundo de Feiurinha* e o provérbio “Mulher no volante, perigo constante”.

Neste capítulo, responderemos às questões de pesquisa que orientam esta tese: a) Como se caracterizam os discursos sobre gênero social em aulas de Língua Portuguesa? e c) Que identidades de gênero são construídas pelos(as) alunos(as) nas aulas de Língua Portuguesa com base nos gêneros discursivos discutidos em sala de aula? Como são construídas tais identidades?

Lembramos que a questão de pesquisa ‘b’ já foi respondida na análise realizada no Capítulo 4.

#### 5.1 Análise das Discussões e das Entrevistas – Escola I

##### 5.1.1 *O grande mentecapto*

Na análise dos gêneros discursivos trabalhados em sala de aula, focamos quatro episódios do romance de Sabino (2004): 1) quando Viramundo ficou com a piroca presa na garrafa; 2) o da negra Adelaide; 3) a aposta de Viramundo com seus amigos(as), inclusive com Cremilda e o conseqüente beijo; e 4) o da viúva Pietrolina. Nesta análise das entrevistas e das gravações de aula, enfatizaremos os mesmos episódios.

### 5.1.1.1 O episódio da ‘piroca presa na garrafa’

Viramundo teve sua ‘piroca presa numa garrafa’. Sentiu medo. Quanto a esse fato, Márcio, aluno de Ester,<sup>200</sup> comenta:

- Cecília:** E o que vocês acham do fato do Viramundo ter sentido medo?  
**Márcio:** **Eu acho que** ele sentiu medo **porque**, como ficou preso, vai que tinha que amputar pra poder tirar...  
**Cecília:** Mas olha só: aqui diz que ele teve “medo de estar doente. Ele chorou escondido e teve medo...”  
**Márcio:** Então, vai que tinha que amputar...  
**Cecília:** E se amputasse?  
**Márcio:** Ia ficar sem...  
**Vânia:** Ele colocou na garrafa que ele tava necessitado...  
**Márcio:** Ia passar a vida inteira amputado...  
**Cecília:** e se ele fosse amputado?  
**Márcio:** Ia ficar sem o pau, né?  
**Cecília:** E ...?  
**Márcio:** E daí sem vidas amorosas, sem sexo.  
**Cecília:** E ...?  
**Márcio:** Daí que seria o fim do mundo.  
**Cecília:** E seria o fim do mundo por quê?  
**Márcio:** Sem sexo, sexo, sem sexo...  
(Anexo 3a – grupo focal, 8<sup>as</sup> A/B, 7/7/04 )

Nesse trecho, o aluno interpreta que o medo de Viramundo deve-se à possibilidade de ficar sem o falo – “Ia ficar sem o pau, né? [...] E daí sem vidas amorosas, sem sexo” – e, conseqüentemente, sem o sexo tradicional, sem o instrumento de penetração. Isso, para Márcio, é tido como o ‘fim do mundo’. Ficar sem sexo é o mesmo que não ser homem, é perder a masculinidade, – o que, para o aluno, é tido como não-normal, como o estranho. Aqui a ideologia tradicional funciona por meio do expurgo do outro, do diferente com o qual o aluno não se identifica, naturalizando que a masculinidade está no âmbito do sexo; por isso, a preocupação com o órgão sexual.

Podemos notar, ainda, que o termo ‘vidas amorosas’ está no plural, mostrando que aos homens cabem muitas vidas amorosas, pois, como observa Mariana no próximo excerto: “O homem necessita de sexo”<sup>201</sup>, conforme exemplo adiante. O oposto é apresentado para as mulheres pela própria aluna, ao afirmar que “Mulher já é um pouco diferente, não precisa tanto...”

---

<sup>200</sup> Todos os nomes citados nos trechos de entrevistas analisados neste capítulo, com exceção do nome de Ester, que é a professora da Escola I, são nomes de alunos(as). Tais nomes, inclusive o de Ester, não são os nomes reais dos(as) participantes da pesquisa. Fizemos isso para preservar as identidades desses(as) participantes.

<sup>201</sup> Anexo 3a – grupo focal, 8<sup>as</sup> A/B, 7/7/04.

**Cecília:** (...) você comentou a respeito de ser necessidade de homem. Por quê?

**Mariana:** Necessidade assim, no sentido de que **eles querem avançar as coisas**, sabe? Às vezes, eles tão muito **novinhos** e já querem pôr a mão, **mostrar que são os machos**, tal...

**Guido:** **Pior que é mesmo...**

**Mariana:** Mulher já é um pouco diferente, não precisa tanto...

**Cecília:** Por que **mulher é diferente?**

**Mariana:** A gente **não tem necessidade de falar pros outros “uau, eu sou o máximo**, eu fiz isso”, a gente acha que tem que ser na hora certa, com o cara certo...

(Anexo 3a – grupo focal, 8<sup>as</sup> A/B, 7/7/04)

Nesse comentário de Mariana, notamos que o homem aparece como agente de um processo material – o que o representa como aquele que age, que possui necessidades reconhecidas como legítimas. Já a mulher aparece com o atributo de ser diferente. Se ela é diferente, não necessita de sexo, pelo menos não tanto quanto o homem – o que, de certa forma, rotula, distingue, classifica. Essa atribuição é legitimada pelo advérbio ‘já’. Com isso, se tivermos uma mulher com comportamento classificado como diferente desse que lhe é atribuído, ela já é tida como não-normal, uma vez que ela ‘*não precisa tanto*’.

Ao ser questionada sobre por que “o homem necessita de sexo”, Mariana, bem como outros colegas, nos dá elementos para continuar nossa análise:

**Mauro:** E daí sem “vidas amorosas”, sem sexo.

**Cecília:** E ...?

**Mauro:** Daí que seria o fim do mundo.

**Cecília:** E seria o fim do mundo por quê?

**Mauro:** Sem sexo, sexo, sem sexo...

**Mariana:** O homem necessita de sexo...

**Cecília:** Por quê?

**Mariana:** Ah, **porque... sei lá, porque** são jovens, tipo avançado mesmo...

**Carlito:** As meninas **são** mais **safadas** que os homens, **só que não demonstram...**

**Cecília:** (...) você comentou a respeito de ser necessidade de homem. Por quê?

**Mariana:** Necessidade assim, no sentido de que **eles querem avançar as coisas**, sabe? Às vezes, eles tão muito **novinhos** e já querem pôr a mão, **mostrar que são os machos**, tal...

**Guido:** **Pior que é mesmo...**

**Mariana:** Mulher já é um pouco diferente, não precisa tanto...

**Cecília:** Por que **mulher é diferente?**

**Mariana:** A gente **não tem necessidade de falar pros outros “uau, eu sou o máximo**, eu fiz isso”, a gente acha que tem que ser na hora certa, com o cara certo...

**Cecília:** Ah!!!!

**Mauro:** Os homens têm que pôr em uso, só isso...

(Anexo 3a – grupo focal, 8<sup>as</sup> A/B, 7/7/04)

Mariana justifica que a necessidade de sexo dos homens deve-se à juventude, ao fato de eles serem “muito novinhos e quererem mostrar que são os machos”<sup>202</sup>. Notamos que ela não diz que eles querem ser machos, mas ‘os machos’. A presença do artigo definido ‘os’, indica que os meninos querem se destacar e, para isso, usam a masculinidade. Um colega concorda com Mariana. Apesar de ser menino, Guido reflete sobre esse modo de agir dos colegas, sugerindo que eles só querem mostrar que são machos. Ainda em relação à fala de Mariana, podemos inferir que os meninos ‘muito novinhos’ é que fazem isso, ou seja, agem por imaturidade. Talvez os mais velhos já não façam isso mais.

Mas, e as meninas? Não são jovens? Carlos, no trecho “As meninas são mais safadas que os homens, só que não demonstram...”<sup>203</sup>, ao mesmo tempo em que atribui sentido negativo ao modo de agir dos meninos, diz que as meninas ‘são mais safadas’, ou seja, sexualmente agem com a mesma intensidade que os meninos, mas ‘não demonstram’. Por que não demonstrar? Por que elas devem ser classificadas como ‘safadas’? Não demonstrar sugere que a ação de interessar-se por sexo para elas tem peso diferente do que tem para os meninos. Para eles, o interesse pelo sexo sugere masculinidade e, para elas, a quebra do valor que deve ser atribuído ainda para a virgindade – o que confirma o mito da mulher para um só homem e da natureza poligâmica do homem; bem como a existência do duplo discurso que se refere à dupla moral: há uma moral para as mulheres e outra para os homens – o que é uma forma de opressão. (Morgado, 1987). Além disso, o não interesse por sexo significa pureza e castidade, valores que derivam do discurso religioso católico. Na entrevista, podemos confirmar isso: os homens que necessitam de sexo são ‘jovens’; as mulheres, ‘safadas’.

A mulher agir sexualmente sem demonstrar nos leva a uma tripla interpretação: a) a mulher tenta adaptar-se ao padrão que lhe é imposto – sem questionar que isso é uma forma de opressão; b) a mulher, por perceber que os padrões impostos são formas de opressão – as diferentes exigências para homens e mulheres – começa a agir de forma a solapar os padrões, mesmo que sem demonstrar às claras, mas percebe que tem o direito de interessar-se por sexo e o faz, ainda que de forma velada; ou c) a mulher é forçada a atender aos desejos do homem e ainda se mostrar pura e castiça, daí, fazer tudo às escondidas.

Ao mesmo tempo em que sugerimos que os padrões impostos à mulher são opressores, podemos questionar se os padrões que seriam impostos aos homens não o são também. Igualmente opressores não o são, pois dão a eles poder sobre as mulheres, mas

---

<sup>202</sup> Anexo 3a – grupo focal, 8<sup>as</sup> A/B, 7/7/04.

<sup>203</sup> Anexo 3a – grupo focal, 8<sup>as</sup> A/B, 7/7/04.

exigem que eles “sejam o máximo, que façam coisas”. Mauro diz que “os homens têm que pôr em uso, só isso ...”<sup>204</sup>. Para ele é simples: homem tem de fazer sexo, só isso. Ao mesmo tempo em que o homem é representado como aquele que tem obrigação de agir, a mulher é tida por Mariana como quem não tem a mesma obrigação, ou seja, deve ser não-agente, o portador, do grupo verbal ‘ter necessidade’.

E aqueles que ainda nada fizeram? Mentem que já fizeram sexo ou assumem a virgindade de forma jocosa, para minimizar os efeitos da estereotipia, como o fez o aluno Joaquim Nunes: “Eu sou um homenzinho, não, eu sou um homem, e não comi ainda ninguém, eu sou um homem”<sup>205</sup>. Ou como diz Carlos: “Eu tô na seca, faz quatorze anos que eu não transo”<sup>206</sup>, ou seja, desde que ele nasceu.

Notamos que, apesar de assumir sua inexperiência de sexo – o que é esperado das meninas – Joaquim faz questão de afirmar e reafirmar que é homem. Para ele, o fato de não ter passado por experiências sexuais, não lhe retira o atributo de ser homem, embora no diminutivo. Nesse sentido, a metáfora “eu tô na seca” é significativa como representação da falta de sexo. Na fase de formação da identidade pessoal, afirmar-se como homem pode ser um problema para esse grupo de adolescentes, para quem ‘chorar’ implica problemas com a masculinidade.

Yanca já apresenta uma outra visão do que foi dito pelos(as) colegas.

Yanca: Não, eu só acho assim: o homem sempre tem aquelas, tipo assim, eu não sei... aquela história... tipo assim, de falar que homem que chora é veado, preconceito, e aí fala que chorou escondido mostra bem esse negócio, que chorar na frente dos outros parece que ele não é homem, então, tem que esconder pra chorar...

(Anexo 3a – grupo focal, 8<sup>as</sup> A/B, 7/7/04).

Para ela, atribuir ao homem que chora o título de ‘veado’ é preconceito, que contribui para relações desiguais de poder, em função de padrões sociais impostos.

Nesse episódio, há discursos antagônicos por parte das alunas, pois uma delas contesta a idéia de que homem não pode chorar, ou seja, ela mostra-se engajada em um outro discurso que não é o tradicional. Porém, há alunas que reproduzem o discurso de controle, no que diz respeito à sexualidade, pois atribui papel diferente à mulher.

---

<sup>204</sup> Anexo 3a – grupo focal, 8<sup>as</sup> A/B, 7/7/04.

<sup>205</sup> Anexo 3a – grupo focal, 8<sup>as</sup> A/B, 7/7/04.

<sup>206</sup> Anexo 3a – grupo focal, 8<sup>as</sup> A/B, 7/7/04.

### 5.1.1.2 O episódio da ‘negra Adelaide’<sup>207</sup>

Podemos notar a preocupação com a masculinidade na narrativa, quando Viramundo ‘come a negra Adelaide’. Em relação a esse episódio, Guido diz: “Eu acho uma bobeira, porque parece que ele virou homem só porque comeu alguém...”<sup>208</sup>. Nas entrelinhas do dizer de Guido, podemos entender que a pessoa torna-se homem não pelo fato de ter sexo com alguém, ou seja, o discurso do aluno não é o tradicional. A observação do aluno vai de encontro ao senso comum.

Ao contrário de Guido, Mauro diz: “Legal. É uma tradição deles...”<sup>209</sup>. Achar ‘legal’, bem como afirmar que é ‘tradição’, faz com que o aluno não questione o significado de tal prática, apenas a naturalize. Nessa prática, por meio do ato sexual, o homem afirma a submissão da mulher e se auto-afirma como homem, o que não deixa de ser violência simbólica. (Bourdieu, 2001). Ou seja, a violência acontece de forma invisível e dissimulada – leva os alunos a legitimarem a posição de dominadores, o que ocorre quando, por meio do emprego da legitimação, naturalizam práticas sexistas e incorporam-nas. Como a violência é naturalizada, contribui para que não ocorram mudanças na prática social.

Ester, a professora, apresenta a discussão:

**Ester:** Voltando aqui no livro, ele fala assim, ó: comer a negra Adelaide. Comer, olha essa palavra...

(Tumulto)

**Ester:** É usado comer?

**Carlos:** É, em vez de falar que transou com a menina, não, eu vou comer aquela menina.

(Tumulto).

**Ester:** Isso aqui é importante o que vou dizer, olha o sentido do comer aqui: comeu a negra Adelaide. Alguém me disse, vamos ver se os meninos concordam comigo. Isso que eu vou falar, olha aqui, isso que eu vou falar, eu não sei se vocês sabem... (...) Comeu a negra Adelaide. Tá dizendo que o Viramundo comeu a negra Adelaide. Vamos pensar, raciocinar, no ato mesmo sexual, vamos pensar, olha só o que eu estou fazendo aqui (gesto com as mãos) quem é que come quem na verdade?

(Tumulto)

**Ester:** É a mulher que come o homem...

(Tumulto)

**Guido:** Na Idade Média, os bárbaros usavam uma expressão para definir as prostitutas, dizendo que elas tinham uma **boca maligna** pronta para sugar a essência dos homens.

(Tumulto)

(Anexo 3ª – Escola I, 8ª a, 9/7/04.)

<sup>207</sup> Ver Anexo 1b.

<sup>208</sup> Anexo 3a – grupo focal, 8ªs A/B, 7/7/04.

<sup>209</sup> Anexo 3a – grupo focal, 8ªs A/B, 7/7/04.

Ao dizer que o autor não usa o termo 'transar', mas sim 'comer', Carlos apresenta o termo que parece ser mais forte para que os meninos sejam considerados homens. De acordo com o tom da fala do aluno, 'comer' é mais forte do que 'transar', o que indica mais poder, pelo menos simbólico, para o menino. Há uma tentativa de quebrar tal poder, quando Guido apresenta a informação sobre prostitutas da Idade Média – apresentação de um fato histórico como argumentação. Porém, temos de atentar para o fato de ser apresentado que as prostitutas é que tinham essa 'boca maligna' e, sendo prostitutas, sugavam a essência dos homens, e as não-prostitutas não tinham boca maligna, nem sugavam a essência dos homens. Temos aqui apresentada, nessa metáfora, uma classificação binária das mulheres: a santa e a devassa. Essa classificação não é discutida em sala de aula, o que contribui para naturalizar divisões. Por isso, o discurso de sala de aula continua sendo o tradicional. A não discussão dessa divisão binária autoriza-nos a interpretar que ela é naturalizadas por todos(as).

Se, como discuti Ester no exemplo anterior, é a mulher quem 'come', por que o aluno diz que "eu vou comer aquela menina"? Porque, para veicular um discurso de poder, ele precisa ter a idéia de que ele é quem decide – quem come, pelo menos em algumas situações, decide quando, como e o que comer. E se tudo isso passasse para as mulheres? Elas poderiam ser tachadas de safadas, mas teriam o poder de decisão nas mãos. Como forma de se evitar tal mudança, hoje ainda temos a veiculação do discurso de que a mulher deve resguardar-se – o que é corroborado pela fala de Beatriz: "eu não acho muito legal ninguém ficar se atirando demais em cima dos meninos, sabe? Dando em cima demais, mulher ficar atacando, eu acho que tinha que ser igual era no passado, os meninos pegando as meninas, não o contrário"<sup>210</sup>. Notemos também o que diz Mariana: "Ah, eu acho que a mulher deve se preservar"<sup>211</sup>. A fala de Mariana é contestada por apenas uma aluna, o que indica a naturalização da diferença pela maioria da sala de aula.

Cecília: e se a Cremilda fizesse isso?

Cândido: Ai ela seria uma galinha! Mulher tem que ficar quieta!

(Risos e protestos)

Cecília: O que você acha Mariana?

Mariana: Ah, eu acho que a mulher deve se preservar!

Cecília: Yanca!

Yanca: Eu acho que homens e mulheres têm de ter os mesmos direitos! Na prática isso ainda não acontece, mas ...

Cecília: O que vocês acham disso?

---

<sup>210</sup> Fita 3, 8ª A/B, 12/6/04.

<sup>211</sup> Anexo 3a – grupo focal, 8ªs A/B, 7/7/04.

Ainda corroborando a diferença entre alunas e alunos, em outro trecho das gravações, Ester questiona se uma menina também deixa de ser menina e vira mulher quando faz sexo e Cândido diz: “Vira menina safada”<sup>212</sup>. Ester repete a pergunta para o mesmo aluno e a turma faz barulho; então, Cândido retifica: “Algumas pessoas pensam assim ... eu não”<sup>213</sup>. O aluno tenta tirar de si a responsabilidade pela sua fala, devido aos protestos que gerou. Podemos entender, com a reação da turma, que muitas pessoas da sala têm um olhar até certo ponto crítico sobre a discussão apresentada, diferentemente do que fora apresentado por Lima (1997), quando alunos(as), do mesmo nível de escolaridade, não apresentaram contestação ao tratarem do mesmo tema.

Nessa discussão, Joaquim Nunes diz: “Eu acho que tem os dois tipos de mulher, né? Aquela que se prostitui e aquelas que faz sexo porque acha que tá na hora...”<sup>214</sup>. Ester intervem:

mas, há alguns alunos aqui que não concordam. Quer dizer que se você gostar de alguém, e essa pessoa se entregar a você ou você se entregar a ela, que falam que é só mulher, né? E não é. Tá errado, agora se acontecer isso? Um dia ia ter que acontecer. Você concorda comigo, José Valério? Que essa menina que se entrega, ela pode fazer isso com o mesmo direito que o homem tem?

**José Valério: Pode...**

**Ester:** Mas por que ela é chamada de assanhada, então?

**José Valério:** É porque algumas pessoas, assim, como na cidade, meninos que beijam muitas meninas são considerados **normais**, agora, as meninas que beijam muitos meninos são consideradas **galinhas**...

(Anexo 3<sup>a</sup>, Fita 2, 8<sup>a</sup> A, 9/6/04)

José Valério apresenta uma divisão, uma classificação entre ‘os tipos’ de mulheres: uma se prostitui, outra se entrega porque acha que está na hora, ou seja, por amor. Diante de tal classificação, uma não pode ser a outra e uma é representada com um sentido negativo e a outra não. Essa divisão apresentada por José Valério, juntamente com falas de alunos(as) em outros trechos das entrevistas, elucida o que é tido como bom para o menino e a menina, bem como o que é ruim. O menino pode fazer sexo sem amor – o que é normal, já a menina não. Isso confirma a diferença que leva à desigualdade.

Corroborando a classificação de João Valério, temos aquela apresentada por Leandro. Para o aluno: “É porque é assim: o homem fazendo sexo mais cedo, é assim, ele é

---

<sup>212</sup> Fita 2, 8<sup>a</sup> A, 9/6/04.

<sup>213</sup> Fita 2, 8<sup>a</sup> A, 9/6/04.

<sup>214</sup> Fita 2, 8<sup>a</sup> A, 9/6/04.

o ganhão, ele dá conta, né? Assim, pra mulher já é diferente: ela quer dar, aquela menina safada, sabe? Aí já é diferente... <sup>215</sup>

Apesar disso, José Valério tenta mostrar que as mulheres têm o mesmo direito ao sexo que os homens; porém, não consegue apresentar uma explicação para o fato de a mulher ser chamada de ‘assanhada’, levando-se em consideração a idéia por ele levantada de que a mulher tem direitos iguais aos dos homens. Para o aluno, a explicação de tal atributo vem da sociedade e, novamente, atribuindo à sociedade a autoria do que diz, o aluno classifica meninos como ‘normais’ e meninas como ‘galinhas’. Nesse trecho, notamos que os diferentes papéis de homens e de mulheres, para os(as) alunos(as), não são flexíveis (Talbot, 1998), gerando desigualdades.

Quando José Valério termina sua fala, no meio da discussão, uma aluna grita ‘preconceito’. Além disso, há o comentário de Yanca:

(...) Pra mulher eles ainda definem: safada e a santinha, entendeu? Eu acho que é porque os homens já generalizou tanto, eles serem safados, que não tem aquele... acho que assim, já generalizou tanto o homem safado, que faz sexo mais cedo e tal, que a mulher não tem nem como mais falar que aquele homem é safado ou aquele não, por isso que só falam da mulher santa e da mulher safada...

(Anexo 3<sup>a</sup>, Fita 2, 8<sup>a</sup> A, 9/6/04)

Para a aluna, o fato de os homens não terem suas atitudes questionadas pode ser explicado por suas ações que, de tão corriqueiras, já estão naturalizadas. A prática do sexo pelas mulheres é uma ação não tão realizada quanto para os homens. Pelo emprego do termo ‘ainda’, podemos pressupor que, para a aluna, as mulheres também chegarão no mesmo patamar que os homens, ou seja, não mais terão suas atitudes questionadas e não mais serão classificadas como ‘safadas’ ou ‘santinhas’.

Os participantes que classificam as mulheres ora são os homens – “eles ainda definem: safada e a santinha”; ora não: “falam da mulher santa e da mulher safada”. Nesses casos, a mulher não é agente de sua própria classificação, o que indica que o poder não está com elas.

O contrário acontece com os homens. Eles classificam a si próprios, o que acaba enfraquecendo o que as mulheres têm a dizer deles – se eles já se auto-intitulam ‘ganhões’, o que as alunas poderiam fazer de forma pejorativa, esse valor negativo já se perde, pois eles engrandecem esse atributo, que é naturalizado conforme a perspectiva dominante.

---

<sup>215</sup> Anexo 3<sup>a</sup>, Fita 2, 8<sup>a</sup> A, 9/6/04.

### 5.1.1.3 O episódio da ‘aposta e do beijo’<sup>216</sup>

Com relação à aposta de Viramundo, Cremilda é seu objeto de uso. Para Dimitri, Viramundo aposta um beijo “Porque assim ele ia ter muito mais vontade de ganhar [...] pra ganhar o beijo”<sup>217</sup>. Viramundo é o recebedor do beijo – nesse ponto, ele não aparece como agente, mas como quem tem o poder de ser agraciado com tal prêmio. Nesse caso, não há referência ao fato de um beijo ser um ato recíproco – quem dá também recebe. E Cremilda? Não aparece como participante ator nesse ato, o que pode indicar passividade ou falta de importância no ato, ela é apenas objeto de desejo.

O beijo aparece como algo a ser conquistado, pois os jogos sensuais contribuem para a construção da identidade dos meninos, para a construção da masculinidade, que é tida como imagem positiva na sociedade. (Oliveira, 2004).

Não satisfeito com a aposta que Viramundo fez, e para mostrar sua masculinidade, Cândido diz que Viramundo deveria ter apostado “uma metida [...] Porque é melhor. É melhor”<sup>218</sup>. Ao ser questionado se Cremilda fizesse a mesma coisa, ele respondeu que ela seria uma ‘galinha’. Entre o atributo ‘esperto’ e o ‘galinha’, há uma grande distância. Tais atributos foram dados a um homem e a uma mulher, respectivamente, quando se perguntava se os dois fizessem a mesma coisa, ou seja, entre homens e mulheres a valoração dada ao mesmo ato é completamente diferente, sendo, nesse caso, as mulheres julgadas negativa e desigualmente.

Para Maura, Viramundo foi esperto – “Ele também foi esperto da parte dele, pois ganhando ou perdendo, como ele também apostou um beijo, de qualquer forma ele sairia ganhando, entendeu? Ganhando o beijo da Cremilda...”<sup>219</sup>. O atributo de Viramundo – ‘esperto’ – não é o mesmo dado à mulher que participa de forma ativa em jogos de sedução e sexo:

**Cândido:** Uma metida.

**Cecília:** Por quê?

**Cândido:** Porque é melhor. É melhor.

Risos!

**Cecília:** e se a Cremilda fizesse isso?

**Cândido:** Aí ela seria uma **galinha!** Mulher **tem que** ficar quieta!  
(Anexo 3<sup>a</sup>, Grupo focal, 8<sup>a</sup> A/B, 7/7/04))

---

<sup>216</sup> Ver Anexo 1c.

<sup>217</sup> Grupo focal, 8<sup>a</sup> A/B, 7/7/04.

<sup>218</sup> Grupo focal, 8<sup>a</sup> A/B, 7/7/04.

<sup>219</sup> Grupo focal, 8<sup>a</sup> A/B, 7/7/04.

Além de tachar as mulheres de ‘galinhas’, Cândido acrescenta: “Mulher tem que ficar quieta”. Isso é corroborado pela colega Mariana, que observa: “Ah, eu acho que a mulher deve se preservar.”

A modalidade (Fairclough, trad., 2001a) apresentada é a de obrigação – ‘tem que’. Se a mulher não ficar quieta, é classificada como ‘galinha’. Ou seja, à mulher é vetada a ação. Tal veto não se coaduna com o discurso veiculado em diversos contextos da sociedade brasileira de que a mulher tem alcançado liberdade igual à dos homens, pelo menos no contexto pesquisado. No que diz respeito à postura exigida para Cremilda, podemos inferir uma certa violência de Viramundo ao beijar Cremilda, violência à qual a personagem é submetida devido à representação cultural da sexualidade da mulher nos jogos de sedução. (Cameron, 1992).

Porém, indecisões existem. Nesse processo de não saber direito o que se deve pensar é que questionamentos podem ocorrer. Lane apresenta-se confusa; apesar de acreditar que os direitos devem ser iguais, e mostra que isso não deve ser fácil, pois um participante indeterminado – certamente representando a sociedade hegemônica – classifica a situação da mulher como diferente, não permitindo que ela se autocalifique. Dessa forma, identidade feminina é construída pelo outro e de forma binária, obrigando-a a agir de modo x ou y.

**Lane:** Ah! **eu acho** difícil chegar a um entendimento! Mas **eu penso que** todos devem ter direitos iguais, apesar de sempre falarem que mulher é diferente... **Eu não sei...**

**Cecília:** E você Guido, o que acha?

**Guido:** **Eu acho que** as mulheres pensam que se desvalorizam quando se entregam a alguém. Eu não penso assim, se tem amor...

(Anexo 3a, Grupo focal, 8ª A/B, 7/7/04))

O direito legal igual existe, mas há crenças e valores que são materializados nos julgamentos que indicam o que a sociedade naturaliza. Então, termos direitos iguais, mas sermos julgados com dois pesos e duas medidas, resolveria a questão? Daí a dúvida de Lane: “Eu não sei”. E, para que ‘chegar a um entendimento’ se, na lei, somos todos(as) iguais? Talvez aí estivesse sendo proposto o consenso, se for assim, o entendimento pode ser o de que ‘mulher é diferente’ e de que, de fato, não possui direitos iguais.

Ao homem é facultado manter relações sexuais com uma mulher sem amor, um argumento de necessidade masculina.

**Joaquim Nunes:** Ué, eu acho que isso é uma coisa natural, porque todo adolescente sente uma necessidade a mais, a carne é fraca, daí vai, não tem a menina pra fazer, enfia o... na piroca...

[...]

**Cecília:** E seria o fim do mundo por quê?

**Mauro:** Sem sexo, sexo, sem sexo...

**Mariana:** O homem **necessita de sexo...**

(Anexo 3a, Grupo focal, 8ª A/B, 7/7/04))

Porém, quando os(as) alunos(as) referiram-se a sexo, ficou naturalizado que homem necessita de sexo e, para as mulheres, a ideologia veiculada é outra, pois fragmenta, diferencia, leva à desigualdade – “Menina é qualquer uma; menino é homem!”, como diz Célio:

**Cecília:** Isso, então ele enfiou o pipi na garrafa e ficou preso. O que você acha disso, Célio?

**Célio:** Ué, assim... eu queria ter conhecido ele, né, mas, aí, como eu não conheço, eu acho que ele agiu certo, pois é melhor fazer na piroca, ou melhor, fazer na garrafa do que fazer em **qualquer menina** aí.

**Cecília:** o que é qualquer menina?

**Célio:** **menina que fica com qualquer um.**

**Cecília:** e existe qualquer menino, assim como as meninas?

**Célio:** **Aí não. Menina é qualquer uma; menino é homem!**

**Cecília:** Homem? Como assim?

**Célio:** **Tá cumprindo seu papel, não vai ser chamado de bicha, marica.**

**Cecília:** Vamos pensar. Esses papéis são justos?<sup>220</sup> O papel da mulher e do homem?

**Luciano:** **pra mim tá de bom tamanho!**

**Yanca:** continuo achando que é **preconceito e discriminação!**

(Anexo 3a, Grupo focal, 8ª A/B, 7/7/04)

Ainda corroborando com a ideologia veiculada por Célio, Luciano naturaliza a posição – “pra mim tá de bom tamanho!” Seu colega, Célio, classifica as meninas como ‘qualquer uma’ e o menino como ‘homem’, classificação que fragmenta, diferencia e promove o ‘expurgo do outro’. (Thompson, 1995). Nesse trecho da discussão, Yanca manifesta-se, atribuindo nomes à atitude dos meninos: ‘preconceito e discriminação’.

Quanto à concretização do pagamento da aposta, o beijo, há no livro a narração do episódio. Viramundo cobra o beijo de Cremilda, os dois rolam na grama, Cremilda chora, Viramundo pede mais. Em relação a esse episódio, Guido diz:

---

<sup>220</sup> Aqui nos questionamos se houve indução. Pensamos em retirar o trecho ou refazer a pesquisa. Mas como o contexto para esse procedimento não seria o mesmo, entendemos que nossa pesquisa, como as falas existentes, é essa. Pensamos ainda que a falta de um roteiro rígido, como o que é empregado na entrevista estruturada, facultava esses acontecimentos. Se há a vantagem de conseguirmos mais informações no campo, há também a possibilidade desses acontecimentos que, no nosso caso, não ocorreu com a intenção de guiar o aluno, mas de dar oportunidade a ele de pensar.

**Cecília:** (...) então, nós temos o trecho aqui: “Do outro lado do pasto, junto do campo de futebol, avistou Cremilda no seu vestidinho curto, encostada numa árvore, olhando para todos os lados, pálida, ofegante, transfigurada de medo. ‘Cremilda!’ Acercou-se dela correndo, segurou-lhe o rosto com as duas mãos. ‘Cremilda, eu quero o meu beijo!’ A menina só teve tempo de encará-lo com os olhos enormes. Ele a beijou com tanto ímpeto que os dois rolaram no capim abraçados. ‘Mais, Cremilda, mais!’ E tornava a beijá-la as gargalhadas. Cremilda chorava”. Você tem algum comentário, Guido.

**Guido...** comenta pra gente.

**Guido:** Eu acho que o Viramundo... ele tava assim... com muita gana de **pegar o prêmio dele**, é que ele acabou fazendo a menina chorar, deixando ela triste, alguma coisa do tipo, pois ela chorou... e, que, não foi correspondido. Talvez o que ele sentia por ela, ela não sentia por ele. Por isso que ele beijou ela daquele jeito...

(Tumulto).

**Cecília:** Deixa eu ver o que a... como você se chama? O que a Áurea Cristina tem pra falar desse trecho, quando o Viramundo beijou a Cremilda.

**Áurea Cristina:** Eu achei que foi muito bem o que ele fez.

**Cecília:** Por que foi muito bem ?

**Áurea Cristina:** Porque ele queria.

**Cecília:** Ele? Só ele?

**Áurea Cristina:** Não,ela também.

**Mariana:** Eu acho que ela não queria (risadas) porque ela tava tremendo (risadas, tumulto...)

(Anexo 3a, Grupo focal, 8ª A/B, 7/7/04)

Em uma primeira leitura, poderíamos afirmar que Guido não apresenta ‘alta afinidade’ com o que diz – ‘eu acho que’ (modalidade subjetiva, Fairclough, 2003). Porém, nesse caso, a pergunta feita a ele carregava essa expressão. Nesse caso, somos autorizados a entender que a expressão ‘eu acho que’ foi o meio que o aluno retomou para afirmar o que ele pensa: ‘com gana’ – circunstância de modo – Viramundo ‘pega o prêmio’. Ao usar o termo ‘pegar’, o aluno atribui ao beijo a condição de coisa, de objeto.

Cremilda chora, segundo Guido, devido à gana de Viramundo, atribuindo a ele a responsabilidade da tristeza de Cremilda, o que aconteceu pela falta de correspondência, quem sabe amorosa, na realização do pagamento – o que corrobora a idéia, já discutida, de que a mulher só se entrega por amor. O homem, nesse episódio, por falta de amor, agiu de modo ávido. Isso indica a regulação das relações amorosas – sem amor, com avidez; com amor, certamente o oposto. Essa classificação também dá margem para pensarmos na menina para casar e na menina para ter sexo. Uma é tratada com amor, a outra como objeto.

Áurea Cristina dá a Viramundo a realização da ação, pois, para ela, foi Viramundo quem fez Cremilda ficar triste. O fato de Cremilda ter desafiado a personagem, ter apostado o beijo não é apresentado, nem lembrado até que Áurea é questionada sobre isso. Depois de lembrada sobre esse fato, Áurea responde que sim, ou seja, não foi esse o fato que marcou a aluna.

Mariana apresenta a idéia de que Cremilda não queria mais o beijo, tanto que tremia. Podemos fazer duas leituras desse processo de Cremilda. Ela tremia pela mesma ansiedade de receber o prêmio que fez Viramundo ser tão ávido que os dois rolaram na grama ou realmente ela não queria o beijo. Só que, devido à aposta, foi obrigada a pagar. Entretanto, se ela não queria o beijo, por que apostou um? Há nesse ato uma diferença: para os meninos essa atitude de avidez por um beijo é vista como positiva, como forma de se transformarem em homens; mas, para as meninas, é diferente, como já dito por uma aluna. Para as meninas há a rotulação, cuja valoração é negativa, e talvez Cremilda tremesse por isso.

#### 5.1.1.4 O episódio da 'viúva Pietrolina'<sup>221</sup>

No episódio de Pietrolina, temos apresentada uma confusão em função de duas coisas: de a viúva dizer que o marido morto a procurava e pelo fato de ela dizer que havia tido relações sexuais com quase todos os homens da cidade onde morava.

Ester pergunta:

E o que o Geraldo Viramundo fez, quando ele dedou. Dedou quem? A viúva. O que a viúva contou pra ele?

**Jane:** Que ela **tinha vontade de transar** com o marido, mas o marido estava morto.

(Anexo 3a, Fita 2 -aula, 8ª B, 9/6/04)

Nesse trecho, a mulher, participante portador (ver Capítulo 2), aparece relacionada ao atributo 'vontade de transar', ou seja, não é atribuída ação a ela, somente atributo expresso pelo grupo nominal 'vontade de transar'. A ação aqui não se efetiva, pois o marido, também portador do processo relacional: 'estava', em 'estava morto' – e ela não tem o seu desejo realizado. Por causa desse fato, o desejo da viúva de manter relações sexuais com o marido, que é confessado a Viramundo e espalhado por toda a cidade, o episódio desenrola-se. E por causa das ações da viúva, a de 'transar' com outros homens da cidade, ela foi apedrejada, tida como culpada por essa situação. A ação aqui não foi vista como algo positivo pelo fato de ter sido praticada por uma mulher, como veremos adiante. Nessa confusão, é questionado se Pietrolina teve relações sexuais com o padre.

---

<sup>221</sup> Ver Anexo 1d.

**Ester:** Pera aí, só um pouquinho, senão não tem jeito. Jane, você acha que ela transou com o padre?

**Jane:** Não, **eu acho que** não, porque... o padre ainda, **sei lá**, querer conversar com ela, sei lá...

**Arlindo:** **Eu acho**, fessora, porque ela chegou lá, ela só falava com o tal padre lá, eu acho que ela tinha alguma **relação mais assim, maliciosa**, com aquele padre, que ela **era íntima**.

(Segue-se uma discussão entre alunos(as), para se saber se a viúva gostava ou não gostava do padre, com todo mundo falando ao mesmo tempo).

**Ester:** Atenção, o Mauro quer falar.

**Mauro:** Professora, **eu acho que sim e não**. Sabe por quê? Porque **é no sentimento do cara**, mas eu acho mais que sim, sabe por quê? Se a mulher conversava todas as coisas com o padre, (...) porque será que ele ficava caladinho, tal (...) **depende do sentimento do cara. Se o cara quiser fornicar com a mulher...** a gente não sabe ...

Mais protestos.

**Maura:** Eu também **acho que não**, porque ela já dedou os homens tudo pra cidade, todos os casos mais assim, então, porque não dedar o padre também?

Mais protestos.

(Anexo 3a, Fita 2- aula, 8ª B, 9/6/04)

Diante do assunto de Pietrolina fornicar com o padre, os(as) alunos(as) demonstram indecisão e falta de afinidade com suas falas. O emprego de 'eu acho que' nos autoriza a interpretar isso.

Notamos que, embora em vários momentos do episódio, a realização da ação seja atribuída a Pietrolina, ao serem questionados sobre Pietrolina e o padre, os(as) alunos(as) atribuem a realização do ato à vontade dos homens. Isso apaga a ação da mulher, pois, nesse caso, quando a ação é transferida para o homem, ela passa a ter cunho positivo, mesmo tratando-se de um padre, fato que Mauro menciona:

Professora, eu acho que sim e não. Sabe por quê? Porque é no sentimento do cara, mas eu acho mais que sim, sabe por quê? Se a mulher conversava todas as coisas com o padre, (...) porque será que ele ficava caladinho, tal (...) depende do sentimento do cara. Se o cara quiser fornicar com a mulher... a gente não sabe ...

(Anexo 3a, Fita 2- aula, 8ª B, 9/6/04)

A ação do homem é sugerida: "se o cara quiser fornicar com a mulher ..." Essa construção interrompida nos leva a entender que 'se o cara quiser', ele faz. Ou seja, a vontade é do homem e a ação também.

Porém, é levantada a questão de estarmos falando de um padre.

**Ester:** Nós estamos falando de um homem qualquer porque...

**Dimitri:** Porque **se fosse falar** do padre, o padre tem voto de castidade, tem um monte de coisas, daí ele ia ser julgado não só por estar traindo, mas por outras coisas também.

(Anexo 3a, Fita 2-aula, 8ª B, 9/6/04)

A expressão 'se fosse falar' indica que o padre pode ter sido agente das relações, mas, devido ao fato de ele ser padre, Pietrolina não falaria nada dele, se não "ele ia ser julgado não só por estar traindo, mas por outras coisas também".

Arlindo, ao mencioná-lo, atribui a realização do ato à mulher – nesse caso, valor negativo:

**Ester:** Peraí, só um pouquinho, senão não tem jeito. Jane, você acha que ela transou com o padre?

**Jane:** Não, eu acho que não, porque... o padre ainda, sei lá, querer conversar com ela, sei lá...

**Arlindo:** **Eu acho, fessora, porque ela chegou lá, ela só falava com o tal padre lá, eu acho que ela tinha alguma relação mais assim, maliciosa, com aquele padre, que ela era íntima.**

(Anexo 3a, Fita 2- aula, 8ª B, 9/6/04)

Com a confusão que é criada, Viramundo é representado como o protetor, e a mulher, conseqüentemente, como aquela que precisa de proteção. (Magalhães, 2000b).

**Ester:** Alguém perguntou também porque Viramundo protegeu a viúva, sendo que foi ele quem fez a fofoca, depois ele protegeu a viúva, alguém perguntou. Alguém sabe responder essa pergunta?

**Lane:** Quando ele dedou, ele na verdade fez aquilo sem intenção, ele não fez de má fé. Então, quando ele viu aquela confusão toda, **ele já arrependido** do que tinha acontecido, **o máximo que ele podia fazer era defender a viúva.** Tentar consertar o que ele fez.

(Anexo 3a, Fita 2- aula, 8ª B, 9/6/04)

No julgamento de Maura, o fato de Pietrolina ter dormido com os homens da cidade fez deles suas vítimas.

**Maura (...)** os esposos e maridos acabaram, digamos, sendo um tipo de vítima, mas ninguém tava lá pra julgar a mulher, né? **Problema da mulher se ela “dava” (...)** ... Todo mundo tinha pecado, né? Até que o Geraldo falou da Madalena, e teve um cara que foi e atirou uma pedra na mulher, achando que ele nunca tinha pecado, **isso é uma ignorância da parte dele**, também.

(Anexo 3a, Fita 2- aula, 8ª B, 9/6/04)

No dizer de Marcos, o homem também assume o papel de infiel – papel naturalizado, uma vez que só a mulher é tachada de culpada.

**Marcos:** os homens eram infiéis e a culpa era dela

**Ester:** Chegou no ponto! Os homens eram infiéis, todos, e ela que levou a culpa, sozinha...

**Marcos:** Mas ela também teve parte na história, porque ela também fez...

Ester: É claro, mas foi só ela que fez?

[...]

**Marcos:** Não, não é que o homem pode trair a mulher. Eu acho que, assim, quando uma pessoa tem relacionamento com a outra, aí, elas têm que ser fiéis. Mas, por exemplo, quando um homem que é solteiro, é, tipo, transa com uma mulher que é casada, eu acho que a **culpa é da mulher**, porque o **homem não teve culpa**.

(Anexo 3a, Fita 2- aula, 8ª B, 9/6/04)

Aqui temos representada a mulher como aquela que faz dos homens suas vítimas. Contraditoriamente, Maura afirma que se a mulher ‘dava’, o problema era dela. Mas pela continuidade de sua fala, aquilo fazia parte dos pecados que todos têm. O apelo ao discurso religioso é feito no sentido de amenizar ou justificar os atos de Pietrolina, e, se seus atos precisam de justificativa, é porque não são vistos como normais ou de direito da personagem.

**Maura (...)** os esposos e maridos acabaram, digamos, sendo um tipo de vítima, mas ninguém tava lá pra julgar a mulher, né? **Problema da mulher se ela “dava” (...)** ... Todo mundo tinha pecado, né? Até que o Geraldo falou da Madalena, e teve um cara que foi e atirou uma pedra na mulher, achando que ele nunca tinha pecado, **isso é uma ignorância da parte dele**, também.

Alguém comenta que parece que a pedra atingiu a cabeça de Geraldo, mas a voz feminina rebate, dizendo que a intenção de quem atirou a pedra era acertar a mulher.

(Anexo 3a, Fita 2 - aula, 8ª B, 9/6/04)

A professora provoca os(as) alunos(as) ao perguntar o que aconteceria se o que Pietrolina fez tivesse sido praticado por um homem, se aconteceria a mesma coisa que aconteceu com Pietrolina. A sala, em uníssono, responde um sonoro 'não', acompanhado de tumulto. Para Tales, não seria a mesma coisa, pois Viramundo não defenderia um homem. Disso podemos fazer duas leituras: um homem, pelo fato de ser considerado forte, nunca necessitaria que outro o defendesse, o que poderia indicar fraqueza e falta de masculinidade; outra leitura é a de que um homem que não é afeminado não se interessa pelas necessidades de outro homem, o que poderia indicar falta de masculinidade.

**Ester:** Gente, **vocês acham que se fosse um homem que tivesse ido comentar com o padre, confessado com o padre que ele estava traindo, toda aquela confusão, se fosse um homem, vocês acham que a história seria a mesma?**

**A sala:** Não.

Tumulto.

**Ester:** Tales, o que você falou?

**Tales:** O Viramundo nunca ia defender um homem, eu acho.

**Ester:** Tatiana?

**Tatiana:** Se fosse homem, todo mundo ia achar normal, ninguém ia ficar revoltado.

(Anexo 3a, Fita 2 - aula, 8ª B, 9/6/04)

Para Tatiana, a questão é se um homem tivesse dormido com todas as mulheres da cidade, ele não seria julgado, apedrejado, pois todos(as) achariam isso normal, pois ele seria o 'pegador', o 'garanhão', como já analisado. Nesse caso, as mulheres, certamente, é que seriam julgadas provocativas. Vemos que as mulheres, em um caso, como no outro, não deixariam de ser julgadas: as ações a elas atribuídas seriam consideradas negativas e dignas de julgamento. Isso indica que a posição da mulher, de acordo com o universo desses(as) estudantes, ainda é tradicional, não emancipada, não empoderada. As mulheres vivem sob o julgo do outro, com papéis até certo ponto tradicionais e são submissas a um outro que não se resume aos homens, mas também inclui outras mulheres, de acordo com crenças e valores da sociedade, como vemos na obra, quando as mulheres também foram às ruas para julgar Pietrolina e não para julgar seus maridos.

Corroborando as idéias de Tatiana, temos as de João Valério que dá ao homem que trai o atributo de 'famoso', acrescentando que "todas as mulheres queria conhecer ele".

**Ester:** Só uma coisa: a “Peidolina” foi julgada pela cidade, né? Vocês acham que se fosse um homem...

**José Valério:** ...ele ia ser famoso.

**Ester:** Ah, o homem ia ser famoso?

**José Valério:** Todas as mulheres queria conhecer ele...

(Anexo 3a, Fita 2 - aula, 8ª A, 9/6/04)

Nessa intervenção de João Valério, temos que as mulheres naturalizam a atitude do homem que trai, inclusive fazendo dessa atitude algo a promover socialmente os homens, ou seja, o aluno está sugerindo que as mulheres sentem-se atraídas por homens que traem, pois eles tornam-se famosos e todas as mulheres passam a querer conhecê-los.

Áurea Cristina apresenta um discurso contestatório ao afirmar “Os meninos aqui da sala ... não tem como tirar como base...”<sup>222</sup>. Por meio da interrupção da própria fala, fazendo uma pausa, a aluna indica mudança no discurso. Áurea Cristina inicia uma outra oração com termo negativo: “ ... não tem como tirar como base..”<sup>223</sup> que freqüentemente é usado para fins polêmicos (Fairclough, trad., 2001a). A polêmica ou contestação que se realiza aqui é a de ironizar o discurso dos alunos e de quebrar-lhes assim o poder.

Lane também apresenta o avesso do discurso tradicional, quando diz, com ironia, “o homem é pegador, já a mulher é assanhada, já tem o preconceito”<sup>224</sup>. Atitudes como essa mostram que já há questionamento por parte dos(as) alunos(as) e, embora ainda sejam poucos, apontam para mudanças.

### 5.1.2 “Mulheres livres e independentes”<sup>225</sup>

A discussão, em sala de aula, do texto “*Mulheres livres e independentes*” demonstra que no contexto pesquisado há representações de gênero, em especial da mulher, em conflito, o que contribui para responder a uma de nossas hipóteses, a saber: “Será que os discursos veiculados em aulas de Língua Portuguesa podem ser caracterizados como tradicionais ou inovadores?”. As representações em conflito, para nós, indicam possibilidade de questionamentos e transformações em curso.

Um aluno; Tales, foi questionado pela professora Ester sobre o que ele achava do fato de o autor do texto observar que “em diversos países, os homens costumam pensar

---

<sup>222</sup> Anexo 3a, Fita 2, 8ª A, 9/6/04.

<sup>223</sup> Anexo 3a, Fita 2, 8ª A, 9/6/04.

<sup>224</sup> Anexo 3a, Fita 2, 8ª B, 9/6/04.

<sup>225</sup> Ver Anexo 2.

que as únicas funções adequadas para a mulher são secretária, telefonista ou escriturária ...”, se ele concordava com isso; o que ele achava da situação no Brasil, se ele concordava ou não com isso. Ele responde:

Não, elas **podem** ter muito mais. Depende da capacidade de cada uma, inteligência **não pode** ser comparada com o sexo da pessoa. (...) <sup>226</sup> Vai falar que o homem **é** mais inteligente, que **pode** ficar com as outras profissões que exigem mais o esforço do raciocínio? Mulheres também ...  
(Anexo 3a, Fita 3 – aula, 8ª A/ B, 12/6/04)

Nesse comentário, por meio da escolha do modal ‘podem’, o aluno exprime atitude em relação ‘àquilo que diz e em relação ao de quem diz’. Ele manifesta que a mulher tem capacidades físicas, morais e intelectuais para exercer quaisquer profissões, por isso não necessita ficar limitada a exercer somente as profissões ditas de mulher, como pode ser inferido no texto de Fraga (1989, *in* Carvalho *et al.*, 1989). Para o aluno, as mulheres podem ter muito mais, indicando a avaliação do aluno em relação à posição da mulher. Além disso, por meio da negação da modalidade do poder, o aluno afirma que a relação entre sexo e inteligência não procede, ou seja, justificar a posição da mulher submissa a certos padrões impostos na sociedade, padrões que se mantêm em função da justificativa de que mulher é diferente, não procede.

Empregando a forma interrogativa, para buscar adesão, o aluno questiona o fato de o homem ser o portador do atributo de ser ‘mais inteligente’; bem como questiona se o homem pode ficar com as outras profissões – “Vai falar que o homem é mais inteligente, que pode ficar com as outras profissões que exigem mais o esforço do raciocínio? Mulheres também...” (ver excerto acima). Com essa oração interrogativa, o aluno desnaturaliza a idéia de que só o homem possui inteligência, bem como o fato de só ele poder fazer qualquer coisa. Além de questionar o senso comum, o aluno, indiretamente, por meio da interrogação, faz uma avaliação da situação.

O senso comum, o homem ser mais inteligente e poder ficar com as outras profissões, é construído lingüisticamente por meio do emprego do processo relacional atributivo. A forma empregada pelo aluno, ‘vai falar’, permite-nos pressupor que ele nega a relação atributiva existente entre ‘homem’ e ‘inteligência’. O aluno quis questionar se é possível concordar com o que é afirmado a seguir em seu enunciado. Espera, com isso, nossa concordância com suas idéias de que isso não pode ser assim. A validação da indignação com o senso comum aparece na afirmação ‘Mulheres também’, ou seja, as

---

<sup>226</sup> Faremos alguns cortes quando houver na transcrição a intervenção de outra pessoa. Deixaremos para análise somente a fala do(a) aluno(a), cujo conteúdo está sendo analisado.

mulheres também são inteligentes e podem exercer outras profissões que não aquelas, segundo o texto de Fraga (1989, *in* Carvalho *et al.*, 1989), destinadas a elas.

Ainda em relação a outro excerto do texto de Fraga (1989, *in* Carvalho *et al.*, 1989), o que apresenta a Amélia, ‘a mulher de verdade’, outro aluno, Luciano, apresenta o discurso tradicional acerca de identidades de gênero. Quando a professora Ester pergunta se os(as) alunos(as) já tinham ouvido falar na Amélia, o aluno Luciano repete trecho do texto, dizendo que “ela fazia tudo. Ela era submissa ao marido, até aos filhos...” Ester questiona se Luciano concorda com tal situação e se ele preferia uma Amélia ou a mulher de hoje, “que sai para trabalhar...”, ao que o aluno responde: “Prefiro um pouco das duas... (...) Uma dona-de-casa, uma mulher que, assim, faz tudo pra você, uma comidinha... (...) Ela trabalhava, também traria dinheiro pra casa...”<sup>227</sup>. Diante dessa resposta, a sala manifesta-se falando alto e criticando a posição de Luciano. Tal postura dos(as) alunos(as) já indica que muitas pessoas ali presentes não concordam com a visão apresentada.

Luciano, por meio do processo material ‘traria’ indicando possibilidade, posiciona a mulher como participante ator, expressando as ações que a Amélia possivelmente pode desempenhar e, por meio do emprego do termo ‘tudo’, abarca todo o universo dos afazeres da Amélia que se restringe ao espaço privado do lar. Para o aluno, a mulher tem de possuir qualidades tanto da Amélia quanto da mulher que trabalha fora, ou seja, que acumula tarefas tanto no espaço privado quanto no público. Do espaço público a mulher pode trazer dinheiro – “Ela trabalhava, também traria dinheiro para casa ...” – passando a ser provedora também e, no espaço privado, faz as mesmas tarefas que a Amélia.

Aqui, embora haja a aceitação da mudança em relação aos papéis da mulher, o aluno revela que essa mudança só é aceita se a mulher ainda continuar exercendo o papel de dona-de-casa, não havendo por parte do aluno referência a uma divisão do trabalho doméstico. Ou seja, para ele a divisão ainda é sexual – à mulher cabem as tarefas domésticas e a de ‘servir’ ao homem que ainda é ‘amo e senhor’. Ester questiona o que é “servir docilmente ao seu amo e senhor”. Paulo responde que é “quando ele chega cansado em casa e [ela] tem que fazer carinho nele”. A essa resposta a sala protesta.

Na expressão de Paulo, ele chega cansado, há a indicação do esforço realizado pelo homem no espaço público. Esforço esse que, pelo contexto, é transformado em provisão para a família que se encontra no espaço privado. O modo como o homem chega – cansado – é um modo tido como natural, já que o mesmo se esforça. Tal referência não é feita à mulher dona-de-casa. As representações são distintas – o homem cansa-se devido ao esforço; a mulher, sem referência nenhuma ao seu cansaço pelo trabalho em casa, quando ele chega, tem de servi-lo com seu carinho. Essas representações sedimentam os

---

<sup>227</sup> Anexo 3a, Fita 3, 8ª A, 12/6/04.

papéis tradicionais impostos aos homens e às mulheres: o homem provedor e a mulher dona-de-casa submissa e que ‘não faz nada’, ‘não se cansa’, pois há o pressuposto de que o trabalho doméstico não é trabalho, por isso não cansa.

Outro aluno, Dimitri, manifesta-se. Para ele, “Se ele [o homem] não estiver muito cansado, dá pra fazer sexo, mas se tiver muito cansado não dá conta não...”<sup>228</sup>. A mulher, nesse trecho, não é citada, assim podemos pressupor que a ela cabe a passividade ou, se fizermos uma leitura inversa, pode estar sendo naturalizado que o homem deve chegar em casa, receber os carinhos da mulher e fazer sexo. Porém, temos aqui um indicador de modalidade – ‘dá pra fazer sexo’, que a nosso ver indica possibilidade, ou seja, é possível fazer sexo – que atenua ou até elimina a obrigação do homem. Isso já não acontece quando há referência de que a mulher tem de fazer carinho no homem que chega cansado (compare ao trecho do texto “*Mulheres livres e independentes*”). Para algumas pessoas, o sexo pode significar carinho; porém, podemos questionar se isso é verdade, principalmente quando esse ato é praticado como obrigação, como forma de saciar apenas uma das pessoas envolvidas, indicando que a troca afetiva não se realiza.

Temos representado por Dimitri um papel naturalizado para o homem, o de quem toma as iniciativas sexuais. Tal papel também subjuga o homem que se vê obrigado a tomar iniciativa sempre e dar conta de sexo sempre. A não ser que, como justificado por Dimitri, o homem esteja cansado. E se a mulher estiver cansada?

A aluna Lane expressa sua indignação empregando orações afirmativas, processos que indicam modalidade de obrigação, palavras no diminutivo. (Lane: “A mulher tinha que fazer tudo. Se tivesse uma coisinha fora do lugar que o homem não gostasse ele já dava bronca”<sup>229</sup>). Referindo-se ao passado, Lane nota que a mulher ‘tinha de fazer tudo’ – o fazer estava ligado ao espaço privado. E ‘ele [o homem] dava bronca’ se tudo não estivesse como ele achava que tinha de estar. O processo realizado pelo homem remete ao seu poder e autoridade – dar bronca. Isso pode reduzir o papel da mulher ao de uma subordinada e, ainda, podemos pensar que ela é considerada uma criança que precisa de ‘bronca’.

Para Mauro, outro aluno, “esse troço de divórcio, muitas vezes também, ela querendo agir independente, ela não dá conta de controlar a situação e acaba criando um confronto em casa, e ele acaba se divorciando”<sup>230</sup>.

Para Mauro, o homem é o participante principal do processo de divórcio; ou seja, para o aluno o homem é quem pratica esse ato e à mulher cabe o papel passivo de ser abandonada, como se dizia. O divórcio acontece por causa da ingerência da mulher, ou

---

<sup>228</sup> Anexo 3a, Fita 3, 8ª A/B, 12/6/04.

<sup>229</sup> Anexo 3a, Fita 3, 8ª A/ B, 12/6/04.

<sup>230</sup> Anexo 3a, Fita 3, 8ª A/ B, 12/6/04.

seja, ela não dá conta de controlar a situação e torna-se a causadora do divórcio. Que situação é essa? Certamente é a situação de dar conta dos afazeres de casa e da sua atuação no espaço público. Com isso, o processo que ela consegue desencadear é o de *criar confronto* com o homem. Nesse trecho, nos momentos em que os processos são praticados pelas mulheres levam a acontecimentos que, de acordo com o senso comum, só lhes causam problemas – ‘*criar confronto*’ – além de indicar certo grau de incompetência – “não dá conta”.

Em função desses atos que as mulheres praticam, os homens divorciam-se. Ou seja, aqui mais uma vez, temos manifestado o papel da mulher como a única responsável pela manutenção do padrão tradicional de família e o homem como o único participante de um processo de ação, excluindo a agência das mulheres no processo de divórcio: ou seja, as mulheres são ‘abandonadas, largadas’.

Ester, a professora, questiona: \_”Vocês acham que nós somos “Mulheres livres e independentes” hoje?” Em uníssono, a sala responde “não”, ao que Ester pergunta o porquê.

Vânia, uma aluna, diz:

Ester: (...) O título é “*Mulheres livres e independentes*”. Vocês acham que nós, Eliane, professora; Beatriz, aluna; Tatiana, aluna... Vocês acham que nós somos “Mulheres livres e independentes” hoje?

A sala: Não!

Ester: Não somos? Por que não somos?

(*Pequeno tumulto*).

**Vânia: Eu acho que somos mulheres independentes, mas, se tem alguma coisa que impede a gente de ser cem por cento livre é a mente pequena de algumas pessoas.**

Ester: Marta, você quer falar sobre o assunto? O que você pensa sobre isso? Você se acha livre e independente?

Marta: Não.

(Anexo 3a, Fita 3 - aula, 8ª A/ B, 12/6/04).

Na fala de Vânia, podemos perceber a presença do processo mental – ‘*acho*’ – que indica que ela não tem certeza se as mulheres são independentes. Porém, como esse processo lingüístico já é parte da pergunta da professora, a aluna também pode estar sinalizando que não quer criar conflitos. Além disso, podemos inferir que, devido à idade, a aluna não tem ainda idéias formadas em relação a esse assunto. Além desses aspectos, temos a presença da conjunção adversativa ‘mas’, que estabelece uma relação de idéias contrárias entre as orações. Ou seja, de acordo com a aluna, as mulheres são independentes; contudo, ‘alguma coisa’ impede que essa independência ocorra de forma plena, o que é corroborado pelo grau de incerteza da aluna, expresso pelo emprego da

conjunção subordinativa integrante 'se': "as mulheres não são totalmente livres devido à mente pequena de algumas pessoas".

Outra aluna, Marta, também empregando o mesmo recurso lingüístico da professora, 'acho', percebe que não é 'totalmente independente', modalizando o que diz; o que, nesse trecho, sugere que não sabe explicar o que pensa.

Ester: Você depende do seu pai e da sua mãe financeiramente, mas as suas idéias, a sua independência, vamos dizer assim, é... os objetivos como mulher, você não tem?

**Marta: Tenho, mas, sei lá... eu não me acho totalmente independente, não... não só em questão de ser dependente dos pais, não, e outras coisas também, eu não sei falar...**

(Anexo 3a, Fita 3 - aula, 8ª A/ B, 12/6/04)

Nesse trecho, a aluna não tem alto grau de afinidade (ver Capítulo 2) com o que diz acerca da independência da mulher. Isso pode nos indicar que esse assunto ainda não está definido em sua mente devido à idade, o que impede que a aluna tenha uma posição clara e assertiva.

Quando Ester comenta:

Ester: Não, tudo bem. Eu acho que essa discussão, ela é muito importante, e não termina aqui, não. Eu quero começar a trazer para vocês, o que eu gostaria, é que vocês começassem a pensar nesse assunto, eu não tô aqui, eu não sou, como se diz, aquela feminista, não é isso, **eu quero que meninas e meninos comecem a pensar nessa relação homem e mulher, nessa relação de interdependência, porque nós precisamos tantos dos homens quanto das mulheres.**

Beatriz: (...) **Eu não acho muito legal ninguém ficar se atirando demais em cima dos meninos, sabe? Dando em cima demais, mulher ficar atacando, eu acho que tinha que ser igual era no passado, os meninos pegando as meninas, não o contrário...**

*Tumulto.*

**Luciano: Mulher nasceu para lavar cueca, lavar roupa, limpar casa e fazer comida.**

Ester: Por quê?

Luciano: Uai, porque... não, uai, porque o homem vai trabalhar e as mulheres fica em casa sem fazer nada... Quando elas não fica em casa, elas vai para a rua conversar bobagem, fofocar... é a única coisa que elas sabem fazer...

(Anexo 3ª, Fita 3 - aula, 8ª A/ B, 12/6/04)

A aluna Beatriz reconhece a diferença entre as mulheres do passado e as suas contemporâneas. Note que a escolha do vocábulo 'pegando' não é escolha individual, faz parte de processos sociais e culturais mais amplos. Daí entendermos que o uso dessa

palavra traz para a conversa uma ideologia de uma época passada na sociedade brasileira, a respeito do modo de agir dos homens com as mulheres e vice-versa. (ver Magalhães, 2003, *in* Berardi, 2003).

Na fala de Beatriz, podemos notar o discurso tradicional. A mulher, para ela – representada por ‘ninguém’ – deve ficar passiva e à espera da atitude dos homens, pois há uma medida limite para ela se ‘atirar para cima’ de um menino. Quando Beatriz se manifesta, há um certo tumulto na sala. Um aluno, Luciano, manifesta-se, de modo jocoso, dizendo: “Mulher nasceu para lavar cueca, lavar roupa, limpar casa e fazer comida”. Notamos aqui, a exemplo do texto *“Mulheres livres e independentes”*, que o aluno atribui à mulher ações – processos materiais, dos quais elas são atores; porém, na fala do aluno esses processos estão ligados ao mundo privado, aos afazeres domésticos, à divisão sexual do trabalho.

Ester questiona o porquê disso e o aluno responde:

“Uai ... porque ... não uai, porque o homem **vai trabalhar** e as mulheres **fica em casa** sem fazer nada ... Quando elas não fica em casa, elas vai para a rua conversar **bobagem, fofocar** ... é a única coisa que elas sabem fazer ...

(Anexo 3ª, Fita 3 - aula, 8ª A/ B, 12/6/04)

A fala de Luciano – o mesmo aluno que disse querer uma Amélia e uma mulher moderna – causa certo tumulto na sala. Podemos fazer duas leituras dessa fala.

Uma delas é a de que Luciano reproduz o discurso tradicional. Nele, o aluno sela o destino da mulher, a finalidade – se ela nasceu, é para ‘lavar cueca’, ‘lavar roupa’, ‘limpar casa’ e ‘fazer comida’. Essas finalidades estão todas ligadas aos afazeres domésticos, ligadas ao espaço privado – papéis que cabe à mulher desempenhar e que o aluno não reconhece como trabalho, pois afirma que “fica em casa sem fazer nada”.

A justificativa que Luciano encontra para que a finalidade da mulher seja a de ser a única responsável pelos afazeres domésticos é que o ‘homem vai trabalhar’. Mais uma vez, o homem é apresentado como participante ativo de um processo ligado ao espaço público, ao mundo do trabalho fora do lar, ratificando, de acordo com o senso comum, o seu papel de trabalhador e de provedor. Pelo fato de o homem ser provedor, a mulher tem de trabalhar em casa, trabalho esse que Luciano não reconhece, pois diz que “as mulheres fica em casa sem fazer nada ...” Há também na fala do aluno o pressuposto de que as mulheres falam bobagem.

Temos aqui a desvalorização do trabalho das mulheres que tomam conta de um lar. O que é reconhecido como trabalho é aquele que rende dividendos. Caso contrário, ‘é

fazer nada'. A fofoca aqui é apresentada como algo presente no espaço privado e que as mulheres o fazem, porque são desocupadas – segundo o aluno, conversam bobagem, fazem fofoca. Assim, temos estabelecido que o homem vai para o espaço público para receber o sustento da casa e a mulher, quando vai para esse espaço, é para fofocar e falar bobagem.

Uma aluna, Pâmela, para rebater o que Luciano prega, assinala que “se não fossem as mulheres, vocês não nasciam, vocês dependem da gente”<sup>231</sup>. A fala da aluna foi uma forma de contestar, de levar o aluno a pensar que as mulheres merecem respeito. Mas o que diz a aluna leva-nos a interpretar que o respeito que a mulher merece não é pelo fato de ela ser um ser humano com capacidades e direitos; mas pelo fato de o homem depender dela para nascer, ou seja, uma relação de dependência – o que não leva à emancipação nem do homem nem da mulher. Há aqui apenas a reprodução de um discurso tradicional em que há uma relação de dependência entre homens e mulheres.

À fala de Pâmela, Luciano responde com o discurso religioso: “Deus fez o Adão, depois ele fez a Eva ...”<sup>232</sup>. Ele recorre à interdiscursividade – à autoridade de um discurso socialmente reconhecido – para justificar e naturalizar a submissão da mulher ao homem. Porém, nessa fala do aluno, notamos que nem o homem, nem a mulher são participantes principais de processos, são participantes meta. Na realidade eles são passivos no processo de terem sido criados – nessa passividade e nessa submissão à vontade de um outro – Deus. O que por si só já seria capaz de fazer cair por terra a idéia de superioridade de um sobre o outro. Contudo, o discurso religioso, de forte cunho ideológico, é empregado como forma de legitimar e naturalizar – por meio da narrativização, estratégia de construção simbólica – práticas de poder desigual.

Outra leitura possível é a de que Luciano ironiza o discurso tradicional, ou quer levar os(as) colegas a refletirem. Porém, em conversa com o aluno, não foi isso que ele revelou. Outro colega de Luciano, João Valério, faz a seguinte observação:

É ... eu acho que, assim ... eu acho que a mulher **tinha que fazer as coisas direitinho, lavar** as coisas, tudo direitinho pros homens. Aí os homens ia ter o **direito deles de trabalhar**, chegar em casa, as mulheres ia lá fazer um **carinho**, é uai ... eu acho errado ... daqui uns anos os homens vai ter até que aprender culinária, a mulher não, a mulher cozinha em casa, calma

(Anexo 3<sup>a</sup>, Fita 3 - aula, 8<sup>a</sup> A/ B, 12/6/04)

---

<sup>231</sup> Anexo 3a, Fita 3, 8<sup>a</sup> A/ B, 12/6/04.

<sup>232</sup> Anexo 3a, Fita 3, 8<sup>a</sup> A/ B, 12/6/04.

O aluno, talvez pela diversidade de discursos e de práticas sociais ou pela idade – momento forte de constituição de identidade, inclusive fazendo graça para os(as) colegas – assume baixo grau de afinidade com o assunto tratado, o que é indicado pela repetição do processo mental ‘acho’. Mas, mesmo sem certeza, o aluno, por meio do grupo verbal ‘tinha que fazer’, lança a pressuposição de que a mulher não faz o serviço de lavar. Quanto aos serviços do homem, eles não aparecem como obrigações, mas como ‘direitos’. Para que os homens exerçam seus direitos, as mulheres aparecem com participantes (ator principal) de processos ligados ao fazer doméstico, indicando que, se elas fizerem o papel que a elas é atribuído, os homens têm condições asseguradas de agir no espaço público e continuar sendo considerados provedores. Além de citar a mulher como participante ator de processos ligados ao serviço doméstico, o aluno ainda aponta o modo como esse processo deve ser realizado, ‘direitinho’, e para quem realizar o processo: para os homens, os beneficiários do processo. Temos formalizado o papel do homem e o da mulher: ela serve, e ele é servido.

Entretanto, deixando de falar de maneira incerta, o aluno afirma que “daqui uns anos os homens vai ter até que aprender culinária, a mulher não, a mulher cozinha em casa, calma ...” Nesse trecho, por meio do emprego de expressões como ‘até’ notamos a falta de naturalidade com que o aluno encara o fato de o homem aprender a cozinhar. Pela fala do aluno, podemos notar que o mesmo considera que cozinhar não é papel de homem e que ele só se submeterá a isso, uma tarefa a mais dentre tantas outras que ele já desempenha, devido à ausência da mulher para realizar tal tarefa. Isso é confirmado pelo fato de o aluno afirmar que com a mulher já não é assim, pois ela cozinha em ‘casa e calma’ – local dela por direito e por dever e aponta o modo como ela deve servir – com calma.

Ainda temos referência ao carinho que a mulher deve fazer no homem. Não temos aqui referência à reciprocidade, ou seja, de carinhos que o homem pode/deve fazer na mulher. Tal representação corrobora para a naturalização de papéis binários para homens e mulheres: a mulher tem de fazer carinho, o homem deve receber carinho.

Pelo fato de o aluno apresentar, até certo ponto de sua fala, um quadro hipotético, suas idéias podem ser contestadas. É o que a sala faz ao promover um tumulto ao mesmo tempo em que o aluno fala.

Nos trechos de gravações de aulas e de entrevistas analisadas, notamos que o discurso que prevalece, quando da discussão do texto “*Mulheres livres e independentes*”, é o discurso tradicional. Papéis tradicionais, identidades essenciais, são naturalizados para homens e para mulheres; porém, com um certo grau de contestação por parte de alunos(as), configurando transformações em curso.

## 5.2 Gravações de Discussões dos Gêneros Discursivos e Entrevistas – Escola II

### 5.2.1 O fantástico mistério de Feiurinha<sup>233</sup>

Na discussão de Bandeira (1999), realizada em sala de aula, temos representações que contribuem para a constituição de identidades de gênero, emancipadas ou não. A história de Feiurinha contou com uma trajetória diferente dos outros romances. Como parte de um projeto, os(as) alunos(as) leram o texto, fizeram uma discussão com a professora Márcia e também montaram, para a aula de artes, uma peça. Então, nas entrevistas, em alguns momentos os(as) alunos(as) misturam a peça com a leitura do texto.

Amália apresenta a história:

**Amália:** É... a história do que acontece depois do felizes para sempre.[...] que que aconteceu depois que as princesas se casaram, por causa que em todas as histórias sempre começa com “era uma vez” e termina com “felizes para sempre”, nunca conta, nunca fala assim “ah, que eles tiveram filhos...” só fala que eles se casaram e viveram felizes para sempre. A peça trata assim, de um ponto de vista cômico, o que acontece com elas, se as princesas todas se tornam todas comadres, assim, daquelas que vai na casa das outras pra fofocar da vida alheia, os príncipes todos se tornam assim, aqueles maridos mesmos bem típicos, que domingo vai no futebol, bebe cerveja, volta pra casa, e a mulher briga por causa que tá todo sujo, então a gente retratou foi o dia a dia do que que aconteceu com elas, depois da vida de casadas e de terem os filhos.

(Anexo 3b, Fita 3, Escola II, 22/6/05, 8ª s., aula)

Ao contrário das histórias tradicionais, que mostram que a princesa foi eternamente feliz com o príncipe, a aluna elucida que essa história é diferente sugerindo que Bandeira (1999) apresenta a versão pós-final-feliz. Para a aluna, esse final foi apresentado *de* um ‘ponto de vista cômico’. Esse tipo de apresentação tem como um de seus papéis apresentar uma situação diferente ou exagerada em relação à usual com o intuito de questionar a realidade.

Em ‘a história do que acontece depois do felizes para sempre’, há o pressuposto de que nem sempre o que acontece depois é relatado. A imagem encantada do relacionamento a dois – homem e mulher – só é digna de ser contada até esse ponto. Será por quê? Bandeira (1999) pretende ir além.

---

<sup>233</sup> Ver Anexo 4.

Tais acontecimentos são apontados na obra e discutidos pelos(as) alunos(as). Amália discorre sobre o que acontece depois do “Felizes para sempre”. Para a aluna:

nunca conta, nunca fala assim “ah, que eles tiveram filhos...” só fala que eles se casaram e viveram felizes para sempre. [...], o que acontece com elas, se **as princesas** todas **se tornam** todas comadres, assim, daquelas que **vai na casa das outras pra fofocar da vida alheia**

(Anexo 3b, Fita 3, Escola II, 22/6/05, 8ª s., aula)

A aluna questiona se elas tornaram-se comadres por intermédio do casamento – por meio do emprego de ‘se’. As ações materializadas lingüisticamente por meio do processo relacional (‘se tornam’), do material (‘vai’), apresentam as princesas como, respectivamente, portadoras, atores e dizentes desses processos. O grupo ‘para fofocar’ indica a finalidade das ações desencadeadas pelas princesas, havendo aí o pressuposto de que as comadres sempre fofocam, bem como o estereótipo de que princesa não tem o que fazer além de fofocar. O processo relacional ‘se tornam’ indica a mudança de status ocorrida depois do casamento. Se não fossem casadas, não seriam comadres; e são princesas porque se casaram com príncipes que lhes deram essa condição. Há aqui a dependência do outro – de um homem – para a mudança de condição.

As princesas vão para a casa das outras para fofocar; o deslocamento (“vai”) de um local para o outro só tem como objetivo a fofoca, o que é considerado como ação negativa na sociedade atual. Essa ação, na outra escola, foi apresentada pelo aluno Luciano, ao dizer que o “homem vai trabalhar e as mulheres fica em casa sem fazer nada... Quando elas não fica em casa, elas vai para a rua conversar bobagem, fofocar... é a única coisa que elas sabem fazer...”<sup>234</sup>.

Ao contrário da mulher (princesa) que tem a possibilidade de ir ‘na casa dos outras para fofocar...’, movendo-se de um espaço privado (casa) para outro também privado (casa das outras), o homem vai ao ‘futebol’ e depois ‘volta pra casa’, movendo-se de um espaço privado (casa) para um público (campo de futebol) e retornando para o privado (casa). Notamos que, nesse caso, há um movimento dinâmico dos homens nesses espaços, o que não ocorre com a mulher que transita do privado para o privado e dentro desses limites pratica ações de valor semântico negativo.

Ao chegar no espaço privado, *locus* de ação das mulheres, os homens são repreendidos: “e a mulher briga por causa que tá todo sujo...”. Nesse trecho, ocorre a reprodução do discurso tradicional: da mulher como aquela que cuida e é responsável pela

<sup>234</sup> Anexo 3a, Fita 3, Escola I, 8ª A/B, 12/6/04.

ordem do lar e do outro. Ao passo que o outro (o homem) não apresenta, pelo menos nos dados analisados, esse tipo de preocupação. Tais preocupações mostram representações que contribuem para constituir identidades de um e de outro: à mulher cabem determinadas preocupações e, aos homens, outras.

Amália diz que essa parte foi enfatizada na peça que ensaiaram porque “a gente fez isso por causa que... sem risadas, por favor... a gente já fez isso por causa que as histórias estão mais centradas no passado, aonde a mulher lavava o chão e o homem trazia a comida pra casa”. A fala da aluna tem como pressuposto que hoje não é mais assim, o que é naturalizado pelos processos materiais: ‘lavar’ e ‘trazer’, no passado, podem indicar que hoje isso já não acontece mais. Será assim mesmo em todos os contextos?

A aluna continua sua fala:

Hoje em dia **não** existe isso mais **não**, meu marido, por exemplo, se ele quiser lavar, se ele quiser assim, ter um prato limpinho **enquanto a ajudante não vier, ele vai ter que lavar**. A gente acha super injusto, porque o homem, com o tempo, ele não mudou o trabalho dele. **A mulher mudou**, aliás, a mulher **não mudou**, ela **acumulou trabalho**, porque agora além de cuidar da casa e cuidar dos filhos, **ela tem que trabalhar fora. Isso é uma injustiça!** Aí os meninos ficam posando de machão, falando que “não, eu não vou lavar não, eu não vou esfregar o chão”, ah, então **vai ficar sozinho o resto da vida**, porque hoje em dia **não é essa coisa** de “mim manda, você faz”. Não tem nada a ver.

(Anexo 3b, Fita 3, Escola II, 8ª s., 22/6/05, aula)

Amália diz, ao comentar o livro, que sua vida será diferente. Mas perguntamos: diferente até que ponto, se o marido dela deverá desempenhar algumas tarefas em casa apenas até a ajudante chegar? Tal discurso indica que as tarefas da casa não serão igualmente distribuídas, ficando a cargo de uma mulher, que será paga e deverá fazê-las. E quem será responsável por supervisionar o serviço da ajudante? Amália?

A aluna comenta que a mulher “acumulou trabalho, porque agora, além de cuidar da casa e cuidar dos filhos, ela tem que trabalhar fora.” Esse acúmulo de funções é retratado pela expressão aditiva ‘além de’ e, com o emprego da modalidade da obrigação, expressa pelo processo ‘tem’, que mais uma vez aparece, enfatizando as obrigações tidas como femininas: trabalhar fora de casa não é opção, é obrigação.

A essa situação é dado o atributo de ‘injustiça’, o que indica reflexão sobre a situação da mulher atual. Diante dessa situação, os homens são classificados de machões. Amália prevê que homens desse jeito, “posando de machões [...], vai ficar sozinho o resto da vida”, porque as mulheres já não estão mais dispostas a obedecer.

Um aluno, Hélio<sup>235</sup>, já pensa diferente, pois mulher como Amália é que vai ficar sozinha, como Chapeuzinho (Bandeira, 1999): “Eu acho que ela não ia conseguir arranjar marido”. Cabe notar o processo material empregado pelo aluno: ‘arranjar’. Aqui Hélio põe o homem na posição de objeto, que será arranjado. Ou quem sabe como um objeto que resolverá os problemas da mulher. Podemos também atribuir o emprego do processo ‘arranjar’ nessa expressão ao discurso da oralidade. O aluno corrobora com a idéia do senso comum de que a mulher só é feliz se for casada com um homem que a faça feliz e que cuide dela. Estar casada parece ser parte integrante da condição de mulher, sem isso a feminilidade está comprometida, segundo o senso comum.

Em algumas outras instâncias, há práticas sociais diversas, assim é na casa de Lauro<sup>236</sup>, o que está indicado no dizer desse aluno: “Eu acho que não tem nada a ver isso, porque ocorre que meu pai é separado da minha mãe e é ele que cozinha, ele que lava as coisas e que o Hélio vai se foder muito na vida”. Para esse aluno, não há espanto ou resistência ao fato de o homem cozinhar, lavar. Ao contrário, ele é de opinião que homens que têm resistência a essas tarefas não serão bem sucedidos. Tais mudanças acontecem paulatinamente, e de acordo com Robson: “Eu acho assim, antigamente, era desse jeito, mas hoje em dia, já mudou muito essa situação. Eu acho que já é mais dividida as tarefas.”<sup>237</sup> Nesse enunciado, está clara a oposição entre práticas sociais antigas (‘antigamente’) e práticas contemporâneas (‘hoje em dia’).

O aluno considera que essas mudanças são positivas, pois, para ele: “a mulher parecia antes mais uma escrava do que uma mulher, ela fazia tudo. Hoje em dia já é tudo mais dividido. Eu acho bom”. Guilherme, corroborando as idéias de Robson, diz: “Eu dou razão sim, foi só uma brincadeira, eu concordo com o que ele falou, que as mulheres antigamente eram muito escravas, assim, não é que hoje não tem que ser não, mas, seria bom liberar um pouquinho, né?”<sup>238</sup>. Cabe observar, porém, que apesar de pensar que as mudanças são boas, liberar ‘um pouquinho’ é o que Guilherme quer. Isso indica que, de certa forma, os homens ainda querem privilégios.

Quando questionado por que Amália não ‘arranjaria marido’, Hélio responde:

**Hélio:** Eu acho que ela não ia conseguir arranjar marido.

**Márcia:** Por quê?

**Hélio:** Uai, porque o homem precisa de uma mulher pra arrumar roupa, lavar...

(Anexo 3b, Fita 3, Escola II, 8ª s., 22/6/05, aula)

<sup>235</sup> Anexo 3b, Fita 3, Escola II, 8ª s., 22/6/05, aula.

<sup>236</sup> Anexo 3b, Fita 3, Escola II, 8ª s., 22/6/05, aula.

<sup>237</sup> Anexo 3b, Fita 3, Escola II, 8ª s., 22/6/05, aula.

<sup>238</sup> Anexo 3b, Fita 3, Escola II, 8ª s., 22/6/05, aula.

Hélio representa a mulher somente como uma prestadora de serviços domésticos em favor da tranquilidade do homem, o que é enfatizado pela modalidade da certeza, materializada na expressão 'precisa'.

Lauro ainda comenta que não gosta de mulher inteligente, pois dá trabalho, dá dor de cabeça. Hélio, rindo, reproduz a fala de Lauro: "Ele disse que dá trabalho ter mulher inteligente porque ela vai contestar muito o que ele fala..."<sup>239</sup>. Temos veiculado o discurso de que homem não gosta de mulher inteligente e o aluno explica o porquê – a manutenção de privilégios e da posição hegemônica.

Na fala de Lauro, há o pressuposto de que há mulheres que não são inteligentes e que, por isso, não contestam. Ainda em relação a esse assunto, Gina comenta:

**Gina:** Não, o homem naquela época acaba se acomodando, com a situação daquele machismo todo de mulher no fogão, homem trabalhando fora para sustentar a casa e... acaba que ele se acostuma com isso e praticamente... fica por conta, é a mulher que faz pra ele, e ela no caso, pratica o feminismo e fala não, **impõe os direitos dela**, também fica quieta no canto dela e fala "você quer, pega da geladeira"!

**Márcia:** Você falou isso com relação ao passado. E hoje?

**Gina:** Hoje é menos, são menos os casos dos homens machistas...

**Márcia:** E o que você acha de ainda acontecer isso?

**Gina:** Não sei...

(Anexo 3b, Fita 3, Escola II, 8ª s., 22/6/05, aula)

A mulher, na fala de Gina, impõe seus direitos. Dessa fala podemos pressupor que os direitos aos quais ela se refere não são tidos como naturais, pois precisam ser impostos.

Voltando às princesas, a mudança de condição delas, bem como a idéia do final feliz – devido supostamente ao casamento – são motivos de inveja.

**Márcia:** Tá, então tem um trecho aqui que vocês falam que o Chapeuzinho tem inveja das outras que têm um marido. O que vocês acham disso? Alguém quer comentar? Só um minutinho...

**Maura:** (...) ela também quer ser princesa. Acho que é inveja.

**Márcia:** Então é por isso ela tem inveja da outra que tem marido?

**Maura:** Ah, eu acho que é.

**Márcia:** Então, Robson. O que você acha da Chapeuzinho Vermelho ter inveja das outras pessoas que têm marido?

**Robson:** Eu acho que é porque no final da história dela, ela terminou a história sem nenhum beijo, só com o Lobo Mau sendo morto, né? Enquanto as princesas tinham um príncipe, ela ficou com inveja, e aí queria um príncipe pra ela também.

**Márcia:** Por quê?

<sup>239</sup> Anexo 3b, Fita 3, Escola II, 8ª s., 22/6/05, aula.

**Robson:** Por quê?

**Márcia:** É. Por que que ela queria um príncipe pra ela também?

**Robson:** Pra ela não ficar sozinha no final das contas.

**Márcia:** Pra ela não ficar sozinha... Tem mais alguma coisa? Obrigada... O que você comentou, Leila?

**Leila:** Não, que era pra história ser feliz...

**Márcia:** Por que ser uma história feliz? Ela precisa ter um marido pra isso?

**Leila:** Não, mas ela quer uai...

(Anexo 3b, Fita 3, Escola II, 8ª s., 22/6/05, aula)

Para Maura, o motivo da inveja é o fato de Chapeuzinho não ser princesa e querer ser – o que seria conseguido com um marido príncipe. Maura não apresenta alta afinidade com o que diz e, por isso, o motivo que ela apresenta – querer ser princesa – pode ser contestado.

Para Robson, o motivo da inveja é “porque no final da história dela, ela terminou a história sem nenhum beijo, só com o Lobo Mau sendo morto, né?” O Lobo Mau não é representado como alguém bom, como o são os príncipes. Além disso, para Robson, ficar sozinha é visto como algo ruim: “Pra ela não ficar sozinha no final das contas”. Que final de contas é esse? Chapeuzinho, sozinha, deixaria de ter o grande final da vida das mulheres, com o casamento com alguém que lhe mudaria os rumos da vida? Não é a mulher capaz de mudar sua vida sozinha?

Para Leila, não é necessário ter um marido para ser feliz; apesar de pensar assim, ela se mostra solidária com quem assim o quer “Não, mas ela quer uai...”.. Por meio da conjunção adversativa ‘mas’, a aluna explica o porquê de ser legítimo também o desejo de a mulher não ficar sozinha. Isso é corroborado pela expressão regional ‘uai’ que confirma a solidariedade com quem não quer ficar sozinha.

A mesma aluna, Leila, que na peça encenada desempenhou o papel de Chapeuzinho, faz referência a essa personagem como ‘encalhada’.

**Márcia:** As mulheres, quando elas estavam reunidas, elas estavam falando sobre outras coisas, elas falavam sobre o quê? Você se lembra, Thaís?...  
**Leila!** Desculpa...

**Leila:** Não, as meninas falavam em arrumar alguém pra Chapeuzinho, que no caso era o príncipe, e nisso elas ficaram comentando que, sobre os maridos delas, que nos dias da atualidade, como a gente retratou na peça, eles ficaram, tipo bebendo, jogando futebol, e aí pra ela não ficar **encalhada**, ficaram lá, elas tentaram achar um príncipe encantado pra mim.

(Anexo 3b, Fita 3, Escola II, 8ª s., 22/6/05, aula)

Notamos nos comentários dos(as) alunos(as) uma diferença nos tipos de processo nos quais as mulheres e os homens são participantes atores. Os homens bebem, jogam, falam; já as mulheres focam, tentam 'arrumar' marido para a amiga, comentam sobre os maridos. Tais diferenças nos processos atribuídos a mulheres e a homens indicam como esses(as) participantes são representados(as), o que contribui para a constituição de identidades. Ou seja, esses processos, bem como a forma de se fazer referência à personagem – 'enclachada' –, corroborando com a nomeação do autor da obra, indica que Leila não apresenta um discurso contestatório. Sendo assim, acaba por naturalizar a idéia de que há necessidade de que a mulher tenha alguém, pois só assim ela é feliz e alcança a condição de mulher completa.

Nesse trecho da conversa entre Márcia e Leila, a Chapeuzinho recebe o atributo de 'enclachada' – atributo passageiro, desde que arrumasse um marido. Tal atributo, já foi, em épocas passadas na sociedade brasileira, mais pejorativo e mais usado, porém, a valoração negativa dada a esse termo é menor atualmente devido a mudanças nas relações de gênero, mas ainda é negativo.

Entre tensões de discursos, Amália diz:

Amália: [...]que hoje em dia a mulher trabalha, **ela tem que** cuidar da casa, **ela tem que** ser duas mulheres assim da vida dela, por causa que, todas as mulheres **têm um sonho, todas querem ter os seus filhos**, mas todas também almejam ter carreiras, almejam ter um futuro brilhante, às vezes elas até deixam em segundo plano esse negócio de ter família para ter uma carreira. Eu por exemplo, eu acho que, se eu for me casar, eu só vou me casar quando eu tiver o meu emprego. **Quando eu tiver a minha vida estabilizada. Então, eu acho que assim, a mulher agora ela tem que dividir as mulheres que ela é, se ela é a mulher empresária, a mulher que trabalha, a mulher que põe o dinheiro dela, que almeja uma função melhor igual aos homens ou se ela é mãe de família, se ela é aquela mulher que vai ficar em casa educando os filhos.** E o homem moderno... tanto é que assim, ele sai, pra ele, ele só tem que procurar dinheiro, ele traz esse dinheiro pra casa e tá ótimo isso, ele assim, não... eu sei, lógico que têm os pais que se preocupam bastante, ajudam a cuidar e tudo, só que não é a mesma entrega, não sei se você vai concordar comigo, não é a mesma entrega que uma mãe tem para com um filho. Então, eu acho assim, que teria que mudar isso, porque o homem teria que ver que não tem vergonha nenhuma ajudar a pessoa que você tem em casa, seja lavando louça, seja ajudando, dividindo as tarefas, para ela poder ficar um pouco com os filhos dela, e você também. Acho que isso é um pouco de injustiça porque ele ainda não viu a posição que ele deixou a gente, que mudou, assim, pra mim, às vezes eu olho pra trás, o quê? Tem 60 anos, nos anos sessenta... tem 40 anos que começou a acontecer essa revolução, que a gente tem que agradecer muito às mulheres dos anos 60 porque elas que transformaram a gente no que a gente é hoje, deram o primeiro passo. Se a gente olhar, 40 anos não é muita coisa. Em vista de uma história, não é, de uma sociedade, de contar uma história igual a nossa sociedade, todas do mundo, não é muito tempo, e eu acho que isso às vezes veio meio que de impacto. Porque muita gente nasceu naquela época, muitos maridos de hoje em dia, e às vezes eles não cabem em si

que a função deles não é só alimentar, a função é educar também, que tem que ajudar, ajudou a colocar no mundo, agora ajuda a criar, que no momento que a pessoa falou 'tô grávida', agora é pra vida inteira. (Uma salva de palmas encerra a fala da aluna).

(Anexo 3b, Fita 3, 7/11/05, Escola II, grupo focal)

Amália ainda atribui papéis tradicionais à mulher. O desejo de ser mãe, apresentado como um sonho a ser realizado segundo a fala da aluna, é regra geral, como se fosse da natureza da mulher ser mãe: “têm um sonho, todas querem ter os seus filhos”. A carreira profissional, a maternidade, o casamento não são compatíveis, “mas todas também almejam ter carreiras, almejam ter um futuro brilhante, às vezes elas até deixam em segundo plano esse negócio de ter família para ter uma carreira – pois a mulher agora ela tem que dividir as mulheres que ela é, se ela é a mulher empresária, a mulher que trabalha, a mulher que põe o dinheiro dela, que almeja uma função melhor igual aos homens”. A mulher é obrigada a dividir-se se ela quiser realizar-se profissionalmente e como mãe, o que é mostrado com o emprego da modalidade de obrigação ‘tem que’ indicando que a mulher não tem saída, ela é obrigada a acumular funções. A possibilidade de não querer ser mãe não é levantada, uma vez que a maternidade é naturalizada, quando recebe o nome de ‘sonho’. Já a mulher não trabalhar fora é admitido, desde que cuide dos filhos: ‘ou se ela é mãe de família, se ela é aquela mulher que vai ficar em casa educando os filhos’. Já o homem ‘traz dinheiro’. Esse é um processo material ligado ao espaço público, cujo participante ator é o homem. Ficar em casa, realizando o trabalho doméstico não é pensado, o que poderia indicar possibilidade de escolha. Não, os papéis já estão definidos.

Para o homem, a aluna atribui o papel de ajudante nos afazeres domésticos e no cuidado com os filhos: “os pais que se preocupam bastante, ajudam a cuidar e tudo”. Tal classificação deixa pressuposto que a obrigação ainda é da mulher. Os homens ajudam sem entrega, pois esse traço, o da entrega, da doação, é um traço naturalizado como da mulher, da maternidade: “só que não é a mesma entrega, não sei se você vai concordar comigo, não é a mesma entrega que uma mãe tem para com um filho”. A aluna reconhece que as mudanças são paulatinas e estão ocorrendo há pouco tempo, o que pode justificar que não sejam tantas e nem sejam radicais.

## 5.3 Análise das Gravações de Discussões dos Gêneros Discursivos e Entrevistas – Escola I e Escola II

### 5.3.1 “Mulher no volante, perigo constante”

A discussão em sala do provérbio “Mulher no volante, perigo constante” gerou as gravações que ora analisamos, tendo em vista nosso foco de pesquisa: discurso e gênero social. Ester relata à sala: “passando pela Avenida Rondon, mas não estava dirigindo, não. O meu marido, uma mulher estava indo pela esquerda o tempo todo, ele disse: — só podia ser mulher”<sup>240</sup>. A professora pergunta a um aluno o que ele acha disso.

A essa pergunta, o aluno Lauro (Escola I) responde que é discriminação. A sala agita-se e o aluno Luciano (Escola I), em tom de ironia<sup>241</sup>, diz que a discriminação é tanta que há empresa de entrega em Uberlândia que só emprega mulheres. A empresa à qual o aluno se refere é uma empresa de entregas e as mulheres são contratadas para dirigir caminhões de médio porte<sup>242</sup>. Luciano alega que isso acontece porque “*dizem que as mulheres têm mais cuidado no volante ...*” Mais uma vez, a mulher não é participante do processo, pois o participante do processo verbal ‘dizem’ não aparece expresso, permitindo-nos a pressupor que é a sociedade que assim o diz, assim julga. Esse é um dos modos de operação da ideologia, a legitimação, que opera por meio da estratégia de construção simbólica da universalização, por meio da qual os interesses de um grupo são mostrados como sendo de interesse geral. Porém, aqui a mulher – portadora do processo relacional ‘ter’ – é caracterizada como cuidadosa – vocábulo cuja valoração é positiva. Disso, entendemos que há um discurso diferente do apresentado no provérbio, constituindo um discurso de liberação apresentado pelo aluno Luciano. (Magalhães, 1995).

Esse discurso é contrário à maioria dos discursos representados até agora, inclusive com a localização da mulher no espaço público. Luciano, ao afirmar: “tipo assim, eu não me acho machista, não, mas, tipo assim ... de vez em quando, a sociedade já menospreza a mulher e já nasce com um pouquinho de preconceito, tipo assim, eu acho tão esquisito mulher andar de moto, essas coisas, eu acho bem esquisito ...”<sup>243</sup> tenta não se envolver com o que diz, fazendo o seu discurso parecer algo do outro, da sociedade – “a sociedade já menospreza a mulher”. Esse trecho, com um processo mental indicativo de algo cuja valoração é negativa, tem como participante experienciador a sociedade – a

<sup>240</sup> Anexo 3a, Fita 3, 8ª A/ B, 12/6/04, professora da Escola I.

<sup>241</sup> Anotação feita no Diário de Campo.

<sup>242</sup> Profissionais da área costumam chamar esses caminhões menores de caminhões ¾.

<sup>243</sup> Anexo 3ª, Fita 3, 8A/ B, 12/6/04, aluno da Escola I.

mulher é o participante fenômeno sobre o qual recai a ação do outro, ou seja, ela não controla isso, ela não age. O aluno, apesar de haver uma elisão em sua fala, afirma que, de modo geral, “já nasce com um pouquinho de preconceito”, ou seja, o preconceito contra as mulheres acompanha as pessoas desde longa data. Com o emprego do diminutivo ‘pouquinho’, há a tentativa de diminuir o preconceito veiculado em seu discurso, e o termo ‘já’, mais uma vez naturaliza que nascemos com o preconceito, bem como atribui ao preconceito caráter biológico, naturalizando-o, pois se já nascemos com ele, o que podemos fazer? .

Ao introduzir a expressão ‘eu acho tão esquisito’, Luciano deixa cair a máscara da impessoalidade, revelando que o preconceito é seu também. Ao mesmo tempo, classifica certos atos das mulheres como ‘esquisito’: se há o que é esquisito, há o que não é esquisito, certamente o que é considerado correto, o normal, o socialmente aceito. Luciano ainda explica o motivo de ele achar tudo ‘esquisito’:

Porque fica diferente, a sociedade já fez isso, já não aceita ... ou, não, você pode não achar, não ser machista, mas já nasce ouvindo o pai ... meus vizinhos vivem falando, vêem uma mulher de moto: ‘olha só que bosta!’ ... é isso aí, ... a convivência faz essas coisas ...

(Anexo 3a, Fita 3, 8ª A/ B, 12/6/04, aluno da Escola I, aula)

A explicação para ele pensar que certas ações das mulheres são ‘esquisitas’ está na sociedade, que não é um participante consciente – “já nasce ouvindo o pai ... meus vizinhos vivem falando, vêem uma mulher de moto: ‘olha só que bosta!’ ... é isso aí, ... a convivência faz essas coisas ...” Mesmo que pudesse vir a aceitar ‘uma mulher de moto’, há a pressuposição de que não aceitar o preconceito é impossível. Para justificar essa posição, o aluno usa a estratégia da naturalização por meio da narrativização. (ver Capítulo 1, Seção 1.1.2).

Ester agora se dirige a uma aluna, Yanca, perguntando: Que você acha dessa discussão, essa discriminação que alguns alunos apontaram contra a mulher? A aluna contesta toda a forma de discriminação, apresentando o discurso de liberação.

**Yanca:** Primeiramente, eu acho um absurdo, eu sou daquele tipo que, nossa, **mais feminista impossível!** Quando eu vejo na televisão uma coisa assim: “mulher vai passar aquilo, mulher vai fazer isso”, nossa, eu fico “pê” da vida. Nada a ver, mulher, **dependendo da situação**, tem muito mais controle do que homem, **pode ter capacidade de fazer muito mais coisas também**, ou no mesmo grau, não quero dizer nada, né? Não estou falando nada de mais, pois é verdade, né?

Ester: Vejam só que interessante o que a Beatriz está falando. Vamos escutar...

Beatriz: Eu acho que a mulher no volante também não é assim porque elas normalmente andam mais devagar, têm mais cautela, porque homem corre mais, normalmente ela atrapalha...

(Anexo 3a, Fita 3, 8ª A/ B, 12/6/04, aluno da Escola I, aula)

Mesmo não afirmando de forma contundente o absurdo que é a discriminação, pois emprega o processo mental 'acho' para introduzir o que pensa, Yanca, logo a seguir, posiciona-se com vigor: "eu sou daquele tipo que, nossa, mais feminista impossível". A linguagem emotiva<sup>244</sup> é permeada por esse atributo que ela dá a si – o de ser feminista. Ser feminista, nesse caso, significa acreditar que a "mulher, dependendo da situação, tem muito mais controle do que homem, pode ter capacidade de fazer muito mais coisas também, ou no mesmo grau". A aluna apresenta modalidade que exprime certeza – ela tem certeza que a mulher tem mais controle e que ela é capaz de fazer muito mais coisas também. Como pode ser comprovado pelo emprego do termo 'também', a aluna não nega essa capacidade ao homem, mas parece buscar reconhecimento das capacidades da mulher pelo excesso, ou seja, ela é capaz de fazer mais. Isso acaba contribuindo para naturalizar a chamada dupla jornada de trabalho da mulher. Por outro lado, ao dizer que dependendo da situação, a mulher 'pode ter capacidade de fazer muito mais coisas', a aluna pressupõe que a mulher não é capaz de fazer tudo. Isso naturaliza a falta de capacidade que a impede de fazer coisas que o homem faz. A oração negativa empregada pela aluna e a afirmação de verdade, logo em seguida, são argumentos em defesa do discurso emancipatório.

Corroborando o que diz Yanca (Escola I), Leila (Escola II) observa:

**Leila:** E também tem outro provérbio, tipo que contrapõe esse, **todo mundo** fala "Mulher no volante, perigo constante", e **a maioria das mulheres** fala "homem do lado, perigo dobrado". Não vai por aí! Não vai por aí!... Dirige direito!...

Márcia: Você, Lauro.

Lauro: Elas tão falando assim, que a maioria dos acidentes é dos homens, mas a maioria das pessoas que dirigem é os homens. Então...

(Anexo 3b, Escola II, 8ª, 1/4/05, aula)

A aluna tenta mostrar que a mulher não deve ser tachada de perigo e, para isso, ela cita outro provérbio que, segundo Rocha (1995), apresenta conteúdo ideológico marcadamente preconceituoso e de difícil contestação. O perigo ao qual a aluna refere-se está no fato de o homem ocupar o banco do carona e dar palpites nas ações da mulher.

---

<sup>244</sup> O modo emotivo de falar da aluna pode ser percebido na gravação da discussão.

Podemos entender que esse discurso é veiculador de uma outra ideologia que não a tradicional no que diz respeito à representação da mulher. Porém, é preciso notar que há o seguinte pressuposto nesse outro provérbio: se o homem está do lado e o perigo é dobrado, esse perigo já existe, ou seja, com a presença do homem, ele é apenas dobrado. Isso significa que o discurso é o mesmo que o apresentado no provérbio “Mulher no volante, perigo constante”: a mulher sempre representa perigo.

Na fala da aluna, registra-se a crença de que para ‘todo mundo’, as mulheres representam perigo (todo mundo fala: “Mulher no volante, perigo constante”), e ao se referir ao homem como aquele que dobra o perigo representado, somente ‘a maioria das mulheres afirma’ isso (“... e a maioria das mulheres afirma: homem do lado, perigo dobrado”).

A leitura inversa também é possível – se a mulher representa perigo para a posição hegemônica do homem, se ele estiver ao lado dela no volante, esse perigo para ele pode ser maior, por isso é que ele tenta, por meio de orações imperativas, guiar os passos da mulher. Além disso, procura naturalizar a idéia de que ela dirige mal, dizendo: ‘Dirige direito’. Ao dizer isso, o homem sente-se como aquele que sabe o que é dirigir direito, ela não. Ela precisa ser ensinada, indicando posição de poder desigual.

Ao contrário do que Leila (Escola II) tenta fazer, Beatriz (Escola I) reproduz o discurso tradicional.

**Beatriz: Eu acho que** a mulher no volante também não é assim porque elas normalmente **andam mais devagar, têm mais cautela**, porque homem corre mais, normalmente ela atrapalha ... [...] o homem, sei lá, ele é mais forte ... **isso que fica na cabeça dele**, a mulher faz **as coisas mais na base da cabeça**, mas **eu acho que** o avanço da mulher é interessante, só que esse negócio de trânsito aí **eu acho que** as mulheres são mais **barbeiras**. [...] Elas andam **mais devagar, têm medo**.

(Anexo 3a, Fita 3, 8ª A/ B, 12/6/04, Escola I, aula)

Para Beatriz, as mulheres andam devagar, têm mais cautela, atrapalham, agem pela intuição, cometem faltas, têm medo; já o homem corre mais, pensa que é mais forte (“isso que fica na cabeça dele”). Podemos notar que os processos ligados à mulher, quando ela é participante ator, são todos de cunho negativo de acordo com a interpretação da aluna. E os atributos dados também são de cunho negativo – ‘barbeira’, ‘medo’ – ao contrário do atributo ligado ao homem – ‘é forte’. Porém, há atributos para a mulher cuja valoração é positiva: ‘têm mais cautela’.

Beatriz reconhece que houve avanços da mulher e avalia isso como ‘interessante’, só que, na fala dela, temos subentendida a avaliação negativa que ela faz da mulher no volante, concordando com a leitura tradicional do provérbio “Mulher no volante, perigo

constante”. Nesse trecho, notamos que a aluna emprega a linguagem contra as mulheres, naturalizando estereótipos. (Cameron, 1992).

Chama-nos a atenção a falta de assertividade de Beatriz. Podemos pressupor, pelos protestos da sala quando da fala de Beatriz, que a mesma está modalizando (‘Eu acho que...’) a fala para não ser rechaçada. Isso nos indica que há um discurso de contestação veiculado pelos protestos da sala de aula por trás dessas afirmações da aluna.

Ainda discorrendo sobre a mulher no volante, Lauro (Escola II) generaliza uma situação que é particular.

**Lauro:** Isso não é comprovado!

**Márcia:** O que não é comprovado?

**Lauro:** Que os acidentes de carro é mais de homem do que de mulher, porque **é dos dois**. Mas, tipo, mulher no volante também **é aquela coisa**. **Minha mãe, ela vai no volante, o sinal abre e ela continua parada, tem que dez buzinar atrás dela para ela acordar, quando o sinal abre. Aí, que nem o professor Soares tava comentando, que uma vez uma ex-namorada dele tava no sinal, a hora que ele viu o sinal tava fechando de novo com ela no sinaleiro.**

(Protestos das alunas surgem com o término dessa fala).

(Anexo 3b, Fita 1, Escola II, 1/4/05, 8ª série, aula)

O aluno tenta estabelecer igualdade entre homens e mulheres, afirmando que a responsabilidade de acidentes é dos dois. Contudo, há a inserção da conjunção “mas”, indicadora de idéias opostas. O aluno qualifica a mulher ao volante como “aquela coisa” e todo o desenrolar da fala do aluno é para mostrar que a mulher é desatenta, indicando que o homem é mais apto para as tarefas ligadas ao trânsito. A fala de Lauro é naturalizada por intermédio da legitimação, da narrativização: histórias do passado legitimam o presente. (Thompson, 1995).

Discussão diferente é apresentada por Amália (Escola II):

**Márcia:** olhem só, a gente jogou um provérbio aqui, um provérbio para discutir realmente essa questão do relacionamento homem-mulher e também determinar os papéis, que muita gente acha assim: “mulher só dirige mal, homem só dirige bem, mulher tem que cuidar só de casa, homem tem que ficar só na rua”. Então, a gente usou essa discussão e eu gostaria de saber, só mais uma ou duas pessoas falassem: vocês acham justa essa divisão? “Mulher é sempre ruim em alguma coisa, homem é bom”... Por que você não acha justo, Amália?

**Amália:** Ué, porque nós somos todos seres humanos iguais, a gente... nós temos isso... todo mundo fala de preconceito racial, preconceito religioso, mas **eu acho que a mesma coisa que fazem com a mulher é preconceito**. Se essas pessoas pregam que nós todos somos iguais, então não tem diferença de sexos. **A mulher pode muito bem trabalhar** e aliás, a mulher ela saiu de casa, mas ela continua em casa e indo ao

trabalho, pra ver a versatilidade dela, ela chega em casa **ela tem que** dar comida, **tem que** dar banho nos filhos, **tem que** ajudar a fazer tarefa, que o menino não faz tarefa sozinho, aí, os problemas, a gente fez no trabalho de inglês, os problemas vêm pra cima da mãe, a mulher hoje em dia ela é muito mais equilibrada. E... eu tava vendo... muitas pessoas afirmam, desde os tempos medievais, e tudo, que essa consciência vem de lá, que, aonde foi que **fizeram a Bíblia**, que começaram a pregar mais, que falam que a Eva saiu da costela de Adão. Eu tava lendo na Veja, uma reportagem até interessante, que na verdade a mulher ela é o “x x”, e o homem é o “x y”, e, eu tava vendo nessa reportagem, que eles desconfiam que esse “y” seja uma quebra desse “x”, que seja uma evolução, que esse “y” surgiu depois, que eram todos, então, isso veio para derrubar essa tese, que a mulher veio do homem. Não, aliás, talvez, então...

*(Ela se interrompe, devido às risadas de alguém ao fundo – o “Dexter”) ...*

**Amália:** se essa for... Dexter! *(Reclama com o autor das risadas)* Por isso que é ruim, olha o tanto que **homem é bobinho!** Vive falando a si mesmo... Dexter, não é isso! A gente não tá pregando que mulher é melhor do que homem e nem que homem é melhor que mulher. Aliás, a gente tá pregando que todos somos iguais. Pra que ter essas brigas, essas diferenças? Mulher não é submissa mais. Por exemplo, se você tiver sua mulher e tiver essa postura com ela, a sua mulher vai te deixar na hora! Hoje em dia a gente não precisa de “senhor marido” pra cuidar dos filhos, pode muito bem ser mãe solteira, trabalhar, ter a própria vida, ter os próprios caminhos, trilhar seu próprio destino. Hoje em dia a mulher ela tá mais ou menos igual. Ainda tá um pouco de... relutância, é isso? Isso! Diferença e tudo, porque várias pessoas ainda não aceitam isso, mas eu acho que sim. A gente tá no caminho certo e tomara que todas nós aqui sejamos o exemplo dessa nova geração de mulheres.

(Anexo 3b, Fita 1, Escola II, 8ª série, 1/4/05)

A aluna não concorda que ‘mulher é sempre ruim em alguma coisa, homem é bom...’; para ela, os atributos dados aos portadores não correspondem às crenças e valores veiculados pelo senso comum, até mesmo porque o atributo relacionado à mulher possui valoração negativa e o relacionado ao homem é de valoração positiva, legitimando divisões binárias e essencialistas. (Woodward, 2000, *in* Silva, 2000). Para Amália, os seres humanos são iguais, os preconceitos existentes na sociedade são injustos, inclusive aqueles contra a mulher.

A aluna manifesta por meio da modalidade do poder, com alta afinidade com suas assertivas, que a mulher pode trabalhar. A aluna ratifica sua fala – empregando a expressão ‘aliás’ – afirmando que a mulher saiu de casa, mas continua em casa e indo ao trabalho. Aqui podemos interpretar que Amália tem consciência da existência da dupla jornada de trabalho da mulher. Isso é demonstrado pelo processo material ‘fazer’, indicando ações desempenhadas pelo participante ator, a mulher, no espaço privado do lar, a saber: “ela chega em casa ela tem que dar comida, tem que dar banho nos filhos, tem que ajudar a fazer tarefa”. Temos aqui processos acompanhados pela modalidade de obrigação; devido a isso, podemos pressupor a falta de participação dos homens na educação dos filhos. Tais

processos aqui levantados mostram a mulher como prestadora de serviços: ela é obrigada a dar uma série de coisas. Não aparece aqui a mulher como recebedora de frutos de ações dos outros.

Amália traduz essa dupla jornada da mulher como versatilidade e equilíbrio, o que acaba por naturalizar a dupla jornada de trabalho da mulher e, por extensão, a falta de participação igualitária do homem nos afazeres domésticos e na educação dos(as) filhos(as) – trabalhos tidos por muitos(as) como de mulher. Se não realizados, podem levar a cobranças, o que é traduzido na fala de Amália: “... os problemas vêm pra cima da mãe”.

A aluna busca no discurso científico a quebra da hegemonia do discurso religioso, que afirma que de Adão veio a Eva:

Eu tava lendo na Veja, uma **reportagem** até interessante, que na verdade a mulher ela é o “x x”, e o homem é o “x y”, e, eu tava vendo nessa reportagem, que eles desconfiam que esse “y” seja uma quebra desse “x”, que seja uma evolução, que esse “y” surgiu depois, que eram todos, então, isso veio para derrubar essa tese, que a mulher veio do homem. Não, aliás, talvez, então...

(Anexo 3b, Fita 1, Escola II, 8ª série, 1/4/05, aula)

A aluna usa da racionalização (Thompson, 1995) para contestar o discurso religioso e o de dominação (Magalhães, 1995). Além disso, na fala da aluna, há a pressuposição de que a mulher já foi submissa, não é mais (“Mulher não é submissa mais.”). Essa pressuposição, por meio de uma oração negativa (freqüentemente usada com finalidade polêmica – Fairclough, trad., 2001a), contesta idéias, crenças e valores tidos como dados. Ou seja, o dado de que a mulher é submissa é negado pela aluna, dando mostras da sua consciência da presença do discurso religioso na naturalização da submissão da mulher, mas, ao mesmo tempo, de sua não aceitação desse discurso, o que indica resistência.

A aluna pesquisa para derrubar essa idéia hegemônica e para defender o discurso emancipatório. Amália conclui:

A gente não tá pregando que mulher é melhor do que homem e nem que homem é melhor que mulher. Aliás, a gente tá pregando que todos somos iguais. Pra que ter essas brigas, essas diferenças? Mulher **não é submissa mais**. Por exemplo, se você tiver sua mulher e tiver essa postura com ela, a sua mulher vai te deixar na hora! Hoje em dia **a gente não precisa de “senhor marido” pra cuidar dos filhos, pode muito bem ser mãe solteira**, trabalhar, ter a própria vida, ter os próprios caminhos, trilhar seu próprio destino. **Hoje em dia a mulher, ela tá mais ou menos igual**. Ainda tá um pouco de... relutância, é isso? Isso! Diferença e tudo, porque várias pessoas ainda não aceitam isso, mas eu acho que sim. **A**

**gente tá no caminho certo e tomara que todas nós aqui sejamos o exemplo dessa nova geração de mulheres.**

(Anexo 3b, Fita 1, Escola II, 8ª série, 1/4/05, aula)

Nessa conclusão da aluna, há destaque para a idéia de que somos iguais. Essa ênfase é conseguida pela construção negativa (“A gente **não** tá pregando que mulher é melhor do que homem e nem que homem é melhor que mulher”). Por meio dela, a aluna prepara campo para introduzir uma ratificação: “Aliás, a gente tá pregando que todos somos iguais”. A aluna inclui-se em um possível discurso apresentado pelas mulheres da sala – ‘a gente’, ‘todas nós’ – e depois, afirma a igualdade de todos, nesse caso, incluindo os homens: “somos todos iguais”.

Corroborando a idéia de emancipação da mulher, Amália diz: “Hoje em dia a gente não precisa de senhor marido pra cuidar dos filhos, pode muito bem ser mãe solteira, trabalhar, ter a própria vida, ter os próprios caminhos, trilhar seu próprio destino”. Aqui a mulher é apresentada como alguém que já não aceita mais as diferenças que a sociedade pode ainda impor, apesar de reconhecer que as diferenças não foram completamente apagadas.

Hoje em dia a mulher, ela tá mais ou menos igual. Ainda tá um pouco de... relutância, é isso? Isso! Diferença e tudo, porque várias pessoas ainda não aceitam isso, mas eu acho que sim. A gente tá no caminho certo e tomara que todas nós aqui sejamos o exemplo dessa nova geração de mulheres.

(Anexo 3b, Fita 1, Escola II, 8ª série, 1/4/05, aula)

Em relação ao provérbio discutido em ambas as escolas onde desenvolvemos a pesquisa, há discursos em tensão. (Magalhães, 1995). Em várias falas de alunos(as), comprovamos que o discurso tradicional impera, em outras, os(as) alunos(as) veiculam idéias que parecem ser de liberação, mas notamos nas entrelinhas que o discurso tradicional ali está presente.

Os discursos em tensão indicam que mudanças estão em curso. A indefinição ou confusão entre os discursos leva-nos a acreditar que as relações de gênero e as identidades essencialistas estão sendo questionadas.

## 5.4 Discursos de Gênero nas Escolas

Transformações nas relações de gênero, nas representações da mulher são evidentes no contexto escolar, nos dados desta pesquisa. Porém, não são, ainda, a indicação cabal de que as alunas, em especial, já se encontram emancipadas, fortalecidas. As diversas representações e discursos encontrados nesta pesquisa indicam que há discursos em conflito, contribuindo para que as novas identidades sejam constituídas, mas também para a descentralização do sujeito (Magalhães, 1995). No Quadro 18, notamos que o discurso de liberação convive ainda com o de controle, que é o que ainda prevalece.

Na Escola I, nas gravações<sup>245</sup> a respeito de *O grande mentecapto*, há a veiculação de discurso de liberação, o que segmentamos ainda em discurso de resistência e de emancipação. Na discussão do episódio da ‘piroca presa na garrafa’, há por parte de alunos e de alunas a resistência à idéia de que homem que chora é veado e à idéia de que menino só se torna homem por intermédio do ato sexual. Porém, prevalece a idéia de que a mulher deve preservar-se sexualmente para um homem, caso contrário, é tida como ‘galinha’, ‘safada’, ‘prostituta’; ao passo que o menino deve ter experiências, o que lhe garante a nomeação de ‘homem’, ‘esperto’, ‘normal’, ‘garanhão’. Entendemos que esses discursos são de controle, sendo ainda machistas, tradicionais.

Nas discussões da mesma obra, nos episódios ‘da aposta e do beijo’, bem como no episódio da ‘viúva Pietrolina’, não notamos discurso contundente de liberação. Já na discussão de *“Mulheres livres e independentes”*, uma aluna tenta resistir à idéia de um aluno, afirmando que o homem depende da mulher para nascer, por isso ela merece respeito. Tal afirmação da aluna foi interpretada como uma tentativa de veicular discurso de liberação. No entanto, contestamos esse dado pelo fato de esse respeito ser, na fala da aluna, oriundo da dependência que o homem tem da mulher. Como tentativa de um novo discurso, já é um ato significativo, mas que necessita ainda de reflexão.

O discurso de controle também se encontra presente quando da repetição, por parte de uma aluna, que a mulher fazia tudo e se não estivesse bem feito o marido dava bronca. Além disso, temos um aluno que afirma ser papel da mulher lavar, limpar, ficar em casa ou focando enquanto o marido trabalha fora do domínio da casa.

Ainda, no que diz respeito a esse episódio, aluno e aluna veiculam discurso que afirma que as mulheres já são independentes, só não o são mais ainda devido às idéias de algumas pessoas; além disso, que as mulheres podem ter qualquer profissão e que inteligência não está ligada ao sexo.

---

<sup>245</sup> Quando mencionamos gravações, nos referimos a: gravações de aulas, gravações de entrevistas, gravações de grupo focal.

Na discussão do episódio da ‘aposta e do beijo’, na Escola I, temos discursos que corroboram o anterior, ou seja, que a mulher tem de preservar-se para não receber a nomeação de ‘galinha’, ‘qualquer menina’. Para o aluno, qualquer menina é aquela que fica com qualquer menino; já o menino que fica com muitas meninas está apenas cumprindo o seu papel. O discurso aqui naturaliza as diferenças entre meninos e meninas impondo a elas um comportamento que faz com que neguem os desejos que têm.

Nas discussões do episódio da ‘viúva Pietrolina’, há a diferenciação da mulher que trai e do homem que faz o mesmo, cabendo à mulher a condenação e a culpa pela traição e ao homem, o título de ‘famoso’ e de vítima da mulher.

Na Escola II, nas gravações das discussões de *O fantástico mistério de Feiurinha*, tivemos a manifestação de discursos de liberação. Alunas e alunos resistem aos discursos que naturalizam a dupla jornada de trabalho da mulher, deixando-a ainda em uma posição de única responsável pelos afazeres domésticos; alunos contam de suas experiências de viverem com pais que fazem serviços domésticos em suas casas e, ainda, que hoje a mulher já impõe seus direitos. Nesse último exemplo, interpretamos que a aluna quis mostrar a independência da mulher, mas ao afirmar que a mulher exige seus direitos, há o pressuposto de que esses direitos não são naturais. Mas como em comentário anterior, já é significativa a tentativa da aluna de veicular um discurso de resistência aos padrões tradicionais impostos em relação aos direitos da mulher que, em um passado não muito remoto, não usufruía direitos.

Na discussão de *O fantástico mistério de Feiurinha*, Escola II, o discurso tradicional é veiculado por alunas, quando naturalizam o desejo da maternidade e que por isso, a mulher até pode deixar sua carreira em segundo plano, bem como ao afirmar que o homem procura dinheiro para levar para casa e ajuda nos afazeres domésticos, indicando que a obrigação não é dele, pois a ajuda não tem caráter de constância. Aqui, há a referência à divisão sexual do trabalho, prevalecendo para a mulher a obrigação dos afazeres domésticos.

Nas discussões de “Mulher no volante, perigo constante”, que fora trabalhado nas duas escolas, o discurso de liberação aparece na voz de alunas que contestam o pressuposto do dito popular de que as mulheres não têm a capacidade de dirigir automóveis. Nessa discussão, outra aluna ainda se refere à mulher em outros contextos, afirmando que as mulheres não precisam de maridos e que, quem sabe, as alunas daquela sala de aula serão exemplos de mulheres da nova geração.

O discurso de controle, conforme o Quadro 18, ainda prevalece. Em vários trechos das discussões, alunas e alunos constroem sentidos naturalizando esse discurso. Isso é materializado por meio de nomeações, adjetivações, processos. Discutido nas escolas I e II, *Mulheres no volante, perigo constante* traz à baila o menosprezo que a sociedade tem pela

mulher e a desigual classificação para mulheres que pilotam motos, trazendo à tona a desqualificação de mulheres motoristas, que são tidas como 'barbeiras'.

Essa descrição leva-nos a interpretar que o discurso que ainda prevalece no contexto pesquisado é o de controle – a mulher submetendo-se a discursos enfraquecedores e que a rotulam negativamente quando saem do padrão tradicional estipulado. Há, porém, resistência a esse discurso. Além da resistência, há conflitos, por exemplo, quando um aluno da Escola I deseja ter um relacionamento com uma mulher que carregue traços da mulher tradicional e da moderna, pois assim, ele terá uma mulher que lhe faça tudo em casa e, trabalhando fora, traga dinheiro para casa.

Como efeito desses discursos na constituição de identidades, temos que alunas e alunos poderiam filiar-se a um ou a outro discurso, caso não houvesse o discurso de resistência. A reflexão, embora ainda incipiente, já significa muito em prol da transformação social. De acordo com Fairclough (2003), o discurso molda a sociedade e é moldado por ela, assim, entendemos que transformações estão em curso no discurso e na sociedade, pois mesmo trabalhando com gêneros que veiculam o discurso de controle da mulher, alunas e alunos refletem e resistem a eles.

Vários são os discursos veiculados nas escolas I e II que contribuem para a constituição de identidades de alunas e de alunos. Notamos, de acordo com o Quadro 18, que os discursos de controle prevalecem, indicando que a mulher desse contexto ainda não é emancipada e, para contribuir com o processo de emancipação, a escola tem muito a contribuir, a desnaturalizar.

Discursos		Escola I Discussão de <i>O grande mentecapto</i> Episódio da 'piroca presa na garrafa'	Escola I Discussão de <i>O grande mentecapto</i> Episódio da 'aposta e do beijo'	Escola I Discussão de <i>O Grande mentecapto</i> Episódio da 'viúva Pietrolina'	Escola I "Mulheres livres e independentes"	Escola II <i>O fantástico mistério de Feurinha</i>	Escola I e II <i>Mulheres no volante, perigo constante</i>
Liberação	de resistência	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aluna contesta a idéia de que o homem que chora é veado</li> <li>• aluno diz que acha uma bobeira pensarem que menino torna-se homem só porque teve sexo com alguém</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• aluna, contestando a fala de um aluno, sugere que se não fossem as mulheres, os homens não nasceriam. Para a aluna, os homens dependem das mulheres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uma aluna diz que hoje a situação de homens e de mulheres já é muito diferente. Para ela, é injusta a dupla jornada de trabalho da mulher</li> <li>• dois alunos contam suas vivências com os pais separados: os pais cozinham e lavam as coisas. Um terceiro acrescenta que "antigamente era assim [as mulheres faziam tudo], mas hoje essa situação já mudou muito."</li> <li>• uma aluna afirma que naquela época o homem acabava se acomodando com a situação, com o machismo. Hoje a mulher impõe seus direitos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uma aluna da Escola I nota ser o ditado popular um absurdo. Para a aluna, dependendo da situação, a mulher pode ter mais capacidade de fazer coisas que o homem. Dependo.</li> <li>• uma aluna da Escola I afirma que todos os seres humanos são iguais e que as mulheres podem muito bem trabalhar. Refere-se à jornada dupla da mulher e encara esse fato como versatilidade. Para a aluna, homens e mulheres são iguais e hoje as mulheres não precisam de maridos, nem para serem mães. A aluna diz que "a gente tá no caminho certo e tomara que todas nós aqui sejamos o exemplo dessa nova geração de mulheres."</li> </ul>
	de emancipação				<ul style="list-style-type: none"> <li>• uma aluna registra: "Eu acho que somos mulheres independentes, mas, se tem alguma coisa que impede a gente de ser cem por cento livre é a mente pequena de algumas pessoas."</li> <li>• um aluno diz que as mulheres podem ter muito mais. Isso dependerá da capacidade de cada uma, inteligência não pode ser comparada com o sexo da pessoa. O aluno não acredita que o homem seja mais inteligente que a mulher</li> </ul>		
	da necessidade de sexo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aluno comenta que ficar sem sexo é o fim</li> <li>• aluna comenta que homem necessita de mais sexo que mulher</li> <li>• aluno afirma que mulheres praticam sexo tanto quanto os homens, mas escondem isso</li> </ul>					

Controle	<b>tradicional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uma aluna diz que, em relação a sexo, a mulher deve se preservar; não deve se atirar demais em cima dos meninos</li> </ul>			<ul style="list-style-type: none"> <li>• uma aluna repete, sem contestação, que a mulher tinha de fazer tudo e se tivesse uma coisinha fora do lugar que o homem não gostasse ele já dava bronca</li> <li>• aluno diz que mulher nasceu para lavar cuecas, lavar roupa, limpar a casa e fazer comida porque o homem sai para trabalhar e a mulher fica em casa sem fazer nada e quando elas não ficam em casa, vão para a rua fofocar; segundo o aluno, é a única coisa que elas sabem fazer.</li> <li>• para outro aluno, o homem vai trabalhar e a mulher vai para a rua fofocar e falar bobagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• uma aluna afirma que o sonho de toda mulher é ter filhos, mesmo que para isso adie sua realização profissional</li> <li>• uma aluna diz que o homem só tem de procurar dinheiro e trazer para casa</li> <li>• para outra aluna, o homem ajuda nos afazeres domésticos, pressupondo que a mulher é a responsável por isso</li> </ul>	
	<b>machista</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• um aluno comenta que há dois tipos de mulheres: a que se prostitui e a que faz sexo porque acha que está na hora</li> <li>• outro aluno diz que os meninos que beijam muito são considerados normais e as meninas que fazem isso são 'galinhas'</li> <li>• para um terceiro aluno, homem que faz sexo cedo é 'garanhão', já a menina é 'safada'</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• para um aluno, Viramundo deveria ter apostado uma 'metida', mas se Cremilda tivesse feito o mesmo, seria uma 'galinha'</li> <li>• para outro aluno, é melhor fazer em uma garrafa que com qualquer menina, explicando que qualquer menina é aquela que fica com qualquer um ("menina é qualquer uma, menino é homem!"). Nesse caso, para o aluno, o homem cumpre seu papel para não ser chamado de 'bicha', de 'marica'</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pietrolina foi julgada pela cidade por manter relacionamentos com homens casados e um aluno afirma que se ela fosse um homem seria famoso</li> <li>• os homens com quem Pietrolina manteve relacionamentos foram chamados por um aluno, de infiéis, mas a culpa, segundo esse mesmo aluno, foi de Pietrolina</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• um aluno da Escola I diz que não se acha machista, mas, de vez em quando, a sociedade menospreza a mulher e as pessoas já nascem com um "pouquinho de preconceito". O aluno acha esquisito mulher andar de moto</li> <li>• esse mesmo aluno diz que se os vizinhos vêem uma mulher de moto, acham isso uma 'bosta'</li> </ul>	
	<b>de desqualificação da mulher</b>				<ul style="list-style-type: none"> <li>• um aluno considera que a mulher não é capaz de gerenciar independência e a vida doméstica. Para esse aluno, o resultado disso é o divórcio</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• uma aluna da Escola I comenta que as mulheres são mais barbeiras, andam mais devagar, têm medo</li> <li>• um aluno da Escola II diz que as mulheres são lentas para arrancar no sinal</li> </ul>

Quadro 19: Discursos de gênero nas escolas

## 5.5 Teoria e Análise

Considerando que as mudanças sociais implicam mudanças discursivas, e vice-versa, empregamos nesta pesquisa a Análise de Discurso Crítica, a Lingüística Sistêmico-Funcional, estudos sobre Gênero Social e a Teoria de Gênero e Registro. Na inter-relação dessas teorias, procuramos cumprir o objetivo principal desta tese, de investigar os discursos acerca de identidades de gênero veiculadas em aulas de Língua portuguesa, quando do trabalho com quatro gêneros discursivos.

Por meio da Análise de Discurso Crítica (teoria e método), evidenciamos um problema social que tem aspecto discursivo relacionado a gênero social. Na sala de aula, a falta de trabalho sistematizado sobre relações de gênero nos gêneros discursivos contribui para reproduzir, entre alunos e alunas discursos tradicionais que não contribuem para a transformação das práticas sociais sexistas. Além disso, entendemos que o discurso, parte fundamental de práticas da sala de aula, contribui para a constituição de identidades de alunas e de alunos, então, é importante ressaltar os discursos de gênero social subjacentes às práticas e como eles lingüisticamente são veiculados em gêneros discursivos.

O discurso molda a sociedade e é por ela moldada por intermédio da linguagem e da semiose. Segundo Halliday (1985), a linguagem é empregada para diferentes propósitos e em diferentes contextos, o que molda sua estrutura. Por intermédio da Lingüística Sistêmico-Funcional, em especial da metafunção ideacional, analisamos, com os subsídios fornecidos pelos estudos de Gênero Social, as representações da mulher no contexto da escola. Com a análise da estrutura dos gêneros discursivos, bem como com a análise das discussões em sala de aula, alcançamos o objetivo de investigar como se caracterizam os discursos a respeito de gênero social em aulas de Língua Portuguesa. Por isso, o emprego dessas teorias. Entendemos que as questões de gênero social no contexto da escola independem do gênero discursivo e de sua estrutura genérica e que os discursos desses gêneros precisam ser questionados.

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Neste capítulo, ao analisarmos as representações de gênero nas entrevistas e nas aulas, respondemos à questão de pesquisa (c): Que identidades de gênero são construídas pelos(as) alunos(as) nas aulas de Língua Portuguesa com base nas identidades de gênero presentes nos gêneros discursivos discutidos em sala de aula? Como são construídas tais identidades? Respondemos, ainda, outra questão que atravessa toda a pesquisa: (a) “Como se caracterizam os discursos sobre gênero social em aulas de Língua Portuguesa?”

Nossa hipótese era a de que diferentes identidades de gênero são construídas para alunos e para alunas. Nossa hipótese ficou confirmada.

Apesar de alguns discursos discordantes serem veiculados, há a naturalização de diferentes representações identitárias para alunas e para alunos, o que contribui para a desigualdade de gênero.

As gravações em sala de aula mostram que há o discurso de liberação e o de controle em conflito acerca das representações de gênero. Esses discursos são construídos pelos(as) alunos(as) nas discussões a respeito dos gêneros discursivos levados para o trabalho em sala de aula, a saber: romance, impressões de viagem, conto de fadas e provérbio. Nesses gêneros, como vimos nas ‘Considerações finais’ do capítulo anterior, os discursos também estão em conflito, pois há a tentativa de se veicular um discurso emancipatório, mas o de controle se sobrepõe.

Algumas alunas e alguns alunos já questionam as representações tradicionais da mulher e do homem nos gêneros discursivos trabalhados em sala, o que indica que esses(as) alunos(as) já começam a construir identidades diferentes da tradicional para os diferentes gêneros. Porém, devido à coexistência do discurso de liberação e do discurso de controle, ainda não temos uma emancipação total, mas, pela análise, consideramos que ela está em curso. Com essa verificação, se há ou não questionamento de práticas naturalizadas e reprodutoras das relações de poder entre os diferentes gêneros sociais, alcançamos um de nossos objetivos de pesquisa (b): comprovamos que há vozes concordantes e discordantes no que se refere a representações tradicionais de gênero

Nessa inter-relação de discursos, há um misto de emancipação e de reprodução de papéis tradicionais – a mulher ainda cuida de casa, o homem apenas ajuda nessa tarefa; ela trabalha fora e tem de cuidar dos filhos, o homem tem de ser ‘garanhão’. Com isso, os privilégios mantidos para os homens são questionados, mas ainda se mantêm, uma vez que a mulher acumula funções. Isso é visto ora como injustiça, ora como versatilidade,

Injustiça pelo fato de haver cobranças desiguais entre as pessoas e versatilidade, pelo fato de a mulher conseguir fazer muitas coisas ao mesmo tempo. Algumas pessoas usam essa versatilidade para diferenciar a mulher como sendo melhor que o homem, o que na realidade não se configura. Muito pelo contrário, há a naturalização da distribuição desigual de funções.

A construção de diferentes identidades, nesse contexto, é realizada por meio do emprego de diferentes modos de operação da ideologia, bem como pelos diferentes processos, agentes desses processos, sentidos dos processos.

O trabalho com a análise de discurso no contexto da escola mostra-se fértil e necessário, pois ajuda a desnaturalizar relações de poder, bem como a questionar as representações da mulher nos gêneros discursivos empregados na sala de aula (Cameron, 1992; Lazar, 2005, *in* Lazar, org., 2005; Magalhães, 2003; Talbot, 1998, 2005, *in* Lazar, org., 2005).

Para que a discussão dentro de sala de aula tome o rumo da emancipação, faz-se necessário que as representações presentes nos gêneros discursivos sejam questionadas. Para isso, professores e professoras precisam ser preparados(as), e também outros(as) integrantes da instituição escolar, como supervisores(as) e diretores(as), para que as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) não se percam nesse contexto sob a justificativa equivocada de cumprir o que há na apostila, ou pelo fato de o(a) professor(a) não perceber que essas propostas precisam ser desenvolvidas para a formação de seus(suas) alunos(as) no tocante às identidades de gênero. É preciso, também, que o(a) professor(a) aceite que gênero social é um assunto que deve ser tratado nas aulas de Língua Portuguesa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um problema nos inquietava no momento da elaboração do projeto desta tese: pensar que, mesmo com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1987), que sugerem que haja discussão sistemática de questões referentes a relações de gênero no contexto da escola para o combate de relações autoritárias; para o questionamento de padrões rígidos de conduta estabelecidos para homens e mulheres, e apontar para a transformação; o trabalho sistemático nas aulas de Língua Portuguesa não ocorre e o material empregado dá margem para a discussão dessa temática, mas não é devidamente aproveitado.

Com essa inquietação, levantamos um problema que, para nós, diz respeito às representações da mulher no contexto da escola, em gêneros discursivos discutidos na sala de aula, bem como em discussões na aula. Estabelecido esse problema, a pesquisa teve como objetivo principal investigar os discursos acerca de identidades de gênero veiculados em aulas de Língua Portuguesa, quando do trabalho com diversos gêneros discursivos. Para pesquisarmos esse problema, elaboramos três questões de pesquisa, cuja hipótese central era de que no contexto da escola, questões de gênero não são sistematicamente debatidas e que quando o são, o discurso que prevalece é o de controle. Também é esse o discurso nos gêneros discursivos levados para discussão.

As questões que nortearam a pesquisa são: a) Como se caracterizam os discursos sobre gênero social em aulas de Língua Portuguesa? b) Que identidades de gênero estão representadas nos gêneros discursivos escritos que são levados para a sala de aula de Língua Portuguesa? Como são constituídas essas identidades? c) Que identidades de gênero são construídas pelos(as) alunos(as) nas aulas de Língua Portuguesa com base nas identidades de gênero presentes nos gêneros discursivos discutidos em sala de aula? Como são construídas tais identidades?

Em relação à questão 'a', constatamos que os discursos veiculados nos gêneros discursivos, bem como nas discussões acerca de identidade de gênero, são ainda tradicionais. Há, por parte de alunas e alunos a veiculação do discurso de liberação, mas o que prevalece é o de controle, o tradicional, contribuindo para a

constituição de identidades presas a padrões também tradicionais, em especial a da identidade feminina. (ver Capítulos 4 e 5).

Quanto à questão 'b': 'Que identidades de gênero estão representadas nos gêneros discursivos escritos que são levados para a sala de aula de Língua Portuguesa? Como são constituídas essas identidades?', nos gêneros discursivos discutidos nas aulas de Língua Portuguesa, a mulher e o homem são representados de forma tradicional. Podemos comprovar isso, por exemplo, nos processos desenvolvidos pelos personagens dos textos e pela avaliação de cada uma quando esses processos são realizados por homens ou por mulheres, o que demonstra a diferença e desigualdade de tratamento entre as pessoas de diferentes gêneros sociais. (ver Capítulo 4).

Diversos discursos, como o religioso, são trazidos para naturalizar posições e há o trabalho da ideologia que opera por meio da diferenciação, do expurgo do outro. (Thompson, 1995).

Quanto à questão 'c': 'Que identidades de gênero são construídas pelos(as) alunos(as) nas aulas de Língua Portuguesa com base nas identidades de gênero presentes nos gêneros discursivos discutidos em sala de aula? Como são construídas tais identidades?', temos que alunos e alunas já contestam o discurso de controle, embora ainda o reproduzam, às vezes sem consciência de fazê-lo. Isso é um indicativo de que, no contexto pesquisado, as alunas não são emancipadas. Contudo, o discurso de resistência presente na sala de aula caminha para contribuir com transformações sociais. Ainda é pouco, mas já temos que no contexto da escola, apesar de não haver, ainda, trabalho sistemático a respeito de relações de gênero, alunos e alunas já contestam o discurso de controle.

Comprovamos por meio de nossas análises que, mesmo depois do advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), na sala de aula o trabalho com gêneros discursivos contribui para emancipação das alunas, pois há ainda a reprodução do discurso de controle, ainda que haja um pouco de resistência por parte dos(as) alunos(as). Há o trabalho com gêneros discursivos, mas a reflexão acerca dos discursos de gênero nem sempre é realizada. Assim, por meio do discurso, há a naturalização de relações de poder que servem a interesses da posição masculina hegemônica. Essa posição evita a mudança, a transformação de identidades binárias, essencialistas (Woodward, 2000, *apud* Silva, 2000). Isso é realizado por meio da valoração de determinadas atitudes para os homens e de outras para as mulheres, por meio da nomeação, o que impede que as mulheres, e mesmo os homens, sintam-se

livres para mudarem a direção de suas ações, pois há o crivo do outro. (ver capítulo 5).

Essas representações identitárias precisam ser transformadas para que haja transformação nas relações de gênero, emancipando aquela parcela de pessoas que é subjugada a padrões de conduta opressores no caso desta pesquisa, em especial as mulheres. Para que isso aconteça no contexto da escola, nas aulas de Língua Portuguesa, um caminho, talvez longo, precisa ser percorrido. No âmbito da educação, podemos pensar na formação de professores(as), para que os(as) mesmos(as) atentem para essa questão e que aprendam a trabalhar com ela. Na formação de professores(as), é essencial que haja o reconhecimento da linguagem como prática social que constrói e mantém relações de poder e assim, aprender a questioná-la, fomentando a crítica, a reflexividade<sup>246</sup>. Conscientes do poder da linguagem, o(a) professor(a) passará a trabalhar com gêneros em sala de aula, consciente de que apenas lançar temas para discussão não sistematizada não é suficiente para a formação crítica dos(as) alunos(as). Nesse sentido, a análise dos discursos de gênero é essencial. Se assim não for feito, será a confirmação do *status quo*.

Para que isso seja alcançado, alguns problemas encontrados nesta pesquisa precisam ser apresentados e debatidos para promover reflexão. No que diz respeito aos gêneros trabalhados em sala de aula, muitos deles oriundos de produção voltada para o público jovem, há de haver conscientização também dos(as) escritores (as), sem entender isso como cerceamento da criatividade, para que produzam obras com “um outro discurso”, ou seja, com o discurso de liberação no que se refere às relações de gênero. Ou seja, com um outro discurso que contribua para a promoção da igualdade de relações entre homens e mulheres, que não naturalize as desigualdades de poder. A produção de apostilas também precisa ser repensada, pois cerceia o trabalho do(a) professor(a) e, no caso da apostila do contexto pesquisado, não traz discussão acerca das relações de gênero.

Um começo de mudança já temos: são os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), que já apontam que as relações de poder desigual entre os diferentes gêneros precisam ser trabalhadas em sala de aula para que sejam questionadas. Porém, há resistência por parte da instituição escolar, em especial as escolas particulares, que temem perder alunos(as)/‘clientes’ se tratarem de questões polêmicas com os(as) alunos e alunas. É, portanto, indicado atuar em várias frentes –

---

<sup>246</sup> Segundo Giddens (1991, p. 45), “Reflexividade da vida social moderna consiste no fato de que as práticas sociais são constantemente examinadas e reformadas à luz de informação renovada sobre essas próprias práticas, alterando assim constitutivamente seu caráter.”

legal, editorial e pedagógica – em prol da transformação do ensino e para a transformação das relações de gênero.

Quanto à frente legal, já contamos com os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997) que sugerem que um trabalho contestatório quanto às relações de gênero seja realizado em sala de aula. Devido a essa frente, o mercado editorial pode sofrer mudanças para acompanhar transformações vindouras. Por fim, a frente pedagógica, por meio da aceitação das sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais, bem como pelo “saber fazer”, passaria a contribuir com a transformação das práticas no contexto da escola. Todas essas frentes, retroalimentando-se, contribuiriam sobremaneira para a transformação da prática escolar, o que poderia repercutir fora desse contexto, contribuindo para a transformação social.

A reflexão acerca da pesquisa é essencial. Pensar na posição da qual é desenvolvida, na relação entre a prática teórica do(a) analista e as práticas estudadas, as limitações e condições do processo fazem parte da pesquisa. (Chouliaraki e Fairclough, 1999).

Quanto ao processo de pesquisa, foi trilhado um caminho dentre tantos outros que virão. Esse caminho nos transformou e, certamente, àqueles que compartilharam o processo de pesquisa, em especial, as professoras com quem trabalhamos nesses dois anos.

Entendemos que os objetivos foram cumpridos: investigar, à luz da Análise de Discurso Crítica – empregando na análise a Lingüística Sistêmico-Funcional –, os discursos acerca de identidades de gênero veiculados em aulas de Língua Portuguesa, quando do trabalho com diversos gêneros discursivos; descrever e analisar, principalmente segundo a gramática ideacional, os discursos de gênero social na sala de aula de Língua Portuguesa; descrever e analisar os discursos de gênero social nos diversos gêneros discursivos estudados nas aulas de Língua Portuguesa; investigar que identidade(s) o(a) aluno(a) constrói para si próprio(a) e para o outro com base na representação de gênero presente nos gêneros discursivos discutidos sem sala de aula; investigar se há, por parte dos(as) alunos(as), durante as aulas de Língua Portuguesa, o questionamento de práticas naturalizadas e reprodutoras das relações de poder entre os gêneros sociais – se têm voz concordante ou discordante no que se refere a representações tradicionais de gênero. (ver Capítulos 4 e 5).

Quanto à análise, comprovamos que no contexto da escola, discursos antagônicos estão em confronto – o de controle e o de deliberação, ou seja, há

resistência. (ver Capítulo 5). Porém, o de controle ainda prevalece, pois mesmo quando pensam estar resistindo, alunos e alunas apresentam, nas entrelinhas, o discurso de controle. A razão disso está em parte nos gêneros discursivos que representam o gênero social em práticas tradicionais. Esse discurso controlador não é questionado pelos(as) participantes no evento aula, quando do trabalho com os gêneros discursivos, por exemplo, quando uma aluna afirma que mulher é mesmo 'barbeira', atrapalha o trânsito, veiculando discurso de desqualificação da mulher.

A análise não se esgota por aqui. Há vários outros focos que podem ser observados, analisados e que poderão contribuir com a discussão teórica e metodológica, e que, certamente, também contribuirão para práticas pedagógicas reflexivas e transformadoras. Esse é o nosso projeto futuro: continuar investigando as relações de gênero social no contexto da escola, tendo como suporte as teorias aqui abordadas e, com isso, contribuir para a elaboração de material pedagógico que contemple a discussão sobre relações de gênero. Para tanto, já contamos com o interesse em continuarmos a pesquisa no local de trabalho da professora Márcia, o que entendemos ser um retorno para a comunidade e para o órgão governamental que financiou parte deste estudo, bem como para a instituição na qual estamos engajadas nesta pesquisa. O contexto dessa nova etapa será outro<sup>247</sup>, mas com a continuação da pesquisa e o interesse da parceira em trabalharmos em conjunto, será possível fazer frutificar esta pesquisa em prol de alunos(as) que estão na idade escolar, bem como de professores(as) em processo de formação.

---

<sup>247</sup> A professora Márcia está atuando, com cargo efetivo, em escola municipal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, M. et al. **Gangues, galeras, chegados e rappers**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de estado**. Trad.: W.J. Evangelista, M. L. V. de Castro. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALTHUSSER, L. Ideology and ideological state apparatus. In: \_\_\_\_\_ (Ed.). **Lenin and philosophy and other essays**. Londres: New Left Books, 1971. p. 159-167.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad.: M. E. Galvão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. Speech genres. In: MORRIS, P. (Ed.). **The Bakhtin reader: selected writing of Bakhtin**. Medved, Voloshinov. Londres: Edward Arnold, 1994. p. 56-62.

BANDEIRA, P. **O fantástico mistério de Feurinha**. São Paulo: FTD, 1999.

L., BÁRBARA; C. GOUVEIA. It is not there, but [it] is cohesive: the case of pronominal ellipsis of subject in Portuguese. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brazil, and AELSU, University of Liverpool, United Kingdom., n. 46, 2001.

BASSANEZI, C. S. B. et al. **A mulher na Idade Média**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1986.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 2. ed. Trad.: P. A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Systems of genres and the enactment of social intentions. In: FREEDMAN, A; MEDWAY, P. (org.). **Genre and the new rhetoric**. Londres: Taylor & Francis, 1994. p. 79-101.

BERARDI, L. (Org.). **Análisis crítico del discurso: perspectivas latinoamericanas**. Santiago: Frasis Editores, 2003.

BERRY, M. **Introduction to systemic linguistics: structures and systems**. Londres: Batsford, 1977.

BEZERRA, P. Polifonia. In: Brait, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Trad.: M. Ávila et al. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Trad.: F. Thomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **A dominação masculina**. Trad.: M. H. Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

\_\_\_\_\_. **Outline of a theory of practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.

\_\_\_\_\_.; PASSERON, J. **A reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRANDÃO, H. N. (Coord.). **Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica**. São Paulo: Cortez, 2000. v. 5.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. (Org.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC: Ed. 34, 2002.

BUTT, D. G. et al. Grammar: the first covert operation of war. In: **Discourse and Society**. v. 15, n. 2, p. 267-290, 2004.

\_\_\_\_\_. **Using functional grammar: an explorer's guide**. Sidney: Macquaire, 2000.

CAMERON, D.; KULICK, D. **Language and sexuality**. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

CAMERON, D. et al. **Researching language: issues of power and method**. Londres e Nova York: Routledge, 1992.

CAMERON, D. **Feminism and linguistic theory**. 2nd. ed. Londres: Macmillan Press, 1992.

CARVALHO, A. F. de et al. **Português hoje: a comunicação viva**. Belo Horizonte: Lê, 1989.

CASTELLS, M. **O poder da identidade**. Trad.: K. B. Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2002. v. 2.

CATTERALL, M.; MACLARAN, P. 1997. Focus group and qualitative analysis programs. **Sociological Research Online**, v. 2, n. 1. Disponível em: < [http:// www. Socresonline.org.uk/ socresonline/2/1/6.html](http://www.Socresonline.org.uk/socresonline/2/1/6.html)>. Acesso em: 22 jun. 2002.

CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Summus, 2001.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. Edimburgo: Edinburg University Press, 1999.

CHRISTIE, F.; MARTIN, J. (Ed.). **Genre and institutions: social process in the workplace and school**. Londres e Nova York: Continuum, 1997.

CLIFFORD, J. (Ed.). **Notes on fieldnotes**. Ithaca e Londres: Cornell University Press, 1990.

CORTEZ, M. T. O discurso terapêutico e a construção da identidade: uma análise de discurso crítica (ADC). **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. Brasília, DF: Thesaurus, n. 6, p. 44 - 82, 2003.

DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Trad.: S. R. Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ECKERT, P.; MCCONNELL-GINET, S. New generalisations and explanations in language and gender research. **Language and Society**, v. 28, n. 2, p. 185-2001, 1999.

EGGINS, S. **An introduction to systemic functional linguistics**. Londres e Nova York: Continuum, 2004.

\_\_\_\_\_; MARTIN, J. Géneros y registros del discurso. In: van DIJK, T. A. (Org.). **El discurso como estructura y proceso**. Barcelona: Gedisa, 2000.

\_\_\_\_\_. Genres and registers of discourse. In: van DIJK, T. A. (Org.). Discourse at structures and process. vol. 1 In: **Discourse studies: a multidisciplinary introduction**. Londres: Sage, p. 230-56, 1997.

EHRlich, S. The discursive reconstruction of sexual consent. **Discourse and Society**, v. 9, n. 2, p. 149-71, 1998.

ELIAS, N. **O processo civilizador**. In: \_\_\_\_\_ Formação do estado e civilização. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. v. 2.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse: textual analysis for social research**. Londres e Nova York: Routledge, 2003.

\_\_\_\_\_. **Discurso e mudança social**. Coord. Trad. I. Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001a.

\_\_\_\_\_. Critical discourse analysis as a method in social scientific research. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Ed.). **Methods of critical discourse analysis**. Londres: Sage, 2001b.

\_\_\_\_\_. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, E. R. (Org.). **Análise crítica do discurso**. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

\_\_\_\_\_. **Media discourse**. Londres: Edward Arnold, 1995a.

\_\_\_\_\_. **Critical discourse analysis: the critical study of language**. Londres: Longman, 1995b.

\_\_\_\_\_. Linguistic and intertextual analysis within discourse. In: **Discourse and Society**, v. 3, n. 2, p. 193-217, 1992.

\_\_\_\_\_. **Language and power**. Londres: Longman, 1989.

\_\_\_\_\_. Critical and descriptive goals in discourse analysis. **Journal of Pragmatics**, v. 9, p. 739 - 763, 1985.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Edições Criar, 2003.

FERREIRA, L. M. A.; ORRICO, E. G. D. (Org.). **Linguagem, identidade e memória social**: novas fronteiras, novas articulações. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FINE, M. et al. Para quem? Pesquisa qualitativa, representações e responsabilidades sociais. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Trad.: S. R. Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad.: S. Netz. 2. ed. Porto alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 17. ed. Trad.: R. Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 25. ed. Trad.: R. Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FOWLER, R. et al. **Language and control**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1979.

FOWLER, R.; KRESS, G. Critical Linguistics. In: FOWLER, R. et al. Language and control. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1979, p. 185 - 213.

FRAGA, H. Mulheres livres e independentes. In: CARVALHO, A. F. de et al. **Português hoje**: a comunicação viva. Belo Horizonte: Lê, 1989. p. 30 - 31.

GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2. ed. Trad.: P. A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 64 - 89.

GATTI, M. A. O provérbio parodiado e o humor. **Estudos lingüísticos XXXV**, p. 1277-1286, 2006.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Trad.: F. F. Wrodel. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Trad.: P. Dientzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

\_\_\_\_\_. **Modernity and self-identity**. Cambridge: Polity Press, 1991.

\_\_\_\_\_. **A constituição da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **The constitution of society: outline of the theory of structuration**. Cambridge: Polity Press, 1984.

GIEVE, S.; MAGALHAES, I. On empowerment. In: GIEVE, S.; MAGALHAES, I. (Ed.). **Power, ethics and validity: issues in the relationship between researcher and researched**. Proceedings of the 4 th Annual C.R.I.L.E Seminar. Lancaster, 1994, p. 121-145.

\_\_\_\_\_. **Power, ethics and validity: issues in the relationship between researcher and researched**. Proceedings of the 4 th Annual C.R.I.L.E Seminar. Lancaster, 1994.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. **O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

GOUVEIA, C. ;BÁRBARA, L. Marked or unmarked that is NOT the question, the question is: Where's the Theme? **Direct Papers**, Liverpool, United Kingdon, n. 45, 2001.

Gouveia, C. Análise crítica do discurso: enquadramento histórico. In: PEDRO, E. R. (Org.). **Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Editorial Caminho, 1997, p. 339 - 356.

GRAMSCI, A. **Obras escolhidas**. Tradução: M. Cruz. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

GREGORY, M. Towards communication linguistics: a framework. In: BENSON, J. D.; GREAVES, W. S. (Ed.). **Linguistics in a systemic perspective**. Amsterdã: Benjamins, 1985. p. 301-29, (= Currents issues in linguistic theory, 39).

GRUGEON, E. Gender implications of children's playground culture. In: P. Woods; M. Hammersley (Ed.). **Gender and ethnicity in schools: ethnographic accounts**. Londres e Nova York: The Open University, 1993.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade: doze lições**. Trad.: L. S. Repa; R. Nascimento. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

\_\_\_\_\_. **Knowledge and human interests.** Boston: Beacon Press, 1972.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade.** Trad.: T. T. da Silva; G. L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar.** Londres: Edward Arnold, 1994.

\_\_\_\_\_. **An introduction to functional grammar.** Londres: Edward Arnold, 1985.

\_\_\_\_\_. **Language as a social semiotic.** Londres: Edward Arnold, 1978.

\_\_\_\_\_. **Learning how to mean: explorations in the development of language.** Londres: Edward Arnold, 1975.

\_\_\_\_\_. **Explorations in the functions of language.** Londres: Edward Arnold, 1973.

HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.** Oxford: Oxford University Press, 1989.

\_\_\_\_\_. **Cohesion in English.** Londres: Longman, 1976.

HALLIDAY, M.A.K.; MATTHIESSEN, M.I.M. **An introduction to functional grammar.** Londres: Edward Arnold, 2004.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna.** Tradução: A. U. Sobral; M. S. Gonçalves. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. **Justice, nature and the geography of difference.** Londres: Blackwell, 1996.

HELLINGER, M; BUBMANN, H. (Ed.). **Gender across languages: the linguistic representation of women and men.** Amsterdã, Filadélfia: John Benjamins Publishing Company, 2001.

IVANIC, R. Collaborative research: enriching the contribution or contaminating the data? In: S. Gieve; I. Magalhães (Org.). **Power, ethics and validity: issues in the relationship between researcher and researched.** Proceedings of the 4 th Annual C.R.I.L.E Seminar. Lancaster.[ S.l: s.n.], 1994, p. 166-120.

JOHNSON S. Theorizing language and masculinity: a feminist perspective. In: JOHNSON, S.; MEINHOF, U. H. (Ed.). **Language and masculinity**. Oxford: Blackwell, 1997, p.8 - 26.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de sociologia**: guia prático da linguagem sociológica. Trad.: R. Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KARWOSKI, A. M. et al. **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

KRESS, G. **Linguistic process in sociocultural practices**. Oxford: OUP, 1989.

\_\_\_\_\_; HODGE, R. **Language as ideology**. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1979.

KRESS, G.; Van LEEUWEN, T. **Reading images**: the grammar of visual design. Londres: Routledge, 2006.

LABOV, W. e WALETZKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, J. (Ed.). **Essays on the verbal and visual arts**. Washington: Washington University Press, 1967. p. 12 - 44.

LABOV, W. Field methods of the project on linguistic change and variation. **Sociolinguistic Working Paper 81**. Southwest Educational Development Laboratory. Austin, Texas, 1981.

\_\_\_\_\_. The transformation of experience in narrative syntax. In: **Language in the inner city**. Pensilvânia: Pennsylvania University Press, 1972. p. 354 - 396.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. **Hegemony and socialist strategy**. Londres: Verso, 1985.

LACLAU, E.; ZAC, L. Minding the gap: the subject of politics. In: LACLAU, E.; MOUFFE, C. (Ed.). **The making of political identities**. Londres and Nova York: Verso, 1984.

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. Trad.: M. A. Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2000.

LAUAND, L. J. **Provérbios e educação moral**: a filosofia da educação de São Tomás de Aquino e a pedagogia do Mathal. 2000. Disponível em <http://www.deproverbio.com>. Acesso em 17 out. 2006.

LAZAR, M. Politicizing gender in discourse: feminist critical discourse analysis as political perspective and praxis. In: Lazar, M. (Ed.). **Feminist critical discourse analysis**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2005, p. 1-30.

LAZAR, M. (Ed.). **Feminist critical discourse analysis**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2005.

LEAL, M. C. D. Questões de ética e fortalecimento na etnografia crítica. In: SILVA, D. E. G.; VIEIRA, J. A. (Org.). **Análise do discurso**: percursos teóricos e metodológicos. Brasília, DF: Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB; Editora Plano, 2002, p. 165 -185.

LIMA, M. C. de. **Linguagem e identidade da mulher no contexto da escola e da família**. Dissertação (Mestrado em Linguística)-Departamento de Línguas Clássicas e Vernácula, Universidade de Brasília, Brasília, 1997.

LIMA-LOPES. R. E. **Padrões temáticos em cartas de negócios**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 6. Belo Horizonte: UFMG, 2001

LOURO, G. L. et al. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

LOURO, G. L. Gênero: questões para a Educação. In: BRUSCHINI, C; UNBEHAUM, S. G. (Org.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: FCC: Ed. 34, 2002.

\_\_\_\_\_. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MAGALHÃES, I. Interdiscursivity, gender identity and the politics of literacy in Brazil. In: LAZAR, M. (Ed.). **Feminist critical discourse analysis**. Nova York: Palgrave Macmillan, 2005a.

\_\_\_\_\_. Introdução. A análise de discurso crítica. **D.E.L.T.A.**, São Paulo: EDUC, n. 21 (especial):p. 1 – 9, 2005b.

\_\_\_\_\_. Teoria crítica do discurso e texto. **Linguagem em Dis(curso)**, n. 4 (especial), 2004.

\_\_\_\_\_. Análisis crítico del discurso e ideologia de género en la Constitución brasileña. In: BERARDI, L. (Org.). **Análisis crítico del discurso: perspectivas latinoamericanas**. Santiago: Frasis Editores, 2003, p. 17 - 49.

\_\_\_\_\_. **Eu e tu: a construção do sujeito no discurso médico**. Brasília, DF: Thesaurus, 2000a.

\_\_\_\_\_. O discurso do outro e a identidade da mulher: da colonização à década de 1990. In: BARROS, D. de (Org.). **Os discurso do descobrimento: 500 e mais anos de discurso**. São Paulo: EDUSP: FAPESP, 2000b.

\_\_\_\_\_. Intertextualidade e letramento: o “outro” no discurso da educação. Rio Grande do Sul: **Revista do Mestrado em Letras da UFSM**, n. 14, p. 83-105, 1997.

\_\_\_\_\_. A critical discourse analysis of gender relations in Brazil. **Journal of Pragmatics**, [s.l:s.n.], n. 23, p. 183-197, 1995.

\_\_\_\_\_. Por uma abordagem crítica e explanatória do discurso. **D.E.L.T.A.** São Paulo: EDUC, v. 2, n. 2, p. 181 - 205, 1986.

MALCOLM, M. 1985. Communication linguistics: a sample analysis. In: BENSON, J. D.; GREAVES, W. S. (Ed.). **Systemic perspectives on discourse, v. 1: Selected Theoretical papers from the 9th international systemic workshop**. Norwood, NJ: Ablex, p. 136-51.

MALUF, M.; MOTT, M. L. Recônditos do mundo feminino. In: SEVCENKO, N. (Org.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 3.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M. et al. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.

MARTIN, J. **English text: system and structure**. Amsterdã: John Benjamins Publishing Co., 1992.

\_\_\_\_\_ et al. **Working with functional grammar**. Londres: Edward Arnold, 1997.

MARTIN, J. R. Analyzing genre: functional parameters. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. R. (Ed.). **Genres and institutions: social process in the workplace and school**. Londres e Nova York: Continuum, 1997, p. 03 - 39.

\_\_\_\_\_; ROSE, D. **Working with discourse: meaning beyond the clause**. Londres e Nova York: Continuum, 2003.

MARTINS, A. R. N. Linguagem como prática social. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. Brasília, DF: Thesaurus, n. 6, p. 31 - 43, 2003.

MARX, K. Col. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1975.

\_\_\_\_\_. **The german ideology**. Nova York: International Publishers, 1974.

MATTHIESSEN, C. et al. Grammar: the first covert operation of war. **Discourse and Society**, v. 15, n. 2-3, p. 267-290, 2004.

MENANDRO, P. R. M. et al. 2005. Concepções sobre relações amorosas, conjugais e sobre seus protagonistas: um estudo com provérbios. **Psicologia Clínica**, v. 17, n. 2. Disponível em: <[http://puc-rio.br/sobrepuc/depto/psicologia/revista\\_172\\_menandro.html](http://puc-rio.br/sobrepuc/depto/psicologia/revista_172_menandro.html)>. Acesso em: 17 out. 2006.

MEURER, J. L. et al. (Org.). **Gêneros: teoria, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L. et al. (Org.). **Gêneros: teoria, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2002, p. 17 - 30.

\_\_\_\_\_; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem**. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

MORGADO, B. **A solidão da mulher bem-casada**: um estudo sobre a mulher brasileira. Rio de Janeiro: José Olympio, 1987.

OBELKEVICH, J. Provérbios e história social. In: BURKE, P.; PORTER, R. (Org.). **História social da linguagem**. São Paulo: Unesp, 1997, p. 43-81.

OLIVEIRA, P. P. **A construção social da masculinidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004.

PAGANO, A.; MAGALHÃES, C. Análise crítica do discurso e teorias culturais: hibridismo necessário. In: **D.E.L.T.A.**, n. 21 (Especial), p. 21-43, 2005.

PEDRO, E. R. (Org.). **Análise crítica do discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

\_\_\_\_\_. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Análise crítica do discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Editorial Caminho, 1997.

POYNTON, C. **Langage and gender**: making the difference. Oxford: Oxford University Press, 1989.

RADWAY, J. **Reading the romance**: women, patriarchy and popular literature. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press, 1991.

RAJAGOPALAN, K. A construção de identidades e a política de representação. In: FERREIRA, L. M. A.; ORRICO, E. G. D. (Org.). **Linguagem, identidade e memória social**: novas fronteiras, novas articulações. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 77 - 88.

RAVELLI, L. Getting started with functional analysis of texts. In: UNSWORTH, L. (Ed.). **Researching language in schools and communities**: functional linguistic perspectives. Londres: Cassell, 2000, p. 27-59.

RESENDE, V. M. de; RAMALHO, V. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.

RIOS, G. Letters in a community organisation: a case of powerful literacy. **D.E.L.T.A.**, São Paulo: EDUC, n. 21 (Especial), p. 105 - 128, 2005.

ROCHA, R. **A enunciação dos provérbios**: descrição do francês e português. São Paulo: Annablume, 1995.

RÓNAI, P. **Dicionário universal nova fronteira de citações**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ROTHERY, J.; STENGLIN, M. Entertaining and instructing: exploring experience through story. In: CHRISTIE, F.; MARTIN, J. **Genre and institutions**: social processes in the workplace and school. Londres e Nova York: Continuum, 1997.

SABINO, F. **O grande mentecapto**. 64. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SAFFIOTI, H. I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

\_\_\_\_\_. Violência contra a mulher e violência doméstica. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. G. **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Editora 34, 2002, p. 321 - 338.

SANJEK, R. Fieldnotes: the makings of Anthropology. In: CLIFFORD, J. (Ed.). **Notes on fieldnotes**. Ithaca e Londres: Cornell University Press, 1990, p. 47-70.

SCHPUN, M. R. **Masculinidades**. São Paulo: Boitempo; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, 1995.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Edusp, 1987.

SEVCENKO, N. (Org.). **História da vida privada no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 3.

SILVA, D. E. G.; VIEIRA, J.A. (Org.). **Análise do discurso**: percursos teóricos e metodológicos. Brasília, DF: Oficina Editorial do Instituto de Letras da UnB; Editora Plano, 2002.

SILVA, D. E. G. **A repetição em narrativas de adolescentes**: do oral ao escrito. Brasília: Editora Universidade de Brasília: Plano editora: Oficina Editorial, 2001.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SIQUEIRA, C.P. **Análise temática em estudos de tradução**: o caso dos relatórios anuais de empresas brasileiras. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2000.

SOUZA, S.M.P. de. **A organização da mensagem em anúncios e cartas de pedido de emprego**: um estudo transcultural. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1997.

STANLEY, J. Sex and the quiet schoolgirl. In: WOODS, P.; HAMMERSLEY, M. (Ed.). **Gender and ethnicity in schools**: ethnographic accounts. Londres e Nova York: The Open University, 1993, p. 34-48.

STUBBS, M. **Discourse analysis**: the sociolinguistic analysis of natural language. Oxford: Blackwell, 1983.

SUÁREZ, M.; BANDEIRA, L. A politização da violência contra a mulher e o fortalecimento da cidadania. In: BRUSCHINI, C.; UNBEHAUM, S. G.. **Gênero, democracia e sociedade brasileira**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas: Editora 34, 2002, p. 295 - 320.

\_\_\_\_\_. et al. (Org.). **Violência, gênero e crime no Distrito Federal**. Brasília: Paralelo 15, Editora da Universidade de Brasília, 1999.

SWALES, J. M. **Re-Thinking genre**: another look at discourse community effects. Trabalho apresentado no Re-Thinking Genre Seminar, Universidade de Carleton, Ottawa, 1992.

\_\_\_\_\_. **Genre analysis**: english in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

\_\_\_\_\_. **Other floors, others voices:** a textography of a small university building. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 1993.

TALBOT, M. Choosing to refuse to be a victim: 'power feminism' and the intertextuality of victimhood and choice. In: LAZAR, M. (Ed.). **Feminist critical discourse analysis.** Nova York: Palgrave Macmillan, 2005, p. 167 - 180.

\_\_\_\_\_. **Language and gender.** Cambridge: Polity Press, 1998.

TEIXEIRA, S. A. Produção e consumo social da beleza. **Horizontes antropológicos,** v. 7, n. 16, p. 189-220, 2001.

THOMAS, J. **Doing critical ethnography.** Newbury Park, Sage, 1993.

THOMAS, W. I. **The unadjusted girl in America.** Boston: Little Brown, 1923.

THOMPSON, G. **Introducing functional grammar.** Londres: Edward Arnold, 2004.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Trad.: Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TODOROV, T. **Poética da prosa.** Edições 70: Lisboa, 2003.

UNSWORTH, L. (Ed.). **Researching language in schools and communities:** functional linguistic perspectives. Londres: Cassell, 2000.

Van DIJK, T. A. Multidisciplinary cda: a plea for diversity. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Ed.). **Methods of critical discourse analysis.** Londres: Sage, 2001, p. 95 - 120.

\_\_\_\_\_. (Org.). **El discurso como estructura y proceso.** Barcelona: Gedisa, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Discourse studies:** a multidisciplinary introduction. Londres: Sage, 1997.

VELLASCO, A. M. de M. S. Padrões de uso de provérbios na sociedade brasileira. In: **Cadernos de Linguagem e Sociedade** (Papers on language and society), v. 4, p. 122-160, 2000.

VENTURA, C. S. M.; LIMA-LOPES, R. E. de. O tema: caracterização e realização em português. [s.l.: s.n.], 2002.

WALSH, C. **Gender and discourse**: language and power in politics, the church and organisations. Londres: Longman, 2001.

WELZER-LANG, D. Os homens e o masculino numa perspectiva de relações sociais de sexo. In: SCHPUN, M. R. **Masculinidades**. São Paulo: Boitempo; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2004.

WODAK, R. What CDA is about: a summary of its history, important concepts and its developments. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Ed.). **Methods of critical discourse analysis**. Londres: Sage, 2001, p. 1 – 13.

\_\_\_\_\_; MEYER, M. (Ed.). **Methods of critical discourse analysis**: introducing qualitative methods. Londres: Sage, 2001.

WOODS, P.; HAMMERSLEY, M. (Ed.). **Gender and ethnicity in schools**: ethnographic accounts. Londres e Nova York: The Open University, 1993.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 73 - 102.

ZILBERMAN, R. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. São Paulo: Ática, 1982.